

ISSN 0758 - 170 X

36^e année (2018) n° 1 (mars)

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

Sören Stumpf	Formelhafte (Ir-)Regularitäten aus konstruktionsgrammatischer Perspektive	1-11
Anne-Marie Raimondez	Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : <i>tu l'as dit</i>	13- 22
Antoine Aufray et Antje Gualberto	Les constructions impersonnelles	23-29
Jean-François Marillier	Le genre dans la grammaire de Jacob Grimm (1831)	31-48
Odile Schneider-Mizony	Figures de la germalinguistique française en dialogue : Fourquet et Zemb	49-56
Louise Bonnin-Guiet	Minderheitensprachen in der Bundesrepublik am Beispiel des Sorbischen	57-67
Hélène Furnstein & Anemone Geiger-Jaillet	Existe-t-il des analogies entre enseigner le ski alpin et enseigner la langue allemande dans les écoles d'Alsace ?	69-89
Yves Bertrand	Des textes bien ordonnancés : <i>die Packungsbeilagen</i>	91-98

Recensions

STROUHAL Ernst & **WINDER** Christoph (2017). *Böse Briefe. Eine Geschichte des Drohens und Erpressens*. Wien: Christian Brandstätter Verlag. ISBN: 978-3-7106-0152-1, par F.Greitens ; **Christian F. ARSAN** (2017): *Die Sprache in zentralen militärischen Dienstvorschriften der Bundeswehr* = Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft. Frankfurt a. Main, Peter Lang, 213 p. ISBN : 978631719978, par Y. Bertrand ; **Paul LÉVY** *Plaudereien über elsässische Sprache und Literatur. Causeries sur la langue et la littérature d'Alsace*. Réédition en allemand et en français à Strasbourg, SALDE, 2016. (1^{ère} édition en allemand : Dernières Nouvelles d'Alsace, 1931) ISBN 978-26903850-53-1, par D. Morgen ; **Dagna ZINKHAHN ROBODES** (2016) *Sprechen entlang der Oder. Der Charakter der sprachlichen Grenzen am Beispiel der deutsch-polnischen Sprachroutine*. Peter Lang, 385 p. ISBN : 9783631707746, par P. Erahrt ; **BABAULT Sophie, BENTO Margaret, SPAËTH Valérie** (2017), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Peter Lang, Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 245 p. ISBN : 978-2-8076-0161-1, par D.Macaire ; **HOFFMANN Ludger/ KAMEYAMA Shinichi/ RIEDEL Monika/ SAHINER Pembe/ WULFF Nadja** (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Erich Schmidt Verlag. 2017, 542 p. ISBN: 978 3 503 171941, par O. Schneider-Mizony.

Annonces : *In eigener Sache* : A nos auteurs (12) ; Pilotage rédactionnel de la Revue (30) ; Nos auteurs publient : (68) ; Colloque international Réduction, densification, élision : formes et fonctions discursives Clermont-Ferrand, 25-26 mai 2018 (90)

Formelhafte (Ir-)Regularitäten aus konstruktionsgrammatischer Perspektive

Zusammenfassung: Der Artikel beschäftigt sich mit Phrasemen, die strukturelle und/oder semantische Besonderheiten gegenüber dem freien Sprachgebrauch aufweisen. Diese werden in Anlehnung an Stumpf (2015) als „formelhafte (Ir-)Regularitäten“ bezeichnet. Im Mittelpunkt steht die Betrachtung des Gegenstands aus Sicht der Konstruktionsgrammatik, wobei danach gefragt wird, welche Stellung formelhaft (ir-)reguläre Wendungen innerhalb dieser Grammatiktheorie einnehmen. Als wichtigstes Ergebnis lässt sich festhalten, dass formelhafte (Ir-)Regularitäten im Rückgriff auf konstruktionsgrammatische Überlegungen keineswegs als „irreguläre“ und „defizitäre“ Erscheinungen, sondern vielmehr als „reguläre“ Konstruktionen angesehen werden sollten. Zudem existieren auch teillexikalisierte Wendungen, innerhalb derer formelhafte (Ir-)Regularitäten vorzufinden sind. Im Aufsatz wird hierfür exemplarisch die Phrasem-Konstruktion zu Tode $X_{[Verb]}$ näher beschrieben.

Schlüsselwörter: Formelhafte (Ir-)Regularitäten, Konstruktionsgrammatik, Phraseologie, Phrasem-Konstruktion, Sprachnorm

1 Vorbemerkungen

Im vorliegenden Beitrag werden grammatisch und/oder semantisch auffällige Phraseme – sogenannte „formelhafte (Ir-)Regularitäten“ (siehe Stumpf 2015) – aus konstruktionsgrammatischer Perspektive in den Blick genommen. Nach einem Einblick in formelhafte (Ir-)Regularitäten (Kap. 2) steht die Betrachtung dieses Phänomenbereichs aus Sicht der Konstruktionsgrammatik im Fokus (Kap. 3). Dabei wird das Ziel verfolgt, die in der Phraseologieforschung weit verbreitete Auffassung, es handle sich bei diesen Phrasemen um „irreguläre“ und „anomale“ Erscheinungsformen, mittels konstruktionsgrammatischer Überlegungen zu relativieren. Es wird argumentiert, formelhafte (Ir-)Regularitäten nicht als „irregulär“ und „defizitär“, sondern vielmehr wie andere Form-Bedeutungspaare auch als verfestigte Konstruktionen anzusehen. Im Rahmen

der Argumentation wird zudem das Konzept der Modellierbarkeit phraseologischer Einheiten herangezogen, das in der Phraseologieforschung bereits in den 1970er und 1980er Jahren erarbeitet wurde. Die korpuslinguistische Beschreibung der Phrasem-Konstruktion zu *Tode* $X_{[\text{Verb}]}$ veranschaulicht beispielhaft die Modellierbarkeit von formelhaften (Ir-)Regularitäten. In den Schlussbemerkungen werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst (Kap. 4).

2 Was sind „formelhafte (Ir-)Regularitäten“?

Als „formelhafte (Ir-)Regularitäten“ werden solche festen Wortverbindungen bezeichnet, die innerhalb ihrer Nennform strukturelle und/oder semantische „Abweichungen“ von Regeln/Normen des außerphraseologischen Sprachgebrauchs aufweisen. Diese Erscheinungsformen gehen häufig auf ältere Sprachzustände zurück, die im freien Sprachgebrauch ausgestorben sind, in Phrasemen aber bis heute bewahrt bleiben. Die Auffälligkeiten sind äußerst vielfältig: Sie reichen beispielsweise von unikalenen Komponenten (*Fersengeld geben*) über morphologische (Dativ-*e*, *die Unschuld vom Lande*; unflektiertes Adjektivattribut, *auf gut Wetter machen*) und syntaktische Überbleibsel (vorangestelltes Genitivattribut, *in Teufels Küche geraten/kommen*; adverbiale Genitive, *letzten Endes*) bis hin zu valenzsyntaktischen (*etw. brennt jmdm. auf/unter den Nägeln*) und pronominalen Besonderheiten (*es schwer haben*) (vgl. Stumpf 2015: 62–71).

In phraseologischen Arbeiten werden diese Besonderheiten in der Regel mit den negativ konnotierten Termini „Irregularitäten“ oder „Anomalien“ beschrieben (siehe Fleischer 1997 und Burger 2015). Im vorliegenden Beitrag wird jedoch der in Stumpf (2015: 55–59) zur Diskussion gestellte neutrale Terminus „formelhafte (Ir-)Regularitäten“ verwendet. Dieser hebt zum einen durch das Attribut „formelhaft“ hervor, dass solche „irregulären“ Strukturen nicht nur für traditionelle Phrasemklassen wie Idiome typisch sind, sondern dass diese auch in Phrasemklassen vorzufinden sind, die zur phraseologischen Peripherie gehören (z. B. in Routineformeln und Modellbildungen). Zum anderen wird dadurch, dass das Präfix *ir-* in Klammern gesetzt ist, der „irreguläre“ Status dieses Gegenstands relativiert. So sind viele innerhalb der Phraseologie bislang als „irregulär“ bezeichneten Erscheinungen nicht so irregulär, wie es bislang angenommen wurde. Einerseits beschränken diese sich für gewöhnlich nicht nur auf Phraseme, sondern existieren weiterhin auch im außerformelhaften bzw. freien Sprachgebrauch (z. B. das Dativ-*e* in Reden für feierliche Anlässe, die Voranstellung des Genitivattributs in manchen Preetexten und Kinderliedern oder die Nichtflexion des Adjektivattributs in Dialekten oder in der Literatursprache). Andererseits lassen sie sich lediglich als Normfehler, jedoch nicht als System-

fehler klassifizieren. So stellen sie im Sinne Coserius (1979) Realisierungsmöglichkeiten des deutschen Sprachsystems dar, die lediglich nicht (mehr) mit der synchronen Norm übereinstimmen. Ein weiterer Grund, der für eine Relativierung der Irregularität dieser Wendungen spricht, kann im Rückgriff auf konstruktionsgrammatische Überlegungen angeführt werden und steht im Folgenden im Zentrum.

3 Formelhafte (Ir-)Regularitäten und Konstruktionsgrammatik

3.1 Kurze Einführung in die Konstruktionsgrammatik

Die Konstruktionsgrammatik stellt keine einheitliche Theorie dar. Hinter dieser Grammatiktheorie verbirgt sich vielmehr „eine Reihe von mehr oder weniger verwandten Ansätzen, die sich teilweise nur in Nuancen, teilweise aber auch substantiell unterscheiden“ (Ziem/Lasch 2013: 31). Auf der einen Seite stehen formalistisch orientierte, auf der anderen Seite kognitiv-linguistische und gleichermaßen gebrauchorientierte Ansätze (vgl. Fischer/Stefanowitsch 2007: 4). Alle konstruktionsgrammatischen Theorien besitzen jedoch eine zentrale Gemeinsamkeit: Sie nehmen an, „dass sich eine Sprache vollständig als ein Netzwerk von konventionalisierten Form-Bedeutungspaaren – also von sprachlichen Zeichen – beschreiben lässt“ (Ziem/Lasch 2013: VI), die als „Konstruktionen“ bezeichnet werden.

Dabei können zwei Definitionen von „Konstruktion“ unterschieden werden: Der enge Konstruktionsbegriff misst dem Kriterium der Nicht-Kompositionalität einen hohen Stellenwert bei (d. h. Konstruktionen weisen arbiträre, nicht aus ihren Bestandteilen ableitbare Eigenschaften auf). In einem weiten Verständnis werden auch kompositionelle Einheiten als Konstruktionen kategorisiert, wenn sie sich durch usuellen Gebrauch auszeichnen. Der weite Konstruktionsbegriff geht davon aus, „dass im Sprachgebrauch häufig kookkurrent vorkommende Wörter sich zu sprachlichen Mustern verfestigen können, die in der Folge mental als Einheit repräsentiert, abgerufen und verarbeitet werden“ (Ziem/Lasch 2013: 16). Dem vorliegenden Artikel liegt in Anlehnung an Goldberg 2006 ein weiter Konstruktionsbegriff zugrunde:

Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency [...]. (Goldberg, 2006: 5)¹

¹ Jede sprachliche Struktur wird als Konstruktion verstanden, solange bestimmte Aspekte der Form oder Funktion nicht aufgrund der einzelnen Bestandteile vorhersagbar sind oder durch den Vergleich mit anderen bekannten Konstruktionen verstanden werden können. Darüber hinaus werden auch vollkommen vorhersagbare Strukturen als Konstruktionen gespeichert, wenn sie mit ausreichender Häufigkeit auftreten. (Übersetzung von SöSt)

Innerhalb der Konstruktionsgrammatik werden sehr unterschiedliche sprachliche Erscheinungsformen als Konstruktionen erfasst. Nicht nur einzelne Simplicia (z. B. *Haus*) oder (idiomatische) Phraseme (z. B. *mit jmdm. ein Hühnchen zu rupfen haben*), sondern auch mehr oder weniger abstrakte schematische Einheiten lassen sich als bedeutungstragende Konstruktionen beschreiben (z. B. sogenannte Ditransitiv-Konstruktionen nach dem Muster [[NP_{Nom}] [VP] [NP_{Dat}] [NP_{Akk}]] *Peter schenkt Helen einen Kinogutschein*, vgl. Ziem/Lasch 2013: 19). Die Ausweitung des Form-Bedeutungspaares auf lexikalisch nicht spezifizierte abstrakte Schemata bzw. Muster führt dazu, dass innerhalb der Konstruktionsgrammatik eine strikte Trennung zwischen (idiosynkratischem) Lexikon und (regelgeleiteter) Grammatik aufgegeben und stattdessen von einem Kontinuum gesprochen wird (vgl. Ziem/Lasch 2013: 90–95).

3.2 Einordnung formelhafter (Ir-)Regularitäten in die Konstruktionsgrammatik und Relativierung ihres „irregulären“ Status

In Bezug auf formelhafte (Ir-)Regularitäten ist vor allem interessant, dass konstruktionsgrammatische Ansätze mit Nachdruck gegen die Ansicht argumentieren, es könne zwischen einer „regulären“ Kerngrammatik und einer idiosynkratischen Peripherie differenziert werden. Von Anfang an ist es ein Hauptanliegen der Konstruktionsgrammatik, die (scheinbaren) Ausnahmen – wie beispielsweise grammatische „Unregelmäßigkeiten“ sowie strukturell und/oder semantisch auffällige Phraseme – systematisch zu analysieren und ein Grammatikmodell zu entwickeln, in dem es keine Unterscheidung zwischen zentralen und peripheren, sprich „regulären“ und „irregulären“ sprachlichen Strukturen gibt (vgl. Fischer/Stefanowitsch 2007: 11).

Eine der wichtigsten Forderungen der Konstruktionsgrammatik an eine Grammatiktheorie ist deshalb, dass diese nicht nur in der Lage sein sollte, „reguläre“, sondern auch nicht-kompositionelle, idiosynkratische Einheiten einer Sprache zu beschreiben (vgl. Ziem/Lasch 2013: 52). Dieser Anspruch entspringt aus der Beobachtung, dass (scheinbar) „irreguläre“ sprachliche Erscheinungsformen im konkreten Sprachgebrauch häufig anzutreffen sind. So ist es aufgrund ihres zahlreichen Vorkommens in alltäglichen Kommunikationssituationen und Texten auch nicht gerechtfertigt, Phraseme als wenig relevant anzusehen und sie „als zu vernachlässigende Randbereiche einer Sprache abzuklassifizieren“ (Ziem/Lasch 2013: 52). Es kann also nicht bestritten werden, „dass der Anhang, also alle form- oder inhaltsseitig nicht regelhaften Einheiten im Deutschen, sehr groß sein muss“ (Ziem 2014: 18). Für Ziem (2014: 18) stellt sich daher zwangsläufig die Frage, ob es wirklich sinnvoll ist, diese sprachlichen Einheiten als „Ausnahmen“ zur grammatischen Regel zu definieren und sie ins Lexikon zu delegieren. So waren auch die ersten Beispiele, an denen konstruktionsgrammatische Ideen aufgezeigt wurden, (idiomatische) Phraseme (vgl. Dobrovolskij 2011: 111).

Stellen sie für generative Ansätze aufgrund ihrer idiosynkratischen Struktur und/oder Semantik ein offenkundiges Problem dar, sind sie in der Konstruktionsgrammatik gerade wegen ihrer formalen und/oder semantischen Besonderheiten „Paradegegenstände konstruktionsgrammatischer Beschreibungen“ (Staffeldt 2011: 131).

Phraseme werden insbesondere dann als „prototypische Konstruktionen“ (Stathi 2011: 149) betrachtet, wenn sie – wie die im vorliegenden Beitrag fokussierten formelhaften (Ir-)Regularitäten – „den syntaktischen Regularitäten mehr oder weniger nicht entsprechen“ (Staffeldt 2011: 131) bzw. sie durch „formale Anomalien“ (Stathi 2011: 149) gekennzeichnet sind. Formelhafte (Ir-)Regularitäten nehmen innerhalb konstruktionsgrammatischer Ansätze also eine nicht zu verachtende Stellung ein. So widmen auch Fillmore/Kay/O’Connor (1988: 505) in ihrem für die Konstruktionsgrammatik wegweisenden Artikel diesen Konstruktionen eine eigene Kategorie: Während „grammatical idioms“ für sie „familiar grammatical structures“ besitzen, verstehen sie unter „extragrammatical idioms“ solche Wendungen, die nicht „by the knowledge of the familiar rules of the grammar“ erzeugt werden, die also „anomalous structures“ aufweisen. Insgesamt ist demnach die komplette Phraseologie – sowohl hochfrequente „reguläre“ Kollokationen als auch (scheinbar) grammatisch und/oder semantisch „irreguläre“ Wortverbindungen, d. h. Wendungen mit formelhaften (Ir-)Regularitäten – Gegenstandsbereich der Konstruktionsgrammatik.

Im Gegensatz zu den meisten (generativistisch orientierten) Theorien macht die Konstruktionsgrammatik den Vorschlag, Phraseme nicht als Ausnahmereischeinungen anzusehen, die separat von einer regelgestützten Grammatik im Lexikon gelistet werden müssen, sondern als „Normalfall“ (Stefanowitsch 2009: 566). Die Konstruktionsgrammatik stellt somit ein Sprachmodell dar, in dem Phraseme nicht als „exception to the norm“, sondern vielmehr als „a central feature of human language“ (Evans/Green 2006: 643) gelten. Mehr noch: Die Konstruktionsgrammatik macht „die Ausnahmen zur Regel“ (Ziem/Lasch 2013: 93), indem sie „Idiosynkrasien (in unterschiedlichem Ausmaß) für alle Konstruktionen an[nimmt]“ (Imo 2007: 30).

Überträgt man diese Grundidee der Konstruktionsgrammatik speziell auf Wendungen mit formelhaften (Ir-)Regularitäten, lässt sich Folgendes festhalten: Die sogar innerhalb der Phraseologieforschung als peripher und „irregulär“ bezeichneten festen Wortverbindungen, die ausdrucksseitige Abweichungen vom freien Sprachgebrauch beinhalten, sollten in Anlehnung an die Konstruktionsgrammatik – wie alle anderen sprachlichen Erscheinungen auch – als konventionalisierte Form-Bedeutungspaare, d. h. als Konstruktionen beschrieben werden. Denn im Grunde „besteht eine strikt konstruktionistische Grammatik aus nichts anderem als einem großen Inventar von konkreten Konstruktionen aller Spezifizierungs- und Komplexitätsgrade, die zueinander in bestimmten Beziehungen [...] stehen“

(Jacobs 2008: 12). Phraseme mit form- bzw. inhaltsseitigen Auffälligkeiten sind somit lediglich ein Konstruktionstyp unter vielen anderen.

Aus konstruktionsgrammatischer Sicht sind Phänomene, die in formelhaft (ir-)regulären Wortverbindungen auftretenden (z. B. Dativ-*e*, unflektierte Adjektiv-Attribute oder vorangestellte Genitivattribute), auch deshalb nicht „irregulär“ (und das vor allem aus terminologischer Perspektive), weil dieses Grammatikmodell die Existenz von (sprachlichen) Regeln anzweifelt – zumindest von solchen Regeln, wie sie die Generative Grammatik vorsieht (vgl. Rostila 2011: 121–124). Die Konsequenz aus der Verwerfung von „Regeln“ ist, dass auch die Vorstellung eines „regulären“ und „normierten“ außerphraseologischen Sprachgebrauchs verworfen werden muss. Der Vergleich mit dem außerphraseologischen Regelsystem, der die Voraussetzung ist, um eine sprachliche Erscheinung überhaupt erst als formelhaft (ir-)regulär zu kategorisieren, erübrigt sich bzw. kann erst gar nicht gezogen werden. Denn da konstruktionsgrammatisch gesehen keine (sprachlichen) Regeln existieren, kann es strenggenommen auch keine phraseologischen Erscheinungen geben, die gegen diese verstoßen bzw. die außerhalb der Phraseologie nicht (mehr) auftreten. Von diesem Standpunkt aus gibt es schlichtweg Konstruktionen mit und Konstruktionen ohne Dativ-*e*, Konstruktionen mit flektiertem und Konstruktionen mit unflektiertem Adjektivattribut, Konstruktionen mit vorangestelltem und Konstruktionen mit nachgestelltem Genitivattribut usw. Die Differenzierung zwischen „regulären“ außerphraseologischen und „irregulären“ innerphraseologischen Erscheinungsformen wird damit obsolet und infolgedessen auch die Kategorie der „phraseologischen Irregularitäten“.

Zu guter Letzt lässt sich auch aus kognitiver Sicht eine konstruktionsgrammatische Grundannahme anführen, die den Irregularitätscharakter der hier behandelten Phraseme relativiert. Die Konstruktionsgrammatik geht davon aus, dass Sprecherinnen und Sprecher nicht zwei verschiedene mentale Verarbeitungssysteme besitzen (das eine für „reguläre“, das andere für „irreguläre“ Strukturen), sondern ein System. Formelhaft (ir-)reguläre Wortverbindungen werden zusammen mit regelhaften Einheiten in einem einzigen Modell verarbeitet und können daher „mit dem gleichen Instrumentarium wie regelhafte Strukturen beschrieben werden“ (Diewald 2006: 85). Kognitiv betrachtet lassen sich somit keinerlei Unterschiede zwischen „irregulären“ Phrasemen und „regulären“ sprachlichen Einheiten feststellen. Wie alle anderen Konstruktionen auch sind Wendungen mit „Irregularitäten“ „kognitiv verfestigt“ (Ziem/Lasch 2013: 42). Ob nun ein Phrasem mit oder ohne „Irregularität“ oder sogar eine abstrakte Argumentstruktur vorliegt, ist aus konstruktionsgrammatischer Perspektive für den mentalen Verarbeitungsprozess nicht von Bedeutung. Daran anknüpfend kann ferner die konstruktionsgrammatische Annahme angeführt werden, dass „es [...] kein sprachspezifisches angeborenes Wissen [gibt]“ (Fischer/Stefanowitsch

2007: 5). Spracherwerbstheoretisch können Menschen, die Konstruktionen lernen, also ohnehin nicht unterscheiden, was „reguläre“ und was „irreguläre“ Strukturen einer Sprache sind. Das heißt, dass jede Konstruktion gleich gelernt, gespeichert, verarbeitet und in konkreten Kommunikationssituationen verwendet wird; ob es sich dabei um regelmäßige oder (scheinbar) „irreguläre“ Konstruktionen handelt, macht keinen Unterschied.

3.3 Modellierbarkeit und Konstruktionsmodelle von Phrasemen

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den es bezüglich der Frage „Regularität oder Irregularität“ zu beachten gilt, ist der der Modellierbarkeit. Der Gedanke, dass auch Phraseme (ähnliche wie in der Wortbildung) nach einem bestimmten Modell produziert werden können, findet in den Anfängen der Phraseologieforschung zunächst keine größere Beachtung. In den 1970er und 1980er Jahren sind es dann insbesondere sowjetische Arbeiten, die die Nichtmodellierbarkeit der Phraseme infrage stellen. Diese versuchen, „das Systemhafte in der Bildung von Phraseologismen in Form von strukturell-semantischen Modellen dar[zust]ellen“ (Černyševa 1980: 87). Die Skepsis an der Unmodellierbarkeit ist laut Fleischer (1986: 219) seitdem „sicherlich nicht aufrechtzuerhalten“, denn „[i]n bestimmten Grenzen erscheint eine Modellierung von Phraseolexemen heute möglich“ (Fleischer 1986: 219). Hierbei können insbesondere Modellbildungen/Phraseoschablonen (z. B. $X_{[Nomen]}$ *hin* $X_{[Nomen]}$ *her* und *Wie* $X_{[Adjektiv]}$ *ist das denn?*) angeführt werden, bei denen bereits ihre Bezeichnung (Modell, Schablone) auf eine gewisse Musterhaftigkeit anspielen.

In der Konstruktionsgrammatik stehen teillexikalisierte Form-Bedeutungspaare von Anfang an im Zentrum des Interesses; dies vor allem aus dem Grund, weil sie als Argumente für die konstruktionsgrammatische Grundannahme dienen, dass keine klare Grenze zwischen Lexikon und Grammatik gezogen werden kann. Solche Wortverbindungen sind aufgrund ihrer festen lexikalischen Bestandteile (Lexikon) sowie ihrer syntaktischen Struktur mit Leerstellen (Grammatik/Syntax) im mittleren Bereich des sogenannten Lexikon-Grammatik-Kontinuums anzusiedeln (vgl. Goldberg 2013: 17).

