

ISSN 0758 - 170 X

34^e année (2016) n° 4 (décembre)

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

| | | |
|-----------------------------------|---|---------|
| Dominique Dias | Les recensions journalistiques germanophones : dispositifs énonciatifs et enjeux métadiscursifs | 359-372 |
| Vincent Balnat et Antje Gualberto | Konjunktive & Co | 373-384 |
| Cécile Couanault-Schiffer | Quelle place pour l'enseignement-apprentissage de la syntaxe en allemand LVE ? | 385-392 |
| Seo Youngji | L'approche interculturelle en langues dans l'enseignement secondaire sud-coréen | 393-404 |
| Yves Bertrand | Qu'en est-il au juste de la déclinaison faible des masculins ? | 405-419 |
| Yves Bertrand | L'intégration des substantifs anglais dans le lexique allemand | 421-431 |
| O.Schneider-Mizony | Agrégation interne : commentaire de soulignements dans l'épreuve écrite de traduction | 433-440 |

Reportage et comptes-rendus : *Les extensions du lexique*. Colloque de l'Université de Trèves 17 & 18.XI.2016 par A.Aufray et V.Balnat (441-443) ; **Neuland** Eva (2016): *Deutsche Schülersprache, Sprachgebrauch und Spracheinstellung Jugendlicher in Deutschland* (Peter Lang, Bd 20, 334 p.) par Y.Bertrand (444-445) ; **HAASE** Zsófia (2016) *Kohärenz und indirekte Anaphorik* = *Metalinguistica* Band 27. Peter Lang Frankfurt am Main. ISBN 978-3-631-67350-8. 172 p. par Sylvie Boléa (445-446) ; **FRECH-BECKER** Cornelia (2015) *Disziplin durch Bildung- ein vergessener Zusammenhang. Eine historisch-systematische Untersuchung aus antinomischer Perspektive als Grundlage für ein bildungstheoretisches Verständnis des Disziplinproblems* Peter Lang: Fk/M. ISBN 978-3-631-66093-5 (Print). E-ISBN 978-3-653-05505-4 (E-Book). 523 p, 79, 95 €, par Thérèse Robin (446 -447) ; **WÖRGÖTTER** Martina (2016), *Poetik und Linguistik. Die literarische Sprache Marie-Thérèse Kerschbaumers*, rombach litterae, 445 p., 53 €, par Marie Hélène Perennec (447-449) ; **LUTH** Janine (2015) *Semantische Kämpfe im Recht. Eine rechtslinguistische Analyse zu Konflikten zwischen dem EGMR und nationalen Gerichten*. Universitätsverlag Winter Heidelberg. 304 p. ISBN: 978-3-8253-6325-3. 40€, par Odile Schneider-Mizony (449-450) ; **BECKER** Maria (2015) *Der Asyldiskurs in Deutschland. Eine medienlinguistische Untersuchung von Presstexten, Onlineforen und Polit-Talkshows*. Frankfurt am Main : Peter Lang (= *Europäische Hochschulschriften*, Reihe XXI Linguistik, Bd. 389). 154 p. ISBN : 978-3-631-66652-4, 32,95 €. par Philippe Verronneau (451-453) ; **CNYRIM** Andrea (2016) *Interkulturelle Kompetenz. Kulturelle Unterschiede verstehen, mit Erfolg zusammenarbeiten*. Stark Verlagsgesellschaft: Freising. = Business Toolbox. 122 p. ISBN: 978-3-8490-1461-2, 6,95 €, par Odile Schneider-Mizony (453-454) ; **LEBRETON** Marlène (2015) (dir.) *La didactique des langues et ses multiples facettes. Hommage à Jacqueline Feuillet*. Paris : Riveneuve Editions (Actes académiques). 24 €, par Anemone Geiger-Jaillet (454-458).

In eigener Sache : Pilotage rédactionnel de la Revue (420) ; A nos auteurs (432)

Annonce. Mars 2017 :Colloque à Paris III sur l'apprentissage universitaire des langues en tandem (392)

Dominique Dias

CPGE Lycée Berlioz, Vincennes

Les recensions journalistiques germanophones : dispositifs énonciatifs et enjeux métadiscursifs

Partant de l'intuition bakhtinienne selon laquelle les mots sont habités par la voix des autres qui résonne lorsqu'on en fait usage tout en leur donnant corps avec notre propre voix (Bakhtine 1984 : 319), il faut admettre que l'unicité du sujet parlant n'est qu'une illusion. C'est ce que théorise O. Ducrot (1984 : 199-200) en distinguant le locuteur (celui qui parle) et les énonciateurs (ceux qui sont responsables des points de vue). Le rapport entre le locuteur et les énonciateurs a été notamment décrit par analogie au théâtre (Ducrot 1984 : 225) comme un modèle hiérarchique entre différentes voix. Tout énoncé est une mise en scène – plus ou moins montrée – d'instances énonciatives et de points de vue auxquels adhère ou non le locuteur. Notre propos ici est de comprendre l'articulation qui existe entre ces phénomènes d'hétérogénéité énonciative et la question du genre. Autrement dit, en quoi ces phénomènes inhérents à la langue et au discours peuvent-ils prendre des formes spécifiques et récurrentes caractéristiques d'un genre ?

Le genre dont il est question ici est celui de la recension journalistique. Nos observations et notre propos se fondent sur un corpus de 436 recensions de romans publiées lors du premier semestre 2012 dans cinq journaux germanophones (*Die Zeit, der Spiegel, Neue Zürcher Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, et Der Standard*). Ce genre cultive par excellence l'illusion de l'unicité du sujet parlant, comme si la recension était le produit original et inédit d'une seule et unique voix. Or, comme tout texte journalistique, les recensions paraissent de façon récurrente, favorisant ainsi la naissance de normes, ou du moins, d'attentes ritualisées. La tension inévitable entre la recherche d'originalité et la régularité routinière imposée par les conditions de production peut être appréhendée avec les concepts de « scénographie » et de « scène générique » (Maingueneau 2004 : 111). Entre répétition et variation, le sens se construit avec et par les autres voix en fonction de stratégies argumentatives visant à faire adhérer le lecteur au commentaire métatextuel que représente la recension. Il convient par conséquent

de revenir sur la hiérarchisation des voix de la recension, de comprendre en quoi cette hétérogénéité participe à la fois de la scénographie et de la scène générique. Par hétérogénéité énonciative, il faut entendre tous les phénomènes qui relèvent du dialogisme, c'est-à-dire de la potentielle délégation de la responsabilité énonciative, et ceux qui relèvent de la polyphonie, établissant un rapport de force entre les voix sur le plan argumentatif. Pour qualifier ce rapport de force, il est possible de recourir aux différents pôles de la topique énonciative (co-, sur- et sous-énonciation) tels que les définit A. Rabatel (2004 : 8, 9). L'ensemble de ces observations doit se faire dans la perspective de mieux appréhender la généricité, afin de parvenir à une typologie des différentes configurations énonciatives définissant les postures du locuteur dans son activité critique.

1. Les voix de la recension

Outre celle du recenseur, trois voix sont récurrentes dans les recensions : la voix du lecteur, la voix du roman et la voix des autres recenseurs. Pour chacune de ces instances du dispositif énonciatif, l'objectif est de comprendre la façon dont elles sont présentées dans les textes et le rapport de force privilégié qu'elles entretiennent avec le locuteur.

1.1. La voix du lecteur

En tant que destinataire, le lecteur est une instance centrale du dispositif énonciatif. Le locuteur prévoit un lecteur modèle « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement » (Eco 1985 : 68). Ce lecteur est sélectionné en amont par le type de support dans lequel paraît la recension, puis par le choix d'un « patrimoine lexical et stylistique donné » (Eco 1985 : 68). Dans le cas des recensions, on pourrait également ajouter comme signal de sélection du lectorat les références littéraires mentionnées. Les choix opérés par le recenseur reflètent une image du lecteur en tant qu'instance construite par le recenseur. Par ailleurs, ces sélecteurs créent une connivence entre le critique et le lecteur qui partagent le même langage et les mêmes codes pour lire tel roman et en parler. Ce principe de connivence entre lecteur et recenseur est d'autant plus important que le recenseur souhaite faire accepter au lecteur son jugement évaluatif. En ce sens, le recenseur ne s'oppose jamais au lecteur. Établir une connivence avec le lecteur modèle revient à l'obliger à co-énoncer le propos du recenseur. Il en va ainsi dans le cas des références non expliquées ou modalisations autonymiques interdiscursives aglosiques (Authier-Revuz 1995). Ainsi, dans l'extrait suivant, le terme de *Wahlverwandtschaft* est employé sans

guillemets ni écriture cursive. Ce terme renvoie cependant pour le lecteur averti aux affinités électives de Goethe :

Konzeptgefühl: Hanns-Josef Ortheils „Liebesnähe“ ist ein amouröses Verwirrspiel, das mittels komplizierter **Wahlverwandtschaften** Emotionen zu beschreiben versucht, die sich doch nicht greifen lassen (Reinacher, *faz*, 08.02.12., nous soulignons).

La référence peut être ignorée par le lecteur non averti. Le lecteur modèle, en revanche, comprend l'allusion et évalue le roman de Hanns-Josef Ortheil à l'aune de son prestigieux prédécesseur. Ce type de référence est très courant, notamment dans les titres de recensions, et laisse entrevoir un lecteur type en fonction du degré de difficulté de décodage de la référence ou de l'univers thématique auquel cette référence renvoie. Cette co-énonciation de la recension est marquée de la façon la plus évidente par l'embrayeur *wir* intégrant à la fois le recenseur et son lecteur, et parfois renforcé sous la forme *wir Leser* :

Indem **wir Leser** diesen Selbstgesprächen lauschen, begreifen **wir**, dass unsere Fantasien – anders als es Michael Ende suggeriert hat – meist Mordfantasien sind. Immer müssen **wir** jemand anders zur Seite schaffen, um Raum für unser eigenes Ich zu gewinnen (Mangold, *zeit*, 23.02.12., nous soulignons).

Non seulement il y a assimilation des deux voix, mais le recenseur renonce à son identité de journaliste spécialisé pour se présenter comme un simple lecteur. Se placer sur le même plan que le lecteur oblige ce dernier à co-énoncer le jugement évaluatif qui suit.

Un autre type de rapport peut exister entre recenseur et lecteur, mais ne laissant pas entendre cette fois la voix du lecteur. Il s'agit d'une posture de conseil, de recommandation de lecture. En [3], le conseil – ou plutôt l'avertissement – est adressé au lecteur de façon explicite en début de texte avant d'être repris à la fin. Il s'agit, en effet, de la première phrase et du dernier paragraphe de la recension :

Vorsicht, Leser, schwankender Grund! Wer dieses Buch aufschlägt, begibt sich in Gefahr [...]

Aber Vorsicht, Leser, wenn **du** das nächste Mal tanken fährst. Woran erinnert **dich** der Geruch des Benzins? (Stolzmann, *nzz*, 16.05.12., nous soulignons).

On remarque également que le locuteur s'adresse au lecteur en le tutoyant, ce qui signale un rapport à la fois cordial et familial. L'avertissement est donc fait sur le ton de la connivence, de la proximité. Le locuteur adopte une posture surplombante de spécialiste prodiguant des conseils, mais sans faire entendre la voix du lecteur. Co-énoncer ou conseiller sont, en somme, les deux attitudes du recenseur à l'égard du lecteur attestées dans les textes de recension.

1.2. La voix du roman

Dans les recensions, le roman peut être thématiqué de diverses façons : l'intrigue du roman peut être restituée sous la forme de séquences descriptives ou narratives ; certaines composantes reviennent sur la genèse du roman, considèrent le roman tantôt comme un objet-livre, tantôt comme une intrigue. L'activité critique suppose que le locuteur occupe une position surplombante dans la mesure où il est censé évaluer le discours romanesque. Ainsi, le positionnement de la sur-énonciation est fréquent :

Diese Coolness ist steil und ausgestellt und produziert Sätze wie: „Ich halte Life Changing Sex für eine Erfindung.“ Oder: „Im Sommer waren wir am Ende von Modul 1. Jetzt sind wir ganz am Anfang von Modul 2. Wobei es aber eigentlich gar keinen Unterschied gibt zwischen dem Ende von Modul 1 und dem Anfang von Modul 2.“ Oder: „Zurzeit gucke ich nach der Arbeit immer so eine Viertelstunde Webcam im Computer. Tokio. Fuji-Center. Büro.“ Das ist die superschicke Gucci-Variante der alten Entfremdung, von der niemand mehr redet, seitdem sich alle in derselben Entwirklichungshölle amüsieren (Radisch, *zeit*, 15.03.12., nous soulignons).

Ici, la voix de l'autre prend la forme d'un discours divergent¹ marqué par des guillemets. La voix du roman sert de preuve, d'illustration au propos du locuteur. En ce sens, on peut dire qu'il s'agit de fragments en mention qui sont enchâssés entre deux jugements évaluatifs et se retrouvent donc au service de la voix du locuteur. L'autre forme courante d'interaction entre la voix du roman et celle du locuteur est celle des séquences narratives restituant l'intrigue du roman. C'est le cas de la recension ci-dessous, qui est une recension courte composée d'une séquence narrative (intrigue du roman) et d'une séquence descriptive (jugement évaluatif final) :

Marcel Frémaux verfasst Biographien von Menschen, die ihren Kindern die eigene Geschichte hinterlassen wollen. Auch die Kriegserlebnisse des ehemaligen Résistance-Kämpfers Tescelin Beuzaboc soll Frémaux auf Wunsch der Tochter aufschreiben. Als sie noch ein kleines Mädchen war, erzählte er ihr jeden Abend von seinen Heldentaten gegen die deutschen Besatzer. Doch schon bald wird der Biograph misstrauisch. Er zweifelt an der Wahrheit der Geschichten: „Tescelin Beuzaboc sprach vom Krieg, sagte aber nichts über sich. Das Kinn auf die Hände und die Hände auf den Stock gestützt, plauderte er wie ein alter Mann auf einer Dorfbank. Zu allgemein, zu komprimiert, fast schulmeisterlich.“ Frémaux überprüft die Schilderungen Beuzabocs und beginnt ihn immer argwöhnischer zu verhören. Der Biograph begibt sich auf eine Suche nach Wahrheit und gleichzeitig nach seinem verstorbenen Vater, der ebenfalls ein Résistance-Kämpfer war, sei-

¹ Au sens de T. Gallèpe (2002), les éléments divergents nécessitent de se reporter à un autre niveau de communication pour pouvoir être interprétés.

nem Sohn aber nie davon erzählte. **Der vierte Roman des französischen Schriftstellers und Journalisten Sorj Chalandon ist eine kurzweilige, lesenswerte Geschichte über die Rolle von Wahrheit und Würde. Warum ist es wichtig, den Kindern von der eigenen Vergangenheit zu erzählen? Und muss das Erzählte der Wahrheit entsprechen? Das sind seine Fragen** (begr, faz, 23.02.12., nous soulignons).

Dans la mesure où il y a un travail de sélection, de condensation et de reformulation, on peut estimer que la séquence narrative relève de la co-énonciation, la voix du recenseur se confondant avec la voix du roman pour résumer l'intrigue et donner un avant-goût de la lecture. D'un point de vue énonciatif, les deux voix se font entendre de façon équitable, mais d'un point de vue compositionnel, la séquence narrative est au service du jugement évaluatif final dans la mesure où elle constitue l'objet sur lequel elle porte.

Sur-énonciation et co-énonciation semblent être les deux positionnements privilégiés de la voix du locuteur face à celle du roman. Deux autres phénomènes, certes moins fréquents, sont attestés dans les recensions. Il s'agit de la sous-énonciation, c'est-à-dire la domination de la voix du roman sur celle du locuteur. Cette domination peut être comprise en termes de contamination¹ du discours du locuteur par celui du roman, comme dans l'exemple suivant :

Dass es natürlich mindestens so viele Unvereinbarkeiten gibt, weiß Knight sehr wohl, und natürlich sind es eher die Zweifel der Figuren an ihrem Eklektizismus, die „Taqwacore“ so interessant machen [...] Und wenn sie keine Lust haben, an den Verrenkungen zu verzweifeln, mit denen progressive Interpreten den Koran gesellschaftstauglich machen wollen, dann machen sie es wie Rabeya, die mit dickem Filzstift all jene Verse durchstreicht, die ihr nicht gefallen: „In diesem Aya steht, dass Männer ihre Frauen schlagen sollen. Wozu sollte ich den brauchen?“ **Never mind the Qu'ran** (Staun, faz, 04.03.12., nous soulignons).

Le roman *Taqwacore* de l'Américain Michael Muhammad Knight met en scène des jeunes adeptes du *taqwacore*, un sous-genre de punk. *Taqwacore* est un mot-valise, qui renvoie au punk hardcore et au mot *taqwa* qui signifie « vivre sa piété ». Il s'agit donc de jeunes musulmans punks qui allient la religion et un mode de vie à la fois moderne et alternatif. Dans cet extrait, la jeune Rabeya remet en cause certains principes du *Coran* qui ne correspondent pas à son mode de vie moderne. La voix du locuteur est dans un premier temps en surplomb. Il rend compte de l'intrigue du roman et pour illustrer son propos, un fragment du roman est présenté entre guillemets. Mais après ce fragment de discours divergent, le segment *Never mind the Qu'ran* peut être analysé comme un positionnement du locuteur en sous-énonciation. Le locuteur adopte le langage des

¹ « Il arrive que son propre discours s'efface au profit de celui qu'il/elle rapporte, par exemple lorsque la langue parlée du DR (sc. discours rapporté) 'contamine' le discours de L1 » (Marnette 2004 : 58).

jeunes punks du roman. Son discours est pour ainsi dire contaminé par le discours autre.

Un autre type de rapport entre la voix du locuteur et celle du roman est celui s'apparentant à la diaphonie. Il convient de préciser que ce phénomène s'apparente à la diaphonie¹, sans en être à proprement parler, car celle-ci est une structure caractérisant l'interaction. Dans le cas des recensions, l'interaction n'est que feinte par le locuteur dans la mesure où il s'agit de textes monologiques. La diaphonie est polyphonique car il s'agit d'une forme de représentation de discours autre qui obéit à un principe de hiérarchie entre des unités discursives dont elle reprend la formulation. Par ailleurs, elle relève également du dialogisme puisqu'elle opère une réorientation sémantico-argumentative avec production d'un autre point de vue. Ce genre de reprise écho se retrouve dans les recensions entre la voix du roman et la voix du locuteur :

Als eine der tiefsten Einsichten in die Geschlechterpsychologie muss noch diese gelten: „Männer können nur duschen. Schnell, schnell, wir sind ja nicht zum Spaß hier, ist ihre Devise bei der Körperreinigung ... Frauen hingegen zelebrieren das Bad. Sie stellen Kerzen auf, machen **die große Schaumsause**.“ Ach, ewige Opposition. **Die größte Schaumsause** ist indes dieses Buch selbst, das nur einen klaren Vorzug hat: Es macht deutlich, wie schutzlos unsere Prosa Scharlatanen ausgeliefert ist (Jungen, *faz*, 23.03.12., nous soulignons).

Dans la reprise écho de *die große Schaumsause*, le fait que l'adjectif *groß* soit repris, mais au degré II, montre la réorientation sémantique de cette répétition avec variation. À cette première réorientation sémantique s'ajoute une réorientation argumentative : le segment ne sert plus à caractériser un trait de caractère des femmes, mais à caractériser le roman. La reprise-écho est au service de l'expression d'un point de vue : le locuteur reprend la voix du roman en écho, mais se l'approprie pour lui donner une nouvelle fonction argumentative.

1.3. La voix des pairs

Les autres recenseurs constituent à la fois une concurrence et un destinataire potentiel. Le recenseur écrit également pour le monde des critiques, il sait qu'il est lu par ses confrères qui le jugent et s'en inspirent.

Comme pour l'assimilation du locuteur au lecteur, on observe un phénomène similaire avec les autres recenseurs. Ainsi, en [8], la désignation *wir Kritiker* est le pendant du *wir Leser* dont il a été question ci-dessus :

¹ La diaphonie se caractérise notamment par le rôle qu'elle joue dans la négociation des points de vue : « Dans une structure diaphonique, l'énonciateur [...] commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci. La structure diaphonique est ainsi une des traces privilégiées de la négociation des points de vue qui caractérise toute interaction » (Roulet *et alii* 1985 : 71).

Durch die Hoppe-Biographie schimmert auf jeder Seite, selbst auf den leeren, die Gretzky-Biographie hindurch. Hoppes „Hoppe“ erweist sich mithin als Palimpsest, wie **wir Kritiker** zu sagen lieben, denen es nicht genügt, zwischen den Zeilen zu lesen. (Bahners, *faz*, 11.03.12., nous soulignons).

Cette désignation permet d'identifier le référent du pronom *wir*, comme un recenseur faisant partie d'une communauté. Par ailleurs, le recenseur apparaît ici dans une posture méta-critique qui commente dans une glose méta-discursive le vocabulaire employé par les critiques. Il s'agit de construire l'*ethos* du recenseur comme professionnel du monde littéraire. Il y a ici co-énonciation des recenseurs dans la mesure où des instances énonciatrices diverses partagent un même point de vue. Mais il n'y a pas dédoublement d'unités discursives comme en [9] où la co-énonciation fonctionne autrement :

Einer der schärfsten Kritiker der seit Jahrzehnten in Lateinamerika grassierenden Verramschung des magischen Realismus hat Paulo Coelho einmal einen Seifenoper-Hexenmeister genannt. Seine Bücher gehörten der Literatur des „**schwachen Denkens**“ an. „**An Unterhaltsamkeit fehlt es ihm nicht**“, schreibt Roberto Bolaño. „**An Anschaulichkeit mangelt es ihm ebenso wenig. Und die sogenannten sozial Schwachen verstehen die Botschaft genau.**“ Das trifft zu. Man versteht jedes Wort oder, besser gesagt, kann jedes Wort in alle Richtungen verstehen, weil Coelhos spirituelle Reise ein offenes Kunstwerk ist. Alles ist in größtmöglicher Allgemeinheit gehalten („Das, was wir suchen, sucht immer auch uns“), so dass sich jeder sein Scheibchen Lebensweisheit abschneiden kann (Teutsch, *faz*, 03.01.12., nous soulignons).

Dans un premier temps, le locuteur présente le point de vue et le discours d'un critique brésilien, présenté comme le plus cinglant depuis des décennies en Amérique latine. Son point de vue est présenté sous la forme d'un discours divergent marqué par des guillemets. Dans un second temps, le locuteur approuve le point de vue de cet autre recenseur (*Das trifft zu*) avant de le reformuler et d'améliorer la formulation (*besser gesagt*). On comprend ainsi comment se construit le point de vue du locuteur ou plutôt comment il donne à voir la construction d'un point de vue auquel le lecteur doit *in fine* adhérer : il présente le point de vue d'un critique dit cinglant, mais avant d'adopter un positionnement de co-énonciation et de produire à son tour un jugement évaluatif. Ainsi, la voix de l'autre lui sert, dans un premier temps, de caution avant d'assimiler implicitement la caractérisation de cet autre énonciateur (dit cinglant) à son propre *ethos*.

2. Stratégies énonciatives

Ces différents types de positionnements énonciatifs ne sont que le résultat d'une mise en scène du locuteur. Autrement dit, sur-énoncer, co-énoncer et même sous-énoncer est toujours un choix du locuteur qui poursuit des visées argumen-

tatives spécifiques. Faire entendre la voix des autres permet parfois au locuteur de répondre au principe de « délocutivité obligée » (Charaudeau 2006 : §15). Pour rester crédible et faire adhérer le lecteur à son jugement évaluatif, le locuteur est parfois contraint à ce genre de détours énonciatifs. Il faut à présent s'intéresser aux configurations énonciatives dans une perspective argumentative, comme cela a déjà été fait pour d'autres genres similaires comme la recension scientifique (Adam 2007) ou la critique cinématographique (Charaudeau 1988). Ainsi, suite aux observations menées sur les textes du corpus, cinq types d'énonciateur ont été identifiés dans les recensions journalistiques.

2.1. Énonciateur-rapporteur

L'énonciateur-rapporteur¹ est un type d'énonciateur attendu, car il correspond à l'activité critique. D'un point de vue thématique, il décrit le discours du roman. Le mode de mise en discours privilégié de cet énonciateur est la période descriptive qui lui permet de distribuer la parole entre le roman, éventuellement l'auteur, ses confrères critiques et lui-même. L'énonciateur-rapporteur donne la parole aux autres, son discours est par conséquent ponctué de marqueurs de l'altérité énonciative. Il peut se placer soit en positionnement de co-énonciation s'il se contente de donner la parole à l'autre, soit de sur-énonciation s'il confronte le propos ou le point de vue de l'autre au sien. Ainsi, dans l'exemple suivant, le rôle de l'énonciateur-rapporteur est bien de distribuer la parole :

Erzählt wird, wie es mit Schmidts ungestümer lateinamerikanischer Geliebten Carrie weitergeht, wie grausam es das Schicksal mit der Tochter Charlotte meint, um deren Zuneigung der Vater bis zuletzt verbissen kämpft – und welche Früchte sein beharrliches, nicht immer geschicktes Werben um die Pariser Lektorin Alice trägt, die inzwischen 63 Jahre alt ist (anonyme, *spieg*, 02.01.12., nous soulignons).

Le syntagme *Erzählt wird, wie* permet d'attribuer les propos à la source énonciative adéquate. L'énonciateur-rapporteur tend à s'effacer derrière la voix des autres, il orchestre la polyphonie des voix de la recension. Mais cela ne l'empêche pas de marquer le discours par sa subjectivité, comme dans l'extrait suivant :

Die Szene kommt an zentraler Stelle in einem **eindrucksvollen** Roman vor, den der Schwede Steve Sem-Sandberg, 53, geschrieben hat. Er heißt „Die Elenden von Łódź“ und **erzählt die Geschichte vom** Leben und Sterben der Juden im ältesten und größten Ghetto im Zweiten Weltkrieg (Spörl, *spieg*, 23.01.12., nous soulignons).

¹ Cette dénomination est empruntée à S. Adam (2007 : 109).

Le syntagme *erzählt die Geschichte von* permet d'attribuer un contenu à une source énonciative différente. Mais le discours peut être ponctué de marques de subjectivité plus ou moins fortes comme ici l'adjectif affectif *eindrucksvoll*. Autrement dit, l'énonciateur-rapporteur ne renonce pas à la visée argumentative de son propos. Ce n'est pas parce qu'il distribue la parole qu'il lui est impossible de réaliser une évaluation du roman, bien au contraire.

2.2. Énonciateur-lecteur

L'énonciateur-lecteur¹ s'assimile à ses destinataires. S'il se trouve en situation de rendre compte d'un roman, il le fait en tant que lecteur parmi d'autres. Les procédés développés pour entretenir une connivence entre lecteur et énonciateur sont alors à l'œuvre. Il ne s'agit pas uniquement des séquences marquées par *wir Leser* dans lesquelles le recenseur se place explicitement dans la posture de lecteur. On retrouve également bon nombre de séquences dans lesquelles l'énonciateur « simule le regard qui découvre » (Charaudeau 1988 : 67). Il en est ainsi dans les passages où le roman est décrit comme un livre objet tel qu'il pourrait apparaître aux yeux du lecteur/acheteur :

Für Uneingeweihte ist es auch bei nüchterner Betrachtung zunächst nicht weniger als ein 700-seitiges, formales wie inhaltliches Monstrum, das augenscheinlich äußerst verworren von einem räumlichen Paradox erzählt: Ein Haus dehnt sich in seinem Innern sukzessive zu einem schier endlosen Labyrinth aus, während es von aussen betrachtet unverändert erscheint (Bender, *nzz*, 19.05.12., nous soulignons).

L'indication *für Uneingeweihte* signale la posture de lecteur novice adoptée ici. En faisant apparaître le livre comme un monstre de 700 pages, l'énonciateur-lecteur oriente la perception que le lecteur a du roman. On comprend ainsi que, même s'il s'agit de présenter un contenu, la posture de l'énonciateur contribue fortement à l'évaluation du roman et à l'orientation de la perception du destinataire. L'énonciateur-lecteur simule la première découverte du roman et projette de la sorte le moment de la lecture, comme dans l'extrait suivant :

Wer bei der Lektüre von Gabriele Kögl's Roman „Vorstadthimmel“ bei diesem Dialog ankommt, wird seine Doppeldeutigkeit bemerken. Der „Esel“ gilt hier auch dem Vater. Ganz wie in dem Kreisler-Lied vom „ausgesprochen schönen Heinrich, der die Liebe entfacht“, an das die Österreicherin Kögl beim Finden eines Namens für die männliche Hauptfigur gedacht haben könnte, ist auch ihr Heinrich ein rechtschaffener Schwerenöter, nach dem die Frauen, wie bei Kreisler, „kränzchen und lechzen“, für den sie „ochsen und boxen, frieren und funktio-

¹ Cette dénomination recoupe à la fois l'énonciateur-lecteur de S. Adam (2007) et l'énonciateur spectateur de P. Charaudeau (1988).

nieren“. Mag seine Masche auch simpel sein, sie greift (Tröger, *faz*, 06.01.12., nous soulignons).

Ce type de séquence peut tout autant être de nature descriptive, narrative, explicative ou encore argumentative. Le fait d’adopter la posture du lecteur comporte bien entendu une visée argumentative. Le lecteur est ainsi amené à s’identifier au recenseur et à adopter son point de vue. C’est le cas de cette séquence dont le raisonnement repose sur un présupposé : tout lecteur est forcé de constater les double-sens présents dans le roman de Gabriele Kögl. Ce présupposé est suivi de périodes explicatives où certains de ces double-sens sont détaillés. Le tout aboutit à une conclusion évaluative : le procédé a beau être simple, il est efficace. En se glissant à la place du lecteur, l’énonciateur reconstitue un parcours de lecture qui s’impose au lecteur.

2.3. Énonciateur-spécialiste

L’énonciateur-spécialiste¹ est en partie énonciateur-rapporteur dans la mesure où il thématise aussi le contenu du roman. Il est aussi énonciateur-lecteur dans la mesure où il fait référence à l’expérience de la lecture. En revanche, il ne s’agit pas d’un lecteur parmi d’autres, mais d’un lecteur professionnel qui aurait pour tâche de vulgariser un contenu. Aussi se manifeste-t-il fréquemment dans des séquences argumentatives ou explicatives. Le spécialiste est censé donner au lecteur les outils pour comprendre le roman. Il en va ainsi dans le passage suivant :

Ich habe das Manuskript dann sogleich noch mal gelesen, weil klar war: Das hier ist eine höchst raffinierte künstlerische und das heißt auch künstliche Konstruktion, eine Welt aus Sprache. Das betrifft zuvorderst den Erzähler selbst, der mal wie eine Parodie auf Thomas Mann oder Heinrich von Kleist („dergestalt“) spricht, mal wie ein raunender Märchenerzähler, mal wie ein knarrender Historiker und manchmal auch wie ein Mensch von heute oder wie ein ungeduldiges Kind (Malchow, *spieg*, 18.02.12., nous soulignons).

