

ISSN 0758 - 170 X

34^e année (2016) n° 3 (septembre)

A.N.C.A.-A.D.E.A.F

**Nouveaux
Cahiers
d'Allemand**

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

GROUPE DE LEXICOGRAPHIE FRANCO -ALLEMANDE

de L'ATILF UNIVERSITÉ de LORRAINE & CNRS

Sommaire

Yvon Keromnes	Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : <i>denkste</i>	229-238
Vincent Balnat, Antje Gualberto	Les verbes modaux	239-255
Catherine Felce	S'appropriier le rôle de l'ouverture de l'énoncé en allemand L2. De l'usage des fonctions cadratives et contrastives en début d'apprentissage	257-270
Yves Bertrand	Repenser la morphologie verbale	271-282
Odile Schneider-Mizony	Worauf kann kontrastive Linguistik Französisch-Deutsch zielen?	283-294
Igor Trost	Alemannische Dialektologie : Vielfalt des Sprachkontakts und des Forschungsfelds	295-307
Jean-Christophe Pellat	Complexité historique de la situation linguistique de l'Alsace	309-317
Anemone Geiger-Jaillet, Sabine Rudio	Pratique dialectale et construction de la langue allemande dans le contexte scolaire en Alsace	319-337
Alexia Jingand	Diversités et pluralités : le rôle de la langue dans la construction identitaire d'une communauté linguistique. Retour sur la session d'étude du 24 mai 2016	339-343

Comptes rendus

VINCKEL-ROISIN Hélène (Hrsg. 2015) *Das Nachfeld im Deutschen. Theorie und Empirie*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter =Reihe Germanistische Linguistik Band 303 ISBN 978-3-11-041994-8, par R. Métrich (345-347) ; **ELSNER-PETRI** Sabine (2015) *Political Correctness im Duden-Universalwörterbuch. Eine diskurslinguistische Analyse*. Greifswalder Beiträge zur Linguistik 9, Hempen Verlag, Bremen. ISBN: 978-3-944312-18-7, 351 p. 39€ par L.Gautherot (347-349) ; **MARSOLIER-KERGOAT** Marie-Claude (2015) *Ich liebe dich/I love thee : grammaire et lexique de l'allemand comparés à ceux de l'anglais* (Amazon.co.uk, Ltd, Marston Gate, 266 p., 11,20 €), par Y.Bertrand (349-350) ; **STOECKLE** Philipp (2014) *Subjektive Dialekträume im alemannischen Dreiländereck* Hildesheim, Zürich, New York, Georg Olms Verlag, 574 p. = Deutsche Dialektgeographie 112, hrsg. von Jürgen Erich Schmidt, Joachim Herrgen, Alfred Lameli. ISBN: 978-3-487-15164-9, 78 € par D.Huck (350-354) ; **NAUMANN**, Werner (2015) *Erwachsenenpädagogik in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. = Gesellschaft und Erziehung.14. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/ Wien: Peter Lang. ISBN 978-3-631-65914-, 51,95 € 285p., par Th.Robin (354-355) ; **BORD**, Christophe (2015) *Langue, identité, nation. L'expérience norvégienne de 1830 à nos jours* Paris L'Harmattan. ISBN : 978-2-343-07631-7, 15,50 € par K.Ridell (355-357) ; **GUILLAUME** Astrid (dir. 2016) *Idéologie et traduction = Traductologie*. Paris : L'Harmattan. ISBN : 978-2-343-08338-4 ; 24 € 240p., par O.Schneider-Mizony (357-358).

In eigener Sache : Pilotage rédactionnel de la Revue (256) ; A nos auteurs (308) ; 7 octobre : Journée d'étude de l'ATILF sur les pragmatèmes (338)

Annoncesur : linguistik on line (318)

Yvon Keromnes
avec la collaboration des membres du GLFA
(coordination : M. Kauffer)

Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS)

Microstructure de *denkste*

PRESENTATION GENERALE

Forme et syntaxe

VARIANTES : UNE VARIANTE ETENDUE EXISTE, DENKSTE, PUPPE! ; PEUT (RAREMENT) NE PAS ETRE UN ALS.

Prosodie : Sommet accentuel sur la première syllabe, intonation descendante.

Figement : total.

Configurations syntaxiques : énoncé le plus souvent exclamatif.

Sens / fonctions

Type d'acte : DEMENTI - REFUS.

Fonctions :

permet, en situation d'interlocution comme dans un récit, de contredire une hypothèse formulée sous forme assertive ou interrogative. Peut également marquer une contradiction entre un événement ou un comportement auxquels on aurait pu s'attendre et ce qui s'est réellement produit. En discours, permet enfin de refuser une suggestion ou de repousser une demande.

Concurrents :

Aber hallo!; auf (gar) keinen Fall!; das glaubst du wohl!; das glauben Sie wohl! ; Fehlanzeige!; kommt nicht in die Tüte!; nie im Leben! ; nix da!; Pustekuchen!; vergiss es!; von wegen!; was du nicht sagst! ; was Sie nicht sagen! ; weit gefehlt! ; wo denkst du hin? ; wo denken Sie hin?.

Usages

Registre : familier.

Partenaires privilégiés : *Aber (nein) ; ja!*

Equivalents :

habituels : *Tu parles ; tu penses ; penses-tu.*

occasionnels : bien sûr ; *cause toujours ; ça, c'est ce que tu crois ; ça m'étonnerait ; des clous ! (vieilli) ; compte là-dessus ! ; mon cul ! ; mon œil ! ; pas question ! ; pense un peu ! (vieilli) ; que dalle ! ; tiens (fume) ! ; rien ! ; tintin ! (vieilli) ; tu peux toujours courir ; va te faire voir/foutre !.*

Plan

I. Démenti d'une opinion ou d'une hypothèse

II. REPONSE NEGATIVE A UNE QUESTION

III. Refus d'accéder à une demande, de se plier à une injonction

IV. Constat d'insuccès d'un comportement ou d'une action

DESCRIPTION DETAILLEE DES FONCTIONS ET EMPLOIS

I. Démenti d'une opinion ou d'une hypothèse

VATER: Aha. Das ist offensichtlich wieder Charlys Einfluß. Lesen scheint bei diesen Leuten nicht sehr hoch im Kurs zu stehen.

SOHN: **Denkste!** Charly sagt, sein Vater liest sogar Gedichte, wenn er sonst nichts zu tun hat.

VATER: Was du nicht sagst.
(KOP1 93/-)

PÈRE : Ha ha, ça c'est clairement encore l'influence de Charly. La lecture ne semble pas avoir la cote chez ces gens-là.

FILS : **Tu parles !** Charly dit que son père lit même des poèmes quand il n'a rien d'autre à faire.

PÈRE : Sans blague.

„Es ist mindestens Mitternacht“, sagt Solange.

„**Denkste!** Wenn es halb zehn ist, das wär' schon das Alleräußerste!“

– II est au moins minuit, dit Solange.

– **Tu penses !** S'il est neuf heures et demie, c'est le bout du monde !

(ASC 304/193)

Eine Fliege fliegt haarscharf an einem Spinnennetz vorbei. Die Spinne ruft: „Na warte, morgen krieg' ich dich!“ Da lacht die Fliege:

„**Denkste.** Ich bin eine Eintagsfliege!“

(BZL -/-)

Une mouche frôle une toile d'araignée. L'araignée lui crie :

« Attends voir, demain je t'attrape ! » La mouche éclate de rire :

« **Compte là-dessus !** Je suis une éphémère ! »

Plötzlich sahen wir auf einer Eiche ein [...] quand sur un chêne, un peu plus loin, on a

Eichhörchennest, und Grangibus sagte zu mir: „Ob das Eichhörchen wohl da drin ist? Steig doch mal rauf und sieh nach!“ Na, ich hab also meinen kleinen Stock zwischen die Zähne genommen, um damit in dem Nest rumzustochern, denn wenn das Vieh drin gewesen wäre und ich meine Hand reingesteckt hätte, dann hätte es mich in die Finger beißen können. Also, ich kletterte rauf, stochere in dem Nest rum, und was finde ich?“ „Den Beutel!“ „Aber nein, **denkste!** Gar nichts!“

Also, Sie können sich denken, daß unsere Arbeit nicht gerade die Medaille der Berufsgenossenschaft verdiente, da gab es nämlich unter anderem einen Sekretär, Louis XV, von dem wir dachten, daß er problemlos in den Aufzug reinpaßt, ja **denkste**, eben nicht ganz, Herrgott, Schrank, weißte noch?

Sie hat angefangen zu lachen.

„Du brauchst keine Angst zu haben.“

Denkste. „Du brauchst keine Angst zu haben“, das ist doch ein schwachsinniger Krampf. Monsieur Hamil sagt immer, daß die Angst unser sicherster Verbündeter ist und daß uns ohne sie weiß Gott was alles zustoßen würde, glauben Sie meiner alten Erfahrung.

Er hat dem Boot ihren Namen gegeben, in der Hoffnung, sie zu besänftigen, im Glauben, es würde sie rühren, und dann würde sie vergessen, wie er zu dem Geld gekommen war, um es zu kaufen... **Denkste!** Es braucht mehr, um eine Zélie Bélin dazu zu bringen, die Waffen zu strecken! Sie war nicht einmal zur Schiffstaupe gekommen.

II. Réponse négative à une question

„Killy und andere Frauen sind vor dem Blumenladen. Sie haben ein Plakat ans Schaufenster geklebt, auf dem steht: ‚Marcel Richepin, Anführer der GOW, Rassist, Rechtsradikaler, hat heute morgen um sechs versucht, Kurbel, Claude Hockner, totzufahren. Kurbel liegt im

vu une boule d'écureuil et Grangibus m'a dit :

« - Je ne sais s'il est dedans ? Si tu montais voir comme c'est ? »

« Alors j'ai pris entre mes dents un petit bâton pour fourgonner, parce que s'il avait été dedans, quand j'aurais mis la main il aurait pu me mordre les doigts.

« Je monte, j'arrive, je tâte, et qu'est-ce que je trouve ?

– Le sac !

– Mais non, rien du tout ; [...] »

(LPG 281-282/221)

Alors, vous pensez, notre travail n'a pas précisément mérité une médaille du Syndicat, il avait, entre autres, un secrétaire Louis XV qu'on a cru qu'il entrerait sans problème dans l'ascenseur, et pis pas vraiment, nom de Dieu l'Armoire t'souviens ?

(JBD 260/262)

Elle s'est mise à rire.

– Il ne faut pas avoir peur.

Tu parles. « Il ne faut pas avoir peur », c'est un truc débile. Monsieur Hamil dit toujours que la peur est notre plus sûre alliée et que sans elle Dieu sait ce qui nous arriverait, croyez-en ma vieille expérience.

(EAV 97/61)

Il lui avait donné son nom à Lazélie,

pensant l'amadouer, qu'elle s'attendrait et oublierait comment il avait trouvé les sous pour l'acheter... **Va te faire foutre !** Il lui en fallait plus pour la désarmer, la Zélie Bélin ! Elle était même pas venue au baptême du bateau.

(GDM 129/125)

– Killy et d'autres filles sont devant la fleuriste, elles ont collé sur la vitrine un papier où y a marqué: « Marcel Richepin, meneur des GOB, raciste, extrême droite, a tenté d'écraser Manivelle – Claude Hockner – à 6 heures ce matin. Manivelle dans le coma. » La fleuriste

Koma.‘ Die Blumenhändlerin ist rausgekommen und hat das Plakat abgerissen. Sie haben ein zweites drangeklebt. Ein drittes. Sie hat auf die Frauen eingeschlagen. Schließlich hat sie den Rolladen runtergelassen. Vor dem Geschäft ist ein kleiner Menschauflauf.“

„Sind die Bullen gekommen und haben ihren Sohn vernommen?“

„**Denkste!** Es gibt zu viele Faschisten in Les Gachières. Die halten zusammen.“

„Und jetzt in die Hütte!“ befahl der General. „Tintin, gib mir deine Mütze, damit ich die Beute hineintun kann. Nachher legen wir alles in unsere Schatzkassette.“

Dann wandte er sich um und blickte zum Waldrand. „Ist auch keiner mehr dort unten?“ fragte er.

Camus kletterte auf seine Eiche, um sich zu vergewissern.

„**Denkste!**“ rief er, nachdem er einen Blick hinübergeworfen hatte. „Nach so ’ner Abreibung sind die doch ausgerissen wie die Karnickel!“

Eigentlich wars mir auch scheißegal, ob die sich einig waren oder nicht ... Aber denkst du, jetzt hätten die ihr Gift verspritzt und mich danach in Ruhe gelassen? ... **Denkste!** Von wegen! Da kennst du die schlecht! ... Die Tochter hat wieder angefangen.

– Ich hatte nix, aber meine Mutter wollte, daß ich mich untersuchen lasse. Also sind wir zu Madame Bertrand gegangen. Seitdem sind wir öfter bei ihr. Madame Bertrand legt mir Vierecke und Kreise vor und fragt mich, ob ich etwas darauf erkennen kann.

Ehrlich, ich erkenne einfach nichts. Doch, neulich gab es einen Tintenklecks, der sah aus wie ein dicker Ständer.

– Hast du ihr das gesagt?

– **Denkste!** Die wäre vielleicht froh gewesen! Lügen, das ist doch gerade meine Masche.

Und wenn er keine Kohle für seinen Stoff hat, was meinst du, wer ihm dann seine Päckn kauft? Meine Wenigkeit! Glaubst du etwa, meine Gesundheit interessiert ihn? **Denkste,**

est sortie arracher le papier. On lui en a refoutu un deuxième. Un troisième. Elle a tapé sur des filles. Elle a fini par tirer le rideau. Il y a un petit attroupelement devant la boutique.

– Les flics sont pas venus interroger le fils ?

– **Pense un peu !** Y en a trop de fachos, aux Gachières ! Ils sont avec eux ! (VTB 228/202)

– Et maintenant, à la cabane ! reprit le chef. Tintin, passe-moi ton béret que je l’emplisse de butin, pour le joindre à notre cagnotte.

« Il n’y a plus personne là-bas ? » questionna-t-il en désignant la lisière du bois de Velrans.

Camus grimpa au chêne pour s’en assurer.

– **Penses-tu,** fit-il au bout d’un instant d’examen, après une pareille tatouille ils ont filé comme des lièvres. (LPG 205/160)

et puis je m’en foutais après tout qu’elles soient d’accord... tu pourrais croire qu’après s’avoir bien soulagé, elles allaient à présent me laisser tranquille ? ... **penses-tu !** Mais non ! ça serait pas les connaître... la fille a remis ça. (LCV 560/593)

– Moi, j’sens rien, il fait. C’est ma mère qu’a voulu que j’consulte. On est allé voir mame Bertrand. Souvent on y r’tourne. Elle me file des carrés, des ronds. Elle me d’mande à quoi ça r’ssemble. Franchement, ça r’ssemble à rien. Si ! L’aut’ jour, y avait une tache d’encre qui r’ssemblait à une grosse bite !

– Tu lui as dit ?

– **Penses-tu,** elle aurait été trop contente ! Mon truc, c’est justement d’être menteur. (JVB 178/152)

Et quand il a pas d’tune pour pécho sa meuka, qui c’est qui lui achète ses képas ? Ben c’est ma pomme ! Et tu crois qu’ma santé ça l’intéresse ? **Mon cul !** Y s’en fout ! (DBK

die ist ihm kackegal!

88/80)

III. Refus d'accéder à une demande, de se plier à une injonction

Sein Vater schlief in der Kuhle unter ihm, er hat gesagt: Viktor, was futterst du da, du Hurensohn, gib mir was ab! Viktor hat gesagt: Denkste, Puppe! und hat sein Stutenwiehern gewiebert, und hat alles aufgeessen, und hat die Scheißerei gekriegt.

Son père couchait dans le châlit au-dessous du sien, il a dit Viktor, qu'est-ce que tu bouffes, enfant de putain file-m'en. Viktor a dit tiens fume et il a ri son rire de jument, et il a tout bouffé, et il a eu la chiasse.(FCR 254/288)

(Ici, c'est un tiers qui invalide l'injonction en expliquant pourquoi le premier interlocuteur ne peut pas s'exécuter.)

„Laß ihn nur nicht los!“

„Verdammt, laß ihn nicht los!“

„Ah, der Spitzel! Er kommt unter den Zug.“

“Spring aufs Trittbrett, du Dussel!“

„**Denkste!** Dann müßte er ja bis ans Ziel mitfahren.“

Der Zug fuhr schneller.

– Lâche-le pas, surtout !

– Lâche-le pas, nom de Dieu !

– Ah, la vache ! I roule sous l'train.

– Saute sur le marchepied, bougre d'andouille !

– **Penses-tu !** Faudrait qu'il vienne jusqu'au bout, alors.

Le train prenait de la vitesse.

(LGS 379/356)

IV. Constat d'insuccès d'un comportement ou d'une action

Er erzählt, er habe gesehen, wie ein Russki, der einen Wecker geklaut hatte, den geschüttelt und geschüttelt hätte, aber **denkste**, das Ding machte nur Ticktack, sonst nichts. Der Russki schmeißt den Wecker wütend auf die Erde, und mit einmal geht in voller Lautstärke das Läutewerk los. Der Russki fährt hoch, greift zu seiner MP und leert ein ganzes Magazin auf das unglückliche Ding, wobei er laute Schreckensschreie ausstößt...

Il raconte qu'il a vu un Russkoff qui avait fauché un réveille-matin et qui le secouait, qui le secouait, mais **rien**, le machin faisait tic-tac, et c'est tout. Le Russkoff, dépité, le jette par terre, et voilà que la sonnerie se déclenche, à toute volée. Le Russkoff sursaute, empoigne sa mitraillette et vide un chargeur sur le malheureux engin en poussant des hurlements de terreur...

(FCR 396/447)

Als sie mich operierten, haben sie mir bei Péan gesagt... „Fangen Sie dieses Leben nicht wieder an!... Ruhe! Vorsicht! Nicht zuviel Sorgen!...“ Ja, **denkste!** Es wurde von Jahr zu Jahr ärger!... Immer nur Prozesse! Vorladungen!... Grünes Papier... gelbes Papier!... Die Gläubiger vor der Tür!... So habe ich gelebt... bei Tag und bei Nacht verfolgt... Wie ein Verbrecher! ...

On m'a opérée c'est fatal ! ... ils me l'ont bien dit chez Péan... « recommencez pas cette vie-là, Madame Des Pereires ! ... ça tournerait très mal ! ... des ménagements ! ... des précautions !... pas trop de soucis ! ... » ah ! **Va te faire foutre !** C'était pire d'une année à l'autre ! ... jamais une minute d'accalmie... que des procès ! Des sommations ! ... du papier vert ! ... du papier jaune ! ... des créanciers devant toutes les portes ! Persécutée ! Une véritable vie de criminelle !

(LCM 640)

In Großbuchstaben stand es in seinen pißgelben Augen geschrieben: Berühren von schau-

C'était écrit en toutes lettres dans ses yeux jaune pisse, interdiction absolue d'aller

kelnden Blumen strengstens untersagt. Jede Katze, die es wagt, die Schaukelblumen zu berühren, ist reif für eine Tracht Prügel. Gut. Ich brauchte nur beizudrehen, nur kehrtzumachen und mir eine andere spannende Beschäftigung zu suchen. Daran herrschte auf dem Friedhof kein Mangel. Aber **denkste!** Es kam ganz plötzlich, über ihn hereinbrechend wie ein Platzregen. Im nächsten Moment sah ich mich ihm ins Gesicht fauchen, diesem knochendürren Pfurz mit Puderquastentolle. Tschüükschttttt! Tschüükschttttt! Tschüükschttttt!

Dann ist der Kahlrasierte, der Lümmel mit den blaßblauen Augen, aufs Tapet gekommen.

„Er ist zwei –, dreimal hiergewesen“, sagt Molly, „jedesmal hat er versucht, Terror zu machen, aber **denkste.** Von den Fernfahrern kriegt er eins auf die Schnauze.“

„In Les Gachières gelingen ihm seine Tricks leider besser“, sagt Kurbel.

Sobald die Rede davon war, daß sie um Geld spielen wollten, habe ich ihnen klar gesagt, wie ich darüber denke, und dann habe ich mich zurückgezogen, ich hab's geahnt, ich wollte nicht, daß es ausartet... ich habs ja gewußt, ich hab's von vornherein gewußt... Fred und Streichhölzer... ein kleiner Poker... **Denkste** ... hundert Francs ist es inzwischen wert, das Streichholz...

„Ich habe alles gesehen! Ich habe diese Schweinehunde, die euch angegriffen haben, gesehen! Ich kann's bezeugen!“

“Wir waren dahinten, wir haben alles gesehen!“ überschlägt sich ihre Freundin. „Wir können's bezeugen!“

“Wir haben von da, wo wir waren, geschrien, aber **denkste!** Das hat die doch nicht aufgehalten! Soll ich sofort bei den Bullen vorbeigehen?“

Beten ist nicht gerade meine Stärke, aber viel-

toucher aux fleurs qui se balancent. Toute chatte qui ira toucher aux fleurs qui se balancent est mûre pour une déroutée. Bon. Je n'avais qu'à abandonner, qu'à faire demi-tour et me trouver une autre source de préoccupation. Ça ne manquait pas dans le cimetière. <...> **Pas question.** Ça a été brutal, époustouillant et inattendu comme une ondée de giboulée de mars. Je me suis retrouvée en train de lui souffler au nez, à cet efflanqué péteux à houppette. Mais à lui souffler... Chuucshtttt ! Chuucshtttt ! Chuucshtttt ! (RFG 86/57)

Puis la boule à zéro du veau aux yeux bleuâtres est revenue sur le tapis.

– Ça fait deux, trois fois qu'il vient, dit Molly. A chaque coup, il essaie de jouer les terreurs, mais avec les routiers, **tu penses**, il se fait moucher!

– Aux Gachières, hélas, il réussit mieux ses coups, dit Manivelle.

(VTB 85/72)

Sitôt qu'ils ont parlé de jouer de l'argent, tu as bien vu, je leur ai dit lourdement mon opinion et je me suis retiré, je le sentais, je ne voulais pas que ça dégénère... Je vais même te dire mieux : je l'avais prévenu, avant !... Je l'avais prévenu... Avec des allumettes, Fred... Un petit poker... **Tu parles**, elle vaut cent francs, l'allumette, à l'heure qu'il est...

(JBC 56/56)

– J'ai tout vu ! J'ai vu ces salopards qui vous ont attaqués ! Je peux témoigner !

– On était là, derrière, on a tout vu ! renchérit sa copine, on peut témoigner.

– On a gueulé de là où on était, mais **tu penses**, ça les a pas arrêtés ! Vous voulez que je passe chez les flics tout de suite ?

(VTB 17/15)

Prier n'est pas mon fort, mais il n'y avait

leicht konnte ich im Augenblick nichts Besseres tun. ..

Doch. Abhauen!

Ich stellte mich auf meine zitternden Beine, konnte mich aber nicht ganz aufrichten. Die Kette, die mich an die Leiche fesselte, war zu kurz. Ich fiel wieder auf die Knie und versuchte, mich von meinem Armband zu befreien. Denkste! Ich hatte zuviel Schieß, um was Vernünftiges zustande zu bringen. Fühlte mich hundeehend [...]

peut-être rien de mieux à faire...

Si. Il y avait à foutre le camp.

Je me hissai sur mes jambes flageolantes, mais ne pus me redresser de toute ma hauteur. La chaîne qui me liait au cadavre était trop courte et me l'interdisait. Je retombai sur les genoux et essayai de me débarrasser de mon bracelet. **Des clous.** J'avais trop les jetons pour accomplir un travail utile et je me sentais malade comme trente-six chiens ; (LMK 96/87)

BILAN

Sens et emplois :

- On notera que le mot *denkste* est absent des dictionnaires allemands monolingues, malgré une présence importante sur internet et sur le corpus écrit DeReKo (plus de 2800 occurrences dans ce dernier). Cette absence s'explique sans doute par l'analyse du mot comme résultant d'une cliticisation du pronom personnel *du*, phénomène assez fréquent avec différents verbes (*haste*, *willste*, *kommste*), la réduction phonologique entérinée par l'orthographe désignant un parler familier. A noter, le même corpus écrit du DeReKo recense également 95 occurrences de la construction *Fall von denkste* (*klarer/typischer Fall von denkste*) avec un emploi nominal de ce qui n'est plus alors un ALS, le plus souvent écrit *denkste*, également « *Denkste* », renvoyant à l'ALS, mais aussi *Denkste* avec majuscule et sans guillemets :

Punkte weg, Fall abgehakt, auf ein Neues? Ein typischer Fall von **Denkste**, denn die Strafordnung des HFV schreibt vor, dass in einem solchen Fall die Mannschaft, die nicht zum Auswärtsspiel antrat, erneut zum Gegner reisen muss. (Mannheimer Morgenpost 26.11.2005, IdS)

Les points sont perdus, affaire classée, et c'est reparti ? Un cas classique de **déni de la réalité**, parce que dans un tel cas, le code disciplinaire de la Fédération de Football de Hesse prévoit que l'équipe qui n'a pas joué son match extérieur doit à nouveau se rendre chez l'équipe adverse.

Il convient de noter qu'il ne s'agit pas avec cette construction de désigner un ALS qui serait attribué à l'interlocuteur, mais d'indiquer de façon descriptive que le locuteur lui-même aurait pu l'émettre (= *un cas classique où j'aurais pu dire « denkste! »*). Nous avons donc ici quelque chose qui

semble préfigurer une nominalisation de l'ALS. Le débat sur la distinction cliticisation/dérivation n'est donc peut-être pas clos. D'autres pronoms personnels peuvent être cliticisés, particulièrement dans des variantes dialectales (*hammwa jerne: haben wir gerne ; weg isse: weg ist sie*). Le site www.redensarten.de indique que *denkste* est lié à la prononciation berlinoise, mais il faut bien dire que cet ALS est largement répandu dans tout le domaine germanophone. www.redensarten.de décrit sa signification comme une version réduite de « *das denkst du dir (wohl) so, aber du irrst dich* », soit l'expression d'un désaccord. Mais les emplois de l'ALS sont manifestement plus variés.

- Globalement, *Denkste* exprime une contradiction entre d'une part ce qui aurait été souhaité ou ce qui est supposé, et d'autre part la réalité ou la volonté du locuteur.

Comme il est logique à partir du sémantisme du verbe *denken*, cette contradiction peut être d'ordre intellectuel : le locuteur peut s'opposer à une opinion ou une hypothèse présentées comme absurdes, à une question dont la réponse négative, du point de vue du locuteur, aurait pu être anticipée.

Mais l'opposition peut aussi être expression de la volonté : le locuteur refuse d'accéder à une demande, il refuse de se plier à une injonction, ou il n'est pas en mesure de s'y plier.

Dans ce dernier cas, on n'est pas loin du dernier emploi, l'expression du constat d'insuccès d'une action ou d'un comportement. La situation réelle est en contradiction avec ce qui était visé, il s'agit d'un constat d'impuissance.

Ambiguïtés :

Exceptionnellement, on peut rencontrer un *denkste* interrogatif, ce n'est alors pas un ALS :

JANNEMANN: Und was is denn?

SPROTTE: Dann bekomm ich 'n Kind, is doch klar.

JANNEMANN: Mensch, ich werd verrückt! Und ich?

SPROTTE: Na, du bist der Vater! Wer sonst? **Denkste** vleicht der? –Ja, und denn heiraten wir.

JANNEMANN: Warum?

SPROTTE: Weil das so ist. Los, gehn wir! (GGO 135/-)

JANNEMANN : Et qu'est-ce qu'il y a ?

SPROTTE : Eh ben j'vais avoir un enfant, bien sûr.

JANNEMANN : Bon sang, j'en reviens pas ! Et moi ?

SPROTTE : Eh bien, c'est toi le père ! Qui d'autre ? Celui-là, peut-être, **tu crois** ?... Et alors on va s'marier.

JANNEMANN : Pourquoi ?

SPROTTE : Parce que c'est comme ça. Viens, on s'en va !

Il existe également des emplois non-ALS associé à un pronom personnel, ce qui peut se traduire, selon l'emploi, par exemple par *tu te dis*, *tu imagines*, ou *imagine* s'il s'agit d'une injonction :

Ich war vor zwei Jahren bei einem Konzert von Abwärts in Hannover. Die waren da auch mit Rod von den Ärzten. Und dann steht dieser Mann neben dir. Im Gang, vor der Bar. Dann denkste dir natürlich: ‚Hm, soll ich da jetzt hingehen? So, hey, Rod, ich find die Ärzte super.‘ Ist irgendwo doof. (Braunschweiger Zeitung 20.08.2007, IdS)

Il y a deux ans, j'ai assisté à un concert de Abwärts à Hannovre. Avec eux, il y avait Rod, des Ärzte. Et là, tout d'un coup, ce type est à côté de toi, à l'entrée d'un bar. Là évidemment, tu te dis : « Hm, je vais lui parler ? Euh, salut, Rod, j'adore les Ärzte. » C'est un peu nul, quoi.

Bilan sur les equivalents :

Dans les traductions publiées, *denkste* a pour équivalents un très grand nombre d'expressions, ALS pour la plupart, ce qui met en évidence la variété de ses emplois. En premier lieu, *penses-tu*, *tu penses* et *tu parles*, mais aussi des expressions assez vulgaires telles que *va te faire foutre*, *mon cul* ou *tiens, fume*. Ceci appelle un commentaire. Mais tout d'abord, deux phénomènes sont remarquables dans l'étude des occurrences de *denkste* du point de vue de la traduction : sur les vingt-et-un exemples présentés ici, dix-huit correspondent à un texte de départ français. Pour autant que nous puissions en juger d'après notre corpus, *Denkste* semble donc nettement plus souvent employé par des traducteurs que par des auteurs germanophones. Le deuxième phénomène, qui n'est peut-être pas sans rapport avec le premier, est qu'à deux reprises dans ces exemples, *denkste* apparaît dans la version allemande sans contrepartie dans le texte de départ :

Also, ich kletterte rauf, stochere in dem Nest rum, und was finde ich?“
 „Den Beutel!“
 „Aber nein, denkste! Gar nichts!“

« Je monte, j'arrive, je tâte, et qu'est-ce que je trouve ?
 - Le sac !
 - Mais non, rien du tout ; [...] »
 (LPG 281-282/221)

On remarquera qu'en général, les traductions en allemand modèrent régulièrement la vulgarité éventuelle de l'original français, il s'ensuit une neutralisation stylistique. Le fait que *denkste* soit employé pour traduire les expressions mentionnées plus haut semble indiquer que sans pouvoir être considéré comme vulgaire, il est perçu comme la marque d'une oralité particulièrement relâchée. Dès lors que le contexte justifie son emploi, il est possible qu'il apparaisse dans une

traduction sans équivalent dans le texte de départ, par un mécanisme de compensation, précisément pour marquer cette oralité qui fait le charme d'un roman comme *La guerre des boutons*.

Références des sources

- ASC : Sarrazin, A. : *La cavale*. Paris : Jean-Jacques Pauvert, 1969. / Deutsch von W. Bökenkamp: *Kassiber*. Frankfurt a. M.: Ullstein, 1987.
- BZL : Bild-Zeitung. *Lachen mit Bild*.
- DBK : Belloc, D. : *Képas*. Paris, Lieu commun, 1989. / Deutsch von F. Guesnet und U. Hartmann: *Päckn*. Freiburg: Beck & Glückler Verlag, 1991.
- EAV : Ajar, E : *La vie devant soi*. Paris : Mercure de France, 1975. / Deutsch von E. Helmlé: *Du hast das Leben noch vor Dir*. Frankfurt a.M.: Fischer, 1977.
- FCR : Cavanna, F. : *Les Russkoffs*. Paris : Belfond, 1979. / Deutsch von K. Budzinski: *Das Lied der Baba*. Frankfurt a.M.: Ullstein, 1989.
- GDM : Dormann, G. : *La petite main*. Paris : Albin Michel, 1993. / Deutsch von I. Kühn: *Die Gespielin*. Frankfurt a.M., Berlin: Ullstein, 1995.
- GGO : Grass, G. : *Onkel, Onkel*. In : *Theaterspiele* Band 8. Darmstadt, Neuwied : Luchterhand, 1987.
- JBC : Jaoui, A. & Bacri, J.-P. : *Cuisine et dépendances*. L'avant-scène. Paris, 2005. / Deutsch von W. Kreipe: *Und Abends Gäste*. Berlin: Felix Bloch Erben, 1994.
- JBD : Benoziglio, J.-L. : *Cabinet-Portrait*. Paris : Seuil, 1980. / Deutsch von C. Sprick : *Porträt-Sitzung*. Zürich : Benziger, 1990.
- JVB : Vautrin, J. : *Bloody Mary*. Paris : Éditions Mazarine, 1979. / Deutsch von M.-L. Knott: *Bloody Mary*. Berlin: Rotbuch Verlag, 1992.
- KOP1 : Kollektiv : *Papa, Charly hat gesagt... Band 1*. Reinbek: Rowohlt, 1983.
- LCM : Céline, L.-F. : *Mort à crédit*. Paris : Denoël et Steele, 1936. / Deutsch von W. Bökenkamp: *Tod auf Kredit*. Reinbek: Rowohlt, 1974.
- LCV : Céline, L.-F. : *Voyage au bout de la nuit*. Paris : Denoël et Steele, 1932. / Deutsch von H. Schmidt-Henkel: *Reise ans Ende der Nacht*. Reinbek: Rowohlt, 2003.
- LGS : Guilloux, L. : *Le sang noir*. Paris : Gallimard, 1980. / Deutsch von K. Heinrich: *Schwarzes Blut*. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1973.
- LMK : Malet, L. : *Des kilomètres de linceuls*. Paris : Presses de la Cité, 1989. / Deutsch von H.-J. Hartstein: *Stoff für viele Leichen*. Reinbek: Rowohlt, 1990.
- LPG : Pergaud, L. : *La guerre des boutons*. Paris : Mercure de France, 1963. / Deutsch von G. von Uslar: *Der Krieg der Knöpfe*. Reinbek: Rowohlt, 1984.
- RFG : Forlani, R. : *Gouttière*. Paris : Gallimard, 1989. / Deutsch von W. Grommes: *Die Streunerin*. München: Goldmann, 1992.
- VTB : Thérèse, V. : *Bastienne*. Paris : Flammarion, 1986. / Deutsch von U. Aumüller und E. Vieth: *Bastienne*. Reinbek: Rowohlt, 1985

Les verbes modaux

*Wenn ich nur darf, wenn ich soll,
aber nie kann, wenn ich will,
dann mag ich auch nicht, wenn ich muss.*

*Wenn ich aber darf, wenn ich will,
dann mag ich auch, wenn ich soll,
und dann kann ich auch, wenn ich muss.*

Merke: Die können sollen, müssen wollen dürfen.

(Graffiti Berlin, 2002)

1 Une symétrie relative

On qualifie de « modaux » les verbes allemands *dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen* et les verbes français *devoir, pouvoir (savoir), vouloir*¹. Ces verbes sont en général associés à un groupe à l'infinitif, c'est-à-dire au verbe à l'infinitif et ses éventuels compléments :

- (1) Ich kann heute leider nicht kommen.
Aujourd'hui, je ne peux malheureusement pas venir.
- (2) Ich muss morgen eine Arbeit abgeben.
Je dois rendre un travail demain.

Ils posent plusieurs problèmes aux francophones tant au niveau de leurs formes, de leurs significations et de leurs fonctions, très variées pour certains d'entre eux.

¹ Contrairement à *devoir* et *pouvoir* qui sont des verbes modaux à part entière, on distingue pour *savoir* et *vouloir* l'emploi modal quand ils sont accompagnés d'un infinitif (*Je sais nager, je veux dormir*) et l'emploi dans des constructions avec des groupes nominaux compléments ou des complétives : *Je sais ces choses depuis mon enfance et veux qu'elles changent.*

1.1 Inventaire des formes

L'allemand dispose de six verbes modaux, le français de trois :

können			
dürfen	>		pouvoir (savoir)
müssen			
sollen	>		devoir
wollen			
mögen	>		vouloir

Comme en français, les verbes modaux allemands ont un radical spécifique aux personnes du singulier du présent de l'indicatif, à l'exception de *sollen*. Au pluriel, le radical est identique à celui de l'infinitif en allemand ; en français, c'est le cas pour la 1^e et la 2^e personne du pluriel, alors que la 3^e personne a une forme spécifique :

1 ^e sg.	<i>kann</i>	<i>darf</i>	<i>muss</i>	<i>will</i>	<i>mag</i>	<i>soll</i>	<i>peux</i>	<i>dois</i>	<i>veux</i>
2 ^e sg.	<i>kannst</i>	<i>darfst</i>	<i>musst</i>	<i>willst</i>	<i>magst</i>	<i>sollst</i>	<i>peux</i>	<i>dois</i>	<i>veux</i>
3 ^e sg.	<i>kann</i>	<i>darf</i>	<i>muss</i>	<i>will</i>	<i>mag</i>	<i>soll</i>	<i>peut</i>	<i>doit</i>	<i>veut</i>
1 ^e pl.	<i>können</i>	<i>dürfen</i>	<i>müssen</i>	<i>wollen</i>	<i>mögen</i>	<i>sollen</i>	<i>pouvons</i>	<i>devons</i>	<i>voulons</i>
2 ^e pl.	<i>könnt</i>	<i>dürft</i>	<i>müsst</i>	<i>wollt</i>	<i>mögt</i>	<i>sollt</i>	<i>pouvez</i>	<i>devez</i>	<i>voulez</i>
3 ^e pl.	<i>können</i>	<i>dürfen</i>	<i>müssen</i>	<i>wollen</i>	<i>mögen</i>	<i>sollen</i>	<i>peuvent</i>	<i>doivent</i>	<i>veulent</i>

Contrairement au français, les verbes modaux allemands ont deux participes passés :

- un participe passé régulier (*gekonnt*, *gedurft*, *gemusst*, *gesollt*, *gewollt*, *gemocht*), employé lorsque le verbe modal est le seul verbe de la phrase :

(3) Ich habe das nicht *gewollt*.

Je n'ai pas voulu ça.

(4) Französisch ? Das hat sie noch nie *gekonnt*.

Le français ? Elle n'a jamais su le parler.

- un participe passé identique à la forme de l'infinitif. Comme ce participe se combine avec l'infinitif du verbe principal, on parle souvent de « double-infinitif » :

(5) Ich hatte eigentlich ins Kino gehen *wollen*, aber der Film lief schon nicht mehr.

En fait, j'avais voulu aller au cinéma, mais le film ne passait déjà plus.

1.2 Deux types d'emploi dans les deux langues

En allemand comme en français, on peut utiliser les verbes modaux de deux manières différentes. Les termes correspondant à ces emplois varient selon les grammaires : « modalité objective » et « modalité subjective » (Helbig/Buscha 1991), « emploi non épistémique » et « emploi épistémique » (Duden 2009) et « modalité du sujet grammatical » et « modalisation de l'énonciateur » (Schanen/Cauquil 2008) ou, plus simplement, « modalité » et « modalisation » (Schanen/Confais 2001)¹. C'est cette dernière distinction terminologique, désormais courante dans la grammaire de l'allemand enseignée à l'université française, qui est retenue ici.

1.2.1 La modalité

Employés dans le domaine de la modalité, les verbes modaux permettent d'exprimer une capacité/aptitude, une possibilité, une obligation ou une nécessité, une volonté, un souhait du sujet grammatical par rapport au procès décrit par le groupe à l'infinitif, c'est-à-dire par le verbe plein et ses compléments :

(6) Da der Klassenlehrer alles vorbereitet hat, *können* die Schüler nächste Woche einen Ausflug machen.

Le professeur principal ayant tout préparé, les élèves *peuvent* faire une excursion la semaine prochaine.

(7) Die Schüler *müssen* nächste Woche einen Ausflug machen, weil das Programm es so vorsieht.

Les élèves *doivent* faire une excursion la semaine prochaine parce que cela est prévu dans le programme.

(8) Das einzige Problem ist, dass die Schüler nächste Woche keinen Ausflug machen *wollen*.

Le seul problème, c'est que les élèves ne *veulent* pas faire d'excursion la semaine prochaine.

Dans certains cas, le verbe modal n'est pas nécessairement accompagné d'un verbe à l'infinitif, notamment lorsque celui-ci exprime un déplacement (9), le fait d'obtenir quelque chose (10) ou, dans le cas de *können*, lorsqu'il renvoie à une compétence linguistique (11). On peut considérer qu'il y a alors ellipse du verbe à l'infinitif, fréquente plutôt dans la langue orale pour des exemples comme (9) et (10) :

¹ Helbig & Buscha, 1991. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, etc. : Langenscheidt. – Duden, 2009. *Die Grammatik*. Mannheim, etc. : Dudenverlag. – Schanen & Cauquil, 2008. *Bescherelle. Allemand, La grammaire*. Paris : Hatier. – Schanen & Confais, 2001. *Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions*. Paris : Nathan.

- (9) Ich *kann/muss/soll/will* nächste Woche nach Berlin [fahren, fliegen...].
Je *peux/dois/veux* me rendre à Berlin la semaine prochaine.
- (10) Ich *will/mag/möchte* Apfelkuchen [haben, essen...].
Je *veux/voudrais* de la tarte aux pommes.
- (11) Nachdem die Journalistin ein Jahr im Iran gelebt hat, *kann* sie fließend Farsi [sprechen].
Après avoir vécu un an en Iran, la journaliste *sait* couramment le farsi.

1.2.2 La modalisation

Les verbes modaux permettent également au locuteur d'exprimer sa position par rapport au contenu global de son énoncé. En allemand, on distingue deux cas de figure :

a) Le locuteur « modalise » son énoncé, c'est-à-dire qu'il exprime un degré de certitude/probabilité au sujet du contenu. Voici quelques exemples présentant un degré de certitude décroissant :

- (12) Der Mathelehrer *muss* krank sein, denn sonst wäre er schon da.
Le professeur de maths *doit* être malade, sinon il serait déjà là.
- (13) Die Biolehrerin *dürfte* schon da sein; sie kommt normalerweise etwas früher.
La prof de SVT *devrait* être déjà là ; généralement, elle a un peu d'avance.
- (14) Wo bleibt der Sportlehrer? – Weiß ich nicht. Er *kann* noch in der Umkleide sein/Es *kann* sein, dass er noch in der Umkleide ist.
Où est le prof de sport ? Je ne sais pas. Il se *peut* qu'il soit encore au vestiaire.
- (15) Warum der Deutschlehrer in den letzten Tagen so nervös aussah? Keine Ahnung, er *mag* den nächsten Elternabend fürchten.
Pourquoi le prof d'allemand était-il si nerveux ces derniers jours ? Je n'en sais rien, peut-être craint-il la prochaine réunion parents-professeurs.

b) Le locuteur reprend les déclarations d'autres personnes sans en assumer la responsabilité. On emploie ici les verbes *sollen* et *wollen*. *Sollen* rapporte les propos de tiers (rumeurs, témoignages, etc.), *wollen* attribue les dires au sujet grammatical :

- (16) Der Sportlehrer *soll* ein Verhältnis mit dem Mathelehrer haben.
Il paraît que le prof de sport a une liaison avec le prof de maths.
- (17) Die Biolehrerin *will* Spezialistin für Biotechnologie sein.
La prof de SVT prétend être spécialiste de biotechnologie.

Comme le montrent les équivalents français, on ne peut employer en français les verbes modaux pour exprimer ce type de distanciation.

En résumé, les verbes modaux sont non seulement plus nombreux en allemand qu'en français, mais ils ont également des valeurs plus variées tant dans le domaine de la modalité (1.2.1) que dans celui de la modalisation (1.2.2).

2 L'expression de la modalité

2.1 Valeurs génériques

La présentation ci-dessous, qui suit l'inventaire des formes (cf. 1.1), tient compte de la proximité des valeurs fondamentales de ces verbes.

KÖNNEN exprime une possibilité qui peut résulter

– de circonstances extérieures (18) ou d'une capacité liée à des dispositions naturelles, situationnelles (19-20)

– de compétences acquises/connaissances (21).

En français, on utilise dans le premier cas de figure le verbe *pouvoir*, dans le second le verbe *savoir*.

(18) Am Wochenende *können* wir uns jederzeit treffen.

Le week-end, on *peut* se rencontrer à tout moment.

(19) Aufgrund seiner Größe *kann* er beim Basketball besonders gut dunken.

En raison de sa taille, il *peut* facilement mettre des paniers au basket.

(20) Ob er seine Prüfung besteht, *kann* ich heute nicht einschätzen.

Je ne *peux* pas me prononcer aujourd'hui sur ses chances de réussite à l'examen.

(21) Manche Schüler *können* Flöte spielen.

Certains élèves *savent* jouer de la flûte.

DÜRFEN exprime également la possibilité, résultant cette fois-ci d'une permission accordée par une instance extérieure (cadres institutionnel, familial, interpersonnel, etc.).

Cette valeur n'étant pas exprimée par un verbe modal spécifique en français, on a recours la plupart du temps au verbe *pouvoir* ou à des expressions telles que *avoir le droit/la permission, être autorisé à*, etc. La négation de *dürfen* correspond à *ne pas devoir* dans le sens de *ne pas être autorisé, être interdit*.

(22) In öffentlichen Gebäuden *darf* nicht geraucht werden.

Il est interdit de fumer dans les bâtiments publics.

(23) Karin *darf* bei ihrer Freundin übernachten, ***darf aber nicht mit ihr in die Disko.***

Karin *peut* dormir chez sa copine, mais ne *doit* pas l'accompagner en boîte.

(24) *Darf* ich Sie kurz stören?

Puis-je vous déranger un instant ?

MÜSSEN exprime une obligation imposée par une autorité (25), une nécessité ou contrainte due aux circonstances extérieures (26-27).

Quand ces valeurs sont exprimées par un verbe modal en français, c'est *devoir* qui s'impose.

(25) Die Hausordnung lautet: Ab 22 Uhr *muss* in der Jugendherberge Ruhe herrschen.