Aufgrund ihrer großen Bedeutung finden sie sich als „formal“ bzw. „lexically open idioms“ auch in der Phrasem-Klassifikation von Fillmore/Kay/O’Connor 1988 wieder:

Yet another distinction that we need to make is that between substantive or lexically filled idioms and formal or lexically open idioms. The examples of idioms given so far have all been substantive idioms: their lexical make-up is (more or less) fully specified. Formal idioms, by contrast, are syntactic patterns dedicated to semantic and pragmatic purposes not knowable from their form alone. It is the formal idioms which raise the most serious theo-

retical issues, and which hold our main interest in this paper. (Fillmore/Kay/O'Connor 1988: 505-506)²

Teillexikalisierte Wendungen stellen sozusagen die Schnittstelle zwischen Phrasologie und Konstruktionsgrammatik dar. Dobrovol'skij (2011) bezeichnet sie daher als „Phrasem-Konstruktionen“ und definiert sie als Konstruktionen, die als Ganzes eine lexikalische Bedeutung haben, wobei bestimmte Positionen in ihrer syntaktischen Struktur lexikalisch besetzt sind, während andere Slots darstellen, die gefüllt werden müssen, indem ihre Besetzung lexikalisch frei ist und nur bestimmten semantischen Restriktionen unterliegt. (Dobrovol'skij 2011: 114)

Es muss betont werden, dass auch Phrasem-Konstruktionen existieren, in denen formelhafte (Ir-)Regularitäten auftreten. Im Folgenden wird exemplarisch eine Analyse der Konstruktion *zu Tode* X_[Verb] vorgestellt, die eine feste Komponente mit Dativ-*e* beinhaltet.

3.4. Beispielanalyse der Phrasem-Konstruktion *zu Tode* X_[Verb]

Im Gegensatz zum Duden (2013: 756), in dem die hier behandelte Wendung als volllexikalisiert lemmatisiert ist,³ wird im Folgenden gezeigt, dass innerhalb dieser lediglich die Präpositionalphrase fest ist, die verbale Besetzung jedoch relativ frei besetzt werden kann. Die Phrasem-Konstruktion *zu Tode* X_[Verb] kann mithilfe des Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) im Hinblick auf ihre konkreten Füllelemente und ihre Semantik näher beschrieben werden. Insgesamt tritt die Konstruktion im DeReKo in über 40.000 Belegen auf. Bei genauerer Betrachtung der konkret-realisierten lexikalischen Elemente zeigt sich, dass die Konstruktion polysem ist.⁴ Es lassen sich unter dem übergeordneten Muster *zu Tode* X_[Verb] im Wesentlichen drei Typen subsumieren, die sich jeweils durch unterschiedliche Verbalergänzungen⁵ und Bedeutungen voneinander unterscheiden (siehe Abb. 1).

² Eine andere Unterscheidung, die wir vornehmen müssen, ist die zwischen spezifizierten bzw. lexikalisch gefüllten Phrasemen und formalen bzw. lexikalisch offenen Phrasemen. Die bisher angeführten Phraseme sind spezifizierte/lexikalisch gefüllte Phraseme gewesen: Ihr lexikalischer Aufbau ist (mehr oder weniger) vollständig spezifiziert. Im Gegensatz dazu stellen formale/lexikalisch offene Phraseme syntaktische Muster mit semantischen oder pragmatischen Funktionen dar, die alleine aus der Form der Muster nicht ableitbar sind. Es sind die formalen/lexikalisch offenen Phraseme, die die größten theoretischen Probleme aufwerfen und die in der vorliegenden Studie im Mittelpunkt stehen. (Übersetzung von SöSt)

³ Es finden sich im Duden (2013: 756) drei separate Einträge zu diesem Phrasem: *zu Tode* ‚im äußersten Maße‘; *zu Tode kommen* ‚tödlich verunglücklichen‘; *etw. zu Tode reiten/hetzen* ‚etw. durch zu häufige Anwendung wirkungslos machen‘.

⁴ Dass eine Konstruktion mehrere Bedeutungen aufweisen kann, ist dabei nicht der Sonderfall, sondern der Normalfall (vgl. Ziem/Lasch 2013: 99).

⁵ Beachtet werden sollte, dass es selbstverständlich bestimmte Verben gibt, die häufiger die Leerstelle ausfüllen als andere (z. B. *prügeln, foltern*). Angesichts der Vielzahl an unterschiedlichen Verben sollte aber dennoch ein Phrasem mit Leerstellencharakter angesetzt werden.

Struktur und Beispiele für lexikalische Füllungen	Bedeutung	Text-Beispiel aus dem DeReKo
zu Tode (beißen, fahren, foltern, prügeln, saufen) (jmd. X _[Verb] sich/jmdn. zu Tode)	„(unnatürliche) Beendigung des Lebens (entweder durch sich selbst oder durch Dritte)“	Daraufhin brach eine Massenpanik aus. Dutzende Pilger wurden zu Tode getrampelt oder erstickten in der Menge. (Hannoversche Allgemeine, 01.10.2008)
zu Tode (ängstigen, ärgern, fürchten, langweilen) (jmd. X _[Verb] sich/jmdn. zu Tode)	Intensivierung der Verbbedeutung (Verb + „in äußerstem Maße, extrem“)	„Ich stand das erste mal vor Gericht. Ich sage die Wahrheit, ich habe mit der Sache nichts zu tun. Und ich schäme mich zu Tode deswegen.“ (Rhein-Zeitung, 28.02.2000)
zu Tode (diskutieren, rationalisieren, sparen, taktieren) (jmd. X _[Verb] sich/etw. zu Tode)	Verbbedeutung wird durch zu häufige Verwendung der Tätigkeit wirkungslos gemacht, mit dem Resultat eines unbefriedigenden Endzustands	„Es gibt in der Schweiz nicht mehr viele Hotels, die zu unserer Gruppe passten“, sagt Dietrich. Viele alte Hotels wurden abgerissen, andere zu Tode saniert . (St. Galler Tagblatt, 26.06.2013)

Abb. 1: Typen der Phrasem-Konstruktion *zu Tode* X_[Nomen]

Hervorzuheben ist insbesondere die hohe Produktivität der hier vorgestellten Dativ-*e*-Konstruktion. Diese ist ein Beweis dafür, dass es sich bei formelhaften (Ir-)Regularitäten nicht um ein peripheres, unproduktives Phänomen handelt. Wendungen, innerhalb derer (grammatische) „Irregularitäten“ anzutreffen sind, müssen nicht zwangsläufig veraltet sein. Modellartige Konstruktionen wie die hier vorgestellte verdeutlichen, dass innerhalb der Phraseologie „Irregularität“ nicht mit „Unproduktivität“ gleichgesetzt werden kann bzw. „Irregularität“ auch nicht aus „Unproduktivität“ resultiert – und umgekehrt. Die Konstruktion *zu Tode* X_[Verb] zeigt ferner, dass sich auch innerhalb des Bereichs der formelhaften (Ir-)Regularitäten Argumente für die unter anderem von Fleischer (1997: 193) aufgeworfene Frage finden lassen, ob es auch innerhalb der Phraseologie – in Analogie zur Wortbildung – Ansätze der Modellierbarkeit phraseologischer Einheiten gibt.

4 Schlussbemerkungen

Als formelhafte (Ir-)Regularitäten werden solche festen Wortverbindungen zusammengefasst, die form- und/oder inhaltsseitige Abweichungen vom außerphraseologischen Sprachgebrauch aufweisen. Betrachtet man diese Erscheinungen aus konstruktionsgrammatischer Sicht, so kann ihr „irregulärer“ Charakter allerdings stark relativiert werden. Durch die in der Konstruktionsgrammatik geforderte Aufhebung der Trennung in „reguläre“ und idiosynkratische sprachliche Einheiten lassen sich formelhafte (Ir-)Regularitäten als Form-Bedeutungspaare unter vielen anderen betrachten. Zudem sollte der Befund,

dass nicht nur bei gewöhnlichen, unmarkierten, sondern auch bei formelhaft (ir-)regulären Wortverbindungen eine gewisse Modellierbarkeit zu beobachten ist, ein Anreiz dafür sein, „die Regelmäßigkeiten in der Erzeugung bzw. Generativität dieser sekundären sprachlichen Zeichen zu erschließen“ (Černyševa 1980: 86). In Anlehnung an Dobrovol'skij (1989: 77) muss daher betont werden, dass die Erforschung formelhafter (Ir-)Regularitäten auf der einen Seite zwar „[v]om theoretischen Standpunkt aus [...] einen nichttrivialen Beitrag zur ‚Linguistik der Irregularitäten‘ [leistet]“, auf der anderen Seite sich das Interesse aber nicht nur auf die „Abweichungen“ als solche beschränken sollte. Vielmehr ist es notwendig, die „Regelmäßigkeiten innerhalb dieser angeblichen Abweichungen“ (Coseriu 1994: 160) genauer in den Blick zu nehmen.

5 Literatur

5.1 Untersuchungsbasis

Deutsches Referenzkorpus (DeReKo) / COSMAS II (<https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>, Stand 25.02.2018)

5.2 Zitierte Literatur

- Burger, Harald. 2015. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 5., neu bearbeitete Auflage (Grundlagen der Germanistik 36). Berlin.
- Černyševa, Irina Ivanova. 1980. Feste Wortkomplexe des Deutschen in Sprache und Rede (Biblioteka Filologa). Moskau.
- Coseriu, Eugenio. 1979. System, Norm und „Rede“. In: Uwe Petersen (Hg.). Sprache. Strukturen und Funktionen. XII Aufsätze zur allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft (Tübinger Beiträge zur Linguistik 2). Tübingen. 45–59.
- Coseriu, Eugenio. 1994. Textlinguistik. Eine Einführung. 3., überarbeitete. und erweiterte Auflage (Uni-Taschenbücher 1808). Tübingen.
- Diewald, Gabriele. 2007. Konstruktionen in der diachronen Sprachwissenschaft. In: Kerstin Fischer & Anatol Stefanowitsch (Hgg.). Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Nachdruck der 1. Auflage (Stauffenburg Linguistik 40). Tübingen. 79–103.
- Dobrovol'skij, Dmitrij. 1989. Formal gebundene phraseologische Konstituenten. Klassifikationsgrundlagen und typologische Analyse. In: Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache 9. 57–78.
- Dobrovol'skij, Dmitrij. 2011. Phraseologie und Konstruktionsgrammatik. In: Alexander Lasch & Alexander Ziem (Hgg.). Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze (Stauffenburg Linguistik 58). Tübingen. 111–130.
- Duden. 2013. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage (Der Duden in 12 Bänden 11). Berlin.
- Evans, Vyvyan & Melanie Green. 2006. Cognitive Linguistics. An Introduction. Edinburgh.
- Fillmore, Charles J., Paul Kay & Mary Catherine O'Connor. 1988. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions. The Case of *let alone*. In: Language 64. 501–538.
- Fischer, Kerstin & Anatol Stefanowitsch. 2007. Konstruktionsgrammatik. Ein Überblick. In: Kerstin Fischer & Anatol Stefanowitsch (Hgg.). Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Nachdruck der 1. Auflage (Stauffenburg Linguistik 40). Tübingen. 3–17.

- Fleischer, Wolfgang. 1986. Die Modellierbarkeit von Phraseologismen – Möglichkeiten und Grenzen. In: Walter Weiß, Herbert Ernst Wiegand & Marga Reis (Hgg.). *Textlinguistik contra Stilistik?* Tübingen (Kontroversen, alte und neue 3). 218–222.
- Fleischer, Wolfgang. 1997. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen.
- Goldberg, Adele. 2006. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language* (Oxford linguistics). Oxford.
- Goldberg, Adele. 2013. Constructionist Approaches. In: Thomas Hoffmann & Graeme Trousdale (Hgg.). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford. 15–31.
- Imo, Wolfgang. 2007. *Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung*. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch (Reihe germanistische Linguistik 275). Tübingen.
- Jacobs, Joachim. 2008. Wozu Konstruktionen? In: *Linguistische Berichte* 213. 3–44.
- Rostila, Jouni. 2011. Wege zur konstruktiven Kritik der Konstruktionsgrammatik. Eine Replik auf Leiss (2009a,b). In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 39. 120–134.
- Staffeldt, Sven. 2011. In der Hand von Konstruktionen. Eine Fallstudie zu bestimmten Phraseologismen mit *in ... Hand*. In: Alexander Lasch & Alexander Ziem (Hgg.). *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze* (Stauffenburg Linguistik 58). Tübingen. 131–147.
- Stathi, Katerina. 2011. Idiome in der Konstruktionsgrammatik: Im Spannungsfeld zwischen Lexikon und Grammatik. In: Alexander Lasch & Alexander Ziem (Hgg.). *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze* (Stauffenburg Linguistik 58). Tübingen. 149–163.
- Stefanowitsch, Anatol. 2009. Bedeutung und Gebrauch in der Konstruktionsgrammatik. Wie kompositionell sind modale Infinitive im Deutschen? In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37. 565–592.
- Stumpf, Sören. 2015. *Formelhafte (Ir-)Regularitäten. Korpuslinguistische Befunde und sprachtheoretische Überlegungen* (Sprache – System und Tätigkeit 67). Frankfurt am Main.
- Ziem, Alexander. 2014. Konstruktionsgrammatische Konzepte eines Konstruktikons. In: Alexander Lasch & Alexander Ziem (Hgg.). *Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik* (Sprache und Wissen 15). Berlin. 15–34.
- Ziem, Alexander & Alexander Lasch. 2013. *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze* (Germanistische Arbeitshefte 44). Berlin, Boston.

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

Recommandations de mise en forme

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

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

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

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

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

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

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

Anne-Marie Nahon-Raimondez

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

Microstructure de *tu l'as dit*

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

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

FORME ET SYNTAXE

Variantes : *tu l'as dit bouffi !*

Figement : Partiel. Seulement possible au passé composé. Emploi possible de la forme de politesse : *vous l'avez dit.*

Configurations syntaxiques : *tu l'as dit; tu l'as dit + subordonnée en que ; tu l'as dit + énoncé assertif .*

SENS ET FONCTIONS

Type d'acte de communication : APPROBATION

Fonctions : *tu l'as dit* permet au locuteur de confirmer avec force, éventuellement avec ironie, une affirmation ou alors une étape dans le raisonnement suivi par son interlocuteur. Le locuteur sait déjà ce que son interlocuteur vient de comprendre.

Concurrents : *bien sûr; ça c'est sûr ; c'est ça ; c'est cela même ; et comment ; je ne te le fais pas dire ; pour sûr ; tout à fait ; tu peux le dire*

USAGES

Registre : Familier ou standard.

Partenaires privilégiés : Aucun.

ÉQUIVALENTS

Occasionnels : *da hast du recht ; das hast du gesagt ; das hast du schön gesagt ; dein Wort in Gottes Ohr ; du hast es ; du hast es gesagt ; du hast es kapiert ; du sagst es ; ganz wie du sagst ; genau das ; kann man wohl sagen ; Sie haben recht ; Sie haben den Nagel auf den Kopf getroffen ; Sie sagen es ; so ist es ; was du nicht sagst ; wie du sagst!*

PLAN

I SERT A APPROUVER AVEC FORCE UNE AFFIRMATION.

- 1- Approuver simplement.
- 2- Approuver et répéter l'affirmation.
- 3- Approuver et préciser l'affirmation.
- 4- Approuver et tirer les conséquences de l'affirmation.

II SERT A APPROUVER IRONIQUEMENT UNE AFFIRMATION.

III SERT A APPROUVER UNE ETAPE DANS LE RAISONNEMENT DE SON INTERLOCUTEUR.

FONCTIONS ET EMPLOIS

I SERT A APPROUVER AVEC FORCE UNE AFFIRMATION.

1- Approuver simplement.

Tu l'as dit se suffit à lui-même, le locuteur n'ajoute rien d'autre.

Duchotel, avec une indulgence gouailleuse. – Il a le baccalauréat rétif, ce garçon... mais on peut être un crétin et en même temps un pur...

Moricet. – Comment, mais ça va même très bien ensemble : « un pur... crétin. »

Duchotel. – **Tu l'as dit.** (GFM 160-161/19)

DUCHOTEL: (mit gutmütigem Spott) Er hat halt eine etwas widerspenstige Matura, der Bub... aber man kann auf der einen Seite ein Depp sein und auf der anderen doch ein reiner ...

MORICET: Was denn! Aber das paßt doch recht gut zusammen! „ein reiner ... Depp!“

DUCHOTEL: **Das hast du gesagt.**

Face-de-rat regarda une seconde fois autour de lui et dit dans un souffle :

– Bien fait pour ce salaud de Spartakiste! Et il cligna de l'oeil à Schrader.

– En pleine merde! dit-il. Voilà où nous en sommes! En pleine merde!

– **Tu l'as dit!** fit Schrader. (RMM 134/91)

Das Rattengesicht blickte sich wieder um und flüsterte: „Da ist dem Schweinehund von Spartakisten recht geschehen.“ □ Und er blinzelte Schrader zu. □ „Wir sitzen im Dreck“, sagte er. „So weit haben wir es gebracht. Im dicksten Dreck!“ □ „**Da hast du recht**“, sagte Schrader.

– Eh bien, il a dit, mais j'ai l'impression que tout est parfait, ici. Et le travail a l'air d'avancer...

– Ouais, **vous l'avez dit!** a répondu Betty. (PDM 38/41)

– Sieh an, sagte er, ich hab das Gefühl, hier ist ja alles in bester Ordnung. Die Arbeit kommt wohl auch voran ...

– Jawohl, **Sie sagen es!** antwortete Betty.

2- Approuver et répéter l'affirmation.

Le locuteur poursuit après *tu l'as dit* avec la reprise d'un ou plusieurs mot(s) des propos tenus par son interlocuteur. Cela lui permet de souligner ce qui, pour lui, est important, c'est-à-dire ce qu'il approuve.

LA JEUNE FEMME : Tenir, vous savez...
Tout est là...

JENNY (sans voix) : Tenir... **vous l'avez dit...** (FR-JPJ 53/-)

DIE JUNGE FRAU: Durchhalten, wissen Sie? ... Darum geht's ...

JENNY (heiser): Durchhalten ... **So ist es ...**

– Pardonnez-moi, dit Mme Dassigne. J'ai les nerfs épuisés, et ce bruit m'a surprise.

– Vous semblez craindre quelque chose, dit enfin Fortan.

– **Vous l'avez dit**, repartit Mme Dassigne sur un ton assez calme. Je ne crains pas quelqu'un, mais quelque chose.

– Si je puis vous aider, reprit Fortan.(FR-ADC 95/-)

„Entschuldigen Sie“, sagte Madame Dassigne, „meine Nerven sind am Ende, und dieses Geräusch hat mich überrascht.“

„Sie scheinen sich vor irgend etwas zu fürchten“, sagte Fortan schließlich. „**Sie haben recht**“, fuhr Madame Dassigne in relativ gefasstem Ton fort, „Ich habe nicht vor jemandem, sondern vor etwas Angst.“

„Wenn ich Ihnen irgend helfen kann“, setzte Fortan wieder ein.

Si l'interlocuteur n'est pas encore pleinement conscient de la portée de ce qu'il vient de dire, le locuteur répète les termes importants, puis les précise en les justifiant et en les expliquant.

– Parlons-en de toi ! T'es un anarchiste et puis voilà tout !

– Un petit malin, dans tous les cas, vous voyez ça d'ici, et tout ce qu'il y avait d'avancé dans les opinions.

– **Tu l'as dit, bouffi**, que je suis anarchiste ! Et la preuve la meilleure, c'est que j'ai composé une manière de prière vengeresse et sociale dont tu vas me dire tout de suite des nouvelles (LCV 13/13)

– La propriété, l'héritage, la famille, ont fait leur temps.

– La propriété, l'héritage, la famille ! Vous voulez donc la ruine universelle?

– **Vous l'avez dit**, citoyen, répliqua Solon avec autorité, je veux la ruine universelle. Qu'est-ce que la propriété? Une insulte à l'indigence. (FR-SSP 52/-)

„Ja, reden wir von dir! Du bist ein Anarchist, und fertig!“

„Immer so ein kleiner Schlauberger, das muss man sich mal vorstellen, und mit seinen Meinungen auf dem allerneuesten Stand.“

„**Du sagst es, du aufgeblasener Schwätzer**, ich bin Anarchist! Und der beste Beweis dafür: Ich habe eine Art Rache- und Gesellschaftsgebet verfasst, du wirst mir gleich sagen, wie dir das gefällt.“

“Besitz, Erbschaft und Familie, damit hat es jetzt ein Ende.”

“Besitz, Erbschaft und Familie! Sie wollen wohl den universellen Ruin?“

„**Sie haben den Nagel auf den Kopf getroffen**, Genosse“, erwiderte Solon herrisch, „ich will den universellen Ruin. Was ist Besitz? Eine Beleidigung der Bedürftigkeit.“

LUCIENNE reculant : Ah ça ! monsieur, vous êtes fou

PONTAGNAC, la poursuivant : Oui, madame, **vous l'avez dit**, fou de vous ! Je sais que ma conduite est audacieuse, contraire aux usages, mais je m'en moque !... Je ne sais qu'une chose, c'est que je vous aime. (GFD 30/6)

LUCIENNE: (weicht zurück) Also wirklich, Monsieur! Sie sind verrückt!

PONTAGNAC: (verfolgt sie) Ja, Madame, **Sie sagen es!** Verrückt nach Ihnen! Ich weiß, daß mein Benehmen etwas dreist ist, gegen die Regeln verstößt, aber ich pfeif drauf!... ich weiß nur eins, daß ich Sie liebe.

3- Approuver et préciser l'affirmation.

Le locuteur approuve les propos de son interlocuteur grâce à *tu l'as dit*, puis ajoute une précision supplémentaire, pour insister davantage. Il y a ainsi une approbation puis une confirmation de l'approbation.

"Nous assistons, disait un tract punaisé sur l'affiche, en matière de maintien de l'ordre, à un laxisme généralisé de la part du commandement qui oblige à refuser au maximum l'affrontement et à donner des ordres trop timorés.[...]

"Il faut renverser la tendance nihiliste qui règne dans nos services. Il faut que la peur change de camp. [...] . Donnons-nous les moyens de faire plutôt les bouchers que les veaux." [...]

– Ça vient de sortir, dit Babar, dans mon dos.

– Vivement la retraite, hein !

– **Tu l'as dit.** Ça sent pas bon, toutes ces choses. (JIC 247/187)

– Mais si, je comprends.

– Je n'avais jamais vu les clodos d'aussi près que ce soir, a-t-il murmuré, comme pour lui seul.

– On en apprend tous les jours.

– **Tu l'as dit.** Je me doutais bien que ça devait manquer de folichonnerie, mais j'ignorais tous ces obstacles... que c'était si dur de remonter le courant... (FR-LMS 134/-)

– Elle est venue au monde couchée sur des trésors près desquels ceux des mille et une

In mit Heftzwecken daran befestigtes Flugblatt proklamierte: "Die Aufrechterhaltung der Ordnung wird von den Führungskräften zu lasch betrieben. Wir sind gezwungen, Auseinandersetzungen weitgehend zu vermeiden und halbherzige Befehle zu erteilen. [...]

Dieser nihilistischen Neigung in unseren Abteilungen muss Einhalt geboten werden. Der Gegner muss Angst bekommen. [...] Sorgen wir dafür, dass wir schlagen und nicht geschlagen werden!" [...]

„Das ist gerade rausgekommen“, sagte Babar in meinem Rücken.

„Es lebe die Rente, nicht wahr!“

„**Du sagst es.** Das alles stinkt gewaltig.“

„Doch, ich verstehe.“

„Ich hatte noch nie die Bettler von so Nahem erlebt wie heute Abend“, hat er gemurmelt, als rede er mit sich selbst.

„Man lernt eben nie aus.“

„**Kann man wohl sagen.** Ich dachte mir schon, dass es nicht gerade ein Zuckerschlecken ist, aber ich wusste nicht, wie viele Hindernisse es gibt ..., dass es so schwierig ist, da wieder rauszukommen...“

„Sie kam zur Welt gebettet auf Reichtümern, neben denen die aus Tausend und einer

nuits sont bien peu de chose.

– C'est donc vraiment une princesse ?

– **Vous l'avez dit**, et même une des plus grandes de son pays. (FR-DCM 252/-)

Nacht gar nichts sind.“

„Also ist sie wirklich eine Prinzessin?“

„**Sie sagen es**, und sogar eine der größten ihres Landes.“

4- Approuver et tirer les conséquences de l'affirmation.

Tu l'as dit est suivi de l'énoncé d'une ou des conséquences possibles de ce qui vient d'être affirmé.

– Tout ce qui se passera! Je prévois pour les programmes! l'année 3000... ce qui s'enseignera dans les lycées et les écoles communales histoire et géographie!

– Tu pronostiques!