Il s’agit bien d’une lecture de spécialiste qui a, en outre, accès au manuscrit du roman. En l’espèce, dans la polémique autour du roman *Imperium* de Christian Kracht, Helge Malchow, son éditeur, écrit une recension pour défendre son auteur. On peut par conséquent identifier ici un énonciateur-spécialiste à plusieurs titres : d’un point de vue externe au texte, il s’agit d’un recenseur occasionnel à qui le magazine offre une tribune ; d’un point de vue interne au texte, l’énonciateur explique le texte de C. Kracht. Il ne s’agit en aucun cas de discuter

¹ Cette dénomination reprend en partie l’énonciateur-spécialiste de S. Adam (2007) et l’énonciateur critique de P. Charaudeau (1988) dans la mesure où ils possèdent également un savoir qui leur est propre.

certains points à l'aide d'un dispositif énonciatif à plusieurs voix, mais bien d'imposer le point de vue de H. Malchow en tant que spécialiste. Ainsi, en réponse à l'article critique de G. Diez publié la semaine précédente dans le même magazine, l'énonciateur-spécialiste explique que le narrateur du roman doit être compris notamment comme une parodie à la Thomas Mann ou à la Kleist. Le recours à des éléments de théorie littéraire et le fait que l'énonciateur prétende puiser ses informations directement de la lecture du manuscrit tendent à l'accréditer comme énonciateur-spécialiste que l'on ne peut pas remettre en cause. En tant que spécialiste, l'énonciateur possède un savoir qui lui est propre et qu'il partage avec le lecteur, ce qui lui assure sa position dominante.

2.4. Énonciateur-auteur

L'énonciateur-auteur est propre à la recension journalistique. Il partage certes des caractéristiques avec ce que S. Adam nomme l'énonciateur indéfini et l'énonciateur équivoque. Ces deux types d'énonciateurs dans la recension scientifique opèrent un glissement en thématissant le même sujet que l'ouvrage qu'ils sont censés commenter. Or, l'énonciateur-auteur opère un glissement thématique similaire : au lieu de parler du roman, il parle comme le roman. Ce glissement correspond à un positionnement de co-énonciation si l'on considère que la voix de l'auteur et celle du recenseur se mêlent, à un positionnement de sous-énonciation si le discours du roman va jusqu'à contaminer celui de la recension. Cependant, à ce glissement thématique correspond également un glissement générique. Ainsi, le début de la recension suivante simule le discours du roman :

Um elf, so hiess es, würden die Fernsehleute kommen. Und Pfister ist ganz aufgeregt. Nun wird er berühmt. Und mit ihm seine Heidi und mit ihnen zusammen ihr „Heidihaus“ und ihr „Heidigarten“. Die Fernsehleute würden einen kleinen Porträtfilm drehen: Pfister beim Grillen, Pfister mit Heidi und beide zusammen im Wohnzimmer. So ungefähr stellen sie es sich vor. So könnte es sein. Es kommt aber ganz anders. Mag Pfister etwas exzentrisch sein, so sind es die Fernsehleute umso mehr. Schon auf dem Weg zu Pfisters Haus geraten sie sich in die Haare: der versoffene schwule Chef, der verdruckste alternde Chauvinist und Kameramann, die attraktive und rundum für Adrenalinschübe sorgende Tontechnikerin. Nicht genug damit: Vor Pfisters Haus rennt ihnen auch noch dessen Nachbar vor den Wagen (Bucheli, *nzz*, 22.03.12.).

Le recours à des séquences narratives non enchâssées dans des périodes descriptives à termes métalinguistiques du type *der Roman erzählt die Geschichte von...* oriente la perception du lecteur qui n'a pas tant le sentiment de s'informer sur le contenu de l'œuvre, que d'en avoir un avant-goût. La condensation des événements dans la séquence et la narration qui reste en suspens indiquent ce-

pendant un retravail du matériau romanesque par l'énonciateur. Ce type de séquence s'apparente pour cette raison également à la quatrième de couverture.

2.5. Énonciateur métacritique

L'énonciateur métacritique, tout en réalisant sa critique, revient sur son propre discours et le commente. Parmi les procédés relevant de l'énonciateur métacritique, on trouve en premier lieu les formes de non-coïncidence du dire. Même si ces formes ne sont pas exclusives à la recension, elles peuvent néanmoins avoir un usage spécifique. Outre ces formes, on trouve également des interventions plus marquées de l'énonciateur métacritique. Ainsi, en [16] et [17], l'énonciateur exprime la difficulté, voire l'impossibilité de la tâche :

Dieses Buch zu lesen ist ein seltsames Wunder; es zu **rezensieren** aber ein Albtraum. Fangen wir also damit an, was die Sache schwierig macht (Von Lovenberg, *faz*, 18.02.12., nous soulignons).

So geht das los, Ernst Augustins neues Buch; ich möchte das einfach mal für sich sprechen lassen. Vor allem natürlich den „lieben Freund“. **Denn das hier wird nichts, was man eine Literaturkritik nennen könnte; ich wüsste einfach nichts, was zu kritisieren wäre.** Das hier wird ganz ausschließlich eine Hymne auf einen Sound, in dem sich eben zum Beispiel der Tod und Kleinstadtnamen zusammmentun, Suspense und Gemütlichkeit, gediegene alte Rechtschreibung und ein immer wieder überraschend forsch um die Ecke kommender Kumpelton, der Augustin-Ton, von dem Augustin-Leser nicht genug bekommen kann (Richter, *faz*, 11.03.12., nous soulignons).

L'énonciateur métacritique met en scène une prise de conscience de son activité. Alors que pour les autres types d'énonciateurs, la critique va de soi et que le fait même de critiquer tend à s'effacer, l'énonciateur métacritique rompt l'illusion. Cette difficulté exprimée par le recenseur a bien entendu une visée argumentative forte. Dans l'exemple [16], l'énonciateur oppose la lecture du livre et le fait d'écrire la recension. Le fait que la critique ne soit pas aisée est une forme d'évaluation : le roman apparaît comme exceptionnel, dérogeant aux normes habituelles. Dans l'exemple [17], le recenseur reprend ce poncif du roman impossible à critiquer. Par ailleurs, l'énonciateur métacritique, en prétendant qu'il n'écrit pas une recension, désamorce toute critique de la critique.

Conclusion

En tant qu'activité sociale institutionnalisée, la recension impose un dispositif communicationnel normé. Les rôles et les statuts des principaux interactants (auteur, recenseur, lecteur, roman...) sont prédéfinis par la scène englobante. Mais penser la recension en tant que discours suppose de ne pas confondre le réel objectif et la fiction, la construction discursive qui a pour fonction de signifier et d'interpréter ce réel. Ainsi, l'hypothèse, quelque peu naïve, selon laquelle les recensions seraient des textes monologiques monologiques, faisant entendre une voix unique exprimant un point de vue subjectif sur un objet roman, peut rapidement être écartée. Bien au contraire, la recension se révèle particulièrement productive en formes énonciatives hétérogènes. On trouve certes ces formes dans de nombreux genres, mais leur réalisation dans les recensions porte des traits spécifiques au service d'une visée argumentative : le fait de faire entendre plusieurs voix permet d'atténuer la critique, de construire un jugement évaluatif, d'anticiper un rejet du contenu évaluatif ou encore de présenter des preuves. Ainsi, la question de la configuration énonciative permet de s'interroger sur l'écart entre contrainte générique et réalisation spécifique. Les recensions se définissent par la sur-énonciation, mais cette dernière se réalise au travers de différentes configurations énonciatives qui correspondent à autant de stratégies argumentatives de la part du locuteur. Ces stratégies sont, pour certaines, des procédés consciemment mis en place par le locuteur ; pour d'autres, elles relèvent simplement de la nature argumentative du discours critique, qu'elles contribuent à structurer.

Sources

- « Begleys Beschwerden » (2012, Januar 2). *Der Spiegel* 1/2012.
- BAHNERS Patrick (2012, März 11). « Mein Zwilling Wayne ». *FAZ*.
- BEGR. (2012, Februar 23). « Nichts als die Wahrheit ». *FAZ*.
- BENDER Jan (2012, Mai 19). « Literatur in den Zeiten des Hypertexts ». *Neue Zürcher Zeitung*.
- BUCHELI Roman (2012, März 22). « Im Wirklichkeitstheater ». *Neue Zürcher Zeitung*.
- JUNGEN Oliver (2012e, März 23). « Mach dich zum Affen ». *FAZ*.
- MALCHOW Helge (2012, Februar 18). « Blaue Blume der Romantik ». *Der Spiegel* 8/2012.
- MANGOLD Ijoma (2012, Februar 23). « Hauptsache weiterwursteln ». *Die Zeit*.
- RADISCH Iris (2012, März 15). « Zurzeit gucke ich nach der Arbeit immer noch eine Viertelstunde Webcam ». *Die Zeit*.
- REINACHER Pia (2012, Februar 8). « Wenn Papiertiger lieben ». *FAZ*.
- RICHTER Peter (2012, März 11). « Lasst uns mal über Geld reden. Ihr Brüder ». *FAZ*.
- SPÖRL Gerhard (2012, Januar 23). « Was tun Sie mit Ihrem Volk? » *Der Spiegel* 4/2012.
- STAUN Harald (2012, März 4). « Allah sei Punk! » *FAZ*.
- STOLZMANN Uwe (2012, Mai 16). « Der Fluch des Öls ». *Neue Zürcher Zeitung*.
- TEUTSCH Katharina (2012, Januar 3). « Das fängt ja sensationslüstern an ». *FAZ*.
- TRÖGER Beate (2012, Januar 6). « Die Mühsal einer Mesalliance ». *FAZ*.
- VON LOVENBERG Felicitas (2012, Februar 18). « Nabokov und Bowie singen Lieder über Paranoia und Entfremdung ». *FAZ*.

Références

- ADAM Séverine (2007). *Die wissenschaftliche Rezension*. Thèse de doctorat. Paris Sorbonne, Fribourg.
- AUTHIER-REVUZ Jacqueline (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Larousse.
- BAKHTINE Mikhaïl (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- CHARAUDEAU Patrick (2006). « Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives ». *Semen* 22, Énonciation et responsabilité dans les médias.
- CHARAUDEAU Patrick (1988). « La critique cinématographique : Faire voir et faire parler ». In : CHARAUDEAU P., BOYER H. (éds.), *La Presse : produit, production, réception*. Paris : Didier érudition.
- DIAS Dominique (2016). *Le discours de la critique littéraire germanophone. Étude du marquage de l'hétérogénéité énonciative et des relations métatextuelles*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux Montaigne.
- DUCROT Oswald (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- ECO Umberto (1985). *Lector in fabula*. Paris : Librairie générale française.
- GALLÈPE Thierry (2002). « Redewiedergabe: ein paradoxer Begriff ». In : BAUDOT, Daniel (éd.), *Redewiedergabe, Redeerwähnung: Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text*. Tübingen : Stauffenburg, p. 55-68.
- MAINGUENEAU Dominique (2004). « Retour sur une catégorie : le genre ». In : ADAM J.-M., GRIZE J.-B., ALI BOUACHA M. (éds.), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon, p. 107-118.
- MARNETTE Sophie (2004). « L'effacement énonciatif dans la presse contemporaine ». *Langages* 38(156), p. 51-64.
- RABATEL Alain (2004). « L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques ». *Langages* 38(156), p. 3-17.
- ROULET Eddy et alii (éds.) (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.

Vincent Balnat et Antje Gualberto
En collaboration avec Jean-Christophe Pellat
Université de Strasbourg, LiLPa (GEPE/DDL)

« Konjunktive » & Co.

**Wenn ich wollte, wie ich könnte,
wisst ihr, was ich täte?**

**Alle Freunde, die ich hab, lüd ich zu mir ein,
äß mit ihnen Knabberkram, tränk mit ihnen Wein,
läs ihnen Geschichten vor, oder heißt es "läse"?
säß mit ihnen vor dem Tisch bei Rotwein, Brot und Käse...**

[Fortsetzung am Ende]

1 Konjunktive allemands, conditionnel et subjonctif français : ce qui les (dés)unit

Il est délicat de rapprocher les Konjunktive allemands et les modes du conditionnel et du subjonctif français en raison de la dissymétrie entre les systèmes modaux des deux langues. En effet, les Konjunktive I et II peuvent, selon les emplois, correspondre au conditionnel¹, au subjonctif, voire à l'indicatif ou à l'impératif.

Pour éviter toute confusion, nous ne parlerons pas de « subjonctif », comme le font la plupart des grammaires françaises de l'allemand, mais de « Konjunktiv ».

1.1 Comparaison des formes

En allemand comme en français, les modes autres que l'indicatif se caractérisent par des terminaisons et/ou un radical différents de ceux du présent de l'indicatif :

- 1a) Er kommt mit seiner Freundin. [indicatif]
Er sagte, er komme mit seiner Freundin. [Konjunktiv I]

¹ Si la tradition scolaire française traite le conditionnel comme un mode à part entière, la linguistique le considère comme un temps de l'indicatif, symétrique au futur par sa morphologie et ses emplois.

Er **käme** gerne mit seiner Freundin. [Konjunktiv II]

1b) Mais elle lui fait la tête. [indicatif]

Elle lui a dit qu'il **ferait** bien de changer de comportement. [conditionnel]

Et ce serait bien qu'il le **fasse** rapidement. [subjonctif]

Les deux langues possèdent des temps plus nombreux à l'indicatif qu'aux autres modes :

- En allemand, le passé du Konjunktiv n'existe que sous forme composée ;
- En français, le subjonctif n'a pas de futur (contrairement au Konjunktiv). Des quatre temps du subjonctif, deux sont courants (présent et passé), deux sont littéraires et recherchés (imparfait et plus-que-parfait¹). Le conditionnel existe à deux temps.

Aperçu des formes de *kommen/venir* aux différents modes et temps

| | Konjunktive I/II | subjonctif français | conditionnel français |
|----------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|
| < | er sei/wäre gekommen | il soit venu | il serait venu |
| présent | er komme/käme | il vienne | il viendrait |
| futur | er werde/würde kommen | | |

Dans tous les modes, on distingue des formes simples et des formes composées ; ces dernières sont formées d'un auxiliaire et du participe passé, comme on le rencontre aussi au passé des Konjunktive.

(2) Er **wäre** gekommen, wenn er Zeit gehabt hätte.

Il **serait** venu s'il avait eu le temps.

1.2 Le choix du mode

Il est souvent déterminé par la manière dont le locuteur veut présenter les événements. Dans les deux langues, on utilisera l'indicatif pour parler de faits, qui impliquent les constats (3).

(3) Mein Sohn kommt mit seiner Freundin.

Mon fils vient avec sa copine.

– En allemand, le Konjunktiv II exprime l'irréel (4). Pour exprimer le souhait ou la volonté, on emploie le Konjunktiv I ou II (5-6).

¹ C'est la raison pour laquelle ils ne figurent pas dans le tableau qui suit. Les formes correspondantes sont *qu'il vînt* (imparfait du subjonctif) et *qu'il fût venu* (plus-que-parfait du subjonctif).

– En français, le subjonctif est le mode de l'interprétation du procès. Le conditionnel exprime la possibilité ou l'irréel (4). Pour exprimer la volonté, on emploie, selon la personne grammaticale, l'impératif (*Viens !*) ou le subjonctif (*Qu'il vienne !*) en proposition indépendante (5) ou le subjonctif en subordonnée complétive (*Je veux qu'il vienne*) (6).

(4) Wenn mein Sohn Zeit hätte, käme er mit seiner Freundin.
Si mon fils avait le temps, il viendrait avec sa copine.

(5) Ach, möge er doch mit seiner Freundin kommen!
Ah, qu'il vienne donc avec sa copine !

(6) Ich wünschte, mein Sohn käme mit seiner Freundin.
Je avec sa copine.¹ souhaiterais que mon fils vienne

Ainsi donc, on peut rapprocher le conditionnel français et les Konjunktive allemands pour l'expression de la possibilité et de l'irréel (cf. 3.2), et aussi du futur vu du passé (*Je pensais qu'il viendrait. – Ich dachte, dass er kommen würde*).

Cependant, l'emploi d'un mode spécifique (Konjunktiv I ; cf. 3.1) dans le discours indirect est l'une des différences majeures avec le français, qui ne fait pas de transpositions de mode. Le français emploie l'indicatif dans le discours indirect comme dans le discours direct, avec des transpositions de temps (« concordance des temps ») si le verbe introducteur est au passé :

Pierre a dit : « Je suis venu, je reviendrai ».
Pierre a dit qu'il était venu, qu'il reviendrait.

1.3 Quelques équivalences lexicales

Dans les exemples précédents, les valeurs de souhait, de possibilité ou d'irréel sont exprimées par des formes verbales spécifiques. Il est également possible d'employer l'indicatif et d'exprimer alors ces valeurs par des moyens lexicaux comme des modalisateurs tels que *vielleicht/peut-être*, *wohl/sans doute*, *wahrscheinlich/vraisemblablement*, *[wenn] bloß/[si] seulement* (7) ou des verbes tels que *vermuten/supposer*, *zweifeln/douter*, *wünschen/souhaiter* (8) :

(7) Vielleicht kommt er mit seiner Freundin.
Peut-être qu'il viendra avec sa copine.

¹ En français, on emploie souvent le subjonctif dans des subordonnées en *que* lorsque l'élément introducteur exprime une volonté (*je veux/je souhaite que tu finisses ce parcours*) ou un doute (*je doute/il n'est pas sûr qu'il vienne avec sa copine*) ou qu'il renvoie à une impression personnelle (*je m'étonne/il est surprenant qu'il vienne avec sa copine*). L'emploi fréquent du subjonctif dans une subordonnée a conduit certains auteurs à y voir un « mode de la dépendance ».

- (8) Ich vermute, dass er mit seiner Freundin kommt.
Je suppose qu'il viendra avec sa copine.

2 La formation des Konjunktive

2.1 Le Konjunktiv I

Il se forme en ajoutant les terminaisons *-e, -est, -e, -en, -et, -en* au radical de l'infinifit du verbe ou de l'auxiliaire :

| | actif | passif (processuel/état) |
|----------------|---------------------|---|
| passé | er hab-e gestrichen | die Wand sei ^Ø gestrichen worden/gewesen |
| présent | er streich-e | sie werd-e/sei gestrichen |
| futur | er werd-e streichen | sie werd-e gestrichen werden/sein |

2.2 Le Konjunktiv II

Pour former le Konjunktiv II présent des verbes irréguliers (forts), on utilise les mêmes terminaisons que l'on ajoute cette fois-ci au radical du prétérit (qui est un radical différent pour ces verbes) en mettant le « Umlaut » (inflexion) lorsque c'est possible. La même règle s'applique aux auxiliaires utilisés dans les temps composés.

Les **verbes irréguliers** : le cas de *annehmen*

| | actif | passif (processuel/état) |
|----------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| passé | er hätt-e das Geschenk angenommen | das Geschenk wäre angenommen worden |
| présent | er nähm-e es an | es würde/wäre angenommen |
| futur | er würd-e es annehmen | es würde angenommen werden/ sein |

Les verbes réguliers ne connaissant pas de changement de radical, les formes du présent du Konjunktiv II sont identiques à celles du prétérit de l'indicatif.

¹ Comme l'indique le signe Ø, le radical du verbe-auxiliaire *sein* ne prend pas de terminaison à la 1^{ère} et 3^{ème} personne du singulier. C'est la seule exception à la règle de formation du Konjunktiv I.

Les **verbes réguliers** : le cas de *kochen*

| | actif | passif (processuel/état) |
|----------------|-------------------------|-------------------------------------|
| passé | er hätte das Ei gekocht | das Ei wäre gekocht worden/ gewesen |
| présent | er kochte es | es würde/wäre gekocht |
| futur | er würde es kochen | es würde gekocht werden/sein |

Sind würde-Sätze heute noch wirklich « würdelos »¹ ?

Aujourd'hui, la forme du futur *würde* + infinitif est employée fréquemment à la place des formes du présent du Konjunktiv II. Pour les verbes réguliers, cela s'explique par le fait que cette forme est plus explicite que la forme simple, identique à celle du prétérit. Pour les verbes irréguliers, elle présente l'avantage de la régularité face aux formes du présent qu'il faut apprendre par cœur ou dont il faut connaître les règles de formation (cf. *nähme...an*).

Cette forme en *würde* ne s'est pas (encore ?) généralisée pour les auxiliaires *sein* et *haben* ainsi que pour les verbes de modalité pour lesquels on utilise les formes non composées *wäre, hätte, dürfte, könnte, möchte, müsste, sollte* et *wollte* (les deux derniers sans « Umlaut » !).

3 Les emplois des Konjunktive I et II

Leur emploi ne se recoupe que PARTIELLEMENT avec celui du subjonctif et du conditionnel français.

3.1 Le Konjunktiv I

Le Konjunktiv I est aujourd'hui principalement employé dans le cadre du discours indirect. On le trouve par ailleurs dans quelques expressions plus ou moins figées.

3.1.1 Le discours indirect

En allemand comme en français, le discours indirect est généralement introduit par un verbe du « dire » ou du « penser », parmi les plus fréquents : *sagen/dire, fragen/demander, antworten/répondre, erklären/expliquer/déclarer, erzählen/raconter, behaupten/prétendre, berichten/rapporter, mitteilen/communiquer*

¹ Pendant longtemps, l'emploi de la forme *würde* + infinitif, notamment dans les subordonnées introduites par *wenn*, était considéré comme 'indigne' (*würdelos*) par les puristes.

/faire savoir, versprechen/promettre, zugeben/avouer/concéder, meinen/dire son avis, denken/penser, glauben/croire, etc.

Le discours indirect se trouve également avec les noms dérivés de certains de ces verbes :

Die Behauptung/Meinung/Mitteilung, er habe gegen das Gesetz verstoßen, ist falsch.

L'affirmation/opinion/information selon laquelle il aurait enfreint la loi est fausse.

En allemand, le Konjunktiv I permet de rapporter les paroles d'un tiers, le locuteur fonctionnant comme un « porte-parole ». Il est fréquent notamment dans le domaine journalistique et dans un registre de langue plutôt soutenu.

L'emploi de ce mode peut être économique dans la mesure où il permet de marquer comme « rapportés » les dires d'une personne sans répéter les éléments introducteurs du dire (verbe ou nom) ni le nom de la personne qui a proféré ces propos. Comme le discours indirect français n'est pas marqué par l'emploi d'un mode spécifique, le locuteur doit introduire régulièrement des éléments visant à clarifier qui est à l'origine des propos qu'il rapporte.

(9) Ein neuer Gesetzesentwurf **sei** ausgearbeitet worden, **erklärte der Finanzminister**. Dieser Entwurf **sei** schon mit der Parlamentsfraktion abgesprochen worden und **müsse** nur noch zur Abstimmung gebracht werden. Nach mühseligen Verhandlungen **habe** auch der Koalitionspartner zugestimmt. Die Regierung **sehe** nun mit Zuversicht den Debatten im Parlament entgegen.

Le ministre des finances a déclaré qu'un nouveau projet de loi avait été élaboré. **Selon lui**, ce projet avait déjà été discuté avec le groupe parlementaire, il ne restait qu'à le soumettre au vote. **Il a précisé** qu'à l'issue d'âpres négociations, le partenaire de la coalition gouvernementale avait finalement donné son accord. **Il a terminé en disant que** le gouvernement envisageait les débats parlementaires avec sérénité.

Cet exemple montre que là où le Konjunktiv I permet en allemand de rattacher une suite de propos à leur auteur (cf. les formes verbales en gras), on est obligé en français de recourir à des « ajouts », verbes introducteurs du dire ou indications au sujet de l'énonciateur (cf. les encadrés après la première phrase dans la traduction proposée).

La régularité des formes du Konjunktiv I (cf. 2.1, *supra*) a pour effet que la 1^{ère} personne du singulier et du pluriel et la 3^{ème} personne du pluriel sont identiques à celles de l'indicatif présent : *ich spiele, wir fahren, sie kommen*¹.

Pour éviter la possible confusion avec l'indicatif et marquer clairement que les paroles sont rapportées, le locuteur peut recourir aux formes spécifiques du Konjunktiv II correspondantes.

Dans l'exemple suivant, le journaliste rapporte les paroles d'une ministre :

(10) Bei der gestrigen Pressekonferenz behauptete die Ministerin, (1) dass sie dem Gesetzesentwurf zustimmen **werde**. (2) Auch die Abgeordneten der kleineren Parteien **hätten** vor, sich der Regierungsmeinung anzuschließen.

Lors de la conférence de presse d'hier, la ministre a affirmé qu'elle voterait² pour le projet de loi. Elle a ajouté que les députés des petits partis avaient eux aussi l'intention de se conformer à l'avis du gouvernement.

L'emploi du Konjunktiv I *werde* dans la subordonnée (1) indique clairement que les paroles rapportées sont celles de la ministre. C'est également la fonction du subjonctif II *hätten* sous (2) qui permet ici au journaliste d'éviter l'ambiguïté possible entre l'indicatif et Konjunktiv I (*haben* dans les deux cas). Dans ce cas de figure, le Konjunktiv II fonctionne comme un mode de substitution ; il permet au locuteur (ici le journaliste) d'attribuer les paroles à une tierce personne (la ministre), comme le fait en règle générale le Konjunktiv I. C'est par ce procédé de substitution que le Konjunktiv II peut devenir lui aussi un mode utilisé dans le discours indirect. Dans la langue orale spontanée, il concurrence de plus en plus fréquemment le Konjunktiv I sous la forme *würde* + infinitif, qu'il y ait possibilité de confusion avec l'indicatif ou non :

(11) Er hat gesagt, er *würde arbeiten*./Er hat gesagt, er *arbeite*.

Attention : Selon le contexte, il est possible que le Konjunktiv II exprime, dans le discours indirect aussi, une hypothèse ou une possibilité :

(12) Er hat gesagt, er *würde arbeiten*, wenn die Kinder ihn nicht ständig stören/stören würden.

¹ La forme particulière des verbes *können, dürfen, müssen, sollen, mögen, wollen* à la 1^{ère} personne du singulier de l'indicatif présent exclut en revanche toute ressemblance avec les formes régulières du Konjunktiv I : *ich kann vs ich könn-e, ich darf vs ich dürf-e, ich muss vs ich müss-e*, etc.

² La forme *voterait* (futur du passé) résulte de la concordance des temps en français. Celle-ci consiste à « décaler » dans le passé les verbes figurant dans le discours indirect lorsque le verbe introducteur est au passé : en principe, le présent passe à l'imparfait, le passé composé/passé simple au plus-que-parfait, le futur au futur du passé (emploi du conditionnel).

Il a dit qu'il travaillerait si les enfants ne le dérangent pas constamment.

(13) Der Vater erzählt, sein Sohn *hätte* sich fast mit der Gartenschere *verletzt*.
Le père raconte que son fils se serait presque blessé (a failli se blesser) avec le sécateur.

Contrairement au français, il n'existe pas en allemand de concordance des temps dans le discours indirect lorsque le verbe introducteur est au passé. Le temps utilisé dans le discours indirect est indépendant de celui du verbe introducteur, il n'est pas « décalé » dans le passé. On emploiera donc le même temps que celui utilisé dans le discours direct.

(14) Leo schwört, er *liebe* Lea von ganzem Herzen.
Léo jure qu'il aime Léa de tout son cœur.

(15) Schon vor Jahren schwörte er, er *liebe* sie von ganzem Herzen.
Ça fait déjà des années que Leo a juré qu'il *aimait* Léa de tout son cœur.

(16) Im Rentenalter wird er immer noch schwören, er *liebe* sie von ganzem Herzen.
À la retraite, il jurera encore qu'il l'aime de tout son cœur.

Dans les phrases précédentes, les paroles rapportées sont au présent du Konjunktiv I (*liebe*) car au moment où Leo les prononce, il aime Lea. Le temps du verbe introducteur *schwören* et donc le moment où les paroles de Leo sont rapportées n'ont aucune incidence sur le temps du verbe *lieben*.

3.1.2 Les expressions plus ou moins figées

On rencontre le Konjunktiv I dans quelques expressions exprimant entre autres des souhaits (17-18), des incitations ou des invitations (19-20) :

(17) *Möge* er/sie bald kommen/die Klausur bestehen...
Puisse-t-il/elle arriver bientôt/réussir l'examen...

(18) Es/lang/hoch *lebe* die Demokratie/die Freiheit/die Grammatik!¹
Vive la démocratie/la liberté/la grammaire !

(19) Man *beachte* die Hinweise/die Verkehrsschilder...
Observons les indications/les panneaux de signalisation...

¹ En français, il est fréquent d'employer le subjonctif (avec ou sans que) dans ce type de souhaits et d'incitations : Puissiez-vous réussir cet examen ! – Qu'on dise la vérité !

- (20) Man *denke* an das Beispiel/an die Folgen...
Pensons à l'exemple/aux conséquences...

La correspondance entre Konjunktiv I et subjonctif est frappante dans certaines expressions « prêtes à l'emploi », caractérisées par un degré de figement élevé (voire total) et des intentions communicatives stables :

(21)

| | | |
|---------------------------------|------------------------------------|-------------|
| Gott <i>behüte/segne</i> dich | (Que) Dieu te <i>garde/bénisse</i> | souhait |
| AB <i>sei</i> eine Gerade | <i>Soit</i> une droite AB | convention |
| Gott <i>sei</i> Dank | Dieu <i>soit</i> loué | soulagement |
| <i>Komme</i> , was <i>wolle</i> | <i>Advienne</i> que pourra | résignation |
| Wie dem auch <i>sei</i> | Quoi qu'il en <i>soit</i> | concession |

3.2 Le Konjunktiv II

3.2.1 Les énoncés consécutifs et comparatifs

Le Konjunktiv II exprime l'irréel dans les parties d'énoncés où l'on évoque des événements présentés comme irréalisables. Il peut s'agir entre autres de conséquences (22) et de comparaisons (23) :

- (22) Er isst so viel, dass er gleich platzen *könnte*.
Il mange tellement qu'il pourrait exploser d'une seconde à l'autre.
Kein Politiker ist so mächtig, als dass er imstande *wäre*, alle Probleme dieser Welt zu lösen.
Aucun homme politique n'a le pouvoir de résoudre tous les problèmes de ce monde.
Kanada ist zu riesig, als dass man es in einer Woche bereisen *könnte*.
Le Canada est trop vaste pour qu'on puisse le parcourir en une semaine.

- (23) Er fühlte sich, als ob (wie wenn) er Robinson Crusoe auf einer einsamen Insel *wäre*. (ou : als *wäre* er...)
Il avait l'impression d'être/il se sentait comme Robinson Crusoe sur une île déserte.
Er tut so, als ob (wie wenn) er krank *wäre*.
Il fait semblant d'être malade.

Le locuteur emploie le Konjunktiv plutôt que l'indicatif pour des événements qu'il considère comme « irréels », soit qu'ils n'ont pas eu lieu (24), soit qu'il laisse planer le doute sur la réalité des faits (25) :

- (24) Er hat mir eine Reise geschenkt, ohne dass ich ihn darum gebeten *hätte* (hatte).
Il m'a offert un voyage sans que je lui aie demandé.

(25) Ich kenne keinen Politiker, der an einer Auflösung des Parlaments Interesse *hätte* (hat).

Je ne connais aucun responsable politique qui soit (est) intéressé par une dissolution du parlement.

Mir ist nicht aufgefallen, dass er eine neue Partnerin *hätte* (hat).

Je n'ai pas remarqué qu'il ait (a) une nouvelle partenaire.

3.2.2 Les énoncés conditionnels

Dans ce domaine, le Konjunktiv II a une fonction comparable au conditionnel français, qui exprime un fait soumis à condition. Si la condition est réalisable ou imaginable, on utilisera en allemand le présent (26) ; si elle ne l'est plus, c'est le passé qui s'impose (27) :

(26) Wenn ich mehr Zeit *hätte*, *läse* ich den ganzen Tag Grammatiken.

Si j'avais plus de temps, je *lirais* des grammaires à longueur de journée.

(27) Wenn ich mich früher für Grammatik *interessiert hätte*, *hätte* ich dieses Buch nicht *kaufen müssen*.

Si je *m'étais intéressé* plus tôt à la grammaire, je n'*aurais pas eu besoin* d'acheter ce livre.

Alors qu'en allemand, le Konjunktiv II est utilisé dans les deux parties de la phrase, le conditionnel français est absent de la partie introduite par *si*, qui pose la condition. Cette absence s'explique en partie par la valeur irréaliste que peut prendre l'imparfait français¹.