Le règlement intérieur stipule : le silence *doit* régner dans l'auberge de jeunesse à partir de 22 heures.

(26) Um den Umbau des Hauses zu finanzieren, *mussten* seine Eltern einen neuen Kredit aufnehmen.

Pour financer les aménagements de la maison, ses parents *ont dû* contracter un nouveau crédit.

(27) [L'enfant à ses parents sur l'autoroute] Können wir kurz anhalten? Ich *muss* unbedingt Pipi machen!

On peut faire une petite pause ? Je *dois* absolument faire pipi.

SOLLEN exprime surtout une attente vis-à-vis du sujet grammatical. Celui-ci est censé faire quelque chose, soit parce qu'on le lui a demandé (28-29), soit parce que cela relève d'une obligation morale (30).

On peut souvent exprimer ces valeurs par le verbe *devoir*, qui n'est toutefois pas approprié dans tous les contextes.

(28) Müller hat mir eine Nachricht hinterlassen. Er hat sich verspätet, ich *soll* schon mal seine Sachen aus der Reinigung holen.

Müller m'a laissé un message. Il a du retard, je *dois* récupérer ses affaires au pressing.

(29) Sie *sollen* den Direktor unverzüglich zurückrufen!

Vous *devez* rappeler le directeur immédiatement !

(30) [10e commandement] Du *sollst* nicht begehren deines Nächsten Weib, Haus, Knecht, Magd, Vieh noch alles, was sein ist.

Tu ne convoiteras point la femme, la maison, le serviteur, la servante, le bœuf, l'âne, ni aucune chose qui appartienne à ton prochain.

L'attente peut prendre la forme d'une recommandation ou d'un conseil (31). Elle peut également émaner du locuteur lui-même, notamment lorsqu'il considère que la situation appelle tel ou tel comportement ou qu'il prend une bonne résolution (32). Dans ces cas de figure, *sollen* est souvent au subjonctif II (Konjunktiv II)¹ ; le français aura recours à *devoir* au conditionnel :

(31) Die Klasse *sollte* mal einen Ausflug nach Deutschland machen.

La classe *devrait* faire une excursion en Allemagne.

(32) Wir *sollten* uns ab Februar intensiv auf die Abiprüfungen vorbereiten.

À partir de février, nous *devrions* nous préparer sérieusement aux épreuves du bac.

Le locuteur peut aussi se renseigner sur les attentes de son interlocuteur envers lui. Il s'agit de questions paraphrasables par *Willst du/wollt ihr/wollen Sie, dass*

¹ Cette forme peut être employée également dans les énoncés conditionnels du type : *Sollte es morgen regnen/Wenn es morgen regnen sollte, sagen wir unsere Wanderung ab*. En français, il est possible d'utiliser *devoir* dans le même type d'énoncés : *S'il devait pleuvoir demain, nous annulerions notre randonnée*.

ich/wir etwas tue/tun? (33). Dans certains contextes, ces questions ont valeur de reproche, et sont le plus souvent accompagnées de particules comme *denn* ou *etwa* (34) :

(33) Herr Müller, *sollen* wir die beiden Texte wirklich für morgen lesen?

Monsieur Müller, *doit-on* vraiment lire les deux textes pour demain ?

(34) Was denn sonst? *Soll* ich euch etwa wie Grundschüler behandeln?

À votre avis ? Dois-je comprendre que vous voulez que je vous traite comme à l'école primaire ?/Vous croyez-vous encore à l'école primaire ?

Pour aller plus loin :

La valeur prospective inhérente à *sollen* prédomine lorsqu'on annonce le résultat escompté d'un projet (35) ou qu'on rend compte des suites d'événements passés (36). *Sollen* exprime alors une ultériorité dans le passé et sera toujours au prétérit.

(35) Diese Arbeit *soll* zeigen, warum die Weimarer Republik zu einer Diktatur führte.

Dans ce travail, il s'agira de montrer pourquoi la République de Weimar a conduit à la dictature.

(36) Am 30. Januar 1933 wurde Hitler zum Reichskanzler ernannt. Die Demokratie *sollte* wenig später daran zugrunde gehen.

Hitler fut nommé chancelier du Reich le 30 janvier 1933. La démocratie *devait* disparaître peu de temps après.

WOLLEN exprime la volonté du sujet grammatical, reposant sur une envie, une intention ou un projet (37, 38).

Le verbe modal français correspondant est *vouloir*.

(37) Thomas *will* das Referat mit Karin machen, sie aber nicht mit ihm.

Thomas *veut* faire l'exposé avec Karin, mais elle ne veut pas.

(38) Deswegen *will* er morgen eine andere Mitschülerin fragen.

C'est pourquoi il *veut* demander à une autre camarade demain.

Dans certains cas, une valeur temporelle (prospective) vient se greffer sur la valeur modale de l'intention. Celle-ci n'est pas nécessairement rendue en français par le verbe modal *vouloir* ; elle peut l'être par l'emploi du futur simple¹ :

(39) Da *will* ich mal sehen, was aus seinem Projekt wird.

Je suis curieux de voir ce qu'il adviendra de son projet.

(40) Diese Arbeit *will* zeigen, warum die Weimarer Republik zu einer Diktatur führte.

¹ Il arrive qu'on emploie *vouloir* dans différentes régions de France, dont l'Alsace, pour exprimer des prévisions météorologiques : *Il veut pleuvoir*.

Dans ce travail, il s'agira de montrer pourquoi la République de Weimar a conduit à la dictature.

MÖGEN exprime le souhait, surtout dans des situations où l'on se renseigne sur ce que désire l'interlocuteur (41)¹. Dans ces cas, il apparaît le plus souvent au subjonctif II (*möchte*).

Dans le discours indirect, *mögen* au subjonctif I exprime une injonction polie correspondant non pas au souhait de l'interlocuteur, mais à celui du locuteur (42).

- (41) *Mögt/möchtet* ihr nach der Party hier übernachten?
Souhaitez/souhaitez-vous dormir ici après la fête?
Magst/möchtest du ein Stück Kuchen (haben)?
Veux/voudrais-tu une part de gâteau?
- (42) Der Hausherr sagte dem Gast, er *möge* sich selbst ein Glas holen.
L'hôte dit à son invité *de bien vouloir* aller chercher lui-même un verre.

Remarque

Mögen exprime également le fait de bien aimer quelqu'un ou quelque chose (43). Dans ces emplois, son statut de verbe modal est discutable dans la mesure où il n'est pas accompagné d'un groupe à l'infinitif et où, contrairement aux exemples (9) à (11), il n'y a pas ellipse d'un verbe à l'infinitif.

- (43) Ich *mag* den neuen Lehrer.
J'aime bien le nouveau prof.
Sauerkraut *hat* er noch nie *gemocht*.
Il n'a jamais aimé la choucroute.

2.2 Formes concurrentes

Certaines valeurs indiquées ci-dessus peuvent être exprimées par des verbes modaux qui ont d'autres valeurs génériques.

a) Dans l'évolution actuelle de la langue courante, on constate en outre les tendances suivantes :

– *können* a tendance à remplacer *dürfen* pour exprimer l'autorisation dans le registre familier :

- (44) Mama, *kann* ich heute ins Kino? – Ja, du *kannst*.
Maman, je *peux* aller au cinéma aujourd'hui ? – Oui, tu *peux*.

¹ Dans certains emplois au Konjunktiv I, le souhait (ou le vœu) exprimé est celui du locuteur : *Möge er mit seinem Projekt Erfolg haben!* / *Puisse-t-il réussir dans son projet !*

– Dans des contextes formels, *dürfen* peut être employé sans valeur d'autorisation (45). Il s'agit alors d'invitations à valeur injonctive que le locuteur souhaite formuler de manière (extrêmement) polie :

(45) [L'employé aux clients d'un hôtel] Sie *dürfen* mir jetzt zu Ihrem Zimmer folgen.

Si vous voulez bien me suivre, je vais vous montrer votre chambre.

Cet emploi concurrence dans ce cas d'autres formes d'invitation conventionnelles telles que *Würden Sie mir bitte zu Ihrem Zimmer folgen?*, *Wenn Sie mir bitte zu Ihrem Zimmer folgen möchten...*

b) Dans des phrases au passif, *wollen* peut concurrencer *sollen* ou *müssen* pour exprimer la nécessité :

(46) Die Kaffeemaschine *will* regelmäßig entkalkt werden.

Cette machine à café doit être détartrée régulièrement.

(47) Das *will* gut überlegt/durchdacht sein.

Cela demande mûre réflexion.

c) Les verbes *brauchen*, *vermögen* et *wissen*, qui ne sont pas à proprement parler des verbes modaux, peuvent dans certains emplois concurrencer *können* et *müssen*.

– **Brauchen** peut se substituer à *müssen* au présent et au prétérit seulement lorsqu'il est accompagné d'un négateur (*nicht*, *kein*, *keineswegs...* ; 48-49) ou d'un élément marquant une restriction (*nur*, *lediglich*, *erst...* ; 50). Selon les normes de la langue standard, l'infinitif accompagnant *brauchen* est précédé de *zu* :

(48) Ihr *braucht* nicht die Gesamtausgabe zu kaufen.

Vous n'avez pas besoin d'acheter l'édition complète.

(49) Du *brauchst* dir keine Sorgen zu machen.

Tu n'as pas besoin de te faire de souci.

(50) Soll ich für deine Party etwas mitbringen? Nein, du *brauchst* nur zu kommen und für gute Stimmung zu sorgen.

Dois-je apporter quelque chose pour ta fête ? Non, la seule chose que tu as à faire, c'est venir et mettre de l'ambiance.

Plusieurs phénomènes tendent à montrer que les locuteurs assimilent *brauchen* à un verbe modal : l'absence fréquente de *zu* dans le groupe à l'infinitif, la concurrence entre la forme *bräuchte* avec l'inflexion (« Umlaut », comme dans *müsste* ou *könnte*) et la forme régulière du subjonctif II *brauchte* et, à l'oral, l'élision

occasionnelle du *-t* de la 3^e personne du singulier au présent de l'indicatif : *Er brauch(t) gar nicht erst kommen*¹!

– Dans un registre plutôt soutenu, *vermögen* peut se substituer à *können* pour exprimer une capacité liée à une disposition naturelle ou situationnelle. Il se construit à l'aide d'un infinitif accompagné de *zu* :

(51) Aufgrund seiner Größe *vermag* er beim Basketball besonders gut zu dunken.

En raison de sa taille, il peut facilement mettre des paniers au basket.

(52) Ob er seine Prüfung besteht, *vermag* ich heute nicht einzuschätzen.

Je ne suis pas en mesure de me prononcer aujourd'hui sur ses chances de réussite à l'examen.

– *Wissen* peut être employé à la place de *können* dans un nombre restreint de locutions verbales contenant un infinitif avec *zu* : *nichts mit sich anzufangen wissen* (ne pas savoir à quoi occuper son temps), *sich zu benehmen wissen* (avoir des bonnes manières), *etwas zu berichten wissen* (avoir des choses à dire), *sich zu helfen wissen* (être débrouillard), *(gut) zu leben wissen* (être un bon vivant), etc.

d) Enfin, certaines constructions ont une valeur à la fois modale ET passive :

– dans la tournure *sein* + groupe à l'infinitif avec *zu*, la modalité dépend du contexte (53). En français, la structure *être à* + groupe à l'infinitif a en revanche toujours une valeur d'obligation :

(53) [Le prof aux étudiants] Dieser Text ist bis morgen zu übersetzen. (obligation : 'muss übersetzt werden')

Ce texte est à traduire pour demain.

[Un étudiant consterné] Waas? Das ist doch nicht zu schaffen! (impossibilité : 'kann nicht geschafft werden')

Quoi! Ce n'est pas faisable.

– dans la tournure *haben* + groupe à l'infinitif avec *zu*, la modalité est toujours celle de l'obligation. La structure *avoir à* existe avec la même valeur :

(54) Auf der Klassenfahrt habt ihr euch an gewisse Regeln zu halten.

Pendant le voyage de classe, vous avez à respecter certaines règles.

– dans la tournure *gehören* + participe passé, employée surtout dans la langue parlée, la modalité relève de l'obligation ou de la nécessité¹ :

¹ L'élision peut s'expliquer également par la rapidité d'élocution et la volonté de restreindre l'effort articulatoire.

- (55) Der gehört von der Schule verwiesen.
Il devrait être renvoyé de l'école.
- (56) [Slogan d'une radio régionale] Eins gehört gehört: SWR1.
SWR1 : la radio qu'il faut absolument écouter/la radio qu'on écoute coûte que coûte.

2.3 Pièges à éviter : Was Franzosen nicht machen müssen dürfen...

a) Comme nous venons de le voir, l'apprenant francophone ne dispose que de trois verbes modaux principaux dans sa langue. Il a donc naturellement tendance à recourir au verbe modal allemand ressenti généralement comme l'équivalent premier du verbe modal français correspondant.

C'est le cas lorsque le verbe *devoir* est associé à une négation. Selon le contexte, il peut s'agir soit de la négation d'une obligation (*nicht müssen*), qui équivaut à une absence de contrainte (57), soit de la négation d'une permission (*nicht dürfen*), donc d'une interdiction (58) :

- (57) Pour prendre son bus scolaire, il doit se lever à 6 h du lundi au vendredi. Le week-end, il ne *doit* pas partir si tôt (= il n'y est pas obligé).
➔ Um den Schulbus zu erreichen, muss er von Montag bis Freitag um 6 Uhr aufstehen. Am Wochenende *muss* er nicht so früh raus.
- (58) L'école a dû adopter un nouveau règlement : Désormais, les élèves ne *doivent* utiliser ni téléphones portables, ni tablettes (= ils n'ont pas le droit).
➔ Die Schule musste eine neue Regelung einführen: Schüler *dürfen* im Unterricht ab jetzt weder Handys noch Tablets benutzen.

b) Dans certaines situations, on a recours plus volontiers en allemand qu'en français à des verbes modaux, notamment *müssen*. Nous avons vu que *müssen* est souvent utilisé pour exprimer une contrainte imposée par les circonstances extérieures (cf. 2.1). Par conséquent, le locuteur germanophone a tendance à employer *müssen* pour exprimer certaines réactions qu'il ressent comme un réflexe auquel il est impossible de se soustraire là où le locuteur français préférera des tournures plus ou moins idiomatiques telles que *ne pas pouvoir s'empêcher*, *être plus fort que* etc. (59-60) ou d'autres moyens lexicaux explicitant la réaction non maîtrisée (61) :

- (59) Der Sportlehrer hatte gestern so ein komisches Outfit an, da *musste* ich einfach lachen.
Hier, le prof de sport avait une tenue vraiment farfelue, je n'ai pas pu m'empêcher de rire.
- (60) Gestern hatte Anna Geburtstag und kam mit einer Schwarzwälder Kirschtorte ins Büro. Und du kennst doch Jürgen, da *musste* er trotz seiner Diät zugreifen.

¹ On trouve un sens analogue dans l'emploi impersonnel d'*appartenir* : *Il appartient au président de nommer le 1^{er} ministre (= il doit...)*.

Hier, pour son anniversaire, Anna a apporté une forêt-noire au bureau. Et tu connais Jürgen, c'est plus fort que lui, il s'est servi tout de suite malgré son régime.

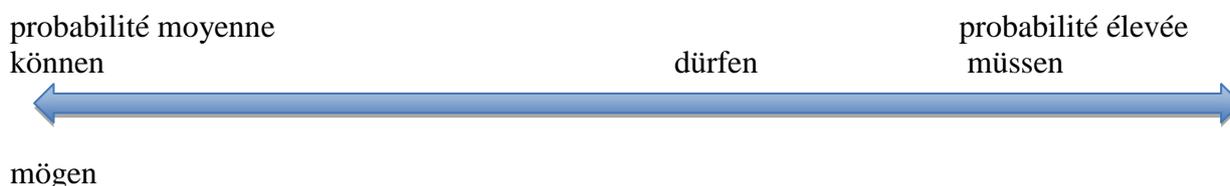
(61) Wenn ich solchen Stumpfsinn höre, *muss* ich kotzen.

Ça me fait vomir d'entendre de telles bêtises.

3 L'expression de la modalisation

Contrairement au français standard, où seuls les verbes modaux *devoir* et *pouvoir* expriment le degré de certitude, tous les verbes modaux allemands peuvent exprimer la modalisation (cf. 1.2.2). Nous nous concentrons ici sur les quatre verbes exprimant un degré de certitude/probabilité (cf. 1.2.2. a).

3.1 Rappel des verbes



On trouvera des illustrations de ces emplois dans les exemples (12) à (15).

3.2 Restrictions formelles

Ces verbes sont soumis aux restrictions formelles suivantes :

– La modalisation n'est possible qu'au présent et au prétérit :

(62) [L'organisateur aux participants de la rencontre des anciens élèves] Ihr erinnert euch sicher an Peter, ihr *müsst* ihn doch vom Gymnasium kennen.

Vous vous souvenez certainement de Peter, vous *devez* le connaître du lycée.

(63) Auf dem Klassentreffen sah er jemanden, den er vom Gymnasium kennen *musste*, an den er sich aber nicht mehr erinnerte.

Lors de la rencontre des anciens élèves, il vit quelqu'un qu'il *devait* connaître du lycée mais dont il ne se souvenait plus.

– Pour *dürfen* et *mögen*, la restriction concerne également le mode. Dans le cadre de la modalisation, le premier fonctionne uniquement au subjonctif II, le second uniquement à l'indicatif. Employés à d'autres modes, ces verbes exprimeront la modalité :

(64) Die Biolehrerin *dürfte* noch im Lehrerzimmer sein.

La prof de SVT *devrait* être encore en salle des profs. (modalisation, degré de probabilité assez élevé)

vs Die Biolehrerin *darf* im Lehrerzimmer sein.

La prof de SVT a le droit d'être en salle des profs. (modalité : en tant qu'enseignante, elle a évidemment le droit de s'y trouver !)

(65) Er hat mir nie von seinem neuen Thema erzählt. Er *mag* sich mittlerweile mit sehr komplizierten Fragen beschäftigen. Das würde mich nicht wundern.

Il ne m'a jamais parlé de son sujet de recherche. Il est possible qu'il s'intéresse actuellement à des questions très complexes. Cela ne m'étonnerait pas. (modalisation)

vs Womit *möchte* er sich in Zukunft beschäftigen?

Sur quel thème aimerait-il travailler à l'avenir ? (modalité)

– À l'indicatif présent et prétérit, *mögen* est employé également pour exprimer la concession. Celle-ci consiste à asserter une chose avant de lui opposer une autre assertion, considérée comme plus pertinente ou importante :

(66) In dieser Angelegenheit *mag* sie Recht haben, sonst liegt sie meistens daneben.
Elle a peut-être raison dans cette affaire, sinon elle se trompe la plupart du temps.

(67) Wie du dich auch immer entscheiden *magst*, ich stehe zu dir.
Quelle que soit ta décision, je te soutiendrai.

3.3 Formes concurrentes

3.3.1 Les adverbess modalisateurs

Il est possible d'exprimer les différents degrés de certitude au moyen d'adverbess modalisateurs (*wohl, wahrscheinlich, bestimmt ; sans doute, vraisemblablement, sûrement, etc.*). Ceux-ci peuvent se combiner avec les verbess modaux, créant ainsi un effet de redondance (68-69) :

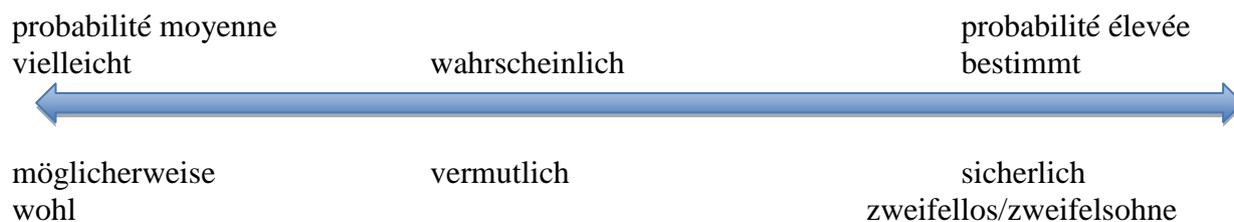
(68) Das Sekretariat *muss wohl* geschlossen sein. Ich habe heute noch niemanden gesehen.

Le secrétariat *doit sans doute* être fermé. Je n'ai vu encore personne aujourd'hui.

(69) Der Klassenlehrer *dürfte wahrscheinlich* eine Klassenkonferenz einberufen, um die vielen Probleme zu besprechen.

Le prof principal *devrait vraisemblablement* convoquer un conseil de classe pour discuter des nombreux problèmes.

Voici un échantillon de ces adverbess modalisateurs classés selon le degré de probabilité exprimé :



3.3.2 Le cas de *werden* modalisateur

En allemand comme en français, le locuteur peut employer des formes identiques à celles du futur I et II pour exprimer une hypothèse qu'il tient pour fort probable. Dans le langage oral courant, ces formes sont néanmoins plus rares en français qu'en allemand :

(70) Ich habe sie seit Beginn der Semesterferien nicht gesehen. Sie *wird* zu ihren Eltern gefahren sein.

Je ne l'ai pas vue depuis le début des vacances. Elle sera partie chez ses parents.

Dans certains cas, il peut y avoir ambiguïté, levée en général par le contexte :

(71) Nun *wird* er sein ganzes Vermögen *verspielt haben*, denn er wirkt völlig am Ende. (modalisation)

Il aura perdu toute sa fortune au jeu car il a l'air complètement abattu.

vs Er *wird* bald sein ganzes Vermögen *verspielt haben*, wenn niemand eingreift. (futur II)

Il aura bientôt perdu toute sa fortune au jeu si personne n'intervient.

4 *Es kann schwierig gewesen sein, das hat aber sein müssen!* : les verbes modaux et les temps verbaux du passé

Hors contexte, il est impossible de déterminer si des énoncés du type *Er muss kommen* ou *Sie kann bleiben* relèvent de la modalité (= il est obligé de venir, elle a la possibilité de rester) ou de la modalisation (= il viendra sans aucun doute, il se peut qu'elle reste).

En revanche, le verbe modal exprimera nécessairement le degré de certitude lorsqu'il se combine avec un infinitif passé (dit aussi « accompli ») renvoyant à un événement révolu (72-73)¹. Dans ce cas, il est impossible d'y voir de la mo-

¹ À noter que l'infinitif passé peut aussi renvoyer à des événements non révolus : Dans *Wenn du zur Party mitkommen willst, musst du spätestens bis morgen angekommen sein*, il est question d'un événement ultérieur qui sera accompli à un moment donné. Le verbe modal exprime la modalité, ici l'obligation : *Si tu veux nous accompagner à la fête, tu devras être là au plus tard demain*.

dalité, car comment en effet obliger quelqu'un à *être venu* ou l'autoriser à *être resté* ?

(72) Er *muss* schon vor ein paar Tagen *gekommen sein*, denn der Kühlschrank ist gefüllt.

Il *a dû arriver (doit être arrivé)* il y a quelques jours car le frigo est rempli.

(73) Ich habe sie zwei Wochen nicht gesehen. Sie *kann* bei ihrem neuen Freund in Hamburg *geblieben sein*.

Ça fait deux semaines que je ne l'ai pas vue. Elle *a pu rester* chez son nouveau copain à Hambourg.

Le tableau suivant présente les deux emplois de certains verbes modaux en allemand et en français. Les formes au centre ont deux valeurs possibles, explicitées par les paraphrases entre guillemets simples. Ce tableau montre en outre que contrairement à l'allemand, les structures françaises restent ambiguës au passé composé et au plus-que-parfait (cf. lignes 3 et 4 du tableau) :

MODALITÉ	CAS AMBIGUS	MODALISATION
'er ist verpflichtet zu kommen' <i>il est obligé de venir</i>	Er muss kommen <i>Il doit venir</i>	'er kommt bestimmt' <i>il vient certainement</i>
'sie hat die Möglichkeit zu bleiben' <i>elle a la possibilité de rester</i>	Sie kann bleiben <i>Elle peut rester</i>	'sie bleibt möglicherweise' <i>il est possible qu'elle reste</i>
'er war verpflichtet zu kommen' <i>il était obligé de venir</i>	Er musste kommen <i>Il devait venir</i>	'er kam bestimmt' <i>il venait certainement</i>
'sie hatte die Möglichkeit zu bleiben' <i>elle avait la possibilité de rester</i>	Sie konnte bleiben <i>Elle pouvait rester</i>	'sie blieb möglicherweise' <i>il était possible qu'elle reste</i>
er hat kommen müssen <i>il a été obligé de venir</i>	(pas ambigu en all) <i>Il a dû venir</i>	er muss gekommen sein <i>il est certainement déjà venu/il doit être venu</i>
sie hat bleiben können <i>elle a eu la possibilité de rester</i>	(pas ambigu en all) <i>Elle a pu rester</i>	sie kann geblieben sein <i>il se peut qu'elle soit restée</i>
er hatte kommen müssen <i>il avait été obligé de venir</i>	(pas ambigu en all) <i>Il avait dû venir</i>	er musste gekommen sein <i>il était certainement déjà venu</i>
sie hatte bleiben können <i>elle avait eu la possibilité de rester</i>	(pas ambigu en all) <i>Elle avait pu rester</i>	sie konnte geblieben sein <i>elle était peut-être restée</i>

5 Quelques expressions idiomatiques avec verbes modaux

Dans la mesure du possible, les traductions proposées contiennent des équivalents eux aussi idiomatiques. Les expressions allemandes, ainsi que leurs variantes éventuelles, sont mises en italiques.

KÖNNEN

X kann Y mal (parfois suivi de *im Mondschein begegnen/gern haben/den Buckel runterrutschen/kreuzweise/am Arsch lecken*) :

Du warst gestern unmöglich. Jetzt *kannst du mich mal!*

Hier, tu as été impossible. Maintenant tu peux aller te faire voir !

Ich kann Y (interlocuteur direct) sagen...

Gestern haben wir bis zum Umfallen gearbeitet, *ich kann dir sagen...*

Hier nous avons travaillé jusqu'à n'en plus pouvoir, je te dis pas...

Das kannst du/könnt ihr/können Sie laut sagen!

Eine Gehaltserhöhung gibt es dieses Jahr wohl wieder nicht. - *Das können Sie laut sagen!*

Il n'y aura sans doute pas d'augmentation de salaire cette année non plus. - C'est clair !

X kann mit Y

Mit diesem Kollegen kann ich gut/nicht! Die beiden können (gut) miteinander.

Je m'entends bien/mal avec ce collègue. Ces deux-là s'entendent bien.

X kann nicht mehr vor Lachen

Sie hat den ganzen Abend rumgealbert. *Da konnte er nicht mehr vor Lachen.*

Elle a fait le clown toute la soirée. Il était mort de rire.

DÜRFEN

Was darf (e)s sein?

[Dans le magasin, le vendeur à la cliente] Guten Tag, *was darf es sein?*

Bonjour, vous désirez ?/Je peux vous aider ?

Das darf (wohl) nicht wahr sein!

Paul hat schon wieder eine Sechs bekommen. - Echt, *das darf doch wohl nicht wahr sein!*

Paul a encore eu un zéro. Je n'en reviens vraiment pas. /Ce n'est vraiment pas croyable !

MÜSSEN

X muss mal (éventuellement suivi de *für kleine Mädchen/Jungs*)

[Sur l'autoroute] Mama, ich hab's dir schon gesagt, jetzt *muss ich aber wirklich mal!*

Maman, je te l'ai déjà dit. Maintenant, il faut vraiment que j'aille aux toilettes.

SOLLEN

Was soll das/die Frage/diese Bemerkung/der Quatsch ... ?

(expression du mécontentement, de la contrariété)

Wir wollten doch früh wegfahren. Und jetzt räumst du dein Zimmer auf. *Was soll das denn?*

Nous avions prévu de partir tôt et maintenant tu ranges ta chambre. Ça veut dire quoi ?/Tu te fiches de moi ?

Verbes modaux

WOLLEN

Das will (und will) kein Ende nehmen.

Wir sitzen jetzt schon ewig im Theater. Die Vorstellung *will und will kein Ende nehmen*.

Ça fait une éternité qu'on est dans ce théâtre. La représentation est interminable.

Pilotage rédactionnel de la revue.

En cohérence avec la décision de l'Assemblée Générale de l'Association des *Nouveaux Cahiers d'allemand* réunie le 21 novembre 2011 portant création d'une part d'un comité de rédaction, qui a pour fonction de définir l'orientation générale de la revue (Mme A. Geiger-Jaillet, MM. Y. Bertrand, E. Faucher, M. Kauffer, R. Métrich, D. Morgen) et d'autre part d'un comité de lecture, qui a pour fonction d'évaluer les articles susceptibles d'être publiés dans la revue. (Wolfgang Butzkamm, Aix-la Chapelle ; Thierry Grass, Strasbourg ; Elke Hentschel, Berne ; Anne Larrory-Wunder, Paris ; Heinz-Helmut Lüger, Koblenz-Landau ; Emmanuelle Prak-Derrington, Lyon ; Ingeborg Rabenstein-Michel, Lyon ; Gérald Schlemminger, Karlsruhe ; Odile Schneider-Mizony, Strasbourg ; Philippe Verronneau, Dijon ; Hélène Vinckel-Roisin, Paris), et conformément à la décision de l'Assemblée Générale du 16 novembre 2012, les travaux du comité de rédaction sont placés sous la responsabilité du rédacteur en chef Mme Odile Schneider-Mizony, professeure de linguistique allemande à l'Université de Strasbourg. Les propositions d'articles lui sont adressées, au Département d'Etudes Allemandes de l'Université, 22 rue René Descartes ; BP 80010, 67084 Strasbourg Cedex.

S'approprier le rôle de l'ouverture de l'énoncé en allemand L2. De l'usage des fonctions cadratives et contrastives en début d'apprentissage

La construction de l'énoncé assertif en allemand est associée à l'apprentissage et à la mise en œuvre de règles positionnelles affectant les éléments verbaux. Règles à la fois contraignantes, voire contrariantes, pour des apprenants francophones qui doivent soumettre leur production langagière à un contrôle vigilant du placement verbal afin d'élaborer des phrases correctes. Or, s'il est admis que la connaissance de règles prescriptives ne garantit pas la production d'énoncés conformes à la norme, il est également légitime de se demander s'il suffit que des énoncés répondent aux prescriptions normatives de la morphosyntaxe pour qu'ils soient jugés acceptables dans le contexte communicationnel ou au sein du discours / texte dans lesquels ils s'insèrent. Plusieurs travaux concernant différentes langues sources (Bohnacker et Rosén, 2008 ; Dalmas, 2005 ; von Stutterheim et Carroll, 2005) ont ainsi montré que les productions d'apprenants avancés peuvent s'avérer peu conformes à la langue cible sur le plan de l'organisation informationnelle, alors qu'elles témoignent par ailleurs d'un haut degré de correction grammaticale.

C'est principalement à l'ouverture de l'énoncé, c'est-à-dire dans la sélection de l'élément positionné avant le verbe fléchi, que se concentrent les écarts observés. Chez des apprenants francophones, Dalmas (2005 : 101) observe à l'ouverture une préférence persistante pour le sujet, des choix souvent arbitraires et l'absence d'éléments cohésifs. Selon elle, les difficultés de ces étudiants à faire des choix pertinents à l'attaque des énoncés sont à rapporter à la fois à la typologie du français, qui privilégie l'ordre SVO (Sujet-Verbe-Objet), mais également à un déficit de compétence textuelle. On peut dès lors se demander si l'enseignement accorde une attention suffisante au développement de cette compétence. Une perspective syntaxique isolée de son environnement communicatif et textuel laisse de côté des aspects moins normés, alors même qu'ils participent de l'élaboration d'énoncés conformes aux usages de la langue.

1. L'ouverture de l'énoncé : un espace contraint mais non déterminé

Dans le modèle topologique de la phrase allemande, les éléments verbaux occupent des places fixes et matérialisent les bornes d'une parenthèse qui délimite différents champs dans l'énoncé : *Vorfeld*, *Mittelfeld* et *Nachfeld*¹.

<i>Vor-Vorfeld</i>	<i>Vorfeld</i>	<i>linke Satzklammer</i> <i>per</i>	<i>Mittelfeld</i>	<i>rechte Satzklammer</i> <i>mer</i>	<i>Nachfeld</i>
	Position préverbale	<i>Satzklammer</i> [sentence bracket]			
	VF	V2		V END	
	<i>Ich</i>	<i>fahre</i>	<i>mit Peter nach Hamburg</i>		
<i>Ja, / [...] und / aber</i>	<i>ich</i>	<i>bin</i>	<i>gestern mit Peter nach Hamburg</i>	<i>gefahren</i>	-
	<i>Gestern</i>	<i>bin</i>	<i>ich nach Hamburg</i>	<i>gefahren</i>	-
	<i>Mit Peter</i>	<i>bin</i>	<i>ich nach Hamburg</i>	<i>gefahren</i>	-

Tableau 1 : Modèle topologique avec différentes occupations de la position préverbale VF (*Vorfeld*)

Le champ préverbal (*Vorfeld*), délimité par la borne droite que constitue le verbe fléchi, n'accueille qu'un élément, de forme et de nature variable, mais qui ne représente qu'une seule unité informationnelle (Zifonun *et al.*, 1997, p. 1636). Des contraintes positionnelles régissent le placement des éléments verbaux et déterminent ce faisant la modalité (assertive, interrogative, injonctive...) ou le statut (subordonné) d'une proposition. La délimitation du *Vorfeld* par la borne verbale oblige à sélectionner un constituant parmi les candidats susceptibles de venir occuper le champ initial. Une accumulation de différents groupes à l'ouverture, courante en français, n'est pas réalisable en allemand en raison de cette restriction.

Im Französischen ist links vom Verb Mehrfachbesetzung durchaus möglich, ja sogar häufig, weil nämlich Adverbiale, das Subjekt, sowie pronominale Objekte dort asyndetisch nebeneinander und nicht, wie im Deutschen, nur statteinander auftreten können (Marschall, 2012 : 163).

L'exemple cité par Marschall illustre cette différence :

¹ La distinction et la dénomination d'autres champs périphériques, ainsi que les cas d'occupation multiple du *Vorfeld* ne seront pas abordées plus en détail ici. Schanen et Confais parlent d'avant-première et d'après-dernière position pour désigner les champs respectivement en amont et en aval des limites de l'énoncé (Schanen et Confais, 2005 : 577-579).

(1) *Gestern Abend* HABEN sie im Fernsehen mehrmals den Bericht über den Aufstand gezeigt.

→ *Hier soir, à la télé, à plusieurs reprises, ils ONT PASSE le reportage sur les émeutes.*

La succession des informations à l'ouverture correspond à la logique progressive du français. En allemand, la répartition informationnelle se fait différemment : une expression cadrative temporelle ouvre l'énoncé et sert de chapeau à l'ensemble du contenu propositionnel, plaçant le sujet de façon contraignante au début du *Mittelfeld* ; l'apport informationnel des autres constituants se fait quant à lui vers la gauche, à partir de la base verbale finale¹.

En allemand, dans la mesure où le *Vorfeld* n'est pas un champ réservé à une unité syntaxique déterminée, le locuteur dispose d'une latitude dont il peut user selon ses intentions communicatives ou stylistiques.

Le code laisse au locuteur une grande marge de liberté pour linéariser les divers éléments de son énoncé (...) la liberté laissée par le code est surtout exploitée par ce que nous avons appelé la **fonction de perspective** : la distribution des diverses unités de l'énoncé est liée à l'**importance relative** qu'elles ont dans l'information transmise. Cette importance ou « **dynamisme** » dépend des données du **contexte** et de la **situation** d'une part et des intentions communicatives du locuteur d'autre part² (Schanen et Confais, 2005 : 583-584).

Cette contribution montrera comment il est possible d'exploiter cette relative liberté, à la fois pour organiser les contenus informationnels au sein d'un texte, mais également pour créer des points de relais entre énoncés successifs et diriger la focalisation attentionnelle sur les points saillants.

2. Insuffisance de la description grammaticale à disposition des enseignants

Dans le cadre de la classe de langue, il semble qu'il soit plus facile de faire apprendre les contraintes et les règles positionnelles qui leur sont associées, que d'évoquer la variété des usages possibles de l'ouverture. Dans de nombreux manuels pour l'enseignement de l'allemand au collège³, la règle du placement verbal second est mise en avant, sans que ne soient apportées d'indications guidant

¹ Fabricius-Hansen (2010, p. 217) parle de directionnalité vers la gauche en allemand (*Linksdirektionalität*), terme connoté moins négativement que celui d'ordre régressif.

² Ce sont les auteurs qui soulignent.

³ Nous n'avons pas procédé à une analyse exhaustive des manuels disponibles pour le collège, mais considéré certaines des collections qui nous semblaient fréquemment utilisées par les enseignants dans l'académie de Créteil (*Aufwind, Gute Fahrt, Team Deutsch 1, Spontan 1 neu, Hab Spaß !, Kreativ – Palier 1*).

le choix de l'élément initial. Et quand des explications sont données, celles-ci s'appuient sur une interprétation erronée et néanmoins répandue (Dalmas, 2005 : 102) consistant à assimiler le déplacement d'un élément à l'ouverture (topicalisation) à une mise en relief. Les énoncés suivants, tirés du manuel *Spontan*¹, sont présentés comme exemples de cette mise en relief.

(2) *Gemüse mag ich auch.*

(3) *Das finde ich gut.*

(4) *Auf dem Markt bekommt man frisches Gemüse.*

Une telle interprétation semble contestable dans chacun des cas cités. L'exemple (4) témoigne du positionnement privilégié à l'ouverture des éléments situatif qui circonscrivent le contenu propositionnel qui suit. La linéarisation des énoncés (2) et (3) est façonnée par le contexte dans lequel ils s'insèrent, et notamment par le lien qu'ils établissent avec des informations précédemment évoquées : (2) pourrait faire suite à un énoncé dans lequel les légumes ont déjà été évoqués, par exemple *Ich esse sehr gern Obst, Salat und Gemüse* et dans l'énoncé (3), le rapport avec le pré-texte se réalise à travers l'usage du démonstratif anaphorique *das* qui reprend nécessairement un contenu mentionné en amont.

Dans un autre exemple, la succession de deux énoncés contredit de manière plus flagrante encore l'idée d'une mise en relief de l'élément initial :

(5) *Ich mag gern Hühnchen. und du? – Hühnchen mag ich nicht! Aber ich mag...*

La reprise de *Hühnchen* dans la réponse correspond à une reprise du connu à l'ouverture ; cette répétition amorce à la fois la nouvelle prédication tout en relayant le contenu propositionnel qui précède, de manière à marquer à travers ce raccord une continuité de sens.

L'examen critique de ces exemples rejoint les remarques de Martine Dalmas quant à l'interprétation abusive qui est faite de la topicalisation en allemand. Non seulement la méconnaissance du fonctionnement de la langue nuit à la compréhension de la hiérarchie informationnelle et à la bonne réception de l'information essentielle dans l'énoncé, mais elle entrave également une exploitation adéquate du *Vorfeld* dans l'établissement de la cohésion inter-phrastique.

Steht ein thematisches Element, das syntaktisch Komplement ist, im Vorfeld, dann wird seine Topikalisierung bei der Textrezeption fälschlicherweise oft als Hervorhebung interpretiert. Bei der Textproduktion werden infolgedessen Komplemente selten, ja zu selten topikalisiert, was sich schließlich auf die Textualität (d.h. Kontinuität des Inhalts) negativ auswirkt (Dalmas, 2005 : 102).

¹ Faure-Paschal N., Hooek-Douilly M., Rakotondravao C., Wegener A., 2013, *Spontan 1 neu, palier 1, 1re année.*

Le choix de l'élément préverbal n'est pas aussi libre qu'il y paraît. Certes, une unité syntaxique déterminée n'a pas vocation à occuper la position préverbale en allemand, comme c'est le cas en français avec le sujet, mais la liberté que l'on attribue communément à l'occupation du *Vorfeld* demeure contrainte par des exigences informationnelles ou textuelles qui varient selon le contexte de production ou d'insertion des énoncés. Parmi les fonctions que remplissent les constituants positionnés à l'ouverture, notre contribution en retient deux :

- ils assurent l'ancrage thématique des énoncés ; c'est le rôle des sujets ou de différentes expressions qui délimitent un cadre (appréciatif, situatif, conditionnel ou causal) à l'apport informationnel à venir,
- ils permettent d'établir un raccord avec un contenu précédemment introduit à travers la mise en relation contrastive de deux éléments dont la proximité topologique crée à la fois cohésion et continuité de sens (*Sinnkontinuität*) d'un énoncé à l'autre (Dalmas, 2005 : 108).

3. Aborder les fonctions spécifiques de l'ouverture dès les débuts de l'apprentissage

Partant de ces considérations linguistiques, nous avons cherché à élaborer des pistes d'intervention qui s'éloignent de l'approche grammaticale classique - centrée sur le positionnement verbal second - qui puissent favoriser chez les apprenants un usage adéquat de l'ouverture, de manière à l'investir des fonctions cadrative et contrastive.

Les propositions qui suivent sont issues d'une recherche menée auprès d'apprenants scolarisés dans un établissement secondaire de la région parisienne¹. Des productions d'apprenants ont été recueillies à partir de différentes tâches réalisées en classe durant les deux premières années d'apprentissage, 6^{ème} puis 5^{ème}. Nous avons analysé les réalisations du *Vorfeld* dans les énoncés assertifs afin de mesurer non seulement la correction de ces réalisations sur le plan syntaxique mais également leur adéquation à l'organisation informationnelle des constituants et à la cohésion inter-phrastique. Les propositions didactiques qui en découlent visent à familiariser les apprenants avec des schémas d'ouverture courants dans certaines situations communicatives : la production répétée, et routinisée, de constructions de type Adverbial-Verbe-Sujet à travers différentes activités de production, ainsi qu'une réflexion menée en commun sur les différentes possibilités d'organiser l'information au sein d'un texte, constitue, selon nous, un levier susceptible de favoriser dès le début des habitudes discursives propres à la langue cible.

¹ Recherche effectuée dans le cadre d'un travail de thèse (Felce, 2015).

3.1. Premiers pas : la fixation mémorielle d'énoncés ritualisés

En contexte exolingue, la classe de langue constitue le lieu privilégié de la production langagière en L2. Celle-ci prend diverses formes : elle peut être amorcée à partir d'activités liées au contenu thématique de la séquence, mais aussi donner lieu à des commentaires métalinguistiques qui, au fil de la progression des apprenants, seront également formulés dans la langue apprise ; des échanges qui ne portent pas nécessairement sur le contenu du cours mais concernent la gestion du groupe et les relations interpersonnelles peuvent se mettre en place très rapidement par le biais d'expressions ritualisées¹ en langue cible.

Domaine	Exemples d'énoncés
date	<i>Heute haben wir Donnerstag, den ...</i> <i>Heute ist ...</i>
appel	<i>Heute ist X nicht da.</i> <i>Heute fehlt niemand.</i> <i>In der Klasse sind wir 28.</i>
météo	<i>Heute Morgen scheint die Sonne.</i> <i>Heute Nachmittag regnet es.</i>
santé	<i>Heute geht's mir gut.</i> <i>Mir geht's heute gut.</i>
devoirs	<i>In Deutsch haben wir viel auf.</i> <i>In Mathe gibt der Lehrer nicht viele Hausaufgaben.</i> <i>Für Montag sollen wir die Übung machen.</i>
événements	<i>Heute hat X Geburtstag.</i> <i>Morgen bin ich nicht da.</i> <i>Morgen haben wir keine Schule/ frei.</i>
rappels à l'ordre	<i>Jetzt seid ihr bitte still!</i> <i>Jetzt ist Schluss!</i> <i>Jetzt sollt ihr gut zuhören!</i>
repas	<i>In der Kantine essen wir heute</i> <i>Heute gibt's Eis.</i>

Tableau 2 : Exemples de rituels de classe introduisant l'utilisation de cadratifs dans le Vorfeld

¹ La liste qui suit est loin d'être exhaustive : les exemples donnés peuvent être recomposés dans plusieurs combinaisons et d'autres domaines envisagés.

Dans la plupart de ces énoncés routiniers, des éléments cadratifs¹ (temporels et locaux au sens large) sont intégrés dans le plan de la phrase. D'autres relèvent de constructions particulières : *Mir geht's gut, und dir ? - Mir geht's auch gut !* Ces énoncés non canoniques par rapport à l'ordre SVO du français peuvent rapidement faire partie du répertoire des apprenants et être réemployés sans analyse. Non seulement ils constituent un bagage lexical qui met en place très tôt des habitudes communicatives dans la langue cible au sein du groupe, mais leur répétition rituelle fixe en mémoire des schémas productifs de type Adverbial-Verbe-Sujet favorisant ce type de constructions authentiques.

Si on peut se passer à ce stade d'explications sur la place du verbe, il est en revanche important que les élèves comprennent l'utilité fonctionnelle de la spécification apportée par le constituant initial. Ce choix doit être pertinent pour l'organisation informationnelle de l'énoncé dans son contexte. Les expressions adverbiales positionnées avant le verbe donnent un cadre de validité à la proposition qui les accueille et circonscrit les informations apportées : les événements mentionnés (anniversaire, absence, note, ...) ne valent que rapportés au cadre situationnel, ce que les apprenants sont d'ailleurs en mesure d'expliquer eux-mêmes.