– Nostradamus!... **tu l'as dit!** mais lui c'était en sibyllin, flou, allégorique, moi là tu vas voir, c'est net, honnête et sans charades... (LCR 46/28)

„Alles was passieren wird!“

„Ich sehe nicht die Lehrpläne voraus! für das Jahr 3000 ... was man in den Gymnasien und Volksschulen an Geschichte und Geographie unterrichten wird!“

„Du prognostizierst“

„Nostradamus! ... **du hast es gesagt!** aber bei dem war es sibyllinisch, vage, allegorisch, bei mir, das wirst du sehen, ist es klar, ordentlich und ohne Scharaden ...“

COLOMBINE. – Nous avons intérêt de hâter l'amour de nos maîtres, il faut qu'ils se marient ensemble.

ARLEQUIN. – Oui, afin que je t'épouse par-dessus le marché.

COLOMBINE. – **Tu l'as dit** : n'oublions rien pour les conduire à s'avouer qu'ils s'aiment. (FR-MSA 225/-)

COLUMBINE: Wir sollten die Liebe zwischen unseren Herrschaften vorantreiben, sie müssen heiraten.

HARLEKIN: Ja, so kann ich dich daraufhin heiraten.

COLUMBINE: **Ganz wie du sagst**: Lass uns nichts unversucht lassen, sie dazu zu bringen, sich ihre Liebe zu gestehen.

Il venait de croiser les L. qui sortaient, il les avait reconnus et, l'air emmerdé, admettait : c'est sûr qu'ils n'ont pas l'air bien à leur aise.

Vous l'avez dit, a confirmé Jean- Pierre avec un soupir, alors je ne vais pas vous raconter de blagues. (FR-CAV 176/-)

Er hatte den Weg der L.s gekreuzt, als diese hinausgingen, hatte sie erkannt und musste sichtlich genervt eingestehen: "Man sieht schon, dass es denen nicht gerade gut geht."

"**Sie haben es gesagt**", bestätigte Jean-Pierre seufzend, "Ich werde Ihnen also keine Märchen auftischen."

II SERT A APPROUVER IRONIQUEMENT UNE AFFIRMATION.

Tu l'as dit sert à approuver ironiquement un propos naïf ou trop prévisible de son interlocuteur. Il exprime ainsi une distance par rapport à la situation. En fait, le locuteur feint de croire ou d'être impressionné par ce qu'il vient d'approuver. Dans ce cas, la variante privilégiée de *tu l'as dit* est *tu l'as dit bouffi*.

– Mais si toutes les usines de la région se mettent de la partie? [...] Allez, ce sera du joli. L'eau, le gaz, l'électricité, le pain, tout manquera. Les trains, les tramways ne marcheront plus. Vous voyez d'ici ce que ça donnera.

– Alors, disait Adrien, si quelque part un enfant est malade et qu'il faut un médecin ? Et dans les maisons de santé, les hôpitaux, pas de lumière pour les opérations d'urgence ? Pas d'eau pour laver les mains des chirurgiens ?

– **Tu l'as dit, bouffi**, triomphait M. Delobelle. Ah la la, il en mourra des innocents dans ces jours-là ! (LAQ 43/43-44)

– Evidemment ; nous opérons seuls, pour notre compte personnel.

– Et toute la gloire sera pour nous ?

Rouletabille, ricanant, ajouta :

– **Tu l'as dit, bouffi !** ...(FR-LMC 109/-)

– Moi ce que je souhaite dit Mussolini c'est le bonheur de mon peuple

– **Tu l'as dit bouffi...** répond le veilleur de nuit et il se met à rire doucement. (FR-JPP 148/-)

– Baryton, voilà ma vocation !

– Il y a loin d'Arras à Milan, sourit Augustus.

– Labor omnia vincit improbus, dit Haig, montrant qu'il s'acharnait.

– **Tu l'as dit, bouffi**, riposta Augustus.

– Mais Papa ! s'indigna Haig qui n'avait aucun humour.

–Allons, fiston, l'apaisa Augustus. J'applaudis à ton obstination. (FR-GPD 155/-)

Je me suis débarrassée à la fois du tuyau et des aides. Si c'est comme ça on appelle un infirmier pour qu'il vous attache ça va pas être long. **Tu l'as dit bouffi**. Et l'autre là l'interne qui me demande si je suis SUIVIE depuis longtemps. à l'heure qu'il est j'me sentirais plutôt lâchée vous voyez.(FR-HAP 16/)

„Wenn aber alle Betriebe der Gegend auch in den Streik treten? [...]Das wird vielleicht etwas geben! Wasser, Gas, Elektrizität, Brot, alles wird fehlen. Die Züge und Straßenbahnen werden nicht mehr fahren. Sie sehen jetzt schon, was dabei herauskommen wird.“

„Das heißt“, sagte Adrien, „wenn irgendwo ein Kind krank ist und man einen Arzt braucht... Und in den Krankenhäusern wird es also kein Licht geben für dringende Operationen? Und kein Wasser, mit dem sich die Chirurgen die Hände waschen können?“

„**Sie sagen es**“, triumphtierte Herr Delobelle. „Du lieber Gott, welch eine Menge unschuldiger Leute wird in diesen Tagen umkommen!“

□

„Selbstverständlich operieren wir allein und zu unserem eigenen Wohl.“

„Und der ganze Ruhm ist unser? „, Rouletabille fügte grinsend hinzu:

„**Du hast es kapiert, mein Lieber!**“

„Mussolini sagt, was ich will, das ist das Glück meines Volkes.“

„**Das hast du schön gesagt**“, erwidert der Nachtwächter und beginnt leise zu lachen.

„Bariton, das ist meine Berufung!“

„Es ist ein weiter Weg von Arras nach Milan“, lächelte Augustus.

„Labor omnia vincit improbus“, sagte Haig, seine Entschlossenheit demonstrierend.

„**Dein Wort in Gottes Ohr**“, erwiderte Augustus.

„Aber Papa!“ fuhr Haig auf, der keinen Spaß verstand.“

„Aber, aber, Sohnmann“, beruhigte ihn Augustus, „ich zolle dir nur meinen Beifall für deine Entschlossenheit.“

Ich habe mich gleichzeitig vom Schlauch und den Hilfsgeräten befreit. Wenn das so ist, rufen wir einen Krankenpfleger, damit er Sie anschnallt, das geht schnell. **Was du nicht sagst**. Und der Andere da der auszubildende Facharzt, der mich fragt ob ich seit Langem BEHANDELT werde? Zur Zeit

fühle ich mich eher misshandelt verstehen Sie.

– Oh ! mon oncle, j'ai toujours aimé Fonval! [...] J'ai souvent joué, vous le savez, sur ses pelouses et dans ses ramures, [...]

– Oui, oui... murmura Lerne évasivement. Tout de même, tu en auras bien vite assez.

– Erreur. Le parc de Fonval, voyez-vous, c'est mon paradis terrestre !

– **Tu l'as dit !** c'est tout à fait cela, confirmait-il en riant ; le pommier défendu pousse dans son enceinte. A chaque heure, tu frôleras l'Arbre de Vie et l'Arbre de Science auxquels tu ne dois pas toucher... C'est dangereux.(MRD 68/63)

– Oh, Onkel! Ich habe dieses Fonval [...] geliebt. [...] auf diesem Rasen und in diesem Astwerk hab ich oft gespielt, [...]

– Ja, ja ... murmelte Lerne und wich mir mit Worten aus. Trotzdem wirst du sehr schnell genug davon bekommen.

– Ein Irrtum. Sehen Sie, dieser Fonvaler Park, der ist mein irdisches Paradies!

– **Wie du sagst!** Genau so! versicherte er mich und lachte; auf ein Haar - sogar bis auf den verbotenen Apfelbaum. Du stehst zu jeder Minute hier unter dem Baum des Lebens und dem Baum der Erkenntnis und darfst nicht daran rühren ... Eine gefährliche Sache.

III SERT A APPROUVER UNE ETAPE DANS LE RAISONNEMENT DE SON INTERLOCUTEUR.

Le locuteur veut faire comprendre quelque chose à son interlocuteur. Il fait en sorte qu'il comprenne par lui-même, en lui donnant le moins possible d'éléments. *Tu l'as dit* lui permet de saluer le fait qu'il vient de comprendre quelque chose d'important.

LUCIENNE : Qu'est-ce que c'est que ça ? des timbres électriques !

PONTAGNAC : **Vous l'avez dit !** Savez-vous ce que c'est que la pêche au grelot ?

LUCIENNE : Non !

PONTAGNAC : Eh bien ! c'est ça, la pêche au grelot. On met un grelot au bout d'une ligne et c'est le poisson, lui-même, qui sonne pour avertir le pêcheur qu'il est pris. C'est tout simplement ce procédé-là que j'applique à l'usage de Vatin.

LUCIENNE : Vous allez pêcher mon mari au grelot ?

PONTAGNAC : **Vous l'avez dit**, et c'est lui-même et sa... compagne qui auront la complaisance de nous sonner au moment voulu. (GFD 120/80)

LUCIENNE: Was soll denn das? Elektrische Klingeln!

PONTAGNAC: **Sie sagen es!** Wissen Sie, wie das geht, mit Glöckchen zu fischen?

LUCIENNE: Nein!

PONTAGNAC: Na ja, das Glöckchenfischen, das geht so: Man befestigt ein Glöckchen am Ende einer Schnur, und der Fisch selbst läutet, um den Fischer davon zu verständigen, daß er, der Fisch, gefangen ist. Ganz einfach. Dieses Verfahren werde ich auf Vatin anwenden.

LUCIENNE: Sie werden meinen Mann mit einem Glöckchen fischen?

PONTAGNAC: **Sie sagen es**, und sowohl er als auch seine ... Gefährtin werden die Freundlichkeit besitzen, uns selbst im richtigen Augenblick zu verständigen.

– Vous avez un cheval ? dit le meunier. Depuis quand donc ?

– Depuis hier soir. C'est un cheval que j'ai trouvé en me promenant.

– Ne serait-ce pas le mien, par hasard?

- **Tu l'as dit.** C'est la vieille Sophie qui ne vaut pas les fers qu'elle use.

– Excusez, mon oncle ! dit le meunier moitié content, moitié fâché.

Je tiens à Sophie. (FR-SMA 247/-)

„Sie haben ein Pferd?“ sagte der Müller, „Seit wann denn?“

„Seit gestern Abend. Es ist ein Pferd, das ich beim Spaziergehen gefunden habe.“

„Könnte das nicht zufällig meins sein?“

„**Du sagst es.** Es ist die alte Sophie, die die Hufeisen nicht wert ist, welche sie verbraucht.“

„Nun mal halblang, Onkel!“ sagte der Müller halb erfreut und halb verärgert, „Ich will Sophie behalten.“

– Et tu t'en iras, à dix heures, prendre le train omnibus et les troisièmes classes du chemin de fer du Havre.

– Et j'irai au Havre?

- **Tu l'as dit.** Là, tu te logeras modestement dans un hôtel garni de troisième ordre, et tu y attendras mes instructions. (FR-PTR 316/-)

„Und um zehn Uhr nimmst du den Nahverkehrszug und dann die dritte Klasse im Havre-Fernzug.“

„Und ich fahre nach Le Havre?“

„**Genau das.** Du logierst dich da ganz bescheiden in einem billigen Hotel Garni ein und erwartest dort meine Anweisungen.“

– Un homme instruit, savant même...

– J'y suis! ... député...

– **Tu l'as dit!** S'écria-t-elle toute rose, et le regard anxieux.

Elle attendait un éclat, mais il se contenta de répondre, en secouant sa pipe:

– Grand bien te fasse ! (FR-BSS 88/-)

„Ein gebildeter Mann, ja sogar gelehrt...“

„Ah, ich weiß! Ein Gesandter!“

„**Du hast's!**“ rief sie aus, gerötet und mit ängstlichem Blick. Sie erwartete einen Ausbruch, aber er begnügte sich damit, seine Pfeife auszuklopfen und zu erwidern:

„Na dann viel Glück!“

BILAN

SENS GENERAL ET EMPLOIS

Dans son emploi non-ALS *tu l'as dit* permet simplement au locuteur de rappeler à son interlocuteur des propos qu'il a tenus précédemment.

– Quand je pense que tu as osé me dire au Club 46, qu'il n'y avait rien de changé entre nous!

– Je n'ai pas dit ça.

– Nous dansions et tu m'as dit : il n'y a rien de changé ! Et je t'ai cru !

– C'est toi Monique qui m'as dit : l'essentiel, c'est qu'il n'y a rien de changé entre nous. Je n'ai pas dit le contraire, je me suis tu. C'était impossible juste à ce moment-là d'aller au fond des choses.

– **Tu l'as dit.** Je me rappelle parfaitement. (SBF 208/153)

„Wenn ich daran denke, daß du mir im Club 46 zu sagen wagtest, zwischen uns werde sich nichts ändern ... „

„Das habe ich nicht gesagt.“

„Doch. Wir tanzten, und du hast mir zugeflüstert: Zwischen uns ändert sich nichts. Und ich habe dir geglaubt!“

„Nein Monique, du warst es, die gesagt hat: Die Hauptsache ist, daß sich zwischen uns nichts ändert. Ich habe dir nicht widersprochen, denn gerade in jenem Augenblick war es unmöglich, lange Erklärungen abzugeben.“

„**Du hast es gesagt, ganz bestimmt.** Ich erinnere mich genau.

Buté ! Il me trouvait infect de partir, lâcheur, dégueulasse ! Il voulait pas rester à Londres. Il voulait partir en même temps, tout de suite... pas attendre... Il la connaissait l'Amérique... Il se débrouillerait encore mieux que moi... C'était son avis... □ « T'es trop vieux, crabe... t'es trop vieux... » □ Il m'envoyait foutre. □ « Reste avec elle toi ! C'est ton rôle ! Elle est enceinte ! **Tu l'as dit !...** » (LCG1+2 356/562)

Verstockt! Er fand mich widerlich, daß ich weg wollte, einen Sitzenlasser, zum Kotzen! Er wollte nicht in London bleiben. Wollte mit mir weg, jetzt gleich... nicht mehr warten... Kannte Amerika schließlich... Würde noch weit besser zurechtkommen als ich... So seine Meinung... □ „Du bist zu alt, Knacker ... zu alt ...“ □ Er schickte mich zum Teufel. □ „Bleib bei ihr! Das gehört sich so! Sie ist schwanger! **Du hast es gesagt!** ...“

L'emploi non-ALS de *tu l'as dit* permet aussi d'exprimer sa satisfaction : son interlocuteur vient enfin de dire quelque chose que l'on attendait qu'il dise. Dans ce cas, le partenaire privilégié est *enfin*.

Aurelie. – Pourquoi y a-t-il des voleurs ? Pourquoi n'y a-t-il presque plus que des voleurs ?

Constance. – Parce que l'argent est le roi du monde.

Aurelie. – Enfin. **Tu l'as dit.** Nous y voilà. Parce que nous sommes dans le règne du veau d'or. (JGF 122-123/65-66)

AURELIE. Warum gibt es Diebe? Warum gibt es fast nur noch Diebe?

CONSTANCE. Weil das Geld die Welt regiert.

AURELIE. Endlich. **Du hast es ausgesprochen.** Jetzt haben wir es. Weil wir im Reich des Goldenen Kalbes leben

Tu l'as dit, dans son emploi ALS, permet avant tout d'exprimer une forte approbation. Le locuteur est d'accord avec ce que vient de dire son interlocuteur et veut insister sur cette approbation. Il signifie ainsi l'importance de ce qui vient d'être dit et peut même en répéter quelques termes : il délimite ainsi mieux ce qui est important. Cette approbation est importante aux yeux du locuteur, car elle va lui permettre éventuellement d'énoncer les conséquences de ce qui vient d'être affirmé.

En même temps, *tu l'as dit* permet à l'interlocuteur de saisir toute l'importance de ce qu'il vient de dire. Il n'en est en effet pas forcément conscient au moment de l'énoncé. *Tu l'as dit* peut donc être utilisé par un locuteur qui a entrepris de faire comprendre quelque chose à son interlocuteur : il salue ainsi un progrès dans la compréhension.

Enfin, l'emploi de *tu l'as dit* (le plus souvent accompagné de *bouffi* ici) peut être ironique. On se moque ainsi de propos trop naïfs ou trop évidents.

ÉQUIVALENTS

Il n'y a pas d'équivalent habituel pour *tu l'as dit. Das hast du gesagt; du hast es gesagt ; da hast du recht* apparaissent fréquemment. Aucun de ces équivalents ne semble, dans notre corpus, plus propre à un emploi qu'à un autre.

Références des sources

(Les références en FR- ont comme origine la base Frantext)

- FR-ADC : Dhôtel, André : *Le ciel du faubourg*, 1956.
FR-BSS : Bernanos, Georges : *Sous le soleil de Satan*, 1926.
FR-CAV : Carrère, Emmanuel : *D'autres vies que la mienne*, 2009.
FR-DCM : Dumas père, Alexandre : *Le Comte de Monte-Christo*, 1846.
FR-GPD : Pérec, Georges : *La disparition*, 1969.
FR-HAP : Hanska, Evane : *J'arrête pas de t'aimer*, 1981.
FR-JPJ : Prévert, Jacques : *Jenny*, 1956.
FR-JPP : Prévert, Jacques : *Paroles*, 1946.
FR-LMC : Leroux, Gaston : *Le mystère de la chambre jaune*, 1907.
FR-LMS : Malet, Léo : *Le soleil n'est pas pour nous*, 1949.
FR-MSA : Marivaux, Pierre de : *La surprise de l'amour*, 1723.
FR-PTR : Ponson du Terrail, Pierre-Alexis : *Rocamboles*, 1859.
FR-SMA : Sand, George : *Le meunier d'Angibault*, 1845.
FR-SSP : Sandeau, Jules : *Sacs et parchemins*, 1851.
GFD : Feydeau, Georges : *Le dindon*, Paris: Gallimard, 2001. / Traduction allemande par Elfriede Jelinek : *Der Gockel*. Köln : Theaterverlag U. Nyssen & J. Bansemer, 1986.
GFM : Feydeau, Georges : *Monsieur chasse*, Paris : Théâtre Omnibus, 2011. / Traduction allemande par Elfriede Jelinek : *Herrenjagd*. Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt Theater Verlag, 2011.
JGF : Giraudoux, Jean : *La folle de Chaillot*. Paris : Grasset, 1945. / Traduction allemande par XXX : *La folle de Chaillot*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1961.
JIC : Izzo, Jean-Claude.: *Chourmo*. Paris : Gallimard, 1996. / Traduction allemande par Katarina Grän et Ronald Voullié : *Chourmo*. Zürich : Unionsverlag, 2000.
LAQ : Aragon, Louis : *Les beaux quartiers*. Paris : Denoël et Steele, 1936. / Traduction allemande par Stephan Hermlin : *Die Viertel der Reichen*. Berlin : Verlag Volk und Welt, 1976.
LCG1+2 : Céline, Louis-Ferdinand : *Guignol's Band*, tomes 1 et 2. Paris : Gallimard, 1951 et 1988. / Traduction allemande par a) Werner Bökenkam (tome 1) : *Guignol's Band*. Reinbek : Rowohlt, 1985 ; b) Hinrich Schmidt-Henkel. (tome 2) : *Guignol's Band II*. Reinbek : Rowohlt, 1997.
LCR : Céline, Louis-Ferdinand : *Rigodon*. Paris : Gallimard, 1991. / Traduction allemande par Werner Bökenkamp : *Rigodon*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1974.
LCV : Céline, Louis-Ferdinand : *Voyage au bout de la nuit*. Paris : Denoël et Steele, 1932. / Traduction allemande par Hinrich Schmidt-Henkel : *Reise ans Ende der Nacht*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2003.
MRD : Renard, Maurice : *Le Docteur Lerne. Sous-Dieu*. Paris : Belfond, 1976. / Traduction allemande par Heinrich Lautensack : *Der Doktor Lerne. Ein Schauerroman*. Reinbek : Rowohlt, 1985.
PDM : Djian, Philippe : *37°2 le Matin*. Paris: Flammarion, 1989. / Traduction allemande par Michael Mosblech : *Betty Blue. 37,2° am Morgen*. Zürich : Diogenes, 1988.
RMM : Merle, Robert : *La mort est mon métier*. Paris : Gallimard, 1972. / Traduction allemande par Curt Noch : *Der Tod ist mein Beruf*. Berlin : Aufbau Verlag, 1986.
SBF : Beauvoir, Simone de : *La femme rompue*. Paris : Gallimard, 1967. / Traduction allemande par Ulla Hengst : *Eine gebrochene Frau*. Reinbek : Rowohlt, 1989.

Les constructions impersonnelles¹

0 Introduction

On appelle traditionnellement « construction impersonnelle » des constructions verbales dont la fonction syntaxique de sujet est remplie par un pronom ne renvoyant à aucun référent ou bien à des constructions sans sujet syntaxique. En allemand, c'est le pronom *es* qui est employé dans ce cas (*es regnet*), il existe aussi quelques constructions sans sujet syntaxique (*mich friert*), en français on trouve dans cette fonction *il* (*il pleut*). On peut considérer comme proches, bien que différentes, des constructions dans lesquelles un pronom sujet a toujours un emploi référentiel, mais le référent en est flou, en français, c'est le pronom *ça* qui est alors employé (*ça souffle fort*), alors qu'en allemand, c'est encore *es* qui est utilisé, brouillant ainsi les frontières. Il existe par ailleurs en allemand des constructions verbales où la fonction sujet n'est pas exprimée du tout (*Gestern wurde gestreikt*). Dans tous ces cas, le verbe est conjugué à la troisième personne du singulier. Un certain nombre de grammaires de l'allemand (cf. DUDEN 2016) incluent dans les constructions impersonnelles les cas où un *es* impersonnel occupe une fonction d'objet (*ich habe es eilig, du wirst es weit bringen*).

1 Constructions impersonnelles avec sujet obligatoire et verbe à la troisième personne

Ce type de construction existe en allemand et en français pour les verbes désignant des procès météorologiques ainsi que pour l'expression du temps (*Zeit*) ou l'appréciation de l'état de la météo (*Wetter*).

1.1 Verbes météorologiques

Les verbes météorologiques se conjuguent avec un sujet syntaxique *es* impersonnel, ne renvoyant à aucun actant du procès.

¹ Les auteurs remercient Jean-Christophe Pellat de ses conseils au sujet des constructions impersonnelles en français, donnés en complément des explications de la *Grammaire méthodique du français*.

- 1) Es regnet, hagelt, nieselt, schneit, donnert, stürmt, braust, taut.
Il pleut, grêle, pluvine/pleuvote, neige, vente, rosoye (désuet).

Dans les deux langues, il peut y avoir des expansions à droite qui « matérialisent » de manière parfois figurée l'intensité du procès.

- 2) Es regnet Bindfäden / es hagelt riesige Körner / es schneit große Flocken / Blüten
Il pleut des cordes / des hallebardes / il neige à gros flocons

L'expansion à droite se présente en allemand en général sous forme d'une groupe nominal sans accord avec le verbe et en français, sous forme de groupe nominal ou prépositionnel.

Ces verbes connaissent aussi des emplois métaphoriques dans lesquels l'expansion à droite peut devenir le sujet syntaxique du verbe, qui s'accorde alors en personne et en nombre.

- 3) Es hagelte Vorwürfe ⇒ Vorwürfe hagelten auf ihn nieder.
4) Dort wird über die Macher Schimpf und Schande ausgeschüttet. Faschistoid, menschenverachtend, verdummend und jede Menge weitere Vorwürfe hageln auf die Autoren und den Verlag nieder. <http://www.christina-hacker.de/2017/08/eine-serie-ein-film-und-fragwuerdige-vorwuerfe/> (23.11.2017)

- 5) Il pleuvait des coups ⇒ des coups pleuvaient sur l'innocente victime.

En allemand, certains de ces verbes désignant un procès météorologique associé à un bruit connaissent des emplois métaphoriques dans le domaine du déplacement et peuvent alors avoir un sujet syntaxique à d'autres personnes que la troisième personne du singulier.

- 6) Ich donnere gern mit meinem Motorrad durch verschlafene Dörfer.
7) Warum bist du voller Wut in dieses Geschäft gestürmt?
8) Ihr seid letzte Woche einfach so bei uns hereingeschneit, was sollte das?

1.2 Expressions temporelles et état du temps avec *es* obligatoire

Le *es* impersonnel apparaît aussi dans des structures prédicatives¹ comprenant des verbes copules (*sein, werden, bleiben*) et un groupe adjectival ou nominal (9) ainsi que quelques verbes pleins exprimant le même type de procès (10).

- 9) a. Es wird (wurde) schön, warm, sommerlich, spät / Abend, Winter, Mitternacht.
Es ist (war) schön, warm, trocken, neblig, sommerlich / Abend, Winter.
b. Es ist (wird) Viertel nach zehn / (höchste) Zeit.