Dans les deux langues, il est possible d'omettre les conjonctions *wenn* et *si*. Dans ce cas-là, le verbe conjugué est en première position en allemand ; en français, le verbe est au conditionnel et non à l'imparfait :

(28) *Hätte* ich mich früher für Grammatik interessiert, hätte ich dieses Buch nicht kaufen müssen.

Je me *serais* intéressé plus tôt à la grammaire, je n'*aurais eu besoin* d'acheter ce livre.

À noter que ces variantes relèvent de niveaux de langue différents : alors qu'en allemand, de telles structures appartiennent à un niveau de langue plutôt soute-

¹ On rencontre cette valeur dans des énoncés où un complément en tête de phrase pose le cadre conditionnel : *Encore une remarque de sa part et je la giflais*. – *Sans ton aide, j'étais perdu*. L'imparfait équivaut ici au conditionnel passé (*Je l'aurais giflée*. – *J'aurais été perdu*).

L'allemand recourt toujours au Konjunktiv II pour exprimer le contenu hypothétique de tels énoncés : *Noch eine Bemerkung von ihr und ich hätte sie geohrfeigt*. – *Ohne deine Hilfe wäre ich verloren gewesen*.

nu, celles contenant le conditionnel sont utilisées plutôt à l'oral en français actuel.

Les deux constructions (avec et sans *wenn*) sont également utilisées pour exprimer le souhait, avec verbe au Konjunktiv II présent (29), et le regret, avec verbe au passé (30). Le français n'accepte dans ces cas-là que les constructions avec *si* :

(29) Wenn ich mir nur den neuen iPod kaufen *könnte*!/Könnte ich mir doch den neuen iPod kaufen!

Si seulement je pouvais m'acheter le nouvel iPod !

(30) Wenn ich nur meinen Laptop dabei *gehabt hätte*!/Hätte ich meinen Laptop bloß dabei *gehabt*!

Si seulement j'avais eu mon ordinateur portable avec moi !

3.2.3 La demande polie

Le Konjunktiv II peut servir à formuler une demande polie, qui se présente sous la forme d'une question (31-33) ou d'un énoncé conditionnel (34-35). En français, on trouve souvent le conditionnel :

(31) *Könnten* Sie mir bitte helfen?
Pourriez-vous m'aider ?

(32) *Dürfte* ich Sie etwas fragen?
Pourrais-je vous poser une question ?

(33) *Würden* Sie bitte einen Tisch für die Kollegen reservieren?
Pourriez-vous réserver une table pour les collègues, s'il vous plaît ?

(34) Wenn Sie bitte so freundlich *wären*, mir den Weg zu zeigen.
Vous *seriez* bien aimable/*Auriez*-vous l'amabilité de m'indiquer le chemin.

(35) Wenn Sie bitte solange hier Platz nehmen *möchten*.
Si vous voulez bien prendre place ici en attendant.

3.2.4 Les routines communicatives

Le Konjunktiv II est employé dans certaines expressions conventionnelles servant à ouvrir ou clore un échange :

(36) Da *wäre* jemand, der Sie sprechen möchte.
Il y a quelqu'un qui souhaiterait vous parler.

(37) Nicht dass ich *wüsste*.

Pas que je sache.

(38) Sonst noch was? Danke, das *wäre* alles.
Autre chose ? Merci, c'est/ce sera tout.

(39) Das *wär's* für heute.
C'est/Ce sera tout pour aujourd'hui.

Und da fragt sich der Leser : *Wirklich?*
Nein, noch nicht ganz!

Wie versprochen die Fortsetzung :

[...]

**Gegen Abend würd es doll, wir stünden oder lägen,
schlügen uns die Bäuche voll, stopften uns die Mägen.
Später hingen wir dann rum, oder heißt es "hängen"?
meine Freundin bät ich drüm, mir das Hirn zu düngen.**

**Recht und Wahrheit böge ich, ohne dass ich löge,
auf dass mich der liebe Gott wohl beschützen möge.
All dazu hätt ich größte Lust, der Champagner flösse,
ohne Rücksicht auf Verlust, wie ich das genösse.**

**Ich denke, ihr wisst, um wen es geht,
und jeder der ihn liebt, der ist froh, der ist froh,
froh, dass es ihn gibt.**

**Gelobet sei der Konjunktiv!
Ich frag mich, was wohl würde,
wenn dieser schöne Konjunktiv
morgen plötzlich stürbe.**

Johann König (2004)¹

¹ Reproduit dans König, Johann, 2006. *Gestammelte Werke. Bilder, Reime, Emotionen*. Oldenburg : Lappan.

Quelle place pour l'enseignement-apprentissage de la syntaxe en allemand LVE ?

Introduction

En tant qu'ancien professeur des écoles bilingue en charge de la partie allemande de l'enseignement, puis en tant que professeur d'allemand dans le second degré, j'ai pu faire en classe des observations qui m'ont amenée à réfléchir à la manière dont les élèves, de l'école élémentaire à la fin du collège, construisent leurs énoncés en allemand langue seconde. Les élèves qui sont scolarisés depuis la petite section de maternelle dans le cursus bilingue, ou les élèves qui suivent un enseignement d'allemand langue vivante en collège, éprouvent diverses difficultés à s'exprimer en L2 allemand, soit parce qu'ils cherchent à traduire depuis le français leurs réponses mot à mot, soit parce qu'ils placent les éléments de la phrase au hasard, ce qui rend leurs réponses parfois incohérentes. Cette difficulté de construire une phrase à l'oral ou à l'écrit n'est pas anodine. Au-delà du souci d'être compris lorsqu'il s'exprime en L2, la difficulté de l'apprenant à l'élaboration orale d'énoncés soulève la question de comprendre pourquoi les élèves rencontrés dans les deux cursus éprouvent des difficultés à construire une phrase, et ce malgré la constante mise en place de nouvelles démarches pédagogiques censées justement fluidifier et complexifier la production orale :

Les démarches d'apprentissage visent à faire participer les élèves à la construction des connaissances et des compétences ; la pédagogie de projets met les élèves dans la situation de mobiliser compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, produire et créer.

Dans les disciplines dites « non linguistiques » (DNL), l'utilisation de la langue vivante dans le cadre d'une autre discipline permet de rendre la construction de connaissances et de compétences en langue vivante plus accessible en proposant une approche indirecte. La possibilité d'approcher d'autres disciplines par le biais d'une langue vivante contribue également à une meilleure perception non seulement de la façon dont les spécificités de cette discipline sont prises en compte dans d'autres systèmes éducatifs mais aussi des connaissances liées à cette discipline. (B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 257-258)

1. Deux approches de l'enseignement des langues

En classe de langue, il est nécessaire de proposer des situations motivantes qui incitent affectivement l'apprenant à s'exprimer en langue étrangère. Dans mon

parcours d'enseignante, j'ai eu la possibilité de mettre en œuvre deux démarches : l'une pour les élèves de classes monolingues du collège et l'autre pour les élèves de classes bilingues de l'école primaire.

1.1 La démarche actionnelle ou « l'approche communic'actionnelle »¹

L'enseignement des langues en Europe vise à développer des compétences pour satisfaire des besoins communicationnels dans des situations de la vie quotidienne, de l'école et du travail, tel que le définissent en tout cas les politiques éducatives impulsées par le Conseil de l'Europe. Les directives en sont données dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, et sont déclinées en échelles de niveaux, sous l'impulsion d'une nouvelle approche didactique. Cette approche repose sur deux concepts clés, « action » et « compétence ». Sachant que le CECRL définit les compétences comme suit :

- compétences : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». (CECRL, 2001 :15)

il apparaît que la compétence se construit, se développe dans l'agir, donc dans l'action pensée en termes de processus. De ce fait, la démarche actionnelle ou « approche communic'actionnelle », vise à rendre l'apprenant le plus actif possible :

[...] Ces objectifs (du référentiel du CECRL) sont classés par rapport à des niveaux sur une échelle. Par ailleurs, ces objectifs sont explicités à l'aide de descripteurs qui définissent, dans le cas du CECRL, des capacités reliées au niveau visé. Ce qui compte alors, c'est l'appropriation des connaissances, qui permettent d'atteindre tel ou tel objectif. La logique n'est donc plus quantitative mais qualitative. Ce qui compte, ce n'est pas tant que l'apprenant accumule des connaissances mais plutôt qu'il soit capable de les utiliser de manière pertinente. (Bourguignon, 2011 : 4)

Avec l'approche actionnelle, la focalisation ne doit plus se faire sur ce qui est appris, mais sur l'utilisation faite de ce qui est appris. Ainsi naît la construction d'un projet pédagogique inspiré de faits du quotidien pour scénariser des activités dont l'issue est de donner des « outils » aux élèves pour communiquer à l'écrit et à l'oral. Leur production en situation didactisée certes, mais simulant une activité réelle, devient la seule manifestation de leurs compétences.

¹ « Il s'agit d'un néologisme que nous avons choisi pour nommer l' « approche » définie dans la logique de la perspective actionnelle. » (Bourguignon, 2011 :72)

1.2 L'enseignement des langues par une DNL

L'apprentissage d'une langue étrangère dans un autre cadre que celui du cours de langue fait l'intérêt de la démarche d'enseignement d'une discipline dans une autre langue que celle de l'École. En classe bilingue, les activités scientifiques de l'école élémentaire par exemple ont un rôle important de construction et de structuration des langages oral et écrit, car elles suscitent la curiosité des élèves. La construction d'un concept scientifique ou technologique s'appuie sur une démarche qui exige d'une part des expériences ou des constructions d'objets et d'autre part des observations orales ou écrites sous forme de formulations d'hypothèses, de problématiques et de comptes-rendus. Cette curiosité fait adhérer les élèves à l'activité, la langue y a sa fonction réelle de moyen de coopération entre acteurs, ou de vraie demande de renseignement : la recherche de sens structure logiquement l'énoncé. Par ailleurs, comme il y a un objectif pratique immédiat, l'attention de l'élève ne se crispe pas sur des processus de bas niveau langagier (morphologie, notamment), et peut accéder plus facilement à des processus de structuration supérieurs par blocs de sens, c'est-à-dire par groupe syntaxique.

L'enseignement des DNL en classe bilingue nécessite donc pour l'enseignant de langue étrangère la prise en compte d'un double enjeu : dans son enseignement, il doit articuler l'apprentissage de la langue seconde (L2) avec la discipline dite « non linguistique » (DNL). Dans les classes bilingues de l'école élémentaire d'Alsace, les disciplines telles les mathématiques, la géographie, les sciences expérimentales et la technologie sont enseignées en allemand dès le cours préparatoire. Elles servent de cadre à des situations de communication en allemand, pour permettre aux élèves bilingues d'acquérir un niveau de langue dont le cadre est fixé également par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. En DNL, le professeur des écoles bilingue doit veiller à ce que les activités qu'il propose soient des supports d'acquisition pour le langage et les contenus disciplinaires et soient propices aux échanges verbaux en L2. Anémone Geiger-Jaillet et Gérald Schlemminger présentent « l'enseignement bilingue » comme ayant pour objectifs de¹ :

[...] faciliter l'acquisition chez l'élève:
de compétences linguistiques mettant l'accent sur la communication : motiver les élèves à l'apprentissage des langues grâce à leur utilisation d'un point de vue pratique (objectifs linguistiques)
de contenus disciplinaires et de capacités d'apprentissage : stimuler l'apprentissage des contenus grâce à une approche innovante (objectifs pédagogiques) (Eurydice 2006 : 22).

¹ Je renvoie ici aux « objectifs généraux » proposés par Anémone Geiger-Jaillet et Gérald Schlemminger (Geiger-Jaillet, 2011 : 24)

Au-delà de l'apprentissage du vocabulaire spécifique – et bilingue - sans lequel l'apprentissage des concepts en DNL ne peut se faire, se pose, entre autres, la question de la correction syntaxique, c'est-à-dire essentiellement d'une linéarisation idiomatique et d'une place du verbe correspondant à la modalité de phrase que l'élève veut réaliser.

2. L'enseignement-apprentissage de la syntaxe en allemand LVE

Les apprenants francophones dont j'ai observé la compétence syntaxique à l'école élémentaire¹ et au collège disposent d'un niveau linguistique « élémentaire » A2, se situant plus précisément entre la « découverte » et la « survie » sur l'échelle d'évaluation du CECRL (2001 : 24). On relève chez eux l'emploi de tournures syntaxiques routinières, notamment dans les situations pédagogiques cadrées et faisant appel à des connaissances langagières précises : du vocabulaire thématique, des tournures syntaxiques préparées comme « *Auf dem Bild sehe ich...* ». Chez les apprenants de niveau moyen, il existe une tendance un peu plus forte à produire des enchaînements parataxiques. La majorité des sujets s'appuient sur les modèles syntaxiques qu'ils savent employer : les énoncés simples de type SVO, les énoncés introduits par un adverbe ou une préposition spatiale et induisant l'ordre verbe-sujet. Mais sans outillage linguistique complémentaire, la description d'une situation scientifique, d'un document iconographique nouveau est problématique.

La description de paysages ressemble beaucoup à une activité littéraire, elle est proche de la narration : nommer les objets observés, interroger leur présence. Dans ce cas, la description constitue un point de départ ou un support du déroulement d'une séquence en langue étrangère comme l'allemand. Rigoureuse et systématique, son objectif est essentiellement linguistique, car elle sert à l'acquisition de vocabulaire aussi bien qu'à la manipulation de la syntaxe. En outre, elle est motivante pour les sujets, qui ne doivent pas d'abord « inventer » quoi dire avant de parler, puisqu'ils le voient ; elle permet à l'enseignant de consacrer du temps à la mise en place du lexique nécessaire à la nouvelle séquence. Cependant il faut remarquer que cette activité a aussi une limite : ne maîtrisant pas la L2 de manière suffisante, les élèves sont rapidement bornés dans leurs possibilités d'exploitation d'un tel document.

L'extrait suivant tiré de mon étude montre les difficultés que les élèves « bilingues » rencontrent lorsqu'ils doivent décrire un paysage (Couanault-Schiffer, 2014 : 88)

¹ Je m'appuie ici sur l'étude de cas présentée en mémoire de Master Recherche (Couanault-Schiffer, 2014 :49)

Transcription n°3 : « Landschaftsbeschreibung : das Gebirge », cours de géographie/DDM, CE1-CE2 bilingue allemand, 4ème et 5ème année d'apprentissage de l'allemand ; Corpus C. Couanault, 2014.

Début [00:00:13]

1. E1: hier unten ich sehe das see\ (5.0)
2. E2: oben euh\das ist euh dauerschnee\ (5.0)
3. E1: die berge ist eine euh mittelgebirge\
4. ENS: mit dauerschnee/(5.0)
5. E++: Nein euh\XXX
6. E2: eine grosse gebirge\
7. ENS: eine grosse gebirge/
8. E++: XXX nein XXXgebirge
9. E?: eine grosse XXbirge mit dauerschnee/(5.0)

Les difficultés des élèves sont de dépasser le cadre du groupe syntaxique pour se mouvoir à l'intérieur d'une phrase, de construire une proposition comportant plusieurs groupes syntaxiques.

Il en va de façon analogue dans la démarche actionnelle pour les situations dans lesquelles les élèves sont amenés à parler d'un événement auquel ils ont participé. Voici deux extraits de production écrite réalisée dans le cadre d'une description d'image par des élèves de 3^{ème} bilangue. Ces récits ont été réalisés en cours d'année lors d'une évaluation de fin de séquence :

Extrait n°1 :

Im Foto es gibt zwei Clowns. Es ist eine penkarte¹ Fasching Karneval. In der penkarte schreibe „Die Fasching Karneval 5. Jahreszeit“. Im Vordergrund sehe ich grosse schreibe Jahreszeit und in links und in rechts es gibt zwei Clowns. Der Karneval in Deutschland ist super und die pankarte ist scheune²!

Extrait n°2:

Heute ist Fasching Karneval: Ich bin glückliches! Im Karneval, es gibt Kamelle, Bonbons, alkohol...und Kostüme!

Ich habe ein schöne Kostüme! Es ist eine gelbe Tulpen. Meine Freundin ist ein dog und meine Eltern sind die clowns. Meine Großeltern mag nicht die Kostüme. Karneval ist ein schöne Tag. Wir können essen und trinken.

Ici, les difficultés syntaxiques des élèves sont de deux ordres (en faisant naturellement abstraction des incorrections morphologiques) : d'une part, dépasser le

¹ L'élève n'a pas trouvé le mot « Schild ».

² Ici il s'agit de l'adjectif « schön ».

schéma de la phrase noyau, ne comportant que Sujet-Verbe-Complément ; d'autre part dépasser la pure juxtaposition de ces propositions noyaux.

L'apport de vocabulaire n'est certainement pas une étape à négliger dans la construction de la langue étrangère. Les compétences lexicales fondent dans une grande mesure toutes les activités verbales du cours, et une partie des difficultés à produire des énoncés complexes ou des mini-textes est due à des lacunes de vocabulaire. Cependant, au regard de ces deux types d'exemples, il faut se demander quel rôle joue, dans les deux systèmes d'organisation scolaire (cours de langue en collège, enseignement DNL), l'enseignement-apprentissage de la syntaxe. L'apport de vocabulaire ou de tournures syntaxiques « clés en main » telles que « *Im Vordergrund sehe ich* », ne semble pas être suffisant pour permettre aux élèves l'élaboration d'énoncés complexes et cohérents.

Or, même si l'organisation parataxique d'énoncés brefs ne signifie évidemment pas absence totale de structuration intellectuelle, une structuration syntaxique diversifiée met en scène une hiérarchisation mentale de l'objet, que ce soit par logique d'ensembles et de sous-ensembles, ou bien par une logique panoramique plus intuitive. C'est pour faire accéder les élèves à ces possibilités cognitives plus poussées que l'acquisition syntaxique doit jouer un rôle plus important dans l'enseignement-apprentissage.

Dans la mesure où les exemples retenus, ceux de l'école élémentaire bilingue qui procèdent par groupes syntaxiques valant énoncé, et ceux du collège, qui procèdent par phrases-noyaux, montrent une progression, on peut imaginer que l'acquisition syntaxique a démarrée chez les apprenants et que l'étape suivante pourrait comporter l'intégration de connecteurs, coordonnants et subordonnants. Or, ni les ouvrages sur l'enseignement de l'allemand en DNL (Geiger-Jaillet & co), ni les instructions officielles de type CECRL n'expliquent comment passer à cette prochaine étape. En l'absence de matériaux didactiques spécifiques, on peut réfléchir tout haut sur la façon de prendre cette complexification organisationnelle à bras-le corps. Nous nous inspirons pour cela des travaux de Wolfgang Raible (1992), qui propose de voir la juxtaposition comme des énoncés simplement agrégés de type :

Peter geht nicht zur Schule. Er ist krank.

Il conçoit une forme progressive d'intégration syntaxique d'abord par connecteur logique :

Peter geht nicht zur Schule. Er ist nämlich krank.

puis par subordonnant :

Weil Peter krank ist, geht er nicht zur Schule.

Puis par nominalisation dans un groupe propositionnel :

Wegen seiner Erkrankung kann Peter nicht zur Schule gehen.

Un dernier stade étant potentiellement représenté par une double intégration des 2 propositions noyaux comme :

Seine Erkrankung ist der Grund dafür, dass Peter nicht zur Schule gehen kann.

La structuration du dernier énoncé est typique de l'écrit, comme par exemple l'écrit de presse, et cette syntaxe enchâssée n'est pas ce que l'on vise pour les élèves. Mais l'évolution de la pure juxtaposition vers les trois prochaines étapes pourrait en revanche bien représenter un objectif scolaire. Comment agir pour faire passer les apprenants de l'agrégation à l'intégration, pour leur faire « densifier » leur production ?

Bibliographie

BOURGUIGNON, Claire (2006) « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, vol. 1, 58-73.

BOURGUIGNON, Claire (2011) « L'enseignement des langues et le CECRL: d'une logique de contenu à une logique de projet », http://www.campus-fle.fr/wp-content/uploads/2014/04/Adcuefe_actes.pdf

BULLETIN OFFICIEL spécial, n° 11 (26 novembre 2015), *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*.

CADRE EUROPEEN Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001). Didier : Conseil de l'Europe.

COUANAULT-SCHIFFER, Cécile (2014) *La syntaxe de l'allemand à l'oral : les DNL à l'école élémentaire*. Mémoire de Master Recherche : Linguistique et didactique. Université de Strasbourg, 111p

GEIGER-JAILLET, Anémone/ SCHLEMMINGER, Gérald, LE PAPE RACINE, Christine (2011) *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. CELV. Peter Lang: Frankfurt-am-Main

RAIBLE, Wolfgang (1992) *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Agregation und Integration*. Carl Winter; Heidelberg.

L'Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3) organise un colloque international autour des tandems linguistiques :
« Apprentissage des Langues et Cultures en Tandem dans l'Enseignement Supérieur » (ALACTES).

Le colloque aura lieu les 23 et 24 mars 2017
à la Cité Internationale Universitaire de Paris.

Les inscriptions en ligne seront ouvertes à partir de fin septembre.
<http://www.univ-paris3.fr/1-apprentissage-des-langues-et-cultures-en-tandem-dans-l-enseignement-superieur-alctes--388713.kjsp>

SEO YOUNGJI

Keimyung University, Daegu
Corée

L'approche interculturelle en langues dans l'enseignement secondaire sud-coréen

1. A société multiculturelle, éducation interculturelle

Durant ces 20 dernières années, la population multiculturelle en Corée a fortement augmenté suite aux mariages internationaux et aux travailleurs immigrés. D'après des statistiques du ministère de la Justice, le nombre d'étrangers résidant en Corée du Sud est passé à plus de 2 millions de personnes et représente 4 % de la population totale du pays. La proportion d'étudiants issus d'une famille multiculturelle est en constante augmentation dans le milieu scolaire primaire et secondaire. Selon une statistique du ministère de l'Éducation parue en juillet 2016, c'est particulièrement durant les cinq dernières années que le nombre d'élèves provenant d'une famille multiculturelle a fortement progressé : 38 678 élèves (pour le primaire et le secondaire confondu) en 2011, 46 954 pour 2012, 55 780 en 2013, 67 806 pour 2014, et jusqu'à 82 536 pour l'année 2015. Par comparaison, le pourcentage du nombre total d'élèves est passé de 0,55% en 2011 à 1,35% en 2015. Si nous prenons en compte seulement les élèves en école primaire, la proportion des écoliers provenant d'une famille multiculturelle représente plus de 2% des effectifs.

Ce changement de la société coréenne doit faire prendre de nouvelles mesures dans le domaine éducatif et au sein de la société. Afin que les individus de diverses cultures et nationalités puissent vivre ensemble, des valeurs comme la reconnaissance de la différence et le respect de l'hétérogénéité sont essentielles. Le regard porté sur l'interculturel a un même statut au sein des différentes cultures qui existent sur terre, qui possèdent un ensemble convergent résultant de leur humanité : la culture et la langue permettent de créer une relation harmonieuse entre les divers individus. C'est ce phénomène que nous désignons comme un "regard interculturel".

Ce regard interculturel est devenu plus nécessaire dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en raison de la mondialisation des années 1990, et de la multiculturalité des années 2000. Cependant, la majorité des professeurs actuellement en fonction n'a pas reçu de formation sur l'interculturel et

n'a donc guère de connaissances leur permettant d'appliquer une approche interculturelle dans leurs cours.

Dans cet article, nous analyserons dans un premier temps le contexte d'apparition, l'objectif, la méthode et l'évaluation de l'éducation interculturelle. Puis nous examinerons la compétence interculturelle devenue centrale dans l'éducation interculturelle. Nous proposerons en troisième partie un exemple d'approche interculturelle au sein d'un cours de français langue étrangère en Corée du Sud.

2. Apparition de l'interculturel : programme éducatif

2.1 Le contexte d'apparition de l'interculturel

Le terme « interculturel » est apparu au milieu des années 1970 dans des pays européens comme la France, l'Allemagne, la Suisse etc. Ces pays ont connu un flux d'immigration important à la fin des années 1960, et les enfants issus de cette vague migratoire ont commencé à intégrer le parcours scolaire au début des années 70. Afin de surmonter le problème de langue rencontré par ces élèves, des types de cours spéciaux ont vu le jour : “classe d'initiation” pour la France, “Ausländerpädagogik” pour l'Allemagne et “classe d'accueil” pour la Suisse. Cette éducation a mis en danger d'assimilationisme les enfants d'immigrés et a été beaucoup critiquée pour ne pas avoir su prendre en considération leurs identités culturelles et linguistiques. L'enseignement des langues et de la culture d'origine (ELCO) est apparu en réponse à ces différentes critiques. Cette éducation qui a pris naissance en 1975 possède deux objectifs :

- 1- l'enseignement aux élèves de leur culture et de leur langue maternelle pour conforter leur identité culturelle et linguistique.
- 2- la préparation des enfants qui ont quitté leur nation à la suite d'une dépression économique à suivre sans difficulté un enseignement en cas de retour au sein de leur pays natal.

La majorité des scientifiques considèrent l'ELCO comme le point de départ de l'éducation interculturelle.

Avec l'apparition de la forte variété culturelle des années 1980, de nombreux pédagogues, psychologues et linguistes ont commencé à réfléchir sur les problèmes éducatifs et sociaux liés, réflexions qui se sont diffusées lors de la mondialisation des années 1990. De nos jours, l'éducation interculturelle est un thème majeur.

2.2 Le curriculum de l'éducation : objet, contenu, méthode, évaluation

Parmi les nombreux scientifiques ayant traité de l'éducation interculturelle, nous allons essayer de présenter brièvement ceux qui sont liés étroitement avec l'éducation des langues étrangères.

Charaudeau désigne l'objectif de l'éducation interculturelle comme étant « l'adaptation de l'apprenant-citoyen à des systèmes culturels différents » (1990 : 53). Selon Meunier, elle vise pour tous les élèves « à approfondir leurs connaissances des cultures qui les entourent afin de réduire leurs préjugés et favoriser chez eux une pensée critique à l'égard du racisme, des discriminations ou des inégalités culturelles, mais aussi leur permettre de pouvoir échanger sans faire preuve d'ethnocentrisme » (2007 : 23). Pour Martineau, l'éducation interculturelle correspond à « toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (2006 : 1).

Ces trois définitions résument une compétence dans laquelle chaque individu acquière une compréhension de la variété culturelle des autres locuteurs, ceux-ci apportant avec eux leur culture et leur langue. Effectivement, la plupart des auteurs sur l'éducation interculturelle mettent en relief la rencontre avec autrui et non une culture de l'autre. Abdallah-Preteille affirme que « l'approche interculturelle pose l'interaction comme fondamentale. C'est la relation à l'Autre qui prime, et non pas sa culture » (1999 : 58).

Cependant, au cours d'une rencontre avec l'autre, peuvent survenir de nombreux obstacles, qui seront le contenu traité dans l'éducation interculturelle. Le *Kit pédagogique* développé par le Conseil de l'Europe (Brander & alii : 1995), et *l'interculturel en classe* de Chaves (2013) traitent de cette pédagogie de l'interculturel en tant qu'un guide des idées, des ressources, des méthodes et des activités. Les différents thèmes traités correspondent à la "propre culture", à l'"identité", au "stéréotype", au "préjugé", au "racisme", à la "discrimination", à l'"ethnocentrisme" etc.... *L'interculturel en classe* (Chaves, 2013), quant à lui, propose des thèmes interculturels concrets, exploitables dans un cours de langue étrangère, en rapport avec "une idée fixe", "un geste/un mouvement", "une identité", "un regard croisé", "une diversité", "un déplacement de centre de gravité", "un ethnocentrisme" etc... Ces deux livres traitent de contenus qui peuvent être source de problèmes importants lorsque que se rencontre des individus de langue, culture ou ethnologie différente.

Comment pouvons-nous exploiter un contenu interculturel comme celui mentionné ci-dessus ? La méthode de la perspective interculturelle correspond à la fois à « un travail sur soi et son groupe » et « induit un questionnement autant sur le *Je* que sur le *Tu* ou le *Eux*. » (Abdallah-Preteille, 1999 : 56). Partoune

(2000) décrit ce processus comme étant une “décentration”, “pénétration du système de l'autre”, une “négociation”. Pour Clément (2001), il s'agit de “se mettre à la place des autres”, de “coopérer”, de “comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit”. Maga (2006) explique que ce mécanisme permet la “découverte d'autres cultures”, de “faire prendre aux apprenants conscience de leur propre grille interprétative”, de leur faire réaliser une “observation et analyse des comportements culturels”, de “relativiser” ainsi qu'une “intérieurisation de la culture de l'Autre”.

Il n'existe que peu de débats en rapport avec l'évaluation, car il n'est pas facile d'évaluer la capacité interculturelle, celle-ci étant reliée à des éléments cognitifs aussi bien qu'affectifs. Car nous pouvons percevoir différentes attitudes de la part d'un même individu, selon la situation, l'atmosphère, l'humeur du jour : par exemple, un apprenant qui montre une certaine capacité interculturelle à un instant “T”, peut ne pas être en mesure de reproduire ou posséder cette même capacité les jours où il est malade, fatigué etc

L'évaluation de la compétence interculturelle consiste en trois grandes évaluations : l'évaluation indirecte, l'évaluation directe et l'évaluation mixte (« indirecte-directe ») (Sinicrope et al., 2007:15). La méthode d'évaluation idéale est l'évaluation mixte : elle utilise en même temps l'évaluation directe qui comprend le jugement selon un examen, une entrevue, soi-même, et l'évaluation indirecte à travers un questionnaire.

3. La perspective interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

L'éducation des langues étrangère se réalise en général selon l'approche linguistico-culturelle (Windmüller, 2011 : 38). Mais comme cette approche communicative ne prend en compte que la communication, elle donne une confiance presque aveugle ou tend à idéaliser l'objectif de la culture dans l'objectif fonctionnel de communication. Ceci conduit à deux défauts : faire négliger la culture d'origine, et faire se comporter comme un natif. Ces défauts et limites ont donné lieu à de nombreuses recherches didactiques en langues étrangères.

Nous justifions ci-dessous l'introduction de la perspective interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères :

- Premièrement, de par les éléments que la société contemporaine privilégie (hétérogénéité, diversité, réciprocité, identité), la perspective interculturelle aide à l'accomplissement d'un objectif éducatif dans l'enseignement des langues étrangères.

- Deuxièmement, la perspective interculturelle vient compléter l'approche communicative déjà existante.¹

- Troisièmement, elle relie l'enseignement d'une langue étrangère à une matière.

- Quatrièmement, la perspective interculturelle développe la compétence interculturelle. L'apprentissage d'une langue étrangère permet à l'apprenant la découverte de la culture d'autrui, ainsi que celle de l'interaction avec lui.

Des années 1950 jusqu'aux années 1970, la compétence interculturelle était considérée comme une capacité que les personnes partant à l'étranger devaient s'approprier. Des années 1970 jusqu'en 1980, elle s'est élargie progressivement à différents domaines : échanges internationaux, études à l'étranger, immigration internationale. Après les années 1990, la compétence interculturelle a fait de plus en plus figure de capacité que les immigrés et leurs enfants se devaient de maîtriser. De nos jours, elle est présentée comme une compétence que tous les individus doivent d'acquérir.

Byram atteste que la compétence interculturelle est « la capacité d'une personne de se rapprocher et de communiquer avec un individu qui parle une langue différente et qui vit dans un autre contexte culturel » (1997 : 1). Pour Fantini, elle serait un « ensemble de capacités nécessaires pour effectuer efficacement et de manière appropriée en interagissant avec d'autres personnes qui sont linguistiquement et culturellement différents de soi »² (2006 : 12). Le didacticien Lázár la définit comme étant une « capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers » (2007 : 10). La compétence interculturelle met idéalement en oeuvre une capacité globale qui exploite des connaissances avec discernement, en faisant interagir des techniques et des attitudes.