Il est également possible de les sensibiliser très tôt à la nécessité de réaliser explicitement la mise en relation d'énoncés successifs par le biais de moyens cohésifs. Des activités rituelles, là encore, constituent une première manipulation, non explicitée, de formes anaphoriques ; ces reprises peuvent être introduites sous une forme idiomatique dans le cadre d'interactions courantes en classe.

communication métalinguistique	(une question est posée) – réaction : <i>Das weiß ich nicht.</i> [Ça, je n'en sais rien.] (quelque chose est dit) – réaction : <i>Das verstehe ich nicht.</i> [Je ne comprends pas ce que vous venez de dire]
les goûts	<i>Sport, das mag ich nicht.</i> [Le sport, ça j'adore] <i>Freunde treffen, das mag ich sehr.</i> [Retrouver des amis, ça ça me plaît.] <i>Geschichte, das finde ich total interessant.</i> [L'histoire, je trouve ça super intéressant.] <i>Grammatikübungen machen, das finde ich blöd.</i> [Faire des exercices de grammaire, je trouve ça stupide.]
les résultats scolaires	<i>Ich bin sehr gut in Deutsch, da habe ich eine Eins.</i> [Je suis très bon en allemand, dans cette matière (là) j'ai 20.]

Tableau 3 : Exemples de formulations préparant à l'utilisation d'expressions anaphoriques

¹ Nous nous appuyons ici sur la notion de cadre telle qu'elle est utilisée et définie par Charolles (1997, 2009).

La manipulation des expressions anaphoriques *da* et *das* nous semble essentielle, dans la mesure où elles contribuent à la répétition et à la mémorisation de structures spécifiques, et matérialisent le rappel d'une partie de l'information dans la succession des énoncés. Apprises tout d'abord dans des formules toutes faites, elles seront utilement rappelées dans d'autres contextes communicatifs.

3.2. Au-delà de la phrase isolée : l'établissement progressif de la textualité (*Vertextung*)

3.2.1. La mise en place de cadres situatifs

A ces niveaux peu avancés (A1 et A2), des tâches ciblées telles que le portrait de soi ou d'autrui ou la description de son environnement scolaire, amènent à dépasser la formulation d'énoncés isolés pour un texte ou un discours¹ suivi. De telles productions donnent l'occasion de s'approprier des critères sur lesquels repose la textualité ou qui caractérisent un genre textuel donné (portrait, récit, description, ...). La phrase isolée relève de la description grammaticale et n'existe pas en tant que telle dans la réalité des usages. Elle s'inscrit dans une situation ou fait suite à des informations préalablement activées, dont on ne peut faire abstraction. Si un texte est bien constitué d'une succession de phrases, celles-ci ne s'élaborent pas indépendamment les unes des autres pour être ensuite mises bout à bout pour former un ensemble plus grand. Les contenus informationnels sont sélectionnés et organisés à un niveau supérieur avant d'être mis en forme via les formes disponibles de la langue et en fonction des propriétés structurelles qui leur sont associées (von Stutterheim, 1997).

Dans ces opérations de planification et de linéarisation, le *Vorfeld* représente une place stratégique : il est à la fois le point de départ à partir duquel se fait l'apport informationnel et celui qui amorce le développement de l'énoncé. Il remplit ce rôle en accueillant de manière privilégiée des expressions cadratives qui organisent les contenus informationnels en les rapportant à des contextes ou en les liant à des thèmes précis. Contrairement au français, ces expressions ne sont pas détachées en amont de la phrase mais intégrées dans l'énoncé, en position pré-verbale.

En 6^{ème}, il est possible d'introduire un nombre limité d'expressions cadratives par exemple intégrées à la rédaction d'une lettre de présentation à un correspondant. L'usage de ces expressions conduit à se détacher du modèle de phrase SVO pour spécifier le domaine de référence des informations à transmettre. Il s'agit de contextes liés à la sphère personnelle des apprenants et qui assignent l'information à des entrées que l'on va spécifier. Des exemples authentiques de

¹ Nous parlerons par la suite uniquement de texte pour qualifier des productions langagières suivies, qu'elles soient orales ou écrites, et dont la construction relève de critères similaires : pertinence, cohérence, informativité, cohésion.

lettres donnent lieu à un classement des informations en fonction des différents cadres ainsi qu'à un repérage des constructions de type Cadratif-Verbe à rapprocher des énoncés rituels appris en amont.

Informations relatives à...	Premières expressions cadratives
l'école	<i>dieses Jahr</i> <i>in der Schule</i> <i>in Mathe</i>
la famille	<i>zu Hause</i> <i>in der Familie</i> <i>bei mir</i>
loisirs / activités	<i>in der Freizeit</i> <i>nach der Schule</i> <i>jeden Mittwoch</i> <i>am Samstag</i> <i>am Nachmittag</i> <i>am Wochenende</i>

Tableau 4 : Premières expressions cadratives pour la construction du récit

En 5^{ème}, des tâches plus différenciées seront proposées pour utiliser la notion de cadre comme support à l'expression. On proposera ainsi de réaliser un diaporama de son école : les photos des lieux et des salles matérialisent les différents espaces à l'intérieur desquels des informations pertinentes seront apportées. Cette tâche peut être liée à une activité préparatoire sur les consignes à respecter dans différents lieux ou cours en élargissant la notion de cadre à des expressions plus complexes de type *Wenn wir in der Bibliothek / im Computerraum sind, ...* Rapprochée de son équivalent prépositionnel *in der Bibliothek / im Computerraum*, la subordonnée en *wenn* est ainsi plus facilement comprise comme formant une seule unité informationnelle occupant le *Vorfeld*. Nous voyons dans la production de tels schémas l'occasion de préparer l'acquisition de la structure des subordonnées (en les utilisant comme blocs mémorisés pouvant être substitués à un groupe prépositionnel), aussi bien que d'acquérir leur positionnement frontal dans l'énoncé, justifié ici par la valeur cadrative de l'expression. Une tâche telle que rappeler les devoirs à faire à un ami favorise la manipulation interactive de cadres, donnés dans ce cas par les entrées que constituent les différentes matières : *in Mathe, in Geschichte,* Un schéma de type Adverbial-Verbe (*sollen*)-Groupe verbal infinitif peut ainsi être répété plus facilement à travers l'interaction: *Was haben wir in Mathe ? In Mathe sollen wir ...* qui favorise la mémorisation et entraîne à la réalisation de la parenthèse verbale. Sur un plan syntaxique, il s'agit de faire en sorte que les apprenants modifient les préférences de leur L1 au profit d'une attaque de l'énoncé de type Cadratif-

Verbe. Il se peut que les apprenants positionnent le sujet avant le verbe (suroccupation de la première place), mais la linéarisation correcte sera mémorisée au fil des répétitions. Au niveau discursif, la précision cadrative initiale trouve sa légitimation dans le contexte ou le cotexte. Dans un portrait, les informations données peuvent ne pas se rapporter uniquement à la personne présentée *er / sie*, mais à d'autres thèmes (Kramersch, 1983) qui permettent de regrouper les informations ou de créer des transitions quand celles-ci correspondent à un domaine distinct de celui précédemment valide :

(ELE_brief)¹

39. Ich tanze ganz gern und ich spiele ganz gern Theater, ich zeichne gern. Hast du eine Hobbies? Ich spreche Französisch, English und Deutsch. **In der Schule** spiele ich Tennis.

(CLAR_brief)

31. Ich spiele ganz gern Tischtennis ich tanze gern aber ich spiele gar nicht gern Fußball und du spielst du gern Fußball? **In der Schule** lerne ich Deutsch, English und Französisch. Ich spiele Federball, Handball und Basketball.

In der Schule marque la transition entre les activités de loisirs énumérées au début et celles pratiquées à l'école. Cette séquence se rapproche d'un exemple différent dans lequel l'adverbial *in der Schule* n'a pas la portée cadrative qu'il aurait été plus pertinent de lui faire endosser en le positionnant à l'ouverture :

(TAM_brief)

229. Ich spreche Französisch, ich lerne English und ich lerne Deutsch.

Ich mache Gymnastik und Flöte **in der Schule**. Und du, machst du AGs in der Schule?

In der Schule mache ich Gymnastik und Flöte.

(PIE_brief)

192. Ich treibe ganz gern Sport. Ich tanze gar nicht gern. Ich spiele Fußball, Tischtennis und ich schwimme **in der Schule**.

In der Schule spiele ich Fußball, Tischtennis und ich schwimme.

Dans le cadre des activités préparatoires à cette tâche (*brief*: lettre à un correspondant), les élèves n'ont pas été suffisamment confrontés à la construction d'un texte en fonction de critères organisationnels. Ils débutent leurs énoncés avec le sujet / topique *ich* et produisent les phrases sans percevoir la possibilité qu'offre le *Vorfeld* d'organiser l'information en usant de moyens lexicaux simples (*in der Schule, in der Freizeit, zu Hause, nach der Schule*).

Le statut des éléments temporels n'est pas le même en fonction de leur positionnement dans l'énoncé. A l'ouverture, ils remplissent une fonction cadrative qui circonscrit ou amorce l'apport informationnel ; positionnés dans le *Mittelfeld*, ils font partie de l'information apportée et relèvent plus de ce qui est dit sur quelque

¹ La numérotation des exemples est celle utilisée dans le corpus de productions d'apprenants qui a servi à nos analyses.

chose (éléments rhématiques) que du thème. Il ne s'agit pas de faire du positionnement d'un adverbial à l'ouverture un schéma arbitraire, mais d'amener les apprenants à comprendre que la valeur informationnelle d'un même constituant varie selon la situation communicative et détermine son positionnement dans l'énoncé. Dans les exemples suivants, les éléments temporels n'assument pas une fonction cadrative, mais apportent une information supplémentaire par rapport à des activités préalablement mentionnées. Il est logique de les positionner dans le *Mittelfeld*, comme le font EMA et JUL. L'attaque cadrative que choisit MARI n'est en revanche pas pertinente dans ce contexte.

(EMA_brief)

50. *Ich mache ganz gern Gymnastik, ich schwimme sehr gern aber ich spiele gar nicht gern Volleyball und du machst du Gymnastik? Ich mache Gymnastik **am Dienstag von 5 (fünf) bis 7 (sieben) am Mittwoch von 1 Uhr 30 bis 3 Uhr 30 und am Freitag von 5 bis 7.***

(JUL_brief)

92. *In der Schule, ich mache (...) die Street-Dance-AG und die Theater-AG mit. Street-Dance-AG ist **am Freitag um 4 Uhr** und Theater-AG ist **am Samstag um 3 Uhr.***

(MARI_brief)

128. (...) *und in der Schule ich mache Naturprojekt und Schwimmen AG. **Am Mittwoch um 18 Uhr und am Samstag** ich schwimme.*

3.2.2 Cohésion et contraste entre énoncés successifs

L'ouverture de l'énoncé constitue un espace privilégié pour la mise en relation de contenus dont on souhaite faire ressortir le rapport contrastif :

(ART_raetsel)

6. *Sie hat eine Eins in allen Fächern aber **in Deutsch** hat sie eine Zwei.*

(MEL_raetsel)

198. *Sie ist gut in Mathe, Geschichte, Erkunde aber [**in**] **Sport** sie ist nicht gut.*

(NEI_raetsel)

214. *Sie hat nämlich eine Eins in Deutsch und in Englisch aber **in Sport** und in Mathe hat sie eine Zwei.*

A travers le positionnement à l'ouverture se matérialise une proximité topologique entre les éléments mis en contraste (élément souligné vs élément en gras) ; ce rapprochement accentue leur opposition et assure une cohésion plus étroite entre les énoncés successifs à travers le rapport sémantique qu'entretiennent les éléments adjacents.

Pour un relief plus marqué à l'information, il est possible d'énoncer le thème en avant-première position, le *Vorfeld* étant alors occupé par une expression nominale (*das*) récupérant le contenu informationnel thématique en amont (*Linksversetzung*). Ce procédé de focalisation existe également en français (dislocation) et ne nécessite pas de traitement cognitif complexe. Ce qui est spéci-

fique à la L2 et qu'un entraînement prosodique contribue à favoriser, c'est la reprise du relais pronominal en position préverbale.

(NEI_raetsel)

209. *Theater spielen, dass [das] mag sie nicht aber Tanzen und Singen, dass [das] gefällt ihr.*

(JUL_raetsel)

121. *Tanzen gefällt sie [ihr] ganz gut, aber Fußball und Tennis spielen, das gefällt [ihr] gar nicht.*

A travers cette mise en ordre, les apprenants saisissent mieux le poids informationnel attribué aux éléments initiaux et finaux : un élément est thématisé en amont de l'énoncé et, entre les deux pôles que constituent sa reprise pronominale et l'information en position finale, se crée une tension dynamique (*Spannkraft*) (Dalmas, 2013) caractéristique de la phrase en allemand.

Ces réalisations sont selon nous accessibles aux apprenants débutants, qui peuvent transférer une structure de l'ouverture qui leur est familière en L1. Il est possible de leur montrer que le *Vorfeld* réalise le même effet sans avoir recours à des dislocations. Les exemples qui suivent montrent la proximité topologique associée à la mise en contraste de deux contenus informationnels.

(CLAR_raetsel)

34. (...) *ich finde sie ist sportlich aber **Judo** mag sie nicht.*

(GIU_raetsel)

89. *Ihre Lieblingsfächer sind Mathe, Englisch und Deutsch. Aber **Sport** macht sie gar nicht gern.*

(JUL_raetsel)

116. (...) *sie hat eine Eins für [in] Französisch, Mathe und Englisch. **Englisch** findet sie cool, das ist ihre Lieblingsfächer [ihr Lieblingsfach] (...).*

(MARC_raetsel)

159. *Er mag Mathe und Physik, nämlich hat [er] eine Zwei aber **Geschichte und Französisch** mag er nicht, nämlich hat [er] eine Vier.*

Ces réalisations montrent que les apprenants exploitent de façon pertinente l'effet contrastif que l'ouverture crée entre des informations consécutives : ils réalisent ainsi une modulation informationnelle qui établit la tension dynamique attendue. Le complément à l'accusatif, signalé en gras, contraste avec les éléments qui le précèdent (*Sport* ou *Französisch* vs les autres matières nommées, *Judo* vs l'ensemble des autres sports qu'il est possible d'imaginer). Le déplacement vers l'avant de ce complément focalise l'information apportée en fin d'énoncé : la note (*eine Zwei, eine Eins* vs les autres notes), la compétence dans un domaine (*nicht gut* vs *gut*), le fait d'apprécier (*gar nicht* vs *Lieblingsfächer*) ou encore la négation (*nicht*). Ces attaques spécifiques s'accompagnent d'une réalisation correcte d'une structuration en Objet-Verbe-Sujet, que des explications grammaticales ne suffisaient souvent pas à faire émerger.

Conclusion

Dans la gestion de la compétition à l'ouverture, il est nécessaire que les apprenants disposent d'autres connaissances que les seules règles relatives à la place du verbe. Ces connaissances se rapportent à des principes informationnels et textuels en partie spécifiques à la langue. Aborder les fonctions de l'ouverture conduit par conséquent :

- à considérer la construction du texte et non des seuls énoncés isolés,
- à leur fournir des schémas de production permettant une redistribution des constituants de l'énoncé non plus en fonction de places syntaxiques (le sujet d'abord), mais du poids informationnel attribué à certains éléments et des relations inter-phrastiques que l'on souhaite instituer.

Considérer la langue à travers ses usages comme le préconise l'approche actionnelle conduit également à ne pas réduire l'énoncé assertif en classe de langue à un assemblage abstrait, soumis aux seules règles phrastiques positionnelles, mais à accompagner les apprenants dans leur appropriation de constructions spécifiques en favorisant et en variant les contextes de production de ces formes.

Références bibliographiques

- BOHNACKER U., ROSÉN C., 2008, « The clause-initial position in L2 German declaratives: Transfer of information structure », dans *Studies in Second Language Acquisition*, p. 511–538.
- CHAROLLES M., 1997, « L'encadrement du discours. Univers, champs, domaines et espaces. », *Cahier de Recherche Linguistique*, 6, p. 1-73.
- CHAROLLES M., 2009, « Les cadres de discours et leurs frontières », *Frontières : du linguistique au sémiotique*, p. 143–162.
- DALMAS M., 2005, « Dringend nötig: der "Blick über den Satzrand". Zu den Schwierigkeiten von französischen Studierenden bei der Texterzeugung », dans ADAMZIK K., KRAUSE W.-D. (dirs.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule.*, Tübingen, Gunter Narr Verlag (Europäische Studien zur Textlinguistik), p. 97-109.
- DALMAS M., 2013, « Strategien der Fokussierung: Eine "spannende" Geschichte - und ien Revidierung mancher Vorurteile », dans ADAM S. (dir.), « *Informationsstrukturen* » im gesteuerten Spracherwerb. *Französisch - Deutsch kontrastiv*, Frankfurt am Main, Peter Lang (Cognitio), p. 67-77.
- FABRICIUS-HANSEN C., 2010, « Syntax », dans KRUMM H.-J., FANDRYCH C., HUFSEISEN B., RIEMER C. (dirs.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York, De Gruyter Mouton, p. 216-226.
- FELCE C., 2015, L'ouverture de l'énoncé en allemand L2 : de la compréhension d'un phénomène à son appropriation et à son enseignement. Perspectives en didactique des langues, Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de D. Macaire et de D. Véronique, Paris, Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, 392 p.
- KRAMSCH C.J., 1983, « Discourse Function of Grammar Rules: Topic Construction in German. », *Modern Language Journal*, 67, 1, p. 13-22.
- MARSCHALL G. R., 2012, « Einstieg, Fortführung, Neuorientierung - Satzanfänge als Indizien für Diskurskonstruktion », dans CORTÈS C. (dir.), *Satzeröffnung: Formen, Funktionen, Strategien*, Tübingen, Stauffenburg Verlag (Eurogermanistik), p. 157-180.

- SCHANEN F., CONFAIS J.-P., 2005, *Grammaire de l'allemand : formes et fonctions*, Paris, Armand Colin (Cursus).
- STUTTERHEIM C. VON, CARROLL M., 2005, « Subjektwahl und Topikkontinuität im Deutschen und Englischen », *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 139, p. 7-27.
- STUTTERHEIM C. VON, 1997, *Einige Prinzipien des Textaufbaus: Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte*, Tübingen, Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- ZIFONUN G., HOFFMANN L., STRECKER B., BALLWEG J., 1997, *Grammatik der deutschen Sprache*, Walter de Gruyter.

REPENSER LA MORPHOLOGIE VERBALE

Le but de cette étude est d'une part de présenter et de critiquer les points de vue les plus fréquemment exposés sur les formes du verbe allemand et d'autre part de proposer une perspective nouvelle¹.

D'ordinaire on étudie les formes verbales

1. par rapport au monde, plus exactement par rapport à la temporalité (*Zeit*), donc les formes verbales (*Tempus*, les '*temps du verbe*') par rapport à l'axe : présent, passé, futur ;
2. par rapport au texte, donc en distinguant récits et dialogues ;
3. par rapport au système que constituent ces formes.

Il s'agit ici de montrer que chacune de ces perspectives apporte certes sa pierre à l'édifice, mais se révèle à chaque fois insuffisante².

1. FORMES VERBALES ET TEMPORALITÉ : *ZEIT UND TEMPUS*

C'est historiquement le point de vue qui s'est imposé le premier et qui d'ailleurs a déterminé le nom que portent encore la plupart des formes verbales *Gegenwart/Präsens*, *Vergangenheit/Präteritum*, *Zukunft/Futur*. *Tempus* pour qualifier les « formes temporelles » coexiste avec le mode : présent/passé/futur du subjonctif I et du subjonctif II. Il coexiste avec l'aspect : présent/passé/futur de l'accompli³. Il coexiste avec la voix : présent/passé/futur du passif. C'est bien pourquoi l'on parle des « temps du verbe » pour désigner les formes verbales.

¹ Le titre, que je dois à E. Faucher, remplace le titre original : *Points de vue sur les formes verbales*.

² Je remercie Odile Schneider-Mizony de ses remarques et suggestions. De même, ma gratitude va à Marie-Claude Marsolier-Kergoat, qui a pris la peine de relire mon texte avec beaucoup de soin.

³ Dans le *Duden* de 1937, le présent de l'accompli (jadis passé composé), autrement dit le *Perfekt*, s'appelle *Vorgegenwart* et le *Plusquamperfekt* : *Vorvergangenheit*. De même, on parle de *Zukunft* pour le *Futur I* (1. *Futur*) et de *Vorzukunft* pour le « futur antérieur », désormais *Futur II* (2. *Futur*), (pp.92-93)

Il est vrai que :

a) le *Futur* indique l'avenir : *Der Tag wird kommen, wo....Wir werden siegen.*

b) le *Präsens* exprime l'actualité : *Was machen wir jetzt? Das Kind schläft.*

c) le *Präteritum* formule le passé révolu : *Ich kam, sah und siegte.* Les contes commencent d'ordinaire par *Es war einmal.*

Mais on se heurte très vite à des divergences entre le principe général et la complexité des faits.

1.1. *Präsens* et avenir

L'avenir, s'il est manifeste par ailleurs, est plus souvent exprimé par le *Präsens* que par le *Futur*

a) s'il y a dans la phrase un adverbe ou un complément circonstanciel de temps qui exclut l'actualité : *Morgen gehe ich ins Kino* l'emporte sur *Morgen werde ich ins Kino gehen* : 1 270 /496 occurrences selon Google (juin 2016).

b) si la situation ne peut que se situer dans l'avenir :

L'enfant dit plutôt : *wenn ich mal groß bin* (86 400) que *wenn ich mal groß sein werde* (7 !!!). Le jeune dit plutôt : *wenn ich heirate* que *wenn ich heiraten werde* (55 000/5 600). Le vieillard dit plutôt : *wenn ich sterbe* que *wenn ich sterben werde* (271 000/22 000). En fait, le *Futur* ne s'impose que lorsque rien par ailleurs n'indique ce qui arrivera.

Qui plus est, *Futur I* et *Futur II* peuvent ne pas exprimer l'avenir mais la modalisation, en l'occurrence une probabilité très forte, comme en français : *Er wird schon recht haben* : il aura sans doute raison. *Der erste Arzt sagte: „Er wird sich wohl gestoßen haben, bei einem so aktiven Kind nichts Ungewöhnliches“ und „wahrscheinlich strengt ihn die Schule an“* Il a dû s'être cogné/il se sera cogné. Donc l'appellation *Futur* ne convient qu'en partie.

1.2. *Präsens* et passé, *Präteritum* et présent

Le passé s'exprime certes par le *Präteritum* mais aussi et de plus en plus par le présent, qu'on appelle de moins en moins *Historisches Präsens* :

1.2.1. *Präsens* dans les œuvres de fiction

On trouve fréquemment le *Präsens* après *als*, qui pourtant se réfère à une action passée : 26 400 résultats pour *als er nach Hause kommt* dans les *Witze, Märchen* et *Erzählungen* (*Kroatische Märchen, Finnische Volkserzählungen*).

Dans le roman de Susan Elliot Wright, la traductrice a choisi un titre au *Perfekt* : *Ich habe dich immer geliebt*, alors que l'original anglais, *The things we never said* est au *preterite*. Mais dans les deux cas, le roman est au présent : *Nach dem Besuch bei seinen Eltern fühlt sich Jonathan lahm und schwer. Als er*

nach Hause kommt, ist Fiona oben im Gästezimmer, und er muss sich die Treppenstufen hinaufschleppen.

1.2.2. Präteritum dans la situation actuelle

Même si le prétérit se réfère d'ordinaire à des faits ou événements passés, révolus, voire disparus, il peut parfois être directement relié à la situation présente. *Wie war denn Ihr Name?* ne demande pas si l'interlocuteur a changé de patronyme et quel était l'ancien, mais indique seulement qu'on a oublié (ou mal entendu) ce qu'il vient de dire. De même *Wer bekam das Beefsteak?* ne signifie pas qu'un client a été servi, mais simplement s'enquiert du client carnivore. Où est le passé quand le *watchdog* de l'ordinateur de l'hôtel me dit : *Warten Sie, bis die nötigen Systemdienste vollständig geladen wurden ?*, alors que j'attendais l'accompli : *geladen worden sind ?*

1.3. Plusquamperfekt sans antériorité

Le *Plusquamperfekt* n'exprime pas forcément l'antériorité d'un événement par rapport à un autre : *Er wartete geduldig, bis Mitch sich angezogen hatte, legte ihm Fesseln an und trieb ihn aus dem Schiff. Er wartete geduldig, bis der Schlag genug Schwung aufgebaut hatte, dass sein Gegner ihn nicht mehr stoppen konnte.* Le résultat est postérieur à l'attente.

1.4. Präsens et intemporel

Enfin, on sort de l'axe temporel et même de la temporalité avec le *Präsens* qui sert à exprimer des vérités présentées comme éternelles et c'est pourquoi j'emprunte mes exemples à l'Histoire : *Der Leichnam eines toten Feindes riecht immer gut* (Charles IX). *Mit der Ehe tauscht die Frau die Aufmerksamkeit vieler Männer gegen die Unaufmerksamkeit eines einzelnen* (Marie-Thérèse d'Autriche). *Es wird niemals so viel gelogen wie vor der Wahl, während des Krieges und nach der Jagd* (Bismarck)¹,

Bref, il n'y a pas adéquation entre les formes verbales et le temps, entre *Tempus* et *Zeit*. C'est pourquoi Harald Weinrich a pu écrire « *Tempus hat mit Zeit nichts zu tun.* », formule exagérée qu'il n'a pas reprise dans la réédition de son *Tempus : besprochene und erzählte Welt*. En effet, *Tempus* et *Zeit* ne sont pas totalement étrangers, même si l'on peut dire qu'il n'y a pas correspondance terme à terme (biunivoque) entre les deux : à un moment donné du temps ne correspond pas toujours un et un seul 'temps'. Les relations entre *Tempus* et *Zeit* sont donc loin d'être simples, d'autant que l'irruption du *Präsens* dans le passé, dans le futur et dans l'intemporel invite à penser que les usagers de la langue en prennent à leur aise, dans la mesure où ils ont le choix.

¹ Exemples empruntés à *Schwarzer Humor*, Edition XXL, 2012

Le résultat concret est que même si l'on conserve pour l'essentiel la terminologie ancienne, inspirée du temps chronologique, sur certains points, on a dû l'abandonner. Une forme comme *käme* n'est pas un « prétérit du subjonctif » : *wenn er jetzt käme* est bien le *Präsens* de ce qu'on appelle désormais un subjonctif II. Il était difficile de continuer de nommer *participle passé* ce qui sert à formuler l'actualité du passif : *Die Brücke wird gebaut* ou son avenir : *Die Brücke wird eines Tages gebaut werden*. D'où le remplacement par *Partizip II*. En bonne logique (cohérence) on aurait dû remplacer toute la terminologie. Mais les termes anciens restent tout de même bien commodes.

La conclusion s'impose : même en n'écartant pas quelques rapports entre *Zeit* et *Tempus*, la temporalité est incapable, à elle seule, de rendre compte des formes verbales. La langue n'a pas à être l'image fidèle du monde, même si, bien entendu, elle ne peut pas faire comme si notre monde n'existait pas.

Il a donc fallu chercher autre chose. C'est-à-dire étudier *Tempus* non pas à partir de phrases isolées mais dans des textes complets (« *Tempus im Text* »).

2. FORMES VERBALES ET TEXTES

Cette fois la référence ne se fait plus par rapport au monde dans sa temporalité, mais par rapport à la création humaine, telle qu'elle se manifeste dans des textes et c'est le mérite de Weinrich d'avoir bien distingué les formes temporelles d'une part dans le dialogue, de l'autre dans le récit. D'où la différence fondamentale entre *besprochene* et *erzählte Welt*, qui l'amène à constater *zwei Tempusgruppen*, l'un dans *Besprechen*, l'autre dans *Erzählen*.

Dans le premier, on a *Präsens*, *Perfekt*, *Futur I* et *II*, dans le second *Präteritum*, *Plusquamperfekt*, *Konditional* et *Konditional II*. Le choix entre les deux groupes relève de « l'attitude de locution » de l'auteur.

2.1. Meilleure analyse des textes entiers

Il y a incontestablement du vrai. Cette distinction permet sans nul doute une analyse plus fine d'œuvres entières. On observe bien une distribution complémentaire des formes temporelles selon les deux attitudes.

Mais dans la radicalité des deux perspectives, on n'échappe pas aux objections.

2.2. Präteritum et besprochene Welt

Où est la référence au *erzählte Welt* dans les exemples de *Präteritum* que je viens de citer ? *Wie war denn Ihr Name?*, *Wer bekam das Beefsteak?*, *Warten Sie, bis alle nötigen Systemdienste vollständig geladen wurden*. A chaque fois on ne raconte pas, on baigne dans le *besprochene Welt*.

Naguère, les émissions de radio se terminaient par *Sie hörten eben* celles de télévision par *Sie sahen eben*, qui font référence à un passé immédiat. C'est d'ailleurs cette association entre *eben* et le prétérit (non le *Perfekt*) qui a dû choquer certains grammairiens. Mais et surtout, avec le prétérit, on n'est pas obligé

de faire défiler tous les compléments d'objet - surtout si le programme est long !- avant qu'apparaisse le participe II, et l'on échappe ainsi à la *Klammerbildung*. De plus, sur un écran le prétérit tient moins de place. Donc des considérations pratiques jouent.

Ensuite, on constate que dans le discours (non dans le récit !) avec *sein*, on emploie plus le *Präteritum* que le *Perfekt* : *Waren Sie schon mal in * ?* (174 000) occurrences, *Sind Sie schon mal in * gewesen* (126 000). De même avec les verbes de modalité et *wissen* : on préfère *ich konnte nicht kommen* (36 500) à *ich habe nicht kommen können* (8 790). *Er musste ins Krankenhaus* (9 840) est d'autant plus fréquent qu'on ne sait que faire avec le *Perfekt* : *er hat ins Krankenhaus gemusst* (8) ou *ins Krankenhaus müssen* (2). *Wussten Sie es?* l'emporte de loin sur *Haben Sie es gewusst?* (240 000/22 000), même si l'on a plus de *Haben Sie das gewusst?* que de *Wussten Sie das?* (415 000/330 000)¹. Parfois l'usager qui n'est pas sûr choisit un 'temps' plutôt qu'un autre. En français, comment raconter au passé simple ou respecter la concordance des temps, si l'on ignore ses conjugaisons ?² Les germanophones maîtrisent-ils bien leur morphologie ? N'entend-on pas *gewunken* au lieu de *gewinkt* ? Quoi qu'il en soit, avec ces exemples on se situe dans le *besprochene Welt*.

Enfin, revenons au fait qu'on peut écrire une œuvre de fiction au *Präsens* et que dans les contes non pas lus mais dits, il remplace bien vite le *Präteritum*, ce qui montre que son spectre ne se borne pas au *besprochene Welt*. Là aussi, il faut chercher ailleurs.

3.FORMES VERBALES ET SYSTÈME

Tout bon structuraliste sait qu'une unité, ici une forme verbale, n'a pas de valeur en soi mais par rapport aux autres dans le cadre d'un système où tout se tient, donc où chaque 'temps' se définit en relation et en opposition avec tous les autres.

3.1. Le cube verbal

C'est la perspective qu'a adoptée Jean-Marie Zemb avec son cube verbal : à l'avant, horizontalement les trois modalités temporelles : en haut futur, au milieu présent, en bas passé ; verticalement, à gauche le subjonctif I, au milieu l'indicatif, à droite le subjonctif II. A l'arrière, les formes de l'accompli, en tout

¹ On n'oubliera pas que les résultats de *Google* varient d'une consultation à l'autre, dans la même journée.

² Combien de francophones connaissent le passé simple de *coudre* ? Comme on ne sait pas conjuguer *résoudre*, on *solutionne* un problème. Une cliente demande à la boulangerie : « Je voudrais une baguette moulue (moulée). ». La guide dit : « L'abbaye a été fondue (fondée) au XIIIe siècle ».

18 formes. Notre défunt collègue, à l'imitation peut-être de l'atomium de Bruxelles, avait construit ce cube verbal : chaque 'temps' était représenté par une petite boule reliée aux autres par des tubes en plastique. Apparaissaient ainsi la cohérence du système et la position de chaque forme temporelle dans l'ensemble¹.

3.2. Cube verbal pas tout à fait cubique !

Mais Zemb était trop fin connaisseur de l'allemand pour ne pas voir que le futur du subjonctif II : *er würde kommen* était de moins en moins un futur (sauf dans le discours indirect) et de plus en plus un *Ersatz* du présent du subjonctif II pour l'expression de l'hypothétique et d'autres emplois. C'est encore plus vrai aujourd'hui, où *Duden Grammatik* (2009) parle de *Siegeszug* de *würde* + *Infinitiv* en allusion à toutes les résistances que cette forme a dû vaincre : *Wenn-Sätze mit würde sind würdelos !*. Aussi notre collègue de lui-même avait-il un peu cabossé son cube pour que le futur du subjonctif II fût abaissé par rapport aux autres futurs et rapproché du présent.

3.3. Que faire des formes surcomposées ?

De plus, le cube verbal ne prend pas en compte les formes surcomposées : *Er hat schon gewusst, wie ich heiÙe, er hat mich schon wieder erkannt, aber er hat vergessen gehabt, wer ich bin, für ihn, was ich ihm bedeute*. De même : *hätte vergessen gehabt, könnte vergessen gehabt haben*, etc. . Si ces formes surcomposées parviennent à s'étendre aux trois temps et trois modes - et l'on ne voit pas pourquoi elles échoueraient - on n'aura plus un cube verbal mais un parallélépipède rectangle, avec cette fois non plus 18 formes verbales mais 27. Notons qu'avec *vergessen gehabt haben*, on a un infinitif passé. Ceci implique que le parallélépipède rectangle, comme le cube verbal, laisserait tout de même à l'écart le participe II, qui possède une opposition de formes (*gelebt/gelebt gehabt*) et le participe I (*lebend/gelebt habend*) comme lui en expansion : 902 occurrences pour *gelebt gehabt*, 781 *gelebt habend*.² Mais c'est déjà beaucoup d'avoir établi un modèle géométrique des formes verbales présentes dans l'opposition temporelle (ce qui n'est pas le cas pour les deux participes).

¹ On trouvera une représentation graphique de ce cube sur le site : https://books.google.fr/books/about/Le_verbe_en_action.html?id=Cfcd5O5kJPIC&redir_esc=y (p.33 du livre)

² Dans une étude en 2009, j'avais trouvé 390 *gelebt habend*. On voit donc la progression de cette forme sur quelques années. De même en 2009 : 366 *gemacht habend*, 272 *existiert habend*, 249 *stattgefunden habend*, 238 *gearbeitet habend*, 205 *vergessen habend*, 132 *getan habend*. Aujourd'hui, on a 2 960 *gemacht habend*, 723 *stattgefunden habend*, 261 *existiert habend*, 282 *gearbeitet habend*, 1 130 *vergessen habend*, 1 340 *getan habend*. Certes, le corpus de Google s'est accru depuis 2009, mais il n'y a pas de progression pour *existiert habend*.

3.4. Système et utilisation pratique

Enfin, ce système (mises à part les oppositions de temps, de mode et d'aspect) ne préjuge en rien de l'utilisation concrète de chacune des formes. Par exemple, pourquoi le *Präsens* est-il préféré aux autres 'temps', sur la défensive et l'indicatif aux deux subjonctifs, réduits de plus en plus à la portion congrue ? Pour tenir compte de ce fait, il faudrait que sur le cube verbal le *Präsens* soit représenté par une boule bien plus grosse que les autres formes. C'est pourquoi il faut adopter un autre point de vue.

4. FORMES VERBALES ET UTILISATEUR

Jusqu'ici, nous avons considéré les « temps du verbe » par rapport au monde (temporalité), par rapport aux productions humaines que sont les textes, puis en eux-mêmes, en tant que système. Mais le lecteur attentif aura remarqué des expressions comme : « Des considérations pratiques peuvent jouer », « les usagers de la langue en prennent à leur aise, dans la mesure où ils ont le choix » ; « Parfois l'utilisateur qui n'est pas sûr choisit un 'temps' plutôt qu'un autre », ce qui veut dire que dans l'emploi des formes verbales, il faut tenir compte des utilisateurs de la langue.

Le germanophone, comme tous les usagers d'une langue, considère sa langue comme un outil ou mieux comme un instrument dont il attend en même temps deux choses : 1. le maximum de performance, 2. le maximum de commodité. Il y a là une double exigence contradictoire, d'où des compromis au cas par cas.

4.1. Enrichissement pour plus de performance

Cette exigence de performance a abouti à un accroissement des formes verbales. Rappelons que le vieil allemand n'avait pas de formes d'accompli, ni les formes composées des participes I et II, ni les formes surcomposées, qui sont d'apparition récente. On pourrait ajouter la formule du type *sein + am + verbe substantivé* : *er ist am Arbeiten* (cf. *he is working*), qui sert, comme *gerade* ou *eben*, à insister sur la situation actuelle pour la différencier du présent d'habitude. Cet enrichissement a pour raison d'être d'augmenter les possibilités d'expression, comme si l'on ajoutait des cordes à un instrument de musique.

4.2. Pragmatisme : rendement, économie, commodité

D'un autre côté, le souci du rendement, de l'économie (le maximum de résultats pour un minimum de coûts, donc de travail), le désir de commodité aboutissent à privilégier certaines formes verbales par rapport à d'autres et je vais essayer ici de le montrer.

4.2.1. Formes simples de préférence aux formes composées

C'est le cas du *Präsens* au dépens du *Futur*. Celui-ci ne reste obligatoire que quand rien n'indique l'avenir. Nous en avons vu des exemples, même sur des textes entiers. C'est aussi le cas du *Präsens* par rapport au *Präteritum*, simple lui aussi, mais avec beaucoup de formes selon les classes des verbes forts.

C'est encore le cas du *Präsens* : *er wusste, dass du kommst* » (au lieu de *dass du kommen würdest*) dans une subordonnée, avec la conséquence fondamentale qu'on renonce à la concordance des temps. C'est pourquoi aussi *vollständig geladen wurden* est préféré à *geladen worden sind*.

- avec les verbes de perception :

Er hatte gar nicht gesehen, dass der Artikel schon so alt ist,

- avec les verbes d'activité intellectuelle :

Ich hätte gedacht, dass da mehr los ist.

- avec les verbes de sentiment :

Er hatte sich nur gewundert, dass ich keine Schmerzen habe.

- avec les verbes déclaratifs (*verba dicendi*) :

Ich hatte gesagt, dass er ungehalten ist, wenn sie zu spät nach Hause kommt.

Et même : *Er wartete geduldig, bis der Mönchsgeier satt ist.*

- C'est encore le cas du prétérit de *sein* et des verbes de modalité par rapport au *Perfekt*, comme il a été signalé plus haut.

Parce que la traduction par le *Perfekt* du passé composé français dans *Déjeuner du matin* de Prévert aurait été fort lourde avec des participes II plus longs que les participes français et rejetés à chaque fois en position finale : *Il a mis le café dans la tasse/ Il a mis le lait dans la tasse de café/ Il a mis le sucre dans le café au lait*, un traducteur a préféré recourir au *Präteritum* (*Er tat den Kaffee in die Tasse*), d'autres gardant le *Perfekt* (*Er hat den Kaffee in die Tasse getan*).

4.2.2. Formes composées de préférence à des formes simples.

En effet, la simplicité formelle n'est pas le seul critère de commodité. Le prétérit est simple (*kam*), mais isolé, alors que le participe II associé à un auxiliaire se retrouve dans toutes les formes de l'accompli (18 avec les temps surcomposés) et dans celles du passif, ce qui lui donne un spectre d'utilisation incomparablement plus large que le seul prétérit. C'est pourquoi le présent du *Perfekt* l'emporte sur le *Präteritum*.

Il en va de même pour le présent du subjonctif II, simple lui aussi : *käme*, auquel on préfère le composé *würde + Infinitiv*, parce qu'il permet d'éviter l'ambiguïté née du fait que des formes de ce présent du subjonctif II ne se distinguent pas de l'indicatif : *machte, gingen*, sont obsolètes : *hülfe, stürbe* ou doubles : *stände/stünde*. L'emploi constant de *würde + Infinitiv* a en plus l'avantage d'éviter le va-et-vient entre les formes du subjonctif toujours apparentes et celles indistinctes de l'indicatif. A la limite, ce *würde + Infinitiv* permet de se dispenser de savoir les prétérits des verbes forts, dont certains ont en plus des formes

faibles. Quel soulagement pour la mémoire ! Autrement dit, l'économie peut prendre des formes diverses et ne se réduit pas à la simplicité : parfois une forme composée, donc plus lourde, économise par ailleurs.

4.2.3. *Präsens*, remède aux problèmes du subjonctif

Qui plus est, les problèmes posés par l'ambiguïté des deux subjonctifs (formes semblables à celles de l'indicatif) ou leur concurrence entre elles (avec en plus la concurrence avec *würde* + *Infinitiv*) : *sie tut, als ob sie weine/weinte/weinen würde* amènent cette fois à privilégier l'indicatif chaque fois que possible : *Sie tut, als ob sie weint*. On se facilite la vie !

- le subjonctif du discours indirect est de plus en plus remplacé par l'indicatif s'il y a le verbe déclaratif : *er sagte, dass er aus Ulm kommt (komme/käme)*. Car si j'entends ou lis ce verbe, je comprends qu'il s'agit d'un discours rapporté, donc sujet à caution et dès lors le subjonctif n'est pas absolument obligatoire. Il ne devient indispensable que si l'on décide, dans la langue écrite, de se passer du *verbum dicendi*. On a alors l'équivalent du discours semi-direct français, caractérisé par le changement de pronom (*il/elle* au lieu de *je*) et l'emploi de l'imparfait et du plus-que-parfait : « il ne se sentait pas bien : il avait trop mangé la veille. », *er fühle sich nicht wohl : er habe am Vortag zuviel gegessen*. Ce subjonctif simplifie alors en faisant l'économie du verbe déclaratif.

-Il en va de même pour le subjonctif appelé normalement par *als ob* ou par *zu... als dass*.

En effet, l'irréalité de la comparaison est suffisamment indiquée par *als ob* pour qu'on puisse se dispenser du subjonctif et du problème du choix entre les formes de ce mode : *Er tut, als ob er krank ist* (au lieu de *sei/wäre*).

L'excès est suffisamment exprimé par *zu... als dass* pour qu'on puisse se passer, là encore, du subjonctif

Denn die 40-Stunden-Woche ist zu wichtig, als dass sie auf dem Altar der Gewinnmaximierung geopfert werden darf.

On peut donc formuler la tendance générale suivante : le présent de l'indicatif tend à remplacer les deux subjonctifs et *würde* + *Infinitiv*, lorsque ce que ces formes apportent est indiqué par ailleurs dans la phrase, *verbum dicendi* ou conjonction. Que ce remplacement ait lieu ou non dépend essentiellement de deux facteurs : le niveau culturel du locuteur et les conditions du discours, oral ou écrit, familier ou soigné.

4.2.4. Expansionnisme du *Präsens*

Cet expansionnisme de l'indicatif concerne également les autres cas d'emplois du subjonctif I, lequel peine à survivre sauf dans des formules stéréotypées. Alors subjonctif I et indicatif coexistent :

Es lebe die Freiheit, die Freiheit soll leben! (final de *Don Giovanni*)

Hoch soll er leben, Hoch soll er leben, Dreimal hoch! Er lebe hoch, er lebe hoch! Alt soll er werden, Alt soll er werden, dreimal mal alt! Gesund soll er bleiben! (Geburtstagslied)

Es leben die Frauen! Die Weiber sollen leben! (Trinklied)

A la place de *Mögest du glücklich sein!* (1 800), on trouve de plus en plus *ich wünsche dir viel Glück*. (256 000 résultats)

Quant au subjonctif de cuisine, il est moribond : *Man nehme 6 Eier* fait place à *6 Eier nehmen/Nehmen Sie 6 Eier* ou *Man nimmt sechs Eier*.

Ne reste plus que le subjonctif mathématique : *ABC sei ein Dreieck, Gegeben sei das Dreieck ABC*. Et même, on s'en passe : *Gegeben ist ein Dreieck ABC : AB = 17,5 cm ; BC = 14 cm ; AC = 10,5 cm*.

Je n'ose prédire la mort prochaine du subjonctif I évincé par l'indicatif, même si, pour ceux des germanophones qui ne mettent pas le discours indirect au subjonctif ou passent directement au subjonctif II, c'est déjà le cas. Les anglophones ont pratiquement perdu leur subjonctif (sauf dans : *God save our gracious Queen/ Long live our noble Queen*) et ne s'en portent pas plus mal. Quelle économie de formes et du même coup quelle commodité pour les locuteurs ! Après tout, les francophones, dans leur immense majorité, vivent fort bien (ou s'ils vivent mal, c'est pour d'autres raisons) sans l'imparfait du subjonctif, même au prix de la disparition de la concordance des temps. Dans cette perspective, le cube verbal deviendrait un parallélépipède rectangle avec seulement deux modes au lieu de trois. Ce serait moins beau et moins riche, mais plus économe et donc plus pratique.

4.2.5 Präsens et hypothétique

Le présent de l'indicatif parvient même à s'introduire dans ce qu'on pourrait appeler la chasse gardée du subjonctif/conditionnel : l'hypothétique. A condition toutefois que cet hypothétique soit indiqué par ailleurs dans la phrase : *Es wäre vielleicht besser, wenn Ihre Tochter die Pille nimmt*. Ce n'est pas un exemple isolé¹. La commodité d'emploi est évidente par rapport à *nähme*, qui oblige à partir de *nahm*, ou à *nehmen würde*, qui est lourd.

Le seul îlot de résistance est l'irréel du passé, grâce au caractère bien vivant des auxiliaires *hätte/wäre*. Mais en entendant un commentateur sportif dire : « S'il tire, il marque le but. » signifiant : « S'il avait tiré, il aurait marqué le but. », je me demande s'il n'y pas là une façon plus courte, plus commode et même plus vivante de formuler que le recours au plus-que-parfait de l'indicatif suivi du conditionnel passé.