- 10) es dämmert, dunkelt, tagt, herbstet, wintert.²

Dans les phrases sous (9a), *es* peut avoir une fonction référentielle vague ou être interprété dans certains exemples comme un substitut potentiel d'un groupe

¹ En grammaire française, ce type de structure est appelée 'attributive'.

² Certains de ces verbes relèvent de registres soutenus et sont vieillis dans la langue actuelle.

nominal tel *das Wetter*. Dans le cas (9b), le *es* renvoie au moment de l'énonciation.

En français, une expression semble presque complètement figée (*il se fait tard*). Pour décrire le temps qu'il fait, c'est la tournure *il fait* + groupe adjectival qui est souvent employée.

11) Il fait (faisait) beau, bon, pluvieux, clair / sombre, humide/sec.

Dans les expressions *es ist/war* + nom de saison ou de période culturellement marquée dans le calendrier, l'emploi de *es* n'est pas forcément obligatoire : la première place peut être occupée par un circonstant ou un connecteur sans que *es* soit présent dans la suite de la phrase. Le nom est ici en fonction prédicative.

12) a. Es war Frühling, Sommer, Herbst, Winter, Weihnachten, Ostern, Ramadan, Passah, Karneval.

b. Zu dieser Zeit / Damals / Noch vor einem Monat / Außerdem war (es) Winter, Weihnachten, Karneval.

13) Deutschlands Klimapolitik kann man wirklich nur noch mit Alkohol ertragen // Zum Glück ist gerade Karneval. *Heute Show*, 02.02.2018

En français, dans le cas de l'expression de la temporalité, on trouve deux tournures *il est* (12a) ou *c'est*. Dans ce contexte, *c'est* est employé surtout avec des groupes nominaux en fonction prédicative (12b). Le *c(e)* ne perd pas complètement sa fonction référentielle, mais renvoie de manière vague au moment de l'énonciation pour en qualifier un aspect (saison, période, moment).

14) a. Il est (était) dix heures et quart / il est (grand) temps.

b. C'est (c'était) l'été, l'hiver, le milieu de la nuit, le 15 août.

Comparables à ces indications de saison ou de moments du calendrier, on peut trouver les expressions :

15) Es ist (war) Krieg/Frieden / Damals war Krieg.

C'est (était) la guerre/paix.

dans lesquelles le *es* n'est pas obligatoire non plus. En français, comme dans le cas des saisons, c'est la tournure présentative *c'est/était* qui est employée dans laquelle *c'* a une fonction de déictique.

1.3 Verbes avec *es* impersonnel ou sujet personnel

Certains verbes connaissent une construction impersonnelle, tout en admettant également l'expression d'un sujet personnel. Il s'agit essentiellement de verbes exprimant un procès qu'on peut observer dans la nature ou exprimant l'émission d'un bruit naturel ou mécanique. Lorsque le verbe est employé avec un sujet personnel, celui-ci aura un rôle sémantique de siège du procès ou éventuellement d'agent.

16) Es blüht, es grünt, taut, braust, rauscht. / Die Bäume blühen ; die Wiese grünt ; die Eiszapfen tauen ; das Meer braust, der Wind rauscht.

17) Es klingelt, klopft, läutet, kracht, zischt. / Das Telefon klingelt, Leo klopft, läutet, die Bretter krachen, die Schlange zischt.

En français, il existe aussi des verbes exprimant des procès naturels ou des bruits employés soit avec un sujet impersonnel (*il* ou *ça*)¹. En revanche, certains verbes équivalents à ceux que l'on trouve en allemand fonctionnent seulement comme verbes personnels avec lesquels un agent non-identifié sera exprimé par *on* (20).

18) il gèle, il dégèle / le sol (dé)gèle, les plantes (dé)gèlent

19) ça sonne, ça siffle, ça chauffe, ça saigne, ça craque/ le téléphone sonne, le vent siffle, le sable chauffe, la plaie saigne, le plancher craque.

20) *mais on* frappe, on tape, toque (à la porte).

Ça est employé, surtout à l'oral et dans des registres de langue plus familiers, avec un grand nombre de verbes. Cette construction permet de focaliser sur le procès sans identifier ou distinguer des agents :

21) Ça bosse, ça gueule, ça barde, râle, ça bouchonne...

22) Ça bouge, cartonne, craint, plaît...

1.4 Constructions figées

1.4.1 *es* sujet

Il existe des constructions figées dans lesquelles *es* est sujet impersonnel par défaut (*es war einmal, es gibt, es handelt sich um, es geht um, es fehlt an, es wimmelt von, es bleibt bei, es geht einem/einer gut/schlecht*).

D'autres verbes exprimant la survenue d'événements sont aussi employés avec un sujet *es* impersonnel, mais admettent également d'autres sujets, à la 3^e personne du singulier ou du pluriel, désignant des événements :

23) Es passiert, es geschieht, kommt vor // Merkwürdige Dinge passieren, solche Sachen geschehen, so etwas kommt vor.

En français, il existe aussi des constructions impersonnelles figées, avec *il* ou *ça* en fonction de sujet (*il était une fois, il y a, il s'agit de, ça grouille, fourmille de, ça va (bien/mal)*).

On note en français la possibilité d'employer des verbes personnels dans une construction impersonnelle dans laquelle *il* tient la position de sujet morphologique du verbe alors que le sujet « réel » suit le verbe qui ne s'accorde pas avec lui :

¹ *ça* n'est pas équivalent à *il*, dans la mesure où *ça* est un déictique qui garde dans une certaine mesure sa fonction référentielle, il s'agit selon Corblin 1994 d'une « référence indistincte ». Il y a d'ailleurs une incompatibilité entre *ça* et les verbes impersonnels admettant *il* comme sujet **ça faut*, ou inversement, certaines tournures avec *ça* n'admettant pas de version impersonnelle : *ça souffle* (le vent) mais pas **il souffle*.

24) Il arrive des invités, il manque quelques livres, il passe beaucoup de voitures ici. Cette construction se limite à des verbes transitifs ou pronominaux sans objet car cette position post-verbale est la place de l'objet pour les verbes transitifs (Pellat & Fonvielle 2017 : 267).

1.4.2 *es* objet plus ou moins figé

Le pronom *es* sans référent identifiable apparaît aussi en fonction d'objet à l'accusatif. Il fait partie dans bien des cas de la forme d'une expression figée (25). Il existe aussi des expressions de cet ordre dans lesquels l'objet *es* n'est pas complètement figé et permet quelques variations (26).

25) *ich habe es eilig / es zu etwas bringen / es bunt treiben / es gut mit jdm meinen*

26) *ich habe/ bin es (dein Verhalten / Benehmen / den Ärger) satt / müde*

En (26), le *es* semble garder une valeur référentielle aux limites floues. Ainsi l'objet peut aussi être instancié par un groupe nominal désignant une attitude ou une situation.

En français, des expressions correspondantes à celles évoquées pour l'allemand comportent le pronom *en* (27) ou sont intransitives (*je suis pressé.e*).

27) *je n'en reviens pas / j'en ai marre / ras le bol / on en a vu d'autres*

Le pronom dans ce cas fait partie d'une formule figée et n'évoque pas un référent précis, cependant il peut être actualisé par l'ajout explicite d'un référent (*je n'en reviens pas de cette histoire, j'en ai marre des embrouilles, des situation difficiles, j'en ai vu d'autres*).

2 Constructions impersonnelles sans sujet

2.1 Constructions verbales sans sujet

L'allemand connaît aussi des constructions qui présentent un objet à l'accusatif ou au datif, mais pas de sujet. Le verbe est alors conjugué par convention à la 3^e personne du singulier. Au niveau sémantique, il s'agit souvent de verbes ou de locutions verbales exprimant sensation ou un affect, l'objet à l'accusatif ou au datif codant la plupart du temps le siège du procès, c'est-à-dire l'actant affecté par la sensation. Ces constructions peuvent être ressenties comme vieilles et concurrencées aujourd'hui par des constructions impersonnelles avec *es* ou des constructions personnelles (28, 30).

28) *mich friert (es) vs ich friere.*

29) *mir ist kalt / warm ; mir wurde schwindlig.*

- 30) mir graut, gruselt vor vs ich grusele mich vor.
Geuro, mir graut vor dir!¹

Il n'existe pas, en français, de tournures impersonnelles équivalentes. Pour exprimer des états comparables, le français a recours à des tournures personnelles (*j'ai froid, le vertige, peur*).

2.2 Passif sans sujet allemand et passif impersonnel en français

Il existe enfin en allemand un passif sans sujet construit avec l'auxiliaire *werden* conjugué à la 3^e personne du singulier (cf. Balnat & Gualberto 2016). Cette forme permet d'utiliser au passif des verbes ayant à l'actif un sujet agent du procès, même monovalents (31) ou qui n'ont pas de complément à l'accusatif (verbes avec objet au datif (32) ou objet prépositionnel (33) :

- 31) Heute Abend wird getanzt, gestern wurde gestreikt, hier wird nicht gemogelt.

- 32) Ihm wurde gedankt, gekündigt, geholfen.

- 33) Darauf wird kaum noch verzichtet, darüber wird schon lange diskutiert.

En français, en revanche, les verbes passivables suivent généralement le schéma de construction *sujet-verbe-objet direct*. Toutefois, on trouve aussi une construction passive impersonnelle avec des verbes ayant un objet indirect (34) et même intransitifs (35) (cf. Riegel/Pellat/Rioul 1994 : 435-436).

- 34) Il a été procédé à des vérifications. Il a été répondu à l'étudiant que le professeur était en déplacement.

J'ai fait une demande pour que l'on m'aide à payer une partie de ma mutuelle. Il m'a été répondu que je dépassais le plafond.²

- 35) Il n'a pas été ri une seule fois pendant ce spectacle prétendument drôle.

Quelques définitions

Déictique : Signe linguistique (souvent pronom ou adverbe) dont le référent ne peut être identifié qu'en rapport avec les coordonnées de la situation d'énonciation ou le cotexte.

Explétif (Platzhalter) : en syntaxe de l'allemand, se dit d'un élément (souvent *es*) qui n'a d'autre fonction que d'occuper la première position avant le verbe conjugué dans les déclaratives. Il n'a ni fonction de sujet, ni antécédent, ni

¹<http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/der-geuro-hilft-griechenland-nicht-aus-der-krise-a-834572.html>

² <https://www.sav-mutuelle-sante.fr/>

valeur référentielle et n'est pas présent dans les groupes verbaux dépendants (subordonnées).

Fonction prédicative : attribution par un lien syntaxique d'une qualité, d'une propriété, d'une équivalence au référent auquel renvoie le sujet (ou parfois l'objet).

Valeur référentielle : propriété d'un signe linguistique (simple ou complexe) de renvoyer à une entité du monde extra-linguistique.

Bibliographie :

- * Balnat, Vincent & Gualberto Antje, 2016. « Les passifs ». In : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 1/2016, pp. 17-25.
- * Corblin, Francis, 1994. « Existe-t-il un *ça* impersonnel en français ? ». In : *L'information grammaticale* n°62, p. 45-47.
- * Riegel, Martin/Pellat, Jean-Christophe/Rioul, René, 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- * Pellat, Jean-Christophe & Fonvielle, Stéphanie, 2017. *Le Grévisse de l'enseignant*, Magnard.

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.

Le genre dans la grammaire de Jacob Grimm (1831)¹

1 Le genre dans les grammaires de l'allemand

La problématique du genre en allemand constitue un thème de recherches assez ingrat ; en effet il n'a jamais été possible de dégager un système sémantique global permettant d'expliquer la répartition des trois genres entre les noms, aussi apparaissent-ils comme une contrainte formelle, présentée, au mieux, comme un trait particulier de l'allemand, lequel, comme les langues slaves, a conservé les trois genres de l'indo-européen, là où les langues romanes n'en ont généralement plus que deux² et l'anglais aucun³. Par ailleurs les trois genres de l'allemand représentent pour son apprentissage comme langue seconde un handicap certain, ce qui peut inciter les grammairiens à dégager certaines régularités pouvant constituer une aide.

Le genre a préoccupé les linguistes depuis l'Antiquité et il est inévitablement mentionné dans toutes les grammaires de l'allemand, mais celles s'adressant à des germanophones ne s'y attardent guère. Un cas extrême en la matière est représenté par la grammaire de l'Institut für die deutsche Sprache (IdS) qui se limite à indiquer que les noms sont associés à un genre inhérent⁴, sans même définir le concept lui-même.

Les éditions successives de la grammaire Duden constituent un exemple éclairant de l'évolution des points de vue sur le genre. En effet, si, depuis 1973, les auteurs des diverses rééditions se contentent de mentionner le genre en liaison avec la forme de l'article :

Die Maskulina [...] sind die Substantive, die mit *der* verbunden werden: *der Wald* [...].
Die Feminina [...] sind die Substantive, die mit *die* verbunden werden: *die Kälte* [...].
Die Neutra [...] sind die Substantive, die mit *das* verbunden werden: *das Kind* [...].
(Duden Grammatik 1973: § 320)⁵

¹ Cet article constitue l'introduction à une série d'articles à paraître consacrés au genre en allemand.

² Le roumain a conservé le neutre.

³ Il s'agit ici du genre nominal, le genre pronominal constitue un système qui peut être partiellement différent, ainsi l'anglais connaît trois genres pour les pronoms anaphoriques (*he, she, it*).

⁴ « Sie verfügen über ein inhärentes Genus. » (Zifonun 1997 : 31)

⁵ Une telle définition peut être aisément ruinée avec un peu de mauvaise foi : *Frau* devrait être identifié comme féminin dans *die Frau* (nominatif-accusatif) et comme masculin dans *der Frau* (datif-génitif); de même *Mann* serait masculin (*der Mann*) et *Haus* neutre (*das Haus*), mais ces

les choses se présentaient de façon très différente dans les éditions antérieures, à commencer par la première, de 1937.

Das Geschlecht ist natürlich, wenn ein wirklicher Geschlechtsunterschied vorliegt. [...] Daneben gibt es ein grammatisches Geschlecht. Dies entsteht, indem bei der Sprachschöpfung der Geschlechtsunterschied nicht nur auf lebende Wesen, sondern auf sinnliche Gegenstände, sogar auf übersinnliche Vorstellungen übertragen wird. Dadurch wird die Sprache belebt und selbst toten und abgezogenen Begriffen gleichsam Leben und Empfindung eingehaucht. [...]

Bei der Bestimmung des Geschlechts läßt sich nur im allgemeinen mit vielen, nicht zu erklärenden Ausnahmen diese Regel aufstellen: Die männliche Form scheint das Frühere, Größere, Festere, Härtere, das Tätige, Bewegende zu bezeichnen; die weibliche Form mehr das Spätere, Kleinere, Zartere, das Leidende; die sächliche Form das Geschaffene, Erzeugte, Gewirkte, Unentwickelte, Allgemeine und das Kollektive (die Sammelbegriffe). Vgl. *der Adler, die Nachtigall* (ohne Rücksicht auf das natürliche Geschlecht), *das Ei; der Himmel, der Felsen, der Geist, der Blitz, der Wind; die Erde, die Rose, die Lilie* (freilich auch *die Eiche*), *die Seele; das Obst, das Eisen, das Meer, das Dutzend*. Bei sinnlich faßbaren Gegenständen entscheidet mehr die Bedeutung, bei abgezogenen Begriffen mehr Form und Endung des Wortes. (*Duden Grammatik 1937: § 47-48*)

Selon Otto Basler, le rédacteur de cette première édition de la grammaire Duden, le genre serait donc fondé sémantiquement, d'une part sur le sexe (genre naturel), d'autre part sur des connotations sexuelles liées aux référents des noms masculins, féminins et neutres.

On retrouve un écho de l'édition de 1937 dans celle de 1966 ; on y lit à propos du genre :

Die Einteilung des grammatischen Geschlechts entspricht nicht der vorgegebenen Zweiteilung des natürlichen Geschlechts. Neben den Geschlechtern männlich und weiblich besteht eine dritte, neutrale Gruppe, die durch das Vorhandensein lebloser Dinge veranlaßt sein mag. Bereits in indogermanischer Zeit sind die drei Gruppen des grammatischen Geschlechtes ausgebildet:

Maskulinum (lat. *masculus* = männlich),

Femininum (lat. *femina* = weiblich),

Neutrum (lat. *ne-utrum* = keines von beiden).

Die Substantive sind nicht nach dem natürlichen Geschlecht der lebenden Wesen oder nach den Dingen, die sie benennen, auf diese Gruppen verteilt. Einmal beseelte der Mensch, vor allem in früher Zeit, die ganze Natur und sprach vielen Dingen männliche oder weibliche Züge zu, d. h., er prägte die Welt nach seinem Bilde. Umgekehrt wurde das geschlechtlich Unbestimmte auch auf Lebewesen übertragen. Zum anderen wurden schon sehr früh rein formale Gesichtspunkte entscheidend. [...] Wir halten fest, daß sich das heutige grammatische Geschlecht von der Bindung an das natürliche Geschlecht fast

deux noms seraient aussi féminins au pluriel : *die Männer, die Häuser*. Explicitons l'implicite des auteurs de la grammaire Duden : les formes pertinentes quand on parle du genre de l'article sont celles du nominatif singulier.

völlig gelöst hat und daß die Genera nichts anderes sind als Klassen des Substantivs. (*Duden Grammatik* 1966: § 1255)

Dans l'édition de 1966, le genre est défini comme une classification [morphologique] des noms, mais si l'interprétation sémantique sexuelle ou sexualisée du genre n'est plus proposée comme principe explicatif pour l'allemand actuel, elle est tout de même évoquée comme fait historique aux contours flous (vor allem in früher Zeit) et qui perdure marginalement (das heutige grammatische Geschlecht [hat sich] von der Bindung an das natürliche Geschlecht fast völlig gelöst).

2 La référence : Jacob Grimm

Alors que Basler n'indique pas de sources, les formulations retenues reprennent sans aucun doute la description du genre développée par Jacob Grimm dans le volume 3 de sa grammaire (1831).

2.1 Les genres comme reflets des sexes

Das grammatische genus ist [...] eine in der phantasie der menschlichen sprache entsprungene ausdehnung des natürlichen auf alle und jede gegenstände. Durch diese wunderbare operation haben eine menge von ausdrücken, die sonst todte und abgezogene begriffe enthalten, gleichsam leben und empfindung empfangen, und indem sie von dem wahren geschlecht formen, bildungen, flexionen entlehnen, wird über sie ein die ganze sprache durchziehender reiz von bewegung und zugleich bindender verknüpfung der redeglieder unvermerkt ausgegoßen. (3, 346)

La corrélation entre le genre (grammatical) et le sexe (genre naturel) est si fondamentale aux yeux de Grimm¹ qu'il la présente comme un présupposé évoqué lors de la justification du genre pour la dénomination des référents non sexués.

Retenons-en les principales caractéristiques :

- Le genre grammatical est en quelque sorte le signifiant du genre naturel.
- Le principe vaut pour tous les noms, plus précisément pour tous les référents dénommés au moyen d'un nom (alle und jede gegenstände).
- Cette extension est le résultat d'une opération métaphorique (eine in der phantasie der menschlichen sprache entsprungene ausdehnung des

¹ La position exposée ici par Grimm n'est pas isolée. Elle est même majoritaire à son époque, par exemple elle est reprise explicitement par Bindseil (1838) :

[...] bin ich geneigt der Ansicht derer beizutreten, welche den Unterschied der natürlichen Geschlechter als die Veranlassung der Genusformen betrachten, und die Ausdehnung dieser Unterscheidung auch auf geschlechtlose Gegenstände daraus erklären, dass der Mensch sich selbst auf die Aussenwelt überträgt und so auch seinem geschlechtlichen Charakter Analoges in ihr zu erkennen glaubt. (Bindseil 1838: 656-7).

natürlichen [geschlechts] auf alle und jede gegenstände), métaphore qualifiée d'admirable¹ (durch diese wunderbare operation).

- Comme pour toute métaphore, il en résulte un effet sémantique par transfert de caractéristiques du terme métaphorique sur le référent : (a) « eine menge von ausdrücken, die sonst todte und abgezogene begriffe enthalten, [haben] gleichsam leben und empfindung empfangen », (b) « indem sie von dem wahren geschlecht formen, bildungen, flexionen entlehnen, wird über sie ein die ganze sprache durchziehender reiz von bewegung und zugleich bindender verknüpfung der redeglieder unvermerkt ausgeübt. »

On relèvera encore une formulation métonymique fréquente chez Grimm : « in der phantasie der menschlichen sprache ». L'imagination créatrice réside dans le langage lui-même, considéré comme autonome, l'homme n'est évoqué que sous la forme d'une épithète.

Il ne manque à cette caractérisation du genre que la mention de la période où se serait effectuée cette opération d'assimilation. Cette information est fournie quelques pages auparavant :

Das grammatische geschlecht ist eine, aber im frühesten zustande der sprache schon vorgegangene anwendung oder übertragung des natürlichen auf alle und jede nomina. » (3, 317)

On voit que la datation reste imprécise, il est indiqué que la sexualisation du genre est présente dès l'apparition du langage. Toutefois les exemples donnés montrent que la métaphore sexuelle serait encore à l'œuvre en grec ancien, en latin, en gotique, et encore en vieux haut-allemand.

2.2 Limites de la correspondance entre genre et sexe

Si le genre grammatical est au départ l'expression du genre naturel, Grimm précise qu'il ne s'agit pas là d'un décalque servile de la nature, en effet souvent le genre de noms désignant des animés ne correspond pas au sexe du référent :

Entweder ist das geschlecht *natürlich* oder bloß *grammatisch*. [...] Das natürliche des substantivs gründet sich auf beobachtung der sexualverschiedenheit an lebenden wesen, d. h. dem menschen und den thieren. Gleichwohl unterscheidet die sprache lange nicht das genus aller thiere, sondern wählt, wenn es sich sinnlicher wahrnehmung verhüllt, oder für sie keine bedeutung hat, das bloß grammatische, welches dann *epicoenum* wird. Für hausvieh und große säugethiere findet sich meist das natürliche geschlecht bezeichnet, für vögel, fische, gewürm und insecten fast nur ein grammatisches. Kennzeichen des natürlichen genus ist, daß es die verschiedenen verhältnisse entweder durch *eigene wörter* ausdrückt, oder *motion* des männlichen namens in einen weiblichen zuläßt. (3, 317)

¹ *Wunderbar* : werth, bewundert zu werden (définition du dictionnaire d'Adelung).

Une terminologie spécifique distinguant mâles et femelles d'une espèce donnée n'est donc réalisée que lorsque la distinction est aisément perceptible et que les humains ont eu un intérêt à faire une telle distinction [au moyen de termes simples, de dérivés ou de composés] : humains (*der Mann / die Frau, der Sohn / die Tochter, der Bruder / die Schwester, der Lehrer / die Lehrerin...*), animaux d'élevage (*der Stier / die Kuh, der Hahn / die Henne, ...*), gros gibier (*der Hirsch / die Hirschkuh, der Eber / die Sau, ...*). Dans le cas contraire, un nom unique, souvent masculin, dénomme indistinctement mâles et femelles [= épïcène] : *der Wurm, der Butt, der Fink, die Laus, die Gemse, ...*

Certains noms neutres désignent eux aussi des animés :

Urbedeutung des neutrum scheint, daß es die die *unentwicklung des geschlechts*, nicht gerade geschlechtslosigkeit, bezeichne. Daher wird das junge, dessen geschlecht sowohl männlich als weiblich sein kann, sich aber noch unwirksam darstellt, oder das allgemeine, collective durch das neutrum ausgedrückt. (3, 315)

Le neutre est utilisé pour des épïcènes : *das Rind, das Schwein, das Pferd*, pour des noms de petits : *das Kind, das Kalb, das Lamm*, ainsi que pour le collectif *das Vieh*.