Byram (1997: 50-53) a classé les éléments constitutifs de la compétence interculturelle en 5 catégories : attitudes ou savoir-être ; connaissances ou savoirs ; compétences d'interprétation et de relation ou savoir comprendre ; connaissances de découverte et d'interaction ou savoir apprendre, et sensibilisation culturelle critique/éducation politique ou savoir s'engager.

Le INCA (*Intercultural communication competence*), outil d'évaluation de la compétence interculturelle développé par l'Union Européenne en 2004, a scindé davantage les composantes de la compétence interculturelle en les regroupant sous 6 concepts : “découverte de savoirs”, “empathie”, “souplesse du comportement”, “respect de l'altérité”, “tolérance à l'égard de l'ambiguïté”, et “conscience communicative”.

¹ a Person's ability to relate to and communicate with people who speak a different language and live in a different cultural context.

² Complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself.

4. Le cours interculturel

Nous proposons à présent un exemple de cours intégrant l'objectif, le contenu et la méthode de l'approche analysée précédemment. Ce cours interculturel a été réalisé auprès d'un échantillon de 118 lycéens dans le lycée Y situé dans la province du Gyeonggi-do en Corée du Sud, du mois d'août 2015 au mois de novembre de la même année. Les élèves participant à cette expérience sont des lycéens en première et en deuxième année de lycée (seconde et première pour le système français) provenant de la section sciences humaines et de la section internationale.

Le plan d'un cours interculturel se compose de 6 éléments : un titre, la compétence interculturelle en lien avec le thème du cours, un objectif, la forme et la durée du cours, le support pédagogique et une étape d'apprentissage/d'enseignement. Le titre est en relation avec les actes de parole du manuel. Ceux-ci serviront de base pour les expressions intervenant dans la leçon. De plus, le contenu et le titre ont été sélectionnés selon leurs relations avec les composants de la compétence interculturelle de l'*INCA* et du contenu de la perspective interculturelle analysée ci-dessus. La compétence interculturelle spécifique entre deux et quatre des six composants, permettant son développement à travers le cours correspondant.

L'étape d'apprentissage s'est effectuée en 4 étapes : (1) introduction à la notion de la culture, (2) présentation de culture de l'autre, (3) reconnaissance de sa propre culture, (4) acceptation de la culture d'autrui. Cette étape est le socle de la perspective interculturelle vue précédemment.

Après le programme du cours authentique, nous résumerons, à partir des impressions du professeur, les avantages et les limites de ce cours interculturel. Ce cours a pour intitulé : "Je ne comprends pas ce geste !".

Durant le cours, le professeur a donné à un groupe d'élèves (composé chacun de 3 à 4 personnes) une fiche pour analyser leur participation et leurs impressions.

| | |
|----------------------------|--|
| Titre | Je ne comprends pas ce geste ! |
| Capacité inter-culturelle | 'souplesse du comportement', 'conscience communicative' |
| Objectif | 1. Compréhension du rôle important du geste dans la communication 2. Reconnaissance du geste et sa relation étroite avec la culture 3. Prise de conscience des malentendus interculturels liés au geste. |
| Forme et outil(s) du cours | 1. Groupe de 3~4 élèves 2. 1 feuille par groupe 3. PPT |
| Temps | 15 minutes (15') |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|-------------|--------|-----------|----------------------------|--|----------------------------|---|----------------|---------------|--|--|--|
| | <p>②Faire correspondre le bon sens à chaque image</p> <p>③Aider à la préparation d'une présentation orale de chaque groupe.</p> <p>④Montrer les réponses à travers le PPT.</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Mon oeil !</td> <td>Mensonge</td> </tr> <tr> <td>Chut !</td> <td>Silence !</td> </tr> <tr> <td>Il a un verre dans le nez.</td> <td>Il est ivre. Il a bu trop d'alcool ! Il est rond !</td> </tr> <tr> <td>Il a un poil dans la main!</td> <td>Il est paresseux. Il ne travaille absolument pas !</td> </tr> <tr> <td>Ça coûte cher.</td> <td>De l'argent !</td> </tr> </tbody> </table> <p>⑤Montrer un par un les 5 gestes, puis les faire répéter.</p> | Mon oeil ! | Mensonge | Chut ! | Silence ! | Il a un verre dans le nez. | Il est ivre. Il a bu trop d'alcool ! Il est rond ! | Il a un poil dans la main! | Il est paresseux. Il ne travaille absolument pas ! | Ça coûte cher. | De l'argent ! | <p>②Trouver le sens correspondant à chaque image.</p> <p>③Présentation orale de chaque groupe sur le sens des images.</p> <p>④Comparer les réponses des élèves avec celles du professeur.</p> <p>⑤Répéter les gestes fait par le professeur.</p> | | |
| Mon oeil ! | Mensonge | | | | | | | | | | | | | |
| Chut ! | Silence ! | | | | | | | | | | | | | |
| Il a un verre dans le nez. | Il est ivre. Il a bu trop d'alcool ! Il est rond ! | | | | | | | | | | | | | |
| Il a un poil dans la main! | Il est paresseux. Il ne travaille absolument pas ! | | | | | | | | | | | | | |
| Ça coûte cher. | De l'argent ! | | | | | | | | | | | | | |
| <p>exploitation</p> <p>∧</p> <p>reconnais- sance de la culture propre</p> <p>∨</p> | <p>① Demander s'il existe aussi les 5 gestes en Corée. Si oui, ont-ils un autre sens ? Une autre forme ?</p> <p>②Faire prendre conscience que les Coréens n'utilisent pas beaucoup les gestes.</p> | <p>①Comparer et parler librement des gestes existant en Corée. Sont-ils pareils ou différents ? Ont-ils la même signification ?</p> <p>②Reconnaître l'absence de geste dans la culture coréenne.</p> | P P T | 3' | | | | | | | | | | |
| <p>Synthèse</p> <p>∧</p> <p>Tolérance de la culture de l'autre</p> <p>∨</p> | <p>①Enseigner qu'il existe deux types de gestes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un geste universel (1, 2) - un geste propre à une culture (3, 4, 5) | <p>①Être attentif</p> | | 2' | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|---|------------------------|--|
| | <p>② Faire réfléchir sur les difficultés mutuelles lors d'une interaction entre un Français et un Coréen.</p> <p>Transmettre qu'il est possible de rencontrer des problèmes de compréhension de la part d'un Français même si celui-ci saisit l'intention d'un Coréen, car comparé aux Français, les Coréens utilisent peu de gestes.</p> | <p>② Être attentif</p> | |
|--|---|------------------------|--|

<plan de cours>

Voici, ci-dessous, le résumé par étapes des impressions et du processus de participation des divers élèves.

Premièrement, dans l'étape "introduction", nous avons présenté la notion de culture du "geste" emprunté à l'expression de la langue au sein de cette leçon. Les apprenants ont montré un certain intérêt pour les diverses significations que possède le geste selon le pays, puis ils ont pu prendre conscience de la variété de la culture relative au geste.

| | |
|--|---|
| | <p>(feuille de prise de notes de l'apprenant)</p> <p>1) Un même geste possède un sens différent selon le pays. En Corée, ce geste correspond à "d'accord" ou "l'argent". Mais en France, les Français l'utilisent pour signifier : "ce n'est rien".</p> |
|--|---|

Deuxièmement, l'étape "déroulement" permet d'élargir la notion de culture vers la culture d'autrui : la culture française. Les élèves coréens ont rencontré en majorité des difficultés sur les gestes correspondant aux images présentées, mais ils ont montré un vif intérêt pour les gestes ayant une tout autre signification dans leur pays.

| | |
|--------------------|---|
| <p>déroulement</p> | <p>(feuille de note de l'apprenant)</p> <p>1) melong (mimique marquant la plaisanterie), j'ai mal aux yeux, quelque chose est rentré dans mon oeil.</p> <p>2) Non !, attends !</p> <p>3) Si tu ne m'écoutes pas, je vais te tordre le nez.</p> <p>4) J'ai besoin de sel.</p> <p>5) J'ai besoin d'argent. Battons-nous !</p> |
|--------------------|---|

Troisièmement, l'étape "exploitation" constitue la partie dans laquelle l'apprenant prend conscience de sa propre culture. Le professeur demande aux élèves s'il existe dans leur pays ou culture des gestes similaires à ceux présentés.

Si oui, ont-ils une même signification, une même articulation, une même forme. Or les apprenants se rendent compte que les Coréens ont tendance à ne pas faire un grand usage des gestes, et ils entament une réflexion sur la culture du geste en Corée.

| | |
|--------------|--|
| | (feuille de note de l'apprenant) |
| exploitation | 1) Pas d'existence 2) Chut ! (Le doigt se rapproche de la bouche) 3) Existence du verbal / absence du non-verbal 4) Pas d'existence 5) Pas d'existence |

La dernière étape, la synthèse, porte sur la tolérance de la culture de l'autre. Dans un premier temps le professeur enseigne qu'il existe deux grands types de geste : celui dit "universel", qui apparaît au sein de chaque culture avec une même ou différente connotation, et celui propre à une seule culture. Puis, l'enseignant explique qu'un geste peut jouer un rôle important dans la compréhension d'un énoncé, lors d'un échange communicatif entre un Français et un Coréen. Il doit aussi prévenir ses apprenants qu'un Français peut, tout en comprenant l'intention du locuteur, ici coréen, rencontrer des difficultés d'interprétation, puisque les Coréens utilisent peu voire aucun non-verbal (ex : geste) dans leur discours oral.

| | |
|----------|--|
| | (feuille de note de l'apprenant) |
| Synthèse | 1ère année (équivalence à la seconde) Sciences humaines ① La raison de l'absence de geste provient de l'influence de la culture coréenne qui inhibe l'expression des sentiments. ② J'ai pu comprendre la différence culturelle entre la France et la Corée du Sud : en France les individus expriment beaucoup plus leurs sentiments contrairement à notre pays. ③ En Corée du Sud, les gestes sont utilisés envers un ami proche et non envers un enfant ou une personne inconnu. ④ Je ne savais pas qu'il existait autant de gestes variés en France. Par contre, dans notre pays, on n'en utilise presque pas. Selon moi cela serait dû au fait qu'en Corée du Sud, on tend généralement à communiquer à l'oral sans faire de mouvements, en restant statique. 2ème année (équivalence à la première) Sciences humaines ① Les Français montrent leurs sentiments alors que les Coréens ne les laissent pas transparaître. |

| |
|--|
| <p>② Contrairement à ce que je pensais, il existe beaucoup de gestes qui renferment une signification en France. En revanche, en Corée, il y a peu de cas où l'on transmet un message oral par l'intermédiaire d'un geste.</p> <p>International 1ère année (équivalence à la seconde)</p> <p>① Les Coréens ont tendance avec l'influence de la pensée confucéenne à rester immobile et à ne pas faire de mouvements corporels. Si je rencontre un Français, je pense que la situation sera légèrement gênante.</p> <p>2ème année</p> <p>② En France, il existe des gestes de la main avec une signification. Il paraît difficile de communiquer en français en y associant un geste à une expression langagière.</p> |
|--|

Cet exemple montre comment introduire la perspective interculturelle durant un cours de français langue étrangère, cours qui semble avoir été intéressant pour les apprenants.

Le côté pratique de ce cours :

- Premièrement, les élèves ont porté un intérêt certain non seulement à la culture française mais aussi à leur culture, coréenne, les amenant à prendre conscience et à reconsidérer les autres cultures qui les entourent. Ceci leur a offert une bonne occasion de réfléchir sur la notion de culture, et spécialement sur la connaissance de leur propre culture.
- Deuxièmement, ce cours interculturel a permis aux apprenants coréens de raviver leur intérêt pour la culture et la langue françaises. Le cours s'est servi des actes de parole qui ont été appris dans la leçon correspondante. Bien que les apprenants coréens aient déjà connu les différentes expressions, lorsque celles-ci ont été connectées avec la culture française, ils ont montré un vif intérêt pour cette séquence.
- Troisièmement, le cours interculturel a établi une interaction et une communication entre les élèves mais aussi entre l'apprenant et l'enseignant. Grâce à ce genre d'interaction, les apprenants ont pris conscience qu'il pouvait exister une différence de pensée entre les individus, entre un élève et ses camarades. Chaque élève a écouté avec attention et appris à respecter l'avis d'autrui.

Conclusion

Quelques propositions éducatives afin que ce cours interculturel puisse se diffuser positivement au sein d'un lieu d'apprentissage :

- Premièrement, il faudrait développer différents plans de cours, comme celui de l'approche interculturelle vue dans cette recherche. Les thèmes proposés dans

tous les manuels de français en Corée, tels que la vie étudiante, la manière de saluer, l'heure, les cadeaux, les conventions d'une discussion, l'habillement, le vivre et le couvert, sont de bons sujets pour une application interculturelle. Si, en utilisant ces divers thèmes, nous développons dans un premier temps différents plans interculturels, puis les propositions aux enseignants du français langue étrangère, nous pourrions alors établir un meilleur cours de culture française.

- Deuxièmement, les manuels et les programmes d'enseignement à développer postérieurement devront introduire de façon plus active les aspects interculturels. Dans le curriculum pédagogique actuel du FLE en Corée du Sud, le point de vue interculturel se retrouvant dans l'objectif, le contenu et la méthode, il ne contient pas de méthode authentique et de contenu qui pourraient être tous deux appliqués dans un cours réel. De plus, les manuels ne reflétant pas d'aspect interculturel, il existe un grand écart entre les manuels et le curriculum pédagogique du FLE.

- Troisièmement, il serait recommandable d'instruire les professeurs sur les cours interculturels notamment à travers une formation initiale ou une formation continue.

OUVRAGES CITES :

- Abdallah-Preteuille, Martine (1999) *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Brander, Pat et al. (1995). *Kit pédagogique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chaves, Rose-Marie (2013) *L'interculturel en classe*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Charaudeau, Patrick (1990) « L'interculturel entre mythe et réalité », in *Le Français dans le Monde*, n° 230, 48-53.
- Clement, Cécile (2001) *Les fiches de lecture de la Chaire de D.S.O.* Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Fantini, Alvino & Tirmizi, Ageel (2006) *Exploring and assessing intercultural competence*. World Learning Publications. Paper 1. Accessible à : <http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning-publications/1>
- INCA project (2004): <http://www.incaproject.org/>
- Lázár, Ildiko & alii (2007) *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Un guide à l'usage des enseignants de langue et des formateurs d'enseignants. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf
- Martineau, Stéphane (2006) *Quelques principes pour intervenir dans l'esprit de l'éducation interculturelle*. Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante.
- Maga, Haydée (2006) Former les apprenants de FLE à l'interculturel: <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/interculturalite2magafrancparler.html>
- Meunier, Olivier (2007) *Approches interculturelles en éducation*. INRP.
- Partoune, Christine (2000) *L'approche interculturelle*. Université de Liège.
- Sinicope, Castle et al. (2007) "Understanding and Assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice". In : *Second Language Studies* 26(1) Fall 2007, 1-58.
- Windmüller, Florence (2011) *Français langue étrangère(FLE) L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Berlin.

Yves BERTRAND

QU'EN EST-IL AU JUSTE DE LA DÉCLINAISON FAIBLE DES MASCULINS ?

Les grammaires allemandes de l'allemand, depuis un certain temps déjà, indiquent qu'il existe une tendance chez les masculins faibles à changer de catégorie et à devenir forts, c'est-à-dire à perdre la terminaison *en*, présente partout sauf au nominatif singulier, où l'on a soit \emptyset (*der Student*), soit *e* (*der Pädagoge*). Les grammaires (scolaires) françaises de l'allemand sont muettes sur cette mutation, qui il est vrai, n'est pas admise (« *anerkannt* ») comme correcte (« *korrekt* »). Cette évolution du faible vers le fort est déjà indiquée dans *Der Große Duden 9 Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache* (1965) à la rubrique : *Unterlassung der Deklination* :

« Es besteht eine starke Neigung, bei schwach gebeugten männlichen Substantiven im Dativ und Akkusativ Singular die Deklination sendung abzuwerfen und die Substantive dadurch zu starken zu machen [...] Selbst wenn Substantive dieser Art von namhaften Schriftstellern gelegentlich bereits stark gebeugt werden, so gilt die starke Beugung auch nicht als korrekt. » (p. 622).

Le même *Duden*, appelé cette fois *Die Zweifelsfälle der deutschen Sprache* (1972), reprend textuellement la première phrase et précise que ce changement concerne presque exclusivement le singulier :

« der aber fast ausschließlich den Singular betrifft. Im Plural bleiben diese Substantive –mit wenigen fachsprachlichen Ausnahmen (...) – schwach“. (...) « zusammengesetzte Substantive werden leichter von dem Deklinationswechsel erfasst als eingliedrige. (p. 669)

La référence aux écrivains disparaît dans cette édition. Tout comme elle manque dans l'édition la plus récente de la *Duden Grammatik 4* (2009) « Neigung » est

remplacé par « Tendenz » (3 occurrences) avec l'indication suivante : « Bei Ein-silbern besteht eine Tendenz zur starken Kasusflexion sowie –etwas zögerlicher– zum *e* Plural » (§ 329). A propos des faibles qui désignent un animé et dont le nominatif singulier se termine par *e*, il est précisé : « Solche Substantive bilden den Plural immer mit *en* » (§ 330). Quant à la tendance au changement de classe, il est dit : « wirklich fest sind nur die Substantive auf *e* » (§333).

L'article *Deutsche Deklination* de Wikipedia précise que ce changement de classe de déclinaison n'est pas admis : « Umgangssprachlich entfällt die eingeklammerte Endung **-(e)n** häufig, hochsprachlich ist dies jedoch nicht gestattet » et plus loin :

« Die Endung **-(e)n** im Dativ und Akkusativ Singular entfällt umgangssprachlich häufig. Bei Substantiven auf *-e* wird sie jedoch im Dativ meist nicht weggelassen (umgangssprachliche Beispiele: „dem Bär <> dem Raben, den Bär <> den Raben“) »

Une tendance générale au changement de classe et donc au passage du faible au fort est donc admise, mais elle comporte des restrictions. Celles-ci concernent d'un côté les substantifs terminés par *e*, de l'autre le pluriel, qui resterait *en*. Il y aurait ainsi une opposition singulier fort ~ pluriel faible. On note une contradiction entre l'emploi de la forme forte chez des écrivains connus (*namhafte Schriftsteller*) et l'affirmation que ce changement de classe n'est pas correct ou du moins *hochsprachlich*. Il faudrait regarder de plus près et voir si dans les ouvrages des auteurs en question, il s'agit de passages qui imitent la langue courante (*Umgangssprache*) ou non. Les grammaires distinguent en outre un emploi illicite (*nicht anerkannt*) de l'absence de marque *en* et un emploi admis (*anerkannt*), par exemple avec l'absence d'article comme dans *die Harmonie zwischen Mensch und Natur*. Jamais il n'est dit qui détermine et en vertu de quels critères cette tendance serait licite ou non. Une autorité indéfinie (autoproclamée ?) prononce un jugement sans en donner les attendus. Enfin, elle se borne à constater un fait, d'une part changement de classe de déclinaison et d'autre part existence de limites à ce passage, sans proposer d'explication.

Le but de cette étude est double :

1. Etudier de près la réalité des faits pour montrer que :

- a) cette mutation du faible vers le fort n'a pas en fait de restriction, que donc les faibles en *e* sont aussi concernés, que le pluriel en *en* est lui aussi atteint de façon générale, malgré des obstacles particuliers pour tel ou tel nom ;
- b) cette mutation ne reste pas cantonnée à la *Umgangssprache* ;
- c) cette évolution n'est pas récente (on la constate dès la fin du 18^{ème} siècle) et il s'agit donc d'un phénomène durable. Il suffira de donner un nombre suffisant

d'exemples qui ne soient pas *umgangssprachlich* ou qui ne remontent pas au siècle dernier pour justifier les deux dernières thèses.

2. Proposer une explication à ce passage d'une classe à l'autre.

I. RÉALITÉ DE LA MUTATION

Il convient d'étudier successivement : les monosyllabiques, les masculins terminés en *e*, et les autres masculins faibles, en particulier ceux formés à l'aide d'un suffixe d'origine étrangère (donc comme *and*, *ent*, etc.).

A. MASCULINS FAIBLES MONOSYLLABIQUES

Il est bien entendu hors de question de les citer tous. C'est à dessein que je n'indique pas l'accusatif singulier : le comportement en est le même que pour le datif : *den Mensch*.

1. *Der Mensch* (à ne pas confondre avec *das Mensch* ; il faudra donc s'assurer que les exemples concernent bien des hommes et non des femmes.)

a) singulier

datif

Dans *Analyse von Deklinationsproblemen bei schwachen Maskulina am Beispiel "Mensch"* Kirsten Meemann et Nils Schmid¹, soulignent que le génitif pose problème („*Unsicherheit bei der Genitivbildung*) et qu'il existe une tendance à la suppression de la terminaison au datif et à l'accusatif : „*Heißt es also des Menschen oder des Menschens und heißt es dem Menschen oder doch dem Mensch?*“ (p.3). Selon ces auteurs, en 2010, on trouve presque 10 fois plus de *Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf* que de *Der Mensch ist dem Mensch ein Wolf* : 296 000/30 200 occurrences. Or, en juin 2113, j'obtiens : 255 000 pour *Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf* et 48 600 *Der Mensch ist dem Mensch ein Wolf*. En d'autres termes : *dem Mensch* reste certes très minoritaire, mais gagne du terrain, du moins pour cette citation célèbre, qui n'est en rien *umgangssprachlich*.

génitif :

des Menschens : 65 700, même si dans la plupart des cas les sites disent que cette forme est incorrecte.

Mensches : 17 400 occurrences, dont le début de cette poésie (*17 Aug 2009 von Klommel*) ; *Das Ideal ist des Mensches Tod/Ihr sagt ich zerstör mein Leben*

¹ (2010), GRIN.

Mensch : de rares exemples indubitables, dont celui-ci: Bezeichnungen der Gestalt eines Menschen oder eines Tieres dans *Das Kapitel "Adjektiv" in Horst Bartnitzkys Werk "Grammatikunterricht in der Grundschule* (2010, p. 5) par Jannina Schnormeier.

*Eines Mensch*¹

Erst wo die Gefahr auftaucht, daß **das Leben eines Mensch** in sinnlose Stücke auseinanderbricht, sprechen wir mit Recht vom Schicksal. (Friedrich Gogarten, Marianne Bultmann, Hermann Götz Göckeritz : *Gehören und Verantworte- Ausgewählte Aufsätze*, 1988 , p.235)

Also, stell dir ein aufrecht gehendes Wildschwein vor, mit der Schulterhöhe **eines Mensch. Eines Menschen** wie dir, nicht der eines Piniraners, und mit kürzerem Hals...(Krischan Heners: *Der Kristall der Kraft: Band 1: Die Comtesse*; 2011, p.223)

Exemple particulièrement remarquable car *eines Mensch* est immédiatement suivi de *eines Menschen*, les deux formes étant donc utilisées comme équivalentes. Nous en retrouverons un exemple avec *eines Grafes*.

On constate donc quatre formes possibles : *Menschens*, *Mensch*, *Mensch*, *Mensch*. La dernière est la plus intéressante, car elle correspond à l'évolution de la langue allemande, qui tend à ne pas indiquer le *s* du génitif, ce cas étant suffisamment marqué par le déterminatif : *des Jahrhundert(s)*. Il n'y a pas de raison pour que cette tendance ne se manifeste pas ici aussi.

b) pluriel

Einige Mensche nehmen Melatoninzusätze, um Schlafstörungen einschließlich Jet-Lag zu behandeln Interessanterweise haben kanadische Wissenschaftler, ...

Ethik hat es ihnen angetan, insbesondere die Moral-Theorie Nietzsches und sie glauben noch daran, dass **einige Mensche** den anderen überlegen sind

Die Alarmfunktion bei Herzrhythmusstörungen ist sicher für **einige Mensche** sehr sinnvoll. Für mich ist das Blutdruckmessen mit dem Sanitas zu einer liebge- wonnen Routine geworden.

Der Tod macht alle Mensche gleich - weil wir sterben, sind wir gleich? Eine philo- sophische Auseinandersetzung mit dem Tod und der These, ob der Tod alle Menschen gleich macht C.arolin Bengelsdorf

2. Der Graf

a) singulier

datif :

Einem Graf

Bei **einem Graf** sowie einem Baron nennen Sie zwar immer den Titel und dann den Familiennamen, lassen aber die Vorsilbe „von“ und das „Herr“ weg.

¹ Il est plus pratique de demander *eines* que *des*, car pour *des* Google renvoie souvent au français car il confond le génitif de l'article défini allemand avec notre partitif pluriel. A propos de Google, on constate qu'il lit très mal les textes en caractères gothiques et qu'il ne voit pas le *n* qui suit un *e*.

Den Namen Zeppelin erhielten die Luftschiffe von **einem Graf**, nämlich Ferdinand Graf von Zeppelin, der von 1838 bis 1917 lebte.

Sie hat **bei einem Graf** gedient, hat auch bei ihm geschlafen. Da nahm der Graf die Pistolen heraus und schoß sich durch die Schläfe. (Ballade 1797)

génitif

Grafes

Die Königin/ Der Morgenröte/ Mit Thränen näßt,/ Und Perlen blitzen/ Von allen Spitzen/
Des Grafes läßt.[Bürger: *Gedichte* [Ausgabe 1789].

Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka, S. 7374]

Zur Erinnerung: Mairgrets Vater war Verwalter **eines Grafes, des Grafen** von Saint-Fiacre. Dieser starb ungefähr ungefähr 10 Jahre nach Mairgrets Vater (www.mairgret.de)

Grafes et *Grafen* sont utilisés comme des variantes équivalentes, comme en français *je m'assois* et *je m'assieds*.

Grafs

Gottschalk, ein Sachse von Geburt, und der Sohn eines Grafs Bern wurde von seinem Vater zum Mönchsleben bestimmt (*Merkwürdigkeiten aus dem Leben und Schriften Hincmars: Erzbischoffs* = Neue historische Abhandlungen der Baierischen Akademie der Wissenschaft 5, on notera la date : 1798

Über die Blutföhre, die als Beweis für die Unschuld **eines Grafs** wuchs, erzählt sie mit regelrechter Begeisterung.

Und der Sohn **eines Grafs** ist ja vom Titel her ebenfalls ein Graf soweit ich mich recht erinnere

Graf

Philippe Eugène Ferdinand Marie Clément Baudoin Léopold Georges **von Belgien**, (* 24. März 1837 im Schloss Laken; † 17. November 1905 in Brüssel) war ein Prinz von Belgien und trug den Titel **eines Graf** von Flandern. On notera le site : wikipedia.de

Gabriotto und Reinhard, den sorglichen Anfang und Ausgang der brennenden Liebe von vier Personen betreffend, nämlich von zwei edlen Jünglingen aus Paris, und zwei schönen Jungfrauen, von denen die eine eines Königs Schwester und die andere eines Graf.

b) Pluriel

exceptionnel : Gräfe (et encore il ne s'agit pas d'un véritable comte)

Ich habe jetzt schon viele Spiele gewonnen, indem ich mir **zwei Gräfe** geholt habe, somit gut entsorgen konnte und schnell an hohe Geldkarten.

Car on a des noms de famille *Graf* et *Gräfe* qui manifestement font obstacle à un pluriel de *Graf* autre que *Grafen*. On retrouvera ce problème avec d'autres faibles : *Fürst*, *Bär* sont aussi des noms de famille. *Löwe* est un signe du zodiaque, *Bub* un nom de cartes à jouer. Mais le plus souvent, ces noms sont des noms de firmes ou de produits :

Der **Graf** Verlag wurde 2010 in München gegründet
graf-uhrarmaender

Il y avait aussi les *Graf-Klavier* du temps de Mozart et Beethoven.
Donc un pluriel autre que *Grafen* ne conviendrait pas pour le titre de comte.

3. *Der Fürst*

a) singulier

datif :

Naja, in wenigen Runden haben wir eine zweite Stadt, und **einem Fürst** steht nur eine Stadt als Lehen zu.

7 mai 2010 – Auf einer jüdischen vorchristlichen Steintafel ist von **einem Fürst** aller Fürsten die Rede, der nach drei Tagen vom Tode auferstehen soll.

Till Eulenspiegel wurde im Laufe seines Lebens nicht nur von **einem Fürst** aus dem Land gejagt.

Ein Beispiel für einen Clan, der sich **einem Fürst** verpflichtet hat, sind die Dremora, die seit langer Zeit dem Fürst Mehrunes Dagon dienen.

Geh nicht zu deinem Fürst, wenn du nicht gerufen wirst! (Proverbe)

génitif

Fürstes/Fürsts

Der Bischof, der zusätzlich den Titel **eines Fürstes** bekam, wählte Heilsberg als seine Residenzstadt

23 mars 2013 – Siddhartha Gautama war Sohn **eines Fürstes** und hatte reichlich Freizeit. In dieser entwickelte er sich zu einem vorbildlichen Denker und ... man frönt dem Leben und der Zeit.

Fürsts

Bald wuchs im Schloss am steilen Hang die Tochter **eines Fürsts** heran.

Il s'agit d'une poésie : www.gedichte.com : Liebe und Romantik

Sein erste Auftrag führt ihn in ein Badehaus, wo er eine Gruppe bezahlter Söldner und ihren Auftraggeber, die den Tod **eines Fürsts** planen, töten soll.

b) pluriel

Fürste

Dennoch wurde sie damals weit diskutiert, schließlich rangen sich auch **einige Fürste** und Bischöfe zu einer Beschränkung der Prozesse durch ...

rief jemand hinter mir und ich musste mich nicht mal um drehen um zu wissen wer es war, „Komm es sind **einige Fürste** Chinas hier und wollen ...

Subjektiv sind doch **alle Fürste** und Herren des Reiches zur Aufrechterhaltung des Friedens und der guten Ordnung berufen

Rom ist die Stadt der Parvenüs. Alle Päpste sind Parvenüs; **alle Fürste** sind Parvenüs. *Fürstes*

Une occurrence chez Heine:

Fürstes und Fürstinnen kajolieren den Notenabschreiber Jean-Jacques, und im Pariser Salon heißt der Minister Monsieur und die Herzogin Madame.[Heine: *Briefe aus Berlin. 1822. Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka, S. 38928*]
Hapax ou coquille ?

4. *der Prinz*

a) singulier

datif :

Auf Callenberg lauschten die Kinder **dem Prinz** und der Prinzessin
Bürgermeisterin kapituliert vor dem Prinz der Herzen (<http://www.aachener-zeitung.de>)
Mit dem **Prinz** am Krankenbett (*Westfälische Nachrichten*)
Neben **dem Prinz** links steht Kinderprinz Noah Hackfort

génitif:

Prinzes

DRESDEN: Palast **des Prinzes** Maximilian; um 1830, Holzstich, 7x7 cm
Galerie von Aleks Andersen - Sultan von Baden Deaktivierte Fotos. residenz **des prinzes** von ratibor und corvey von Aleks Andersen
Was für einen Titel gibt es für den Sohn **eines Prinzes**? Johann Christoph Adlung, Charles François Toustain, René Prosper Tassin - 1769
Die gefährliche Geschicklichkeit **eines Prinzes** die Unterschrift des Königs <...> nachzumachen. On notera la date: 1769
Ich weiss wo eine wunderschöne Rumpfschale eines 15er Jollenkreuzer - formverleimt, Meisterstück - auf den Kuß **eines Prinzes** wartet.