¹ Cf. Y. Bertrand : *Es wäre vielleicht besser, wenn Ihre Tochter die Pille nimmt - Le présent de l'indicatif dans les hypothétiques* (NCA 2004/1, pp.71-73)

4.2.6. Le ‘temps’ par défaut

La conclusion s'impose : l'indicatif présent rogne partout où c'est possible sur les autres 'temps' et les autres modes. C'est normal : comme le remarque P. Eisenberg (*Der Satz*, 1999 : 113) et me le rappelle Odile Schneider-Mizony : le *Präsens* est le temps « non marqué », tous les autres le sont. Cette constatation nous conduit à nous interroger sur le rôle et la place qui lui sont désormais impartis et aux conséquences qui en découlent sur tout le système verbal. En effet, si une forme se trouve privilégiée à ce point en fonction de sa commodité et de l'économie qu'elle apporte, c'est l'ensemble des 'temps' et des modes qui s'en trouve affecté. Les autres formes finissent par se situer par rapport à une seule, comme les planètes par rapport au soleil.

Par exemple : *Wie war denn Ihr Name ?* n'est pas en fait un passé qui s'opposerait au présent, comme quelque chose de révolu, mais le rappel d'une situation qui vient d'être évoquée, ce que fait le français par « Rappelez-moi votre nom. », où est utilisé le présent. La situation antérieure ne s'oppose pas à la présente, mais y est rattachée. Rien à voir donc avec la distanciation qu'on attribue souvent au prétérit. Il faut donc revoir le rôle de celui-ci. De même, le *Futur* ne sera obligatoire par l'expression de l'avenir que si rien d'autre ne l'exprime. Si ce n'est pas le cas et qu'on emploie tout de même le *Futur*, alors il faut s'interroger sur les autres valeurs de *werden* + *Infinitiv* (par exemple d'insistance, surtout si l'on accentue *werden*).

On peut donc considérer que le présent de l'indicatif devient le 'temps' par défaut, celui qu'on emploie quand on n'a pas de raison contraignante ou simplement valable d'utiliser un autre temps ou un autre mode¹, et que chaque fois que possible on retourne vite à ce 'temps'. Là, comme en informatique, avec cette notion de « par défaut » il s'agit de faciliter la vie des utilisateurs : ils peuvent conserver les paramètres ou les modifier, donc garder la maîtrise de l'instrument. On atteint alors le summum de la commodité. Il est le 'temps' par défaut parce qu'il est le plus fréquent et, parce qu'il est le plus fréquent, sa fréquence augmente et donc il finit par être celui qui se présente d'abord à l'esprit. Quel est le 'temps' que les petits Allemands apprennent en premier sinon le *Präsens*²?

On pourrait donc représenter le système des formes verbales de l'allemand non plus par un cube, mais comme une roue dont le *Präsens* serait le moyeu auquel les autres formes seraient fixées par autant de rayons. Ou, pour suivre l'exemple

¹ Odile Schneider-Mizony (communication personnelle) : « Certains grammairiens disent même que le présent est le ni-passé, ni-futur (O. Ludwig : *Ein Vorschlag für die semantische Analyse des Präsens*, LB 14/1971, 34-41.)

² Odile Schneider-Mizony (communication personnelle) : « Les petits Français aussi, et beaucoup de petits locuteurs de langues indo-européennes. La catégorisation mentale du passé et du futur a lieu bien après l'acquisition du présent chez l'enfant (cf. Piaget). »

de Zemb, on pourrait avoir une grosse boule centrale d'où partiraient des tubes vers les autres 'temps', sur les trois dimensions.

Je n'irai pas jusqu'à affirmer que la prise en compte de l'utilisateur dans l'analyse des « temps du verbe » règle tous les problèmes laissés en suspend par les autres points de vue (temporalité, textualité, système), mais je pense qu'on ne peut pas oublier que la langue est faite pour l'homme et non l'homme pour la langue.

Worauf kann kontrastive Linguistik Französisch-Deutsch zielen?

Nicht-Linguisten haben oft nur vage Vorstellungen von der Vielzahl der Aspekte, hinsichtlich deren Sprachen sich unterscheiden können. Ein wichtiges Professionalitätsmerkmal von SprachspezialistInnen besteht deshalb darin, ein differenziertes Wissen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen auf den verschiedenen Beschreibungsebenen (Phonetik, Lexik, Syntax, Text) zu besitzen. Dieses Wissen ist sowohl für ein gutes Verständnis von Sprache als kulturgebundenem Kommunikationsmittel von Bedeutung als auch wichtige Voraussetzung für das Verstehen eigener und fremder Fremdsprachenlernprozesse: Es ist somit von grundlegender Bedeutung für angehende LehrerInnen. Auch in vielen Anwendungsbereichen von Sprachkompetenz wie beim Übersetzen ist die Beschäftigung mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Sprachen unverzichtbar. Es ist natürlich verwegen, innerhalb weniger Seiten einen detaillierten Überblick über die Entstehung, die eingelösten und nicht eingelösten Hoffnungen und die derzeitige Renaissance der Kontrastiven Linguistik anzubieten. Der Beitrag versucht aber, ihre Hauptzüge kurz darzustellen, einige Probleme ihrer Erforschung und Anwendung anzureißen und Beispiele ihrer Handhabung für das Deutsche und Französische zu geben. Nach einer Abgrenzung zur Typologie (1) werden die Berührungspunkte der kontrastiven Linguistik mit der Fehlerlinguistik (2) geschildert; im letzten Teil (3) werden schließlich Fehlerbeispiele französischer DaF-Lerner angeführt, bei denen die kontrastive Analyse Fehlerprognosen erstellen kann.

1. Zur Verwandtschaft derkontrastiven Linguistik mit der Typologie

Die kontrastive Linguistik beschäftigt sich mit dem systemhaften Vergleich zweier oder mehrerer Sprachsysteme auf allen sprachlichen Ebenen. Sie begann in den fünfziger Jahren mit kontrastiver Phonologie, Syntax und Semantik im Einflussfeld des Strukturalismus. Sie hat sich nach der pragmatischen Wende der siebziger Jahre um die kontrastive Pragmatik erweitert und liebäugelt in neuerer Zeit mit der Informationstheorie, indem sie z.B. die Frage stellt, wie die kommunikativen Lasten zwischen Sprecher und Hörer verteilt sind (Theisen 2016), eine Frage, welche die interkulturelle Kommunikation mit ihrer Unterscheidung zwischen kontextreichen und kontextarmen Kommunikationskulturen schon lange behandelte.

Die kontrastive Linguistik läuft auf die gleiche Charakterisierung der Sprachen hinaus wie die Sprachtypologie, die sich mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten innerhalb von Sprachfamilien beschäftigt, sie wird manchmal als Teilgebiet der typologisch vergleichenden Sprachwissenschaft angesehen. Es ist die Zielsetzung, die beide unterscheidet: Sprachtypologie ordnet die Vielfalt der menschlichen Sprachen einer limitierten Anzahl von Sprachtypen zu, verfolgt also ein theoretisch-wissenschaftliches Ziel; Kontrastive Linguistik will die Grundlage zu effizienten Lernmaterialien für Fremdsprachenlerner entwickeln und hat sich seit ihren Anfängen an den Bedürfnissen des Sprachunterrichtes orientiert. Aus diesem Grund stand sie seit den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts in den Sprachwissenschaften Ost-Europas (Polen, Georgien, UdSSR), die damit beachtliche Lernerfolge erreicht zu haben scheinen, in hohem Ansehen. Sie baut auf der psycholinguistischen Hypothese auf, dass Sprachen kontrastiv erworben bzw. erlernt werden, was allerdings nur eine Theorie unter mehreren¹ ist.

Sprachen werden teils mehrfach (vgl. Wandruszka 1990, Lüdtke/Radefeldt 1997) oder binär (von einer zur anderen Sprache wie Malblanc 1968, Pérennec 1993 oder Blumenthal 1997) in Bezug auf ein bestimmtes Phänomen (z.B. Aktiv/Passiv oder Bewegungsverb) miteinander konfrontiert und in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden beschrieben.

Die Strukturen in den Sprachen können dabei im Laufe der Geschichte konvergiert haben: mehrere in Kontakt stehende Sprachen nähern sich allmählich beim beobachteten Phänomen, wie im nächsten Absatz dargestellt wird. Der Divergenzfall ist uns viel bewusster, weil die europäischen Sprachen Beispiele liefern. Er besteht darin, dass sich die Sprachen auseinander entwickeln, wie die romanischen Sprachen aus dem Vulgärlatein, oder die verschiedenen Varietäten des Deutschen, die zu eigenen Sprachen geworden sind (Niederländisch aus dem Niederdeutschen, Luxemburgisch aus dem Moselfränkischen). Diese Hollandisierung, wie die Weiterentwicklung weg von der Nucleussprache genannt wird, wird wohl in Zukunft andere Sprachformen erfassen wie etwa das Schweizerdeutsch.

Seit den 2000er Jahren wird von Eurolinguistik als einer Unterform der Kontrastiven Linguistik gesprochen, als einer Sorte von „Kontakt“-Linguistik der Sprachen des europäischen Kontinents, die sowohl typologische als auch kulturelle Aspekte vereinigt (Haspelmath 2001). Denn einerseits gehören die meisten europäischen Sprachen zur indo-germanischen/indo-europäischen Sprachfamilie;

¹ Auch für die Identitäts- und die Interlanguage-Hypothese lassen sich erbitterte Verfechter und interessante Argumente finden, so dass man diese anderen Erwerbshypothesen schlecht ganz beiseite schieben kann.

andererseits erzeugen Kulturentwicklungen der Rechtsstaatlichkeit und des gemeinsamen europäischen politischen Raums ähnliche Erscheinungen, wie etwa ähnliche Textformen, die Neigung zu Kurzwörtern als Kürzel für Institutionen oder den inhaltlosen Eurospeak von nationaler oder übernationaler Politik. Die grundlegende Rolle des Lateins als schriftgebende Sprache für Regierung, Wissenschaft und Religion während mehrerer Jahrhunderte, der große Umfang von Wortschatzentlehnungen in die verschiedensten Richtungen, oder ähnliche Schulpolitiken in den europäischen Staaten brachten schon eine konvergente Entwicklung hervor. Auch das Phänomen der politischen Korrektheit gehört zu den europaweit akzeptierten Wertungen, die sich in verschiedenen Sprachen bemerkbar machen: vom englischen *differently gifted* über deutsch *anders begabt* wird ein Wort wie *behindert* aus dem öffentlichen Diskurs verbannt, oder Personenbezeichnungen werden gender-differenziert ausgedrückt, wenn man nicht mehr über die Berliner spricht, sondern über *die Berlinerinnen und Berliner*. Anredeformen gleichen sich immer mehr an, wie es das Umsichgreifen des Duzens nach angelsächsisch-skandinavischer Manier in der öffentlichen Kommunikation und der Werbung zeigt (Gautherot 2015).

Die Grammatik fokussiert das Interesse der Eurolinguistik und ist die typologisch am besten beschriebene Ebene: Sie malt eine europäische Entwicklungstendenz vom synthetischen zum analytischen Sprachtyp, d.h., dass grammatische Relationen, statt durch Morpheme wie Kasusendungen angezeigt zu sein, allmählich durch grammatische Wörter wie Präpositionen eingeleitet werden. Ein bekanntes Beispiel im Deutschen ist die Entwicklung der Verbvalenz mit Kasus zu Verbvalenz mit Präposition, sprich: statt *erinnern + Gen* verbreitet sich *erinnern + an + Akk*. Aber nicht alle Sprachen befinden sich auf dem gleichen Stand dieses *Drifts*, wie er in der Fachsprache der Typologen heisst. Das Englische hat es unter den westgermanischen Sprachen besonders weit auf dem Weg zum analytischen Sprachtyp gebracht: Die geringe Menge von Flexionsendungen (so gut wie kein Kasus, reduzierte Konjugation) geben dem Lernenden den Eindruck, dass er nackte Wortformen aus dem Lexikon direkt in den Satz einbauen darf, was natürlich so nicht stimmt. Das Deutsche, auch eine westgermanische Sprache, ist noch ziemlich synthetisch, auch wenn sich ein Kasusabbau (Genitivschwund) und Konjugationsregularisierungen (-te, ge-t) in ihm zeigen. Die Sprachen „*driften*“ unterschiedlich je nach grammatischem Phänomen. Zum Beispiel sind im Deutschen wie im Französischen die Relativpronomina mit einem graduellen Abbau der flektierten Relativpronomina ungefähr an derselben Stelle auf dem Weg zwischen synthetischem und analytischem Typ, während beide Sprachen beim Komparativ auf verschiedenen Entwicklungsstufen stehen: französischer Komparativ und Superlativ sind weitgehend analytisch —

plus grand, le plus grand—, der deutsche Komparativ und Superlativ sind noch weitgehend synthetisch : *größer, am größten*.

Deutsch und Französisch gehören trotz mancher Unterschiede, die im dritten Teil exemplifiziert werden, zum sogenannten Charlemagne-Sprachbund, bilden auch den Kernbereich des *SAE* (*Standard Average European*), und zeichnen sich durch große Ähnlichkeiten in den vier starken SAE-Zügen aus: Artikel, haben-Perfekt, Verwendungssynonymie vom Instrumentalen (instrumental und zugleich komitativ) und Verwendungssynonymie von Fragepronomina, die auch subordinativ gebraucht werden (Haspelmath, 2001: 1503). Dieser Bereich deckt das Vorhandensein von sowohl finitem als auch indefinitem Artikel (*der/die/das, ein/eine; un/une, le/la*) und das periphrastische Perfekt mit *haben* und einem Partizip des Verbes : *ai lu/mangé/ fait, habe gelesen/gegessen/gemacht*. Die Typologen zählen auch den Synkretismus von Begleitung und Instrument dazu: *avec mes amis/un couteau, mit meinen Freunden/einem Messer*. Die Synonymie von Frage- und Subordination bezieht sich schließlich auf die Doppelrolle der Einleitewörter: *qui/que/comment, etc...* : *comment est-il venu ? Il m'a raconté comment il avait pu se libérer ; Was hat er heute Mittag gegessen? ich sehe etwas, was du nicht siehst*.

Der *SAE* ist als relativ neuer Begriff noch nicht konsensfähig, seine Erklärungshypothesen sind noch umstrittener, die von unbekanntem prähistorischen Substratsprachen, die man nie wird rekonstruieren können, über lateinischen Einfluss (Welcher Prozentsatz der Bevölkerung war in der feudalen Zeit tatsächlich davon betroffen !?!) zu Kontaktphänomenen während der Völkerwanderungszeit reichen, die man auch nicht wird festmachen können (Haspelmath 2001). Seine kontrastive Analyseprozedur deckt aber interessante Gemeinsamkeiten zwischen europäischen Sprachen auf, die gewöhnlich als entfernt gelten.

2. Interferenz als bevorzugtes Arbeitsfeld der kontrastiven Linguistik

Die Annahme der Kontrastivhypothese als Lernfolie für andere Sprachen gewinnt ihre empirische Relevanz aus der Beobachtung von Interferenzphänomenen bei Fremdsprachenlernern. Die Übertragung von Strukturen einer Sprache auf eine andere kann genau passen, wenn die Zielsprache an der Stelle dieselbe Struktur aufweist wie die Ursprungssprache, so wie die Wortstellung im Nukleussatz in den romanischen Sprachen (SVO). In diesem Falle bemerkt man die gelungene Übertragung nicht einmal¹, sie erleichtert nur das Erlernen der grammatischen Konstruktion. Die Übertragung der Strukturen der einen Sprache

¹ Von den Psycholinguisten können positive Interferenzen nur vermutet, nicht „bewiesen“ werden.

kann aber auch fehl am Platz sein und ist dann ein Interferenzfehler. Solche Interferenzfehler treten bei Sprechern mehrerer Fremdsprachen bevorzugt dann auf, wenn diese Sprachen nicht *native-speaker-like* beherrscht werden, oder bei häufigen Kontaktsituationen, in denen man immer wieder von der einen in die andere wechselt, wie in der elsässischen Varietät des Französischen, in der eine Frage lauten kann *Tu attends sur quoi ?* mit Übertragung der präpositionalen Valenz des deutschen Verbs *warten* auf das französische Verb *attendre*.

Die deutsche Sprache ist keine Sprache, die zu mehr Fehlern Anlass gibt als andere Sprachen: eine solche Sicht auf Sprachen wäre sowohl typologisch als auch lernerpsychologisch vollkommen unbegründet:

* typologisch, weil es keine einfachen oder komplizierten Sprachen gibt: „kompliziert“ ist nur ein Etikett für den Grad der typologischen Unterschiede. Familiennahe Sprachen sind untereinander einfach (also Italienisch für Franzosen, Russisch für Polen, oder Chinesisch für Koreaner), aber familienentfernte Sprachen kompliziert: so Russisch oder Chinesisch für Franzosen, aber auch Italienisch für Koreaner. Wenn eine populärwissenschaftliche Sprachbeschreibung von sieben Schulfremdsprachen folgenden Titel trägt: „Leichtes Englisch, schwieriges Französisch, kompliziertes Russisch“ (Marzari 2010) und mit langem Untertitel „Evaluation der Schwierigkeiten des Englischen, Deutschen, Französischen, Italienischen, Spanischen, Russischen und Polnischen“, dann wird damit die Perspektive des deutschen Lerner angenommen, für den eine andere germanische Sprache einfacher zu lernen ist als eine romanische oder slawische ;

* lernerpsychologisch, weil der Lerner mit den Begriffen „Einfachheit“ oder „Kompliziertheit“ eigentlich nur seine Erwerbserfolge beschreibt, die von vielen Faktoren abhängen, von der Motivation über das Lernumfeld bis zur verbrachten Zeit. So können genau dieselben Fremdsprachen von den einen Sprechern als einfach, von anderen Sprechern derselben Muttersprache als kompliziert empfunden werden.

Jeder Spracherwerb, der simultan (kindliche Zweisprachigkeit) oder konsekutiv (meist als Schulfremdsprache) zum Erstspracherwerb verläuft, ist Zweitspracherwerb. Jeder schulische Fremdspracherwerb ist, nüchtern betrachtet, Zweitspracherwerb unter eingeschränkten, unterrichtlich gesteuerten Bedingungen. Im schulischen Curriculum ist der intensive und lange Zeit andauernde Kontakt mit der anderen Sprache nicht gegeben, der den natürlichen Spracherwerbsmechanismus aktiviert und zur Zweisprachigkeit führt. Auf der Folie der drei Haupttheorien zum Fremdsprachen-Lernen (Kontrastiv-, Identität-, Interlanguage-Theorie) bleibt als Gemeinsames übrig, dass keine neue Sprache anfänglich fehlerfrei gesprochen werden kann. Der Schüler baut sich adaptativ,

auf positive Rückmeldung ausgerichtet, selbstorganisierend seine Lernaltersprache auf. Fehler werden als nützliche Hinweise für die Analyse eben dieser Lernaltersprache gesehen, also als Indikatoren für Lernstand bzw. Lernfortschritt.

Die Fremdsprachenerwerbsforschung unterscheidet grob zwei Fehlertypen: Ausrutscher und Irrtümer einerseits, bei denen der Schüler es besser weiß, und fehlerhafte Ausdrucksversuche andererseits (Kleppin, 2010: 1062). Letztere (*attempts* in der angelsächsischen Sprachforschung) decken zwei Hauptfehlerursachen: Interferenzen als Beeinflussung z.B. der L1 auf die L2 (*ich habe fertig* von einem französischen Schüler¹) und Übergeneralisierungen, z. B. *die Hund-en**. Obwohl der Mechanismus der Übergeneralisierung auch für den Erwerb der Muttersprache gilt (Petit 1998), ist der Erwerb der Fremdsprache nicht mit dem der Muttersprache gleichzusetzen. Beim gesteuerten Fremdsprachenerwerb müssen nicht nur die Einflüsse der Erstsprache auf die Zielsprache beachtet werden, sondern die Lernbedingungen im Unterricht, außerschulischer Sprachkontakt und Persönlichkeitsmerkmale des Lerners, worauf die deutschsprachige Didaktik viel mehr eingeht als die französische. In der Fremdsprachendidaktik besagt die optimistische Theorie, dass Lerner intuitiv Hypothesen über Sprache bilden und diese testen, dass also Fehler in diesem Zusammenhang als Dokumentationen von Spracherwerbsverläufen und Annäherungen an die Zielsprache betrachtet werden können. Pessimisten neigen dazu, Fehler als Zufallsresultat schulischer Zwänge anzusehen — der Schüler muss etwas sagen oder schreiben, also sagt oder schreibt er irgendetwas —, die aber trotzdem Aufschluss darüber geben, wie sein Hirn funktioniert. In beiden Fällen bilden schon bekannte Sprachen ein Wissensreservoir, aus dem das Hirn sich kleine Baukastenelemente für neue Sprachäußerungen holt.

Ein unterschätztes Problem beim Verständnis fremder Sprachen beziehungsweise bei der Produktion verständlicher Äußerungen in einer fremden Sprache bereiten so genannte falsche Freunde (Lehnübersetzung aus dem französischen *faux-amis*). Dabei handelt es sich um Wörter, die ähnlich klingen oder geschrieben werden wie Wörter der Muttersprache, aber eine andere Bedeutung haben. Daraus ergibt sich oft der Irrtum, das Wort bedeute dasselbe wie in der Muttersprache. Es handelt sich um eine semantische Interferenz, genauso wie wenn Redewendungen direkt übertragen werden. Meistens weiß der Deutschlerner, dass er *den Teufel an die Wand malen* nicht wörtlich übersetzen darf mit *peindre le diable sur le mur*, unterschätzt aber den Bedeutungsunterschied von *ignorant* in beiden Sprachen.

¹ Und nicht von einem deutschen Abiturienten, der auf einen bekannten Fußballtrainer anspielt, wie es manche spaßhafte Auto-Aufkleber mit „Abi 2014 ich habe fertig“ glauben lassen wollten.

Syntaktische Interferenzen werden leicht erkannt, wie die unterschiedliche Verbstellung in solchen Sprachpaaren wie Deutsch/Englisch oder Deutsch/Französisch, sie fallen unangenehm auf, stören aber das Verständnis weniger als semantische Interferenzen. Es ist einer der vielen Fälle, in denen die geltende Schulnorm sich von den gesellschaftlichen Kommunikationsregeln entfernt.

Morphologische Interferenzen sind die häufigsten zwischen Sprachen mit reichen Kongruenzmorphemen wie Deutsch, Französisch und Italienisch. Sie sind in der Schule ein Störfaktor, weil die Schulnorm streng auf Endungskorrektheit achtet, und weniger in der natürlichen mündlichen Kommunikation, wo sie das Verständnis um so weniger stören, als muttersprachliche Sprecher in lässiger Kommunikation die Endungen selber nicht sauber aussprechen.

Eine besonders häufige Art von Interferenz liegt vor, wenn das grammatische Geschlecht zwischen zwei Sprachen verschieden ist. Muttersprachliche Niederländer verwenden im Deutschen gern versehentlich *die* statt *der* oder *das*, französische Muttersprachler übertragen gern das französische Geschlecht auf das deutsche Substantiv: *die Haus**, *der Messer**.

Phonologische Interferenzen sind die Übertragung des muttersprachlichen Phoneminventars auf die Fremdsprache und um so schwieriger auszumerzen, als die Sprecher erwachsene oder ältere Sprecher der Fremdsprache sind, deren organische (akustisch-artikulatorische) Plastizität nicht mehr so ausgeprägt ist. Nach dem sogenannten „kritischen Alter“ ist die phonologische Interferenz einer Korrektur weniger zugänglich. Phonologische Interferenzen lassen sich aber durch eine Bewusstmachung des Lernenden besser ausschalten. Dazu ist neben dem Überwinden einer psychologischen Hemmschwelle die intensive Beschäftigung mit der Fremdsprache notwendig. Dies gelingt gut, wenn sich der Fremdsprachenlerner eine gewisse Zeit im Land der Zielsprache aufhält, im Französischen *bain linguistique* genannt. Wenn sich die Fehler in der Fremdsprache verfestigen, wird der Zustand als „Fossilisierung“ bezeichnet, und er gilt bei phonetischen Interferenzen als schwer ausmerzbar. Neuere Untersuchungen (Roche 2012) haben allerdings ergeben, dass das Problem von Fossilisierungen in den letzten Jahrzehnten meist überschätzt wurde (Das Gehirn bleibt bis in ein hohes Alter lern- und umdenkfähig) und nur die bequeme Ausrede war für das mangelnde Input, das die Schulsysteme den Sprachlernern zur Verfügung stellten, zur Zeit stellen, und in Zukunft nach den neuesten französischen Reformen mit Unterricht-Halbstunden-Schnibbeln weiterhin stellen werden.

3. Beispiele französisch-deutscher Interferenzen als Kernbereich der französisch-deutschen Sprachkontrastivität

Das Feld der französisch-deutschen grammatischen Kontrastivität wurde schon verdientvoll beachtet. In der Theorie, wovon die anfangs genannten Titel zeugen, aber auch in der Praxis: In den achtziger Jahren schon hatte sich Helga Fervers des Interferenz-Themas zwischen beiden Sprachen angenommen und Fehlertypen von französischen Schülern aus freien Aufsätzen und Übersetzungen klassifiziert (Fervers1983). Da das Übersetzen im Gymnasium noch nicht durch die Methoden-Doxa verpönt war, ist bei vielen ihrer Beispiele die direkte Gegenüberstellung zwischen gemeinter und realisierter Struktur möglich und lässt die Fehlertypen auch kontrastiv kausal sinnvoll werden.

So kann eine beträchtliche Anzahl Morphologiefehler auf den typologischen Unterschied zwischen einer Kasusprache (Deutsch) und einer nicht Kasusprache, als die das moderne Französisch gilt¹, zurückgeführt werden. Eine Stärke der kontrastiven Linguistik besteht nämlich gerade darin, einzelne Kontraste im Zusammenhang sprachlicher Gesamtsysteme zu betrachten. Die folgenden Beispiele aus Fervers entspringen dem „Vergessen“ (oder Nicht-Lernen) des französischen Schülers, dass der Kasus im Deutschen für das Anzeigen der grammatischen Relation (z.B. direktes Objekt) maßgeblich ist. Er fügt kasusfreie Nominalgruppen in die Struktur ein:

der Wuchs beeinflussen, die Scheue vor die Jugend, durch ein Dialog, in der Rhein;
elle a encore un tout petit sur les bras: sie hat noch ein ganz kleiner auf dem Hals ;
(Fervers, 1983: 137-139)

Andere Morphologie-Fehler beruhen auf dem typologischen Unterschied zwischen einer Sprache mit drei und einer mit zwei Genus, da im Französischen das Neutrum weitestgehend abgebaut ist:

depuis la construction de sa maison : seit dem Bau der Haus, seit der Hausbau (mal gibt *maison* das Genus, mal *construction*) ;
trente ans de sa vie: dreißig Jahre ihrer Leben ;
reprendre femme: eine neue Weib wieder nehmen ;
le moule dans lequel elle doit entrer : dem Muster, in den sie eintreten wird;
(Fervers, 1983 : 161)

Ein großer Bereich, der in der Schule für häufige Störungen sorgt, sind die Pluralfehler, bei denen die typologische Vielfalt des deutschen Plurals (acht mögli-

¹ bei nicht Berücksichtigung der flektierten Formwörter “il, le, lui” ou “qui, que” l’homme qui marche, l’homme que je vois.

che Morpheme plus Null-Endung) mit dem französischen Einheitsplural kontrastiert. Die Zufallswahl wird in der Streubreite der Fehler sichtbar:

die Löhnen, deine Kindern, die Einkommene, ein paar scherzhafte Artikeln, vier Jahr, vier Jahren (Fervers, 1983:117-120)

Noch im Bereich der Grammatik angesiedelt sind die unterschiedlichen Hilfsverben für zusammengesetzte Zeiten, wo das „zusätzliche“ Hilfsverb *werden* für Passiv und „Futur“ eine Neuheit für an das Französisch gewöhnte Schüler darstellt, die für reichlich Verwirrung sorgt. Das Passiv wird vom Schüler gewohnheitsmäßig mit dem Hilfsverb *sein* gebildet und die Passivrolle des Verbs *werden* wird durchgehend als Futur missverstanden:

Parmi les raisons qui sont le plus souvent invoquées : unter den Gründen, die am oftsten beruft sind ;
était rejeté par la majorité : war von der Mehrheit abgelehnt ;
Die Sache wird leider vernachlässigt: malheureusement, on négligera la chose.
Quand celui-ci sera venu : als dieser angekommen wird ; (Fervers, 1983: 193, 184)

Die unterschiedliche Linearisierung zwischen dem Deutschen und dem Französischen, die sowohl die Verbstellung als auch die Informationsorganisation betrifft¹, ist eine weitere typologisch erklärbare Quelle für nicht konforme Realisierungen:

Wann der Polizist wird da sein?
Weil ich habe das nicht gemacht, ich habe nicht ins Kino gegangen.
So, man kann verschiedene Kulturen, Gewohnheiten entdecken.
Zum Schluss ich würde sagen, dass ich für die Entwicklung dieser Schulen bin².

Die verschiedenartige Hypotaxbildung zwischen den zwei Sprachen mit abperlender Nebensatzstruktur des Französischen, die keine Einbettung verträgt, oder die Nichtbeachtung der altgermanischen hypotaktischen Struktur des Nebensatzes ohne Einleitung und Verb-Zweit (*Ich glaube, es regnet*), ist erfreulicher Weise in den letzten Jahrzehnten ins Bewusstsein gerückt, weil sie beim Rezipieren für starkes Unbehagen sorgt, ist aber als Interferenztyp häufig:

übrigens meine ich, dass nur mehrere Sprachen, die sind vorgeschlagen, gibt.
je crois, il ne veut plus

¹ Man lese zu diesem Thema den didaktischen Artikel von Catherine Felce in dieser Nummer der *Nouveaux Cahiers d'Allemand*.

² Letztere stammen aus einem Dokument, das im Rahmen der mündlichen CAPES-Prüfung 2014 den KandidatInnen authentische Schüleräußerungen zum Kommentar anbot.

Phraseologisch-pragmatische Beispiele wie diejenigen der Grußformeln im Französischen und Deutschen liefern anwendungsleichte Okkurrenzen. Die Übereinstimmung zwischen beiden Systemen besteht darin, dass die Tageszeit als Begrüßung gilt, der Unterschied darin, dass es zwar einen *Guten Morgen*, aber keinen *Bon matin* gibt, während es mit *Bonjour/Guten Tag*, *Bonsoir/Guten Abend*¹ und *Bonne nuit/Gute Nacht* wieder parallele Grüße gibt. Letzteren Gruß verwendet man in beiden Sprachen nur zur Verabschiedung. Pragmatische Themen können der kontrastiven Linguistik neue Impulse geben.

Natürlich ist beim kommunikativen Ansatz der Platz klein, der für die Bewusstmachung und/oder das Einstudieren solcher anders gestalteten Strukturen bleibt. Und wir wollen bestimmt nicht dem lusttötenden Drill des Sprachlabors² der ehemaligen *exercices structuraux* nachweinen, aber wenn das Entgegenkommen der Schüler es erlaubt, sollte das Wissen gefestigt werden dafür, dass es keiner Anomalie, sondern einem Grundzug aller Sprachen auf der Welt entspringt, dass sich die grammatikalischen Strukturen von einer zur anderen abheben. Für die Lehrperson ist es von Vorteil, bei der Wahl der passenden didaktischen Handlungsmethode zu wissen, ob der Fehler typologisch-kontrastiv oder aus anderen Gründen³ erfolgt: Ältere Untersuchungen mit anderen Sprachpaaren gingen davon aus, dass lediglich (!) ein Drittel bis eine Hälfte der Lernfehler auf Sprachkontraste zurückzuführen sind (James, 1980: 16). Es ist aber der Teil, der ziemlich gut identifiziert werden kann, und er sorgt bestens für die Entwicklung von *language awareness* und metasprachlichem Wissen. Zwar sind Kontrasterkenntnisse für die schulische Förderung nicht direkt verwendbar, es sollte aber nicht der KL, sondern der Didaktik zum Vorwurf gemacht werden.

Um die positive Seite der KL auszunützen, sollte das Bewusstsein für die Fruchtbarkeitspotenziale der typologischen Transversalität gepflegt werden. Das Phänomen, dass Lernende typologische Ähnlichkeiten zwischen Sprachen nur dann nutzen, wenn sie diese als übertragbar wahrnehmen, wird in der Sprachlernforschung als „Psychotypologie“ bezeichnet (O’Laoire & Singleton 2009). Bei fehlendem Wissen kann eine Sprache typologisch als distanter wahrgenommen werden als dies in der Wirklichkeit der Fall ist, umgekehrt aber auch. Es wäre schön, bei entsprechendem Training der Verbindungen zwischen den zwei typologisch zwar unterschiedlichen, aber nicht diametral entgegengesetzten

¹ Da auch ein Unterschied: « Bonsoir » ist beidseitig, « Guten Abend » ist nur Begrüßung, keine Verabschiedung.

² bei dem ich in den achtziger Jahren genauso viele Langeweile empfand wie meine armen Schüler...

³ Dem trägt die Klassifizierung des GER in Performanz- und Kompetenzfehlern eben nicht Rechnung, die sich darin erschöpft, zwischen Fehlertypen und nicht zwischen Fehlerursachen zu unterscheiden.

Sprachen Deutsch und Französisch, die Schüler dazu zu ermutigen, bereits vorhandene Kompetenzen stärker zu nutzen.

Schluss

Die Kontrastive Linguistik, ausgerichtet an der Erwerbslinguistik, der Interferenztheorie und der Fehlerkunde, stellt die wissenschaftliche Grundlage für die Erkennung von Problempotentialen der Fremdsprachenlerner dar. Pädagogische Grammatiken und Wörterbücher bauen auf den Übereinstimmungen und Unterschieden zwischen den beiden Systemen auf, wie die Veröffentlichung der *Fiches de grammaire* Balnat/Gualberto/Pellat es auf der terminologisch-grammatischen Ebene seit ein paar Nummern der *Nouveaux Cahiers d'Allemand* vormacht: jene *Fiches* stellen praktisch verwendbare Termini und Kategorien für die metasprachliche Perzeption zur Verfügung. Zwar ist die methodische Frage nicht gelöst, wie der Sprachvergleich einen Platz im Unterricht selbst einnehmen kann, da in gegenwärtigen didaktischen Ansätzen des Deutschen als Fremdsprache den sprachvergleichenden Momenten kein sichtbarer Stellenwert zugesprochen wird. Aber für die Grammatikbereiche, die stark mit semantischer Gewichtung zu tun haben, in denen aber Optionalität herrscht wie in der Informationsstruktur, ist kaum mit einer verbesserten Linearisierung der Schülerüberlegungen zu rechnen, solange diese nicht wissen, was sie tun.

Literatur

- Blumenthal, Peter (1997) *Sprachvergleich Deutsch - Französisch*. Tübingen, Niemeyer.
- Fervers, Helga (1983) *Fehlerlinguistik und Zweisprachenerwerb. Wie Franzosen Deutsch lernen*. Genève: Droz.
- Gautherot, Laure (2015) *Changement des normes communicatives en allemand contemporain. Mots et discours*. Thèse doctorale soutenue le 13/11/2015 à l'Université de Strasbourg.
- Haspelmath (2001) Haspelmath, Martin (2001) « The European linguistic area: Standard Average European ». In *Language Typology & Language Universals* HSK. Berlin New York : de Gruyter, 1492-1510.
- James, Carl (1980) *Contrastive Analysis*. Harlow (Essex): Longman.
- Kleppin, Karin (2010) "Fehleranalyse und Fehlerkorrektur". In Krumm, Hans-Jacob & alii (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. HSK. Berlin New York: de Gruyter, 1162-1166.
- Lüdtke, Helmut/Radefeldt, Jürgen (1997) *Linguistica contrastiva. Deutsch versus Portugiesisch - Spanisch - Französisch*. Tübingen: Narr.
- Malblanc, Alfred (1968) *Stylistique comparée du français et de l'allemand*. Paris: Didier. 5 ième édition.
- Marzari, Robert (2010) *Leichtes Englisch, schwieriges Französisch, kompliziertes Russisch. Evaluation der Schwierigkeiten des Englischen, Deutschen, Französischen, Italienischen, Spanischen, Russischen und Polnischen*. Verlag Hans Schiler: www.schiler.de.

- O’Laoire, Muriel & Singleton, David (2009) « The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychological dimensions». In Aronin, Louis & Hufeisen, Britta (Hgg.) *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam : John Benjamins, 79-102.
- Pérennec, Marcel (1993) *Eléments de traduction comparée français-allemand*. Paris: Nathan.
- Petit, Jean (1998) *Francophonie et don des langues*. Publications des Presses Universitaires de Reims.
- Roche, Jörg (2012) *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb-Kognition-Transkulturation-Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Theisen, Joachim (2016) *Kontrastive Linguistik. Eine Einführung*. Tübingen: narr Studienbücher.
- Wandruszka, Mario (1990) *Die europäische Sprachengemeinschaft. Deutsch - Französisch - Englisch - Italienisch - Spanisch im Vergleich*. Tübingen: Francke 1990 (UTB 1588).

PD Dr. Igor Trost
Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft
Universität Passau
igor.trost@uni-passau.de

Alemannische Dialektologie : Vielfalt des Sprachkontakts und des Forschungsfelds

Die 17. Arbeitstagung für alemannische Dialektologie wurde vom Département de dialectologie alsacienne et mosellane unter der Leitung von Professor Dr. Dominique Huck vom 26.-28.10.2011 an der Universität Straßburg veranstaltet. Der Forschungsschwerpunkt der Straßburger Dialektologie ist der Dialektwandel im Elsass hin zu einem Codeswitching zwischen der Mundart und der Kontaktsprache Französisch sowie die soziolinguistische Beschreibung der Sprachsituation im Elsass, also v.a. der „Sprachpraktiken, ‚représentations‘, perzeptiv(e)n Dialektologie“ (S. 10). Der Band¹ dokumentiert die Vielfalt der Ansätze der modernen alemannischen Dialektologie und ihrer vermehrten Beschäftigung mit dem Kontakt mit den benachbarten Varietäten.

Im ersten Plenarvortrag untersuchte *Helen Christen (Freiburg/Schweiz)* den *Minoritätendialekt vor Kamera und Mikrophon* am Beispiel des Walliserdeutsch und berichtet *vom unterschiedlichen Umgang mit sprachlicher Varianz im polydialektalen Medienkontext* (S. 13-27). Infolge der Informalisierungstendenzen (Linke 2000) hat der „Dialekt als Alltagssprache der Deutschschweizer/innen“ „seinen Platz auch in den gesprochenen Medien“ (S. 13). Christen hinterfragt in ihrem Beitrag, ob auch ein Minoritätendialekt wie das Walliserdeutsch ebenso uneingeschränkt Verwendung in den Medien findet oder ob dieser aufgrund sozialen Drucks einer Anpassung unterliegt. Christen wendet die Faktoren des *Gefallens* und der *Korrektheit* (vgl. Anders 2010 und Preston 2010: 15) auf die mediale Präsentation von Walliserdeutsch durch drei Sprecher ebenso an wie den Faktor der *interdialektalen Verstehbarkeit* im Rahmen einer Korpusanalyse aus zwei Fernsehsendungen. Das Walliserdeutsch gilt gemeinhin als „schön“ und „richtig“, aber als „unverständlich“ (S. 16). Wegen des Faktors *Unverständlichkeit* ist mit einer Anpassung der drei Walliserdeutschsprecher bei ihren medialen Auftritten zu rechnen. Nach einer genauen phonetischen, soziolinguistischen und medienlinguistischen Analyse kann Christen feststellen, dass drei Walliser „Protagonisten“, ein Lehrer, ein Sportreporter und ein Medizinprofessor „Walliser Dialektmarker“ verwenden: Der Lehrer verwendet adressatenunabhängig „zahlreiche Walliser Dialektmarker“, der jetzt in Zürich

¹ Alemannische Dialektologie: Dialekte im Kontakt. Beiträge zur 17. Arbeitstagung für alemannische Dialektologie in Straßburg. Hg. von Dominique Huck in Verbindung mit Pascal Erhart und François-Xavier Bogatto. Stuttgart: Steiner 2014. Zugleich Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 155.

lebende Sportreporter adressatenabhängig mehr oder weniger Walliser und damit minoritäre Dialektmarker. Der in Bern wirkende polyvalente Medizinprofessor greift auf Walliser Dialektmarker nur dann zurück, wenn er Walliser adressiert, ansonsten passt er sich an das Berndeutsch an. Dieser polyvalente Sprechstil könnte nach Christen „ein Hinweis darauf sein“, dass sich „die polydialektale Kommunikationspraxis“ „an einer polydialektalen Norm orientiert und zu einem ‚Irgendwie-Schweizerdeutsch‘ führt“ (S. 25f.).

Silvia Dal Negro (Bozen) widmete ihren Plenarvortrag den *Formen des Sprachkontaktes: Oberdeutsch in Italien* (S. 29-46) und hinterfragte, ob man bei den 296.000 südbairisch dialektalen Deutschsprachigen in Südtirol und den restlichen 3.000 bis 4.000 Deutschsprecher(inne)n in den kleinen Sprachinseln im Alpenraum von einer einzigen Sprachgemeinschaft im Sinne von Berruto (2006) sprechen kann. Hierzu vergleicht sie das Walserdeutsche in Rimella, Formazza und Issimie, das Zimbrische, das Fersentalerische sowie den Dialekt der Südtiroler, differenziert nach Hochtal, Bozen und Unterland, nach dem Abstand zum Hochdeutschen, dem Ausbau der Sprache, der Rolle der deutschen Schriftsprache und der individuellen Identität als Deutschsprecher/innen. In den Südtiroler Hochtälern ist im Gegensatz zu den Walser Sprachinseln Deutsch als Dachsprache omnipräsent, dagegen spielen die romanischen Varietäten mittlerweile eine geringe Rolle. Hier kommt es zum Code-Switching nur beim Kontakt mit Italienischsprachigen und zu einem selektiven Entlehnungsprozess einiger Gliederungssignale und Diskurspartikel aus dem Italienischen in den Dialekt. Im Unterland Südtirols dagegen liegt v.a. in bilingualen Familien Zweisprachigkeit vor. Teilweise lassen sich neben dem Code-Switching in das Italienische und dem Code-Mixing bei starker syntaktischer Einbettung der italienischen Entlehnung in den deutschen Dialekt auch Übernahmen aus dem trientinischen Dialekt nachweisen. Dagegen sei die Situation in den Walser Sprachinseln eine ganz andere: Der Walser Dialekt gehe zurück, werde nur noch von einer Bevölkerungsminderheit täglich gesprochen und die deutsche Hochsprache sei „kaum vorhanden“ (S. 39). In der Walser Sprachinsel Issime im Aostatal zeige sich ein komplexes Sprachrepertoire im alltäglichen Sprachgebrauch aus Walserdeutsch, Piemontesisch, Frankoprovenzalisch, Französisch und Italienisch. Nach Dal Negro ist zur Erstellung einer differenzierten Typologie der deutschen Mundarten in Italien immer auch „eine systematische Beschreibung von Sprachsituationen“ notwendig, die damit auch die für den Alpenraum typische „komplexe Verbindung von Isolation und intensivem Kontakt“ berücksichtigt (S. 44).

Rita Franceschinis (Bozen) Vortrag *Dialekt in Kontakt mit Immigrantensprachen: Der Fall des Schweizerdeutschen oder: Wo ist der Ort des Sprachkontaktes?* (S. 47-66) wollte die wissenschaftliche Diskussion um den genauen Ort des Sprachkontakts anstoßen. Hierzu untersuchte sie exemplarisch „einige Daten aus der Basler Kontaktsituation und aus dem Deutschschweizer Standard“ (S. 59-62)

einerseits zum jahrhundertelangen Einfluss des Französischen und andererseits zu Übernahmen aus dem Italienischen durch Arbeitsmigranten seit den 1950er Jahren. Während Französischkenntnisse bei den Deutschschweizer(inne)n durch den Schulunterricht weit verbreitet seien, erfolge der Kontakt zum Italienischen unsystematisch und informell durch Alltagskontexte. In einer umfangreichen Tabelle präsentiert Franceschini eine Typisierung in neun „Räume“ des Sprachkontakts. Die Aufstellung dieser neun Räume spiegele wider, dass man sich „im Verlauf der Geschichte der Kontaktlinguistik“ „der Frage nach der Wirkung des Sprachkontaktes zuerst vorwiegend historisch und areal angenähert“ habe (S. 55): Raum 1 „Grenzregionen“, Raum 2 „Minderheiten“, Raum 3 „Immigranten“, Raum 4 „Kolonialismus“, Raum 5 „Interaktion im Alltag“, Raum 6 „Medien“, Raum 7 „Spracherwerb“, Raum 8 „Tourismus“ und Raum 9 „Kulturkontakte“. Franceschini sieht in diesen neun Räumen keine strikte Abtrennung, sondern rechnet mit *Übergangsräumen* und *Austauschräumen*. Sie konstatiert „weiche Zonen“ im Sprachsystem, „in denen die Verbindungen weniger stabil und deshalb offener gegenüber der Aufnahme neuer Elemente sind“ (S. 57). Zu diesen zählt Franceschini: 1. „Zonen, in denen der Sprachwandel aus innersystematischen Gründen schon im Gange ist“, wie in den gesprochenen Varietäten z.B. bei den *weil*-Sätzen, 2. „Zonen, die neue Elemente aufnehmen, weil im System eine Lücke besteht“, aber auch 3. „Zonen, in denen die Kopie aus einer anderen Varietät sich gut in einen Wandel einfügt, da dieser bereits im Gange ist“. Am Beispiel des Kontakts der alemannischsprachigen Schweizer(innen) zum Französischen und nun auch vermehrt zum Italienischen beschreibt Franceschini die Aufnahme von Ausdrücken dieser Sprachen in den Dialekt zuerst als „idiosynkratische Innovation“, die über eine weitere *Sedimentation* über Gruppen und sozialen Diskurse hin zur „Aufnahme in der Norm“ führen können (S. 61). Der Kontakt finde zwischen „ähnlichen bis hin zu sehr unterschiedlichen individuellen Repertoires statt“ (S. 58). Abschließend stellt Franceschini zu Recht fest, dass die Kontaktlinguistik sich der Ergebnisse der Spracherwerbsforschung bisher „nur ansatzweise bedient“, obwohl Sprachkontaktphänomene „ohne den Beitrag von in irgendeiner Weise zweisprachigen Personen“ nicht zustande kämen.