2.3 Le genre des noms des référents non-animés

Si la corrélation entre genre et sexe est intuitivement évidente, comment expliquer que les trois genres s'appliquent aussi à des noms dont le référent n'est pas sexué ? Grimm ne manque pas de se poser cette question et il en fait au départ un exposé prudent :

Das natürliche geschlecht umfaßt eine, im vergleich zu den übrigbleibenden, sehr geringe anzahl von wörtern. Bei den meisten und den ihnen zum grund liegenden begriffen konnte die sprache gar keine wirklichen geschlechtsverhältnisse wahrnehmen, oder es muste ihr selbst da, wo sie noch wahrnehmbar waren (wie bei vielen thier-namen, denen man bloß grammatisches geschlecht zuschreiben darf), wenig daran gelegen sein, sie physisch hervorzuheben. In dem asch (*fraxinus*) in der buche (*fagus*) ist an sich weder ein männliches noch ein weibliches princip zu spüren, und wenn dem wurm männliches, der fliege weibliches geschlecht beigelegt wird, so kann sich das nicht auf beobachtung der natürlichen gründen, denn an diesen thieren tritt bei oberflächlicher anschauung kein geschlecht hervor, genauere aufmerksamkeit wird leicht beide entdecken, doch dem gewöhnlichen sprachgebrauch muß es gleichgültig scheinen, sie mit naturhistorischer schärfe zu bezeichnen. Ohne rücksicht darauf hat also die sprache dem wurm und der fliege ein bestimmtes geschlecht gegeben, wie sie es dem asch und der buche zugetheilt hat. Noch mehr, sie hat das nämliche nicht bloß bei allen lebenden, werdenden und wachsenden wesen gethan, sondern auch bei toden, unsinnlichen gegenständen; bei den abstractesten, übersinnlichsten begriffen. Der arm (*lacertus*) ist uns männlich, die zunge weiblich, das herz neutral; der sinn männlich, die seele weiblich, das wort neutral; der wind männlich, die erde weiblich, das waßer neutral. (3, 344-345)

Après ces lignes, le lecteur moderne est en droit d'attendre que Grimm tire la conclusion que le genre est arbitraire, mais celui-ci poursuit de la manière suivante :

Woher diese kühne anwendung eines in der geschaffnen natur offen und geheim waltenden unterschieds auf andere dinge und vorstellungen? Es muß ein tiefes bedürfnis da gewesen sein, weil wir die anwendung auf alle nomina der meisten und edelsten sprachen, je früher, desto fester und regelmäßiger, gemacht sehen, und weil in den hauptzügen solcher positiven geschlechtsvertheilung urverwandte sprachen augenscheinlich zusammenstimmen.

Le genre grammatical, comme extension du genre naturel à tous les référents nominaux, est justifié :

- Il est l'expression d'un besoin des humains (Es muß ein tiefes bedürfnis da gewesen sein.)
- Le genre est présent dans la plupart des langues, et particulièrement les plus nobles (anwendung auf alle nomina der meisten und edelsten sprachen). [En fait les familles de langues présentant un genre sont minoritaires, mais Grimm n'évoque que les langues européennes anciennes. Par ailleurs l'idée d'une hiérarchie entre les langues ne saurait être fondée scientifiquement.]
- Le genre est un phénomène ancien dont la valeur sémantique se manifeste le plus nettement dans les états anciens de langues (je früher, desto fester und regelmäßiger).
- Et donc le principe sémantique ne serait cohérent que dans les langues anciennes [celles que nous identifions comme indo-européennes] (in den hauptzügen solcher positiven geschlechtsvertheilung [stimmen] urverwandte sprachen augenscheinlich zusammen).

Comment comprendre ce retournement ? Tout simplement comme une absence de retournement : Grimm ne change pas d'avis au cours de son exposé, car dès le départ il rattache le genre grammatical au sexe : le genre n'est que l'expression du sexe. Donc le fait que les référents asexués soient associés à travers leur dénomination à un genre et à un sexe ne peut aboutir à la remise en cause du principe présumé et la seule question envisageable est alors de comprendre les raisons de l'attribution (ou pour le neutre du refus de l'attribution) d'un sexe à des entités asexuées.

Plus loin Grimm nuance fugitivement sa pensée : ce ne sont pas les référents qui se voient attribuer des connotations sexuelles, mais, dirions-nous aujourd'hui, le signifié des noms :

Diese beispiele von wörtern, deren grammatisches genus, wie ich glaube, bloß durch die annahme einer vorgegangenen personifizierung begreiflich wird, mögen genügen. Sie ließen sich noch durch andere benennungen der thiere, gewächse, elemente und

naturerscheinungen leicht vermehren, das genus von *schwan, eiche, sommer* und *winter, schnee, regen, windsbraut* u. s. w. könnte gleichfalls in jeder sprache auf mythischen vorstellungen der völker beruhen. Der unterschied solcher *abstractionen* von den leiblichen dingen (den eigentlichen *sachen*), in bezug auf das ihnen beigelegte genus, springt in die augen. Diese sachen hatten durch ihre sichtbare, fühlbare und dauernde gestalt eine gewisse analogie mit den wesen, deren natürliches geschlecht die sprache ausdrückt. Zum theil stand, ihnen selbst noch wirkliches, beschränkteres leben zu, wie den thieren und pflanzen, deren sexualverhältnisse unberücksichtigt blieben, oder sie waren belebte theile eines ganzen lebens [...]. Wenn ihnen aber auch kein eignes leben beiwohnte, so schien der mensch dennoch oft mit ihnen, als wären sie belebt, umzugehen und aus dieser vertraulichkeit giengen personificationen hervor, welche z. b. auf den pflug, das schwert, das schif natürliches geschlecht zu übertragen gestatteten. (3, 477)

La métaphore sexuelle liée au genre se situe dans la représentation des objets (dans le signifié), donc à un niveau abstrait, et ne vaut pas des objets eux-mêmes. Mais cette notation reste isolée et on peut la confronter à la citation des pages 344-345 (eine in der phantasie der menschlichen sprache entsprungene ausdehnung des natürlichen auf alle und jede gegenstände).

Grimm a conscience de la difficulté à admettre la sexualisation des référents non-animés, mais il maintient son programme au nom d'un impératif interprétatif :

Es ist jedoch schwer, die grenze zwischen wirklich eintretender personification und bloß grammatischem geschlecht für alle einzelnen fälle zu ziehen. Wollte aber jemand einwenden, auch in den eben erläuterten sei nicht das genus durch den volksglauben bestimmt, sondern umgedreht der mythus erst durch das genus der wörter erzeugt worden; so nimmt das eine erklärung weg, ohne eine andere dafür zu geben [souligné par JFM] und widerstrebt der ansicht, die man sich von der natur und dem wesen echter volksmythen zu bilden befugt. Es hat mehr für sich, das wort aus der sage zu deuten, als die sage aus dem wort. Nicht dem dunkel der älteren, sondern erst einer späteren, nüchternen zeit gehört die allegorische belebung einzelner wörter an. (3, 355)

Ainsi donc, seule une interprétation sémantique du genre (rattachée au genre naturel) pourrait satisfaire l'attente de l'analyste, y renoncer reviendrait à se priver d'une explication pour le genre (so nimmt das eine erklärung weg, ohne eine andere dafür zu geben). Grimm n'évoque à aucun moment la possibilité d'une explication alternative du genre des noms natifs qui serait fondée sur leur forme. Nous sommes encore loin de la notion saussurienne d'arbitraire du signe¹. Tout autre principe de classement est donc rejeté :

¹ Selon Ferdinand de Saussure, le signe linguistique est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'existe aucun rapport naturel entre le signifié / le sens et le signifiant / la forme acoustique et/ou graphique du nom. Ainsi le même animal est-il dénommé tour à tour par *cheval* M en français, *Pferd* N en allemand ou encore *horse* (sans genre) en anglais.

Die einzige zulässige oder fruchtbare weise, das grammatische geschlecht vorzutragen, scheint mir diejenige, welche auf bedeutung der wörter rücksicht nimmt. (3, 358)

Il faut retenir que le sens (Bedeutung) évoqué ici n'est pas le sens dénotatif (renvoi au référent) des noms, mais le signifié qui inclut la dimension sexuelle manifestée à travers le genre associé aux lexèmes nominaux.

2.4 Sémantique des genres selon Grimm

Nous avons vu que selon Grimm les référents nominaux non-animés et donc asexués relèvent du genre sémantique à travers des connotations sexuelles, qu'il répertorie de la manière suivante :

Das masculinum scheint das frühere, größere, festere, sprödere, raschere, das thätige, bewegliche, zeugende; das femininum das spätere, kleinere, weichere, stillere, das leidende, empfangende; das neutrum das erzeugte, gewirkte, stoffartige, generelle, unentwickelte, collective. (3, 359)

Grimm reconnaît au neutre en outre un rôle spécifique, il est le genre des nominalisations :

Wir haben gesehen, daß in dem fem. eine größere abstraction liegt, als in dem masc. (s. 531), ihr gipfel ist gleichwohl nicht in dem fem., sondern in der dritten und letzten stufe des genus, dem *neutrum* zu suchen. Das neutrum war uns, vermöge seiner natur, das unbestimmte, allgemeine (s. 359); seine form weist es in die mitte zwischen masc. und fem., so daß es bald die lebendigere flexion des masc. theilt, bald in der unvollkommenen weiblichen noch mehr erstarrt, als selbst das fem. Hieraus erklärt sich nicht nur das häufige schwanken des geschlechts zwischen mask. und neutr., sondern auch die verwendung des *neutrums*, um die letzte und äußerste abgezogenheit der begriffe auszudrücken. Ich finde darin eine bestätigung der auch durch die formlehre überall gerechtfertigten, hergebrachten und tiefbegründeten rangordnung aller drei geschlechter.

Die abstraction, von welcher hier die rede ist, besteht nun in einer ausdehnung des geschlechts auf wörter, die gar keine nomina sind. Man möchte es eine generification nennen, die an geschlechtslosen wörtern, wie die personification an unbelebten dingen statt findet. Und zwar kann durch solche geschlechtertheilung selbst flexionsfähigkeit des wortes, das kein nomen ist, entspringen. Kein anderes geschlecht aber, als das unvollkommenste und letzte, nämlich das neutrum, darf ihm beigelegt werden. (3, 534)

Der gebrauch des inf. als eines neutralen, die strengste abstraction ausdrückenden substantivs ist in der heutigen sprache so verbreitet, daß es kaum einiger beispiele bedürfen wird. (3, 437)

2.5 Hiérarchie des genres

La citation précédente évoque à plusieurs reprises la notion de hiérarchie des genres. Cette dernière découle de leur sémantisme.

Le masculin constitue le genre dominant et premier ; Grimm compare les trois genres aux voix du verbe (genus verbi) :

Das activum erscheint wie das masculinum als die wichtigste und ursprünglichste form,

das passivum wie das femininum als eine aus jenem abgeleitete, das medium wie das neutrum als eine Mischung oder Verbindung activer und passiver, männlicher und weiblicher Formen. (3, 311)

Le statut supérieur du masculin face aux deux autres genres est réaffirmé un peu plus loin :

Das masculinum [stellt sich] als die lebendigste, kräftigste und ursprünglichste unter allen [Geschlechtern] dar. (3, 313)

Ce que Grimm justifie par plusieurs arguments d'ordres divers.

- Les premiers reposent sur une interprétation en termes de force et d'ancienneté (liée à la noblesse !) des phonèmes constituant les morphèmes de déclinaison :
 - Le masculin est associé dans les états anciens de la langue à une déclinaison forte consonantique (konsonantische starke Endung) -s au nominatif : got. ¹ *wulf-s* 'Wolf', et le féminin à une déclinaison vocalique -a (weiches A) : vha. *wituw-a* 'Witwe' : « Die Form des fem. scheint daher schon eine Milderung des spröderen männlichen. » (3, 313)
 - La déclinaison faible des masculins repose [en vha.] sur des voyelles brèves (kurzvokalische schwache Deklinationsform) : vha. *hano* 'Hahn', tandis que la déclinaison des féminins repose sur des voyelles longues : vha. *zunkâ* 'Zunge' - got. *tuggô*. « Es kann nicht bezweifelt werden, daß die kurzen Vocale älter und edler sind, als die von ihnen abhängigen langen. » (3, 314)
 - Les voyelles brèves dans la racine des masculins se maintiennent : got. *fadar* / vha. *fatar* > mha. *vater*, tandis que les longues des féminins évoluent : lat. *mater* / vha. *muotar* > mha. *muoter* > nha. *Mutter* ; got. *hana* / vha.-mha. *han* 'Hahn' vs. got. *hôn* / vha.-mha. *huon* > nha. *Huhn* ; vha. *grab* > mha. *grap* > nha. *Grab* vs. vha. *gruoba* > mha. *gruobe* > nha. *Grube*. (« ô [/uo] muß als Ablaut von a betrachtet werden und Ablaut schwächt die Urbedeutung des Lautes. » (3, 314))

Les sons seraient donc eux aussi associés à des connotations et se situeraient à des degrés différents sur une échelle de forces, elle-même en corrélation avec le sexe des référents ou les connotations sexuelles des noms.

- Argument morphologique : « die Casus des masc. sind vollständiger und dauernder, als die des fem. » (3, 314)

¹ Abréviations et chronologie : gr. = grec ancien, lat. = latin, got. = gotique (4^{ème}-6^{ème} siècles), vha. = vieux haut-allemand (750-1050), mha. = moyen haut-allemand (1050-1350), nha. = nouveau haut-allemand.

- Orientation de la dérivation : Alors qu'il est possible de dériver des féminins à partir de masculins : *Herr* > *Herrin*, *König* > *Königin*, l'inverse n'est que rarement possible (3, 314). Par ailleurs les féminins dérivés constituent un cul-de sac, car si l'on peut construire des dérivés à partir de dérivés masculins, ce n'est pas possible à partir de dérivés féminins : *dichten* > *der Dichter* > *dichterisch*, *der Garten* > *der Gärtner* > *Gärtnerei* ; *die Dichterin* > Ø, *die Gärtnerin* > Ø. (3, 314)

Grimm résume ces 'motifs' et leurs effets de la manière suivante :

Strenger consonantismus, rascher vocalgang und größere bildungsfähigkeit bestimmen hiernach den rang des masc. vor dem fem., das jenen consonanten vocale, jenen kurzen vocalen lange entgegengesetzt und mehr leidender natur ist. (3, 315)

Une autre 'preuve' de la supériorité du masculin sur le féminin est constituée par la motion (féminisation d'un nom masculin) :

[Schwache Feminina aus Maskulina oder Neutra (*Rohr* → *Röhre*, *Laub* → *Laube*, *Schnitt* → *Schnitte*)] bezeichnen [...] das hervorgegangene und geschaffene, davon abhängige. [...] so lässt sich doch selbst aus diesem zug der sprache die abhängigkeit des weibes von dem mann folgern. (3,347-8)

2.6 Application de l'interprétation métaphorique du genre

Grimm répartit l'ensemble des noms natifs (c'est-à-dire ni dérivés, ni empruntés) ne dénommant pas des humains en 28 groupes sémantiques¹. Au fil de l'inventaire, il donne des précisions sur les connotations sexuelles justifiant le genre de tel ou tel nom. En voici les principaux exemples :

2.6.1 Taille

Les référents de (plus) grande taille sont, comme il se doit, masculins, les (plus) petits, féminins :

Hand und Fuß

Bemerkenswerth ist die einstimmung unserer mit der lat. und griech. Sprache darin, daß die hand als kleiner, zierlicher weiblich, der fuß als größer und stärker männlich vorgestellt wird. (3, 403)

Finger und Zehe

In umgedrehtem verhältnis zu dem genus von hand und fuß steht das der glieder an beiden, der finger und zehen, vielleicht wiederum weil jene länger sind, diese kürzer. (3, 404)

1 Grimm (1831: 359-476).

Epicènes des mammifères

An den säugethiernamen wird meist das natürliche geschlecht ausgedrückt und da, wo es nicht der fall ist, gilt ein epicoenisches masc., z. b. *hase, dachs, hamster, igel, marder, iltis, zobel* sind uns männlich; [...] Eine durchgreifende ausnahme in allen deutschen mundarten macht die, wohl ihrer kleinheit und furchsamkeit wegen, weibliche maus, [...] während das gr. *μῦς*, lat. *mus* masc. sind. (3, 360)¹

Mais Grimm relève, sans commenter le fait, que *Ratte, Otter, Wiesel* sont féminins, or ces animaux ne sont pas de plus petite taille que p. e. les hérissons (*der Igel*) ou les hamsters (*der Hamster*).

Insectes

Für eigentliche insecten gilt die regel, daß sie ihrer kleinheit und schwäche wegen weiblich sind, doch fehlt es nicht an ausnahmen und übergängen ins masc., vorzüglich merkwürdig sind einige hier erscheinende neutra. (3, 365)²

Oiseaux et poissons

Unter den epicoenis für vögel finden sich schon weit mehr feminina, als bei den säugethieren, offenbar ihrer kleinheit und zierlichkeit wegen [*die Amsel, die Elster*]. Denn die großen, die krallenden, kimmenden (rapaces) sind beinahe alle männlich [*der Adler, der Kauz*]. (3, 361)

Là encore, on relève des exceptions, ainsi des oiseaux de petite taille peuvent-ils être masculins : *der Star, der Sperling, der Spatz, der Fink, der Zeisig*, et des oiseaux de plus grande taille féminins : *die Krähe, die Dohle, die Elster, die Wachtel, die Weihe, die Eule, die Schnepfe*.³

Il en va de même pour les poissons, les grands sont masculins :

Unter den einzelnen arten [von fischen] sind die großen meistens männlich [...]. (3, 363-4)

tandis que les petits sont féminins. Mais à certains noms de poissons masculins en vha. correspondent des féminins en nha. : *die Schleie, die Karpfe*, qui ne sont pas de petits poissons ! On relève par ailleurs le féminin *die Forelle* < mha. *forhel* F < vha. *forhana* F.

1 Les souris grecques et latines étaient elles aussi de petite taille, mais vraisemblablement pas peureuses pour justifier leur genre masculin !

2 Les exceptions mentionnées relèvent essentiellement du vha.

3 On relèvera le grand nombre de disyllabiques en -e parmi les féminins mentionnés comme exceptions, dont on sait qu'ils sont majoritairement féminins, mais Grimm ne s'intéresse pas à la forme pour les noms non-dérivés.

Végétaux

La corrélation ‘grande taille – masculin / petite taille – féminin’ est inversée dans le cas des végétaux : les noms d’arbres sont plutôt féminins (*die Eiche, die Tanne, ...*), ceux des arbrisseaux plutôt masculins ou neutres (*der Dorn, das Schilf, ...*) (3, 368-78). Grimm explique ici le genre féminin par le caractère moins animé des arbres (*beschränktere lebenshätigkeit*), mais il en va de même pour les arbrisseaux !

2.6.2 Verticalité / horizontalité

Les plantes à port vertical (*hoch und spitz aufschießend* (3,374)) sont du genre masculin [*der Weizen, der Flachs*], celles dont le port est étalé (*ins breite rankenden*) sont du genre féminin [*die Bohne, die Rübe*].

2.6.3 Antériorité ou producteur / ultériorité ou produit

Dans les couples ‘nom de plante [non-composé] – nom de fruit’, le premier terme est masculin, le second féminin :

Man kann diese verschiedenen wörter für pflanzen und frucht: *dorn* und *schlehe*, *hagen* und *hiefe* dem *mann* und *frau*, *ochs* und *kuh*, *sperber* und *sprinze* vergleichen, die frucht ist zwar nicht weib des strauchs, allein der zusammenhang zwischen dem gezeugten und dem tragenden, gebährenden lag nah und das sexualverhältnis bei den pflanzen verhüllte sich weit mehr der beobachtung. Nun begreift sich auch, warum *dorn* und *hagen* männlich sein musten. (3, 377)

La comparaison semble boiteuse avec d’une part des couples sexués et d’autre part des couples ‘plante – fruit’ ; faut-il penser que l’homme (Adam) est à l’origine de la femme (Eve) ?

2.6.4 Critères divers

On relève encore des ‘critères’ plus idiosyncrasiques :

Stein est du genre masculin « vielleicht weil es geworfen oder geschleudert wird » (3, 378).

Dans le couple *der Geist / die Seele*, « die seele scheint eine mildere entfaltung des geistes » (3, 390).

Dans le couple vha. *hano* M ‘Hahn’ – *hanja* F > mhd. *huon* N ‘Huhn’, « der ablaut [drückt] das kleine und verminderte aus » (3, 332).

La série *Stamm* M – *Wurzel* F – *Laub* N, *Blatt* N, *Zweig* M s’explique de la manière suivante :

Dem stamm, gleichsam dem vater und erhalter des ganzen baums, gebührt männliches geschlecht. [...] Man könnte weiter gehen und sagen, der stamm erzeugt mit der wurzel,

die stets weiblich ist, laub, blätter und zweige. (3, 411)¹

Quant à la charrue (*der Pflug*, féminin en français, masculin en allemand)² :

Unsere Vorfahren scheinen es [das werkzeug] sich fast als ein belebtes wesen gedacht zu haben. [...] Hieraus würde sich auch das durchgängig männliche genus erklären. (3, 414)

Le genre du mât (*der Mast*) s'explique par la forme du référent : « wegen seiner hohen, spitzen gestalt männlich » (3, 438).³

Parfois Grimm semble se rendre compte qu'il se trouve dans une impasse, ainsi écrit-il à propos des dérives vha. en *-il* :

Man kann nicht annehmen, daß hier die ableitende endung männliches genus begründe, dieses wird bloß durch den begriff des beweglichen, rührigen, gedrungnen geräths herbeigeführt. In weiblichen wörtern derselben ableitung scheint mehr das gewundne und langgedrehte ausgedrückt. [...] Aber die Grenze läßt sich nicht scharf stecken, denn offenbar bedeuten *flegil* (masc.) [Flegel] und *driskila* (fem.) [Flegel] dieselbe sache. (3, 471)

On le voit sur ces exemples précis, la démarche est totalement subjective : les corrélations 'sens - genre' justifiées par les connotations métaphoriques peuvent être sans dommage inversées, les indications données ne permettent guère de généralisations et les exceptions sont nombreuses et jamais évaluées quantitativement par rapport aux « bons » exemples. Par ailleurs on relève certaines incohérences, p. e. dans le rapport plante – fruit, la plante est assimilée à la mère (*gebährend*), mais associée au masculin. Les indications sur la force des phonèmes (cf. 2.5) semblent aujourd'hui « völlig aus der Luft gegriffen ».

3 Précurseurs de Grimm

Si la grammaire de Grimm présente la description la plus détaillée de la conception métaphorique du genre, l'idée en est déjà présente en 1831 chez d'autres linguistes et Grimm évoque à ce propos Wilhelm von Humboldt qu'il convoque comme caution justifiant le rôle attribué à l'imaginaire dans le développement des langues :

Ein geistreicher schriftsteller hat den grund dieser erscheinung vortrefflich aus dem einbildungsvermögen der sprache erklärt⁴). Es ist von ihm anerkannt und bestätigt

¹ Mais le produit, l'enfant *Zweig*, est masculin !

² Curieusement, le soc (*die/das Pflugschar* < vha. *scar* M), pourtant hautement phallique, ne correspond plus à cet imaginaire !

³ Grimm aurait pu, *mutatis mutandis*, en dire autant du fourreau (*die Scheide*), mais il s'en est abstenu !

⁴ « G de Humboldt, Sur la nature des formes grammaticales et sur le génie de la langue chinoise. Paris 1827. p. 12. 13. » [note de Grimm]

worden, daß in den sprachen zwei richtungen vorherrschen, die verständige, auf reine schärfe der Ideen gehende, und die sinnliche zu einer anschaulichen verbindung des gedankens mit der wirklichkeit geneigte. (3, 345)

Si en fait Humboldt se contente d'une assertion très générale dans le passage auquel Grimm renvoie :

La distinction du genre des mots [...] appartient entièrement à la partie imaginative des langues. (Humboldt 1827: 13)¹

l'idée d'une interprétation métaphorique du genre se trouve explicitement développée chez Adelung (1783), non-mentionné par Grimm. Adelung, se réclamant de Herder (*Über den Ursprung der Sprache*, 1770²), « justifie » le système des trois genres [de l'indo-européen] en tenant compte de tous ses principaux aspects. Il part de la prémisse de la correspondance entre sexe et genre :

Daß man die Nahmen lebendiger Geschöpfe, welche in der Natur nach dem Geschlechte verschieden sind, auch in der Sprache nach eben diesem Umstande unterschied, läßt sich leicht begreifen. Allein wie konnten Menschen auf den wunderlichen Einfall gerathen, so vielen leblosen Dingen und selbst abstracten Begriffen ein Geschlecht beyzulegen, und sie dadurch gleichsam zu lebendigen Wesen umzuschaffen? Die Sache verdient eine kleine Untersuchung. (Adelung 1783: 4)

A travers le genre grammatical les hommes primitifs ont attribué métaphoriquement le sexe des animés aux objets inanimés :

Da man einmahl alle selbständigen und als selbständig gedachten Dinge durch äußere Merkmahle in gewisse Classen theilen wollte, so würde man dieses Mittel auf eine überaus nützliche und fruchtbare Art haben anwenden können, wenn man einen schicklicheren Eintheilungsgrund gewählt hätte, als das Geschlecht. Allein alsdann hätten die Urheber der Sprache wenigstens deutliche Begriffe von den Dingen haben müssen, die wir doch bey ihnen noch nicht annehmen können. Daher blieben sie bey dem allersinnlichsten und unschicklichsten Merkmahle stehen, welches man sich nur denken kann, und da sie an sich und den Thieren zweyerlei Geschlecht bemerkten, so wendeten sie solches auf alle übrige, wahre oder eingebildete Substanzen an, und pflanzten dadurch den überzeugendsten Beweis von der Kindheit ihres Verstandes auf ihre Nachkommen fort. (Adelung 1782: 346)

¹ On peut ajouter la citation suivante, qui reste encore très générale :

« Mais dès que l'imagination active et fraîche d'une nation vivifie tous les mots, assimile la langue entièrement au monde réel, en achève la prosopopée en faisant de chaque période un tableau dont l'arrangement des parties et les nuances appartiennent plus à l'expression de la pensée qu'à la pensée même, les mots doivent avoir des genres, comme les êtres vivants appartiennent à un sexe. » (Humboldt 1827 : 12-13)

² On peut aussi mentionner la *Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft* (§) : "Wähne man doch nicht, daß der sinnliche Verstand der Menschen, wie man ihn zu nennen pflegt, sich an allem, was er mit *der* und *die* bezeichnete, körperlich-grob einen Mann und ein Weib gedacht habe. Was sich zueinander fügt, was tätig oder leidend aufeinander wirkt, das nannte er mit diesen gattenden Namen."