Plus de 400 occurrences de *eines Prinzes*

Eines Prinz uniquement si **Prinz** est suivi d'un nom propre¹ :

b) pluriel

warum gibt es in iran oder irak viele **prinze**. (www.gutefrage.net)
Liebe Brucefan, danke vielmals für deine ganze Geschichte, und jetzt werden so viele **Prinze** aus solcher Umgebung nach Europa kommen.
Einige Prinze, die aus dem Geblüts eines dieser Könige von Irak waren, zogen mit einer grossen Menge Araber aus, um sich in Syrien ...(*Geschichte der Araber unter der Regierung der Califen*: Aus dem ... - Volume 1 – p. 4 -François Augier de Marigny – 1753)
Hieraus aber kann kein Erbrecht gefolgert werden, da **alle Prinze** durch keinen andern Weg, als durch die Maht zur Regierung gelangt sind.(Carl Renatus Hausen – 1767)

5. *der Bär*

a) singulier

¹ *Prinz* est alors traité comme un prénom suivi du patronyme (NdP)

datif

Kampf mit dem Bär Begegnung mit dem Bär Vorsicht vor **dem Bär**"
Auch auf ein Foto "Arm in Arm mit **dem Bär**" sollte man verzichten.
(www.planet-wissen.de)

Génitif

Bäres/Bärs/Bär

Der Low' in seinem Schilde, Der Bar auf seiner Brust, dient euch zum Eben -
Bilde, Daß eines Löwen Herz und **eines Bäres** Kraft Der Fürsten Kleinod sey,
der (Daniel Casper von Lohenstein – 1731)

Das Brummen **eines Bäres** symbolisiert den Lautcharakter sehr gut.

Fühlen Sie die Stärke **eines Bäres** oder die Freiheit eines Adlers
nur sollte man das Fell **eines Bäres** erst zerteilen, wenn er erlegt ist...

Das Bild **eines Bärs**, das die Irmensäule auf ihrer Brust hatte , und das Bild eines
Löwen auf ihrem Schilde (Antoine Banier, Johann Adolf Schlegel, Johann August
Schlegel – 1756)

Kopf **eines Bär**, Teddy als Umschlag für Körnerkissen
in Gestalt **eines Bär**

b) pluriel (rare)

Bin jetzt am Morgen im Süden/Mitte unterwegs. Gibt dort **einige Bäere** und viele
Rehe.

Es gibt im untersten Bayern **einige Bäere** die immer auf der Grenze Österreich
Deutschland rumschwirren

B. MASCULINS AVEC E

Il faut distinguer ceux qui ne comportent pas de suffixe et ceux qui ont les suf-
fixes *loge* (*Psychologe*), *agoge* (*Demagoge*), *ale* (*Rivale*).

1. *Der Junge* (Comme c'est un mot de la langue familière on ne s'étonnera pas
de trouver des exemples *umgangssprachlich*.)

a) singulier

datif

Sie sagte zu **dem Junge**: "Hast Du Haare in der Lunge, warst du falsch mit deiner
Zunge!"

Würden Sie lieber Pille nehmen oder **dem Junge** einen Korb geben?

Ein Mädchen schwärmte andauernd von **einem Junge**, bei dem sie meinte, dass
sie niemals an ihn ran kommen würde, denn er war sehr beliebt und hübsch

Laufe nie **einem Junge** hinterher außer er hat deine Handtasche

Kann man Vertrauen zu **einem Junge** aufbauen?

Was kann man **einem Junge** schenken??

génitif

Junges/Jungs

Verhalten **eines Junges** wenn er verliebt ist aber es nicht gestehen möchte???.
(gutefrage.net)

Der Traum **eines Junges** geht in Erfüllung

Es ist die Geschichte **eines Junges**, der vom Land nach Paris kommt

Das dachten sich die Eltern **eines Junges**, der mit meiner Tochter in die Klasse geht

abgesehen, davon, dass es der "normale" Weg **eines Junges** war, dass er Ministrant wird - sobald wie möglich!

Pas de *Jung* seul au génitif : *eines Jung* désigne une personne du nom de *Jung* :

Denn in Wirklichkeit ist die Erinnerung **des alten Jung** ganz überlagert vom endgültigen Bild, das er sich nach dem Bruch von Freud gemacht hat.

b) pluriel

Junge (pour humains et animaux) et *Jungs* (pour des humains)

Viele Junge opfern die Familie für die Arbeit

Alkoven: "*Einige Junge sollen nachrücken*"(Fußball Österreich)

Viele Junge **verlassen die Insel**

Viele Junge und ein Leitwolf (il s'agit de sportifs)

wie bekomme ich die meisten Junge

Wie **viele Junge** bekommen Wale und Delfine?

Wie, und zu welcher Zeit wird die Blattlausmutter befruchtet, die im Frühjahr befruchtete Eyer legt, aus denen **so viele Junge** kommen ? (texte de 1780)

Jungs est le pluriel préféré s'agissant d'humains

Mädchen sind nur Spielzeuge für **viele Jungs**

Viele Jungs lesen nicht gern. Das ist eine altbekannte und vielbeklagte Tatsache.

2. *der Bube*

a) singulier

datif

Worin liegt nun der Unterschied zwischen **dem Bube** der Münzen und seinem größeren Bruder, dem Ritter der Münzen?

vielleicht hatten die Erwachsenen Händler Respect vor **dem Bube**, aber immer kam er zu Hause mit dem Geld dass er für die Kühe bekommen hat.

Es setzt sich zusammen aus einem As, einem König, einer Dame, **einem Bube** und einer Zehn.

Mein Mädél spielt gerne mit ihrer Küche und kutschiert ihre Puppe umher usw. und das kann ich mir mit **einem Bube** gar nicht so recht vorstellen.

Verstehet sich von einem Bube von Geißpitzheim (texte de 1736)

An **einem Bube** von sieben Jahren war nach einer sieben Wochen langen bösen Ruhr der Körper völlig ausgezehret. (*Der Arzt für Brunnengäste zu Hause und bey der Quelle*, 1771)

génitif

Bubes/Bubs/Bub

Mageninfektion, aber ist nun wieder gesund. Silas geht es, neben den Kratzern und Beulen **eines Bubes**, sehr gut und er entwickelt sich gut.

Ich bin die Mutter **eines Bubes** vom BIG. Ich kann sagen in dieser Schule passieren komische Dinge.

Ballett-Leidenschaft eines Bubs: Nikitas größter Wunsch

Oder wenn der Hauptwunsch **eines Bubs** im Nachkriegsjahr 1946 ein einfacher Tannenbaum ist.

Viel Lärm im Hintergrund. Habe zuerst an einen Scherz **eines Bubs** geglaubt.

Guère d'occurrences *eines Bub*, car ce terme est pris par **eines BUB**, sigle qui correspond à plusieurs produits comme :

Bei Verwendung **eines BUB** 622 wird während der Bremsphase diese Energie aus dem Gleichspannungszwischenkreis des Umrichters auf ..

Pourtant :

Wenn ich Vater **eines Bub** werden sollte und der nach mir kommt,...na dann gute Nacht

b) pluriel

Einige Bube kauerten mit ihren spitzen Hüten unter einem elenden Schutzdache,Ich fand daselbst **einige Bube**, die an ihren Hemden als Missionszöglinge ...

Sicherlich so viel, wie **einige Bube** im Autohaus ins stehende neue Fahrzeug steigen und an der Gangschaltung herum reissen,

Diese befand sich, wie Bayreuth alsbald feststellte vor der Kapelle und beschimpfte **einige Bube** aus dem Dorf wüst

Wo **viele Bube** sind, Mädle sind, Bube sind, do ists halts lieble, do ists halt gut. aus Schwaben 1778.

Bisher sind wir **zwei Bube** und ein Mädle ; **Zwei Bube** und ein Mädle sind wohl-auf!

Acht lebendige, drei schon g'heiratet und im Haus neben zwei Meidle noch **drei Bube**, von denen einer größer ist als der ander' und jeder Seebenbur werden

Heinrich Hansjakob: *Erzbauern* - Kapitel 22)

Les derniers exemples sont plus dialectaux que *Hochdeutsch*.

3. *der Löwe*

a) singulier

datif

der Löwe est un homme du signe du zodiaque

hatte gestern mein erstes Date mit **dem Löwe** Mann und es lief suppppper !!

eine gewisse Neigung zur Arroganz ist **dem Löwe** Mann aber leider auch nicht ... Sein Erfolg bei den Frauen ist **dem Löwe** Mann durchaus bewusst, ,

Mais :

Die Fabel von **dem Löwe**

génitif

Männliches Porträt **des Löwes** (Panthera Löwe)

Die anschließende „unerhörte Begebenheit“, die Zähmung **des Löwes** und seine Befreiung von der Dorne, ist also auch eine Metapher für Honorios ...

Die Nahtstelle an der Nase **des Löwes** sieht nicht korrekt aus

(aucun de ces exemples ne relève de la *Umgangssprache*)

Alle wir wissen, daß **der Anteil des Löwes** des Netzverkehrs durch die Search Engines kommt.

Des Löws seulement pour un hôtel ou un entraîneur de football !

b) pluriel rare (pour désigner l'animal) :

In Algerien wurde der letzte 1893 erschossen, in Marroko lebten noch **einige Löwe** dieser Art bis 1920.

Sinon ce sont des personnes du signe lion ou qui portent le patronyme *Löwe* :

Viele Löwe spielen daher Golf oder sind Mitglied in einem exklusiven Yacht-Club.

4. Cas de *der Zeuge* et *der Pate*

Le pluriel ne peut être qu' *en*.

En effet, pour *Zeuge* d'une part cette forme est le pluriel de *das Zeug*, d'autre part dans l'expression *Zeuge sein*, *Zeuge* reste invariable :

dafür zu sorgen, dass Kinder, die **Zeuge werden**, wie ihre Mütter geschlagen werden, als Opfer betrachtet werden

De même pour *Pate*, qui reste invariable dans l'expression *Pate stehen* :

auch bei den Arbeiten zur Strafrechtsreform haben **einige Pate** gestanden.

5. Substantifs avec le suffixe *oge*

Le seul problème intéressant est celui du pluriel.

a) singulier

Le singulier montre des datifs et des génitifs forts (*dem Psycholog/des Psychologs*). Il va de soi que la fréquence des occurrences trouvées est fonction de la fréquence d'emploi du substantif en question.

génitif

Psychologs Klient **eines Psychologes**.

Eines **Psycholog**

aber nicht die Rolle einer/**eines Psycholog**/in, Psychotherapeut/in oder Sozialarbeiter/in zu übernehmen und stattdessen Hilfe von Spezialist/inn/en .

26 nov. 2009 – ... diesem Film kommt eindeutig die wichtige Hilfe einer guten Psychologin/**eines Psycholog** viel zu kurz.

Das Leben **eines Psycholog** von Fritz Heider

b) pluriel

Einige Psychologe denken dass der Körper also der Abglanz von sich, tief und original wird.

Einige Psychologe meinen, dass es oftmals von Zuhause auf die Kinder übertragen wird, wenn sie geschlagen werden

De même on trouve : *einige Biologe, einige Soziologe, einige Dermatologe.*

6. Substantifs avec le suffixe *agoge*

Là encore, on a des pluriels forts

Und zum anderen wissen **einige Pädagoge** nicht über die Notwendigkeit der kindlichen Sexualität.

aber **viele Pädagoge** oder Erzieherinnen haben einfach den Beruf falsch gewählt

Im Mai 2005 kam es in Reds zu Ausschreitungen, als **viele Demagoge** aufgrund der Unruhen in der nahe gelegenen usbekischen Emmentaler Phoneminventar versuchten, nach Douzelage zu fliehen.

Auch **Demagoge** und Schmeichler entsprechen einander genau, und beide haben bei beiden am meisten Einfluss.

7. Substantifs avec le suffixe *ale*

... um sich, **eines Rivals** zu entledigen, eine ganze Armee seiner Landsleute aufgeopfert hatte (1826)

ob ihn gleich **einige Rivale** geschwächt haben.1792

und so hatte denn Rubens schon eine ziemliche Coucurrenz zu bestehen, **viele Rivale** zu überbieten.(1840)

Auf öffentlichem Platze sah man die ungeheure Statue **dieses Kannibals** (Franz Michael Vierthaler – 1790)

Wenn ihr wüsstet, **wieviele Kannibale** unter uns leben, würdet ihr nie wieder raus gehen

C. SUBSTANTIFS AVEC SUFFIXES

Il est possible de constater rapidement :

1. On n'a pas de difficultés pour trouver des datifs forts avec *einem Doktorand* (Was ist der Unterschied zwischen einem Doktor und einem Doktorand?), *einem Konfirmand* (Wenn von einem Konfirmand zwei Eltern anwesend sind) *einem Demonstrant* (hier vor einem Demonstrant am Tahrir-Platz), *einem Student* (Wieviel Unterhalt steht einem Student Ü25 zu?), *einem Artist* (einem Artist über die Schultern schauen), *einem Gymnasiast* (Man muss aber auch den Unterschied zwischen einem Hauptschüler und zum Beispiel einem Gymnasi-

ast sehen), *einem Soldat* (Wie unterscheidet sich ein Terrorist von einem Soldat?), *einem Athlet* (Es ist völlig unangemessen, einem Athlet, der einen verdächtigen Test hatte, zu erklären, wie der Test funktioniert), etc.

2. On n'a pas de difficultés pour trouver des génitifs forts avec cette fois (pour changer) les autres suffixes : *eines Bandits* (Allerdings hab ich nicht von Grund auf die Einstellung **eines Bandits**), *eines Idiots* (Die U-Bahn war aber aufgrund **eines Idiots**, der die Scheiben in einer der Bahnen einschlug, nicht wirklich fahrbereit.) *eines Agronom*s (Rostislaw Alexejew wurde in der Familie **eines Agronom**s und einer Lehrerin geboren. (*de-Wikipedia*)).

Il n'est pas non plus malaisé de trouver des génitifs: *eines Doktorand* (Ob es wirklich reflektieren die Fähigkeit **eines Doktorand** in der Forschung?), *eines Konfirmand* (Als Göttlich ist die Themensystem **eines Konfirmand** gemeint -à propos de Leibniz), *eines Demonstant* (Straßenschlachten nach Beerdigung **eines Demonstrant**), *eines Student* (Wie sieht der Tag **eines Student** aus, **eines Gymnasiast**). Autant d'exemples qui n'ont rien à voir avec la *Umgangssprache*.

3. Pas de problèmes avec le pluriel en *e* : *einige Athlete* (Es ist ja nicht ausgeschlossen, dass sich **einige Athlete** im Training und Ihrer Entwicklung umorientieren und zu anderen Idealen streben.), *einige Prophete* (es soll ja auch **einige Prophete** und Menschen mit hellseherischen Fähigkeiten geben), viele Poete (hier gibt es ja richtig **viele Poete**) *einige Konvertite* (**Einige Konvertite**) aber werden wissentlich in sich hineinlächeln), *einige Astronome* (An Bord der Endeavour, Cooks Expeditionsschiff waren neben Cook **einige Astronome**,).

Nous pouvons maintenant présenter nos conclusions :

1. La tendance au passage à la déclinaison forte est bien générale : elle concerne aussi les masculins en *e* et n'a d'autres restrictions que celle de rares cas particuliers. De même, ces nouveaux convertis à la déclinaison forte sont, eux aussi, soumis à la pression générale qui conduit à employer un génitif singulier sans *s*.
2. Cette tendance ne se limite pas à la *Umgangssprache*. Il s'agit de textes qui, sauf dans les sites de réseaux sociaux (*Facebook, Youtube*), se servent de la langue écrite. Certes, celle-ci peut à l'occasion imiter la langue courante, en particulier dans les œuvres de fiction. Mais les exemples que j'ai retenus ne sont pas d'ordinaire empruntés à des blogs, romans ou nouvelles, mais à des ouvrages poétiques, scientifiques, techniques, ainsi qu'à la langue journalistique soignée. On ne peut pas donc pas dire que la tendance se borne à la langue courante : les *namhafte Schriftsteller* ne sont plus seuls.

3. Ce phénomène n'est pas nouveau et j'ai cité bien des exemples empruntés au 18^{ème} et au 19^{ème} siècle¹. C'est que les raisons qui poussent au changement de type de conjugaison ne sont pas nouvelles. Il importe maintenant de les dégager.

II. ESSAI D'EXPLICATION

1. C'est à J. Grimm (*Deutsche Grammatik*) que l'on doit la dénomination de *faible* pour ce type de déclinaison. Terme entièrement justifié du point de vue de la théorie de l'information, car à part le nominatif singulier, rien ailleurs ne manifeste le cas ni le nombre. Il appartient donc aux déterminatifs (articles, démonstratifs, possessifs) de faire fonctionner la déclinaison puisque le substantif en est incapable. Comme la déclinaison faible n'apporte quasiment rien au fonctionnement du système, il est tentant, car économique, de remplacer un type de déclinaison défailant par un autre, qui certes n'est pas parfait, mais plus efficace, la déclinaison forte. Celle-ci marque en effet au moins le génitif singulier, trois des quatre cas du pluriel, le datif pluriel, et facultativement le datif singulier (avec *e*). Ajoutons que les « transfuges » obtiennent automatiquement au pluriel un *e*, forme bien représentée statistiquement pour les trois genres, simple et moins onéreuse, avec un seul phonème que *en* avec deux. En termes économiques, on dirait que la déclinaison faible n'est pas rentable : elle coûte bien plus cher qu'elle ne rapporte et l'on se demande même ce qu'elle rapporte. D'ailleurs les dialectes sont en avance sur cette évolution. Nous l'avons constaté avec l'alémanique pour *Bube*. La langue standard tarde toujours à suivre.

2. Il faut bien voir ce que serait l'avantage pour l'allemand de la disparition de la déclinaison faible : une simplification considérable du système, sans perte de clarté, mais au contraire avec un gain non négligeable, surtout si concurrentement, le *s* du génitif disparaît, car redondant par rapport au *s* du déterminatif : *des Jahrhundert(s)*.

3. Mais le fait que cette mutation ait commencé depuis longtemps sans être, loin s'en faut, achevée indique que les obstacles demeurent. D'abord pour certains mots, on aboutirait à des confusions : *die Pate* est aussi le féminin de *der Pate* (à côté de *die Patin*) et *die Zeuge* est le pluriel de *das Zeug*. Ensuite, certains masculins faibles sont aussi des patronymes et des marques de firmes et de produits. Là encore, des confusions sont possibles. *Einige Löwe* ne sont donc pas des animaux, mais des humains qui possèdent ce patronyme ou qui sont nés sous ce signe.

Mais là n'est pas le principal obstacle. Cet obstacle est la tradition, représentée par l'école et les manuels de grammaires. J'ignore comment les enseignants allemands réagissent quand leurs élèves emploient allègrement la forme forte au

¹ Ou alors il faudrait admettre que ces substantifs, forts à l'époque, soient passés à la déclinaison faible, pour redevenir forts ensuite...

lieu de la marque faible, surtout quand ces enseignants trouvent ces mêmes formes « incorrectes » dans des textes de la langue écrite soignée. En tout cas, nous avons vu que les grammaires de l'allemand reconnaissent l'évolution, quitte à la condamner, sans indiquer en vertu de quels critères certains emplois sont « anerkannt » et d'autres non.

Il est à remarquer qu'on en arrive à employer les deux formes concurrentement pour le génitif (*eines Mensch/eines Menschen, des Grafes/eines Grafen*), comme deux variantes facultatives, l'auteur de la phrase manifestant d'abord sa modernité, puis tout de suite après son respect de la tradition, ne serait-ce que pour montrer son habileté à manier plusieurs registres ou pour manifester que son viol de la règle est délibéré et non le fait de l'ignorance. Il est peu probable que cette coexistence entre formes dure indéfiniment. On assiste à un phénomène comparable avec: *würde + infinitif*, longtemps honni (« Wenn-Sätze mit *würde* sind würdelos ») et le prétérit des verbes forts. *Würde + infinitif* a fini par triompher (DUDEN 4 *Die Grammatik* (2009) parle de *Siegeszug der würde-Konstruktion* (p.541), même si quelques îlots de résistance subsistent.

Compte tenu de cette tendance irréversible, mais aussi de cette tradition tenace, il faudra attendre, comme dirait Fernand Reynaud, « un certain temps » avant que la déclinaison faible des masculins ne disparaisse et n'appartienne à l'histoire de la langue.

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.

L'INTÉGRATION DES SUBSTANTIFS ANGLAIS DANS LE LEXIQUE ALLEMAND¹

Devant l'abondance des emprunts que l'allemand fait à l'anglais², il convient de se poser la question de savoir dans quelles conditions s'effectue ce passage d'une langue à l'autre et quels sont les problèmes qui se posent.

En fait, on se situe entre deux pôles : d'une part, on emprunte mais tout en conservant le plus possible au terme emprunté sa nature et son aspect d'origine. C'est ce qui se passe, par exemple, avec les termes géographiques : *Wales, Montana*, les institutions : *die Queen, der Prime Minister*, ou simplement un mot exotique et auréolé : le *vacher* et le *Kuhhirt* font pâle figure à côté de *der Cowboy*. D'autre part, on a une intégration totale de ce mot étranger dans le lexique, si bien que l'origine étrangère n'est même plus visible : combien de francophones savent que *contredanse* vient de *country dance*, *redingote* de *riding coat* ? De même, de nombreux germanophones ignorent que *der Streik* et *der Keks* viennent respectivement de *strike* et de *cakes*.

Entre ces deux pôles, il y a l'intégration : le mot d'emprunt acquiert toutes les caractéristiques du lexique d'arrivée, mais conserve cependant son aspect d'origine et est aisément reconnaissable comme issu d'une langue étrangère. C'est bien ce qui se passe pour la plupart des substantifs anglo-saxons qui entrent en nombre dans l'allemand et c'est pourquoi le terme d'intégration est préféré à celui d'assimilation³

Se posent alors plusieurs questions, que nous allons aborder successivement :

¹ Je remercie Odile Schneider-Mizony de ses remarques et suggestions, que j'ai intégrées à mon texte. De même, Marie-Claude Marsolier-Kergoat, qui a pris la peine de relire mon article.

² Anglais est pris ici au sens large et comprend donc l'américain, l'australien, etc., bref, les variétés de langue de tous les pays dont l'anglais est langue officielle.

³ Cf. *Integration englischer Fremdwörter im Deutschen* (<https://www.linguistik.hu-erlin.de/.../phaenokp-Anglizismen.pdf>) et www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/schreibung-von-fremdwoertern-aus-dem-englischen

1. Qu'en sera-t-il de la prononciation : respectera-t-on la prononciation d'origine ou se résoudra-t-on à prononcer à l'allemande ?
2. Que se passera-t-il pour la graphie ? Gardera-t-on les habitudes anglaises ou américaines ou écrira-t-on les noms empruntés selon les règles de la graphie allemande ?
3. Le genre étranger sera-t-il conservé ou les mots d'emprunt recevront-ils un genre différent et, si c'est le cas, selon quelles modalités ?
4. De même le pluriel d'origine restera-t-il ou adoptera-t-on le pluriel allemand ?
5. Le nom d'emprunt s'intégrera-t-il dans la déclinaison allemande ou restera-t-il invariable ?
6. La signification demeurera-t-elle constante ou bien observera-t-on des changements dans la dénotation ou dans la connotation ? Ces substantifs anglais, américains voire australiens ou autres combleront-ils un vide ou co-existeront-ils avec leurs synonymes allemands éventuels et alors avec quelle valeur ?

1. La prononciation

1. D'abord, il faut constater que l'allemand, plus que le français, respecte la prononciation du pays d'origine, quel que soit ce pays. Il suffit pour s'en convaincre de comparer la prononciation des présentateurs/présentatrices des chaînes de télévision allemandes et les nôtres. Alors qu'en France on entend « au bas mas » pour *Obama* et « il a ri ») pour *Hillary*, avec déplacement systématique de l'accent tonique, affaibli, sur la dernière syllabe, place et vigueur sont conservées outre-Rhin.

Toutefois, on note des hésitations pour la place de l'accent dans les substantifs composés : avec *das Burnout* on a l'accent sur *burn* ou sur *out*. Dans *Knowhow* l'accent s'est déplacé sur *how*, comme sur le *up* de *Makeup*.

1.2. Cependant, malgré cet effort de fidélité, les germanophones tendent à remplacer les voyelles anglaises inexistantes en allemand par les plus proches dans leur système phonologique.

Ainsi, pour les voyelles simples :

[æ] est remplacé par [ɛ] : ['hændi] devient ['hɛndɪ].

[ʌ] est remplacé par [a]. Le *u* de *Public Relations* est tantôt transcrit par [ʌ] (*Meyers Großes Lexikon*), tantôt par [a] *DUDEN Rechtschreibung*.

Si le *schwa* existe dans les deux langues, celui des mots avec le suffixe *or* passe à [ɔ] : *der Detektor*, *der Reaktor*, *der Sensor*, *der Sponsor*, dont le *Duden* nous apprend que s'ils ont une apparence latine (même si le *k* allemand a remplacé le *c* devant *t*), ils sont d'origine anglaise.

Le [ə:] de *girl* est remplacé par [œ:], donc [goerl] (le *r* étant prononcé, alors que postvocalique, il ne l'est pas en anglais).

Quant aux diphtongues qui manquent en allemand, leur est substituée la voyelle simple longue la plus proche :

Le [ei] de *lady*[leɪdɪ] devient donc [e:] [le:dɪ], de même pour *baby* : [be:bi]

Le [eə] de *hair* devient [ɛ:] dans *Hairstylist*.

1.3. Pour les consonnes se produit le fait démarcatif suivant : en finale l'opposition entre sonore et sourde est neutralisée au profit de la sourde : le *d* de *Land* est prononcé [t]. L'allemand le fait aussi pour les emprunts à l'anglais. Donc dans *Bridge* le [dz] devint [tʃ], autrement dit] *Britsch*. De même dans *Image* : [ɪtʃ]. Quant au *g* de *das/der Blog*, il est prononcé [k], comme *Block*.

Le fait est particulièrement répandu pour les pluriels en *s* : alors que l'anglais prononce ce *s* [z] après voyelles et consonnes sonores, l'allemand ne connaît plus que le [s] et donc le *s* final de *Public Relations* est prononcé [s].

Ce ne sont là que modifications de détail et il importe de bien expliquer aux élèves et étudiants que l'essentiel de la structure phonétique du mot d'origine anglais est conservé, puisque l'accent reste à sa place et se prononce avec la vigueur commune à toutes les langues germaniques. De même subsiste l'opposition fondamentale entre voyelles brèves et voyelles longues. Enfin, dans les deux langues les occlusives sont prononcées avec force.

De ce fait, vu le respect attribué à la langue d'origine, l'allemand ne connaît pas, à ma connaissance, ces métamorphoses, où *ferry-boat* devient *ferry boîte* avec Pagnol, où *traveling* passe à *Travelingue* avec Aimé et où *blue jeans* se mue en *bloujinze* avec Queneau.

2. La graphie¹

a) Les substantifs empruntés à l'anglais suivent la règle générale de l'allemand: ils prennent une majuscule : *der Job*.

b) Si deux composants ou plus sont séparés, tous prennent une majuscule : *Public Relations*.

c) La difficulté est de savoir si plusieurs éléments

- restent séparés : *die Happy Hour*,

- s'écrivent désormais en un seul mot : *die Poleposition*,

¹ Cf. http://www.studis-online.de/Studieren/Richtig_schreiben/engl_substantive.php et *Schreibung von Fremdwörtern aus dem Englischen* (<http://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/schreibung-von-fremdwoertern-aus-dem-englischen>)

- sont reliés par un trait d'union : *das Make-up*.

Mais la tendance de fond est de parvenir à un seul terme : *Happyhour, Softdrink, Smalltalk*.

d) Trait d'union ou non

-En principe, on a un trait d'union entre le verbe et « l'adverbe » : *das Know-how, das Make-up, das Burn-out, das/der Check-up*. Mais on trouve (Google) *das Knowhow, das Makeup, das Burnout, das/der Checkup*.

-En principe, on a un trait d'union entre emprunt anglais composé et substantif allemand : *das Open-Air-Konzert, der Multiple-Choice -Test*. Pour des raisons de lisibilité, on garde la séparation entre les composants, mais l'unité de l'ensemble est marquée par le trait d'union.

En anglais, on constate un manque de cohérence¹. Le montre l'association d'un adjectif et d'un substantif. Ainsi, on a avec *red* : *redcap, redcurrant*, mais *red card, red carpet*, ou, avec *black* : *blackcurrant* mais *black berry, blackshirt* mais *black sheep*. Toutefois, l'évolution va vers l'écriture en un seul mot : on est passé de *make-up* à *makeup* de *black bird* à *blackbird*.

On retrouve cette tendance avec l'allemand, qui a pour principe de base d'écrire en un seul mot ce qui correspond à un seul concept, et donc on passe de *fast food* à *Fastfood*.

Toutefois, on n'ose pas toujours aller directement et le trait d'union sert alors dans un premier temps de solution intermédiaire. On a donc à partir de *peer group*, successivement *Peer-Group*, puis *Peergroup*, qui s'est imposé. Mais pour plus de lisibilité : *Peer-Group-Probleme*. De même on passe de *pole position* à *Pole-Position* puis enfin à *Poleposition*, mais *der Pole-Position Kampf*.

On peut poser comme règle générale : plus le groupe d'origine anglais est intégré à la langue allemande, puis il tend à s'écrire en un seul mot, sauf s'il est mieux lisible en plusieurs.

3. Le genre²

C'est le gros problème : en effet, l'allemand n'a pas conservé systématiquement le genre anglais, mais donne souvent au cas par cas un genre différent de celui du mot d'origine.

En anglais moderne pourtant, les choses sont d'une rare simplicité :

- a) les humains ont le genre de leur sexe (sauf les bébés) ;
- b) les autres y compris les animaux (sauf les animaux familiers) sont du neutre, à quelques très rares exceptions près (*ship, motor, engine*).

¹ Exemples empruntés au *Oxford Advanced Learner's Dictionary (1991)*

² cf www.google.fr/?gws_rd=ssl#newwindow=1&safe=active&q=artikelwahl+bei+englischen+substantiven, déjà cité

Il eût été pourtant bien simple et commode de conserver ce genre en empruntant le nom. Ce n'est pas le cas : *das Girl*, pour ne pas parler de la multitude de ceux qui ne sont plus neutres mais passés au masculin (*der Job*) ou au féminin (*die Poleposition*).

L'explication paraît être celle-ci : c'est que l'allemand ne s'est pas fondé sur le genre du terme emprunté. Celui-ci du reste n'est pas apparent dans le groupe nominal, article et démonstratifs étant communs aux trois genres, mais dans la différence des pronoms : *he, she, it*. L'allemand s'est fondé sur le sens, la forme, l'origine grammaticale ou la structure.

a) pour le sens : *das Girl* puisque *das Mädchen*. On rattache donc le mot emprunté au mot allemand le plus proche sémantiquement et on lui donne le même genre.

b) pour la forme :

L'influence des suffixes est déterminante :

-*ion* impose le féminin : *die Poleposition*

-*or* entraîne le masculin : *der Detektor, der Reaktor, der Sensor*

-*er* dans la structure « radical verbal +*er* » désignant un dispositif, un instrument impose le masculin : *der Computer, der Starter, der Tuner*.

-*ment* impose le neutre : *das Management*.

De plus la parenté formelle joue : *group* et *Gruppe* ont non seulement le même sens mais se ressemblent fort malgré la différence de prononciation et d'orthographe, donc *die Peergroup*.

c) pour l'origine grammaticale. Quand un mot allemand qui n'est pas à l'origine un nom est substantivé il devient automatiquement neutre. Donc : *das Warum, das Lernen, das Schöne, das Ach*.

Un verbe anglais substantivé reste donc neutre :

- radical verbal : *das Burn-out, das Check-up¹, das Knowhow*

- participe/gérondif : *das Mailing, das Dumping, das Speeddating*.