Den vierten und letzten Plenarvortrag hielt *Alfred Lameli (Marburg)* über *Distanz als raumstrukturelle Eigenschaft dialektaler Kontaktsituationen* am Beispiel einer Analyse des Schwäbischen (S. 67-86). Lameli begründet sein Untersuchungsinteresse mit der festgestellten Schwierigkeit der „geographischen Bestimmung und Gliederung“ der alemannischen Dialekträume mit Einschluss des Schwäbischen (S. 67). So sei es nach Klausmann (2004, 241) für das Schwäbische nicht möglich, „über spezielle Kennwörter eine eindeutige Bestimmung bzw. Gliederung des Sprachraums vorzunehmen“ (S. 67), was dazu führt, dass man vom Schwäbischen als „ein(em) Gebiet der inneren Zersplitterung“ spre-

chen könne (S. 68). Lameli nimmt „eine korpusbasierte Analyse der schwäbischen Sprachlandschaft unter Berücksichtigung ihrer Kontakareale vor“, um die „Besonderheit dieses Raumes als heterogene ‚Einheit‘ in seinen sprachgeographischen Bedingungen“ fassen zu können (S. 69). Er untersucht 66 sprachliche Variablen der Laut- und Formenebene mit der quantifizierenden Methode durch „Messung linguistischer Ähnlichkeitsrelationen (Similarität *SIM*) zwischen den einzelnen Referenzflächen“, also den Landkreisen (S. 71) und präsentiert die Ergebnisse u.a. in Farbkarten, die im Anhang des Sammelbands auf den Seiten 297 bis 300 abgedruckt sind. In seiner Abbildung 3 vergleicht er die Ähnlichkeit zwischen allen deutschen Landkreisen. Nach Lamelis Daten zeigt das Schwäbische „eine hervorstechende linguistische Distanz“ zum Bairischen, zum Ost- und Rheinfränkischen und zum Niederalemannischen. Lameli lässt auch die „Ingwäonentheorie“ von Wrede (1924) nicht unerwähnt, mit der Wrede die Ähnlichkeit des Schwäbischen und des Westfälischen z.B. bei der „paradigmatischen Identität des Einheitsplurals *-et*“ erklärt. Bei einer Similaritätsuntersuchung der Landkreise Göppingen (schwäbisch) und Lippe (westfälisch) entsprechen jedoch die Ähnlichkeitsrelationen ganz Wiesingers (1983) Einteilungskarte. Es zeigt sich also, dass bei einer gesamtdeutschen Ähnlichkeitsanalyse das Schwäbische im Hoch- wie im Oberdeutschen vordergründig isoliert erscheint, sich jedoch bei der Ähnlichkeitsanalyse ausgehend von einem Punkt in Schwaben, hier dem Landkreis Göppingen, „eine relativ stimmige Einbindung in diese Großräume“ andeutet (S. 81). Lameli gelingt es, mit seiner Korpusanalyse das Paradoxon aus schlechter Fassbarkeit des Schwäbischen als Gesamtheit einerseits und der doch deutlichen Unterscheidbarkeit des Schwäbischen zu den Nachbardialekten andererseits zu lösen, indem er dem Schwäbischen „eine nach außen gerichtete Distanzeigenschaft“ zusprechen kann (S. 84).

An die Plenarvorträge schlossen sich die 14 kürzeren *Beiträge* an.

Claudia Buchelli Berger (Thun) beschäftigte sich mit der Frage: *Was leistet die indirekte Methode?* (S. 87-100), also die „Erhebung von Dialektdaten mittels schriftlicher Fragebogen“ (S. 87). Sie vergleicht hierzu Ergebnisse des „Sprachatlasasses der deutschen Schweiz“ (SDS) aus den 1930er-Jahren mit den Ergebnissen des Dialektsyntaxprojekts von 2000-2006, bei dem 3183 Personen über verschiedene Alters- und Berufsgruppen hinweg mithilfe von Fragebögen interviewt wurden. Exemplarisch führt sie diesen Vergleich an den zwei Datensets der starktonigen Langvokale und der Normalverben-Pluralsuffixe durch. Die Laienverschriftungen weisen den Exploratorenergebnissen des SDS sehr ähnliche Ergebnisse auf. Damit sieht Buchelli Berger die Einwände gegen die indirekte Methode, die Bremer (1895) hinsichtlich Wenkers Sprachatlas äußerte, nicht bestätigt. Vielmehr sei es durch die kostensparende und schnelle indirekte Methode möglich, möglichst viele Informanten an einem Ort zu befragen, wo-

durch dialektale Unterschiede zwischen den sozialen Schichten sowie der Dialektwandel zwischen den Generationen erfasst werden können.

Javier Caro Reina (Köln) widmete seinen Beitrag dem *Nebentonvokalismus in den alemannischen Dialekten Südwestdeutschlands*. Im Vordergrund stehen die *phonologisch-morphologischen Aspekte*, die er am Beispiel der starken Adjektivdeklinativ im Nominativ und Akkusativ Plural sowie des Diminutivsuffixes *-lein* untersucht. In seinem Vergleich des Nebentonvokalismus im Alemannischen und im Standarddeutschen lehnt er die „traditionelle“ Auffassung ab, „nach der die Vokalzentrivierung im Nebenton als direkte Folge des germanischen Initialakzents betrachtet wird“ (S. 111). Seine Gegenmeinung untermauert er mit einem typologischen Vergleich mit anderen Sprachen, die entweder sowohl Initialakzent als auch Zentralisierung aufweisen oder nur eines der beiden Merkmale. Dadurch sieht er den fehlenden festen Zusammenhang von Initialakzent und Vokalzentrivierung im Nebenton als bewiesen an. Bei diesem allgemeinsprachwissenschaftlichen Vergleich werden allerdings (morpho)syntaktische und topologische Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen ausgeklammert, obwohl diese das Zusammenspiel von Initialakzent und Vokalzentrivierung unterschiedlich beeinflusst haben können. Die Zentralisierung im Alemannischen sei im Gegensatz zu Nachbardialekten phonologisch gesteuert, da „sich die Reflexe der althochdeutschen“ starken pluralischen „Endungen *-ī*, *-īn* und *-iu* im Oberrhein- und Südalemannischen als *-[i]* und im Schwäbischen als *-[e]*“ beim Adjektiv „erhalten haben“ (S. 111, vgl. S. 108). Gerade in der Unterscheidung von morphologischer und phonologischer Steuerung bei der diachronen Entwicklung des Nebentonvokalismus sieht Caro Reina „viele Forschungsmöglichkeiten“.

Caroline Döhmer (Steinsel/Luxemburg) untersucht *Relativsatzkonstruktionen im Dialekt von Bleibach (Elztal) und den Einfluss des Standarddeutschen auf Dialekte* (S. 115-129). Ausgehend von einer Darstellung der Relativpartikel *wo* zur Relativisierung von Subjekten, indirekten Objekten und Präpositionalphrasen in den alemannischen Grammatiken (S. 116-121) kontrastiert Döhmer diese Ergebnisse mit ihrer Untersuchung der Relativsatzkonstruktionen im Dialekt von Bleibach im Breisgau. Die Ergebnisse der Bleibacher Befragung wiesen eine „starke Variation“ zwischen der erwarteten alemannischen Relativpartikel *wo* und den standardsprachlichen Relativpronomen *der*, *die*, *das* auf. Döhmer hinterfragt diese unerwarteten Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt des Geschlechts, des Alters, der Diaglossie, des Dialektwandels, der methodischen Problematik einer schriftlichen Befragung und der Problematik der Nichtübertragbarkeit komplexer standardsprachlicher Satzmuster in den Dialekt. Es zeichnet sich ab, dass die jüngeren Befragten erheblich häufiger das standardsprachliche Relativpronomen verwenden als die älteren. Dies erklärt Döhmer mit der geringeren Dialektkompetenz der jüngeren. Sie führte eine Kontrolluntersuchung mit den Sprechern der ersten Befragungsrunde und neuen dialektkompe-

tenten Teilnehmern durch. Auffällig ist die hohe Akzeptanz für das standardsprachliche Relativpronomen im Dialekt, das 45% der Befragten als korrekt und 46,5% als akzeptabel, beim Dativ sogar 60% als korrekt betrachten. Döhmer stellt fest, dass „außer im Genitiv“ die „Relativpronomen (*der/die/das*) größtenteils akzeptiert“ werden und „vor allem im Dativ“ „*wo* und *dem*“ „koexistieren“ und folglich *dem* „als geläufiges Relativpronomen im Dialekt bezeichnet werden“ kann (S. 127), also, „dass der ‚unverwässerte Dialekt‘ langfristig zugunsten eines Regiolektivs aufgegeben wird“ (S. 128).

Andrea Ender und *Irmtraud Kaiser (Salzburg)* stellen *zwischen kollektiver, individueller, wahrgenommener und tatsächlicher Sprachvariation in Vorarlberger und im bairischsprachigen Österreich* die Frage: *Diglossie oder Dialekt-Standard-Kontinuum?* (S. 131-146) und haben zur Untersuchung dieser Frage zwei Befragungen durchgeführt. In der ersten Umfrage wurde nach dem Sprachgebrauch von inländischen Arbeitskolleg/inn/en, von Arbeitskolleg/inn/en aus anderen deutschsprachigen Ländern und von fremdsprachigen Arbeitskolleg/inn/en gefragt, ferner nach dem Sprachgebrauch des nationalen Kundendienstes beim eigenen Telefonanbieter, der im bairischsprachigen Teil Österreichs verortet wird (S. 134-137). Die Gewährspersonen konnten hierbei zwischen Hochdeutsch, Umgangssprache und Dialekt auswählen. Die geringe Verwendung der Umgangssprache fällt bei den Vorarlberger Gewährspersonen auf, sie sprechen je nach Adressat entweder Dialekt oder Hochdeutsch. Dagegen ist die „Umgangssprache“, also „eine nicht näher definierte Zwischenform zwischen Dialekt und Standard“ bei den befragten Sprecher/innen aus den bairischsprachigen Teilen Österreichs sehr häufig, sie dominiert sogar beim Telefonat mit dem Telefonanbieter. Diese Ergebnisse stimmen mit der üblichen Annahme überein, dass in Vorarlberg eher kein Dialekt-Standard-Kontinuum und damit Diglossie vorliegt. Ender und Kaiser führten hierzu eine zweite Befragung durch, in der Telefongespräche zwischen Vermietern von Ferienwohnungen im alemannischsprachigen Vorarlberg und im bairischsprachigen Salzburger Land mit verschiedenen Sprecherinnen hinsichtlich der Dialektalitätswerte nach Herrgen et al. 2001 klassifiziert wurden. Sie schließen hieraus, dass in beiden Dialektgebieten ein teilweise individuelles und in ihrer Untersuchungsgruppe immer kollektives Dialekt-Standard-Kontinuum besteht. Der Hauptunterschied zum Dialekt-Standard-Kontinuum im bairischsprachigen Teil Österreichs dürfte in der Wahrnehmung der Sprachverwendung durch die Vorarlberger Sprecher/innen selbst liegen. So werde die Verwendung „von ‚umgangssprachlichen‘ Mischformen in Vorarlberg“ negativ bewertet (S. 145), jedoch nicht im Rest von Österreich. Dies könnte zu einer geringen Nennung von Umgangssprache durch die Vorarlberger Gewährspersonen in der ersten Befragung geführt haben.

Jürg Fleischer (Marburg) behandelte in seinem Beitrag *das flektierte prädikative Adjektiv und Partizip in den Wenkermaterialien* (S. 147-158 und zehn Karten S. 159-168) „als eine der auffälligsten morphosyntaktischen Eigenschaften des Höchstalemannischen“ (S. 147). Hierzu untersuchte er Sprachmaterial aus dem Süden und der Mitte der Schweiz, aus Liechtenstein sowie aus daran anschließenden Teilen Österreichs und Südtirols. Das Untersuchungsgebiet umfasst damit „bewusst“ südbairische Orte, um einen Vergleich zwischen Höchstalemannisch und Südbairisch zu ermöglichen. Die Morphologie der höchstalemannischen prädikativen Adjektive und Partizipien weist Variationen auf: Im Plural treten „verschiedene Systeme und Formen auf, wobei die Genusdifferenzierung teilweise erhalten, teilweise aber auch aufgegeben ist“ (S. 148). Die untersuchten Wenkersätze zeigen flektierte prädikative Adjektive und Partizipien im Neutrum Singular, im persönlichen Singular der 2. Person, im Maskulin Plural sowohl resultativ als auch nicht resultativ, im Neutrum Plural sowie im persönlichen Plural der 1. Person. Fleischer stellt fest, dass die flektierten prädikativen Adjektive und Partizipien im alemannischsprachigen Schweizer Untersuchungsgebiet „mit einer bemerkenswerten Regelmäßigkeit“ auftreten, in Liechtenstein und Vorarlberg hingegen nur selten und in dem südbairischen Grenzgebiet gar nicht. In einem Vergleich mit den in direkter Befragung erstellten Sprachatlanten SDS und VALTS bestätigen sich diese Ergebnisse der indirekt erhobenen Wenkerkarten.

Ingrid Hove (Zürich) nimmt in ihrem Beitrag *Mit deutschem Akzent sprechen eine Analyse der Unterschiede zwischen Deutschschweizern und Deutschen vor, die Französisch und Englisch sprechen* (S. 169-187). Fünf Sprecher aus Nord- und Mitteldeutschland und fünf Sprecher aus der Deutschschweiz lasen den Text „Nordwind und Sonne“ je auf Deutsch, Französisch und Englisch vor. In einem Perzeptionsexperiment wurden 200 Untersuchungsteilnehmer/inne/n je zehn französische und je zehn englische Abschnitte einmal vorgespielt. Die Versuchspersonen sollten zeitgleich auf einem zweiseitigen Fragebogen angeben, ob sie den jeweiligen Sprecher als Deutschen oder Deutschschweizer sicher oder vermutlich identifizieren können. Von den 200 Teilnehmer/inne/n konnten 78% die französischsprachigen und sogar 85% die englischsprachigen Ausschnitte richtig Deutschschweizer- bzw. Bundesdeutschsprechern zuweisen. Damit zeigt sich, dass der fremdsprachliche Akzent auch von der gesprochenen Varietät der L1 abhängig ist. Unter Berücksichtigung der von den Untersuchungspersonen angegebenen Fremdsprachkompetenz kann Hove feststellen, dass erheblich mehr Personen mit schlechten Französisch- bzw. Englischkenntnissen falsche Zuordnungen vornehmen, als statistisch zu erwarten wäre. Hove nahm auch eine phonetische Analyse der gesprochenen Texte der fünf bundesdeutschen und schweizerdeutschen Sprecher im Hinblick auf die segmentelle und prosodische Variation vor. Bei den prosodischen Merkmalen gibt es v.a. beim Französischen

größere Unterschiede zwischen den beiden Sprechergruppen: Die Deutschschweizer/innen betonen die erste Silbe von Inhaltswörtern, die Deutschen betonen dagegen die letzte Silbe der Inhaltswörter statt richtig die letzte Silbe einer Phrase.

Almut König und *Monika Fritz-Scheuplein (Würzburg)* führten eine Untersuchung zur *Dialektsyntax im Übergangsgebiet* zwischen mitteldeutschen und oberdeutschen Dialekten im bayerischen Regierungsbezirk Unterfranken durch (S. 189-199). Diese Untersuchung ist eine Voruntersuchung zum geplanten Projekt „Syntaktischer Atlas von Unterfranken“ (SAUF). Die beiden Autorinnen begründen die Notwendigkeit des SAUF damit, dass die Dialektsyntax, wie Patocka (1997) formulierte, „ein Stiefkind der germanistischen Mundartforschung“ sei und stellten die Konzeption des SAUF kurz vor: Der SAUF zeichnet sich aus durch die Kombination einer vorgeschalteten indirekten Erhebung einer älteren Gewährspersonengruppe (über 65 Jahre alt) und einer jüngeren Vergleichsgruppe (18-35 Jahre alt) in 180 Orten mit einer darauf folgenden direkten Erhebung in Form von Gruppeninterviews mit beiden Altersgruppen in 35 Orten. Ziel sei es zu untersuchen, ob die Dialektsyntax mit den lautlichen und morphologischen Grenzen parallel läuft. Exemplarisch untersuchen König und Fritz-Scheuplein die Topologie dreiteiliger Verbalkomplexe am Beispiel des Satzes *Ich habe ihn nicht gehen lassen* und deren areale Verteilung. Hierbei zeigt sich, dass im oberdeutsch geprägten Süden und im westmitteldeutsch geprägten Westen Unterfrankens die standardsprachliche Reihenfolge *habe gehen lassen* vorliegt, während im Norden Unterfrankens die ostmitteldeutsche Inversionsstellung *habe lassen gehen* auftritt. Die Dialektsyntax bildet ähnlich der Laut- und Morphologiegrenzen „scharfe Grenzen“: damit stellt Unterfranken phonologisch, morphologisch und auch syntaktisch ein Übergangsgebiet zwischen dem mittel- und dem oberdeutschen Sprachraum dar.

Kristin Kopf (Mainz) behandelt in ihrem Beitrag *D'Audo, D'Keffer, D'Kuchine die alemannische Substantivmorphologie am Beispiel des südbadischen Schuttertälertäler Ortsdialekts* (S. 201-213). Im Gegensatz zu dem System des Standards, das weiterhin neun Klassen aufweist, zeigt der Schuttertälertäler Dialekt – typisch für das Alemannische – nur noch vier der ursprünglichen Substantivklassen, zu denen zwei neue durch Innovation hinzutreten, nämlich der *-ne*-Plural und der wohl aus dem Standard und dem Fremdwortbereich übernommene *-s*-Plural. Diesem System ist zudem die standardsprachliche Opposition von Femininum (Ø-Genitiv) und den beiden anderen Genera (*-s*-Genitiv oder *-en*-Genitiv) durch den Wegfall des Genitivs im Alemannischen fremd, auch entfallen die overtten Kasusmarkierungen im Dativ und Akkusativ. Insgesamt zeichne sich dieses dialektale Deklinationssystem durch eine genusbezogene Umstrukturierung aus, da bei den produktiv nativen Klassen die Pluralbildung der Feminina additiv auf *-e* und damit maximal ikonisch, der Maskulina modifikatorisch

auf *-e*, Umlaut oder auf \emptyset -Plural und damit minimal ikonisch sowie der Neutra durch den \emptyset -Plural nicht ikonisch erfolge. Durch diese tendenziell „genusbezogene Klassenzugehörigkeit verliert die Kategorie Flexionsklasse einen großen Teil ihrer“ konstatierten „Funktionslosigkeit“ (S. 212).

Susanne Oberholzer (Zürich) berichtet in ihrem Beitrag, wie *Deutschscheizer Pfarrpersonen die Möglichkeiten der Diglossie nutzen* (S. 215-225). Sie bedient sich des Konzepts von Christen et al. (2010), das zwischen adressateninduziertem Standardgebrauch, diskursinduziertem Standardgebrauch in Form von Einschüben und situationsinduziertem Standardgebrauch unterscheidet. Dem situationsinduzierten Standardgebrauch widmet sich dieser Aufsatz, indem er die Tonbandaufnahmen von je zwei Gottesdiensten von je zwei Pfarrern in reformierten Kirchen analysiert. In den vier Gottesdiensten dominiert die Standardsprache, aber es kommt doch in insgesamt 16 Fällen zu Code-Switching in den Dialekt, wobei diese sich in „Kategorien“ einteilen lassen (S. 222). Es erfolgen sowohl Code-Switchings auf der Makroebene, also zwischen den Gottesdienstteilen, z.B. dann, wenn eine Taufe komplett im Dialekt abgehalten wird, als auch auf der Mikroebene, d.h. innerhalb der einzelnen Gottesdienstteile, wie z.B. bei Regieanweisungen im Dialekt oder Markierungen eines Bibelzitats im Standard. Oberholzer kann an ihrem Material feststellen, dass sich die Pfarrer gezielt des Dialekts aus kommunikativen Gründen bedienen. So kommt es neben dem situationsinduzierten Standardgebrauch zu einem adressateninduzierten Dialektgebrauch (z.B. bei der Taufe) und einem diskursinduzierten Standard- wie auch Dialektgebrauch.

Claude Otto (Straßburg) beleuchtet den *germanisch-romanischen Sprachkontakt* und damit die diachrone Genese des *Kompositionsvorderglieds* in ‚*Flammkuchen*‘, ‚*Flammwaie*‘ usw. (S. 227-231). Die Komposita mit *Flamm* wie z.B. *Flammkuchen*, *Flammbrüeli*, *Flammbreite* und *Flammwaie* als Bezeichnung eines Flachkuchens mit Belag treten nur im deutschsprachigen Raum auf, und zwar im Elsass von Norden bis nach Geispolsheim bei Straßburg, im Westen in Deutschlothringen, im Saarland und in Luxemburg, im Norden bis nach Südhessen, im Zentrum in der Pfalz und im östlichen Verbreitungsgebiet in einem Teil Schwabens. Damit ist nur ein geringer Bereich des Alemannischen von diesem Kompositionalglied betroffen. Die Kompositionalbildungen *Flamm-* sind wahrscheinlich fränkischen Ursprungs und aus dem westfränkischen Bereich in den angrenzenden alemannischen Bereich eingedrungen. Otto führt an, dass die Etymologie von *Flamm-* allgemein auf *Flamme* zurückgeführt wird. Doch in Falkenberg/Faulquemont in Deutschlothringen existiere die Form *Flankuchen*. *Flan-* nach mfrz. *flan* ‚flaches Brot‘ aus wgerm. **flado(n)* ‚Fladen‘ sieht er als die ältere Form an, von der das Kompositionsvorderglied *Flamm-* volksetymologisch entlehnt wurde.

Simon Pröll (München) problematisiert mit *stochastisch gestützten Methoden der Dialektdifferenzierung* (S. 233-246) „das Konzept von ‚Dialekten‘ in Form von scharf diskreten Einheiten“, da „Einzelphänomene“ „sich in ihrer räumlichen Verteilung mehr oder weniger ähnlich verhalten“ können (S. 233). Trotzdem ist sich Pröll sicher, dass „es unterscheidbare Regionen und wiederkehrende Muster im regionalen Sprachgebrauch gibt“ (S. 233f.). Er untersucht Methoden der Dialektdifferenzierung exemplarisch im Bereich der Lexik, die „ein besonders gutes Beispiel für die hochgradige Variationsbreite innerhalb der Variation“ ist (S. 234). Diese Varianten erscheinen „zu einem großen Teil scheinbar chaotisch (...) distribuiert“ und damit „nicht aus der Verteilung der anderen Varianten vorhersehbar“. Deshalb möchte Pröll die Varianten in „regelmäßigere“ und damit informative regionale Bereiche aufteilen. Dies erfolgt meist mit isoglossenbasierten Methoden, die Pröll als ungenügend einstuft, weshalb er in seinem Beitrag veranschaulichen möchte, wie man das „Isoglossenproblem“ durch „quantitativ-aggregative Methoden“ beheben kann (S. 234). Er zeigt, wie eine Flächeninterpretation von punktuellen Daten erfolgen kann. Auch bei der Clusterdarstellung mit dem Verfahren der Probabilisierung und der Dichteschätzung entsteht auf den Karten jeweils eine „Umschlagslinie“ von Gebrauchsfrequenzen (S. 240). Mit diesen Darstellungsmethoden ist es möglich, „Übergangsphänomene in den Daten sichtbar und auswertbar zu machen“ sowie „Systembestandteile in quantitativ-objektiver Weise miteinander in Relation setzen, also ‚vergleichen‘ und eine Skala ihrer Ähnlichkeit zueinander aufstellen zu können“ (S. 245).

Lea Schäfer (Marburg) untersucht *morphosyntaktische Interferenzen im jiddisch-alemannischen Sprachkontakt anhand westjiddischer Dialektliteratur des Elsass* (S. 247-259). Das Westjiddische näherte sich „durch die Forderungen der von Deutschland ausgehenden jüdischen Aufklärung“ „an die parallelen Kontaktsprachen“ an (S. 247). So wird es „von dem sich emanzipierenden jüdischen Bürgertum pejorativ beurteilt“ und „vielerorts aufgegeben“ (S. 247). Die Frage, ob die Jiddisch-Sprecher die Nachbarvarietät vollständig beherrschten und damit bilingual waren oder nur über Sprachkenntnisse auf dem Niveau einer Minimalkommunikation verfügten, wurde „bislang nicht näher diskutiert“ (S. 248). Um dieses Forschungsdesiderat hinsichtlich des Elsässischen zu beheben, untersucht Schäfer ein Korpus aus Theaterstücken und Prosatextsammlungen verschiedener Autoren sowie sieben Ausgaben der Kolumne *Hàkel-Pàkel* vom Autor Josy Meyer. Ihr Korpus entspricht phonologisch und lexikalisch dem, „was wir von südwestjiddischen Varietäten zu erwarten haben“ (S. 249), es gibt keine Hinweise auf Interferenzerscheinungen auf der phonologischen und lexikalischen Ebene. Da allerdings nach Louden (1994) und de Bot (2011) „in multilingualen Sprachgemeinschaften die Syntax empfänglicher für Konvergenzen als Phonologie und Lexik“ ist, beschränkt sie ihr Untersuchungsinteresse auf die Morpho-

syntax des Südwestjiddischen. Hier stellt sie Interferenzen bei den präpositionalen Dativmarkierungen v.a. durch *in*, bei der Relativpartikel *wo*, bei adverbialen Infinitivkonstruktionen sowie bei Verbverdoppelungen und Infinitivpartikeln fest. Diese syntaktischen Konvergenzen zwischen Westjiddischem und Alemannischem sprechen „für eine westjiddisch-alemannische Bilingualität“, durch die sich das Südwestjiddische im Elsass vom Westjiddischen im niederdeutschen Sprachraum und vom Ostjiddischen unterscheidet.

In seinem Beitrag *Computerlinguistische Experimente für die schweizerdeutsche Dialektlandschaft: Maschinelle Übersetzung und Dialektometrie* führt Yves Scherrer (Genf) die linguistischen Teildisziplinen der Dialektologie und der Computerlinguistik zusammen (S. 261-278). Mithilfe von Karten, die durch ein Geographisches Informationssystem (GIS) aus den ursprünglichen Punktkarten des „Sprachatlasses der deutschen Schweiz“ (SDS) interpoliert wurden, entwickelte Scherrer die maschinelle Übersetzung zwischen nah verwandten Varietäten weiter. Fernziel seiner Forschungen ist die Entwicklung der maschinellen Übersetzung der schweizerdeutschen Dialekte in den Standard. Zur Wortübersetzung bildete Scherrer phonetische Transformationsregeln, Wörterbucheinträge für nicht verwandte Wortpaare sowie Umwandlungsregeln für Flexionssuffixe. Bei der Wortübersetzung zeigt sich experimentell, „dass ein respektable Prozentsatz an Dialektwörtern mittels phonetischer Regeln von den standarddeutschen Wörtern hergeleitet werden kann“, jedoch stößt das System durch „diachronische und orthographische Variation“ an seine „Grenzen“ (S. 269). Für die Syntax entwickelt Scherrer seine Transformationsregeln durch einen Text an der standarddeutschen Baubank TIGER. Hierbei berücksichtigt er, dass ein Teil der Transformationsregeln in die schweizerdeutschen Dialekte für alle diese Dialekte einheitlich ist, da diese Merkmale der gesprochenen oberdeutschen Sprache darstellen, wie z.B. der Präteritum- und der Genitivschwund. Abschließend stellt Scherrer noch die Fortschritte in der Dialektometrie durch die Digitalisierung der SDS-Karten und die Weiterentwicklung von Clusterkarten zu multidimensional skalierten Karten dar, die durch das Fehlen von „scharfen Grenzen zwischen Dialektgebieten“ „ein nuancierteres Bild“ als die Clusterkarten bieten (S. 274f.).

In dem letzten Beitrag des Tagungsbandes behandelt Alexander Werth (Marburg) die *silbensprachlichen Züge im Alemannischen und ihre Reflexe auf die Intonation* (S. 279-291). Die alemannischen Regionalsprachen zeichnen sich durch „eine auffällige, weil stark von der Standardsprache und von anderen regionalen Varietäten abweichende Intonation“ aus (S. 279). Das Alemannische weist eine „steigend-fallende Intonationskontur“ „mit partieller Plateaubildung“ auf, die „der formseitige Reflex einer prosodischen Grundstruktur ist, die phonologische Regeln besonders auf die Domäne ‚Silbe‘ appliziert“ (S. 279). Werth betrachtet diese Intonationskontur als ein „gesamtalemannisches Phänomen“

(S. 279) und untersucht deren unterschiedliche regionale Ausprägungen anhand eines Korpus von „zirka 26 Stunden Sprachmaterial aus dem Korpus „Regionalsprache.de“ (REDE) zu den „niederalemannischen Städten Lörrach, Offenburg und Rastatt, dem mittellalemannischen Tuttlingen, dem hochalemannischen Waldshut-Tiengen sowie dem schwäbischen Böblingen“ sowie Sprachmaterial aus der Region Zürich. Je weiter nördlich die Orte gelegen sind, d.h. je näher sie an das Südfränkische angrenzen, oder je weiter östlich sie liegen, also schwäbisch sind, umso mehr nimmt die das Alemannische von den umgebenden regionalen Varietäten unterscheidende Intonation ab: Alle Untersuchungsorte zeichnen sich durch eine steigende-fallende Intonationskontur aus, im schwäbischen Böblingen fehlt allerdings im Gegensatz zu den anderen Orten die Plateaubildung, da das Schwäbische „eine gänzlich vom Süden verschiedene, weil grundsätzlich an größere Domänen als die Silbe gebundene tonale Assoziierung“ aufweist (S. 289). Der Anstieg im Postnukleus sowie die Bindung des Falls an das Intonationsphrasenende treten nur in den hochalemannischen Untersuchungsorten auf, die Bindung des Falls ist allerdings auch in Freiburg i. Br. festzustellen (S. 286). Damit weisen die mittel- und niederalemannischen Orte, die „im Übergang zwischen stärker silbensprachlichem und stärker wortsprachlichem Gebiet liegen“, „tonale Assoziierungsmerkmale auf, die beiden Typen zuzurechnen sind“ (S. 289).

In dem Tagungsband *Alemannische Dialektologie: Dialekte im Kontakt* ist es den einzelnen Beiträgern sehr gut gelungen, mit innovativen Ansätzen einen umfassenden Überblick zur phonologischen, morphologischen, syntaktischen, soziolinguistischen und computerlinguistischen Erforschung des Alemannischen und seiner Nachbardialekte darzubieten. In den meisten Beiträgen standen dabei die Kontaktphänomene der einzelnen alemannischen Varietäten untereinander sowie zu benachbarten Varietäten und der Standardsprache im Vordergrund.

Verzeichnis der zitierten Literatur

- Anders, Christina Ada (2010): Wahrnehmungsdialektologie. Das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1-29.
- de Bot, Kees (2011): The psycholinguistics of language loss. In: Extra, Gus / Verhoeven, Ludo (Hg.): Bilingualism and Migration. Berlin: Mouton de Gruyter, 345-361 (Studies on Language Acquisition, 14).
- Berruto, Gaetano (2006): Note di sociolinguistica alpina. In: Blaikner-Hohenwart, Gabriele / Franceschini, Rita / Lörincz, Emese et al. (Hg.): Ladinometria. Festschrift für Hans Goebel zum 65. Geburtstag. Universität Salzburg / Freie Universität Bozen, 105-121.

- Bremer, Otto (1895): Beiträge zur Geographie der deutschen Mundarten, in Form einer Kritik von Wenkers Sprachatlas des Deutschen Reichs. Leipzig: Breitkopf Härtel. (Sammlung kurzer Grammatiken deutscher Mundarten. 3)
- Christen, Helen / Guntern, Manuela / Ove, Ingrid / Petkova, Marina (2010): Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 140).
- Herrgen, Joachim / Lameli, Alfred / Rabanus, Stefan / Schmidt, Jürgen Erich (2001): Dialektalität als phonetische Distanz. Ein Verfahren zur Messung standarddivergenter Sprechformen. URL: www.sprachatlas.de.
- Klausmann, Hubert (2004): Bairische und alemannische Wortgeographie im Vergleich. In: Glaser, Elvira / Ott, Peter / Schwarzenbach, Rudolf (Hg.): Alemannisch im Sprachvergleich. Beiträge zur 14. Arbeitstagung für alemannische Dialektologie in Männedorf (Zürich) vom 16.-18.9.2002. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 129), 227-249.
- Linke, Angelika (2000): Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprach(gebrauchs)wandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen. DU 3, 66-77.
- Louden, Mark (1994): Syntactic Change in Multilingual Speech Islands. In: Berend, Nina / Mattheier, Klaus J. (Hg.): Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt: Peter Lang, 73-91.
- Patocka, Franz (1997): Satzgliedstellung in den bairischen Dialekten Österreichs. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Preston, Dennis R. (2010): Perceptual Dialectology in the 21st century. In: Anders, Christina Ada / Markus Hundt / Alexander Lasch (Hg.): "Perceptual Dialectology". Neue Wege der Dialektologie. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1-29.
- Wiesinger, Peter (1983): Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: Besch, Werner / Knoop, Ulrich / Putschke, Wolfgang / Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Teilband 2. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 807-900.
- Wrede, Ferdinand (1924): Ingwäonisch und Westgermanisch. In: Zeitschrift für deutsche Mundarten 19, 270-28.

A nos auteurs
(et à ceux qui veulent le devenir)

Recommandations de mise en forme

Quel que soit le soin que vous apporterez à la mise en forme de votre document, la version imprimée que vous découvrirez dans la Revue diffèrera de votre dactyloscript. Les pages A4 de celui-ci subissent une réduction qui fait passer votre 29,7 cm à 20,5 cm. Soumises à ce traitement, les photos que vous avez judicieusement choisies pour illustrer votre propos deviendraient illisibles si le prote ne les agrandissait pas (quand c'est possible). La mise en page en est bouleversée. Un article qui comptait 16 pages au départ de chez vous pourra en compter 20 dans la Revue. Lors même qu'il ne comporterait aucune image, il faut savoir que l'impression d'un même document n'occupera pas la même place en termes de millimètres carrés selon le matériel et la version des logiciels utilisés avant la pétrification appliquée par Adobe TM.

Vous pouvez cependant limiter les écarts entre votre script et ce que le prote en fera en suivant les recommandations ci-après :

marges en haut et en bas : 3 cm ; marges à gauche et à droite : 2,5 cm.

police times new roman. Corps 14 pour le texte courant, 12 pour les citations à statut de paragraphe ainsi que pour les recensions, 11 pour les notes, 10 pour la bibliographie.

paragraphe en corps de texte : interligne simple ; citations en retrait de 5 mm à gauche.

en-têtes et pieds de page : cocher (dans 'mise en page\disposition') les cases « paires et impaires différentes » ainsi que « première page différente ». Vous pouvez inscrire votre nom au milieu de l'entête gauche, le titre courant de votre article en italiques au milieu de l'entête de droite, l'un et l'autre en times new roman corps 11.- Vous pouvez porter l'identifiant du numéro dans le premier pied de page (même police même corps) et numéroter les autres pages au milieu en bas.

La numérotation des notes recommence à 1 à chaque page. Pour obtenir ce résultat, cliquer (sous word 7) sur « références », puis en bas à droite sur la petite flèche oblique à droite de « Notes de bas de page » ; dérouler le menu en face de « numérotation » et sélectionner « recommencer à chaque page »

L'édition en ligne, envisagée à terme, imposera une structuration numérotée, au moins sommaire, de vos articles. Le présent numéro vous en donne un aperçu. Si vous voulez conserver la maîtrise de cette numérotation, vous pouvez demander ce modèle minimal en format *.dotx* et son mode d'emploi à eugene.faucher@univ-lorraine.fr

Jean-Christophe Pellat
Professeur émérite de Linguistique française
Université de Strasbourg

Complexité historique de la situation linguistique de l'Alsace¹

Redde wie eim dr Schnàwwel gewàchse isch (début XIX^e siècle)
C'est chic de parler français (1945)

La diversité et la complexité de la situation linguistique de l'Alsace sont liées à l'histoire de cette région particulière, mais aussi à la politique linguistique de la France, rappelée encore en 1992 : « la langue de la République est le français » (Constitution française, nouvel article 2). Autrement dit, l'espace français est considéré comme monolingue, malgré la diversité des situations plurilingues qui s'y rencontrent. Comme l'annonce Dominique Huck dans son ouvrage, « une histoire linguistique touche à tous les aspects fondamentaux de l'histoire des hommes » (p. 11), de la politique et de la société : « Se pencher sur l'histoire linguistique de ce qui est aujourd'hui l'Alsace ne se justifie que par l'histoire socio-politique qui a été la sienne. C'est, fondamentalement, le fait qu'elle ait changé de cadre de référence politique (deuxième moitié du XVII^e siècle) et que ce changement se soit maintenu dans la durée qui amènera progressivement des changements dans les référents culturels, avec une accélération des processus entre 1870 et 1970 » (p. 439). Autrement dit, l'Alsace, située « à la limite de deux grands ensembles linguistiques et culturels, l'ensemble roman et l'ensemble germanique » (p. 12), est passée « progressivement dans la sphère de la couronne de France » (*ibid.*) à partir du XVII^e siècle. Image de cette double orientation de l'Alsace, les *Serments de Strasbourg* (842), considérés du côté français comme le premier texte écrit en cette langue, qui scellent une alliance entre deux petits-fils de Charlemagne, sont prononcés en francique par Charles, en roman par Louis (p. 32), pour que chacun soit compris par les soldats de l'autre.

1. Histoire sociolinguistique des langues en Alsace¹

Le livre de Dominique Huck apporte des clarifications historiques et une actualisation de la question des langues en Alsace, de la préhistoire à 2012. Il

¹ Il s'agit là du compte rendu de l'ouvrage de Dominique Huck (2015) *Une histoire des langues de l'Alsace*, paru aux Editions de la Nuée Bleue à Strasbourg.

nous offre une somme des connaissances sur l'histoire de l'Alsace, et pas seulement de ses langues, comme en attestent sa bibliographie et les 1522 notes : il prend en compte les études parues sur l'Alsace, des livres aux articles de presse, les enquêtes menées et les statistiques réalisées à l'époque moderne, les documents officiels, de nombreux témoignages, et des textes plus ou moins connus, comme *Der Hans im Schnockeloch* (p. 121) ou la *Marseillaise* traduite en allemand (*Auf, Brüder, auf dem Tag entgegen, ...*, p. 96). D. Huck traite la question des langues dans toutes ses dimensions : politique, sociologique, psychologique, idéologique, culturelle, ... Dans son livre découpé en périodes historiques liées pour la plupart à l'histoire externe, il parcourt, comme Ferdinand Brunot dans son *Histoire de la langue française*, les différents domaines d'usage des langues : églises, école, administration, médias, ... Et il évoque aussi la vie littéraire et culturelle au fil des siècles dans tous ses aspects, y compris l'humour alsacien, de Johann Fischart à Germain Muller ou Roger Siffer.

Ajoutons une pièce historique au dossier de l'humour alsacien¹. Le *Burger-Gespräch*, paru en 1790,² manifeste un mélange des langues original et savoureux. Cette pièce contre-révolutionnaire met en scène une discussion passionnée entre cinq personnages, dont le nom est significatif: Stark (*fort*), forgeron, Schwach (*faible*), tailleur, Canniverstan (nom formé à partir de (*ich*) *kann ni (cht) verstan*), perruquier français, Marroquin, cordonnier "*Halbfranzos*", et un jeune juriste, fils d'un tonnelier. Au début, Stark informe Schwach des propositions officielles: dès que la nouvelle constitution sera en vigueur, tous les actes de la municipalité se feront en français. Stark, Schwach et le juriste protestent: il faut maintenir l'allemand dans les actes publics et exiger le bilinguisme pour tout postulant à un emploi public. Surviennent les deux francophiles, Canniverstan et Marroquin, qui défendent l'introduction intégrale du français dans les actes publics. Canniverstan est un perruquier français de l'intérieur; tout en soutenant le français, il se flatte de connaître l'allemand et aime dialoguer avec les Alsaciens dans leur dialecte. Marroquin est un Alsacien qui parle français comme il peut et qui déteste l'allemand; c'est le plus ridicule des personnages.

Le dialogue se déroule essentiellement en allemand. Selon F. Brunot³, le dialecte employé n'est pas du strasbourgeois authentique, mais comporte un mélange de traits alémaniques du Sud de l'Alsace ou de la Suisse et des construc-

¹ Présentation complète : voir J.-C. Pellat, « Le Français en Alsace à l'époque de la Révolution (documents et témoignages) », Journée d'étude du "projet linguistique" du Centre de Recherches Révolutionnaires et Romantiques de l'Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II - 18 octobre 1991, *Mutations et sclérose: la langue française 1789-1848* (J.-P. Saint-Gérard éd.), Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 1993, p. 17-31.

². *Burger-Gespräch über die Abschaffung der Deutsche Sprache. Gehalten den 23. Augst 1790*. Edition originale sans lieu ni date (1790), 15 pp; réédité à Strasbourg, 1886, 24 pp. Cf. F. Brunot, *HLF*, IX, p. 83 sv et P. Lévy 1929, II, p. 60 sv.

³. *HLF*, IX, note 3, p. 83.

tions propres au *Hochdeutsch*. F. Brunot doute, pour ces raisons linguistiques, de l'origine alsacienne de cette pièce. On peut considérer que les traits alémaniques évoqués ne sont pas assez discriminants et que les constructions du *Hochdeutsch* sont communes à bien des parlers germaniques; mais le contenu des propos, fondé sur une excellente connaissance des réalités locales, et la forme très subtile de la satire devraient justifier une source alsacienne. La prépondérance de l'allemand dans ce dialogue montre que le public visé est bien dialectophone: les rares passages en français sont systématiquement traduits en notes, ce qui leur confère un statut exotique. Les formes de ce français n'en sont que plus intéressantes.

Seuls Canniverstan et Marroquin font usage du français (Stark les parodie parfois: il reprend l'expression "*mon ami*" ainsi: "*Ja, Munnami hin, Munnami her!*"). Le premier commence par une réplique uniquement en français, que Schwach doit résumer à Stark:

– **Canniverstan.** *Bon soir, Messieurs! il paroît que vous êtes en bon train; peut-on savoir quel est le sujet de votre conversation?*

– **Stark.** *Was purst der Wälsch do? Schwach.* *Er frogt, wovon wir reden.*

Dans ses autres répliques, Canniverstan utilise l'allemand partiellement ou totalement, donnant de beaux exemples d'alternance codique. Son allemand est assez correct (trop correct pour un français), à l'exception d'une prononciation fantaisiste.

– **Canniverstan.** *Messieurs! permettez-moi d'y mettre aussi quelque chose du mien! erlaub Sie mir auch e bissel zum wort zu komm; ich hab nicht alles verstand, was Sie mitenand gesprochen hab; aber das thut nix zur Sach. Ich glaub, daß Sie über die französich Sprach red, die man bei die Municipalité eingeführt hat. Et, ma foi, Messieurs, ça me paroît singulier! ja gewiß, das komm mir singulier vor.*

En lisant l'histoire des langues de D. Huck, on revit les grands événements historiques de l'Alsace, qui ne sont cependant développés que s'ils ont une incidence linguistique, et on parcourt une galerie de portraits qui nous éclaire sur bien des noms de rues d'Alsace : Tauler, Twinger, Geiler, Brant, Pfeffer, Stoeber, Stoskopf, ...