Ich sehe diese ganze Einrichtung [le système des genres en allemand] als einen ehrwürdigen Überrest der ersten Kindheit des menschlichen Geschlechts, und seines Verstandes an. In diesem Zustande, wo er mit den Dingen außer ihm und den Naturkräften noch so unbekannt ist, beurtheilt er alles nach sich, hält er alles für beseelt und belebt, alles so, wie sein Geschlecht, entweder für männlich oder für weiblich. (Adelung 1783: 9)

On notera qu'Adelung est loin de s'extasier sur le système sexualisé des genres qu'il décrit (bey dem allersinnlichsten und unschicklichsten Merkmahle stehen, welches man sich nur denken kann), ce qui n'est pas le cas de tous les grammairiens¹.

La métaphore sexuelle repose selon Adelung sur des connotations dont la liste qu'il donne préfigure celle de Grimm :

Was für Empfindungen sie dabey zum Maßstabe angenommen haben, läßt sich ungefähr erraten. Alles, was den Begriff der Lebhaftigkeit, Thätigkeit, Stärke, Größe und wohl des Furchtbaren, und Schrecklichen hatte, ward männlich; alles, was man als empfänglich, fruchtbar, sanft, leidend, angenehm dachte, ward weiblich, und alles, wo die Empfindung getheilt war, oder wo der Begriff so dunkel war, daß keine der vorigen Empfindungen das Übergewicht bekam, war sächlich. Konnte man wohl einen seltsamern und willkührlichen Eintheilungsgrund wähen? (Adelung, 1782: 346)

Ein jedes Ding, welches männlichen Eigenschaften ähnlich war, wenn es Stärke, Lebhaftigkeit, Wirksamkeit, Erhabenheit besaß, mit einer mittheilenden, hervorbringenden und thätigen Kraft begabt war, war ein männliches Wesen, und dessen Nahme ward ein männliches Substantiv. Hingegen wenn ein Gegenstand weibliche Eigenschaften verräth, wenn er mehr Reiz als Stärke, mehr Sanftes als Lebhaftigkeit, mehr Feinheit als Kraft besitzt, und sich überhaupt mehr leidend als thätig verhält, so sahe man es als ein weibliches Wesen an, und folglich ward dessen Nahme weiblichen Geschlechts. (Adelung 1783: 11-12)

Pour Adelung le neutre apparaît ultérieurement, précisément pour échapper à la métaphore sexuelle :

Es scheint, daß das menschliche Geschlecht, als es durch zunehmende Erfahrungen immer mehr aufgekläret worden, die Unschicklichkeit empfunden, sich alle Dinge und Begriffe entweder männlich oder weiblich zu denken. Daher entwickelte sich in den späteren Sprachen nach und nach ein drittes Geschlecht, das Genus Neutrum, oder besser, das sächliche Geschlecht, unter welches man alle diejenigen Dinge brachte, bey welchen es einleuchtete, daß man sie nicht als lebendige Wesen betrachten, folglich ihnen auch kein thierisches Geschlecht beylegen konnte; *coelum, verbum, das Haus, das Wort*. Und dieses Geschlecht ließ sich denn auch füglich auf solche Nahmen anwenden, mit welchen man lebendige Dinge ohne Rücksicht auf ihr physisches Geschlecht bezeichnen wollte: *das Pferd, das Schwein, das Huhn, das Thier*. (Adelung 1783: 13-14)

Nous retrouvons à nouveau une reconstitution purement spéculative de l'origine du genre, faisant implicitement appel au « bon sens » ; cette reconstitution est

¹ Grimm qualifiait la métaphore sexuelle de « wunderbar ».

fondée essentiellement sur la représentation d'un temps des origines idéalisé où les « premiers » humains sont présentés comme des sauvages naïfs (enfance de l'humanité)¹ auxquels le monde semble animé par des forces magiques. Reprenant une formulation de Claude Lévi-Strauss, Wyss (1979) qualifie ce type de démarche intellectuelle chez les savants des 18^{ème} et 19^{ème} siècles de « pensée sauvage ».

Le présupposé central, sous-jacent à ces interprétations métaphoriques du genre (et – le statut de présupposé oblige – jamais énoncé) est la pertinence sémantique des adjectifs 'masculin' et 'féminin' pour distinguer les genres. En effet, les termes *masculinum*, *femininum*, *neutrum* utilisés depuis les grammairiens de l'Antiquité² sont considérés comme sémantiquement pertinents, ce qui autorise leur traduction en *männlich*, *weiblich* et *neutral* ou *sächlich*. Ainsi quand Grimm évoque « die weibliche Maus » (épicène), il entend bien que la dénomination attribue métaphoriquement les caractéristiques d'une femelle à l'espèce tout entière.

La démarche adoptée par Adelung ou Grimm est nettement circulaire : ayant posé que le genre masculin dénote des mâles et des non-animés aux caractéristiques de mâles et le genre féminin des femelles et des non-animés aux caractéristiques de femelles, Grimm 'retrouve' dans chaque nom masculin ou féminin les caractéristiques attendues.

Si la majorité des descriptions actuelles présentent le genre comme un fait arbitraire, au moins pour les langues actuelles, on rencontre toujours ici ou là des tentatives sporadiques d'explication par la sexualisation (au moins métaphorique) au sein des langues indo-européennes.³

4 Bilan et perspectives

Quels enseignements tirer de cette étude de la description du genre grammatical par Grimm ?

¹ « Die Primitivität der alten Sprache lässt sich auch mit dem Kindesalter des Menschen darstellen : Sie kennt noch keine klaren, hellen Begriffe, bezeugt eine konstitutive Unvernünftigkeit. » (Adelung 1806: XXVI)

² La distinction entre trois genres pour le grec ancien et la terminologie sexuelle qui lui est associée remontent (selon Aristote) à Protagoras, donc à un philosophe et non à un grammairien. Aristote lui-même distingue le genre et le sexe et rattache les genres à des marques morphologiques (voir p. e. Froschauer (2003: 11) et Ibrahim (1973: 15)). On peut se demander si l'assimilation entre genre et sexe aurait eu une telle vogue si la tradition n'avait pas eu recours à des épithètes telles que *masculin* et *féminin*, mais à des étiquettes neutres telles que 'genre 1', 'genre 2' utilisées dans les descriptions modernes de langues n'ayant pas fait l'objet d'une description antérieure utilisant la terminologie traditionnelle.

³ Voir p. e. Violi 1987.

- L'interprétation sémantique du genre grammatical comme métaphore, voire comme marque du sexe est assénée et n'est pas étayée par de véritables analyses, la démarche se caractérise par sa circularité. Il n'en reste pas moins que l'on doit reconnaître une corrélation entre genre et sexe pour une partie du vocabulaire dénotant des animés. Il existe donc au moins un sous-système sémantique du genre en allemand. Ce fait étant acquis, on est en droit de poser comme hypothèse l'existence d'autres sous-systèmes sémantiques autonomes.
- Grimm et ses confrères rattachent le système du genre aux origines des langues indo-européennes [ma formulation est bien sûr anachronique]. Y a-t-il eu réellement à une époque reculée un système sémantique des genres (celui imaginé par Grimm ou un autre, p. e. 'animé / non-animé') dont il resterait éventuellement des traces dans les langues modernes ? Quand le système des genres apparaît-il en indo-européen ? Comment la trilogie masculin – féminin – neutre se met-elle en place : le masculin est-il premier et le féminin et le neutre dérivés ? Quels enseignements tirer des recherches historiques ?
- Nous avons constaté que toute tentative d'établir des corrélations entre un groupe sémantique et un genre (p. e. telle ou telle famille d'animaux) fait apparaître des exceptions. Un traitement statistique des regroupements opérés sur les critères retenus (sémantiques ou formels) s'avère de ce fait indispensable pour identifier les corrélations significatives et celles qui ne le sont pas.
- Grimm mentionne que le genre d'un nom donné a parfois changé au fil du temps. Peut-on systématiser ces évolutions et en dégager des tendances susceptibles de conforter l'identification de critères actuellement pertinents ?
- Si Grimm admet des critères formels pour les noms dérivés¹, faut-il les exclure, comme il le fait, pour les noms natifs ?
- On peut dégager, comme le font les grammaires pédagogiques, des corrélations entre le genre et certains champs sémantiques (p. e. les noms de saisons ou de mois sont masculins), ou certaines formes (p. e. les disyllabiques en *-e* sont majoritairement féminins) ou bien encore certains suffixes (p. e. les dérivés en *-heit* sont féminins). Les listes de critères retenus sont-elles complètes ou bien peut-on envisager d'identifier d'autres corrélations ?
- Peut-on identifier des critères d'attribution du genre pour les noms d'emprunt ? Si oui, permettent-ils de confirmer les éventuels critères réglant l'attribution du genre pour les noms natifs ?

¹ Grimm évoque certains suffixes du *vha*.

- Quel statut reconnaître aux critères que l'on pourrait proposer ? Peut-on les considérer comme pertinents au niveau de la compétence des locuteurs natifs (problème de la réalité psychologique des règles) ?
- Si le genre ne présente pas un système sémantique cohérent, quelle en est l'utilité ?

Voici pour l'essentiel les questions qui seront abordées dans les prochaines livraisons.

5 Bibliographie

- Adelung, Johann Christoph, 1782: *Umständliches Lehrgebäude der Deutschen Sprache: zur Erläuterung der Deutschen Sprache für Schulen*. Leipzig, Breitkopf.
- Adelung, Johann Christoph, 1783 : « Von dem Geschlechte der Substantive. » In: *Magazin für die deutsche Sprache*, 3-20. [Reprint 1963, Hildesheim/New-York, Olms].
- Adelung, Johann Christoph, 1793-1801² : *Grammatisch-Kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart*. [http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=Adelung]
- Adelung, Johann Christoph, 1806 : *Mithridates oder allgemeine Sprachkunde*. Berlin, Vossische Buchhandlung.
- Bindseil, Heinrich, Ernst, 1838 : *Abhandlungen zur allgemeinen vergleichenden Sprachlehre*. Hamburg, Perthes.
- Duden Grammatik 1937 : *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig, Bibliographisches Institut.
- Duden Grammatik 1966 & 1973 : *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim/Wien/Zürich, Bibliographisches Institut.
- Froschauer, Regine, 2003 : *Genus im Althochdeutschen. Eine funktionale Analyse des Mehrfachgenus althochdeutscher Substantive*. Heidelberg, Winter.
- Grimm, Jacob, 1831 : *Deutsche Grammatik*. 3. Teil. Göttingen, Dieterich. [Neudruck 1967: Hildesheim, Olms].
- Herder, Johann Gottfried, 1799 : *Eine Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt/Leipzig.
- Humboldt, Wilhelm von, 1827 : *Lettre à M. Abel-Rémusat sur la nature des formes grammaticales et sur le génie de la langue chinoise*. Paris, Dondey-Dupré.
- Ibrahim, Muhamad Hassan, 1973 : *Grammatical Gender. Its origin and development*. The Hague/Paris, Mouton.
- Violi, Patrizia, 1987. « Les origines du genre grammatical. » In: *Langages* n° 85. *Le sexe linguistique*. (15-34). [http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1987_num_21_85_1526]
- Wyss, Ulrich, 1979 : *Die wilde Philologie. Jacob Grimm und der Historismus*. München, Beck.
- Zifonun, Gisela u. a., 1997 : *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York, de Gruyter.

Odile Schneider-Mizony
Université de Strasbourg

Figures de la germalinguistique française en dialogue :
Fourquet et Zemb

Cette contribution est rédigée à l'occasion de la parution¹, en décembre 2016, de lettres de Jean Fourquet (1899-2001) à Jean-Marie Zemb (1928-2007).

Une petite génération sépare les deux auteurs. Jean Fourquet, né en 1899 et décédé en 2001 à l'âge de presque 103 ans, a eu une carrière classique de germaniste, professeur d'allemand en lycée, puis maître de conférences et professeur à l'Université de Strasbourg jusqu'à sa nomination à l'Université de Paris-Sorbonne en 1955, poste qu'il ne quittera qu'en 1969 pour ne plus se consacrer qu'à ses passions linguistiques. Il a reçu de nombreux prix en matière de langue, le prix des frères Grimm de l'Université de Marbourg en 1969, le prix Konrad Duden de la ville de Mannheim en 1973 ou le prix Gundolf en 1983. Ses principales publications concernent la grammaire de l'allemand, comme la célèbre petite grammaire verte de 1952 avec son trousseau de clés, dont j'utilise encore la métaphore en TD en me faisant prêter un trousseau d'étudiant/e, et les états anciens de l'allemand, sur lesquels il avait écrit sa thèse d'Etat : *L'ordre des éléments de la phrase en germanique ancien*.

Jean-Marie Zemb, né en 1928 à Erstein et décédé en 2007, a également été agrégé d'allemand et enseignant de lycée, chargé d'enseignement aux Universités de Hambourg et de Besançon, puis professeur d'université à Paris. Il a quitté l'Université de Paris X pour une chaire de grammaire et de pensée allemandes au Collège de France, qu'il a occupée de 1986 à 1998. En 1999, il a été élu à l'Académie des Sciences morales et politiques, section de philosophie, ce qui correspondait à sa perspective de recherche, inspirée par la philosophie du langage : quelques-unes de ses publications portent d'ailleurs, de façon critique, sur la description grammaticale inspirée d'Aristote ou de Port-Royal. Les germalinguistes français le connaissent par sa grammaire comparée de l'allemand et du français, célèbre également, publication bilingue en français dans une optique contrastive s'originant du français et en allemand dans l'optique d'un lectorat germanophone. De même, les notions de thème, rhème et

¹ Par Thérèse Robin aux éditions Lambert-Lucas à Limoges (2016). L'ouvrage a été publié avec le concours de l'Université de Créteil - Paris 12 - Paris Val-de-Marne, avec une préface de Hans-Werner Eroms et une introduction de Thérèse Robin. 224 pages. ISBN : 978-2-35935-158-3. Prix: 30€

phème sont indissolublement associées à son nom dans le monde universitaire français.

Il ne s'agit cependant pas ici de (re)commencer une rubrique nécrologique ou encyclopédique dédiée à ces deux linguistes, mais de commenter l'édition de la correspondance scientifique et personnelle entre deux théoriciens majeurs de la linguistique allemande en France de la deuxième moitié du vingtième siècle, dont l'un, le plus jeune, a été l'élève de l'autre, mais qui sont entrés rapidement en dialogue égalitaire lorsque Jean-Marie Zemb a fait son entrée dans le monde académique.

Les lettres qui sont à la base de leur correspondance se sont échangées entre 1958, date du premier passage de l'agrégation d'allemand par JM Zemb, et 1998, date de la dernière lettre connue de Fourquet à Zemb. L'édition ne présente que cinq lettres de Zemb, les seules accessibles, mais l'on devine bien, à lire les réponses de Fourquet, que la correspondance a été quantitativement équilibrée : soixante-six lettres du maître, une à deux par an, ont été retrouvées lors de l'établissement par Christine Jacquet-Pfau des archives Zemb au Collège de France et montrent par déduction que Zemb ne manquait jamais d'envoyer ses vœux ou des tirés à part de ses nouvelles publications. Une période de dix ans (1966-1976) est blanche de lettres, sans que l'on sache s'il n'y a pas eu de correspondance ou si celle-ci n'a pas été conservée.

L'édition de ces lettres par Thérèse Robin chez une maison, Lambert-Lucas, dont un objectif éditorial est de contribuer à une histoire épistémologique de la pensée linguistique, informe judicieusement sur les relations personnelles et intellectuelles des deux grammairiens, et ce, malgré le déséquilibre quantitatif. Car de nombreuses lettres de Fourquet reviennent sur les envois et parutions de Zemb, y réagissent en en discutant longuement les suggestions, ce qui fait que ce volume informe sur la pensée de l'un comme de l'autre. Les lettres sont illustrées régulièrement de schémas et graphiques, que l'édition diplomatique a reproduit avec fidélité, mentionnant les ratures ou décodant les passages manuscrits difficiles, de façon le plus souvent convaincante.

Mentionnons cependant dès à présent un choix éditorial que nous ne partageons pas, la relégation en fin de volume, de six lettres de Fourquet dites « impossibles à dater » mais dont le contenu permet d'en prévoir l'année de rédaction approximative, ainsi que du rapport d'imprimatur de la thèse de Zemb, rapport écrit par Fourquet, ou des lettres de Maurice Colleville, président du jury d'agrégation d'allemand, au candidat malheureux à sa première tentative. Dans la perspective chronobiographique de cette publication, elles nous sembleraient plus informatives disposées aux années concernées.

L'alternance des réflexions des lettres entre des considérations professionnelles ou familiales et des réflexions linguistiques montrent la

constitution d'une science vivante. Les germalinguistes français verront d'ailleurs apparaître au cours de la lecture des noms de maîtres ou collègues² qu'il/elles ont connu/e/s. Une préface bilingue d'Hans-Werner Eroms, de l'Université de Passau, donne en quatre pages une synthèse habile des principaux domaines grammaticaux discutés dans cette correspondance. Nous allons nous-même aborder quelques points de leur échange, en raison de leur importance pour la constitution d'un courant de grammaire structuraliste en France. Les analyses suivantes se voient précisées par ce volume, complétées ou remodelées : la théorie des groupes syntaxiques, le futur allemand et l'ordre des éléments de la phrase dans la pensée de Fourquet, et chez Zemb, la trilogie des thème, rhème et phème, les rapports entre pensée et langage, et la littéracie scientifique métaphorique. Nous cherchons à mettre en évidence les apports de la correspondance publiée par Thérèse Robin à la réflexion scientifique de ces deux auteurs. Un outil intéressant dont on pourrait souhaiter l'établissement serait un index des points de grammaires discutés au cours de ces lettres.

L'analyse des groupes syntaxiques

Fourquet avait bénéficié de la rencontre avec Lucien Tesnière, dont les *Éléments de syntaxe structurale* (1959) ont évidemment servi de point de départ à la conception des groupes syntaxiques de la phrase allemande, et il le cite à ce titre à diverses reprises : pages 67, 147, 152 ou 169. Mais là où Tesnière établissait une dépendance entre groupes, Fourquet dépasse la seule syntaxe et propose des connexions entre ces groupes qui constituent la justification sémantique de leurs relations ; ce faisant, il développe une syntaxe structuraliste prototypique pour les germanistes français (Valentin, 1978 : 144). Les schémas fourquetiens — que j'ai appris à pratiquer au tableau en étudiante d'abord, puis en enseignante d'université — se retrouvent au fil de ses lettres et argumentent incessamment que ce n'est pas, par exemple, l'adjectif qui est décliné, mais le groupe nominal tout entier. On a peine à croire qu'il faut encore, en 2018, en faire prendre conscience aux étudiant/e/s, il est vrai peu grammatisé/e/s, qui sortent du lycée contemporain. Une affirmation aussi essentielle que "la place en chaîne et la structure du signifié ne sont pas isomorphes" (p. 74, lettre du 6 mai 1981), doit être également (re)-découverte péniblement par eux/elles en cours de traduction. Le caractère pérenne de cette analyse des groupes syntaxiques et l'importance de cette notion de connexion, qui fonde une conception sémantique de la grammaire de l'allemand, justifie que, à la fin des années 1990, la titulaire de la chaire de linguistique de Paris-Sorbonne, Martine Dalmas, ait pris l'initiative de faire diffuser aux collègues de son groupe de recherches le polycopié originel de

² Y compris le nom de la revue dans laquelle ce commentaire-discussion est publiée, dans la mesure où Jean Fourquet a été contributeur régulier des *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, et en évoque les articles.

Jean Fourquet, qui avait enseigné dans ces lieux même, transmis par Jean-Jacques Briu.

Le futur verbal

Dans la querelle moderne sur la catégorisation du futur allemand comme un temps ou un mode, Fourquet représenterait le pôle du temps, convaincu qu'il est que trois temps (présent, passé, futur) et trois modes (indicatif, Konjunktiv I, Konjunktiv II) décrivent un paradigme à 9 cases, qui double en 18 quand on y adjoint la distinction aspectuelle entre le processuel et l'accompli. Tout en ne s'aveuglant pas sur le côté prophétique du futur allemand (p. 106-108, 4 février 1986), il en défend l'interprétation temporelle contre Zemb, qui lui voyait une valeur aspectuelle (un prospectif), ou contre une parution de Quintin, qui le classe dans la modalité, conception sur laquelle Fouquet revient en janvier 1990, p.125, à l'occasion d'un article publié dans les NCA « Werden + infinitif ». Le prospectif relève pour lui d'un état antérieur de l'allemand, conservé dans des tournures telles que :

Er wollte schon gehen, als ...
Er sollte seine Eltern nicht wieder sehen...

l'allemand contemporain faisant montre d'un vrai futur tel que :

Sobald er das Haus gekauft haben wird, wird er einziehen wollen.

Un présent portant sur l'avenir tel que :

Er hat die Grippe, aber nächste Woche ist er schon gesund.

relevant d'un terme non-marqué, d'une valeur extensive, qui permet également le présent historique (p.107).

L'ordre de la phrase et la place du verbe

C'est sans doute le domaine qui s'est le plus nourri de ses études d'histoire de la langue. Sa thèse d'état de 1938 "L'ordre des éléments de la phrase en germanique ancien. Etudes de syntaxe de position" lui inspire encore dans les années 1980 des applications à l'allemand contemporain. L'allemand ancien montrait différentes linéarisations possibles, dont V1 (verbe en tête de phrase), V2 dominant dans l'assertive simple, ou Vd, verbe en dernière position, qui est caractéristique de la subordonnée contemporaine et définit l'ordre de base des éléments. Fourquet est sensible aux descriptions trop rigides qui sont faites des linéarisations des langues, soumises à de nombreuses variations conditionnelles,

et plaisante sur l'ordre du français qu'on pourrait tout aussi bien qualifier de SOV en considération d'occurrences comme :

Le loup l'emporte et puis le mange
La clef, je vous l'ai mise sous le paillason.

propositions dans lesquelles le pronom anaphorique français ne peut que précéder le verbe (p. 175). L'exposé qu'il fait de sa théorie de la place du verbe en allemand (p. 176) concilie l'analyse diachronique avec la description synchronique, les nécessités de connexion interphrastique sous l'influence de considérations pragmatiques et textuelles³ et les concepts de thème et de rhème. Mais lorsque Fourquet s'explique longuement sur l'image du trousseau de clefs pour la place du verbe aux pages 149-150, en alertant sur certaines interprétations erronées qui ont pu en être faites, aucun des deux correspondants ne verbalise la possibilité d'interprétation floue qui guette même les meilleures métaphores.

Thème, rhème et phème

Les notions de thème, rhème et phème sont tout aussi prototypiques de l'apport grammaticographique de Jean-Marie Zemb, avec l'insistance sur le négateur comme élément test de la distinction entre les deux, et la critique d'une analyse aristotélicienne simpliste de la proposition en un thème qui ne compterait que le sujet et un rhème qui comprendrait le seul verbe. Dans le modèle zembien, la conception en est plus large, avec du côté gauche un "champ" thématique — ce dont on parle — et du côté droit, un champ rhématique — ce qu'on en dit, une prédication, plus large que le seul verbe. La négation de phrase se situe à l'articulation entre le domaine et le prédicat. Fourquet s'intéressait à cette innovation zembienne et la verbalise à de fréquentes reprises, il la désigne comme l'axe majeur de la thèse de JM Zemb de 1968 dans le rapport d'imprimatur de la dite-thèse (p. 216-217), la qualifie de "trinité Th-Ph-Rh" (lettre de mai 1981, p. 69), qu'il dit s'être appropriée, lui cherche des valeurs psychologiques "naturelles" (janvier 1982, p. 77). L'une des quelques lettres de JM Zemb de ce volume revient longuement — onze pages — sur cette théorie, en l'expliquant aussi par un inconfort à manier la notion de seul sujet (février 1984, p. 89-90), et c'est également le point essentiel traité par l'article inédit *Polyphème* (p. 201-2013), qu'il destinait à un volume de Mélanges offerts à Fourquet pour son quatre-vingt-dixième anniversaire.