Prenons un exemple précis pour montrer l'influence éventuellement conflictuelle du sens et de la forme. Les danses d'origine anglo-américaine passent au masculin à cause de *der Tanz*. Ici, on a de la chance puisque l'on n'a pas le conflit² avec la voyelle *a*, qui tend à entraîner le féminin, comme *die Polka* ou *die Mazurka* (*die Rumba*, mais aussi *der Rumba* en autrichien, de même *die* ou *der Samba*) ou encore la voyelle *e*, qui entraîne elle aussi le féminin : *die Sara-*

¹ Mais le *Deutsches Universalwörterbuch* donne aussi le masculin, sans doute à cause de la *Gestalt* de *Check*, voir ci-dessous.

² Cf. Y. Bertrand : « À propos du genre en allemand et ailleurs » (*Linguistica Palatina*, N°34, 1982)

bande, die Barkarole, die Pavane, ni avec le suffixe *ett* qui impose le neutre : *das Menuett*. Donc on a *der Charleston, der Foxtrott, der Slow, der Rock and Roll*. On remarque au passage que dans ces conflits entre sens et morphologie, le critère morphologique l'emporte.

Mais alors se posent deux problèmes :

1. Que se passe-t-il si l'on peut rattacher le substantif anglais sémantiquement à deux noms allemands de genre différent ? *Safe* peut être rattaché à *der Geldschrank*, donc *der Safe* ou à *das Schließfach*, donc *das Safe*. La conséquence est que les deux genres coexistent. On peut penser qu'à la longue l'un finira par l'emporter. Ce n'est pas si sûr : bien que le mètre date de la Révolution française, les deux genres vivent encore. Et d'ailleurs *Artikelwahl bei englischen Substantiven* le reconnaît :

Der Genusgebrauch bei Fremd- und Lehnwörter schwankt vor allem in der ersten Integrationsphase, bis sich ein bestimmtes Genus durchgesetzt hat. Aber auch mit fortschreitender Integration können noch Schwankungen auftreten: der Laptop das Laptop.

Tant mieux : *der* ou *das*, on est sûr de ne pas se tromper.

2. Que se passe-t-il si l'on ne peut rattacher le mot anglais, par exemple *der Job*, à un substantif allemand : un *Job* n'est pas *ein Beruf*, au contraire, mais *eine berufliche Tätigkeit, eine Beschäftigung, eine Stellung*.

d) Alors, il faut recourir à d'autres explications.

-*Artikelwahl bei englischen Substantiven* avance un principe phonologique : nach einer Reimanalogie (der Snack wegen der Dreck/Schreck/Fleck/Scheck/...).

Ceci ne vaut pas pour *der Job, der Stress, der Trend* et bien d'autres.

-*Integration englischer Fremdwörter im Deutschen* propose :

Sind Anglizismen einsilbig, so ist das Genus meist maskulin – Ausnahmen treten zwar auf, sind jedoch selten.

Beispiele: der Boom, der Rap, der Flop, der Gag

Ausnahmen: das Byte, das Match, das Steak, das Team, die Art, die Band, die Bar, die Box, die Crew, die Farm, die Gang.

Der Job entre dans ce schéma.

En fait, les exceptions citées relèvent presque toutes du principe sémantique : *die Band (die Kapelle)* et de plus, le féminin permet d'opposer le groupe musical à *der Band* et *das Band*. Pour *der Flop* on a *der Misserfolg*. *Das Match (der*

Match en Suisse) *ist ein Spiel*. *Die Bar ist eine Theke und erst dann ein Lokal*. *Der Rap ist ein Sprechgesang*. *Die Box ist eine Art Kassette*. *Die Crew ist eine Schiffsmannschaft*. *Die Gang ist eine Gruppe*. *Das Steak ist ein Fleischstück*. *Das Bit und das Byte sind Binärzeichen*.

Pour ma part, je serais enclin à proposer en plus du fait qu'il s'agit de monosyllabes, un principe de *Gestalt*¹. Sont masculins (sauf principe sémantique contraire) les monosyllabes de structure : « Consonne(s) + Voyelle + Consonne(s) », *Gestalt* fréquente en allemand : *der Tanz, der Gang, der Trank, der Klang, der Schlag, der Fall*. Donc : *der Check-up, der Drink, der Flirt, der Link, der Park, der Snack, der Spread, der Start, der Stress, der Trend*, etc. Aussi *der Talk*, mais on hésite avec le composé : *der/das Smalltalk*.

Il n'en reste pas moins qu'on se heurte à des contradictions : avec *die Fitness, die Wellness*, on serait tenté de dire que le suffixe anglais *ness* impose le féminin, s'il n'y avait *das Business (das Geschäft, das Geschäftsleben)*. On aurait pu croire que le suffixe *age* : *die Visage, die Etage, die Demontage, die Sabotage* imposerait le féminin. Non : *das Image (das Bild)*. Cette fois, c'est la sémantique qui l'a emporté sur la morphologie.

Enfin, pour certains emprunts, on se demande si n'a pas été conservé le genre neutre anglais tout simplement par manque de motif particulier d'en changer. Ce serait le cas de *das Team*.

Donc les raisons ne manquent pas. Et parfois s'opposent. Force est donc à l'apprenant d'apprendre le genre souvent au cas par cas et, pour faciliter son travail de mémoire, de rattacher ce genre à la sémantique (*der Hairstylist*) ou à la suffixation (*die Poleposition*) ou à l'origine grammaticale ou à l'analogie de la *Gestalt*. Une consolation : même les germanophones hésitent.

Encore une fois, on peut dans un premier temps regretter que l'allemand n'ait pas conservé systématiquement le genre d'origine. Ayant lui aussi trois genres, il pouvait le faire, alors que le français est obligé de classer les noms neutres soit parmi les féminins soit parmi les masculins.

Mais à la réflexion, il faut bien voir que le fait de garder systématiquement le genre anglais n'aurait pas eu seulement des avantages. D'abord, et c'est une question de principe, une langue n'a pas à se régler sur une autre pour assurer son fonctionnement, de même qu'un pays n'a pas à copier le système politique ou économique d'un autre, même s'il trouve profit à l'adapter. Ensuite, en empruntant un mot anglais, l'allemand ne le considère pas comme un représentant de l'ensemble et devant comme tel en conserver toutes les caractéristiques, mais comme un individu isolé, donc comme un cas à traiter en lui-même et pour lui-même, selon les besoins. Surtout, concrètement, garder le genre neutre aurait

¹ La psychologie de la forme ou *gestaltisme* (de l'allemand, *Gestaltpsychologie*) est une théorie [psychologique](#), [philosophique](#) et [biologique](#), selon laquelle les processus de la perception et de la représentation mentale traitent spontanément les phénomènes **comme des ensembles structurés (les formes) et non comme une simple addition ou juxtaposition d'éléments**. (Wikipedia) (souligné » par moi, yb.)

abouti à des conflits avec les autres substantifs allemands de même suffixe et qui en fonction de ce suffixe ne sont pas du neutre. Il est donc plus expédient, pour ces substantifs, de leur attribuer le genre qu'impose le suffixe dans la langue allemande, ce qui contribue ainsi à une intégration plus facile.

4. Le pluriel

Conserver en allemand le *s* de l'anglais ne pose pas en soi de problème majeur, puisque l'allemand connaît depuis longtemps cette marque par l'intermédiaire du français (*die Restaurants*) et qu'il l'a prise à son compte pour les substantifs terminés par une voyelle pleine (donc autre que *schwa*) : *die Opas, die Omis, die Photos, die Cafés*. Toutefois, l'allemand ne transforme pas le *y* post-consonantique en *ie* : donc *die Ladys, die Babys, die Partys*.

a) Mais pour les monosyllabes de *Gestalt* « consonne(s) + voyelle + consonne(s) » on peut être tenté de donner le pluriel allemand en *e*.

Donc *der Park* : *die Parks* (*die Parke* en Suisse), *der Streik* : *die Streike* (à côté de *Streiks*), *die Boykotte* à côté de *Boykotts*, *die Foxtrotte* à côté de *Foxtrotts*.

b) Pour les emprunts de noms avec suffixe on adopte le pluriel allemand :

- en : *die Polepositionen*

- Ø : *die Computer*

- en : *die Sensoren*

- en pour le suffixe *ist* : *die Hairstylisten*

c) Quelques mots sont des *singulare tantum* : *das Dumping*. Le *Duden Deutsches Universalwörterbuch* ne donne pas en tout cas de pluriel.

D'autres au contraire semblent ne pas s'employer au singulier. Un exemple de ces *plurale tantum* est *Public Relations*.

Mais en règle générale il semble que l'allemand utilise plus fréquemment le pluriel des noms empruntés à l'anglais que celui des noms de sa propre langue¹.

5. La déclinaison

Il n'est pas évident a priori qu'un nom étranger doive se plier à la déclinaison de la langue d'accueil. En polonais, langue de morphologie très riche, des mots comme *museum, gimnazjum* (collège), *liceum* restent invariables tout au long des sept cas du paradigme.

En allemand, de morphologie bien plus pauvre, le nom d'origine anglaise s'adapte sans problème. Il prend la déclinaison forte sauf avec le suffixe *ist* : *des Hairstylisten, des Mentalisten*.

¹ cf. Y. Bertrand « De l'impossibilité et de la nécessité du pluriel des substantifs », NCA, volume 32, no 1, 2014

En fait, cette déclinaison est réduite, l'essentiel des marques casuelles étant porté par les articles, déterminatifs, etc. Les féminins restent de toute façon invariables au singulier et au pluriel (sauf ceux qui ont un pluriel en *Umlaut* + *e* : *die Hände*, donc *den Händen* au datif) et la question ne se pose que pour le *s* du génitif masculin ou neutre.

Il semble que ce *s* soit encore moins présent dans la langue d'aujourd'hui que celui des noms d'origine allemande. *Des Slang* est très usité à côté de *des Slangs*. On dit de toute façon plus *des Jazz* (394 000 occurrences) que *des Jazzes* (1 080). (Google, nov.2016).

Pour *Knowhow*, *Duden* donne les deux : *des Know-how*, *des Know-hows*.

Pour *Small Talk* : *des Small-Talks* comptabilise 6 380, ce qui est plus que *des Smalltalk* : 4 720. Mais pour *Speed Dating* on a plus de *des Speed Dating* : 25 300 que de *des Speed Datings* : 5 790.

Donc l'intégration à la déclinaison allemande ne soulève pas de difficultés particulières.

Ce qui facilite encore l'intégration, comme me le suggère Odile Schneider-Mizony (communication personnelle), c'est que l'emprunt permet la dérivation : certains noms d'origine anglaise deviennent la base lexicale dont on dérive des mots d'autres classes : à partir de *shop*, *to shop* puis *shoppen*, à partir de *Job* *jobben*.

6. Les raisons d'être de l'emprunt

On a plusieurs cas de figure :

a) D'abord, ce peut être, quoique rarement, une erreur sur l'anglais. *Das Mobiltelefon* étant trop long, on a cherché plus court : *das Handy*. Mais si *handy* existe en anglais comme adjectif (*easy to reach*, *easy to use*) il n'est pas attesté comme nom. En anglais, on dit *cellphone* (*cellular phone*).

b) Le terme anglais comble une lacune du lexique allemand.

C'est le cas dans tous les domaines de la vie d'aujourd'hui, où se fait sentir l'influence britannique et plus encore américaine.

- domaine scientifique et technique : *Sensor*, *Computer*, en particulier informatique : *der Link*, *der Terminal*, *die Site*, *die E-Mail*

- domaine économique et social : *das Dumping*, *der Boykott*

- domaine administratif et politique : *der Bobby*, *der Sheriff*, *der Cop*,

- domaine sportif : *das Rugby*, *das Golf*, *das Tennis*, *das Squash*, *das Badminton*,

- domaine des loisirs : *das Bridge*, *das Whist*

- domaine artistique : *das Design, die Pop-Art*
- domaine des mœurs : *das Speeddating, das Stalking, das Mobbing*.
Sans oublier le vêtement : *Slip, Jeans, T-Shirt, Leggings*
ni même la cuisine : *das Fastfood, der Snack, das Marshmallow, der Hamburger*.

c) Le terme anglais est plus prestigieux.

Nous l'avons déjà vu pour Cowboy : *berittener amerikanischer Rinderhirt (der gleichzeitig als Verkörperung so genannten männlichen Lebensstils gilt)* (*Deutsches Universalwörterbuch*).

Il y a surtout *Lady*. Un *Ladyshave* se vend mieux qu'un *Rasierapparat für Frauen*.

La *Lady* va non pas chez le *Frisör* ou même chez le *Coiffeur*, comme n'importe quelle *Frau* ou même *Dame*, mais chez le *Hairstylist* ou dans une *Beautyfarm* ou part avec son *Vanity Case* pour des *Wellnessholidays* dans un *Wellnesshotel* avec *Indoorpool, Outdoorpool, Beautybereich*.

Elle fréquente le *Fitnessstudio*, auch *Fitness-Center, Fitnesszentrum oder Sportstudio*, plus chic qu'un *Gymnastikraum*. Entre deux *Flirts*, elle pratique aussi le *Bodybuilding* (plus exaltant que le *Krafttraining*) *in einem Fitnessstudio*, auch *Fitness-Center, Fitnesszentrum*.

J'oubliais : son *Lover*, dont elle a fait la connaissance lors d'une *Party*, est un *Snob* qui joue au *Playboy* et au *Sonnyboy*, faute d'être un *Gentleman*.

En fin de compte il apparaît que l'intégration des noms anglais ne soulève pas de problèmes majeurs, exception faite du genre, où nous avons vu que les germanophones hésitent et que les solutions sont différentes parfois selon qu'on est en Allemagne, Autriche ou Suisse.

Cette facilité d'intégration est encore plus grande pour les verbes : on ajoute la marque d'infinitif *en* : *flirten, shoppen, downloaden* et pour les adjectifs : *sie ist clever, ich bin happy, ein cooler Typ*. Cette facilité favorise la pénétration de l'anglais et l'émergence d'une langue intermédiaire, où les substantifs ont toute leur place, le *Denglish*. Citons l'article de *Wikipedia* :

Comme ce phénomène est, sans nécessité, très répandu dans l'espace germanophone, même les anglophones l'appellent de manière dépréciative *German linguistic submissiveness* (« soumission linguistique allemande »).

Il s'étend à tous les domaines : dans la plupart des *Krimis* et autres séries télévisées, par exemple *In aller Freundschaft*, populaire depuis une décennie, les chansons du générique sont en anglais. On se demande où sont passés les paroliers et musiciens allemands ! D'être un géant économique, la puissance dominante en Europe, d'avoir de plus en plus de poids dans le monde, n'empêche pas d'être très ou trop perméable à l'influence étrangère. La langue ne connaît ni droits de douane ni embargo et outre-Rhin on lutte moins pour l'exception culturelle qu'en France. Mais ne soyons pas trop pessimistes : les excès déclenchent toujours une réaction, qui peut être elle aussi excessive, comme celle du *Verein deutscher Sprache*, et les protestations contre le *Denglish* seront peut-être entendues. Les humoristes et satiristes trouveront dans cette soumission linguistique un sujet de moquerie et de dérision, qui ramènera au bon sens, et de toute façon ce qui n'est qu'effet de mode disparaîtra, comme ce fut le cas, à une autre époque, pour les emprunts au français. Sera conservé en revanche ce qui mérite de l'être, parce qu'innovant et parce que l'invention étrangère contribue à enrichir la langue allemande¹.

¹ Comme me le signale Odile Schneider-Mizony, c'est le point de vue d'une autre société de langage, la « Gesellschaft für deutsche Sprache », beaucoup plus raisonnable dans ses positions sur les emprunts à l'anglais.

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 numérotter 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 »

Agrégation interne : commentaire de soulignements
dans l'épreuve écrite de traduction

Version : *Herbst*

In manchen Jahren kann sich unser Tessiner Sommer nicht zum Abschiednehmen entschließen. Während er sonst, in heißen und gewittrigen Jahren, oft zu Ende des August oder zu Anfang des September plötzlich in einem mehrtägigen, wilden Gewitter mit Wolkenbrüchen sich austobt und dann plötzlich gebrochen und alt ist und sich matt und verlegen verliert, hält er sich in diesen anderen Jahren viele Wochen lang immer und immer wieder ohne Gewitter, ohne Regen, freundlich, still, ein Stifterscher Nachsommer, ganz blau und gold, ganz Frieden und Milde, unterbrochen nur zuweilen vom Föhn, der dann ein, zwei Tage lang an den Bäumen rüttelt und die Kastanien in den grünen Stachelhülsen vorzeitig herunterwirft, und das Blau noch etwas blauer, das helle warme Violett der Berge noch etwas lichter, die Durchsichtigkeit der glasigen Luft noch um einen Grad klarer macht. Langsam, langsam und auf viele Wochen verteilt, färben sich die Blätter, wird die Rebe gelb und braun oder purpurn, der Kirschbaum scharlachrot, der Maulbeerbaum goldgelb, und im bläulich dunklen Laub der vielen Akazien flimmern die verfrüht vergilbten ovalen Blättchen wie versprengte Sternfunken.

Viele Jahre lang, zwölf Jahre lang habe ich diese Spätsommer und Herbst hier miterlebt, als Wanderer, als stiller Betrachter, als Maler... Merkwürdig schön, beneidenswert und vorbildlich erscheinen die Bauern und Seßhaften dem Wanderer, wenn es Herbst wird und sie ihre halb festlichen Arbeiten tun, ihre bukolischen und georgischen Bräuche begehen, ihre Lieder singen, ihre Trauben pflücken, ihre Fässer flicken, ihre Unkrautfeuer anzünden, um dabeizustehen, Kastanien zu braten und dem blauen Rauch nachzublicken, wie er langsam sich verspielt und verliert und die allzuklare, glasige Landschaft heimlicher, versteckter, wärmer und versprechender macht.

Hermann Hesse : *Tessiner Herbsttag*

Odile Schneider-Mizony
Université de Strasbourg

Agrégation interne : commentaire de soulignements
dans l'épreuve écrite de traduction

Les pages qui suivent ne prétendent pas fournir un commentaire-type de la partie de l'épreuve écrite intitulée « commentaire des segments soulignés » qui prend place depuis quelques années dans le cadre de l'épreuve de traduction du concours interne et CAER de l'agrégation. Lors de cette épreuve qui dure cinq heures, les textes de thème et de version doivent être tout d'abord traduits ; la demande de traduction (question n° 1) se voit suivie d'une question n° 2, qui énonce :

Justifier en français votre choix de traduction pour chacun des segments soulignés. Vous vous appuyerez pour cela sur l'identification et l'explication linguistique des différences dans la façon dont la langue source et la langue cible construisent le sens des énoncés. Le segment souligné ainsi que la traduction retenue doivent être à chaque fois rappelés sur la copie.

Ces pages ne prétendent pas non plus remplacer la lecture attentive des rapports des concours qui paraissent après chaque session et présentent les attentes du jury pour l'épreuve considérée. Elles sont plutôt destiné/e/s à d'éventuel/le/s candidat/e/s se préparant seul/e/s, loin d'une université, afin de présenter les commentaires qu'on peut construire sans long passé traductologique, en révélant sa culture grammaticale dans les deux langues. Elles mettent en forme ce qui a été dit sur trois séquences soulignées dans un texte de version donné dans la préparation au concours à Strasbourg au mois de novembre. Les lecteurs et lectrices qui ne préparent plus les concours verront, eux et elles, comment évoluent les épreuves au fil du temps des réformes de ces dix dernières années.

Le texte de version était une page de Hermann Hesse, assez - ou traditionnellement- poétique et en phase avec la saison. Une proposition de traduction de l'extrait se trouve en annexe de ces commentaires. Le texte de Hermann Hesse lui-même est présenté en page avant-première, avec les trois soulignements qui seront commentés ci-dessous.

Chacune des séquences est l'objet de trois considérations différentes, nombre qui est l'objectif fixé aux étudiant/e/s de la préparation. Dans la mesure où les rapports du jury conseillent de prévoir une heure pour traiter les soulignements

du thème comme de la version, soit six au total, il n'est pas réaliste d'imaginer pouvoir développer cinq ou six points par séquence, même si celles-ci sont riches. Il faut d'autant plus veiller à rédiger correctement tous les commentaires des séquences soulignées que le jury rappelle qu'il n'apprécie les notations éparses en style télégraphique, et qu'il n'a pas vocation à en imaginer le raisonnement sous-jacent. La limitation à trois points commentés vise donc un moyen terme entre l'approfondissement de questions traductologiques et une rédaction contrainte par le temps.

Soulignement 1

HH : *ein Stifterscher Nachsommer, ganz blau und gold, ganz Frieden und Milde*
OSM: une fin d'été à la Stifter, toute en bleu et or, paix et douceur

Commentaire :

La séquence est constituée d'un groupe nominal masculin singulier au nominatif, apposition au *er* 2 lignes au-dessus, qui réfère à l'été du Tessin ; ce groupe nominal est lui-même suivi de deux autres groupes apposés.

Cette séquence présente un lexème nominal, *Nachsommer*, qui, comme *Vorfrühling*, renvoie à des concepts qui ne sont pas lexicalisés en langue française, dans laquelle n'existe ni pré-printemps, ni été après l'été. La saison météorologique réelle (le beau temps) ne correspondant pas systématiquement aux bornes données par le calendrier, et le laps de temps étant long (trois mois), le préfixe prépositionnel découpe l'été virtuellement en une partie précoce — *Vor-sommer* existe, tout en étant bien moins fréquent que *Vorfrühling*—, une partie médiane, implicitement contenue dans le lexème simple, et pour *Nachsommer*, une partie d'été finale, qui dure encore après (*nach*) le moment où l'été est fini dans nos attentes. L'image d'un été « qui joue les prolongations » est parlante, mais serait une métaphore sportive non compatible avec l'esthétique de ce texte. La formulation sous-traduisante « fin d'été » a l'avantage de l'adéquation de registre et se voit désambiguïsée par les qualificatifs qui la suivent, qui sont des indices météorologiques d'été, le bleu pour le ciel, et l'or pour le soleil qui y brille.

Un autre qualificatif de cet été qui se prolonge, sa caractéristique *Stiftersch-* est un dérivé de nom propre, celui de l'écrivain Adalbert Stifter, qui a écrit un roman portant le titre de *Der Nachsommer*. Les dérivés adjectivaux de noms propres sont aussi une possibilité lexicale du français, cf. « accents gaullois », « situation courtelinesque ou kafkaïenne », et cette possibilité existe également

pour des noms germaniques bien connus de la société française, cf. « une entreprise goethéenne », avec une minuscule à l'adjectif dérivé de nom propre. En langue allemande, la majuscule inhabituelle pour la catégorie adjectivale est une trace de son origine de nom propre, de référent unique, et cohabite avec le suffixe de formation d'adjectif *-sch*, qu'on trouve par exemple dans les *bukolisch* et *georgisch* du deuxième paragraphe du texte de Hesse. En traduction vers le français, le moindre degré de connaissance de l'auteur Stifter par la société française nécessite que sa forme patronymique reste identifiable et ne permet guère qu'un « à la Stifter ».

Les deux groupes apposés à *Nachsommer* ont une formation syntaxique quelque peu différente : le premier, avec l'adverbe *ganz* portant sur les adjectifs postposés non fléchis *blau und gold*, est une apposition de type habituelle à un groupe nominal ; la seconde apposition est moins co-référentielle que prédicative : *der Nachsommer (ist) ganz Frieden und Milde*, comme on peut dire : *ich bin ganz Ohr, er war ganz Auge und Ohr*. S'appuyant sur le parallélisme de la structure et la construction de surface apparemment semblable, la traduction française met le « toute » en facteur commun des quatre qualificatifs, avec le second, « or », nom de couleur en français, faisant une transition entre la classe des adjectifs de couleur et les substantifs « paix et douceur » qui constituent les autres caractères de cette fin d'été.

Soulignement 2

HH : *Langsam, langsam und auf viele Wochen verteilt, färben sich die Blätter, wird die Rebe gelb und braun oder purpurn,*

OSM : Avec lenteur et nonchalance, les feuilles se colorent sur plusieurs semaines, la vigne passe au jaune et brun ou pourpre,

La séquence soulignée est une portion initiale d'énoncé comportant deux assertives, la phrase continuant sur un modèle parataxique. Le cœur de la traduction est le choix à faire en français d'une linéarisation qui rende compte à la fois des obligations syntaxiques des deux langues en même temps que des intentions stylistiques de l'auteur.

La reconnaissance de la position exposée du *wird* comme étant une deuxième place logique dans une assertive (et non un verbe en première position -V1- par exemple) se base sur la perception d'une mise en facteur commun du groupe temporel *Langsam, langsam und auf viele Wochen verteilt* aux deux groupes verbaux *Blätter sich färben* et *Rebe gelb und braun oder purpurn werden*. Cette place de *wird* relève d'une contrainte topologique de l'allemand : à partir du

moment où l'énoncé débute par un cadratif qui occupe la première place, le verbe conjugué est en seconde ; il faut imaginer ce cadratif présent encore en filigrane, dans la pensée du scripteur et du lecteur, lorsqu'il est question des couleurs que prend la vigne. En langue française, où l'on peut choisir de débiter également la phrase par le complément temporel, l'ordre systémique sujet-verbe-complément dit « SVO » explique la linéarisation « vigne »/traduction du verbe *werden* par « passe »/ traduction des attributs de couleur.

Le sémantisme de *wird*, verbe polyfonctionnel, permet une souplesse dans le choix du verbe pour traduire *wird ... gelb ... braun...purpurn*. *Werden* est un « verbe plein » (ou *Inhaltswort*) dont le noyau sémantique est de l'ordre du processuel, du changement d'état en cours pour ce que l'on considère : cela explique des emplois comme *das Wetter wird schlecht* — le temps se dégrade, il se met à faire mauvais—, *das Wasser wird zu Eis* — l'eau gèle, où le verbe français constate le changement de consistance qui a eu lieu— ou *eine werdende Mutter* — une femme est en train de devenir mère, elle est enceinte ... pendant 9 mois. C'est ce sens de « en train de devenir autre chose » qui explique que *werden* soit utilisé comme auxiliaire de futur dans des énoncés de type *ich werde das keinesfalls vergessen* et de passif processuel dans : *die Maus wurde von der Katze gefressen*. Pour *gelb werden*, traduire par « jaunir » serait possible en français puisqu'il existe la collocation automnale « les feuilles jaunissent ». Traduire *braun werden* par « brunir » est déjà plus difficile, en raison d'une association d'idées avec une cuisson prolongée et excessive —le gâteau, le gratin a brun—, où le brun est une couleur négative ; enfin, on se trouve dans une difficulté purement lexicale en langue française où existent des adjectifs « pourpre » ou « purpurin » (historique), le nom de couleur « pourpre », mais où le seul verbe formé sur ce radical, « s'empourprer », est réservé à un contexte dans lequel une personne rougit de confusion : « son visage s'empourpra ». Afin d'assurer une certaine unicité de traduction à ces couleurs et ne pas allonger démesurément une phrase déjà longue dans le texte de Hesse dont le style est à préserver (et non à exagérer), le sémantisme large du verbe « passer à » permet la traduction du trait sémantique « changement d'état » adjoint à la nomination simple des couleurs d'arrivée.

Le cadratif *Langsam, langsam und auf viele Wochen verteilt* mérite également une attention particulière : la répétition de l'adjectif-adverbe *langsam* est intensive et culmine dans cette idée que le passage à une autre couleur est « réparti » (*verteilt*) sur de nombreuses semaines. Souhaitant éviter la connotation mécaniste d'un participe formé sur « répartir », qui signifie « distribuer selon des règles », la traduction ne garde que l'idée de la durée « sur plusieurs semaines ». L'intensification expressive donnée par la répétition a été transposée en une gra-

dation sémantique, avec la notion de « nonchalance » qui est une forme volontaire, assumée de lenteur.

Soulignement 3

HH: *wie er langsam sich verspielt und verliert und die allzuklare, glasige Landschaft heimlicher, versteckter, wärmer und versprechender macht.*

OSM : (la fine fumée bleue) qui joue en volutes lentes et se perd en donnant au paysage trop clair et cristallin plus de secret, de mystère, chaleur et promesses.

Les complétives coordonnées introduites par *wie* en facteur commun, introducteur banal après un verbe de perception comme l'est ici *nachblicken*, présentent un intérêt lexico-sémantique et stylistique.

Il faut d'abord avoir identifié le *er*, pronom initial comme anaphore de la fumée dont il vient d'être question, et sujet des trois groupes verbaux sans être répété, procédé stylistique qui se retrouvera en français : il est commun aux deux langues, allemand et français, de considérer que la répétition d'un même mot peu porteur de sens n'est pas de bonne qualité stylistique et que ce mot peut être évité lorsque la compréhension est sans problèmes. Ici, l'instruction de décodage « Faute de sujet exprimé, prends le dernier élément au bon genre, nombre, cas pouvant occuper la position du sujet » est communicativement adéquate. Là où Hesse répétait délibérément le coordonnant *und* : *...verspielt und verliert und...macht*, la traduction française varie les structures : commençant par une relative à laquelle est coordonnée une seconde, la troisième proposition logique devenant un gérondif en français. Le degré syntaxique supplémentaire introduit permet de mettre en relief les transformations du paysage par la fumée.

sich verspielt und verliert : il est probable que le choix des deux verbes se veut recherche d'assonance (par le préfixe *ver-*) et de quasi-rime par une structure bisyllabique analogue et terminaison en *i* long, une liquide (*l* ou *r*), puis la même dentale *-t*. La traduction ne peut rendre le jeu sur les sonorités, mais transpose le trait sémantique de disparition progressive du préfixe *ver* par le verbe « se perdre ». Un transfert catégoriel transforme l'adverbe *langsam* portant sur le verbe *verspielt* en épithète d'un substantif « volutes », qui renforce le côté joueur par association d'idées avec les volutes de fumées que s'amuse à dessiner dans l'air les fumeurs.

allzuklare, glasige Landschaft heimlicher... macht : la récurrence dans le texte de l'épithète *glasig* (plus haut avec *Luft*, ici avec *Landschaft*) doit respecter la référence positive aux contours nets du paysage dans un contexte de *föhn* en

montagne, et même si *allzu-* induit un excès du degré de clarté dans l'adjectif composé, c'est l'impression agréable qui domine : il ne saurait être question d'utiliser l'adjectif français « vitreux », correspondant sans doute directement à la matière « verre », mais qui sera réservé à des contextes de type « regard vitreux d'un ivrogne ». L'adjectif « cristallin », à connotation positive et usuel pour des sons, peut être associé à un élément visuel : un air, un ciel, un jour peuvent être cristallins. La séquence et l'extrait se terminent par une série de quatre adjectifs au comparatif sans complément, procédé que la langue française utilise aussi usuellement : il est vraiment plus grand, ça va mieux, sans qu'on soit obligé de préciser « plus grand que qui » ou « mieux que quoi », l'étalon étant décodable facilement. L'outil de comparaison « plus » introduit une série de substantifs français, transfert de la série des quatre adjectifs, qu'il paraît important de laisser sur le même plan, c'est-à-dire en même classe de mots. L'énumération des trois juxtaposés et du dernier coordonné *versprechender* donne une meilleure « chute » à cet extrait en terminant par « promesses » que par « prometteur », et c'est en fonction du choix pour cette quatrième qualité que tous les attributs de l'objet ont été passés à la catégorie nominale ; ce transfert recouvre deux calques sémantiques « chaleur » et « promesses » pour *wärmer und versprechender*, et une traduction plus interprétative pour *heimlich* et *versteckt*, voisins dans le champ sémantique (« en secret » et « caché ») : l'idée de mystère introduite valorise le voile (de fumée) qui empêche le rapport direct aux choses.