2. Questions de politique linguistique

Un des fils conducteurs de la lecture du livre de D. Huck est la politique linguistique de la France à partir du rattachement de l'Alsace au royaume de France (capitulation de Strasbourg en 1681), que nous résumons à gros traits. L'Ancien Régime fait preuve d'une certaine tolérance politique et linguistique : jusqu'à la Révolution, l'Alsace a le statut de « province française » extérieure (les barrières douanières étant établies entre elle et la France) « au statut particulier » (p. 51). Le pouvoir royal n'exerce pas de contrainte linguistique ; la popu-

lation parle alsacien et commerce avec les pays allemands ; le français s'introduit « naturellement » dans les « élites dominantes » (p. 56) alsaciennes, comme il jouit d'un grand prestige dans les pays allemands, notamment la Prusse. La Révolution de 1789 introduit une forte rupture linguistique : à partir de 1793, seul le français est toléré, en raison du lien affirmé entre la langue et la politique (une langue, une nation). Comme dans les autres régions de France, la Révolution lutte contre les langues régionales, les dialectes et les patois. « La langue est identifiée aux sentiments patriotiques » (p. 91), comme l'exprime le *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* que l'abbé Grégoire lit devant la Convention le 4 juin 1794. Cependant, cette tradition jacobine monolingue se manifestait déjà sous l'Ancien Régime, depuis que les traités normatifs (Vaugelas, 1647) ont stigmatisé la « langue des provinces ». A partir du XVIII^e siècle sont apparus des relevés de fautes, délicatement appelés des « préservatifs » (terme de Buffier), dont le modèle est le livre de Desgrouais, *Les Gasconismes corrigés* (1768) : « Lorsque j'arrivai de Paris, je fus extrêmement frappé des mauvaises expressions, des tours vicieux, des phrases singulières ; enfin des Gasconismes que j'entendois de toutes parts dans les conversations » à Toulouse (*Préface*, p. V). L'Alsace, comme toutes les régions de France, aura son lot de relevés de fautes, le premier en 1837, les plus nombreux et virulents de 1917 à 1932 (voir J.-C. Pellat, cité p. 455). Cependant, la Révolution et l'Empire n'apportent « pas de changements dans les pratiques linguistiques » (p. 101) : l'allemand est employé à l'écrit, l'écrasante majorité de la population alsacienne parle le dialecte. Le XIX^e siècle connaît « la lente et progressive diffusion du français » (p. 105) mais, avant 1870, les dialectes oraux et l'allemand écrit dominant quantitativement, alors que le français, qui reste minoritaire, est « langue de la distinction » (p. 132). La période du *Reichsland* (1871-1918) ne connaît évidemment pas de progrès du français qui, peu répandu, devient à partir de 1900 une « langue de protestation et de distinction » (p. 157). Le dialecte, notamment grâce au théâtre (*D'r Herr Maire*), devient le symbole « d'une conscience politique et culturelle » (p. 166), à défaut d'une autonomie politique comparable aux états membres de l'Empire, et « contribue au façonnement de la constitution d'une conscience identitaire et à l' 'invention' de l'Alsace » (p. 167). Pendant la guerre de 1914-1918, la germanisation est intégrale et le français est suspect. Avec le retour de l'Alsace à la France en 1918, une politique linguistique de francisation est mise en œuvre, conçue comme un moyen d'« assimiler » l'Alsace, créant un « malaise alsacien » entre 1919 et 1924 (p. 174). Mais les vives résistances (religion ; parti UPR ayant environ 40% des voix) à cette politique déterminée imposent des assouplissements, notamment à l'école (place accordée à l'allemand). Cependant, les revendications linguistiques diminuent dans les années 1930, face à la menace du nazisme en Allemagne. La période de « l'annexion nazie »

(p. 201) est cruciale : « l'usage du français est sanctionné » (p. 204), l'allemand est la langue officielle, mais « les nazis évitent de s'attaquer ouvertement aux dialectes » (p. 206). Ce faisant, l'allemand est durablement discrédité et, à la Libération en 1945, il n'a plus guère droit de cité : son enseignement est suspendu au Primaire, la presse monolingue en allemand est interdite. Dans « la logique de l'Etat-nation » (p. 219), « la France mène une politique linguistique intégrative assez radicale » (p. 218) de francisation et de dé-germanisation, sans les accommodements de l'entre-deux guerres. Le slogan « c'est chic de parler français », conçu comme une adresse à la jeunesse, est compris comme l'expression de la distinction sociale assurée par le français. Aussi, à la fin des années 1960, le français a progressé, l'allemand endogène est en recul et les dialectes sont stables. Mais Germain Muller, artiste et homme politique alsacien, pressent leur déclin. Et, de fait, « la décennie 1960-1970 fonctionne comme une période charnière ou, plutôt, comme une entame de bascule », selon D. Huck (p. 303). La décennie suivante (1970-1981) se caractérise par la « 'substitution' linguistique : le recul de l'usage de l'alsacien » (p. 319) : la langue française, politiquement dominante, « s'impose et se 'substitue' à la langue dominée (ici : l'alsacien) » (p. 318). Cette évolution linguistique est davantage due à l'évolution de la société qu'à la politique linguistique (baisse du nombre des agriculteurs, brassage des élèves au collège, développement des communications, ...). En 1971, « pour la première fois, l'usage du dialecte n'est plus majoritaire chez les moins de 35 ans » (p. 325) ; et, comme le montre une enquête INSEE de 1979, « le fait de savoir parler le dialecte n'implique plus son usage » (p. 332), et cela s'accompagne d'une régression de « la transmission générationnelle » (p. 335). Durant la décennie 1981-1991, on assiste à « l'irréversible recul de l'alsacien » (p. 371). L'usage du français se généralise et la situation de diglossie disparaît. Paradoxalement (?), au moment du « recul de l'alsacien », les institutions imposent l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire (p. 357), mettant en retrait les dialectes : on installe alors l'enseignement de l'allemand au Cours Moyen, avec la possibilité de l'étendre au CE2. De 1991 aux années 2010, l'évolution se poursuit : l'usage du français est la règle, les parlers dialectaux régressent, à commencer par les jeunes. « Le dialecte semble devenir, de plus en plus fréquemment, langue de représentation » (p. 416), comme en atteste le succès du théâtre alsacien. Sur le plan institutionnel, la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* du 5 novembre 1992, qui a suscité un vif débat, a été signée par le gouvernement en 1999, mais n'a pas été ratifiée par le Parlement. La ratification a été refusée par le Sénat en octobre 2015. Un amendement a été introduit en 2008 lors du Congrès dans l'article 75 de la Constitution : « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » (p. 432), mais le gouvernement ne l'a pas présenté comme proposition de loi.

3 Les langues à l'école

Le livre de Dominique Huck nous offre un parcours éclairant de la politique des langues à l'école, primaire surtout, du XVIII^e au XX^e siècle. La loi Guizot de 1833 donne l'impulsion au développement de l'enseignement primaire (une école par commune, une école normale par département) ; l'enseignement du français, encore limité en Alsace, va se développer un peu sous le Second Empire, pour devenir une « langue usuelle » au primaire (Règlement de 1853, p. 125). Au XX^e siècle, la politique scolaire est capitale dans l'entre-deux-guerres. Au début, pour assurer la « place prépondérante » du français (p. 181), on impose la méthode directe d'enseignement exclusivement *en* français. Cette démarche d'immersion brutale est rapidement contestée, notamment par l'église catholique. Du coup, la politique linguistique est infléchie : en 1927, « l'école doit être bilingue, la place principale restant au français » (Recteur Pfister, p. 186) ; l'enseignement de l'allemand, reconnu ainsi officiellement, commence dès la 2^e année. A l'inverse, l'allemand est totalement exclu du primaire après 1945 et il est même interdit « de parler l'alsacien dans l'espace scolaire informel » (p. 253). En 1952, on introduit « deux heures d'allemand facultatif, sans grands résultats » (p. 259), en fin de scolarité obligatoire (élèves de 12 à 14 ans). Ensuite, beaucoup d'Alsaciens se souviennent de « Rolf und Gisela » (*Wo ist meine Pfeife ?*), popularisés par les « réformes Holderith » de 1969 et 1972, qui introduisent un enseignement de l'allemand à l'école élémentaire, avec une méthode SGAV qui ne fit pas l'unanimité, sans formation des enseignants à son utilisation ; mais la question du dialecte à l'école reste ouverte. Une politique linguistique nouvelle est lancée en 1981, pour « ouvrir grandes les portes de l'école aux langues de France » (F. Mitterand, p. 386). Le travail en commissions lancé par le Recteur Deyon aboutit à la « circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace » publiée le 9 juin 1982, accueillie favorablement. Elle définit des « mesures de politique linguistique à l'école élémentaire » : « l'inclusion des parlers dialectaux au niveau préélémentaire (...), l'enseignement du français dans les zones à prédominance dialectophone et (...) la culture régionale à l'école » (p. 388). L'enseignement de l'allemand est confirmé au CM et étendu si c'est possible au CE2. La formation des maîtres devra leur permettre d'assurer ces enseignements. Au secondaire, les élèves pourront commencer l'allemand comme LV2 dès la Cinquième s'ils l'ont étudié au primaire. En 1986 sont créées les sections trilingues « qui permettent aux élèves de poursuivre l'apprentissage de l'allemand et de commencer celui de l'anglais » (p. 395). A partir de 1992, le nouveau recteur J.-Paul de Gaudemar lance « l'enseignement bilingue français-allemand dans l'enseignement public » (p. 423) et insiste, sur la continuité de l'enseignement *de* l'allemand et *en* allemand. Dans le second degré, la mise en place de cursus bilingues (ou bilangues) favo-

rise la poursuite de l'apprentissage de l'allemand. On ose espérer qu'ils ne seront pas trop affectés par la réforme du collège de 2016.

4 Relations entre les langues ; la question du bilinguisme

Bien entendu, le livre de D. Huck donne une vue historique sur l'évolution de la représentation des dialectes alsaciens et de leurs fonctions. On sait qu'il n'y a pas un alsacien, mais quatre zones dialectales : le francique rhénan (Alsace bossue), le francique rhénan méridional (Outre Forêt : Wissembourg, Lauterbourg), le bas-alémanique du Nord (qui va jusqu'à Sélestat) et du Sud (de Sélestat à Altkirch), le haut-alémanique (Sundgau), en relation de continuité avec les territoires allemands et suisses voisins – Sarre et Palatinat pour les deux premiers, pays de Bade et Suisse alémanique pour les deux autres. Ajoutons les zones historiquement de langue française (canton d'Orbey, ...). Avec le rattachement de l'Alsace à la France, le statut et les fonctions des dialectes vont évoluer. D. Huck souligne au XIX^e siècle « l'émergence d'une littérature dialectale » (p. 114), théâtre et poésie notamment, qui contribue à la « découverte de la singularité de la position de la province » (*Wie ich's meine* d'Ehrenfried Stöber, p. 120). Pendant l'empire allemand, les dialectes expriment l'identité alsacienne, voire une certaine forme de nationalisme (Charles Grad déclare au *Reichsland* : « L'Alsace aux Alsaciens », p. 165). Dans les années 1960 et 1970, au moment où il recule, la corrélation entre le dialecte et l'identité alsacienne est soulignée par divers auteurs, comme Germain Muller, Eugène Philipps ou André Weckmann, et « la défense passionnée du dialecte », faisant le lien entre politique, culturel et social, se renforce dans la décennie 1970-1981 (p. 353), relayée au niveau politique par André Traband et Adrien Zeller. Cependant, la pratique du dialecte, on le sait, a régulièrement été stigmatisée par les francophones. Dans la perception subjective et arbitraire des langues régionales, sans aucun fondement scientifique, on critique l'accent alsacien, désagréable pour l'oreille, tout en admirant naïvement l'accent « chantant » du Sud de la France. En 1917, pour préparer le retour de l'Alsace à la France, Albert de Dietrich intitulait son traité normatif *Alsaciens, corrigeons notre accent* (Paris-Nancy, Berger-Levrault). Cette stigmatisation a eu des effets négatifs chez les dialectophones sur le sentiment de leur langue, comme en témoigne Claude Vigée, qui « relit son parcours comme une auto-mutilation par culpabilisation » (p. 367). En 1984, une enquête du *Nouvel Alsacien* révèle un début de disjonction entre la dialectophonie et l'identité alsacienne : pour 36% des sondés (bas-rhinois), on peut « se sentir Alsacien sans parler l'alsacien » (p. 405). C'est un moment où le statut du dialecte semble changer, devenant davantage une « langue de plaisir » (Adrien Finck).

Liée au statut du dialecte et à ses relations à l'allemand, la question du bilinguisme sous-tend l'histoire des langues en Alsace. Dès le XVIII^e siècle,

quand le bilinguisme « commence à caractériser une partie des classes aisées et / ou instruites » (p. 70), il fait l'objet de commentaires négatifs durables : un locuteur bilingue ne maîtriserait bien aucune des deux langues qu'il utilise. C'est l'époque où Rivarol, dans son *Discours de l'universalité de la langue française* (1784), affirme qu'on doit être monolingue si l'on veut bien parler et étudier une langue – lui qui ne parle que le français. Pire, encourager le bilinguisme porterait tort à la bonne maîtrise du français. Au XIX^e siècle, le bilinguisme officiel s'avère indispensable, pour que les dialectophones comprennent les documents administratifs. Au XX^e siècle, dans l'entre-deux-guerres, « de nombreux acteurs sont partisans d'un bilinguisme » (p. 177), qui fasse une plus forte place à l'allemand. L'UPR souligne que le bilinguisme exprime la double culture alsacienne. Avec le développement de l'enseignement de l'allemand, on voit grandir, dans les années 1930, « des générations d'enfants bilingues » (p. 193). Après 1945, « l'intérêt du bilinguisme fait débat » (p. 221) : on lui reproche de provoquer des retards scolaires, ce qu'une étude d'A. Tabouret-Keller¹ contredit. Dans les années 1970, le débat sur le bilinguisme se poursuit, les Alsaciens lui semblant favorables. Cela se traduit par les « réformes Holderith », mais la question du dialecte à l'école n'est pas réglée. Dans les années 1980, le bilinguisme à l'école est « une nouvelle pomme de discorde » (p. 398) ; certains demandent un enseignement bilingue *en* français et *en* allemand. Après un refus du recteur en 1990, le ministère autorise un enseignement bilingue (français-allemand) dès la Maternelle. Ensuite, en 1992, comme on l'a vu, l'enseignement bilingue est introduit dans l'enseignement public, au primaire et dans les cursus bilingues au secondaire.

Il faut aussi souligner, avec D. Huck, l'originalité du statut de l'allemand en Alsace. En 1985, le recteur Deyon définit « scientifiquement » la « langue régionale en Alsace » : « Ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une des langues régionales de l'Alsace » (cité par D. Huck, p. 393). Cette définition exprime une doxa historiquement établie, conforme à la tradition, que D. Huck approfondit opportunément, en distinguant « entre part endogène des langues (« langue régionale ») et part exogène (« langue du voisin ») ». (Nous reproduisons son tableau, *ibid.*) :

	part endogène (« langue régionale »)	part exogène (« langue du voisin »)
Oralité	dialectes (alsaciens)	allemand (oral)
Scripturalité	allemand écrit	allemand écrit

¹ A. Tabouret-Keller, Frédéric Luckel, « Maintien de l'alsacien et adoption du français. Eléments de la situation linguistique en milieu rural en Alsace », *Langages*, 15, 1981 : 39-62. Voir aussi A. Tabouret-Keller, « La question du bilinguisme », *Enfance*, 44 /4, 1991 : 271-277.

Cette distinction est historiquement pertinente. L'allemand « endogène » a été utilisé en Alsace jusqu'aux années 1980, avec des traits linguistiques (emprunts au français, phrasèmes) spécifiques, différents du *Hochdeutsch* (Le *Barabli*, qui constitue une adaptation du français *parapluie*, est devenu célèbre, par opposition au standard *Regenschirm*). Cependant, dans les années 1980, la politique linguistique « et les changements sociétaux ainsi que les usages linguistiques modifiés ont amené les agents à opérer une disjonction entre dialectes et allemand qui débouche ou a déjà débouché sur une forme d' 'autonomisation' des parlers dialectaux » (p. 393). Dans les années 1990, l'allemand endogène est en régression, au profit de l'allemand exogène, la langue du voisin transfrontalière. En 2008, la suppression des professions de foi électorales en allemand ne pose pas un problème fonctionnel, mais symbolique (p. 419). Cependant, l'auteur de ce compte rendu avait soumis en 2007 à des professeurs et à des étudiants de l'université de Freiburg im Breisgau la profession de foi bilingue du candidat Nicolas Sarkozy ; ceux-ci ont trouvé que l'allemand de ce texte n'était guère « correct » : une survivance de l'allemand écrit endogène ?

4 Et demain ?

La lecture de ce compte-rendu aura montré la richesse et la solidité des informations apportées par Dominique Huck. La question de l'objectivité est secondaire. Ce qui compte, c'est la démarche scientifique qui appuie toute affirmation ou jugement sur des textes, des enquêtes, des témoignages sérieux. Et l'avenir ? Dans sa conclusion générale, qui commence par une longue citation de Paul Lévy, « pionnier de l'histoire (socio)linguistique de l'Alsace » (p. 7), auteur d'*Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine* (1929), Dominique Huck constate la « normalisation de la situation linguistique alsacienne » (p. 439), qui s'aligne sur celle des autres régions de France. La connaissance du dialecte est devenue minoritaire et l'allemand a le statut de langue exogène. Cependant, on peut considérer que la pratique du dialecte, même minoritaire, reste aujourd'hui plus fréquente que celle des langues d'autres régions de France, comme le basque ou le breton. Et, comme l'observe D. Huck, on est actuellement dans un *statu quo*, qui n'est pas forcément figé. Tout dépend en partie de l'évolution de l'espace éducatif.

Aux sommaires de *linguistik on line*
<http://www.linguistik-online.de>

Linguistik online 76, 2/2016
Linguistische Schreibforschung in Österreich und Taiwan

Das Signalisieren von Kohärenzstrukturen in deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten

Helmut Gruber

Vergleich der Einleitungen in deutschen und in chinesischen Abschlussarbeiten

Shing-Lung Chen

Der wissenschaftliche Artikel in der germanistischen Linguistik als Modell für den Unterricht
wissenschaftlichen Schreibens: Ergebnisse einer Pilotstudie

Birgit Huemer

Deutschsprachige Artikel zur slawistischen Sprachwissenschaft als Mittel der fachlichen und
sprachlichen Sozialisation – eine problematische Annäherung an die Disziplin

Ursula Doleschal, Anzhelika Sherling

Analyse der formalen Eigenschaften der Argumentation in deutschen und chinesischen
wissenschaftlichen Texten

Hung-Cheng Liu

Zitationspraxen in deutschsprachigen Fachaufsatzeinleitungen

Karin Wetschanow

FemSMA Corpus Workbench. Ein Werkzeug zur Unterstützung der qualitativen und
quantitativen Analyse von textuellen Daten

Brigitte Krenn

Chinese Negation Morpheme *bù* in Academic Writing

Chen-Li Kuo

Die Figurativität der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen

Markus Rheindorf

Au sommaire du 77/3 :

Bd. 77, Nr. 3 (2016) Beiträge zu Wortbildungsfragen/

Vorwort Elke Hentschel

Artikel

Martina Werner : Die Entwicklungslogik der nominalen Determinativkomposition im
Deutschen – verstanden als Grammatikalisierung

Nanna Fuhrhop, Martina Werner : Die Zukunft der Derivation oder: Derivation 2.0

Clemens Knobloch : Rezension zu Schlücker, Barbara (2014): Grammatik im Lexikon.

Adjektiv-Nomen-Verbindungen im Deutschen und Niederländischen. Berlin/Boston: De
Gruyter. (= Linguistische Arbeiten 553)

Anemone Geiger-Jaillet
Université de Strasbourg; ESPE de l'académie de Strasbourg
Sabine Rudio
ABCM Zweisprachigkeit

Pratique dialectale et construction de la langue allemande dans le contexte scolaire en Alsace (Première partie)

Cet article relatif à la situation linguistique particulière de l'Alsace et la pratique dialectale, en association avec l'allemand standard, est plutôt factuel. Il sera suivi d'un deuxième article qui creusera la question du rapport entre l'allemand standard et le dialecte dans une perspective pratique en y apportant le point de vue des écoles associatives *A.B.C.M. Zweisprachigkeit* qui se démarquent des sites bilingues paritaires publics.

1. La langue et les langues en France

Selon l'article 2 de la Constitution, "la langue de la République est le français". Toutefois, en 2008, une réforme a [inscrit les langues régionales dans la Constitution](#). L'article 75-1 indique désormais qu'elles "appartiennent au patrimoine de la France".

Nous allons nous préoccuper dans cet article des « langues régionales d'Alsace et des pays mosellans », dénomination choisie par l'Education nationale (MEN 2002, art.1). Respectivement dix et vingt ans après deux publications de Dominique Huck sur « Le dialecte en Alsace, sa place dans l'enseignement, possibilités et limites » - la première en allemand (1997), la seconde en français (2006) -, il est temps de se pencher à nouveau sur cette thématique.

Nous aborderons dans cet article surtout l'aspect didactico-pédagogique et moins la part morpho-syntaxique et nous poserons la question suivante : En quoi la pratique du dialecte¹ dans la petite enfance peut-elle aider à un meilleur apprentissage de l'allemand dans le contexte de l'enseignement scolaire et vice versa ? Il s'agit de considérer l'utilisation de la langue régionale comme levier pour l'enseignement de l'allemand, en se référant à l'accord de la grande majorité des scientifiques sur l'importance de la relation dialectes/langue standard et du passage nécessaire des uns à l'autre.

Cette question est cruciale. Nous sommes en effet à un moment important où après de longues années de recul de la pratique du dialecte, nous assistons

¹ Pour les différences entre *langue, langage, dialectes et patois*, nous renvoyons au texte de Bernard Cerquiglini (2003 : 11-17).

dorénavant à un regain de l'intérêt qui lui est porté et même à une certaine reconnaissance de sa valeur par l'État ainsi que par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Dans cet article, nous rappellerons d'abord quelques liens historiques et linguistiques de l'allemand standard et des dialectes alémaniques avant de dresser un bilan de leur enseignement en Alsace. Nous résumerons ensuite quelques travaux sur le dialecte avant de répondre (provisoirement) à la question « Pourquoi le dialecte à l'école (en Alsace) ? » par quatre séries d'arguments : les raisons historiques, affectives, économiques et celles liées à la notion de « patrimoine culturel ». Nous soulignerons par celle-ci que les enjeux du bilinguisme immersif sont à la fois linguistiques et éducatifs, mais aussi culturels et sociaux.

2. Les langues régionales : finalités éducatives et construction de formations pour l'élémentaire

Pourquoi et comment enseigner les langues régionales? Comment se former à cet enseignement ?

François Bayrou avait été le premier à parler des « Langues régionales de France » dans les années 2002. L'ouverture des concours spécifiques « langues régionales » pour le professorat du premier degré la même année (MEN 2002) avait marqué un grand pas. La même année avait été organisée la première *Université d'automne* sur les langues régionales et l'enseignement de disciplines enseignées dans une langue cible (DEL2) que l'on appelait alors faussement disciplines non linguistiques (DNL)¹ en France (cf. MEN 2003). Elle avait lieu – et ce n'est pas un hasard - au CFEB (*Centre de formation pour l'enseignement bilingue*) de Guebwiller dans le sud de l'Alsace considéré à l'époque comme « tête de pont » pour l'enseignement bilingue en France.

Dans son article "*Enseigner les langues de France*", Philippe Blanchet (2004) évoque quatre grandes séries de motivations et finalités de l'enseignement des langues régionales en France, à savoir des questions éthiques (liées à l'identité, l'altérité et à la tolérance) ; la « réparation » à l'égard de la population française (commencée depuis le premier mandat de F. Mitterrand), que l'on a privée de certains aspects de son identité ; l'éducation plurilingue comme défi d'avenir et – d'une importance non moindre - l'utilité sociale des langues régionales pour la société. Blanchet relève également une dénomination « floue » des langues régionales de la part des autorités scolaires, due aux incertitudes et aux tabous de leurs locuteurs et des populations des régions d'extension de ces langues.

¹ sur la distinction des termes et des acronymes DNL et DEL2, lire Geiger-Jaillet Anemone/ Schlemminger Gérald/ Le Pape Racine Christine (2016 : 21).

C'est dans un passé plus récent « [...] que les langues de France appartiennent à la France comme un trésor national », déclaration faite le 6 mars 2012 par François Bayrou lors de son discours de Strasbourg.

Quelle est la situation actuelle de ce trésor caché? Les langues de France sont encore bien vivantes malgré les tentatives pour les faire disparaître au profit du français et c'est cette vitalité qui est remarquable. Elles correspondent à une manière de voir et de décrire la réalité sans doute plus adaptée pour les locuteurs de ces langues que le français. Les langues de France s'utilisent surtout dans le cadre familial, mais il est dommage de se limiter à ce cadre alors qu'elles sont un levier pour apprendre, car elles mettent en confiance et favorisent une connivence sans pareil. Nous nous devons de les transmettre donc d'en faire un outil professionnel.

Nous disposons depuis bientôt quinze ans d'un concours spécifique du professorat des écoles pour les langues régionales (en tout cas, celles reconnues par l'Éducation Nationale ; cf. MEN 2002), mais le nombre de places au concours est très variable selon les régions. L'ouverture ou non du concours et de sa préparation peut être soumise à des tensions et ne suit pas forcément un plan pluriannuel de recrutement : ce sont les recteurs qui décident du nombre de postes. La France connaît trois cas de figure par rapport à cette problématique :

- construire des formations avec deux ou trois candidats dans des régions où peu de postes sont mis au concours s'avère difficile. Jugées « non rentables », les seuils universitaires d'ouverture en empêchent l'ouverture. Pas de formation, pas de réussite au concours, pas d'enseignants : la demande d'ouverture ne peut donc être satisfaite. C'est le cas en Moselle¹.
- Dans d'autres régions comme dans l'Académie de Strasbourg, les 50 postes mis au concours de langue régionale pour le professorat des écoles bilingues n'ont jamais pu être attribués dans leur totalité depuis au moins dix ans, faute d'un nombre suffisant de candidats motivés et armés linguistiquement.
- A l'opposé, et c'est le dernier cas de figure, l'ESPE de Corse passera d'ici cinq ans au recrutement exclusif de futurs professeurs des écoles bilingues français-corse en abolissant ce qu'il appelle la « voie polyvalente » (qui est de fait une formation à l'enseignement monolingue en français de toutes les disciplines au programme) : « Le plan relatif au développement de la langue corse voté par la CTC en 2015 prévoit de façon progressive à l'horizon 2020 un recrutement de PE 100% bilingues » (Verdoni, Dominique 2006²).

Depuis plus de 40 ans, mais de façon différente selon les régions de France concernées par une ou des langues régionales reconnues se développent deux ré-

¹ Certains candidats s'orientent donc vers l'académie de Strasbourg.

² <http://www.reseau-espe.fr/actualites/espe-de-corse-master-meef-pe-bilingue>. Mme Verdoni est la directrice de l'ESPE de Corse. CTC= Collectivité territoriale de Corse

seaux : un réseau d'écoles publiques (voir le site de la Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public, FLAREP)¹ ainsi qu'un réseau d'écoles confessionnelles ou associatives basées sur le bilinguisme dès la maternelle (voir le site de l'Institut supérieur des langues de la République française, ISLRF², en lien avec APRENE).

3. Cadre historique et linguistique

3.1. Langues régionales d'Alsace et des pays mosellans

Dans les *Modalités d'organisation du concours externe* (MEN 2002, art.1), le Ministère fait référence aux « langues à extension régionale délimitée dont la liste est arrêtée par chaque recteur » qui ouvrent droit au recrutement et à la formation d'enseignants capables de les enseigner. Sur le territoire qui nous concerne, les langues régionales reconnues sont identifiées comme « langues régionales d'Alsace et des pays mosellans ». Cette définition géographique ne nomme pas les spécificités linguistiques en elles-mêmes³ ni ne définit clairement la langue d'enseignement. Or, les usagers potentiels se divisent précisément sur cette question : alors que pour les uns, cette langue est tout simplement l'allemand, à savoir la variété standard codifiée qui serait la seule à même de se prêter à l'enseignement, pour les autres, il ne peut s'agir que de la variété dialectale, seule à mériter le qualificatif de « langue régionale ». Et nous voilà face à la problématique suivante : comment concilier les deux points de vue pour proposer un enseignement de langue régionale en Alsace ?

Un petit retour dans l'histoire permet de saisir les enjeux. L'enseignement est effectué en langue allemande jusqu'à la moitié du XIX^e siècle, le français étant enseigné comme langue étrangère (cf. Conseil Général Haut-Rhin 2007 : 17 et Nicolas Schreck sur le site Canopé⁴). Mais dès la deuxième moitié de ce même siècle, ce sera l'inverse : L'enseignement est alors effectué en langue française, avec en parallèle un enseignement simultané de et en allemand dans les compétences de base : parler, lire, écrire. Après la guerre de 1871, l'enseignement est effectué en allemand, il n'y a plus de place pour le français à l'école primaire. En 1919, on revient à l'enseignement en langue française, sauf pour les heures d'allemand (3h) et de religion. Le récent livre de Dominique Huck (2015) ainsi que l'article de Daniel Morgen (2015) analysent les relations compliquées entre les dialectes et les deux langues en Alsace qui s'expliquent pour une bonne partie par la période d'après 1940.

¹ <http://www.flarep.com>

² <http://www.aprene.org/fr/node/2639>

³ On distingue le francique rhénan méridional et le francique mosellan (aussi appelé luxembourgeois). Les locuteurs du francique mosellan dénomment leur dialecte le « platt » et cette dénomination est très utilisée dans le réseau *A.B.C.M. Zweisprachigkeit*.

⁴ http://www.crdp-strasbourg.fr/data/histoire/education_aui/langue.php?parent=40

L'histoire glottonymique s'est accélérée sous la pression et les souffrances de la période nazie. Les autorités françaises opèrent, de fait, une distinction de dénomination en utilisant les couples «allemand» vs «le dialecte» ou «langue allemande» vs «le dialecte alsacien». Le corps sociétal alsacien va procéder à un découpage analogue, mais pas tout à fait identique: «elsässisch» (= «alsacien») va s'imposer aux détriments de «elsässerditsch» qui reste encore en usage (en fonction des générations et de la répartition spatiale) et de «ditsch» qui ne sera plus utilisé que sous forme résiduelle, «ditsch» étant réservé à la dénomination de l'allemand standard (écrit ou parlé).¹

La disjonction opérée dans la dénomination des variétés accompagne le déclin de l'usage de l'allemand, mais aussi le déclin progressif de l'usage des parlers dialectaux. Aussi s'est mise en place une forme d'autonomisation des parlers dialectaux : pour les locuteurs alsaciens, le lien de leurs parlers avec l'allemand standard commence à s'estomper. (Huck 2007 : 33/34)

Actuellement, la situation diglossique se présente de la manière suivante :

Le dialecte alémanique (Elsässerditsch), littéralement « l'allemand d'Alsace » est parlé avec des variantes dans la plus grande partie de l'Alsace et dans les régions allemandes et suisses voisines. Le dialecte francique est utilisé dans le nord de l'Alsace, en Moselle et au Luxembourg et dans les régions allemandes voisines.

Pour la période jusqu'en 2000, Dominique Huck (2007 : 29) explique : Le français s'est imposé « dans presque tous les domaines, soit comme langue unique, soit comme langue principale » et il « a évincé l'allemand comme langue écrite pour les générations nées après 1940 ». Mais le français concurrence aussi « très fortement les parlers dialectaux dont la connaissance est encore largement diffusée, mais dont l'usage commence à décliner ».

Vu de l'extérieur, cela ne donne pas la même impression. Non seulement faut-il tenir compte des variétés, mais également des représentations des locuteurs de ces variétés. Certains chercheurs comme le linguiste Stéphane Borel (2013) parlent d'un « bonus elsässisch », et le chercheur l'interprète comme un atout de bilinguisme individuel doublé justement d'un atout diglossique ! La combinaison d'une langue romane (le français) avec l'apprentissage bilingue d'une langue germanique (l'allemand, avec ou sans les dialectes) est également une grande chance, car l'enfant peut ainsi découvrir d'autres horizons linguistiques et dépasse la distance interlinguistique dès le plus jeune âge.

¹ Sur l'ensemble des questions concernant les dénominations des langues en Alsace au XXe siècle, voir Bothorel-Witz 1997: 117-145. (Note dans l'original de D.Huck)

3.2. L'enseignement de l'allemand comme langue vivante étrangère ou langue régionale

L'académie de Strasbourg montre depuis longtemps une volonté déterminée de promouvoir la politique et l'enseignement des langues. Dans sa dernière *Lettre du Recteur* (avril 2015), l'ancien Recteur Jacques-Pierre Gougeon la formulait ainsi : dans le premier degré, on œuvre pour le renforcement de l'allemand, alors que dans le second degré, on tend vers le bi- et plurilinguisme ([Lettre] 2015 : 3). Voici la définition sur laquelle tout est basé :

Il n'existe en effet qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une des langues régionales de la France. (Deyon 1985: 10)

De ce fait, l'ancien recteur Pierre Deyon préconisait un apprentissage précoce de l'allemand comme « langue régionale, langue de référence et langue écrite des dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace » (Deyon 1985: 10). Cette définition de la langue est complétée par la circulaire rectorale du 20 septembre 1991 (Jean-Paul de Gaudemar) qui situe l'allemand dans sa dimension régionale, transfrontalière et européenne :

L'allemand présente, en effet, du point de vue éducatif, la triple vertu d'être à la fois l'expression écrite et la langue de référence des dialectes régionaux, la langue des pays les plus voisins et une grande langue de diffusion européenne et internationale. Enseigner l'allemand à l'école primaire en Alsace participe ainsi d'une triple entreprise : soutien de la langue et de la culture régionales, enseignement précoce des langues vivantes et initiation à une culture européenne et internationale. (Académie de Strasbourg, 1996: 45)

Par ces interprétations, la langue allemande obtient de fait un double statut : langue vivante étrangère enseignée à l'école primaire pour les uns, langue vivante régionale pour les autres.

Depuis 1992, l'apprentissage peut se faire au sein de classes bilingues à parité horaire. Des évaluations académiques permettent de centraliser et d'analyser les résultats de tous les élèves à l'issue du CM2. Alors que pour les enfants encore dialectophones, il s'agit d'un « bilinguisme de maintien » (Beardsmore 2000 : 82), pour tous les autres, on peut parler d'un « bilinguisme d'enrichissement », car les élèves entrent en contact par l'école avec l'allemand et/ou le dialecte qui n'est pas présent dans leur environnement familial, on les « enrichit » en quelque sorte artificiellement d'une nouvelle langue.

Mais pour tous ceux qui ne sont pas inscrits en filière bilingue, l'allemand

est enseigné comme langue vivante étrangère au titre des programmes scolaires actuels en vigueur en France. Pour le distinguer de l'approche « intensive » citée à l'instant, cet enseignement de 2-3 heures est appelé en Alsace « enseignement extensif », parfois même « allemand renforcé » (Académie 2016 : 30). Il commence généralement dès la maternelle et se base souvent sur l'apprentissage de la « langue du voisin ».

Quelles sont les dernières données chiffrées ?

A la rentrée 2014-15, 14% des écoliers du 1^{er} degré public ainsi que 1564 élèves du privé sous contrat sont inscrits dans le dispositif bilingue paritaire ([Lettre] 2015 : 3), cela fait environ 27.000 élèves. En dix ans, le nombre de classes paritaires bilingues est passé de 492 à 1032 classes. Sauf pour les enfants ayant un parent germanophone, il s'agit bien d'un bilinguisme consécutif, donc d'une langue deux (L2) en plus du français, langue de scolarité.

Dans le second degré, 5% des collégiens suivent la voie *bilingue*. Le volume horaire de l'enseignement *de* l'allemand et *en* allemand est de 9h hebdomadaires (ibid) au cours desquelles prennent place le cours d'allemand, l'enseignement de langue et culture régionale et des disciplines enseignées en allemand (DEL2).

Une autre voie est celle du cursus *bi-langue*, généralement allemand + anglais dès la Sixième (cf. Geiger-Jaillet 2005). Les *sections européennes* de collège à partir de la 4^e étaient également fortement plébiscitées par les élèves, mais comme elles seront entièrement abolies sur tout le territoire dès la rentrée de septembre 2016, il n'y a plus lieu d'en parler au collège. Leur maintien en lycée ne sera peut-être pas de longue durée.

3.3. Allemand standard et dialectes à l'école en Alsace

L'allemand standard (*Hochdeutsch*) est l'expression écrite et la langue de référence de ces dialectes régionaux. Dialectes et allemand sont les deux formes de ce que l'on appelle, en Alsace, la « langue régionale » (Conseil Général du Haut-Rhin (2007 : 15). Dans l'enseignement, les relations entre la langue standard et les dialectes sont compliquées, elles alternent plusieurs phases :

- **des phases d'interdiction d'enseignement ou de la pratique** (soit du français, de l'allemand, ou des dialectes), selon les périodes historiques que les *Nouveaux Cahiers d'Allemand* ont retracées plusieurs fois ;
- **des phases d'encouragement du dialecte** et de mise en confiance des locuteurs dans l'Académie de Strasbourg, notamment au cours de la décennie 1980-1990 :

Organiser des activités de classe en utilisant l'alsacien permet de préparer

l'avenir bilingue de l'enfant d'expression dialectale [...] et de conserver l'usage du dialecte » (Académie de Strasbourg 1991: 39).

- **des phases de coexistence affichée**, avec la publication de *L'élève dialectophone en Alsace et ses langues* (Huck/Laugel/Laugner) en 1999 p.ex., ou la série des glossaires bi- ou trilingues édités par l'OLCA¹. Mais cette prise de conscience arrive tard, trop tard.
- **des phases de repli sur le standard allemand dans l'enseignement** et la formation, p.ex. avec le Master « enseignement bilingue français-allemand » pour les futurs professeurs des écoles², dans la logique de l'installation des classes bilingues français-allemand depuis 1991 :

[...] le système éducatif a recentré son effort sur l'enseignement de l'allemand, dès la fin des années quatre-vingts, la mise en place des voies bilingues a repoussé les questions du dialecte à l'école dans une position plus marginale et, en tout état de cause l'a cantonné au niveau préélémentaire. (Huck 2006 : 142)

Ainsi, l'académie de Strasbourg n'évoque plus, depuis la circulaire du 20 juin 1995, les interdépendances du dialecte et de l'allemand langue standard.

- **une phase de recul du dialecte à l'école** s'est paradoxalement installée avec l'introduction des sites bilingues paritaires français-allemand standard depuis 1991, alors que certains pensaient renforcer les deux variantes germaniques en même temps. Les sondages évoquent régulièrement le recul du dialecte (cf. Huck 2007), les formateurs des futurs professeurs des écoles disent rencontrer de moins en moins de dialectophones actifs, et une étude (Geiger-Jaillet 2006) montre un blocage très complexe à enseigner en alsacien chez les futurs enseignants, en tout cas dans l'enseignement public.

Nous allons nous plonger maintenant dans la phase historique récente. Daniel Morgen a détecté dès 2004 trois facteurs qui établissent des liens entre la responsabilité des autorités scolaires et le recul du dialecte : 1) La conception généralisée jusque dans les années 80 d'un bilinguisme nocif : selon cette conception, le dialecte entravait l'apprentissage et la maîtrise du français ; 2) la généralisation rapide de l'école maternelle, surtout dans les zones rurales dialectophones, pour promouvoir le français qui a effectivement renforcé le français et a mené souvent au refus des écoliers de continuer à utiliser le dialecte ; 3) la préférence des femmes pour la langue de la modernité, dont l'apprentissage serait freiné par la pratique dialectale.

¹ <http://www.olcalsace.org/fr/lexiques>

² https://espe.unistra.fr/uploads/media/Maquette_MEEF_1erdegre_bilingue_1516versionfinale_01.pdf

Dans la phase la plus récente¹, c'est le Ministère de l'Éducation Nationale au plus haut niveau qui s'exprime sur les relations entre les différentes variantes, car, comme le rappelle l'arrêté ministériel à valeur de programme du 27 décembre 2007², « la langue régionale existe en Alsace et en Moselle sous deux formes : les dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace et en Moselle, dialectes de l'allemand, d'une part, l'allemand standard, d'autre part ».

Mais que veut-on dire quand on déclare que la langue régionale « existe » ?

L'étude de *l'Office pour la langue et la culture d'Alsace* (OLCALSACE 2012) sur la place du dialecte alsacien (hors contexte scolaire) datant de mai 2012 évalue le taux de dialectophones « sachant bien parler » à 43 % de la population alsacienne. Cependant, le taux de locuteurs dialectophones serait seulement de 12% auprès des jeunes adultes (18-29 ans), âge où ils sont susceptibles de transmettre le dialecte à leurs futurs enfants.

Dominique Huck du département universitaire de dialectologie confirme ce point la même année lors d'un colloque à Strasbourg³ : Selon lui, « le niveau de pratique du dialecte chez les jeunes ne permet plus d'envisager de prendre appui sur le dialecte pour aller vers l'allemand, mais bien d'impulser la démarche inverse et d'aller de l'allemand vers le dialecte [...]» (Geiger-Jaillet 2013 : 250).

4. Les préconisations pédagogiques

Nous allons présenter dans cette partie quelques extraits des différents programmes, référentiels ou circulaires en vigueur ou annoncés pour la rentrée de septembre 2016. De telles descriptions servent à construire des programmations pédagogiques. Nous verrons en quoi ces contenus peuvent être intéressants pour construire un projet dialectal et davantage interculturel.

La circulaire du 27 décembre 2007 préconise la prise en compte de « la diversité des registres linguistiques » :

[...] les dialectes alémaniques et franciques constituent la langue véhiculaire de certains usages personnels, sociaux et de pratiques culturelles ; l'allemand standard est la langue de référence de tous les dialectes de l'espace considéré (à l'exception du luxembourgeois)⁴.

Mais la réalité sur le terrain en est loin. Le même texte propose en annexe

¹ Depuis le 20 juin 1995, plus aucun texte académique (rectoral) en Alsace n'avait évoqué les interdépendances du dialecte et de la *Hochsprache Deutsch*.

² MEN 2008 : « Annexe : Fonctions langagières »

³ Colloque « La didactique de l'enseignement bilingue » à l'IUFM d'Alsace (Strasbourg) le 4 avril 2012

⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN) n° 3/2008 (MEN 2008 : Annexe : L'enseignement de la langue régionale)

quelques fonctions langagières : « parler de soi, parler aux autres, et parler des autres et de son environnement » qui sont présentées sous forme de 3 colonnes : la première indique les compétences langagières en français (p.ex. dire d'où l'on vient), la troisième indique les moyens linguistiques en allemand standard, alors que la colonne du milieu propose des expressions en alémanique ou en francique, ce qui est une nouveauté à signaler¹.

Tableau 1 *Parler de soi, se raconter* (d'après les annexes du BOEN n° 3/2008, MEN 2008)

Parler de soi, se raconter

	Dialecte	Allemand
Se présenter		
- donner son nom	Ich bin / sin... Ich heiss / hääss...	Ich bin... Ich heiße...
- donner son âge	Ich bin ächt Johr ält.	Ich bin acht Jahre alt.
- donner son mois d'anniversaire	Ich hâb im November Geburtsdâ	Ich habe im... Geburtstag.
- donner son adresse	Ich wohn in...	Ich wohne in...
- dire d'où l'on vient	Ich kumm von...	Ich komme aus...
- parler de sa famille	Ich hâb e Schwester / e Brueder	Ich habe eine Schwester / einen Bruder.

Les programmes appliqués dès septembre 2016 consacrent un chapitre complet par cycle aux « langues vivantes étrangères ou régionales ». Ils renforcent l'idée de l'enseignement de la langue régionale et vont même plus loin puisqu'ils préconisent (MEN 2015 : 37) l'utilisation au-delà du simple cours de langue: « Au cycle 2, dans toutes les disciplines et notamment en éducation physique et sportive, la langue cible peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail. » Pour les cycles 2 et 3, l'objectif visé (p.31) est de susciter la curiosité, l'écoute, l'attention, la mémorisation, la confiance en soi. En fin de cycle 3 (p.125), il s'agit d'atteindre « le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières et le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières ». À partir du cycle 3, un travail sur la grammaire est envisagé.

Le travail en langue étrangère ou régionale doit être quotidien, rythmé par des activités rituelles et donner la priorité à l'oral. Ainsi trouve-t-on (p.31) : « Le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture ». Un programme ambitieux est annoncé :

Les élèves découvrent les éléments culturels en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt et les goûts de leur âge, les événements rythmant l'année scolaire et une ouverture sur l'environnement matériel et les grands repères culturels des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés. (MEN 2015 : 33)

¹ BOEN n° 3/2008 (MEN 2008 : 82)

Un chapitre intéressant clôture chaque cycle et domaine d'apprentissage par les « croisements entre enseignements » qui initie un travail interdisciplinaire de manière plus explicite, même entre deux langues comme par exemple un travail métalinguistique de comparaison du fonctionnement de la langue. Les apprentissages linguistiques doivent aussi permettre la « formation civique des élèves sur les modes de vie des pays concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect » (MEN 2015 : 37). Pour le cycle 3, l'ambition des programmes est révélatrice :

L'enseignement des **langues vivantes** entend intégrer les spécificités culturelles des pays concernés et construire une culture humaniste. Il invite les élèves à découvrir des traces, des éléments de l'Histoire du/des pays dont on apprend la langue, les expose à des expériences artistiques variées (arts plastiques, musique, cinéma, littérature enfantine, traditions et légendes...) et à la sensibilité humaine dans sa diversité ; leur fait prendre conscience des modes de vie, des us et coutumes, des valeurs de la culture étrangère, qui est ainsi mise en regard avec leur propre culture. (MEN 2015 : 125)

La langue régionale n'est plus mentionnée comme telle dans ce passage. Vaste programme, et nous nous demandons dans quelle mesure il est possible de parvenir à ces objectifs avec le peu d'heures dévolues à la pratique linguistique en langue étrangère ou régionale concédées par les programmes. À moins que les enseignements ne soient faits en langue française pour la plupart. Dans ce cas, où serait l'authenticité ?

Pourtant, lorsque l'on s'intéresse de plus près aux compétences à travailler, l'on se rend bien compte de l'étendue des domaines à maîtriser pour des élèves qui pratiqueraient la langue étrangère ou régionale à raison de 3/4 d'heure par jour dans le meilleur des cas. Les programmes précisent (MEN 2015 : 133) les outils linguistiques en grammaire à acquérir pour parvenir à réaliser les objectifs fixés en fin de cycle 3 en allemand standard. Ceci dit, en liant toujours « langues vivantes (étrangères ou régionales) » et tendant ainsi à une harmonisation, le MEN ne tient pas compte des dialectes, spécificités régionales par excellence. Or, la pratique dialectale orale suit une grammaire propre qui diffère visiblement de celle du standard, comme le montre l'exemple suivant:

Tableau 2 *Exemple de syntaxe en allemand standard et en dialecte*

allemand standard	en dialecte
<i>Josephs Haus ist alt</i>	<i>Im Seppel sin Hùs isch àlt</i>
littéralement : la maison de Joseph est vieille	À Joseph sa maison est vieille

Une autre réalité du dialecte réside dans sa diversité, il n'y a pas un seul dialecte alsacien mais quasiment un par village. Les exemples qui suivent peuvent en donner une idée plus précise :

Tableau 3 *Variétés dialectales à l'exemple de 4 lexèmes*

différents dialectes alsaciens	traduction française
<i>d' Grumbeere - d' Erdäpfel</i>	la pomme de terre
<i>d' Wollgurme - d' Mülwerfer</i>	la taupe
<i>d' Séwaschlôfer - s' Ziselmüs</i>	le loir
<i>de Ràje - de Räjje - dr Ràja - dr Ràga</i>	la pluie

En Alsace notamment, les dialectes sont des langues proprement orales, elles ne s'écrivent quasiment pas, en-dehors de textes spécifiques pour l'oral (poésie, chanson, théâtre). Comme les dialectes présents sont des variétés vernaculaires de l'allemand, la langue écrite sera l'allemand standard. Le français est la langue d'enseignement, la langue de travail et la langue de l'écrit par laquelle passe l'instruction. Cette description s'applique à l'allemand dans les classes bilingues; où l'enseignement se fait alternativement en français et en allemand, mais la langue enseignée est bien l'allemand standard. Les dialectes n'apparaissent qu'au bon vouloir (et en fonction des compétences) des professeurs des écoles. Le réseau des écoles *A.B.C.M. Zweisprachigkeit* tend à leur donner une place bien identifiée ainsi qu'un statut. Nous en reparlerons dans un prochain article.