Les rapports entre pensée et langage

³ Voir pour les effets du contexte de communication sur la linéarisation Aufray/Gualberto (2017 : 347 & sq.)

Ils ont été un fil conducteur des réflexions de Zemb, tournant autour de l'idée que la langue serait une projection logique de la pensée, d'où la fréquence du terme de "logique" dans ses travaux, comme dans le sous-titre de sa thèse d'état "Les structures logiques de la proposition allemande : contribution à l'étude des rapports entre la langue et la pensée", travail qui avait été justement dirigé par Fourquet lui-même. L'opération psychique marque l'expression langagière de son empreinte, moins au niveau d'une subjectivité énonciative — "Le langage n'est qu'indirectement expression de la pensée", rappelle Fourquet, p. 31 (nov. 1958)— que comme corrélation établie entre des contenus de parole et des objets et procès de la réalité : la matérialité de l'énoncé est l'expression linguistique de la représentation, et on ne peut évidemment pas traiter de la même façon des propos tenus en deux langues différentes. C'est ainsi que la *vergleichende Grammatik* bilingue présentait une (enfin, des centaines... de) page paire en allemand, qui n'était pas la traduction de la page impaire en français. Le binôme forme linguistique/sens était objet de l'analyse des grammairiens bien avant que la mode de la linguistique cognitive ne s'épanouisse.

Comment écrire la science, avec ou sans métaphores ?

La formation philosophique originelle de Zemb, et son intérêt toujours vif pour les théories linguistiques, son goût pour une forme de pensée associative (Fourquet lui reproche gentiment de penser par analogie, p. 101) sont une des sources probables de ses feux d'artifice de métaphores et de ses titres parfois provocants.... Dans le milieu des linguistes germanistes en France, on se référait à son écriture scientifique très particulière en guise de connivence, telle cette intervention⁴ à une journée d'études en l'honneur de Jean-Marie Zemb, dont le titre convoque le système solaire "Le système zembien : une météorite linguistique ?" Si on se remémore les considérations de Charles Bally sur la langue scientifique qui, "langue des idées, crée surtout des moyens directs et intellectuels d'expression, c'est-à-dire des mots pourvus d'un sens définitionnel" et qu'il (Bally) comparait à la langue littéraire "langue du sentiment", qui ne trouve "sa véritable expression que dans la combinaison des mots et des moyens indirects affectifs" (Bally, 1909 : 266), on songera que Zemb cherchait à additionner les ressources stylistiques de l'une et de l'autre. Il défendait d'ailleurs son usage des métaphores contre Fourquet, qui le plaisantait sur son intarissable *Metaphernbrunnen* (p. 91). Chez ce penseur des liens entre forme et langage, il ne s'agissait pas de figure de style en tant qu'*ornamentum*, mais

⁴ Il s'agissait de l'intervention d'Olivier Duplâtre à la journée du 10 mars 2017, organisée par Thérèse Robin à l'Université Paris-Créteil

d'une conviction intime du pouvoir théorisant des métaphores. Celle-ci a divers potentiels, permettant de se référer à l'expérience, puis d'en formuler une expansion en transformant le flux de l'expérience en configurations de catégories sémiotiques, et enfin de construire des séquences raisonnées en argumentant ces configurations (Halliday, 2004: 63-64). Les métaphores ne sont donc pas tant pour lui des images que des logiques d'identification, de symbolisation ou de chronologie, et celui qui ne les pratique pas ne recueille que l'ombre, et pas la proie (p. 91). On pourrait également ajouter qu'elles ne sont pas là pour simplifier, comme le suggère la psycholinguistique courante moderne, mais pour porter l'argumentation, ce qui en explique la difficulté lorsqu'elles s'accumulent : le langage zembien n'avait pas la réputation d'être simple à lire, et même l'article inédit *Polyphème* (pp. 201-2013), dont le titre joue aussi bien sur le personnage mythologique que sur la possibilité d'un phème d'être thématique aussi bien que rhématique, multiplie les associations de la réflexion grammaticale avec l'Odyssée, les radars de surveillance, une partie de billard, le bouquet et l'arborescence, la chute de météore, le Code civil, les historiens de la Grande Guerre, la livraison d'un appartement, des fumées toxiques, le découpage du poulet par un cuisinier chinois, le jeu de poker, des galets de pierre ponce et Schopenhauer. La densité de sa langue scientifique faisait l'économie de la redondance, dans la mesure où le langage n'est pas là pour communiquer la science comme ensemble d'idées qui existerait indépendamment et devraient être alors transmises, mais parce que la théorie scientifique elle-même est un objet linguistique. La question ne se posait sans doute pas à son époque, mais on voit mal du Zemb traduit en *ELF, English as lingua franca*, sans perdre l'essentiel de sa possibilité de faire partir le lecteur sur des chaînes sémantiques en expansion à partir du choc des mots.

Terminons par un aspect moins attendu dans les lettres de Jean Jourquet, mais relevant d'une grande cohérence du chercheur germaniste : sa description de ce qu'il appelle « l'usure linguistique » (lettre de 1958, p. 32) pourrait faire penser à un mécanisme rudikellerien de changement linguistique, quand il distingue la finalité de la causalité orientée ; son sentiment diachro- comme synchronique lui fait d'ailleurs regretter (p. 103, lettre de janvier 1975) un manque de sensibilité du grand Saussure pour la dimension du changement linguistique, persuadé comme il se montre dans plusieurs lettres qu'il ne peut pas être d'explication satisfaisante argumentant en seule synchronie. Son intérêt pour les textes médiévaux continue à attiser sa curiosité pour la genèse du *Nibelungenlied*, qu'il évoque dans de nombreuses lettres tardives. Si on se souvient de sa réédition en 1989 des *Principes de métrique allemande*, nourris du canon littéraire, on ne s'étonnera pas à la lecture des lettres des nombreuses citations poétiques, du Méphisto de Goethe (p. 75) à la Cassandre de Schiller (p. 174), en passant par

Parzifal (p. 174), passages lyriques qui argumentent tel ou tel phénomène morpho-syntaxique comme la relation équative ou l'adjectif discontinu. Le germaniste était un philologue complet, que sa grande culture étymologique ou historiologique n'empêchait pas de s'intéresser à des questions d'actualités, comme la réforme de l'orthographe allemande qui faisait débat en 1997 et 1998, et sur laquelle Zemb avait publié. Plusieurs lettres, cf. p. 181 (25 septembre 1997) témoignent de ce que ce dialogue épistolaire était aussi un véritable échange des thèmes de réflexion. Et l'élargissement de la linguistique à ce que veut faire, finalement, le sujet quand il parle, était un point commun aux deux correspondants, qui restent cependant concentrés sur les formes matérielles et perceptibles du discours.

Bibliographie

AUFRAY, Antoine & GUALBERTO-SCHNEIDER, Antje (2017) "La linéarisation (2) : fonctions pragmatiques et textuelles." In : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2017/4: 347-356.

BALLY, Charles (1909) *Traité de stylistique française*. 3^{ème} édition. Paris Genève : Klincksieck. 1951.

FOURQUET, Jean (1990) "Werden + infinitif". In : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 1990/1, 79-93.

HALLIDAY, Michael. A. K. *The Language of Science*. London New York: Jonathan J. Webster.

ROBIN, Thérèse (dir) 2017 *Jean Fourquet. Lettres à Jean-Marie Zemb (158-1998) avec cinq réponses de Zemb à Fourquet*. Édition préparée et présentée par Thérèse Robin. Préface de Hans-Werner Eroms. Limoges : Editions Lambert-Lucas.

VALENTIN, Paul (1978) "Sprachgermanistik in Frankreich von den dreissiger Jahren bis heute". In: *Deutsche Sprache* 1978/2, 143-163.

Minderheitensprachen in der Bundesrepublik am Beispiel des Sorbischen

Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einem konkreten Beispiel der Sprachplanung in Deutschland, und zwar mit der Sprachpolitik in der Lausitz in Bezug auf die sorbische Sprache. Das Sorbische wird von der Bundesrepublik als Minderheitensprache anerkannt und kennt seit der Wende eine tolerante und wohlwollende Sprachplanung, die die Fragen der Annehmbarkeit, der Umsetzung und der Effizienz der Sprachplanung in Europa veranschaulicht. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Arbeit von Ludwig Elle: *Sprachenpolitik in der Lausitz, Sprachenpolitik und Sprachenrecht im deutsch-sorbischen Gebiet 1990 bis 2014* aus der kleinen Reihe des Sorbischen Instituts in Bautzen (Elle 2014). Als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung „Empirische Kulturforschung und Volkskunde“ am Sorbischen Institut Bautzen kennt er die dortigen Verhältnisse aus erster Hand. Im ersten Teil des Beitrags werden die Begriffe Minderheiten- und Regionalsprache definiert und die sorbische Sprache kurz vorgestellt. Dann werden die wichtigen sprachpolitischen Maßnahmen seit der Wende zusammengefasst, sei es auf den Ebenen der Landkreise, der Bundesländer oder Europas. Abschließend wird versucht, die Rolle des Linguisten im Rahmen dieser Sprachplanung zu schildern.

1 Die Minderheitensprachen in Deutschland

1.1 Was ist eine Minderheitensprache?

Sorbisch wird als ‚Minderheitensprache‘ in Deutschland anerkannt (Ministerium des Innern 2015). Die Kategorisierung der verschiedenen Sprachen in Europa und derer Anerkennung als Minderheitensprache ist allerdings nicht selbstverständlich, weil sich im Bereich der Sprachplanung eine Vielfalt von Begriffen für dieses Phänomen kreuzen: Es ist von ‚Regionalsprachen‘, ‚Minderheitensprachen‘, ‚bedrohten Sprachen‘, ‚weniger verbreiteten Sprachen‘ und ebenfalls von Dialekten die Rede. In Europa hat sich der Terminus ‚Regional- und

Minderheitensprachen“ durchgesetzt, um die Sprachen in Minderheitenpositionen zu definieren. Die für Europa geltende Definition der Regional- oder Minderheitensprache wurde 1992 in der Charta der Regional- oder Minderheitensprachen vom Europarat festgelegt: Laut dieser Charta sind Regional- oder Minderheitensprachen solche Sprachen, die:

1. Herkömmlicherweise in einem bestimmten Gebiet eines Staates von Angehörigen dieses Staates gebraucht werden,
2. von einem Bevölkerungsteil gebraucht werden, deren Zahl kleiner ist als die der übrigen Bevölkerung des Staates,
3. sich von der (den) Amtssprache(n) dieses Staates unterscheiden, und
4. weder Dialekte der Amtssprache(n) des Staates noch Sprachen von Zuwanderern sind.

(Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen 1992)

Die Einordnung der Sprachen unter den verschiedenen Begriffen ist politisch motiviert und weicht zwischen den einzelnen Ländern ab: Beispielsweise hat Frankreich diese Charta nicht ratifiziert, denn Frankreich erkennt im Gegensatz zu Deutschland keine Minderheit an. 2015 hat das Bundesministerium des Innern das Dokument „Nationale Minderheiten / Minderheiten- und Regionalsprachen in Deutschland“ veröffentlicht (Bundesministerium des Innern 2015), das eine Deutschlandkarte mit dem Titel „Gebiete der Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland“ zeigt. Auf dieser Karte werden folgende Minderheitensprachen aufgelistet: Dänisch, Nordfriesisch, Saterfriesisch, Niederdeutsch, Niedersorbisch, Obersorbisch und das Romanes der deutschen Sinti. Diese Sprachen haben eine vollkommen andere Geschichte und brauchen deshalb andere politischen Maßnahmen zu ihrer Erhaltung. Der Begriff „Minderheitensprachen“ entspricht eigentlich einer sehr disparaten Realität, weswegen die vorliegende Arbeit nicht Anspruch darauf erhebt, die sprachpolitischen Maßnahmen all dieser Sprachen zu vergleichen, sondern sich auf den Status des Sorbischen konzentriert.

1.2 Die sorbische Sprache

Die sorbische Sprache ist eine westslawische Sprache, die im Osten Deutschlands gesprochen wird. Das sorbische Siedlungsgebiet erstreckt sich über zwei Bundesländer, Sachsen und Brandenburg, in den Regionen um die Städte Cottbus und Bautzen. Laut Schätzungen sprechen 30 000 Menschen sorbisch (Bundesministerium des Innern 2015: 47). Andere Quellen schätzen die Anzahl der Sorbischsprecher noch geringer ein (Elle 2014: 14). Es werden zwei schrift-

sprachliche Formen unterschieden: Das Obersorbisch wird in der Oberlausitz gesprochen und basiert auf dem Bautzener Dialekt. Es ist mit dem Tschechischen und Slowakischen verwandt, während das Niedersorbisch, das weniger als das Obersorbisch gesprochen wird, eher dem Polnischen ähnlich ist. Das Niedersorbisch basiert auf dem Cottbusser Dialekt.

Das Sorbisch wird durch mehrere Vereine und Einrichtungen gepflegt: Der kulturelle Dachverband der Sorbischen Vereine *Domowina* („Heimat“ auf Sorbisch) arbeitet sehr aktiv an der Vermittlung der sorbischen Kultur und an der Verteidigung der politischen Interessen der sorbischen Bevölkerung. Außerdem ist das Sorbische ein akademisches Forschungsthema, das am Institut für Sorabistik an der Universität Leipzig studiert und gelehrt wird. Nichtsdestotrotz gilt das Sorbische als gefährdete Sprache gemäß der UNESCO-Kommission (UNESCO-Kommission 2009).

2 Die Sprachenpolitik im deutsch-sorbischen Gebiet zwischen 1990 und 2014

2.1 Der gesetzliche Rahmen der Sprachenpolitik in der Lausitz

Die Sprachenpolitik wird durch mehrere Texte bestimmt, die sich gegenseitig ergänzen: auf der Ebene der Bundesländer fungieren die Verfassungen und die Gesetze als Grundlage der Sprachplanung, lokal haben auch die Kommunen eine gewisse Verantwortung und auf europäischer Ebene gilt die Charta der Regional- und Minderheitensprachen als Grundtext der europäischen Sprachenpolitik.

2.1.1 Auf der Ebene der Bundesländer

Werfen wir zuerst einen Blick auf die Sprachenpolitik der einzelnen Bundesländer. Zunächst nach Sachsen, ein Bundesland, in dem die Verfassung die Grundlage der Sprachpolitik bietet. Diese Sprachenpolitik wurde nach der Wende neu definiert: 1990 gelangten fünf sorbische Abgeordnete in den sächsischen Landtag und konnten zur Frage des Status der Sorben in der Verfassung ihren Beitrag leisten.

Die Verfassung in Sachsen lautet:

Artikel 5 (Auszug): „Dem Volk des Freistaates Sachsen gehören Bürger deutscher, sorbischer und anderer Volkszugehörigkeit an. Das Land erkennt das Recht auf die Heimat an.“

Artikel 6 (Auszug): „(1) Die im Land lebenden Bürger sorbischer Volkszugehörigkeit sind gleichberechtigter Teil des Staatsvolkes. Das Land gewährleistet und schützt das Recht auf Bewahrung ihrer Identität sowie auf Pflege und Entwicklung ihrer angestammten Sprache, Kultur und Überlieferung, insbesondere durch Schulen, vorschulische und kulturelle Einrichtungen. (2) In der Landes- und Kommunalplanung sind die Lebensbedürfnisse des sorbischen Volkes zu berücksichtigen. Der deutsch-sorbische Charakter des Siedlungsgebietes der sorbischen Volksgruppe ist zu erhalten.“ (Verfassung Sachsen 1992)

Diese Verfassung sieht vor, dass Gesetze die Details der Sprachplanung ergänzen sollten. Nach der Wende galt eigentlich noch das Gesetz aus dem Jahr 1948 zur Wahrung der Rechte der sorbischen Bevölkerung, weswegen sich nach der Wende die Frage stellte, ob ein neues Gesetz überhaupt notwendig war. Auf der Seite der sorbischen Verbände sprach man sich für ein neues Gesetz aus, da das Gesetz von 1948 der gesellschaftlichen Realität nicht mehr entsprach. Dies wurde zuerst 1996 von der Regierung abgelehnt. Erst 1999 wurde das sogenannte sächsische Sorbengesetz verabschiedet. Es beinhaltet unter anderem folgende Bestimmungen: das Bekenntnis zu der Minderheit ist selbstbestimmt; das Siedlungsgebiet wird geographisch definiert und entspricht den Landkreisen Görlitz und Bautzen; der Gebrauch der Sprache ist ein wesentliches Merkmal der sorbischen Identität und der Staat erkennt sorbisch „als Ausdruck des geistigen und kulturellen Reichtums des Landes“ an; im Siedlungsgebiet haben die Bürger das Recht, „sich vor Behörden des Freistaates Sachsen und der seiner Aufsicht unterstehenden Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts der sorbischen Sprache zu bedienen.“ (Sächsisches Sorbengesetz 1999, zit. in: Elle 2014: 37); eine zweisprachige Beschilderung für die öffentlichen Gebäude und die Straßen wird umgesetzt; bei jeder Behörde des Freistaates Sachsen im Siedlungsgebiet soll mindestens ein sorbischsprachiger Mitarbeiter als Ansprechperson zur Verfügung stehen; sorbisch soll in den Medien sichtbar sein; schließlich soll das Gesetz in beiden Sprachen verkündet werden.

Die Sprachenpolitik in Sachsen in Bezug auf das Sorbische kann man als tolerant und offen bezeichnen. In Brandenburg ist es im Großen und Ganzen ähnlich. Es gilt dort der Artikel 25 der Verfassung als Grundlage des Status der sorbischen Bevölkerung:

(Auszug) „Die Sorben haben das Recht auf Bewahrung und Förderung der sorbischen Sprache und Kultur im öffentlichen Leben und ihre Vermittlung in Schulen und Kindertagesstätten. Im Siedlungsgebiet der Sorben ist die sorbische Sprache in die öffentliche Beschriftung einzubeziehen.“ (Verfassung Brandenburg 1992)

Wie in Sachsen bleibt dieser Artikel sehr allgemein und unverbindlich, sieht aber auch vor, dass alles präziser in späteren Gesetzen definiert werden soll. Ein erstes Gesetz wurde 1994 verabschiedet, das sogenannte Sorben(Wenden)-Gesetz. Dieses Gesetz war weniger vorteilhaft für die Sorben als das sächsische Gesetz. Trotz der Erwartungen der Domowina wurde z.B. das Recht auf Gebrauch des Sorbischen bei Behörden und vor dem Gericht nicht zugesichert. Nur allgemein wurde festgestellt: „Die sorbische Sprache, insbesondere das Niedersorbische, ist zu schützen und zu fördern. Der Gebrauch der sorbischen Sprache ist frei“ (§8 des ersten Sorben-Gesetz des Landes Brandenburg, zit. in: Elle 2014: 115). Hingegen wurde die zweisprachige Beschriftung aufgenommen: „Öffentliche Gebäude und Einrichtungen, Straßen, Wege, Plätze und Brücken im angestammten Siedlungsgebiet sowie Hinweisschilder hierauf sind in deutscher und niedersorbischer Sprache zu kennzeichnen“ (§11). In den Medien: Sorbisch ist „in Programmen der öffentlich-rechtlichen Medien angemessen Rechnung zu tragen.“ (§12). Es gab jedoch keine Verpflichtung, eigenständige sorbischsprachige Sendungen zu produzieren, wie der Gesetzentwurf es vorge schlagen hatte.

2014 wurde das novellierte brandenburgische Sorben-Gesetz verabschiedet. In der Zwischenzeit hatte sich der sprachpolitische Kontext in Europa verändert: 1999 ratifizierte Deutschland die europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen und europäische Vereinbarungen zum Minderheiten-schutz und zur Förderung der Regional- oder Minderheitensprachen wurden getroffen. Auch in der Lausitz hat sich inzwischen die sprachpolitische Landschaft verändert: Zum Beispiel wurden sorbischsprachige Kitas im Rahmen des sogenannten WITAJ-Projekts eingeführt. Neu sichert das Gesetz den Gebrauch des Sorbischen vor Gericht zu. Andere kleinere Veränderungen sind zu bemerken: die Schulen haben jetzt die Pflicht, die Eltern über die verschiedenen Angebote zu zweisprachigem Unterricht rechtzeitig zu informieren. Eine andere Veränderung sieht im Bereich der Verwaltung vor, dass die zusätzlichen Kosten für die Verwendung der sorbischen Sprache und für die zweisprachige Beschriftung nunmehr vom Land erstattet werden müssen.

Das Beispiel des Sorbischen zeigt die Schwierigkeit einer einheitlichen Sprachenpolitik für eine Bevölkerung, deren Siedlungsgebiet sich über mehrere Bundesländer erstreckt. Je nach Aufenthaltsort haben die Sorben nicht genau die gleichen Rechte. Trotzdem ist die Sprachplanung in Sachsen und in Brandenburg in großen Zügen identisch.

2.1.2 Andere Ebenen der Sprachpolitik

In den 90er Jahren hat sich die Europäische Union bzw. der Europarat mit der Anerkennung und dem Schutz der nationalen Minderheiten in Europa beschäftigt. 1997 ratifizierte die Bundesrepublik Deutschland das Rahmenübereinkommen des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten, und nach der Unterzeichnung 1992 trat 1999 die europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen in Kraft. In der Charta werden grundlegende Prinzipien zur Förderung der Regional- und Minderheitensprachen festgelegt, die von allen Vertragsstaaten einzuhalten sind. Dafür wird eine Art „Katalog“ von konkreten Maßnahmen vorgeschlagen, woraus jeder Staat fünfunddreißig dieser Maßnahmen schöpfen soll. Diese Methode ermöglicht ein flexibleres Herangehen, die die Besonderheiten der Minderheitensprachen in Europa berücksichtigt. Das Land Brandenburg hat 38 Maßnahmen umgesetzt, Sachsen sogar 45. Die Politik der einzelnen Staaten gegenüber den Minderheitensprachen wird schließlich von einem Sachverständigenausschuss bewertet, der regelmäßig Berichte veröffentlicht.¹

Aber wie Ludwig Elle feststellt: „In der Geschichte des Minderheitenschutzes stellen diese Dokumente zweifellos einen Meilenstein dar, weniger allerdings für die Sorben. Die dort gewährten Schutz- und Förderrechte waren in der Lausitz bereits seit ca. 40 Jahren weitgehend sichergestellt“ (Elle 2014: 73). Viele Maßnahmen waren de facto schon erfüllt: „Die Gelegenheit, im Zusammenwirken mit den sorbischen Verbänden und Institutionen zu hinterfragen, was für eine wirksame Förderung oder gar für eine Revitalisierung des Sorbischen am zweckmäßigsten wäre, wurde nicht wahrgenommen“ (Elle 2014: 73). Trotz der positiven Beurteilungen des Expertenausschusses des Europarates über die Umsetzung der Maßnahmen sind die tatsächlichen Auswirkungen der Charta im Falle der Sorben eher gering.

2.2 In der Praxis

Die Gesetzgebung ist die eine Seite der Sprachplanung, die Umsetzung die andere. In der Tat ist die Kluft zwischen den politischen Maßnahmen und ihrer tatsächlichen Ausführung von besonderem Interesse. Praktisch sind viele Bereiche des Alltags durch die Sprachplanung betroffen: territoriale Aspekte, die Kindergärten und Schulen, die Verwaltung, die Justiz, die Medien, die

¹ Diese Berichte kann man unter folgender URL-Adresse lesen: <<https://www.coe.int/de/web/european-charter-regional-or-minority-languages/reports-and-recommendations>> [letzter Abruf am 16.01.2018]

Toponymie, die Wirtschaft etc. Der vorliegende Beitrag begnügt sich mit einem Blick auf die Bereiche der Schule und der Verwaltung.