Traduction proposée pour l'extrait

Il y a des années au cours desquelles l'été du Tessin ne peut se résoudre à prendre congé de nous. Alors que souvent, lors d'années chaudes et orageuses, il se déchaîne en un orage violent et soudain, accompagné de torrents de pluie pendant plusieurs jours fin août début septembre, pour se faire ensuite vieux et cassé et s'éloigner confus et sans force, en d'autres années, il persiste de nombreuses semaines, sans orage, sans pluie, paisible, une fin d'été à la Stifter, toute en bleu et or, paix et douceur, interrompu seulement par un ou deux jours de fœhn qui secoue les arbres et jette précocement à terre les châtaignes dans leurs coques vertes et épineuses, un fœhn qui rend le bleu encore plus bleu, le violet profond des montagnes encore plus clair, et la transparence de l'air cristallin un degré encore plus limpide. Avec lenteur et nonchalance, les feuilles se colorent sur plusieurs semaines, la vigne passe au jaune et brun ou pourpre, le cerisier devient écarlate, le mûrier dore, les petites feuilles ovales des acacias jaunissent tôt, scintillant dans le feuillage bleu profond comme des étincelles d'étoiles clairsemées.

Pendant de nombreuses années, douze ans de temps, j'ai vécu ces fins d'été et automnes en promeneur, observateur silencieux, peintre... Les paysans et autres sédentaires paraissent au voyageur remarquablement beaux, enviables et exemplaires quand vient l'automne et qu'ils vaquent à leurs travaux mifestifs, qu'ils accomplissent leurs rites bucoliques et géorgiques, chantent leurs chansons, ramassent leurs raisins, rapiècent leurs tonneaux et allument leurs feux d'herbe pour s'y tenir à griller des châtaignes en suivant des yeux la fine fumée bleue qui joue en volutes lentes et se perd en donnant au paysage trop clair et cristallin plus de secret, de mystère, chaleur et promesses.

Hermann Hesse : *Jour d'automne en Tessin*

BACK TO THE LEXICON

Compte rendu du colloque

Erweiterung des Lexikons / Extensions du lexique / Expanding the lexicon

Les jeudi 17 novembre 2016 et vendredi 18 novembre 2016 s'est tenu à Trèves (Rhénanie – Palatinat, Allemagne) un colloque trilingue (allemand-anglais-français) intitulé « Extension du lexique. Innovation lexicale, productivité morphologique et rôle des facteurs liés au discours ».

Le colloque était organisé à l'Université de Trèves par quatre professeures, Esme Winter-Froemel (romaniste), Claudine Moulin (germaniste), Sabine Arndt-Lappe (angliciste) et Angelika Braun (phonéticienne).

Les trois demi-journées se sont chacune ouvertes par une communication d'une heure. Ces présentations, concernant respectivement les domaines de l'onomastique, de la sémantique et de la morphophonologie, ont illustré la diversité des niveaux impliqués par les phénomènes d'extension du lexique. Damaris Nübling (Mayence) a ainsi montré que la présence ou l'absence de l'article défini, combinée avec le genre, permet de mettre en place un système de classifieurs en allemand contemporain qui rend possible l'émergence de nouveaux noms propres associés à différents types de référents (ex. *der Corsa* = voiture, *die Corsa* = bateau, moto ou revue, *das Corsa* = restaurant, hôtel). Wiltrud Mihatsch (Tübingen) s'est intéressée aux passages, observables en diachronie, entre l'emploi massif et non massif de certains noms dans les langues romanes (esp. *ropa* 'vêtement'). Quant à Ingo Plag (Düsseldorf), il s'est penché sur les caractéristiques phonétiques des néologismes anglais, en particulier celles de certains morphèmes de dérivation (ex. *un-*, adv. *-ly*), soulevant la question de savoir dans quelle mesure ces caractéristiques phonétiques divergent de celles des mots complexes lexicalisés.

Les autres présentations, d'une durée de 20 minutes, suivies de 10 minutes d'échange avec le public, portaient sur des sujets aussi divers que les composants phrasémiques dits 'uniques' (*Unikalia*) comme source d'innovation lexicale (ins *Fettnäpfchen treten* > *das Fettnäpfchen* ; Sören Stumpf, Trèves), l'influence du *leges barbarorum* sur l'enrichissement du lexique à l'époque du Haut Moyen Âge (Anette Kremer & Stefanie Stricker, Bamberg), le type de composés 'N + Part. II' en allemand et sa productivité (Elena Smirnova, Neuchâtel), la suffixation des noms d'agent en français (Jacques François, Caen/CNRS), l'euphémisme comme source de création lexicale (Denis Jamet, Lyon) ou encore l'emploi discursif des occasionnalismes ludiques (Georgette Dal & Fiammetta Namer, Université Lille 3/Université de Lorraine).¹

Les communications ont ainsi permis d'illustrer la diversité des approches et des domaines concernés par l'innovation lexicale. La question de la motivation de l'innovation lexicale a été thématisée dans plusieurs communications qui ont mis en lumière le rôle des figures (entre

¹ Il ne s'agit ici que d'un échantillon qui montre la variété des thèmes abordés. Le programme complet avec les résumés des communications est disponible à l'adresse suivante : <https://www.univ-trier.de/index.php?id=59569&L=2> (page consultée le 12.12.2016)

autres les euphémismes et les jeux de mots) de même que celui du changement de catégorie ou l'extension de sens, ou encore de l'interaction des langues et des cultures. Par ailleurs, la difficulté de repérer les innovations lexicales *in statu nascendi* a conduit à soulever la question de la constitution de corpus, notamment dynamiques, et de leurs techniques d'exploitation.

Certaines communications avaient un ancrage théorique très marqué, qu'il s'agisse de tenter d'expliquer un phénomène dans le cadre d'une théorie particulière (grammaire de construction) ou de présenter une théorisation poussée d'un fait pouvant paraître en premier lieu anarchique ; d'autres avaient pour objectif premier de présenter un riche matériau de formes attestées ou une manière de constituer et d'exploiter des corpus. Quels qu'aient été les objectifs des communications, l'ambition théorique alliée à l'ancrage empirique était présente chez tous les participants, condition *sine qua non* pour qui souhaite rendre compte de la complexité des phénomènes relevant de l'innovation lexicale.

UND NUN : LOOKING AHEAD, ET EN AVANT TOUTE !

Le colloque s'est conclu par une table ronde qui visait à approfondir certaines questions abordées et à en dégager de nouvelles en vue de travaux ultérieurs. Afin d'alimenter la discussion, les organisatrices avaient soulevé les questions suivantes :

- Que recouvre le terme d'« innovation lexicale » ?
- Comment identifier les innovations lexicales et les patrons productifs ?
- Comment et dans quelles conditions les unités lexicales et les patrons lexicaux peuvent-ils émerger ?
- Quel est le rôle des facteurs contextuels, des conditions d'emploi et des traditions discursives dans le domaine de la formation/création lexicale ?
- Comment les innovations lexicales sont-elles signalées dans l'usage et comment sont-elles décrites métalinguistiquement (par exemple dans les sources lexicographiques et les grammaires) ?

Comme le montrent ces questions, l'émergence, la diffusion et l'intégration des innovations lexicales n'ont pas fini de donner du grain à moudre aux linguistes. En effet, l'étude de l'innovation lexicale constitue un défi théorique important pour notre discipline, qui a en partie acquis son statut de science en centrant son attention sur la description, le classement et l'explication des fonctions des unités *stables* de la langue. En même temps, il semble que l'heure actuelle est particulièrement propice pour relever ce défi scientifique, la linguistique n'ayant jamais eu autant d'outils, techniques et théoriques, permettant de mener des recherches empiriques pour saisir le caractère dynamique de l'activité langagière entre langue et discours. Plusieurs participants ont d'ailleurs proposé des pistes de réflexion supplémentaires allant dans ce sens, notamment la question de l'établissement de corpus et de procédures pour repérer l'innovation, la question de la prise en compte du locuteur et de sa dimension psychique et sociale dans l'activité d'innovation linguistique. Par ailleurs, la prise en compte la plus large possible de tous les facteurs devrait inclure les types de textes et les genres communicationnels, ainsi que la communication orale, pour laquelle les études de corpus restent pour l'instant limitées.

Outre l'intérêt scientifique de la manifestation, l'ambiance agréable et l'organisation générale du colloque ont été des points forts de la rencontre. Les moments de convivialité prévus par les organisatrices (« warm up », pauses-café, dîner à l'extérieur) ont permis d'échanger sur les communications et de nouer des contacts au-delà des ancrages disciplinaires (anglicistes, romanistes, germanistes). Par ailleurs, nous avons pu entendre des communications dans les trois langues – allemand, français, anglais –, utilisées également lors des séances de questions et de la table ronde finale. Cette ambiance de travail plurilingue a favorisé la prise de parole spontanée de chacun dans la langue où il se sentait le plus à l'aise. En résumé : une manifestation riche et agréable, qui s'est nourrie de la diversité des spécialités des participants et des langues étudiées. Les communications feront l'objet d'une publication en langue anglaise dans la collection *The Dynamics of Wordplay* (de Gruyter).- *Antoine Aufray & Vincent Balnat*



Neuland Eva (2016): *Deutsche Schülersprache, Sprachgebrauch und Spracheinstellung Jugendlicher in Deutschland* (Peter Lang, Bd 20, 334 p.)

En fait, il ne s'agit pas de la *Schülersprache* dans son ensemble (morphologie, syntaxe, stylistique, etc.) mais du lexique, ce qui est bien suffisant pour une étude détaillée et approfondie comme celle-ci.

Dans une première partie, après un rappel historique et un résumé des tendances de la recherche linguistique dans ce domaine en Allemagne, on se force de bien définir et délimiter l'objet de la recherche par rapport à la *Standardsprache* et à la *Jugendsprache* et à montrer que les *Schülersprachen* sont un sous-ensemble (*Teilgebiet*) der *Jugendsprache*, selon un « *Mehrdimensionales Klassifikationsmodell: soziolinguistisch, domänentypisch, funktionalstilisch* ». Dans une deuxième partie est exposé *das Wuppertaler DFG-Projekt: Theorie und Empirie*: le concept de recherche et tous ses aspects: combinaison d'un questionnaire et de l'analyse de langue spontanée en groupe. On regrette que ne soit pas précisé ce qu'était la *Düsseldorfer Liste* (p.44) dont le *Wuppertaler Fragebogen* est la version réduite. Ce qui est remarquable, c'est surtout à mon sens la mise en chantier de l'enquête: recherche de collaborateurs, obstacles administratifs multiples: il a fallu demander l'autorisation à tous les *Kultusministerien* sollicités, qui ont posé leurs conditions et la Bavière a refusé. De même, la richesse de l'échantillon: environ 1 200 élèves ont été interrogés dans neuf écoles et groupes de jeunes à Chemnitz, Erfurt, Fribourg, Gießen, Kiel, Magdebourg, Ratisbonne, Rostock, Wuppertal. On a veillé à intégrer les différentes variables: âge, sexe, origine (allemande ou immigrée), type d'établissement scolaire (*Hauptschule, Berufsschule, Gymnasium*), avec pour chaque variable un remarquable effort d'équilibre, même si en regardant la carte (p.61) on s'aperçoit que le *Bade-Wurtemberg* et la *Bavière* sont sous représentés. Sans doute ne pouvait-t-on pas classer selon le niveau socioculturel des familles, mais on peut penser que celles qui sont « favorisées » envoient plus leurs enfants au *Gymnasium* que les autres. Bref; on a pris toutes les précautions possibles. Il y a là un travail considérable de préparation, de réalisation, d'exploitation, puis de rédaction, qui s'est étendu sur une douzaine d'années et qu'il convient de saluer.

Dans la troisième partie, faute de pouvoir étudier la *lexikalisch-semantische Analyse* des seize expressions retenues, on s'est borné à la connaissance et l'emploi de cinq d'entre elles: *Tussi, Proll, Penner, Braut, cool*, avec toutes les valeurs possibles (positif, négatif, plaisanterie, insulte, etc.) et avec tous les lieux d'utilisation (chez soi, à l'école, pendant les loisirs et autres), avec les limites stylistiques, sociales, affectives et régionales. Chacun de ces mots est donc analysé sous tous ses aspects avec acribie et sens des nuances.

La quatrième partie est consacrée au regard que les élèves portent sur leur langue: *Wie Jugendliche über ihre Sprache denken?*, toujours en tenant le plus grande compte des variables dégagées. Le jugement de ces jeunes est contrasté, même s'ils sont nombreux à penser que « *Unsere Sprache ist die Zukunft* », qu'elle est « *locker*, », qu'elle permet de « *die Eltern zu veralbern* » et de mieux parler dans le *Peergroup*. Ce n'empêche pas parfois de prendre ses distances. Même si l'opinion positive domine, certains se montrent critiques envers leur propre façon de s'exprimer, qu'ils réservent d'ailleurs aux amis et à leurs porches pendant les moments de liberté.

La cinquième partie traite des conversations tenues entre les auteurs et collaborateurs de l'étude et les jeunes: *Korpusanalyse*, en particulier dans des *konversationelle Handlungsmuster*, comme *Frotzeln, Lästern, Erzählen*. Dans la rubrique *Frotzeln*, on distingue: a) *Jungen frotzeln Mädchen*, b) *Mädchen frotzeln Jungen*, c) *Jungen frotzeln Jungen*, mais je m'étonne de ne pas trouver *Mädchen frotzeln Mädchen*. Le corpus était-il insuffisant?

La sixième partie comprend *Rückblicke-Ausblicke*. Les *Jugendsprachen* « als Faktoren der Gegenwartssprache », une étude des compétences langagières des jeunes : diversités des registres et conscience de sa propre langue, des différences linguistiques dans les langues des élèves et se termine par les *Jugendsprachen als Faktoren der Sprachbiographie und sozialen Lebensgeschichte*. On remarque qu'on est passé de la *Schülersprache* aux *Jugendsprachen*. Il est tentant de glisser du sous-ensemble à l'ensemble entier. Rien d'important n'a été omis. L'ouvrage s'achève sur l'inévitable bibliographie et diverses annexes dont le *Wuppertaler Fragebogen zu Sprachgebrauch und Spracheinstellung Jugendlicher in Deutschland*. Je note que le même texte de presque deux pages a été repris à un mot près entre les pages de 139 et 142 de mon exemplaire. De même, j'ai cherché en vain dans la table des matières et dans l'ouvrage le « Kap.1.5 » (p.199). Ce n'est pas trop grave dans la mesure où les « relevante Punkte » de cette référence disparue ont été repris. Ces quelques erreurs n'empêchent pas cette étude d'être très estimable en particulier par le travail effectué, l'appareil statistique, le respect des différents aspects, la prise compte de presque les variables possibles et par le soin, la minutie, la précision et le sens des nuances et du détail. Ce livre m'a permis, pour ma part, de découvrir certains mots de la *Jugendsprache* qui soit m'étaient totalement inconnus soit connus mais avec un sens différent : *Man lernt ja nie aus*. **Y. Bertrand**

HAASE Zsófia (2016) *Kohärenz und indirekte Anaphorik* = Metalinguistica Band 27. Peter Lang Frankfurt am Main. ISBN 978-3-631-67350-8. 172 p. : 42, 95 €.

Zsófia Haase a fait des études d'anglais et d'allemand et travaille actuellement à l'Université de Debrecen en Hongrie. Ses domaines de recherche sont la linguistique textuelle et la linguistique cognitive. L'ouvrage présenté ici s'appuie sur ces deux pans de la linguistique et se divise en 5 chapitres, le chapitre 6 constituant en fait la conclusion du livre. L'analyse est concentrée sur 153 pages et accompagnée d'une bibliographie de 18 pages contenant des ouvrages en allemand, anglais et hongrois et couvrant les cinquante dernières années. Les sources d'exemples mentionnées en fin de bibliographie proviennent de quatre romans, d'un journal et d'une revue.

L'objet d'étude de Zsófia Haase est le phénomène d'anaphore indirecte et plus particulièrement celui des anaphores pronominales indirectes. En effet, il existe des anaphores (*die Katze* → *sie*), des anaphores indirectes (*mit dem Hund spazieren* → *die Leine*) et des anaphores pronominales indirectes, pour lesquelles la recenseuse reprendra l'exemple-type mentionné par Zsófia Haase qu'elle a traduit de l'anglais : *Ich wäre wunschlos glücklich, wenn Sie nicht immer auf dem LEHRER PARKPLATZ PARKEN würden. Das nächste Mal lasse ich ihn abschleppen*. (Beispiel aus der Seifen-Oper Beverly Hills 90210, RTL, 31.8.95).

La question à laquelle Zsófia Haase se propose de répondre est : sous quelles conditions peut-on employer des pronoms comme anaphores indirectes ? Pour répondre à cette problématique, elle s'attache d'abord dans le chapitre 1 à définir le « tournant cognitif » dans les sciences en général, puis en linguistique et enfin en linguistique textuelle cognitive. Elle consacre ensuite son chapitre 2 à une définition de la cohérence et de la cohésion. Elle le fait dans une perspective historique et s'appuie pour cela sur les travaux de Monika Schwarz, pour qui les anaphores directes et indirectes servent à mettre en place et à maintenir la cohérence dans un texte. Le plus apporté par les travaux de M. Schwarz consiste dans le fait de proposer un seul modèle, quelle que soit l'anaphore, la dépendance grammaticale devenant alors secondaire.

Les trois chapitres suivants sont consacrés à l'anaphore proprement dite, en analysant tout d'abord l'anaphore indirecte (chapitre 3), puis l'anaphore pronominale indirecte (chapitre 4)

et enfin l'anaphore pronominale indirecte en allemand (chapitre 5). Le chapitre 3 sur l'anaphore indirecte s'appuie exclusivement sur les travaux de Monika Schwarz, pour qui il n'y a pas de limite nette entre les différents types d'anaphores, mais plutôt un continuum sur lequel elles trouvent place. Le chapitre 4 de Zsófia Haase s'appuie en revanche sur les travaux de Cornish et al. qui ont travaillé sur le français, puis sur l'anglais. Zsófia Haase ne s'intéresse cependant qu'aux travaux sur l'anglais. Comme elle considère l'anaphore comme un phénomène appartenant aux universaux du langage, elle en conclut que les résultats obtenus en partant du français et transposés à l'anglais par Cornish et al. peuvent également être applicables à l'allemand. Elle passe alors, dans son chapitre 5, à une analyse du phénomène en allemand et ne travaille pas pour cela sur un corpus authentique, mais sur la traduction en allemand des exemples analysés par Cornish et al. en anglais. A la fin de son ouvrage, l'auteure convient que le sujet n'est pas clos, car il reste des cas problématiques. De plus les résultats obtenus ne sont pas ceux attendus. C'est pourquoi elle envisage de travailler sur d'autres types de corpus afin d'étayer l'hypothèse qu'elle propose : il est possible d'avoir une anaphore pronominale indirecte si le référent indirect est central, alors qu'il est difficile d'en avoir une si le référent indirect est périphérique et impossible s'il est associatif.

La recenseuse a trouvé la lecture de cet ouvrage agréable. Cependant elle a constaté beaucoup de répétitions et aurait tendance à être un peu déçue du résultat obtenu. En effet les deux sources principalement utilisées sont Monika Schwarz et Cornish et al., malgré une longue bibliographie. Tous les exemples sont des reprises de ces deux auteurs, même les sources citées à la fin de la bibliographie. On aurait pu souhaiter un travail en texte plus précis, car les mini-dialogues traduits de l'anglais et hors contexte ne permettent pas une analyse très poussée en linguistique textuelle. Cependant il semble que cet ouvrage n'est en fait que le début d'un travail de recherche d'une jeune universitaire. *Sylvie Boléa, Lycée N-D de Bellegarde, Neuville-sur-Saône.*

FRECH-BECKER Cornelia (2015) *Disziplin durch Bildung- ein vergessener Zusammenhang. Eine historisch-systematische Untersuchung aus antinomischer Perspektive als Grundlage für ein bildungstheoretisches Verständnis des Disziplinproblems* Peter Lang: Fk/M. ISBN 978-3-631-66093-5 (Print). E-ISBN 978-3-653-05505-4 (E-Book). 523 p, 79, 95 €.

L'auteure entreprend dans cet ouvrage d'analyser les rapports entre éducation et discipline, ce qui n'a jamais été fait, à savoir l'éducation par la discipline et la discipline par l'éducation. Le but de ce livre est ainsi de renouveler la réflexion sur la dimension éducative et normative de la formation dans ses rapports avec la discipline. L'individu est censé se développer librement, mais il est nécessairement sous l'emprise de la discipline lors de son éducation, ce qui lui permet de s'intégrer à la société et de satisfaire à ses exigences.

L'introduction justifie le but de l'ouvrage. L'ouvrage comporte quatre parties, elles-mêmes regroupées sous deux aspects. Le premier aspect est plus systématiquement historique et concerne la première moitié de l'ouvrage (première partie : 120 p, deuxième partie : 180 p). Il s'agit d'examiner l'éducation à l'école dans l'histoire de la pédagogie sous un angle où s'opposent les contraires, l'épanouissement de l'individu en toute liberté, d'une part, l'adaptation de la personne aux normes sociales, d'autre part, vus sous l'angle de l'attachement à, ou du détachement des conditions de vie. Le second aspect a une dimension plus contemporaine et est traité dans la troisième-40 pages- et la quatrième parties -70 p.

La première partie de la première moitié de l'ouvrage élucide l'état de la recherche sur la question, la méthode utilisée, et décrit les concepts en cause. La deuxième partie reprend

l'histoire de la pédagogie depuis l'Antiquité, avec Platon, par exemple, et développe la théorie de certains penseurs, antiques, médiévaux, puis modernes, comme Jean-Jacques Rousseau ou Immanuel Kant, à partir d'extraits de textes importants. Elle décrit aussi les positions antinomiques dans le domaine, à partir de cas concrets comme Aristote, Comenius, et de pédagogues plus récents, comme Rainer Winkel (né en 1943). On a particulièrement apprécié la synthèse des deux positions contraires développées dans la seconde partie, où, à chaque auteur évoqué correspond un schéma particulier, clarifiant sans conteste les positions exposées.

Dans la seconde partie du livre, l'auteure change ensuite de point de vue et décrit des modèles éducatifs, le modèle dit « elliptique » et le modèle dit « circulaire ». Le premier se caractérise par sa capacité à changer de forme. Le second au contraire reste tel qu'il est. Le premier est plus productif que le second, qui apparaît en revanche comme le plus propre à concilier les contraires. L'auteure se demande quelles peuvent être les conséquences de la mise en évidence de deux modèles contraires sur la perception du problème de la discipline. Dans la troisième partie il s'agit plutôt de pédagogie systémique, le problème de la discipline est analysé du point de vue de la pratique communicative.

La quatrième partie thématise les rapports entre formation et discipline. Des exemples pris à différents moments de l'histoire permettent d'éclairer ces rapports et d'en tirer les conséquences d'un point de vue pratique. Le schéma p. 478 est particulièrement éclairant. Les concepts d'éducation par la discipline et de discipline par l'éducation se rapportent tous deux à une éducation prenant en compte les valeurs pragmatiques et cognitives, qui interagissent.

En résumé, d'un point de vue historique, la discipline poursuit toujours des buts politiques, religieux, sociaux ou individuels. Aucun des deux modèles, elliptique ou circulaire, ne permet de rendre compte de la bipolarité existante. La réflexion à l'œuvre dans l'ensemble de l'ouvrage permet de se rendre compte des contradictions existantes entre le plein épanouissement de l'individu par l'éducation et de sa limitation concomitante par la contrainte due à l'éducation elle-même, poursuivant le but d'une éducation aux finalités concrètes d'intégration de l'individu dans la société.

Un certain nombre de schémas illustre la pensée de théoriciens comme Aristote (p.270) ou Montessori (p.255) et rend plus concret un domaine relativement abstrait. Une bibliographie conséquente complète l'ouvrage. **Thérèse Robin**, ESPE/UPEC.

WÖRGÖTTER Martina (2016), *Poetik und Linguistik. Die literarische Sprache Marie-Thérèse Kerschbauers*, Rombach litterae, 445 p., 53 €.

Marie-Thérèse Kerschbaumer est, à la différence de Elfriede Jelinek, totalement inconnue du public français. Il ne semble pas qu'aucun de ses romans ait été traduit en français et de même, la critique universitaire, si prolifique sur Jelinek, voire Friederike Mayröcker, l'ignore totalement. La raison principale en est vraisemblablement le caractère ardu de sa prose volontairement expérimentale qui dérouté le lecteur. Martina Wörgötter, une jeune universitaire autrichienne, a consacré, sous la direction d'Anne Betten, une thèse à l'étude minutieuse de ce phénomène littéraire et linguistique. Cette thèse, parue en 2016 chez Rombach, a reçu un accueil enthousiaste de la communauté universitaire autrichienne et un prix ('Award of Excellence') du ministère de la recherche. Elle a le grand mérite d'offrir au lecteur ignorant une clé à la fois claire et rigoureuse pour entrer dans l'œuvre de Kerschbaumer.

Marie-Thérèse Kerschbaumer a fait des études de linguistique et soutenu une thèse sur la syntaxe du roumain. La découverte de la poétique de Jakobson fut déterminante pour toute son

œuvre, plaidoyer vivant pour une union de la littérature et de la linguistique. C'est sur cette conviction partagée que ces deux champs universitaires doivent s'allier pour s'enrichir mutuellement que s'ouvre l'étude de Martina Wörgötter. La première partie s'attache ensuite à définir précisément les influences littéraires, linguistiques, philosophiques et politiques qui ont marqué le destin littéraire de Kerschbaumer. Cette dernière a fait partie de tous les mouvements avant-gardistes autrichiens de l'après-guerre, mais s'y est vite sentie à l'étroit, enserrée dans un nouveau carcan. L'influence de Jakobson au contraire sera libératrice et féconde, comme insiste maintes fois Wörgötter, qui a choisi pour son étude un titre qui inverse celui de l'article de 1960 de Jakobson, *Linguistik und Poetik*. Parmi les philosophes qui ont inspiré Kerschbaumer, on ne s'étonnera pas de trouver cités en première instance Nietzsche et Wittgenstein, pour qui la langue constituait un thème majeur. Enfin, l'écrivaine témoigne d'un engagement politique constant, envers les femmes mais aussi envers les classes défavorisées.

Ayant ainsi tracé les contours de la personnalité littéraire qu'est Kerschbaumer, M. Wörgötter s'attaque alors aux spécificités de son œuvre en prose (huit romans parus entre 1976 et 2009), non pas selon un schéma chronologique, mais selon une progression linguistique en trois étapes : de la micro-structure (lexème, phrase, code), par la macrostructure du texte (terme qui englobe les phénomènes interphrastiques des temps, de la deixis, de la progression thématique et de l'intertextualité) pour déboucher sur les phénomènes de polyphonie omniprésents dans les romans. Cette façon de procéder, très sensée sur le plan méthodologique, conduit néanmoins à certaines redites et renvois au cours de l'ouvrage. M. Wörgötter nous offre 27 études de cas précises (permettant au lecteur de se faire une bonne idée du style de Kerschbaumer), consacrées toutes à un phénomène linguistique particulier, effeuillant pour nous toutes les variétés de l'œuvre de Kerschbaumer, qu'il s'agisse du premier roman, *Der Schwimmer*, qui ne présente aucun signe de ponctuation ou de *Versuchung*, qui au contraire les multiplie à l'excès. Deux romans sont étudiés plus systématiquement : le premier, *Der weibliche Name des Widerstand*, qui a connu un vrai succès en Autriche et retrace le parcours de sept femmes autrichiennes ayant lutté contre le nazisme et payé ce combat de leur vie. Wörgötter montre comme l'auteure choisit pour chaque récit (le sous-titre du roman est *Sieben Berichte*) un style adapté à la personnalité du personnage (historique) mis en scène ; le second à faire l'objet d'une analyse approfondie est *Gespräche in Tuskulum*, suite d'une trilogie consacrée à une certaine Barbarina, double littéraire de Kerschbaumer, roman (?) foisonnant de citations, de digressions historiques ou scientifiques, de réflexions sur la mort. Wörgötter décortique courageusement cet embrouillamini, avec des instruments méthodologiques familiers aux germanistes français : au plan narratologique, elle se fonde essentiellement sur Genette et tente avec persévérance de répondre à la question : Qui parle ? (bien que Kerschbaumer ait souvent affirmé lors d'interviews que cette question n'a pas d'importance) et d'identifier les différentes focalisations¹. Ses analyses linguistiques, largement inspirées de Jakobson et de la linguistique de l'énonciation, sont remarquables par leur finesse et leur pertinence et pourraient servir de modèle aux candidats à l'agrégation. La dernière partie, dédiée à la polyphonie, laisse un peu le lecteur sur sa faim, le concept étant utilisé de façon diffuse, sur la base des seules analyses de Genette.

Dans la conclusion, M. Wörgötter rassemble les fils de son étude et montre précisément l'évolution stylistique de son auteure, depuis le début résolument anticonformiste, en passant par une écriture plus lisible avec *Der weibliche Name des Widerstands* (s'il fallait lire un roman de Kerschbaumer, ce serait indubitablement celui-là), pour revenir à une écriture audacieuse

¹ A ce propos, on peut regretter que les catégories de Genette soient reprises sans la moindre distance. On sait en France que la focalisation zéro a été critiquée – à juste titre – par de nombreux linguistes.

avec *Versuchung*, et de nouveau "s'assagir" avec la trilogie *Die Fremde, Ausfahrt* et *Fern*. Mais le dernier roman, *Gespräche in Tuskulum*, concentre tous les procédés stylistiques utilisés par Kerschbaumer et constitue ainsi un défi majeur pour le lecteur.

Alors que pendant toutes mes études on m'a répété qu'il ne fallait jamais lire de critiques avant d'avoir lu l'œuvre primaire (conseil que j'ai moi-même répété maintes fois), le livre de Martina Wörgötter semble au contraire le préambule nécessaire à la découverte de l'œuvre de Marie-Thérèse Kerschbaumer. Elle suscite non seulement l'envie de lire (certains de) ses romans, mais fournit aussi les clés pour pouvoir les apprécier à leur juste mérite.- **Marie-Hélène Pérennec**

LUTH Janine (2015) *Semantische Kämpfe im Recht. Eine rechtslinguistische Analyse zu Konflikten zwischen dem EGMR und nationalen Gerichten*. Universitätsverlag Winter Heidelberg. 304 p. ISBN: 978-3-8253-6325-3. Prix : 40€.

L'ouvrage est la publication d'une thèse jurilinguistique de l'Université de Heidelberg, qui étudie par le biais de l'analyse conversationnelle (*Linguistische Diskursanalyse*, abrégée en LDA) divers textes produits par les juridictions allemandes et la presse sur l'affaire Görgülü entre 2001 et 2007.

Ce cas, entré depuis dans l'histoire du droit, traite des difficultés pour un père vivant en Allemagne (Kazim Görgülü), séparé de sa compagne qui mit au monde leur fils en 1999 et le confia pour adoption aux services sociaux, à recouvrer droit de visite d'abord, puis droit de garde du petit garçon. Ce qui en fit la célébrité à l'époque et le rend à présent objet d'études dans les cursus de droit (p.16), est d'une part l'enchevêtrement de procédures entre des juridictions locales (le *Amtsgericht* de Wittenberg, puis le *Oberlandesgericht* de Naumburg), nationale (*Bundesgerichtshof*) et internationale, le EGMR n'étant rien moins que le *Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte* siégeant à Strasbourg. L'affaire s'est en effet étendue sur 8 ans depuis la naissance du petit garçon en 1999 jusqu'à sa remise à son père en 2007. D'autre part, ces procédures n'ont pas toujours été menées avec l'impartialité nécessaire, et les réactions ultérieures de certaines instances allemandes semblent avoir eu plus pour but de cacher le biais du jugement initial éloignant le père du fils, et de s'entêter à défendre ce biais, qu'à juger en pesant de façon équilibrée les arguments et intérêts des diverses parties, ce qui alimenta une forme d'intérêt scandaleux des médias pour le cas.