5. Le dialecte sous l'angle de la recherche

Comme l'acquisition du langage n'est pas terminée à trois ans, l'objectif serait donc de favoriser, dès l'entrée à l'école maternelle, un bilinguisme additif, associant l'allemand standard à l'oral et à l'écrit, les variétés dialectales à l'oral et le français. Trois critères assurent la construction d'un bilinguisme additif, à savoir l'exposition, la stabilité, et le respect des besoins de l'enfant. Jusqu'ici, les procédés sont les mêmes - qu'il s'agisse de L2, d'une langue de grande diffusion ou d'un dialecte : l'exposition à la langue doit être fréquente, de préférence quotidienne, pour permettre de rentrer dans la langue par l'oreille. Ceci est important afin d'assurer une continuité avec les pratiques familiales ou la crèche. Enfin, la langue (ou le dialecte) doit déclencher un besoin de communication de la part de l'enfant (il a envie de communiquer avec telle ou telle personne ou de participer à un jeu), il faudra donc procéder à une répartition fonctionnelle des différentes langues en contact avec l'enfant (cf. Py et Gajo 2013).

Les chercheurs suisses Cathomas et Carigiet (2008: 52) soulignent que la « langue doit être un plaisir », et que l'enfant « doit être encouragé et renforcé, poussé et stimulé, surtout lorsque la langue est moins couramment parlée dans la vie de tous les jours ». D'après eux, un « usage non systématique des langues » ainsi qu'une « distance émotionnelle » (p.56) comptent parmi les erreurs typiques.

5.1. Travaux sur le dialecte détachés du contexte alsacien

Avant de nous pencher plus directement sur la situation alsacienne, nous relevons quelques résultats de travaux spécifiques sur les dialectes.

Tajfel et Turner (1986 : 16) ont montré que l'interdépendance entre image de soi, identité régionale et nationale est constitutive de l'identité sociale.

Lilli et Diehl (1999) confirment une identité régionale plus forte quand des personnes sont nées dans une région, et qu'elles y vivent depuis longtemps.

Dans une comparaison transfrontalière, Kliewer (2005: 51) relève que les jeunes de 15 ans en Alsace (qui ne sont pas nés dans la région) ont un sentiment d'appartenance à la région moindre que les homologues du même âge vivant en Palatinat, du côté allemand. Kliewer pense que l'une des raisons est que les jeunes Français (non nés en Alsace) se sentent davantage exclus du groupe social parce qu'ils ne pratiquent pas le dialecte et ne peuvent participer aux échanges en dialecte. D'une façon générale, ceux qui parlent le dialecte se déclarent davantage soit Alsaciens soit Pfälzer, habitant du Palatinat.

Mattheier soulignait déjà il y a 25 ans (1980 : 53) que les femmes et les jeunes filles s'orientent davantage d'après la norme standard que les hommes, ce qui pose évidemment un problème quand on pense à la féminisation de plus en plus forte du professorat des écoles et de la garde d'enfants.

Hochholzer (2002) analyse le comportement des femmes enseignant l'allemand en Allemagne. Celles-ci refusent non seulement d'utiliser elles-mêmes leur dialecte régional, mais aussi de l'utiliser en cours d'allemand qui est une situation plus formelle. Leur attitude bloque la contrastivité dont les apprenants allemands auraient besoin.

Sur le même registre, Kliewer (2005: 53) tente une explication :

Die dialektfeindliche Haltung von Mädchen erklärt man sich vor allem mit ihrem Bemühen, sich der übergreifenden Norm anzupassen, der Dialekt wird als Ausdruck von sozialem Abstieg gesehen, dem man durch Kompensation zu entgehen sucht.

5.2. La dernière étude sur le dialecte alsacien de 2012

L'étude de l'INSEE (2002), en se basant sur le recensement de la population en France de 1999, avait révélé des différences dans la transmission des langues étrangères (issues de l'immigration) par rapport aux langues régionales. Dans le cas des langues d'origine des parents, les langues sont plus fréquemment transmises que quand il s'agit des langues régionales.

Dix ans après, l'*Office pour la langue et la culture d'Alsace* a commandé une étude sur le dialecte alsacien, effectuée par téléphone sur un panel de 801

personnes de plus de 18 ans par l'Institut d'études marketing ED (OLCALSACE 2012). Celle-ci confirme en partie les tendances évoquées dont voici un résumé. Lorsque l'on évoque l'Alsace, plus de la moitié des réponses évoquent la culture de la table, le dialecte n'arrive qu'en 3^{ème} position. 43 % des personnes interrogées estiment bien parler le dialecte et 33 % estiment le parler un peu ou le comprennent un peu. À 95 %, c'est la famille qui transmet le dialecte, mais c'est lorsque les deux parents sont dialectophones que la transmission est la plus efficace. Quand le conjoint ne parle pas le dialecte, celui-ci n'est pas transmis.

L'étude montre une contradiction entre un fort attachement au dialecte et sa non-transmission, car 90 % des interrogés estiment que la disparition du dialecte signifie la perte de l'identité de l'Alsace. D'autant qu'il n'est « plus ringard de parler le dialecte », comme le soulignent 91 % des interrogés et que le dialecte est reconnu comme un atout professionnel par 79 %. On voit clairement une évolution positive dans les représentations depuis les enquêtes de 1980-2000. Mais l'avenir de la pratique dialectale s'assombrit, car 65 % des personnes interrogées jugent que les prochaines générations ne transmettront pas le dialecte.

L'étude se clôture sur des propositions pour agir en faveur dialecte. Il semble que pour 38 % des personnes interrogées, il revient à l'école de donner une place au dialecte et que c'est par l'école que pourra renaître la pratique dialectale. Bien peu, seuls 12 %, pensent qu'il faut le pratiquer davantage dans la vie courante. Enfin, la pratique du dialecte faciliterait l'apprentissage d'autres langues selon 84 % des personnes, ce qui n'est pas négligeable.

Cette étude montre combien la relation au dialecte est ambivalente : d'un côté, on estime que le dialecte fait partie de l'identité alsacienne, mais on ne fait personnellement pas d'effort pour en pérenniser l'usage dans la famille. L'on s'en remet aux institutions.

6. Et finalement, pourquoi le dialecte à l'école en Alsace ?

Nos éléments de réponse partent des arguments proprement affectifs et culturels pour aller vers des arguments pédagogiques puis économiques.

L'apprentissage du dialecte se justifie en Alsace parce que les habitants sont très attachés à une langue qui caractérise l'Alsace, et qui a pour eux un côté identitaire, culturel, convivial et intimiste.

La diversité des dialectes témoigne d'une grande vitalité linguistique comme nous l'avons vu pour la richesse lexicale dans le tableau 3.

Ce lien affectif très fort s'est construit au gré de l'histoire mouvementée de l'Alsace tant au niveau linguistique qu'au niveau géographique. Elle a dû s'adapter aux différents changements de gouvernances et à la langue imposée. Mais le

dialecte a toujours été la langue de communication dans la sphère privée, ce qui explique sa survivance jusqu'à nos jours. François Bayrou, connu pour défendre les langues régionales, l'exprime ainsi :

Les langues régionales ont une tradition, une syntaxe, une longue histoire. Lorsqu'on n'évolue pas dans une communauté où ces langues sont parlées, lorsqu'on ne les pratique pas on a l'impression qu'il s'agit de survivances. Or, elles sont au contraire au cœur de notre identité. [...] Les langues régionales sont en danger de mort. Pour certaines, c'est une question d'années. La loi doit imposer, non seulement le respect de ces langues, mais leur défense : le respect ne suffit plus ! (Bayrou 2005 : 413)

Actuellement, nous sommes effectivement dans une phase de survie. Le lien avec la langue orale de référence ou la langue orale standard est de plus en plus ténu. La plupart des mots nouveaux ne se construisent pas sur l'allemand standard, mais sur le français prédominant, d'où un parler qui mêle deux systèmes linguistiques différents l'un de l'autre. Le choix *d'A.B.C.M. Zweisprachigkeit* de vouloir malgré tout maintenir le dialecte dans ses écoles tient au fait qu'elle souhaite donner un ancrage culturel fort et ré-initier le parler dialectal, nous le verrons dans la 2^e partie de cet article (à paraître).

L'association d'une langue germanique et d'une langue romane est excellente pour l'apprentissage d'autres langues, car les systèmes linguistiques et phonétiques sont extrêmement différents. En renforçant la langue « faible » par une immersion plus grande dans sa variété régionale, les enfants sont davantage préparés à entendre et reproduire des sons proches de la langue standard. Ainsi, ils développent leur appareil phonatoire au moment propice, c'est à dire avant l'âge de 10 ans sans pour autant porter préjudice à l'acquisition de la langue française. Ils l'acquièrent de manière plus fine et attentive que les monolingues parce qu'ils attachent de l'importance à la manière dont sont dites les choses. Grâce à son oreille universelle, le très jeune enfant est capable de distinguer des sons très proches les uns des autres, et de les reproduire puisque son appareil phonatoire n'est pas encore définitivement formé. Pour s'en persuader, il n'y a qu'à donner les sons « ch » et « sch », et le « h » à l'initiale de la langue allemande que les locuteurs l'ayant apprise de manière tardive ont du mal à entendre et surtout du mal à reproduire.

Le dialecte est très proche de la langue standard dans sa phonologie. Mais il possède aussi des sons qui n'existent ni en allemand standard, ni en français, ce qui permet de développer un empan phonétique plus large encore que si nous nous limitons aux seules langues standards (allemand et français). Exemple : dans *Kàter*, le matou, le « à » est à prononcer entre le « a » et le « o » ouvert. En outre, le dialecte permet d'opposer les voyelles longues et les voyelles courtes, ce qui est inexistant en langue française.

Le dialecte permet d'appréhender des différences lexicales dans la mesure où il

est composé de variantes : Pour la taupe par exemple, l'on dira « *de Mülwerfer* » ou bien « *de Wollgurme* », selon le lieu géographique. Dans la première version, on se trouve plus proche de l'allemand standard « *der Maulwurf* » (voir tableau 3).

Le dialecte est utilisé comme outil de travail dans les écoles *A.B.C.M. Zweisprachigkeit*, beaucoup plus que dans les sites bilingues paritaires de l'enseignement public. ABCM ne limite donc pas son projet à un bilinguisme au sens strict mais prépare un plurilinguisme que les enfants pourront développer dans la suite de leur cursus scolaire et personnel pour accéder au monde du travail avec des atouts certains.

Le dialecte leur permettra de s'intégrer plus facilement dans le monde du travail outre-Rhin. Il ne faut pas oublier en effet que les parlers dialectaux sous forme d'idiolectes, de sociolectes sont une réalité en Allemagne, la langue standard étant réservée au cadre formel ou bien aux « étrangers ». Gajo et Py (2013 : 75) le formulent d'ailleurs ainsi : « [...] on appelle bilingue toute personne sociale qui satisfait aux attentes sociales de communautés linguistiquement diverses. »

Hélas, bien peu comprennent l'enjeu du parler dialectal, souvent par méconnaissance des enjeux économiques. Les enseignants ne sont pas sensibilisés à ces problématiques économiques.

Des efforts sont faits pour les enfants entre 0 et 3 ans grâce à l'OLCA qui distribue des coffrets de bienvenue pour les naissances. Des crèches en dialecte commencent à voir le jour, mais comment toucher les enfants plus grands ? Les communes pourraient donner davantage d'informations aux parents par le biais des médias, de dépliants ou lors de réunions d'information des PMI (centres de protection maternelle et infantile) ; les pédiatres ont aussi un rôle à jouer : « le rôle des pédiatres et des professionnels de la santé de l'enfance en général est d'informer le plus objectivement possible les parents » (Huber 2009 : 65).

7. Conclusions

Finalement, la présence du dialecte à l'école est non seulement souhaitable d'un point de vue pédagogique, parce qu'il développe des compétences d'écoute et de production chez les enfants, mais aussi pour des raisons culturelles et économiques qui dépassent l'Alsace.

Eu égard à la situation actuelle des dialectes et la non-transmission massive par les parents, il est urgent d'initier une immersion en langue régionale. Le moment le plus propice se situe entre la naissance et l'entrée au CP où les enfants sont les plus réceptifs et le langage le plus situationnel, proche du BICS¹

¹ Compétences de base de la communication interpersonnelle

(cf. Cathomas et Carigiet, 2008 : 61 sq.). Mais il ne faut pas s'arrêter là, il faut poursuivre cet effort en élémentaire, arriver à développer un langage qui tend vers une langue scolaire, le CALP (la maîtrise de langue cognitivo-académique), même en dialecte.

Le dialecte doit rester une langue orale, il n'est pas envisagé de l'écrire. La forme littérale du dialecte est et reste l'allemand standard. Ainsi, l'appliquer dans des matières qui donnent la part belle à l'oral semble être un bon compromis, c'est ce que nous montrerons dans un prochain article.

Cependant, il ne faut pas rester au niveau du bilinguisme mais le situer dans un monde en évolution. Le bilinguisme n'est pas une fin en soi, il prépare l'enfant à apprendre aisément d'autres langues et à s'exprimer avec aisance dans d'autres langues pour être en accord avec le monde économique qu'il aura à affronter. C'est ce qu'ont demandé, au nom de *l'association Lehrer*, des auteurs pour les élèves en Alsace en 2010 (Gautherot, Morgen, Rudio 2010 : 11).

Quand on parle de plurilinguisme, l'anglais n'est jamais très loin. En effet, dans un article de 2006, Geiger-Jaillet et Morgen avaient déjà recommandé un enseignement de l'anglais comme langue vivante étrangère (LVE) dès le cycle 3, dans les classes bilingues, dans le cadre des programmes nationaux de langue vivante. Cette recommandation est restée lettre morte.

L'acquisition de l'anglais est en général une formalité pour les enfants ayant suivi un cursus bilingue, elle se fait de manière naturelle et rapide. Adolf et Matzen avaient déjà montré le chemin en 1996 avec leur ouvrage pionnier « *Dictionnaire alsacien-anglais comparatif et bilingue: L'anglais par l'alsacien* ». En 2014-2015, 13.660 élèves de 6^e en Alsace, soit 64% des effectifs du public et du privé sous contrat, poursuivent l'apprentissage de l'allemand à leur entrée au collège et commencent parallèlement l'apprentissage de l'anglais. En 2016-17 à l'ESPE de l'académie de Strasbourg, les futurs enseignants d'anglais (en formation Master MEEF et en formation continue) seront pour la 1^e fois sensibilisés au fonctionnement de la langue allemande (enfin!) afin qu'eux-mêmes puissent créer des liens entre l'anglais et l'allemand comme langue vivante – ce que font intuitivement les élèves des classes bilingues depuis longtemps.

« Le trio gagnant » français, anglais, allemand est encore tout à fait d'actualité, mais pourquoi ne pas envisager un « quatuor explosif » qui intégrerait les formes dialectales ?

Bibliographie

- Académie de Strasbourg (1991) : Les enfants dialectophones à l'école préélémentaire. *Le programme Langue et cultures régionales en Alsace (1982-1990)*. Strasbourg, CRDP d'Alsace. 38-40.
- Académie de Strasbourg (1996) : *Le programme Langue et culture régionales en Alsace. Textes de référence 1991-1996*.
- Académie de Strasbourg (2016) : *Chiffres clés. Tous les chiffres de la maternelle à l'université 2015-16*. 40 pages. http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/acad/Ressources/publications/Chiffres_cles_2016.pdf
- Adolf, Paul / Matzen, Raymond (1996) : *Dictionnaire alsacien-anglais comparatif et bilingue: 'l'anglais par l'alsacien' = "Vum Elsässische züem Ænglische*. Obernai: Université Populaire d'Obernai. Le Verger.
- Bayrou, François (2005) : Discours à l'Assemblée nationale sur le projet de loi portant modification du titre XV de la Constitution, 26 janvier 2005. J.O. Assemblée nationale Année 2005, 126^e séance. – No 5 [2] A.N. (C.R.) Jeudi 25 janvier 2005, pages 396-430, <http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/cri/2004-2005/20050126.pdf>. La citation est également téléchargeable sur <http://archive.is/6BSik>.
- Beardsmore, Hugo Baetens (2000) : Typologie des modèles de l'éducation bilingue in *Actualités de l'enseignement bilingue, n° spécial Le français dans le monde* coordonné par J. Duverger, janvier 2000, 77-84.
- Blanchet, Philippe (2004) : "Enseigner les langues de France". Ce texte en ligne de 6 pages est la version longue de l'article paru à la page 13 du dossier 423 des Cahiers Pédagogiques. (Avril 2004), http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=850.
- Borel, Stéphane (2013) : Devenir plurilingue à l'école: une chance pour l'Alsace ! Conférence donnée le 21 sept.2013 à Colmar (non publiée).
- Cathomas, Rico & Carigiet, Werner (2008) : *Le plurilinguisme, une chance unique. L'éducation bi- et plurilingue dans la famille et à l'école*, Fribourg : Office cantonal du matériel scolaire.
- Cerquiglini, Bernard (Hrsg.): *Les langues de France*, Paris: puf.
- Conseil Général du Haut-Rhin (2007) *L'éducation bilingue dès la maternelle. Zweisprachig lernen bereits im Kindergarten*. Brochure de 19 pages disponible sur http://www.haut-rhin.fr/pdf/education_bilingue.pdf
- Deyon, Pierre (1985) : *Le programme Langue et cultures régionales en Alsace. Bilan et perspectives. Juin 1982-juin 1985* S.I. : 9-10.
- Gautherot, Jean-Marie / Morgen, Daniel et Yves Rudio (2010) : L'enseignement bilingue en Alsace et en Moselle, *Les Langues modernes* 4/2010 « Enseigner une langue régionale » (coord. Claire Torreilles & Marie-Jeanne Verny, en ligne sur le site <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3563>
- Geiger-Jaillet, Anemone (2005) : *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris: L'Harmattan.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2006) : Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass. *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, octobre 4/2006, 349-376.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2013) : Les vingt ans de l'enseignement bilingue en Alsace : bilan critique et perspectives évolutives, *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 3/2013, 241-253.
- Geiger-Jaillet, Anemone/ Morgen, Daniel (2006) : Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles, *Les Langues Modernes*, 2006/2, juin 2006, 78-89.
- Geiger-Jaillet, Anemone/ Schlemminger, Gérald/ Le Pape Racine, Christine (2016) (dir.): *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles. Approche CLIL-EMILE*. Wien : Peter Lang/ Conseil de l'Europe/ CELV..., (2^e édition revue et augmentée).
- Hochholzer, Rupert (2002) : Dialektgebrauch im Deutschunterricht. Anmerkungen zu geschlechtstypischen Differenzen bei DeutschlehrerInnen und Deutschlehrern. *Der Deutschunterricht* 3, 84- 89.
- Huber, Christian (2009) : Bilinguisme scolaire. Défi et solution d'avenir ? Le point de vue d'un pédiatre. *Nouveaux Cahiers d'allemand* 1/2009/, 61-68.
- Huck, Dominique (2006) : Le dialecte en Alsace, sa place dans l'enseignement, possibilités et limites. *Nouveaux Cahiers d'allemand* 2/2006/, 129-145.
- Huck, Dominique (2015) : *Une histoire des langues en Alsace*. Strasbourg : La Nuée bleue.
- Huck, Dominique/ Laugel, Arlette/ Laugner, Maurice (1999) : *L'élève dialectophone en Alsace et ses langues. L'enseignement de l'allemand aux enfants dialectophones à l'école primaire*, Strasbourg: Oberlin.
- Huck, Dominique (coord.)/ Bothorel-Witz, Arlette / Geiger-Jaillet, Anemone (2007) : L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière, 13-100, Abel, Andrea/ Stuflesser, Mathias/ Voltmer, Leonhard (2007) : *Aspects of multilingualism in european border regions. Insights and Views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, the Lublin Voivodeship and South Tyrol*. Bozen-Bolzano: Eurac research. http://webfolder.eurac.edu/EURAC/Publications/Institutes/autonomies/commul/Aspects_of_multilingualism.pdf
- INSEE (Février 2002) : *Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique* (4 pages)

- http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP830.pdf
- Kliwer, Annette (2005) : *Unterricht entgrenzen – Interregionale Ansätze in Pfalz und Elsass*. Landau: Knecht Verlag.
- [Lettre] Académie de Strasbourg (avril 2015) : Lettre du Recteur Jacques-Pierre Gougeon. En ligne (https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/acad/Politiques/Politique_des_langues/Lettre_recteur_langues_2015.pdf).
- Lilli, Waldemar Diehl, Michael (1999) : Regionale Identität in der Kurpfalz und in Südhessen, Untersuchung zur Raumwahrnehmung, Raumbindung und Bewahrung regionaler Identität, 101-121. Bornwasser, Manfred & Roland Walkenhut (éd.) *Ethnisches und nationales Bewußtsein - Zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Frankfurt, Wien: Peter Lang.
- Mattheier Klaus J. (1980) : *Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen*. Heidelberg: Quelle und Maier (UTB).
- MEN (Ministère de l'éducation nationale) (2002) : *Modalités d'organisation du concours externe et du second concours interne de recrutement de professeurs des écoles*. Arrêté du 3-1-2002 publié au Journal officiel (J.O.) du 5-1-2002.
- MEN (Ministère de l'éducation nationale) (2008) : *Langues régionales : Programmes de langues régionales pour l'école primaire*. Arrêté du 27-12-2007. Publié dans le BOEN n°3 du 17-01-2008. (« Annexe : Fonctions langagières »). <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/3/MENE0773513A.htm>
- MEN (Ministère de l'éducation nationale) (2015) : *Projet de Programmes pour les cycles 2,3,4 primaire*. Publié dans le BOEN spécial n°11 du 26-11-2015. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- MEN (Ministère de l'éducation nationale)/ IGEN (2001) : *Enquête DESCO 1999-2000 : Enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire*. 34 pages. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/11/3/6113.pdf>
- MEN (Ministère de l'éducation nationale)/ Direction de l'enseignement scolaire (2003) *Enseigner en classe bilingue. Actes de l'université d'automne 24 – 27 octobre 2002 à Guebwiller (IUFM d'Alsace, CFEB)*.
- Morgen, Daniel (2006) : L'école et le recul du dialecte, *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 4/2006, 381 – 394.
- Morgen, Daniel (2015) : Umschulung et reconversion professionnelle 1940-45 en Alsace: formation, culture et langues sous l'empire d'un système totalitaire, *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 3/2015, 241-253,
- OLCA (Office pour la langue et la culture d'Alsace) / Edinstitut (2012) *Etude sur le dialecte alsacien de 2012*. (disponible auprès de l'OLCA). Résumé en ligne <http://www.olcalsace.org/fr/observer-et-veiller/le-dialecte-en-chiffres#etudeOLCA>
- Py, Bernard & Gajo, Laurent (2013) : Bilinguisme et plurilinguisme, 71-93. Simonin, Jacky & Wharton, Sylvie (éds), *Sociolinguistique du contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS Editions.
- Schreck, Nicolas (s.d.) : La langue à l'école en Alsace. Base numérique du patrimoine en Alsace, sur http://www.crdp-strasbourg.fr/data/histoire/education_auj/langue.php?parent=40
- Tajfel, Henri & Turner, John C. (1986) : The social identity theory of intergroup behaviour. Worchel, S. & Austin, W.G. (éd): *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall Publishers, 7-24.



Journée d'étude
Pragmatèmes, formules de routine,
actes de langages stéréotypés et autres phraséologismes

7 octobre 2016 - ATILF (Université de Lorraine & CNRS)
44, avenue de la Libération 54000 Nancy
<http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique630>

Diversités et pluralités : le rôle de la langue dans la construction identitaire d'une communauté linguistique Retour sur la demi-journée d'étude du 24 mai 2016

Le 24 mai 2016 s'est tenue, à l'Université de Strasbourg, une demi-journée d'étude organisée par les étudiantes du master *Plurilinguisme et Interculturalité*. Trois conférenciers y sont intervenus sur le rôle de la langue dans la construction identitaire d'une communauté linguistique. Cet intitulé renvoyait à plusieurs notions-clés, telles que l'identité ou la communauté linguistique, sur lesquelles chaque chercheur est revenu. Notre compte-rendu présentera chaque intervention en soulignant l'approche méthodologique et le travail définitoire proposés.

Henri Boyer, professeur à l'Université Montpellier III, commença ce cycle par une intervention intitulée « Langue, production d'identité, nationalisme linguistique ». Son travail se concentra autour des cas de la Catalogne, puis du Paraguay, deux aires géographiques aux fortes revendications identitaires et linguistiques. Sa présentation se développa en un premier temps d'introduction à la situation de la Catalogne, puis une analyse sociolinguistique de cette dernière, avant de se consacrer au Paraguay.

La Communauté Autonome de Catalogne est connue pour son nationalisme linguistique, que M. Boyer définit comme la manière de conduire de front les usages et les représentations progressivement déconstruits afin de promouvoir l'usage du catalan. Ce nationalisme est donc intégrateur, ouvert, en atteste la définition des Catalans sous la forme : « Sont catalans tous ceux qui vivent et travaillent en Catalogne ». Cette volonté d'intégration perturbe l'équilibre démo-linguistique de la région en raison des vagues de migration, menant notamment à une responsabilisation des locuteurs. En effet, des campagnes de communication indiquent que chaque locuteur catalan peut et doit partager son savoir et participer aussi bien à l'intégration des nouveaux arrivants qu'à la diffusion de la langue catalane. L'accent a d'ailleurs été mis sur l'importance de cette représentation à travers les publicités, mais aussi les institutions. Sans ces dernières, une politique linguistique risque de devenir inopérante, comme ce fut le cas de la Galice, aux revendications et à l'engagement citoyen beaucoup moins vigoureux qu'en Catalogne. Les

locuteurs du catalan firent effectivement preuve, tout au long de la politique franciste contre le catalan, de loyauté, terme utilisé à plusieurs reprises lors de cette intervention.

Cependant, ces revendications et ce nationalisme linguistique donnent lieu, non pas à un monolinguisme pour le catalan, mais à un bilinguisme entre le catalan et le castillan. Selon des enquêtes menées par les étudiants de M. Boyer, 14 % des jeunes se disent bilingues (catalan/castillan) et 28 % estiment que leur langue d'identification est aussi bien le catalan que le castillan. Aucune discrimination, aucun rejet du castillan ne peut être attesté en Catalogne. Aussi la région fait-elle l'objet d'un bilinguisme fortement inspiré du Québec ainsi que des travaux de Ferguson sur la diglossie et sur l'engagement du chercheur. Les chercheurs qui s'intéressent au cas de la Catalogne s'engagent personnellement dans son développement et son essor, notamment à travers les institutions.

Le cas du Paraguay met lui aussi en lumière l'importance de l'engagement citoyen et de la loyauté des locuteurs. Le pays est officiellement bilingue, avec comme langue officielle le castillan, et comme langue nationale, une langue amérindienne, le guarani. Si le Paraguay est le seul pays à avoir préservé sa langue amérindienne en dépit des vagues de colonisation depuis le XVe siècle, c'est grâce aux jésuites, qui étudièrent les langues des communautés d'Indiens qu'ils créèrent. Le guarani, devenu majoritaire parmi les langues amérindiennes, demeure langue nationale face au castillan. Comme en Catalogne, le sentiment de loyauté pour le guarani a renforcé son influence, tout en développant une identité paraguayenne autour de celui-ci. Cependant, le guarani parlé actuellement est issu d'un métissage avec le castillan, ayant traversé les siècles grâce à cette acculturation, sous une forme de bilinguisme positif, tout en s'affirmant et s'opposant au castillan. Cette ambivalence suggère un certain nombre de paradoxes aussi bien vis-à-vis de la langue elle-même que de l'identité qui s'est forgée autour de cette situation.

Maître de conférences à l'Université d'Avignon, M. Biichlé présenta d'abord ses outils méthodologiques avant de les appliquer à quelques exemples de son intervention « Actualisations identitaires en contexte migratoire et postmigratoire: des représentations des migrants maghrébins et de leurs descendants »

Après le rappel des définitions pour le triptyque fondateur de ce travail, la langue, l'identité, et les représentations, M. Biichlé précisa le sens du terme « migrer », compris comme le fait de se trouver confronté à un système linguistique différent. C'est donc un entre-deux culturel, propice à l'insécurité identitaire, où s'esquisse déjà le rapport entre la langue, l'identité et les représentations. La situation de migration manifeste ainsi l'essence même de

l'identité, forcément dynamique, composite, faisant l'objet de réactualisation selon la situation. L'un des autres éléments fondateurs du travail de M. Biichlé est la notion de réseau, constitué d'un input social et d'un input en langue, représentations et identité. Avec la migration, il est nécessaire de restructurer son réseau autour de nouveaux contacts, générant un changement d'input. Ce réseau peut être caractérisé par sa densité, c'est-à-dire le nombre de liens potentiels vis-à-vis du nombre de liens réalisés entre des personnes. Les liens entre deux individus peuvent être de différentes natures (collègue et ami à la fois, par exemple), cette diversité d'un même lien se nomme la multiplicité. Ainsi, la multiplicité et la densité fonctionnent de pair pour définir le réseau, produisant des mécanismes de renforcement des normes, et ayant donc des effets sur les représentations (parce que mise en contact avec de nouvelles représentations).

Une fois les outils de compréhension établis, M. Biichlé introduisit des exemples de ce système d'actualisations identitaires, linguistiques et représentationnels en contexte migratoire et post-migratoire. Les dynamiques de l'identité concernent aussi bien les nouveaux arrivants que leurs enfants : la ségrégation urbaine mettrait à rude épreuve l'identité des dernières générations. Ces éléments manifestent l'assignation identitaire, lorsqu'un sujet se montre enclin adopter l'identité que la majorité lui prête. C'est ce qu'une des interviewées du chercheur veut dire en déclarant : « j'ai pas la couleur locale et les gens me le rappellent sans cesse ». Alors se pose la question de l'intégration, possible par une utilisation de ces différentes facettes de l'identité. Certains des interviewés adoptent ainsi une identité supra-nationale (arabe, en l'occurrence) et une identité locale (berbère) lors du même entretien, démontrant une pluralité d'identités, sans que cela ne soit contradictoire. Enfin, la loyauté fut également évoquée dans le cadre de la transmission (toujours linguistique, identitaire, et représentationnel). Le degré de loyauté et de transmission entre les deux générations différencient les trois notions que sont l'intégration, l'assimilation et la ségrégation. Le premier de ces concepts mène au multilinguisme, le deuxième à un monolinguisme forcé, et le dernier, à un monolinguisme ou un bilinguisme d'origine (arabo-berbère, par exemple).

Enfin, la dernière intervention fut présentée par M. Pascal Ottavi, maître de conférences à l'Université de Corse sur « Les langues et la construction identitaire en Corse : Construction problématique d'une identité collective dans une société multiculturelle ».

Son exposé commença par l'application de la notion de langue à la langue corse avant de s'intéresser plus précisément à l'identité corse, le menant à considérer l'existence – ou non – d'une identité collective. La langue pourrait

être analysée de différentes manières. Il s'agirait à la fois du siège des opérations cognitives et d'une construction collective et communicative. M. Ottavi rappela que les langues avaient certes une existence institutionnelle, mais qu'elles étaient avant tout des pratiques sociales. Le corse s'apparenterait à une création française afin de capter culturellement et linguistiquement les élites de l'île qui partaient jusqu'au XIXe siècle en Italie pour leurs études. Cette construction vise donc également une restructuration de l'identité corse. Le chercheur distingue trois formes opératoires dans la construction identitaire :

- une identité légitimante par l'État et les institutions,
- une identité résistance qui se pose en principe étranger à l'encontre l'identité institutionnelle,
- une identité projet qui tend à transformer l'ensemble de la structure sociale.

M. Ottavi définit donc l'identité comme un processus et un produit, qui se fonde sur la reconnaissance affective (nos proches), juridique (le citoyen) et sociale. Or le terrain corse oscille entre identité résistance et identité projet. Cependant, l'identité n'est pas du ressort strict de l'individu, il faut toujours tenir compte du contexte. Le concept d'identité collective serait donc légitime, *a fortiori* s'il s'agit d'une identité diachronique d'un groupe.

Force est cependant de constater que la pratique de la langue est en perte de vitesse. Une enquête de 2013 indique un effondrement de l'utilisation du corse chez les 15-30 ans, justifiant les revendications pour un bilinguisme français corse par opposition à un monolinguisme corse. Les rues de l'île de Beauté font ainsi place à une forte alternance codique entre les deux langues. La pérennité du corse étant mise à mal, il est important de questionner la possibilité d'une communauté homogène dans un monde globalisé, dans lequel la Corse s'est fait une place. En effet, communauté ne signifie pas nécessairement qu'il n'y ait pas hétérogénéité.

Les trois interventions présentées ci-dessus répondirent à de nombreux questionnements, enrichissant la recherche sur le rôle de la langue dans la construction identitaire. Ces différents éclairages permirent ainsi de prendre connaissance des problématiques à venir dans le cursus d'études *Plurilinguisme et Interculturalité* – distinguer les différentes situations et y proposer des solutions adaptées, faire comprendre aux locuteurs la nécessité de leur engagement dans la reconnaissance de leur identité linguistique et culturelle, ... – et des possibles réponses à y apporter. Cette demi-journée d'étude représenta à la fois une avancée remarquable concernant les thématiques abordées, par le biais des interventions comme des discussions qui les suivirent, mais elle permit également à la promotion du Master 2 de découvrir « en interne » l'organisation

d'un événement scientifique, du choix de la thématique au retour sur les propos qui furent y échangés et leur intégration dans l'équipe de recherche qui se porta garante de cette activité.

Bibliographie

BIICHLE, Luc, 2008, « La langue et le réseau social », in *Ecarts d'identité*, 94-98.

BIICHLE, Luc, 2012, « La transmission des langues et des identités en contexte migratoire », in *Hommes et migrations*, mis en ligne le 31 décembre 2014.

URL : <http://hommesmigrations.revues.org/1458> Consulté le 12 août 2016.

BOYER, Henri et NATALI, Caroline, 2006, « L'éducation bilingue au Paraguay ou comment sortir de la diglossie », in *Etudes de linguistique appliquée*, 333-353.

BOYER, Henri, 2004, « Langue et nation : le modèle catalan de nationalisme linguistique », in *Mots. Les langages du politique*, mis en ligne le 24 avril 2008.

URL : <http://mots.revues.org/4113> Consulté le 10 août 2016.

OTTAVI, Pascal, 2010, « Langue corse et polynomie. Retour sur un processus langagier dans l'enseignement secondaire », in *Cahiers de sociolinguistique*, 87-96.

OTTAVI, Pascal, 2011, « Regards sur le concept de diglossie, à l'épreuve du terrain corse », in *Lidil*, mis en ligne le 15 juin 2013.

URL : <http://lidil.revues.org/3145> Consulté le 10 août 2016.

Symposium "Die Kommentative Funktion" = "La fonction commentative"

04 nov. - 05 nov. 2016 08:30 - 16:30

Maison de la recherche, Lille3

La fonction commentative.

La thématique est centrée sur la « fonction commentative » afin de délimiter le concept et le rôle du « commentaire » et d'intégrer un ensemble de réflexions autour de différents domaines linguistiques auxquels s'applique la notion de « commentaire / commenter ».

Dans la tradition médiévale, le commentaire participait d'une activité, souvent institutionnalisée, visant à l'appropriation d'un texte. Il pouvait s'agir d'un texte plus ancien, notamment celui de philosophes de l'Antiquité, ou d'un texte contemporain, la réflexion s'inscrivant dans le cadre plus large de l'établissement d'un savoir. Qu'il s'agisse de gloses ou de l'établissement d'un nouveau texte, le commentaire soulevait les enjeux fondamentaux liés à la fidélité au sens, à la lettre ou à l'intention de l'auteur.

La linguistique contemporaine s'est appropriée le terme, tout en transformant les bases de la réflexion. Elle n'en propose cependant pas de définition générale. Les ouvrages de référence situent le commentaire par rapport au dualisme *topique / commentaire* dans l'approche informationnelle ou le genre textuel du commentaire (Maingueneau 2002, Moeschler 1994), voire l'ignorent (Bußmann 2008). Or les expressions *commentaire / commentatif* apparaissent dans l'analyse de nombreux phénomènes.

En effet, commenter pourrait être décrit comme une fonction, attribuant à une unité x une nouvelle valeur consistant à « dire quelque chose à propos de x ». Ceci amène à considérer le commentaire dans deux optiques différentes qui se complètent : à la fois comme un acte *commentant* et le résultat de l'action de commenter.

Que la perspective d'études soit dynamique ou résultative, la notion de commentaire reflète en tous les cas un changement de perspective de celui qui commente.

Les inscriptions sont obligatoires :

<http://germanistes2016.sciencesconf.org/> (français)

<http://germanisten2016.sciencesconf.org/> (allemand)

Pour toute information : [germanistes2016sciencesconforg](http://germanistes2016sciencesconf.org)

VINCKEL-ROISIN, Hélène (Hrsg. 2015) : *Das Nachfeld im Deutschen. Theorie und Empirie*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter =Reihe Germanistische Linguistik Band 303 ISBN 978-3-11-041994-8.

L'ouvrage rassemble seize des contributions faites à un colloque international qui s'est tenu à l'Université de Paris-Sorbonne du 29 au 31 janvier 2014 sous le titre *Das Nachfeld im Deutschen zwischen Syntax, Informationsstruktur und Textkonstitution : Stand der Forschung und Perspektiven*. Qu'un volume de cette importance – 388 pages – ait pu paraître dès l'année suivant le colloque qui se trouve à sa source tient presque du prodige et montre en tout cas l'efficacité tant de l'éditrice (*Herausgeberin*) que de la maison d'édition. Une seule chose intrigue : le quasi-monopole des contributions venues d'universités allemandes et la présence de seulement trois contributions venues d'universités « étrangères » : une de France, une du Danemark, la troisième de Bulgarie.

Rappelons d'abord que le terme de *Nachfeld* désigne, dans une approche topologique de la phrase allemande, l'une des trois « plages » délimitées par la « pince verbale » (*Satzklammer*) que constitue la partie conjuguée du verbe avec sa partie non conjuguée, cette dernière pouvant être le participe du verbe (...*ist...gegangen...*), une partie de son matériau lexical (...*geht...aus...*) ou un complément qui forme plus ou moins locution avec lui (...*geht...ins Kino...*). La plage de gauche est, comme on sait, appelée *Vorfeld*, celle du milieu *Mittelfeld*, celle de droite constituant donc le *Nachfeld* : *Max ist ins Kino gegangen mit seinem Freund*.

L'un des problèmes qui se posent, et qui est examiné dans les contributions introductives de G Zifonun et de W. Frey, est celui de la délimitation et de la structure interne du *Nachfeld*, où se pose notamment la question de savoir si et sur quels critères il convient de distinguer entre un *Nachfeld* occupé par des éléments placés après la partie droite de la pince verbale (ci-après soulignée) mais appartenant encore à la phrase (*Ja, das müsste ein anderer Raum sein dann*) et un *Außenfeld* regroupant des éléments extérieurs à la phrase ajoutés dans un deuxième temps (*[...] und mit Blümchen auf dem Bein hört es auf – jedenfalls vorläufig*).

Les trois autres contributions de cette première section, consacrée aux aspects syntaxiques du phénomène, se focalisent sur des questions plus ponctuelles : M. Balbach examine le *Nachfeld* de l'adjectif, notamment prédicatif (*Sie ist dankbar für die Hilfe / Moni ist immer sehr hungrig mittags*) ; A. Meinunger traite de l'extraposition à droite des noms, notamment de personnes (*Er hat ihn nicht erkannt, der Peter / den Peter*) ; tandis que A. Wöllstein étudie les conditions très complexes de la postposition (*Nachfeld*) et de l'extraposition (*Außenfeld*) des infinitifs. Les trois contributions sont assez techniques, leur lecture supposant une solide formation linguistique préalable.

Plus abordables sont les deux contributions diachroniques, fondées sur l'étude statistique de vastes corpus de textes du Moyen-Âge (vieux haut-allemand) pour celle de M. Coniglio et E. Schlachter, de textes des XVII^e et XVIII^e siècles pour celle de S. Sahel. La première montre l'évolution de l'allemand d'un état où les structures OV (objet-verbe) et VO (verbe-objet, comme en français) coexistaient vers un état où la structure OV domine largement, la structure VO ayant été reléguée à des types de discours très marqués et n'étant plus disponible comme moyen d'expression d'un style individuel. La seconde retrace l'évolution du positionnement des relatives et comparatives selon les types de textes, de l'intégration dans la pince verbale (*Einklammerung*) à leur renvoi à droite de ladite pince (*Ausklammerung*).

Tout aussi abordables et plus intéressantes pour le professeur de langue, plus importantes aussi dans la mesure où elles lui offrent exemples, observations et analyses lui permettant de

prendre *raisonnablement* ses distances vis-à-vis des règles inévitablement trop rigides de la grammaire « scolaire », sont les contributions des deux sections suivantes, qui regroupent respectivement deux et cinq articles consacrés les deux premiers aux fonctions stylistiques ou pragmatiques des éléments du *Nachfeld*, les cinq autres au *Nachfeld* dans la langue parlée. Dans l'article de G. Marschall il trouvera quantité d'exemples empruntés à des types de textes différents (poésie, média, publicité) avec de précieuses indications sur les tenants et aboutissants du positionnement hors pince verbale. Dans celui de M. Petkova-Kessanlis, il verra que ce positionnement, loin d'être conditionné par des considérations purement formelles, va de pair avec des fonctions communicatives particulières telles que la mise en valeur ou l'annonce d'informations à venir.

Après avoir précisé la terminologie relative à la problématique (*Nachfeld*, *rechtes Außenfeld*, *Zusatz* et *Nachtrag*), W. Imo compare statistiquement la pratique du *Nachfeld* dans productions orales et écrites relevant les uns comme les autres du discours interactif, ce qui lui permet de constater des différences importantes selon le médium utilisé mais aussi selon les données situationnelles. Dans la contribution suivante, résolument consacrée à la seule langue parlée, S. Günthner et K. König montrent comment le *Nachfeld*, occupé en l'occurrence par l'adverbe « *irgendwie* », peut servir au locuteur à modifier, corriger ou compléter ce qu'il vient de dire. Mais ces fonctions, note N. Proske dans l'article qui suit, peuvent aussi être exercées par des éléments figurant dans le *Mittelfeld*. Il en va de même de la *Informationsentflechtung* (*désimbrication/décompression [des informations contenues dans la phrase]*), qui est, selon l'auteure, une caractéristique générale de la langue parlée. La quatrième contribution de la section consacrée à la langue parlée est due à un trio d'auteur(e)s qui s'est donné pour tâche d'examiner la manière dont les éléments du *Nachfeld* sont prosodiquement reliés à la phrase qu'ils prolongent. Leur verdict est sans appel : dans la langue parlée spontanée, un signal prosodique existe qui marque à la fois que ce qui suit est séparé de la phrase qui précède et que cette phrase demande à être complétée. Dans la dernière contribution de la section, M. Alm étudie le lien complexe entre la réalisation prosodique d'éléments tels que *aber*, *eigentlich* et surtout *also* situés dans le *Nachfeld*, leur fonction de connecteur ou particule discursive et leur orientation dans l'énoncé (*rückwärtsgerichtet* / *vorwärtsgerichtet*).

La dernière section du recueil comporte deux contributions touchant à l'acquisition de la langue. Dans la première, D. Elsner étudie le *Nachfeld* dans la langue des enfants et arrive à la conclusion que la production très fréquente d'éléments en *Nachfeld* perdure aussi longtemps que (a) l'enfant ne possède pas la règle V2 (verbe conjugué en 2^{ème} position) et que (b) il agence sa phrase selon une structuration purement informationnelle (et non formelle). L'autre contribution, due à E. Breindl, analyse sous l'angle du *Nachfeld* les productions d'apprenants avancés de l'allemand langue étrangère. Il en ressort que les apprenants, quelle que soit leur langue maternelle (russe, suédois, chinois...), répugnent à postposer des éléments juste après la partie droite de la pince verbale (*enges Nachfeld*), ce qui peut être dû à une observation stricte de la règle inculquée aux apprenants selon laquelle la partie droite de la pince verbale clôt la phrase.

L'ouvrage, au total, est indéniablement d'une grande richesse et les différentes contributions d'une haute tenue. Il s'adresse, ne le cachons pas, principalement aux linguistes spécialistes. Plusieurs contributions, notamment celles des sections consacrées aux fonctions stylistiques et pragmatiques ou à la langue parlée, présentent toutefois un intérêt certain pour l'enseignant d'allemand soucieux d'approfondir sa connaissance pratique et réflexive de la langue dans le but d'en faire directement ou indirectement profiter ses élèves. Le seul fait de prendre ses

distances avec la règle rigide évoquée ci-dessus peut être un gain, à condition de le faire en connaissance de cause.- R. Métrich

ELSNER-PETRI, Sabine (2015): *Political Correctness im Duden-Universalwörterbuch. Eine diskurslinguistische Analyse*. Greifswalder Beiträge zur Linguistik 9, Hempen Verlag, Bremen. ISBN: 978-3-944312-18-7, 351 p. 39€

Cet ouvrage présente le travail mené par la germaniste Sabine Elsner-Petri pendant sa thèse de doctorat en lexicologie. L'auteure y analyse l'influence du mouvement sociétal du « politiquement correct » sur le lexique allemand et surtout sa prise en compte dans le dictionnaire unilingue allemand de référence de la maison d'édition Duden, entre 1983 et 2006. Cette période couvre six éditions du dictionnaire, dans lesquelles l'auteure établit d'une part les changements lexicaux occasionnés par le politiquement correct et d'autre part l'évolution (éthique) de traitement de ces lexèmes dans le dictionnaire, preuve d'une influence sur le positionnement des rédacteurs du dictionnaire. Pour ce faire, Elsner-Petri recense 574 entrées lexicales (« Lemma ») qu'elle croise dans deux corpus. Le premier corpus métalinguistique appelé « PC-Metasprachwortschatz » est composé des entrées qui traitent de la thématique « politiquement correct » à partir de l'année 1990, relevées dans les textes journalistiques des grands quotidiens et hebdomadaires germanophones (*Der Spiegel, Die Zeit, Die Frankfurter Allgemeine Zeitung,...*) et dans sept monographies et travaux scientifiques spécialisés sur le sujet du lexique politiquement correct (dont Hoffmann, Arne, 1996 : *Political Correctness. Zwischen Sprachzensur und Minderheitenschutz* et Wirthgen, Andrea, 1999 : *Political Correctness. Die 'korrigierte' Sprache und ihre Folgen*). Le deuxième corpus appelé « PC-Objektsprachwortschatz » expose les entrées relevées dans le premier corpus qui font l'objet d'un changement de traitement dans les éditions du dictionnaire *Deutsches Universalwörterbuch* (DUW) de Duden de 1983 à 2006.

L'ouvrage est organisé autour de huit chapitres. Le premier chapitre présente le sujet de l'étude, l'état de la recherche sur le mouvement sociétal, puis linguistique, du politiquement correct et la démarche de constitution du corpus. Le chapitre 2 revient sur les aspects historiques du mouvement aux Etats-Unis et son importation en Allemagne, datant des années quatre-vingt-dix. L'initiative « Unwort des Jahres » y est envisagée comme une sensibilisation du grand public aux désignations qui causent des réactions de rejet et des conflits pragmatiques chez les locuteurs germanophones, ce qui permet à l'auteure d'établir un recouplement partiel entre les non-mots de l'année (« Unwörter ») et le lexique impacté par le politiquement correct. Cependant, le lexique des non-mots de l'année n'est pas retenu dans l'analyse. Le chapitre 3 distingue les deux corpus – métalinguistique et lexicographique – et détaille le second par type de désignation : désignations (individuelle et collective) de personnes, d'objets, de caractéristiques, de lieux et d'activités. Le bref chapitre 4 composé de 14 pages expose la base de données numérique et son utilisation comme outil de recherche des lexèmes. Le chapitre 5 encore plus bref (4 pages) explique les méthodes du conseil scientifique du comité de rédaction du dictionnaire DUW depuis la première édition de 1983. L'auteure évoque une césure dans la rédaction des articles de l'édition de 2006, qu'elle fait remonter au changement de direction du conseil scientifique entre Günther Drosdowski et Matthias Wermke. Elle insiste également sur un élément important pour le marquage du lexique du politiquement correct et, par corrélation, pour le marquage du positionnement des rédacteurs du dictionnaire : la présence d'une mention sur l'utilisation des lexèmes dits « à risques » (« brisante Wörter » p.104) à la fin des définitions qui leur sont dédiées, afin

d'attirer l'attention des locuteurs sur ce risque et de les inciter à les éviter. Cette mention particulière est présentée dans un « Kastenartikel ». L'auteure propose dans le chapitre 6 une typologie complète de changements lexicaux recensés dans son analyse des dictionnaires DUW, en distinguant le plan macro-structurel, la métalangue, la phraséologie, le plan micro-structurel et le marquage. Tous les changements lexicaux sont repris dans un tableau récapitulatif avec le type de changement et des exemples concrets d'entrées relevées dans le DUW. Par exemple l'« acquisition lexicale » (ou « Lemmaaufnahme ») consiste en l'adoption d'un nouveau lexème politiquement correct, illustré dans le DUW par les entrées « Afrodeutscher » ou « Studierendenschaft » (p.122-123).

L'analyse lexicographique du politiquement correct dans les six éditions du DUW débute à la page 125 avec le chapitre 7, et occupe la majeure partie de l'ouvrage. Chaque lexème relevé dans le discours métalinguistique est à présent analysé comme objet d'un traitement politiquement correct à travers l'évolution des définitions des rédacteurs du DUW. Elsner-Petri conserve la typologie des différentes désignations exposée dans le chapitre 3.2., tout en organisant les 574 entrées des dictionnaires en 11 catégories ou domaines thématiques objets du politiquement correct : âge, profession, féminisme, divergences sociales / divergences par rapport à la norme, origine / migration, domaine historique, homosexualité, guerre / militaire, écologie / environnement, pédagogique, divers. Les domaines thématiques affichant le plus d'entrées et le plus d'éléments d'analyse sont le féminisme avec 97 lexèmes, les divergences sociales / divergences par rapport à la norme avec 122 lexèmes, et l'origine / migration avec 194 lexèmes. Pour chaque domaine, les lexèmes sont présentés sous deux tableaux distincts : le premier recense tous les lexèmes listés par l'auteure dans les deux corpus selon le type de désignation et de groupe de catégorie linguistique. Par exemple, le premier tableau du domaine « féminisme » liste les 97 lexèmes recensés par l'auteure à travers 8 entrées : désignations individuelles, désignations collectives, désignations d'objets, désignations de lieux, désignations de caractéristiques, conjonctions, infixes et suffixes. Le deuxième tableau recense les lexèmes du premier corpus qui ont une entrée dans le DUW et qui ont fait l'objet d'un changement de traitement significatif au fil des éditions. Toujours pour le domaine du féminisme, le deuxième tableau présente 18 lexèmes à travers 4 des 8 entrées précédentes.

Ensuite, l'auteure analyse les lexèmes du deuxième tableau et montre l'évolution dans les définitions des différentes éditions. Les lexèmes qui relèvent d'une réduction (ou au contraire d'un élargissement) de famille de mots dans l'une des six éditions entrent dans un tableau supplémentaire avec les entrées + et – pour chacune des éditions, accompagnés de dérivés et composés de la même famille de mots. Ainsi le lecteur pourra constater que la famille de mots autour de « Krüppel- », du domaine « divergence sociale / divergence par rapport à la norme », a subi une réduction : les entrées lexicales « Krüppelholz » et « Krüppelhaftigkeit » ont disparu du DUW à partir de la 4^{ème} édition de 2001. Au contraire, la famille de mots autour de « schwul- », du domaine « homosexualité », s'est élargie avec plusieurs nouvelles entrées à partir de la 4^{ème} édition, comme « Schwulenbar », « Schwulengruppe » et « Schwulsein ». L'analyse du domaine « écologie / environnement » présente le plus grand élargissement de famille de mots autour de « Öko- » (« Ökobilanz », « Ökosteuer » apparaissent dès la 4^{ème} édition ; « Ökobank », « Ökostrom » et « Ökowein » dès la 6^{ème} édition) et « Bio- » (« Biomüll » apparaît dès la 4^{ème} édition ; « Biobauer », « Biobauerin », « Biodiesel » et « Bioreaktor » dès la 6^{ème}). L'apparition de ces nouvelles entrées à partir de 2001 s'explique par la prise de conscience collective des problèmes énergétiques et l'avènement des préoccupations environnementales.

Le dernier chapitre établit un bilan chiffré avec le pourcentage de changements lexicaux dont ont fait l'objet les lexèmes recensés dans le premier corpus et le DUW, ce qui permet d'établir les domaines thématiques les plus perméables à l'influence du politiquement correct. La liste des 574 lexèmes est organisée elle aussi sous forme de tableau, indiquant pour chaque lexème son corpus d'apparition et le cas échéant, l'édition du DUW qui documente son changement de traitement. Ces derniers tableaux sont une aide précieuse pour la consultation, en facilitant la recherche d'un lexème en particulier.

Cet ouvrage offre donc un exemple de méthode d'analyse lexicographique dans un matériau riche et d'usage courant à la fois pour les locuteurs experts de la langue allemande (les linguistes) et les locuteurs germanophones profanes (« Laien »). Dans un second temps, cette analyse permet de documenter la perception intuitive de bon nombre de locuteurs non-experts de la langue allemande : le positionnement des locuteurs germanophones évolue vers une plus grande empathie et un plus grand respect de l'identité manifestée par l'Autre, remarquable à travers les lexèmes de désignation des personnes. Ce positionnement singulier, diffusé dans les discours métalinguistiques grand public, se répercute dans la rédaction d'ouvrages lexicographiques comme le DUW.-*Laure Gautherot, Université de Strasbourg.*

MARSOLIER-KERGOAT, Marie-Claude (2015): *Ich liebe dich/I love thee* : grammaire et lexique de l'allemand comparés à ceux de l'anglais (Amazon.co.uk, Ltd, Marston Gate, 266 p., 11,20 €)

A une époque où l'on parle beaucoup d'interdisciplinarité, c'est une idée excellente que de proposer ce livre aux professeurs d'anglais et d'allemand de l'enseignement secondaire, car il n'a pas d'équivalent moderne et parce qu'il permet aux anglicistes et germanistes de sortir de leur splendide isolement et de leur *Betriebsblindheit*, lorsqu'ils se trouvent devant des élèves qui, tout au début de l'apprentissage, mélangent les deux langues avec *kommen*, *finden*, ou *singen*, par exemple, montrant implicitement qu'ils ont vu qu'ils avaient affaire à des langues apparentées. Les jeunes les plus curieux (il y en a) demandent d'ailleurs des explications complémentaires que l'enseignant n'est pas toujours en mesure de leur fournir. Aussi l'auteure a-t-elle raison d'indiquer dans son introduction tous les avantages de cette étude comparative, à laquelle je ne vois guère d'autre inconvénient éventuel que de transformer le cours de langue en cours de linguistique, où l'on parlerait français au lieu de la langue étrangère. En fait, le danger n'est pas grand si l'on se borne, à propos d'un mot ou d'une structure, à montrer similitudes et différences entre les deux disciplines. J'ajoute que ma mémoire retient mieux un terme si elle le met en relation avec d'autres et que je n'oublierai pas *to starve* : *mourir de faim* après l'avoir rapproché de *sterben*, en notant que la famine causait jadis non moins de morts que les guerres et les épidémies. Que l'allemand soit, dans l'ouvrage, rattaché à l'anglais correspond à la situation majoritaire des élèves d'aujourd'hui, qui commencent par l'anglais avant d'aborder l'allemand.

La première partie (une trentaine de pages) est consacrée à l'histoire, en fait à la phonétique et au lexique, et elle pourra paraître ardue à ceux qui ont oublié ou n'ont pas connu l'évolution qui a mené de l'indoeuropéen au germanique commun, puis de celui-ci à l'allemand et à l'anglais. Mais notre collègue expose avec clarté et précision, exemples à l'appui. Aussi peut-on, à petites doses, faire l'effort nécessaire pour assimiler le passage d'une consonne à une autre, par exemple.

Pour la partie grammaticale, il serait injuste de faire grief à l'auteure de n'avoir retenu que l'essentiel, sinon son ouvrage n'aurait pas 266 pages mais plus du double, car *La grammaire anglaise au lycée* de Berland-Delépine, qui est la version abrégée de *La grammaire*

anglaise de l'étudiant, citée dans le livre, en comporte 284 et les manuels d'allemand correspondants ne sont pas moins épais. Son choix correspond donc à ce qu'on peut raisonnablement demander à un lycéen d'aujourd'hui.

Il serait tout aussi injuste de lui reprocher de ne pas être au courant des dernières évolutions de l'allemand : ainsi sur les pronoms relatifs, où l'on constate que *was* mord sur *das* : *das Buch, was ich gelesen habe*. Ce n'est pas le but d'un manuel de l'enseignement secondaire, qui doit par nature se montrer conservateur et normatif.

C'est surtout la partie lexicale (pp. 172-218) qui sera la plus utile aux lecteurs : les mots allemands sont rangés par ordre alphabétique avec pour chacun son correspondant anglais. On a là un instrument de travail des plus commodes.

Tout aussi bienvenus les index suivants : index des mots allemands, index des mots anglais, index des mots latins, index des mots grecs, index des mots français, et mots français issus d'emprunts anciens aux langues germaniques. J'ai personnellement beaucoup appris à les consulter.

Cette seconde édition a amélioré la typographie de la table des matières, corrigé des erreurs de détail, donné plus de cohérence à certains chapitres, comme celui sur les déterminants et pronoms, et augmenté le nombre des entrées lexicales.

C'est pourquoi il me semble que cet ouvrage (par ailleurs d'un prix modique : moins de deux paquets de cigarettes !!!) ne devrait pas manquer dans la bibliothèque de chaque professeur d'allemand ou d'anglais de l'enseignement secondaire, voire du supérieur, s'il a un peu oublié ses connaissances, qui en anglais, qui en allemand. Elèves et étudiants en tireraient également un grand profit. Enfin, il m'arrive de l'utiliser avec la collégienne et la lycéenne dont je m'occupe.-Y. Bertrand

STOECKLE Philipp (2014) *Subjektive Dialekträume im alemannischen Dreiländereck* Hildesheim, Zürich, New York, Georg Olms Verlag, 574 p. = *Deutsche Dialektgeographie* 112, hrsg. von Jürgen Erich Schmidt, Joachim Herrgen, Alfred Lameli). ISBN: 978-3-487-15164-9 ; 78 €

Issu d'une thèse de doctorat présentée à l'Université de Fribourg-en-Brigau en 2013, l'ouvrage présente les avantages de ce type d'écrit académique en ce qu'il s'oblige à rendre explicites l'ensemble des démarches retenues et les choix théoriques et méthodologiques, à les discuter et à les confronter à d'autres travaux. Pour le lecteur, c'est à la fois un confort intellectuel et un stimulant qui permet, le cas échéant, de se distancer des propositions faites, qui sont toujours justifiées et argumentées. Traitant des « espaces dialectaux », il était naturel de travailler avec des représentations cartographiées. L'auteur et l'éditeur ont apporté un soin particulier à fournir au lecteur environ 160 cartes, dont la plupart a été réalisée en couleur, ce dont on ne peut que se féliciter.

L'auteur se place d'emblée dans une perspective « ethnodialectologique » (ou de « dialectologie perceptuelle »), en s'intéressant à la manière dont les locuteurs ordinaires perçoivent les espaces dialectaux, les nomment, les délimitent, etc. Il est l'un des premiers sinon le premier à entreprendre une étude d'ampleur se limitant à un espace géographique modeste, « l'espace alémanique de la région des trois frontières » (« alemannisches Dreiländereck »), en retenant la partie allemande (i.e. les points d'enquête présents dans les atlas linguistiques) et en ne gardant que trois communes d'enquête en France et deux en Suisse. Au-delà de l'innovation concernant la taille de l'espace étudié, cet espace présente, d'une part, la particularité d'avoir encore une bonne vitalité dialectale et, d'autre part, un continuum dialectal au-delà des frontières étatiques, si l'on suit les descriptions traditionnelles de l'espace aléma-

nique. Les questions de recherche centrales de l'auteur paraissent simples : Comment les locuteurs perçoivent-ils l'espace/le paysage dialectal (« Dialektlandschaft ») qui les entoure ? Où placent-ils les régions dialectales et quelles caractéristiques linguistiques leur attribuent-ils ? Il est dommage que l'auteur n'indique pas de manière explicite les raisons qui l'amènent à choisir l'angle de la perception des locuteurs, c'est-à-dire des sujets parlants, pour le comparer aux résultats issus des relevés dialectologiques « traditionnels ». Elles apparaîtront comme implicites tout au long de son travail, qui s'organise autour de cinq parties d'importance quantitative inégale : d'abord Stoeckle propose un état de l'art organisé autour de deux points centraux : les travaux concernant les points de vue des locuteurs ordinaires à propos de la langue et des variations linguistiques, d'une part, les travaux portant sur les « cartes mentales » (mental maps), d'autre part ; puis il regroupe sous un même sous-chapitre les caractéristiques culturelles, historiques et linguistiques de l'espace étudié et les questions de méthode (choix des points d'enquête et des informateurs ; questionnaire commenté) et les méthodes d'exploitation de données ; dans un troisième temps s'ouvre un long chapitre de micro-analyses où les caractéristiques des onze sous-ensembles spatiaux construits sont présentées en détail (près de 220 pages) ; enfin, la dernière partie est consacrée aux analyses quantitatives sur les espaces dialectaux définis par les locuteurs, à l'incidence de la structuration historique et confessionnelle, à la question de la stratification sociale de la distribution spatiale subjective et à la classification des caractéristiques linguistiques relevées par les locuteurs.

Dans son état de l'art exemplaire dans sa conception et sa construction, Stoeckle rappelle que l'intérêt que présentent les points de vue des profanes non linguistes à propos de la langue et de ses variations réside dans le fait qu'ils permettent de mieux comprendre et d'interpréter les variations, qu'il s'agisse des travaux fondateurs en sociolinguistique (comme ceux de Labov dans son étude dans des grands magasins de New York¹) ou de la linguistique appliquée (notamment dans sa part référentielle et extralinguistique, dans le champ didactique ou en politique linguistique). Selon Preston², cette prise en compte est nécessaire pour établir une théorie linguistique, dans la mesure où tous les aspects doivent y être intégrés, les aspects subjectifs (ici : les points de vue des sujets) en faisant nécessairement partie. Non sans raison, l'auteur rappelle que la dialectologie a été souvent amenée à s'appuyer sur des facteurs extralinguistiques pour tenter de trouver des facteurs explicatifs à des changements linguistiques. Et il partage l'analyse de H. Löffler³ lorsque ce dernier caractérise la subjectivité des locuteurs comme une « réalité objective propre », ce qui donne une première justification décisive à l'angle d'attaque choisi par Stoeckle et qui était resté implicite. La question de savoir comment appréhender et étudier le savoir linguistique des locuteurs ordinaires reste ouverte : l'auteur choisit une méthodologie « interne et consciente », c'est-à-dire qu'ils sont sollicités sans stimulus linguistique externe et explicitement. Dans la mesure où il choisira de faire reporter par les informateurs les informations sur une carte de la région considérée (comportant beaucoup d'informations pour se repérer, proche d'une carte routière), il était normal qu'il

¹ Labov William (1976) « La stratification sociale de (r) dans les grands magasins new yorkais : enjeu pour la sociolinguistique », in Labov William *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, pp. 94-126

² Dennis Preston (« regents professor » à l'Oklahoma State University), théoricien de la « dialectologie perceptuelle » (avec, également, des travaux sur les *mental maps*) fournit l'essentiel de l'appareil théorique que retient Stoeckle (cf. aussi la bibliographie citée pp.542-544).

³ Löffler Heinrich (2010) « Zu den Wurzeln der Perceptual Dialectology in der traditionellen Dialektologie. Eine Spurensuche, in Anders Christina Ana, Hundt Markus und Lasch Alexander (Hrsg.) *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, Berlin, New York, W. de Gruyter, pp.31-49

s'intéresse de près aux travaux qui ont été effectués sur les « cartes mentales », en développant les problématiques théoriques (notamment dans les processus cognitifs mis en œuvre par les informateurs), méthodologiques et représentationnelles qu'elles soulevaient, tant en psychologie sociale et en géographie qu'en dialectologie, qu'il développe assez longuement (pp.26-81), en évoquant les premiers travaux aux Pays-Bas et au Japon et en faisant un point sur leur usage pour l'espace de langue allemande. Pour son questionnement, il retient l'idée de demander aux informateurs d'indiquer où l'on parle « de façon identique ou analogue » (« ähnlich »), d'une part, et où l'on ne parle pas de la même façon (« unähnlich ») que chez eux. Il retient également l'idée de l'évaluation subjective verticale (par rapport au standard) et de l'évaluation horizontale par rapport à d'autres régions dialectales (« sympathique »/ « antipathique »).

Après avoir fait un rappel des principales caractéristiques dialectales sous formes d'isophones (d'ouest en est et du nord au sud) telles qu'elles apparaissent dans les atlas linguistiques, et qui serviront d'élément comparatif tout le long du travail, il explicite sa méthodologie d'enquête, qui a pour point de départ le fait que les informateurs tracent sur la carte qui leur est fournie une ligne qui délimite l'espace où l'on parle comme dans leurs communes ou de manière analogue. Les autres questions s'appuient sur cette première réalisation : identifier et dénommer les dialectes voisins ; indiquer les différences entre son propre dialecte et les dialectes voisins ; indiquer la proximité ou la distance que présentent les dialectes voisins avec le sien propre ; indiquer dans l'ensemble des régions dialectales indiquées (y compris la sienne propre) où l'on parle plus (« stärker ») ou moins (« weniger stärker ») le dialecte ; indiquer lequel des dialectes proposés l'on trouve agréable/sympathique ou désagréable/antipathique. En partant d'une base graphique, il était assez logique que la question de la méthode d'exploitation de données fournies « à la main » par les informateurs se pose. C'est également l'un des points centraux que cette thèse se propose de tester et de résoudre. A partir des choix techniques et méthodologiques, la proposition consiste à extrapoler mathématiquement et de taille uniforme la région dialectale de chaque point d'enquête pour comparer les régions dialectales déterminées par les locuteurs et ces régions théoriques. L'ensemble théorique a pu être réduit à 11 sous-ensembles, onze sous-ensembles qui sont analysés dans le détail sur plus de deux cents pages selon la structure suivante : étendue subjective des lococlectes (Ortsdialekte) ; structuration subjective de la 'région dialectale' (Dialektlandschaft) ; caractéristiques linguistiques, une bonne partie des éléments analysés étant issue de cartes établies à partir des indications des informateurs. Stoeckle retient une vingtaine de points essentiels dans la synthèse des espaces analysés : les espaces dessinés par les informateurs divergent fortement de l'étendue uniforme établie mathématiquement ; le dialecte de l'informateur se définit fondamentalement par la délimitation par rapport à un « autre » dialecte ; la frontière étatique [France ; Suisse ; Allemagne] joue un rôle essentiel et presque sans exception dans la délimitation subjective de limites dialectales (et, par conséquent, ne valide pas le continuum dialectal traditionnel) ; dans les régions protestantes, les limites confessionnelles constituent, aux yeux des informateurs, l'une des raisons majeures des limites dialectales avec les régions voisines ; la proximité de régions stéréotypées (comme le Kaiserstuhl) amènent une délimitation distanciante. Elles sont éprouvées comme « fortement dialectales » et « non analogues » à la propre région dialectale (il s'agit le plus souvent de régions rurales) ; dans un certain nombre de cas, il y a superposition entre limites dialectales subjectives et limite administrative d'arrondissement (Landkreis) ; la plupart des « autres » dialectes se trouvent à proximité immédiate de l'espace de son propre dialecte ; la dénomination des « autres » dialectes s'appuie fréquemment sur des noms de régions géographiques ou de noms de villes ; la forte dialectalité est directement fonction de l'opposition ville/campagne ; les dialectes sont

fondamentalement vus comme positifs, ce qui amène une fréquence faible de la qualification d'« antipathique » ; les caractéristiques linguistiques relevées par les informateurs correspondent de manière très importante à celles qui sont documentées dans les atlas ; dans la plupart des cas, c'est pour le propre dialecte qu'a été proposé le plus grand nombre de caractéristiques linguistiques.

Si la dernière partie du travail sur les analyses quantitatives présente des résultats tout à fait convaincants (la saillance des espaces subjectifs et les logiques variables qui peuvent être à l'œuvre, la question de la « dialectalité » plus ou moins en correspondance avec l'opposition ville / campagne,¹ ...), l'analyse concernant les comportements sexués ou les groupes sociaux et, dans une moindre mesure, les âges peine à convaincre. Non seulement la présentation des résultats n'est pas suffisamment synthétisée, mais ces critères ne semblent pas vraiment être maîtrisés et/ou leur pertinence pose différentes difficultés d'interprétation. Il n'est pas impossible que ce soit dû au fait que ces critères n'ait suffisamment été théorisés au préalable. En effet, si la question de l'âge s'appuie sur les travaux de Mattheier (l'un des premiers à proposer de raisonner en « âge social »²), celle du sexe met l'auteur dans l'embarras dans la mesure où il n'arrive pas à fournir d'argument explicatif pour des résultats différents. Cela vaut aussi pour les catégories socio-professionnelles et les différences éventuelles de perception. La classification des caractéristiques linguistiques citées par les informateurs (une soixantaine de pages), d'abord analytique, aurait sans doute mérité une synthèse plus convaincante ou plus théorisante. Qu'il y ait une corrélation entre l'usage (régulier) d'un parler dialectal et un savoir à propos des parlers dialectaux semble aller de soi. De la même façon que les caractérisations les plus souvent citées soient de nature phonétique/phonologique et lexicale ne surprend guère. On peut regretter qu'au-delà de ces constats que chaque dialectologue peut faire empiriquement, l'auteur, qui a à sa disposition une base de données extrêmement importante, n'ait pas entamé une réflexion sur la nature de ces caractérisations, dans la mesure où il s'agit aussi, très fréquemment, des caractéristiques utilisées par les linguistes. Cette partie plus hétérogène dans sa conception aurait peut-être mérité un remaniement plus important pour la version publiée de la thèse.

Dans sa synthèse finale, Stoeckle livre une carte des espaces dialectaux subjectifs sail-lants, ce qui est évidemment neuf, et en fait un commentaire synthétisant, pédagogique, mais un peu redondant. Et c'est de manière inattendue qu'il clôt son texte sur un questionnement central, mais qui n'est pas apparu suffisamment explicitement tout au long du travail : « Zum Status subjektiver Dialektgebiete, oder : Was ist ein Dialektgebiet ? », question à laquelle il tente de répondre par les résultats dont il peut faire état. Il montre notamment que le fait que les caractéristiques linguistiques issues des savoirs linguistiques des locuteurs ordinaires se recoupent à très haute fréquence avec les données des atlas suggère que l'identification des régions par les locuteurs comme régions dialectales ne constitue pas un artefact méthodologique. Stoeckle convient qu'il n'apporte pas de réponse définitive à la question des éléments constitutifs d'une définition d'un « espace linguistique », mais il souligne que les savoirs linguistiques des locuteurs renseignent sur la manière de pondérer certaines caractéristiques lin-

¹ L'auteur ne discute jamais cette opposition, comme si les concepts de « ville » et de « campagne » allaient de soi, d'une part, et que, d'autre part, les référents de ces concepts soient partagés par tous les acteurs, informateurs et dialectologues.

² Mattheier Klaus J. (1987) « Alter, Generation » in: Ammon U./Dittmar N./Mattheier K.J. (eds) *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, First Volume/Erster Halbband, Berlin/New York, W. de Gruyter, pp.78-82

guistiques et sur la pertinence de facteurs extralinguistiques pour l'établissement de limites dialectales.

L'ouvrage, parfois inégal dans la présentation des travaux, n'en est pas moins un essai réussi et convaincant sur l'usage de données subjectives pour mieux appréhender la structuration de l'espace dialectal. Il faut saluer ce travail dans un paysage scientifique germanophone où l'exploitation des données dialectales reste bien traditionnelle, même si les techniques informatiques permettent d'en approfondir l'analyse : elles n'apportent pas de regard nouveau, contrairement à l'angle subjectif.-*Dominique Huck* (Université de Strasbourg)

Naumann, Werner (2015) *Erwachsenenpädagogik in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.* = Gesellschaft und Erziehung, vol.14. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/ Bruxelles/New York/Oxford/ Wien: Peter Lang. ISBN 978-3-631-65914- ; 51,95 €285p.

L'ouvrage permet de prendre connaissance des efforts qui ont été faits en République Démocratique Allemande pour le développement des sciences de l'éducation : la formation pour adultes y était incluse, ce qui élargissait le domaine traditionnel de la pédagogie en rassemblant :

- La pédagogie des « écoles supérieures » (Hochschulen), à laquelle sont liés les noms de Ernst Bernheim (1850-1942) et de Hans I. Schmidkunz (1863-1934), noms peu connus en République Fédérale d'Allemagne ;
- Le mouvement des universités populaires (Volkshochschulen) ;
- La pédagogie à destination des ingénieurs.

L'auteur a utilisé les sources à sa disposition en RDA lors d'études à Leipzig et d'un travail dans le Mecklenburg-Vorpommern. Une particularité de cet ouvrage est qu'il tient compte des discussions critiques du concept pédagogique de H. Schaller et des travaux sur l'Etat éducateur et la pédagogie en RDA. La présentation de la réalité des faits éducatifs est soutenue par l'idée d'une nécessaire compréhension réciproque des pédagogues de l'Est et de l'Ouest dans l'intérêt du développement de la science.

L'université de Greifswald apparaît comme le centre historique de la naissance de la pédagogie pour adultes, où se poursuivent aujourd'hui encore des démarches de réforme dans ce domaine. Y ont œuvré des professeurs comme E. Bernheim, l'un des membres les plus importants de ce mouvement, ainsi que H.I. Schmidkunz, le premier professeur de pédagogie pour adultes. Le chapitre premier de l'ouvrage est consacré à ces deux figures importantes dans ce domaine, à leurs conceptions et à leur action, comme par exemple dans la société pour la pédagogie pour « écoles supérieures ».

Le rôle méconnu, mais néanmoins important, de H. Schaller (1899-1966) dans la pédagogie pour adultes est exposé dans le chapitre deux. H. Schaller a par exemple fondé en 1949 un institut pour la formation des adultes à la faculté pédagogique de l'université de Leipzig. Sa conception de la recherche en pédagogie est fortement teintée de marxisme : l'éducation doit servir aussi à changer la société, ce qui explique pourquoi la science de l'éducation doit également comprendre la formation pour adultes. Cette science doit se donner des bases théoriques et méthodologiques. L'institut se développe jusqu'à se structurer de façon indépendante et devenir le centre par excellence de la pédagogie pour adultes, jusqu'en 1969, date de sa disparition.

Le chapitre trois traite du développement des incitations théoriques données par H. Schaller, renforcées par la recherche en didactique, par exemple dans son manuel de la didac-

tique (*Lehrbuch zur Didaktik*, 1982 et 1985). Il y considérait l'éducation comme une composante du processus de reproduction sociale. Selon le schéma p.99, l'éducation est « la modification consciente et directe de la personnalité ». L'environnement n'a pas d'influence, car on n'y trouve pas de conscience éducative. La communication par les médias en est aussi exclue. Education et formation constituent une entité dialectique, qui aboutit au processus d'apprentissage et participe des tensions entre société et individu. L'éducation est historiquement liée aux conditions naturelles et sociales de vie du genre humain dont les aspects font l'objet de la pédagogie. Par analogie avec le processus de travail chez Marx, comprenant les éléments suivants : travailleur, but du travail, activité orientée vers un but, H. Schaller a développé un modèle d'éducation qui comprend les éléments essentiels de la relation enseignante (p. 117) : pédagogue et élève veulent arriver à un résultat, qui est le but, et passent par un chemin comportant contenu, méthode et organisation. H. Schaller incite à approfondir les recherches sur l'aspect dynamique de l'éducation. L'auteur de l'ouvrage, Werner Naumann, se situe par rapport à cette théorie et aux recherches en pédagogie. Il indique p. 139 son propre schéma des fonctions didactiques. Il analyse les divers principes pédagogiques et les organise en système, en mettant en correspondance les niveaux de structure, les principes de structuration et les possibilités de réalisation (p.164), puis en faisant un travail similaire pour les principes fonctionnels (p.167), enfin en mettant en cohérence les deux systèmes (p.171). L'auteur conclut que les sciences de l'éducation se sont complexifiées au XX^{ème} siècle. Le spectre de la recherche s'est ainsi élargi avec l'analyse de la formation pour les adultes.

Le chapitre 4 cherche à montrer quels éléments de la discipline présents à l'Est de l'Allemagne avant la réunification peuvent aider aujourd'hui à l'amélioration des processus d'apprentissage. La pédagogie pour ingénieurs en RDA avant la réunification a joué un grand rôle dans le développement de la didactique pour adultes. L'institut de pédagogie pour adultes à Leipzig a ainsi été refondé en 1993. Six annexes, de nature diverse, sont placées à la fin de l'ouvrage, qui ne présente cependant pas de conclusion générale.

Cet ouvrage éclaire certains aspects peu connus de la science de l'éducation, notamment les travaux menés en RDA sur ce sujet, à l'aide de sources inédites. Il reste probablement encore des découvertes à faire dans ce domaine !-*Thérèse Robin*, ESPE de Créteil.

BORD, Christophe (2015) *Langue, identité, nation. L'expérience norvégienne de 1830 à nos jours*. Paris, L'Harmattan. (ISBN : 978-2-343-07631-7, 15,50 €)

Le petit livre (137 pages) de Christophe Bord traite de l'histoire des réformes linguistiques en Norvège depuis son indépendance du royaume danois en 1814 ainsi que des luttes sociales, politiques et linguistiques qui sont liées à ces réformes.

La situation sociolinguistique norvégienne est l'inverse de la situation très centralisée de la France. En effet, il existe depuis le XIX^{ème} siècle deux variantes officielles écrites de la langue norvégienne, le *bokmål* ('langue des livres' ou historiquement *riksmål* 'langue du royaume', parfois nommée « dano-norvégien ») et le *nynorsk* ('nouveau norvégien' ou historiquement *landsmål* 'langue du pays'), permettant toutes les deux une grande variation interne de l'orthographe et de la morphologie. En langue orale, il y a également une riche variation géographique, et les dialectes sont très utilisés dans tous les milieux sociaux et toutes sortes de situations. Expliquant l'histoire de cette variation et les conflits qui l'entourent, le livre de Bord vise à ouvrir certaines portes vers cet univers linguistique un peu exotique pour un public francophone et jusqu'à présent peu décrit en français, à l'exception d'un bon article d'Emmanuelle VIGNAUX dans *Raisons Politiques* datant de 2001. Le conflit linguistique norvégien des deux derniers siècles est important pour comprendre la Norvège d'aujourd'hui

et son histoire moderne. Il pourrait être riche d'enseignements pour d'autres nations européennes. En tant que sociolinguiste scandinave enseignant dans une université française, j'ai donc accueilli cet ouvrage avec plaisir. Malheureusement, le livre s'est montré peu adapté à une lecture intégrée à l'enseignement et probablement aussi pour un lectorat plus large, en grande partie pour des raisons de forme.

Durant la lecture, on se demande qui est le lecteur envisagé par l'auteur. Pour un sociolinguiste sans spécialisation du domaine scandinave ainsi que pour un étudiant de licence en études scandinaves, quelques mots et expressions norvégiennes non expliquées dans le texte (p.ex. *anbehetelse-ord*, p. 21) vont probablement se révéler gênantes. De même pour les éléments sous-entendus, parce que supposés connus des Scandinaves ou des scandinavistes érudits. L'usage abondant de sigles (p.ex. LE pour langue écrite et LO pour langue orale) et de raccourcis comme des flèches « maison » avec des tirets et des > (---->) rend les explications linguistiques peu compréhensibles pour quelqu'un qui ne sais pas déjà auparavant de quoi il s'agit. Le texte n'est pas aisé à lire en raison de phrases longues et complexes qui obligent à une nouvelle relecture. Les longues notes finales (la note 54 couvre plus de 2 pages, pour donner un exemple), qui contiennent parfois des éléments intéressants et pertinents, mais parfois aussi des raisonnements redondants, font facilement perdre le fil au lecteur. Un dernier point critique à soulever, et non des moindres pour un texte qui se veut universitaire, est la manière confuse de faire référence aux sources. Très souvent, il n'y a aucune indication de la source, ce qui est évidemment problématique.

L'ouvrage est organisé selon une structure chronologique, même si celle-ci est fréquemment interrompue par des sauts dans le temps. Il commence avec les évolutions socio-politico-linguistiques du Moyen Âge et traite ensuite de l'époque danoise du XVI^{ème} siècle à 1814 et de ses conséquences linguistiques et culturelles. La création et les réformes des deux normes écrites des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles sont le sujet des six derniers chapitres. Ce sujet est traité de manière exhaustive et juste, mais les imprécisions de détail dérangent. Par exemple, l'auteur confond à la page 52 une réforme de la langue *écrite* avec les pratiques de prononciation de certains dialectes, c'est-à-dire de la langue orale ; ou bien, à la page 65, il semble dire que le parti travailliste a été au pouvoir de manière ininterrompue de 1935 jusqu'à l'heure actuelle, ce qui n'est pas exact, même s'il a gouverné la majeure partie de la période de l'après-guerre : depuis 2013, un gouvernement de droite est en place et ce n'est pas la première fois. L'auteur traite des acteurs principaux et de leurs motivations respectives soit pour transformer le danois, établi comme langue écrite du pays, en une langue de caractère plus norvégienne, soit pour créer une nouvelle norme/langue écrite sur la base des dialectes norvégiens. Les parties plus modernes de l'ouvrage abordent les conflits politiques liés aux réformes vers une norme commune au XX^{ème} siècle, réformes qui ont finalement échoué. L'exposition historique s'accompagne de perspectives plus spécifiquement linguistiques.

Bord explique bien que ce « bilinguisme » norvégien n'en est pas un de la même manière qu'en Belgique ou en Finlande, où les langues sont issues de familles différentes. Mais l'existence des langues minoritaires historiques de la Norvège comme les langues *same* ou le *kven* (variante du finnois) auraient mérité une mention propre. De même, une description plus nuancée du passé colonial vis-à-vis du Nord du pays aurait été judicieuse, même si cela aurait compliqué le sujet de la langue, nation et identité norvégienne.

Le titre semble indiquer que l'auteur Bord traitera de l'histoire norvégienne jusqu'à nos jours, mais la période succédant aux années 1980-90 est malheureusement peu développée et les descriptions se cantonnent aux normes officielles. Il aurait cependant été intéressant d'en savoir un peu plus sur l'usage des variantes différentes dans les nouveaux médias, ainsi que d'apprendre comment la langue parlée avec toute sa variation cohabite avec les normes

écrites dans les réseaux sociaux de langue norvégienne. Le sujet de l'identité, présent dans un titre qui annonce beaucoup, n'est guère développé non plus, ce qui laisse la lectrice-recenseuse un peu sur sa faim. - *Karin Ridell*, Université de Strasbourg

GUILLAUME Astrid (dir. 2016) *Idéologie et traduction*. Collection Traductologie. Paris : L'Harmattan. ISBN : 978-2-343-08338-4 ; 24 € 240p.

L'ouvrage se présente sous la forme de onze chapitres, précédés de deux préfaces de chercheurs connus, la première de François Rastier, sémanticien et sémioticien, l'autre de Marianne Lederer, promotrice de la *Théorie interprétative de la traduction*, cadre théorique de l'ESIT. L'ouvrage se conclut par quelques pages de la directrice de publication, Astrid Guillaume, qui a rassemblé ces contributions de traducteurs et universitaires sur le thème « idéologie et traduction ». Les préfaces et la conclusion verbalisent le fil conducteur de l'ouvrage : la possibilité, par une traduction « tendancieuse » (Rastier, p. 8) de dire autre chose dans le texte d'arrivée que ce que l'auteur voulait dire dans le texte de départ. Le traducteur baignant « dans un milieu et une époque donnée dont il accepte plus ou moins consciemment la vision du monde et des choses » (Lederer, p. 12), il ou elle peut être influencé/e par ce fonds de catégories mentales partagées dans sa société et les imposer au texte qu'il traduit. Le mécanisme est certes plus attendu dans des Etats à idéologie forte, qui censurent les publications, que dans les pays à tolérance publique maximale, mais la bien-pensance est également une idéologie diffuse qui peut reculer devant la violence d'un document de départ et affadit sa traduction.

L'idéologie bien traduite n'ayant pas d'histoire, les études se focalisent sur un préjugé ou une position culturelle ayant posé problème à la traduction. On observe effectivement que, plus que l'idéologie, c'est une forme de tabou qui constitue l'obstacle faisant reculer les traducteurs : de ce point de vue, il y a similitude pragmatique entre les traductions orales de la chaîne télévisée qatarie Aljezeera, qui passe sous silence le concept de « laïcité » dans un discours de François Hollande — « Idéologie et traduction simultanée à la télévision en arabe », 39-63—, et la traduction italienne de deux films français, *Intouchables* et *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?*, qui omet ou euphémise les références sexuelles et expressions grossières, dans « Idéologie et traduction audio-visuelle en italien », 65-85.

Le ressort de ces traductions qui transforment l'intentionnalité argumentative d'un document ancré dans un contexte socio-historico-culturel est parfois de nature politique, au plus près de la définition du mot « idéologie » lui-même, comme pour les méandres éditoriaux qu'a connu *Animal Farm* d'Orwell, fable sociétale ayant posé des problèmes d'acceptation à divers régimes politiques depuis sa parution en langue anglaise en 1945, étudié dans « Idéologie et abus de texte en turc », 87-103. Mais ce ressort est parfois simplement le désir du traducteur de favoriser la réception de l'œuvre qu'il traduit, qui l'amène à gommer ce qu'il croit devoir être ressenti comme agressif dans la société d'arrivée : il relève alors de l'infidélité édulcorante. Ce phénomène se rencontre également dans la traduction littéraire, notamment dans le problème des spécificités culturelles, qui font souhaiter de créer un texte sans aspérité de compréhension pour le lecteur, comme pour le roman de Jorge Amado pris en exemple dans « Idéologie et traduction littéraire en portugais », 105-121, chapitre où il ne s'agit en aucune façon d'idéologie. Sans grand rapport avec le thème du livre est paradoxalement la contribution qui a la plus intéressé la recenseuse : sous le titre « Idéologie et traduction des silences en grec », 161-179, est racontée l'histoire d'une rétro-traduction d'un mémoire politique paru en 1872 en France de la plume de l'ambassadeur grec en France de

l'époque, éclairée des tensions autour de l'exploitation des mines du Laurium en Grèce qui avait amené à ce jeu de masques, et du travail de détective de l'auteure qui a levé ce mystère.

Les contributions sont agréablement variées : elles embrassent la traduction de et vers diverses langues, de l'arabe au turc en passant par le bulgare, l'espagnol, le grec, le japonais, l'italien, le polonais et le russe. Elles ne se cantonnent pas à la traduction littéraire, mais envisagent aussi la traduction simultanée à la télévision, la traduction cinématographique, la traduction des toponymes ou des féminisations de noms de métiers, et même, si l'on peut encore parler de traduction à ce niveau, la transposition culturelle de faits visuels (les photographies du torse nu de Vladimir Poutine) ou de faits culturels : la réception du slogan « Je suis Charlie » au Japon. Elles montrent diverses facettes du travail des traducteurs, qui comporte aussi bien un niveau para-textuel (l'identification de l'auteur réel d'un texte ou le suivi d'une traduction à différentes époques de l'histoire), micro-linguistique — quelques articles portent sur des lexèmes, le mot « femme » dans le Coran, les toponymes des îles Malouines/Falkland—, pragmatico-linguistique (sexisme langagier en langue polonaise) que culturel : comment la sémiotique des performances publiques des *Femen* passe-t-elle dans d'autres cultures nationales ? Mais la saisie de l'idéologie est difficile pour les contributeurs : celle-ci n'ayant guère de marques linguistiques privilégiées, elle est un point de vue énonciatif que certains de ces chapitres n'ont guère traité, ce que masque mal la répétition en leitmotiv du mot « idéologie » dans les onze titres sous la forme « Idéologie et traduction en arabe/ bulgare, etc. »

Au final, un ouvrage intéressant sur les opérations de traduction, même si l'on reste insatisfait de la portion congrue réservée à l'idéologie en tant que telle.—*Odile Schneider-Mizony*, Université de Strasbourg.

Nouveaux Cahiers d'Allemand

Les N.C.A. paraissent quatre fois l'an et sont édités par l'Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand (A.N.C.A.) dont le Conseil d'Administration comprend

- MÉTRICH René, Université de Lorraine, Président
- AURIA Frédéric, ancien président de l'ADEAF, Vice-président
- FAUCHER Eugène, Université de Lorraine, Secrétaire
- MÉTRICH Régine, Trésorière
- SCHNEIDER-MIZONY Odile, Université de Strasbourg, Rédactrice en chef
- BERTRAND Yves, Université de Paris X-Nanterre
- GAUTHEROT Laure, professeure au Lycée Mathis de Schiltigheim
- GEIGER-JAILLET Anémone, Université de Strasbourg
- HERMANN Ulrich, APLV
- KAUFFER Maurice, Université de Lorraine
- MORGEN Daniel, I.P.R. honoraire
- RUDIO Yves, professeur en classe bilingue à l'Ecole des Roses à Haguenau

Pour tout ce qui concerne la rédaction, adresser la correspondance à la Rédactrice en chef, Mme SCHNEIDER-MIZONY, Département d'études allemandes de l'Université, 22 rue René Descartes, BP 80010, 67084 Strasbourg cedex. Pour l'administration, s'adresser à Mme MÉTRICH, adresse ci-après.

Les N.C.A. paraissent sous le double sigle ANCA et ADEAF en vertu d'une convention de coopération entre les deux associations, dont le texte figure page 267 du n° 1983/4.

ABONNEMENTS

- Paiement par chèque : à l'ordre des Nouveaux Cahiers d'Allemand, à envoyer à Mme R. MÉTRICH, 18, rue d'Iéna, 54630 RICHARDMÉNIL.
- Paiement par virement SEPA : IBAN : FR1420041010100101613B03181
BIC : PSSTFRPPNCY
- Abonnements 2016 :
 - Particuliers : 30 euros
 - Institutions : 45 euros
 - Tarif Etudiants (photocopie carte d'étudiant) : 20 euros
 - Prix de vente au numéro : 14 euros

ADHESION A L'ASSOCIATION

Cotisation 2016 : 5 euros

Siège Social : ATILF/ UMR 7118 CNRS – Université de Lorraine
44 Avenue de la Libération - BP 30687 - 54063 NANCY Cedex

Tous droits de production et de reproduction réservés.
© Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand et les Auteurs.