Ce ne sont évidemment pas les points de droit qui feront l'intérêt de l'ouvrage pour les linguistes, qui ne doivent pas prendre peur devant certains titres de chapitres semblant s'adresser exclusivement aux juristes comme le chapitre 2 « Das europäische Rechtssystem im Wandel », qui documente l'histoire et le rôle du EGMR, ou le chapitre 9 « Die Gutachten und Stellungnahmen im Fall Görgülü », qui montre comment les rapports des trois psychologues successives sont interprétés différemment selon que la juridiction qui s'appuie sur eux est favorable au maintien du petit garçon dans sa famille d'accueil ou au contraire à sa relation avec son père naturel. La jurilinguistique rend inévitable de fréquenter certains concepts de droit, même et peut-être surtout quand ce sont des concepts difficiles à utiliser dans des décisions de justice comme le bien de l'enfant (« Kindeswohl ») ou la notion de famille (« Familienbegriff ») : le bien de l'enfant est-il dans le maintien de la relation avec ses parents d'accueil, qui ne souhaitant pas le perdre, empêchaient le père biologique de le voir, ou bien dans le resserrement du lien avec son père naturel ? La famille est-elle ainsi une notion biologique ou sociale ? Ces questions, qui ne peuvent être tranchées définitivement par les juges, alimentent les conflits sémantiques, ces « semantische Kämpfe » analysés par l'auteure. Ja-

nine Luth ne prend cependant pas parti dans les débats argumentaires qu'elle rapporte, car son intérêt d'observation est ailleurs.

Après une réflexion de type philosophique sur les rapports entre langue et droit dans le chapitre 3 « Theoretische Grundannahmen », le chapitre 4 « Spuren der Verflechtung: Text und Diskurs » développe les mécanismes d'intertextualité entre les textes normatifs en droit, ce que les médias en rapportent et la façon dont les juristes commentent. Le Chapitre 5 expose les méthodes de constitution du corpus et d'analyse, ainsi que les textes qui forment le corpus. Le chapitre 6 « Diskursakteure und Normtexte » s'attarde sur les différentes sortes de textes juridiques maniés dans l'affaire et sur la hiérarchie des normes qui les organise.

A l'aide de l'outil bien connu des actes de langage, revisités par Felder¹, elle recense les actes produits par les tribunaux dans le long chapitre 7 « Untersuchung der Sprachhandlungstypen » en relevant les modalisateurs de la certitude ou de l'appréciation ainsi que l'utilisation de vocabulaire axiomatique comme « herausreißen » quand il s'agit d'enlever l'enfant à ses parents d'accueil. Les pré-supposés contenus dans des termes comme « einleuchtend » font également partie des indices linguistiques montrant des partis pris (« Befangenheit »), qui n'auraient pas leur place dans des attendus objectifs. Il est étonnant et amusant de constater qu'à cinq siècles d'écart, les stratégies syntaxiques du droit n'ont guère changé : de même que les actes administratifs (« Urkunden ») des quinzième et seizième siècles manifestaient un style d'autant plus embrouillé que le titre de propriété qu'ils étaient censées garantir n'était guère affermi, de même les structures des phrases deviennent d'autant plus complexes et hypotaxiques dans la formulation du jugement (p. 142 ou 151) que le tribunal a des problèmes argumentatifs à écarter le père naturel de son enfant. Et l'analyse de ces textes de droit montre partiellement les mêmes caractéristiques que certains textes médiatiques produits dans une recherche de sensationnel, étudiés dans le chapitre 10 « Das Medienkorpus in der qualitativen Untersuchung », même si les indices de subjectivité y sont moins massifs et grossiers chez les spécialistes. Typique aussi pour l'argumentation juridique semble être aussi une des conclusions de l'étude comme quoi les combats sémantiques s'y déroulent non seulement sans, mais même en évitant les réflexions métalinguistiques. Ce sont la cause elle-même et ses circonstances qui sont mises au premier plan, ce qui donne plus de légitimité à la parole de droit.

Sans livrer de conclusions totalement inattendues (sauf pour qui croirait à une essence normative particulière du droit, qui se voit ici fortement remise en cause), l'analyse linguistique repère des utilisations du langage partiales et inadéquates dans ces textes juridiques qui décident de la vie des gens dans un Etat de droit. On comprend mieux l'intérêt des études juridiques à traiter de cet exemple, on regrettera en revanche qu'une partie des juges concernés n'ait pas été formée à une auto-réflexivité et auto-critique langagière plus avant dans leur carrière plutôt que de commettre ce genre d'impairs. Pour reprendre un objectif initial de l'étude, celle-ci a effectivement montré (gezeigt), « wie sich Juristen durch ein Textgeflecht arbeiten und welche Sprünge und Risse in juristischen Argumentationszusammenhängen dabei auftreten », p. 19. La monographie, dont la clarté d'expression compense la technicité de l'objet, qui est précise dans ses analyses de corpus comme équilibrée en références bibliographiques partagées par moitié entre titres de droit et titres de linguistique, documente ainsi l'utilité sociale de la linguistique appliquée. Sa lecture est impérative pour les juristes, et utiles pour les linguistes qui seraient à la recherche de réponses à la question posée parfois par le grand public « A quoi sert la linguistique ? » *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg.*

¹ Par exemple FELDER, Ekkehard (2010) „Semantische Kämpfe außerhalb und innerhalb des Rechts ». In : *Der Staat. Zeitschrift für Staatslehre und Verfassungsgeschichte, deutsches und europäisches öffentliches Recht.* 2010/4, 543-571.

BECKER Maria (2015) *Der Asyldiskurs in Deutschland. Eine medienlinguistische Untersuchung von Presstexten, Onlineforen und Polit-Talkshows*. Frankfurt am Main : Peter Lang (= *Europäische Hochschulschriften, Reihe XXI Linguistik, Bd. 389*). 154 p. ISBN : 978-3-631-66652-4, 32,95 €.

Paru l'année même où la crise migratoire a fait une entrée fracassante dans l'actualité européenne (2015), l'ouvrage de Maria Becker consacré au discours tenu sur le sujet présente un intérêt incontestable : il scrute de près le traitement médiatique réservé à cette crise en Allemagne, tout en gardant une distance saine face à des événements qui font désormais partie de notre quotidien et que nous peinons d'autant plus à saisir avec le recul nécessaire. L'objectif ambitieux de ce travail est affiché dès l'ouverture de la préface de Ekkehard Felder, à qui l'auteur emprunte plusieurs concepts-clés dans sa démarche : la réflexion sur le phénomène migratoire vise à mesurer en quoi, au-delà de ce cas précis, l'analyse du discours offre un intérêt politique au sens large, c'est-à-dire en quoi elle peut aider à décrypter les stratégies langagières utilisées dans des débats qui concernent la chose publique.

L'introduction (chapitre 1) est suivie d'une longue partie préliminaire, qui représente à elle seule un tiers de l'ouvrage et se compose de cinq chapitres : après un bilan de la question migratoire et un état de la recherche (chapitre 2), Maria Becker expose son arrière-plan théorique (3), puis sa méthode d'analyse linguistique (4) ; elle développe ensuite sa conception de l'oralité par rapport à l'écrit (5) afin de justifier la composition du corpus (6).

Concernant le fait migratoire lui-même, le chapitre 2 fournit des données chiffrées qui montrent une brusque augmentation des arrivées de réfugiés à partir de 2013, sous l'effet de la guerre en Syrie. Sans surprise, l'auteur constate une hausse significative des occurrences correspondantes dans la presse cette même année, ce qui justifie son étude, centrée sur le discours relatif au droit d'asile (*Asyldiskurs*) en Allemagne de juillet 2013 à juin 2014. Les principaux travaux réalisés sur ce type de discours portent sur une période largement antérieure (années 1970 à 1990) et cherchent surtout à confronter les arguments pro- et anti-immigration, ce dont Maria Becker entend se démarquer ici.

Les prémisses théoriques posées dans le chapitre 3 servent précisément à définir la perspective dans laquelle se place l'auteur : partant du postulat selon lequel les médias ne font pas que refléter l'opinion collective mais contribuent largement à la façonner, M. Becker affirme qu'ils manient la langue afin de construire leur propre vision de la réalité, comme le reflète le concept de « réalités médiatiques » (*Medienwirklichkeiten*), qui renvoie à la pluralité des représentations d'un même fait. D'emblée, les médias sont donc perçus comme des instances prescriptives, suspectées de peser lourdement sur la diffusion du savoir par leur approche très subjective de l'actualité, ce qui est certes étayé par des travaux récents, mais semble aussi relever ici d'un certain dogmatisme.

L'analyse du corpus repose sur une méthode rigoureuse, qui croise des critères quantitatifs et qualitatifs, exposés en détail dans les chapitres 4-5-6. Elle vise à faire émerger des modèles discursifs spécifiques, caractéristiques de l'emploi récurrent d'unités linguistiques significatives dans un contexte donné. Pour ce faire, M. Becker cherche à mettre en lumière plusieurs « concepts induisant un certain mode d'action » (*handlungsleitende Konzepte*), qui se cristallisent dans des domaines conflictuels formant des « points de crispation » (*agonale Zentren*), lesquels laissent apparaître le caractère hautement polémique des thèmes abordés.

Soucieuse d'examiner des situations de communication variées et de prendre en compte à la fois la langue journalistique écrite et la langue orale spontanée, mais aussi les modes d'expression utilisés dans les nouveaux médias, l'auteur a mené des recherches dans trois directions : la presse traditionnelle, les débats politiques organisés dans des émissions télévisées à grand spectacle et les forums de discussion sur internet. Outre la distinction entre écrit et oral, cette base de travail offre donc l'avantage d'envisager la langue selon le degré d'interactivité propre à chaque contexte.

Les résultats obtenus sont rassemblés dans le chapitre 7, qui constitue le cœur même de l'ouvrage. L'étude est ciblée sur trois concepts phares, qui jouent un rôle central dans le discours sur le droit d'asile : la 'responsabilité', la 'peur' et la 'xénophobie'. Chacun fait l'objet d'un examen minutieux dans les trois types de textes qui composent le corpus.

La première étape (7.1), consacrée au concept de 'responsabilité' (*Verantwortung*), révèle des divergences liées aux deux principales acceptions du terme : d'une part, la responsabilité tournée vers le passé, souvent proche de la notion de faute, voire de culpabilité ; d'autre part, celle qui est orientée vers l'avenir, au sens d'un engagement en faveur d'une cause. De cette subtile distinction découle un constat pertinent : la presse traditionnelle emploie majoritairement le terme dans son second sens (dimension future), tandis que les débats télévisés et les forums de discussion privilégient le premier (rapport au passé). Or, cette opposition révèle deux visions antagonistes de la réalité en question : la presse insiste sur le devoir moral qui s'impose désormais à l'Allemagne vis-à-vis des réfugiés et confère ainsi à la 'responsabilité' une valeur positive, alors que les deux autres genres de discours attribuent ces arrivées massives à l'incurie des pays de départ et envisagent donc la 'responsabilité' sous un angle négatif. Cette tendance est corroborée par d'autres observations quant à la nature collective vs individuelle de la responsabilité exercée, d'où il ressort que la presse écrite élève quasiment celle-ci au rang de vertu pour la nation d'accueil, quand débats et forums lancent des accusations à l'encontre de supposés coupables.

Ce cas illustre donc une vive polémique, nourrie par un usage spécifique du concept de 'responsabilité' en fonction de la position adoptée, ce qui transparait dans des schémas argumentatifs clairement identifiés. Outre les tensions suscitées par la crise migratoire, cet antagonisme traduit une différence profonde entre les trois types de textes, qui se vérifie à l'examen des deux autres concepts étudiés : la presse a une approche plutôt neutre de cette crise et y voit avant tout un enjeu de société, tandis que les débats télévisés offrent une tribune de choix aux défenseurs de points de vue radicalement opposés, tout comme les forums de discussion, qui sont le terrain favori des invectives lancées le plus souvent sous le masque de l'anonymat. Par leur nature même et leur forte composante interactive, ces deux dernières situations de communication poussent à une surenchère qui prend vite une dimension explosive sur un sujet aussi sensible que l'immigration.

Les concepts de 'peur' (*Angst*) et de 'xénophobie' (*Fremdenfeindlichkeit*) sont scrutés avec autant de soin dans les deux parties suivantes (7.2 et 7.3), et leur signification fluctuante révèle plusieurs autres points de friction entre partisans et adversaires de la politique d'asile. Le choix de ces concepts est d'autant plus judicieux qu'ils sont partiellement interdépendants : l'invocation d'une peur légitime, fondée sur une menace réelle, sert souvent à se défendre soi-même de toute inclination xénophobe, tandis que l'allusion à des peurs irrationnelles, liées à des préjugés, constitue un argument facile pour quiconque veut enfermer

son contradictoire dans cette logique d'exclusion. Selon qu'elle est perçue comme justifiée ou non, la peur offre donc à elle seule un angle de défense ou d'attaque déterminant dans des débats particulièrement vifs, qui touchent la personnalité de chacun.

En conclusion, le principal apport linguistique de cette étude tient à la mise en évidence de modèles discursifs spécifiques, utilisés dans des situations de communication précises et ancrés dans des schémas argumentatifs élaborés, qui exploitent plusieurs concepts-clés du débat afin d'imposer une conception particulière de la politique migratoire. Dans un souci d'actualisation, Maria Becker note même que les résultats de son travail sont confirmés par le traitement médiatique du mouvement Pegida à partir d'octobre 2014, qui reproduit ce type de schémas. Pour clore ce bilan global, on peut regretter la trop grande place accordée ici à des textes mineurs, tels que les extraits de forums de discussion ou certains échanges télévisés : une étude plus fine des articles de presse en fonction de la ligne éditoriale de chaque journal aurait sans doute permis de mieux illustrer le réel apport politique de l'analyse discursive en général, conformément à l'objectif ambitieux fixé au départ. Mais cette faiblesse se dissipe rapidement à la lecture d'un ouvrage très riche, fort bien écrit, qui s'appuie sur des recherches rigoureuses et ne néglige aucune étape du raisonnement jusqu'à la synthèse finale. **Philippe** , *Verronneau Université de Bourgogne*

CNYRIM Andrea (2016) *Interkulturelle Kompetenz. Kulturelle Unterschiede verstehen, mit Erfolg zusammenarbeiten*. Stark Verlagsgesellschaft: Freising. = Business Toolbox. 122 p. ISBN: 978-3-8490-1461-2, 6,95 €.

Ce petit livre agréable à manier traite des fondamentaux de l'interculturalité pour le milieu professionnel. Il n'est pas destiné à la recherche universitaire, mais plutôt à la formation des jeunes générations souhaitant ne pas commettre d'impairs dans leurs contacts internationaux.

Dans le premier chapitre, le lecteur se voit d'abord donner une définition large de la culture en « *gemeinsames Verständnis der Welt* » (p. 10), définition qui est ensuite précisée par l'adjonction des normes et règles sociales auxquelles nous adhérons de façon plus ou moins intentionnelle. Cette idée que nous ne serions pas toujours pleinement conscients des valeurs qui nous font agir et réagir en société donne lieu à de jolis dessins comme celui de l'iceberg (p. 13), qui visualise la part cachée de notre profil socio-psychologique, ou la rose des points cardinaux (p. 19), qui organise symétriquement certains traits culturels dans les sociétés comme le rapport au temps (sociétés monochrones ou polychrones) ou au pouvoir (sociétés à hiérarchies fortes ou plates). On retrouve là les idées fondamentales de Edward T. Hall comme quoi la culture serait un langage silencieux¹, notre comportement, nos gestes et paroles transmettant à notre interlocuteur un message implicite qui n'est parfois pas en phase avec ce que nous voulions effectivement lui dire. Également ancrée dans les études de la deuxième moitié du vingtième siècle est l'idée que les divers pays du globe, de la Chine à la Suède ou des États-Unis à la France, se différencieraient par leurs traits culturels nationaux issus de la géographie et de l'histoire, ce qui nécessite une compétence interculturelle pour réaliser une communication idéale entre ressortissants de ces différentes cultures.

¹ Titre de l'un de ses plus célèbres ouvrages, *The Silent Language*, paru en 1959.

Le chapitre sur la communication rappelle des connaissances de base sur la négociation du sens dans l'interaction ou la variation sémiotique d'une langue à l'autre dans les gestes, pictogrammes ou émoticons (pp. 58-62). Quelques conseils de bon sens, comme celui d'être parcimonieux en ironie quand on ne se trouve pas avec des familiers s'ajoutent à cette sorte de stylistique de la communication coopérative. L'apprentissage d'une ou de langues étrangères est évidemment chaudement recommandé comme un moyen de mieux comprendre les autres, mais l'anglais se retrouve à la fin de cette sous-partie représenter un plurilinguisme par défaut. Le renoncement à l'apprentissage d'autres langues est cependant tempéré par la conscience (p.69) qu'on peut se méprendre entre anglophones natifs et locuteurs d'anglais vernaculaire ou entre locuteurs de différentes variétés d'anglais nationaux. Peut-être est-il alors logique que la partie se conclue en rappelant que les stéréotypes n'ont pas que des inconvénients, car ils nous permettent d'agir rapidement dans des contextes peu explicites : leurs avantages excèdent leurs tendances à déformer la réalité.

Le troisième et dernier chapitre s'intéresse plus particulièrement à ce que pourrait être la ou une compétence interculturelle, que l'on résumerait volontiers par les traits suivants : curiosité, tolérance, esprit de coopération. L'ouvrage amène à constater, même s'il ne le dit pas explicitement, que l'interculturel est moins affaire de connaissances que d'état d'esprit. Là où les voyages et contacts internationaux des siècles précédents réclamaient de véritables savoirs cosmopolites sur la variété des civilisations, le XXI^e siècle globalisé ne demande plus qu'une acceptation des éléments hétérogènes qui subsistent (encore ?) à la surface de la planète. Dans le monde des affaires, et pour les jeunes adultes qui s'y destinent, il conviendra alors de s'y préparer par des tests, des séminaires et formations qui développeront ces caractéristiques psycho-sociales chez les futurs acteurs professionnels : la profusion des méthodes et lieux, du *Selbst-monitoring* à l'*assessment-center* en passant par les stages de médiation interculturelle, documente bien au long de ce chapitre la floraison de cette branche économique à assise diffuse. Le livret se termine en annexe par un tableau des différents éléments culturels qui déterminent les comportements (pp. 109-111), auquel manquent à notre avis des critères comme les marqueurs « classe sociale » ou « sexe/genre », qui gardent leur importance aussi dans des sociétés européennes relativement démocratiques et émancipées. En tout dernier document, un auto-test propose de déterminer son niveau de compétence interculturelle : il s'avère exigeant puisqu'il faut adapter son langage corporel à celui de ses interlocuteurs ou consacrer de longues réflexions postérieures à toute rencontre avec l'Étranger pour obtenir un score supérieur à la moyenne. Le lecteur pourra cependant être rasséréiné par l'atmosphère bienfaisante qui se dégage de l'acceptation sympathique des diversités du monde manifestée par l'auteure.- **Odile Schneider-Mizony**, Université de Strasbourg

LEBRETON Marlène (2015) (dir.) *La didactique des langues et ses multiples facettes. Hommage à Jacqueline Feuillet*. Paris : Riveneuve Editions (Actes académiques). 24 €.

Cette publication rend hommage à la linguiste, phonéticienne et didacticienne des langues Jacqueline Feuillet-Thieberger, professeure émérite à l'Université de Nantes. D'après la revue de littérature (p.21 sq.), J. Feuillet a publié, seule ou en collaboration, cinq ouvrages, manuels ou actes de colloques et 29 articles. Elle a également dirigé 27 thèses en un peu plus de vingt ans, dont trois en cotutelle internationale et deux en codirection, ce qui montre son ouverture. Sept de ses anciens doctorants ont accepté d'écrire en son honneur dans les Actes, réunis par

justement l'une des anciennes doctorantes, Marlène Lebreton.

La publication contient une introduction, un très bon résumé biographique proche d'un récit de vie (signé Marlène Lebreton) et 18 contributions réparties dans 7 parties.

À part la phonétique chère à J. Feuillet, ce sont les mots-clés suivants qui caractérisent particulièrement la publication et par là-même, la vie scientifique de la récipiendaire : développement des langues étrangères ; efficacité de l'enseignement et mise en lumière de processus d'acquisition ; nouvelles méthodes d'enseignement pour des publics spécifiques, recherche de l'autonomie de l'apprenant, didactique des langues étrangères (surtout DaF et FLE) et bilinguisme précoce.

L'ouvrage couvre tous les apprenants du primaire jusqu'aux adultes, en passant par le collège, dans des pays variés comme la France, l'Iran ou la Grèce. Au début figure un témoignage de Gilbert Dalgalian, suivi d'une partie consacrée à différents concepts en didactique des langues, avant qu'on propose au lecteur des Actes plusieurs démarches spécifiques, soit destinés à des publics particuliers, soit comportant des approches particulières, comme l'apprentissage des langues par le théâtre. Les textes sont clos par la seule publication rédigée en allemand sur laquelle je reviendrai ultérieurement.

Chaque article est précédé d'un résumé de l'article en français et en anglais, parfois complété par un résumé en allemand, en italien ou en polonais, selon les auteurs.

La première partie concerne les *approches de la didactique et la définition de concepts*.

Danielle Candel en tant que linguiste experte (membre de quatre commissions spécialisées de terminologie et de néologie) nous permet de jeter un regard derrière les coulisses du circuit officiel de l'« Enrichissement de la langue française » qui élabore des recommandations de termes officiels en français, à la place de termes techniques en anglais ou en français. Se situant entre la linguistique, la terminologie, la lexicologie et terminant sur des applications didactiques au sens large, cet article rend particulièrement hommage aux centres d'intérêt de J. Feuillet.

Sophie Le Gal s'interroge sur l'*Insertion* et l'*Intégration* de la lettre « I » dans l'acronyme FLI (*Français Langue d'.....*) en montrant en quoi ces notions sont problématiques car elles font appel à des stéréotypes linguistiques et ne sont pas neutres dans leur emploi.

Marlène Lebreton plaide pour une utilisation, à la place d'apprentissage et d'acquisition, du concept d'*appropriation* et pour une utilisation de *langue additionnelle* qui efface les hiérarchies (sous-jacentes) entre L1, langue seconde, LV3 etc. (p. 91). Elle s'interroge, à la suite de sa thèse, sur ce qu'il y a d'*international* dans les programmes des écoles internationales et suggère qu'une « école nationale peut [aussi] promouvoir un enseignement international » (p. 93).

La 2^e partie – *Les langues à l'école primaire* – est ouverte par **Dominique Macaire** qui thématise la réalité du plurilinguisme et de la diversité culturelle dans les classes maternelles en France où se côtoient « presque 200 langues et cultures différentes » (p.117). On peut parler d'un plurilinguisme en herbe (qui se traduit moins poétiquement en allemand par « frühe Mehrsprachigkeit »). À la suite de son enquête, D. Macaire constate que les « personnels éducatifs ne se sentent pas prêts à gérer cet inconnu-là » (p.126), qu'ils « se disent *démunis*, *angoissés* ou *usés* par la répétition des situations à chaque nouvelle rentrée », et qu'ils ont « du mal à intégrer dans l'espace scolaire des langues qu'eux-mêmes ne connaissent pas ».

L'ancien doctorant de J. Feuillet, **Mahmoud G. Gashmardi**, explique dans une première partie de son article la mémoire procédurale et déclarative par des sous-catégories de mémoire sémantique et mémoire épisodique. Il dresse ensuite un bilan des 76 langues en Iran pour expliquer ce contexte sociolinguistique si particulier qui expliquerait qu'« on n'enseigne pas de

langue étrangère à l'école primaire publique » (p.137) car au moins la moitié des enfants ne connaissent pas la langue officielle du pays (le persan) au début de leur scolarité.

Au début de la 3^e partie – *Apprendre les langues au collège* –, **Yves Bertrand**, avec le recul de ses 82 ans, son regard expérimenté distancé et une pointe d'humour nous livre un article très instructif sur la réalité de l'enseignement des langues vivantes en France. Bien connu des lecteurs des *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, il se base sur son expérience de bénévolat auprès d'une fille de 6^e (nom fictif Sylvia) qui apprend l'allemand et anglais.

Panagiota Kanta, dont la thèse à partir d'une évaluation des apprentissages de 217 collégiens grecs de 13 ans, faux-débutants en FLE, a mis en valeur la « suprématie écrasante de l'enseignant et la forme ternaire de l'échange-type (question – réponse – évaluation) » (p.178), propose des façons alternatives de prise de parole des collégiens grecs.

La 4^e partie est plus orientée vers les *adultes* apprenant des langues *en contexte universitaire ou professionnel*.

Gloria Paganini, à partir du film d'animation « Azur et Asmar » sorti en 2006, tente une nouvelle approche de la culture étrangère en cours de langues vivantes. Celui-ci se base largement sur l'expérience du réalisateur Michel Ocelot né en Afrique de parents français qui « raconte le douloureux dépaysement qu'il a vécu lorsque sa famille est revenue vivre » (p.191) à Angers.

En quittant l'Orient, l'article suivant coécrit par **E. Belaïa et E. Toumazou** nous emmène dans le contexte russe, avec un style métaphorique. Cependant, comme il s'agit d'un article linguistique pour des spécialistes de la langue russe, cet article n'est que peu accessible pour un lecteur sans connaissance de russe.

Hervé Quention reste dans la grammaire, en se positionnant cette fois-ci chez des néo bacheliers à l'université, majoritairement francophones et tous issus du système scolaire français avec généralement l'allemand comme LV2. Quentin a interrogé dix promotions consécutives (1998-2007) d'étudiants d'allemand sur leurs représentations de la grammaire et du métadiscours. Il détecte une « strate primitive » issue de l'apprentissage scolaire qui mène à un repli « sécuritaire ». Quentin avoue lui-même que le bilan est « peu flatteur [...] pour l'institution scolaire en France » : et constate « une réelle pauvreté du répertoire notionnel et terminologique en matière de grammaire, qui semble à la fin de la classe terminale s'appuyer pour l'essentiel sur les acquis de l'enseignement primaire » (p.245).

Hanitra Maury, à partir de sa longue expérience de formatrice d'allemand pour des entreprises en Bretagne, plaide pour des formations d'adultes hybrides avec des flux synchrones (classe virtuelle, *chat*, ...) et asynchrones (mail, forum, ...). C'est dans ces contextes que « les stagiaires peuvent ôter le masque porté au travail et, en conséquence, mettre provisoirement en veille les rapports hiérarchiques qui les relient dans le milieu professionnel » (p.260).

La 5^e partie focalise sur *l'apprentissage des langues par le théâtre* avec deux contributions.

Marie-Noëlle Cocton expose son travail en expression théâtrale avec des apprenants japonais en FLE de niveau B1, en montrant le cheminement de l'improvisation en solo, puis avec l'enseignant, et enfin à plusieurs apprenants ce qui dégage une vraie « cocreativité » (p.269, terme emprunté à Christian Puren).

Gilles Bredeloup se base sur une carrière de plus de 35 ans comme lecteur de français (en Roumanie avec des adultes, en Finlande avec des enfants) pour expliquer en quoi les techniques de respiration, relaxation, posturogestualité – utilisées en art dramatique – peuvent être mises à contribution dans la formation des enseignants de langue.

Les trois articles de la 6^e partie mettent *la construction de soi et l'ouverture à l'international* au centre.

Pour le pédiatre alsacien **Christian Huber**, connu pour son engagement dans le franco-allemand, la « culture du bilinguisme va bien au-delà de l'apprentissage des langues » (p.311), déclenchant une « révolution didactique¹ » car elle nous permet de « trouver un équilibre entre le particulier et l'universel pour ne pas se perdre dans l'un ou dans l'autre » (p.311-312). Il préconise d'ailleurs « de limiter à 20 les effectifs d'une classe bilingue et de fournir à l'enseignant le soutien d'un(e) auxiliaire et d'élèves plus avancés » (p.314). Cette recommandation – importante - nous paraît tout aussi valable pour les classes dites « en français », vu la diversité linguistique et culturelle dans les maternelles en France.

Les deux collègues **G. Komur-Thilloy** et **U. Paprocka-Piotrowska**, après avoir montré quelques différences d'acquisition des langues entre adultes et enfants, se penchent sur le cas exemplaire d'un enfant nommé Matteo (mère polonaise, père français, bilinguisme précoce scolaire français-allemand en maternelle) et soulignent l'importance du rôle social de l'enfant dans son développement. Il s'agissait d'une collaboration entre les universités de Mulhouse et de Lublin ayant mené à un Colloque international en 2013 à l'Université de Haute Alsace, en présence de J. Feuillet.

Dans le dernier article de cette partie, le Suisse **Georges Lüdi** plaide pour un « plurilinguaging » (p.344) qui lui semble plus proche de la réalité du terrain, en soulignant d'abord en cinq points « le prix d'une politique du *English only* assez élevé » (p.347) et en montrant ensuite le potentiel acquisitionnel de la formulation transcodique, surtout à partir d'exemples issus du projet Dylan².

C'est à **Albert Raasch**, ancien membre de jury d'HDR de J. Feuillet en 1992, à qui revient l'honneur de clôturer les Actes. Professeur émérite de linguistique française à Sarrebruck (ville frontalière), il boucle ainsi la boucle des langues en rédigeant son texte en allemand, mais également la boucle géographique et biographique de la récipiendaire, commencée dans une région frontalière, la Forêt-Noire, avant d'œuvrer dans une ville frontalière (Strasbourg) et de poursuivre ensuite sa carrière surtout à Nantes. Cet article final, écrit par une autre grande figure de la didactique des langues vivantes et de la linguistique appliquée en Allemagne, est très symbolique car les deux professeurs sont liés d'amitié depuis 1969 et ont beaucoup œuvré dans le cadre des jumelages et de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, comme l'explique Albert Raasch dans ses remarques préliminaires (celles-ci rédigées en français).

Mais faisons comme dans les Actes, en terminant en allemand :

Jacqueline Feuillet-Thieberger, die als Tochter eines « französischen Kulturoffiziers » ihre Kindheit in der französischen Zone der unmittelbaren Nachkriegszeit in Freudenstadt, Tübingen und Mainz verbrachte und ihre Schulbildung mit dem Lycée des Pontonniers in Strasbourg abschloss, war es gewöhnt, sich zwischen (mindestens) zwei Welten, Sprachen, später Disziplinen zu bewegen. Auch die Stadt Strasbourg spielt in ihrer universitären Karriere eine Rolle, wie wir bereits unterstrichen.

Die umfangreiche Festschrift ihr zu Ehren hebt die wichtigsten wissenschaftlichen Domänen hervor, die sie in ihrer Karriere vertrat. Marlène Lebreton ist diese Zusammenstellung gut

¹ Métaphore empruntée à Jean Petit (2001) *L'immersion, une révolution*. Jérôme Do Bentzinger.

² Voir www.dylan-project.org (Dynamique des langues et gestion de la diversité)

geraten, und kleinere formale Probleme [in manchen Beiträgen fehlen die Seitenzahlen der Zitate, vermehrt sind auch Beiträge von 2014 als « sous presse » angegeben (z.B. S.132), obgleich die Festschrift 2015 erschien] schmälern nichts daran. Ein absolut lesenswertes Buch für Jungforscher im Bereich der Angewandten Sprachwissenschaften und Didaktik. - *Anemone Geiger-Jaillet* Université de Strasbourg/ ESPE

imprimé à Hélio-Services SA Custines 54670
dépôt légal décembre 2016

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 2017 :
 - 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 2017 : 6 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.