2.2.1 In den Kindergärten und Schulen

Andere Gesetze als die schon vorgestellten bestimmen die Sprachplanung in der Praxis, nämlich die Schulgesetze. Laut diesen Gesetzen haben die Schüler in Brandenburg und in Sachsen das Recht, Sorbisch zu erlernen. In beiden Bundesländern gibt es einerseits sorbische Schulen oder sorbische Klassen, die als Voraussetzung für den Besuch muttersprachliche Kenntnisse des Sorbischen fordern, andererseits fakultativen sorbischen Sprachunterricht für Nicht-Muttersprachler. Um diese sorbischen Klassen zu fördern, wurde nach dem bretonischen Modell die Methode der Immersion der Vorschulkinder im Rahmen des sogenannten „Witaj“-Projekts angewandt². Jedoch kann eine vollständige Immersion nicht gewährleistet werden, wegen des Mangels an Personal und der zunehmenden Anzahl von gemischtnationalen Familien, in denen deutsch gesprochen wird.

Aufgrund der sinkenden Anzahl von Muttersprachlern kann die Unterscheidung zwischen immersiven Schulen und Schulen mit sorbisch als Wahlfach nicht mehr beibehalten werden. Aus diesem Grunde wird allmählich das sogenannte „2plus“-Modell eingeführt, in dem die Schüler mit geringeren Kenntnissen gemeinsam mit sorbisch-muttersprachlichen Schülern unterrichtet werden. Dies löst aber die Kritik aus, dass diese heterogenen Klassen die Sprachkenntnisse auf einer niedrigen Stufe nivellieren.

Die Umsetzung der Maßnahmen zur Erhaltung des Sorbischen im Bildungsbereich wird jedoch durch den Sachverständigenausschuss der europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen positiv beurteilt. Diese Situation zeigt die Diskrepanz zwischen politischen Maßnahmen und derer Umsetzung und Wirksamkeit.

² Weitere Auskünfte sind auf der Internetseite dieses Projektes zu finden: <<https://www.witaj-sprachzentrum.de/>> [letzter Abruf 16.01.2017]

2.2.2 In der Verwaltung

In der Verwaltung ist der Gebrauch einer Minderheitensprache wichtig, sei es bei den Behörden oder vor Gericht, denn, wie es der schon zitierte Bericht zu der europäischen Charta formuliert:

„Zwar haben sich die sozialen und kulturelle Umstände so entwickelt, dass die überwiegende Mehrheit der Menschen, die diese Sprachen sprechen, zweisprachig und in der Lage sind, eine Amtssprache zu benutzen, um mit ihren staatlichen Stellen zu verkehren. Jedoch ist die Erlaubnis, Regional- oder Minderheitensprachen im Umgang mit solchen Behörden zu benutzen, von grundlegender Bedeutung für den Status dieser Sprachen und für ihre Entwicklung sowie auch wesentlich aus subjektiven Gründen. Ganz offensichtlich würde eine Sprache, wenn sie im Umgang mit den Behörden überhaupt nicht mehr verwendet würde, tatsächlich als Sprache unwirksam gemacht, denn die Sprache ist ein Mittel der öffentlichen Kommunikation und kann nicht auf den Bereich der privaten Beziehungen allein beschränkt werden.“(Erläuternder Bericht zu der europäischen Charta 1992, zit. in: Elle 2014: 55)

Laut Gesetz hat jeder Angehörige des sorbischen Volkes das Recht, sich der sorbischen Sprache gegenüber den Behörden zu bedienen. Jedoch bleibt die Verwaltung faktisch deutschsprachig. Obwohl die Bürger dieses Recht haben, nutzen sie es nicht. Tatsächlich wird von nur wenigen Fällen berichtet, in denen die sorbische Sprache benutzt wurde. 2010 stellte der Bericht des Sachverständigenausschusses des Europarates fest, dass in Sachsen in den letzten Jahren das Sorbische nur in vier Justizverfahren, „hauptsächlich aus dem Familienrecht“, benutzt wurde (Elle 2014: 62). Es ist hier zu bemerken, dass das Recht auf die Verwendung der sorbischen Sprache sich auf die Möglichkeit beschränkt, sich mündlich oder schriftlich im Sorbischen zu äußern, denn die Verhandlungsführung und die Protokollierung des Gerichtsverfahrens erfolgen in deutscher Sprache.

Obwohl laut Artikel 10 der europäischen Charta der Gebrauch der Minderheitensprache zu „ermutigen“ ist, ist es in Wirklichkeit nicht der Fall. Der Sorbischsprachige muss selber die Initiative ergreifen und sich nach einem sorbischsprachigen Angestellten erkundigen: Der Gebrauch des Sorbischen wird von der Verwaltung nicht vorgeschlagen und der Bittsteller nicht von den Behörden eingeladen, sich des Sorbischen zu bedienen. Dies zeigt, wie schwierig eine eher tolerante und offene Sprachpolitik sich doch umsetzen lässt.

3 Die Rolle der Linguisten

3.1 Der Linguist als Verteidiger seines Forschungsobjekts

Linguisten, die sich mit der Sprachplanung in Bezug auf das Sorbische auseinandergesetzt haben, sind wie Ärzte, die eine Diagnose vorschlagen. In der Sorabistik haben sie immer wieder vor dem Aussterben des Sorbischen gewarnt, sich manchmal sogar in der Sprachplanung engagiert. Hochschullehrer der Sprachwissenschaft haben zum Beispiel zum Entwurf der sächsischen Verfassung nach der Wende beigetragen, doch wurde der Vorschlag nicht übernommen. Im Bereich der Bildung ist das Beispiel von Helmut Faßke signifikant: Dieser Bautzner Linguist hat 1990 im Rahmen einer Arbeitsgruppe zu sorbischen Schulfragen über die Neustrukturierung der Schule in der Lausitz gearbeitet. Ziel war es, den Schulalltag im sorbischen Siedlungsbereich sorbisch gestalten zu können, um die Sprachkenntnisse zu erhöhen. Mit der Wende rückten aber die sorbische Frage sowie die Empfehlungen dieser Arbeitsgruppe in den Hintergrund.

Dieses konkrete politische Engagement blieb eher eine Ausnahme und die mangelhaften soziolinguistischen Kompetenzen der sorbischen Vereine spiegeln sich in den bescheidenen Forderungen der sorbischen Vereine wider:

Die insgesamt zurückhaltenden Forderungen der Sorben hatten mehrere Gründe: Zum einen verfügten die neuen sorbischen Aktivisten wie die Funktionäre der Domowina über so gut wie keine fundierte Kenntnisse darüber, wie weit sprachpolitische Regelungen in einigen Regionen Europas, etwa für die Ladin in Südtirol oder für die Rätoromanen in der Schweiz, reichen konnten und welche Diskussionen gerade um 1990 im Zusammenhang mit den abschließenden Arbeiten an der Charta der Regional- oder Minderheitensprachen in Europa geführt wurden. (Elle 2014: 17)

Es ist interessant zu bemerken, dass die Linguisten der Sorabistik ein breiteres Engagement als die einzige Frage des Sorbischen zeigen. Das Institut für Sorabistik an der Universität Leipzig beschäftigt sich nicht nur mit der sorbischen Sprache, sondern mit allen Minderheitensprachen, z. B. behandeln die letzten Publikationen einen Vergleich des Sorbischen mit den keltischen Sprachen, unter anderem dem Walisischen. Das kann man als ein Interesse für die Verteidigung aller Minderheitensprache interpretieren.

3.2 Der Platz des Linguisten in den Europäischen Institutionen

Der Artikel 17 der europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen erklärt:

Der Sachverständigenausschuß besteht aus einem Mitglied je nach Vertragspartei, das vom Ministerkomitee aus einer Liste von durch die betreffende Vertragspartei vorgeschlagenen Persönlichkeiten von höchster Integrität und anerkannter Sachkenntnis in den durch die Charta erfassten Angelegenheiten ausgewählt wird. (Europäische Charta 1992)

Die in der Charta erwähnten Sachkenntnisse sind diejenigen von Linguisten: Sind aber Linguisten bei dem Sachverständigenausschuss tätig? Wenn man sich nach den Lebensläufen der fünfundzwanzig Mitglieder des 2017 tätigen Ausschusses erkundigt, zählt man in etwa zehn Linguisten, vielleicht mehr, denn für manche Experten ist die Auskunft nicht leicht zugänglich, und ungefähr die gleiche Anzahl von Juristen. Man könnte sich eigentlich darüber freuen, dass soziolinguistische Kenntnisse in Betracht gezogen werden und dass die Juristen und die Linguisten auf der gleichen Ebene zusammenarbeiten. Trotzdem stellt sich die Frage zur Wirksamkeit und zum tatsächlichen Erfolg der von diesem Ausschuss geförderten Politik.

4 Schlussbetrachtung

Trotz der positiven Beurteilungen des Sachverständigenausschusses des Europarates ist die Sicht der Linguisten vor Ort pessimistisch: Die Anzahl der sorbischen Sprecher nimmt langsam ab. Anscheinend war die tolerante Sprachpolitik der Bundesrepublik doch unzureichend, um das Ziel der Revitalisierung des Sorbischen zu erreichen, und sie wird auch zukünftig nicht ausreichen. Aber es wäre natürlich utopisch zu denken, dass die bloße Teilnahme von Linguisten an der Sprachplanung ein Aussterben der Minderheitensprachen abwenden könnte. Auch die Komplexität der Sprachplanung aufgrund der Anzahl der Rechtstexte und der verschiedenen Ebenen der Sprachpolitik spielt eine Rolle in der mangelnden Wirksamkeit der Spracherhaltung des Sorbischen.

Bibliographie

Alén Garabato, Carmen (Hg.) (2013) *Gestion des minorités linguistiques dans l'Europe du XXIème siècle*. Limoges : éditions Lambert Lucas.

Bundesministerium des Innern (2015) *Nationale Minderheiten, Minderheiten- und Regionalsprachen in Deutschland* <<https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/2015/minderheitensprachen.html>> [letzter Abruf 16.01.2018]

Elle, Ludwig (1992) *Sorbische Kultur und ihre Rezipienten. Ergebnisse einer ethnozoologischen Befragung*. Bautzen: Domowina Verlag.

Elle, Ludwig (2014) *Sprachenpolitik in der Lausitz. Sprachenpolitik und Sprachenrecht im deutsch-sorbischen Gebiet 1990-2014*. Bautzen: Sorbisches Institut.

Haselhuber, Jakob (2012). *Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. Eine Analyse der EU- Sprachenpolitik, mit besonderem Fokus auf Deutschland*. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Band 92. Frankfurt/M: Peter Lang.

Neumann, Andreas (2009). *Sprachensterben in Europa : rechtliche Maßnahmen zur Erhaltung von Minderheitensprachen*. Wien, Braumüller.

Scholze, Dietrich (Hrsg.) (2003) *Im Wettstreit der Werte. Sorbische Sprache, Kultur und Identität auf dem Weg ins 21. Jahrhundert*. Bautzen: Domowina Verlag.

UNESCO-Kommission (2009) *Neuer Weltatlas zu bedrohten Sprachen online*. <http://www.unesco.de/index.php?id=uho_0309_sprachatlas> [letzter Abruf 16/01/2018]

Rechtliche Dokumente :

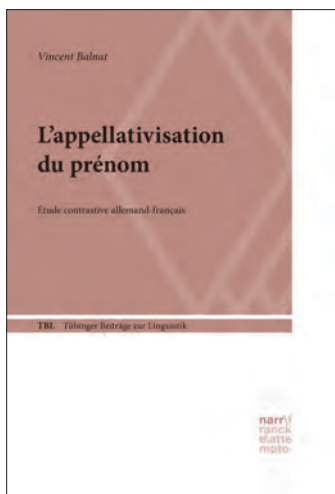
Europarat (1992). Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. <<https://rm.coe.int/168007c089>> [letzter Abruf 16/01/2018]

Europarat (2018). Seite zur Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. <<https://www.coe.int/de/web/european-charter-regional-or-minority-languages/startseite>> [letzter Abruf 16/01/2018]

Verfassung Brandenburg: <<https://bravors.brandenburg.de/de/gesetze-212792>> [letzter Abruf 16/01/2018]

Verfassung Sachsen: <<https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/3975-Saechsische-Verfassung>> [letzter Abruf 16/01/2018]

NEUERSCHEINUNG \ FEBRUAR 2018



Vincent Balnat

L'appellativisation du prénom

Étude contrastive allemand-français

Tübinger Beiträge zur Linguistik (TBL), Vol. 565

2018, ca. 315 Seiten

€[D] 78,00

ISBN 978-3-8233-8185-3

eISBN 978-3-8233-9185-2

Notre étude est consacrée au passage du prénom au nom commun en allemand et en français et aux items qui en résultent, les « déonomastiques de prénoms » (Metze 'prostituée', Hanswurst 'guignol', catin, jean-foutre). Couvrant la période du XI^e au XXI^e siècle, elle repose sur une importante collecte de données, issues pour l'essentiel de dictionnaires historiques. Notre travail s'ouvre par une présentation de l'état de la recherche sur les déonomastiques en allemand et en français. La seconde partie vise à circonscrire l'objet d'étude et à définir ce que nous appelons le « prototype » du déonomastique de prénom. La troisième partie est consacrée aux aspects sémantiques : après avoir dégagé les principaux facteurs linguistiques et extralinguistiques qui ont pu favoriser l'émergence d'une signification lexicale, nous présentons une classification des items qui met l'accent sur la forte polysémie des déonomastiques et la tendance à la péjoration, particulièrement marquée dans ce domaine. La quatrième partie présente nos réflexions sur l'évolution, passée et présente, de l'appellativisation du prénom dans les deux langues.



BESTELLSCHEIN \ NEUERSCHEINUNG FEBRUAR 2018

Exemplare des Buches:

Bezahlmethode:

- Per Rechnung
 Per Kreditkarte:
 Mastercard Visa

Kartennr.:

gültig bis:

Vincent Balnat

L'appellativisation du prénom

€[D] 78,00

ISBN 978-3-8233-8185-3



Datum, Unterschrift:

Narr Francke Attempo Verlag GmbH+Co. KG

Dischingerweg 5 \ 72070 Tübingen \ Tel. +49 (07071) 97 97-0 \ Fax +49 (07071) 97 97-11 \ info@narr.de \ www.narr.de

Stand: Februar 2018 · Änderungen und Irrtümer vorbehalten!

Hélène Furnstein

Conseillère Pédagogique Langues vivantes, Mulhouse

Anemone Geiger-Jaillet

Professeur des universités à l'Université de Strasbourg

Existe-t-il des analogies entre enseigner le ski alpin et enseigner la langue allemande dans les écoles d'Alsace ?

Telle est la question audacieuse que nous nous sommes posée à la suite d'un travail de recherche de master des métiers de l'éducation et de la formation (Furnstein, 2017) et de la publication des priorités départementales de formation à l'attention des professeurs des écoles haut-rhinois en mars 2017 (Communiqué 2017).

Il est vrai que pour certains, skier est synonyme de « pur bonheur » ; pour d'autres, cela devient rapidement un vrai calvaire, car pratiquer le ski demande de supporter le froid, de braver la pente, de risquer l'avalanche, d'éviter la chute, de craindre le vertige. Il en est de même pour la langue allemande : un vrai régal pour ceux qui entendent sa musique, qui savourent les poèmes de Goethe, qui en saisissent la grammaire ; un cauchemar pour ceux qui restent bloqués dans les déclinaisons et n'entendent que les sonorités gutturales et sèches de la langue.

Pourtant le ski s'apprend progressivement ; la déclinaison de la pente augmente avec l'expérience du skieur ; dans un slalom, le coureur adapte sa vitesse et franchit les portes les unes après les autres. L'essentiel est dans un premier temps de se lancer...puis d'apprendre à freiner. N'en va-t-il pas de même avec l'apprentissage d'une langue vivante ? L'essentiel n'est-il pas de se lancer, d'entrer en contact avec l'autre, de communiquer, d'accepter de ne pas tout comprendre, de prendre de l'assurance au fur et à mesure et de réussir à franchir les paliers du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL) ? Le skieur débutant se protège du froid avec des gants, du danger avec un casque ; l'apprenant en langue s'aide de ses gestes, de ses mimiques, d'images et d'icônes, de ses connaissances dans les autres langues, effectue des transferts pour se faire comprendre de l'autre. Dans les deux cas de figure, il faut une vraie motivation de départ et ... du temps, beaucoup de temps.

Justifications de ce questionnaire

La première est inhérente à la politique des langues mise en place par l'Académie de Strasbourg. Dans cette région frontalière, la priorité est mise sur l'apprentissage de la langue allemande dès le plus jeune âge, par conséquent, dès l'entrée à l'école maternelle puis tout au long de l'école élémentaire¹. Cette volonté régionale s'inscrit dans une convention cadre Etat-Région 2015-2030 (Convention cadre 2015) dont les objectifs d'apprentissage vont au-delà des objectifs définis dans les programmes nationaux rédigés par le ministère de l'éducation nationale. Cependant cette volonté n'est pas toujours corrélée aux compétences des professeurs du premier degré, c'est ce que nous verrons plus loin.

La seconde raison est la publication (Communiqué 2017) des priorités académiques et départementales de formation des enseignants du premier degré pour la rentrée scolaire 2017/2018. Après les 4 priorités académiques², le texte définit différentes priorités départementales « en complément » : c'est ainsi que nous trouvons sur le même plan: « l'enseignement de l'allemand, [...] l'enseignement des mathématiques [...], l'enseignement de la natation et du ski (sécurité et pédagogie), la formation de formateurs ». Même si nous acceptons pleinement la philosophie, que nous encourageons vivement, de former des élèves avec *un esprit sain dans un corps sain*, en linguistes convaincus, nous comprenons difficilement comment l'enseignement de l'allemand peut être mis (et doit être mis) sur le même plan que l'enseignement du ski. Cependant, ce qui apparaît comme évident dans cette approche, c'est qu'elle renforce encore l'idée que nous nous faisons du professeur des écoles : il est un enseignant polyvalent capable de maîtriser et d'enseigner TOUTES les disciplines !

Or, cette polyvalence des maîtres fait débat depuis une quinzaine d'années (cf. Prairat / Réturnaz, 2002). D'ailleurs, notre voisin allemand s'est détourné de la polyvalence depuis de nombreuses années, en créant des « Fachverbände » c'est-à-dire des professeurs qui enseignent seulement un nombre limité des disciplines du primaire, avec comme base soit l'allemand soit les mathématiques. Aussi est-il nécessaire de s'interroger sur les compétences réelles du professeur des écoles, et un éventuel décalage entre „polyvalence formelle“ et „polyvalence réelle“ (Baillat/ Espinoza/ Vincent 2001). Suffit-il d'être polyvalent pour enseigner l'allemand à de jeunes élèves ? Le professeur

1Convention disponible en ligne : https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/acad/Politiques/Politique_des_langues/Convention_operationnelle_2015-2018.pdf

2[□] Les quatre priorités académiques sont l'éducation prioritaire, le numérique, le cycle 3 et les Sciences.

des écoles lui-même doit-il avoir des compétences en allemand ? Doit-il pratiquer la langue, et à quel niveau, pour l'enseigner à son tour ? Quid de pour l'alsacien ? Quelle doit être sa propre relation avec la langue ? À quel moment de son cursus son niveau linguistique a-t-il été validé ? Comment, au cours de la formation continue, le formateur en langues vivantes peut-il l'accompagner dans cet enseignement ?

Ce sont les questions auxquelles 59 professeurs des écoles de cycle 2 de six circonscriptions haut-rhinoises ont répondu au cours d'une enquête en 2016-17. Celle-ci a été envoyée par voie électronique à toutes les écoles élémentaires publiques de la ville de Mulhouse (trois circonscriptions avec 21 écoles au total), ainsi qu'aux circonscriptions de Thann (35 écoles) et de Wittenheim REP+ (21 écoles)¹, qui concentrent des difficultés sociales ayant des incidences sur la réussite scolaire. Ainsi, 77 écoles de tailles différentes (de 1 à 15 classes) en ont été destinataires. L'école maternelle n'était pas concernée, l'enquête visait les enseignants de cycle 2 à l'école élémentaire. Les 59 réponses obtenues permettent de dresser un état des lieux qui pointe certaines incohérences et incite à la mise en place de recommandations dans les divers parcours de formation du professeur des écoles.

Mais avant d'analyser certains résultats, il est nécessaire de donner des informations complémentaires sur le contexte et l'échantillon de la recherche : Sur les 59 enseignants ayant répondu au questionnaire, trente-neuf exercent leur métier dans la ville de Mulhouse, dans des écoles situées en zone REP+. Ils sont majoritairement jeunes dans le métier et confrontés rapidement à des élèves en difficulté scolaire, élèves parfois allophones et très souvent plurilingues puisqu'ils parlent au moins une langue dans leur famille et le français à l'école. Les vingt autres professeurs enseignent dans des milieux où les catégories socioprofessionnelles sont plus diverses en zone rurale ou dans des petites villes.

Contexte et cadrage à trois niveaux : national, européen, régional

Pour tous les enseignants, le cadre institutionnel de référence pour l'enseignement d'une langue vivante reste le même. Or, ce cadre précisément pose problème. En effet, il ne s'agit pas d'un cadre unique, mais d'un triple cadre de référence (national, européen, régional) qui crée de la confusion chez les enseignants qui jonglent de fait avec les trois sans savoir lequel s'impose.

Le premier cadre est national et ministériel : ce sont les programmes publiés dans leur version du 26 novembre 2015 par le ministère de l'Éducation nationale au bulletin officiel. Ces programmes stipulent l'obligation d'apprendre une

1 [□] Les Réseaux d'Education Prioritaires sont catégorisés en deux types : les REP+ et les REP.

langue vivante à l'école dès l'entrée en classe de CP et précisent les compétences et objectifs à atteindre par les élèves :

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale.

Le cycle 2 est le point de départ de l'enseignement des langues étrangères et régionales qui doit faire acquérir aux élèves le niveau A1 des compétences langagières orales (écouter / prendre part à une conversation / s'exprimer oralement en continu) du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). (MEN, 2015 : 6)

Ce même texte clarifie des repères de progressivité :

Au CP, les élèves doivent reproduire un modèle oral simple extrait d'une comptine, d'un chant, d'une histoire et utiliser une ou deux expressions ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire (nom, âge). Au CE1, les élèves ont la capacité de reproduire un court extrait d'une comptine, d'un chant, d'un poème, d'une histoire. Ils se présentent de manière autonome en disant leur nom, prénom, âge et lieu d'habitation. Au CE2, ils reproduisent la date, de courtes comptines, des chants, des poèmes. Après entraînement, ils lisent à haute voix des textes brefs et racontent une histoire courte et stéréotypée en s'aidant de quelques images. (MEN, 2015 : 33)

Or ce cadre ministériel ne précise pas la langue à enseigner et en laisse le choix. Il s'appuie sur le CECRL et suppose que son contenu ainsi que les niveaux qu'il définit sont bien connus des enseignants. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2000) fait donc figure de second cadre de référence pour les professeurs des écoles.

Lors de rencontres avec les enseignants concernés, nous nous sommes rendus compte que ce Cadre européen n'était pas toujours maîtrisé par les enseignants voire inconnu d'eux. Les plus jeunes dans la fonction ont pu en entendre parler lors de leur formation initiale ; les professeurs plus expérimentés en découvrent l'existence lors de parcours de formation continue, dont les modules sont souvent facultatifs. Deux cadres distincts mais étroitement liés, au sein desquels la terminologie utilisée n'est pas nécessairement identique...

Le troisième cadre de référence pour l'enseignement des langues est régional. C'est celui qui correspond à la politique des langues de la région Alsace et qui en détermine l'enseignement. Plus précis, mais aussi plus restrictif que les deux cadres précédents, il définit la langue obligatoire à enseigner, c'est-à-dire la langue régionale d'Alsace, à savoir l'allemand dans sa forme standard, complété par l'allemand dans ses variantes dialectales. Au lieu des 1,5 heures

hebdomadaires définies dans le cadre national aux cycles 2 et 3, ce cadre alsacien indique un volume horaire supérieur : 3 heures hebdomadaires qui représentent une masse horaire annuelle de 108 heures.

Le cadre régional spécifie également que l'apprentissage démarre dès la petite section de l'école maternelle, alors que c'est le cas à partir du CP seulement pour le cadre ministériel. L'Académie de Strasbourg vise de plus l'obtention pour tous les élèves du niveau A1 dans toutes les activités langagières en fin de cycle 2 et du niveau A2 en fin de cycle 3 (attendus différents de ceux du cadre ministériel).

Tableau 1 : Les attendus de fin de cycle en fonction du cadre national ou régional

Attendus de fin de cycles à atteindre en langue vivante		
	Selon le programme national (2015)	Selon la convention du cadre académique (2015) pour la langue allemande
Cycle 1	-	Synthèse des acquis scolaires : - Comprendre un message oral très simple. - Reproduire un modèle oral très simple. - Reproduire des dialogues basiques de rituels de classe
Cycle 2	- Compréhension orale A1 - Reproduction orale A1 - Production orale A1	Niveau A1 dans le maximum d'activités langagières
Cycle 3	Atteindre : - le niveau A1 du CECRL dans 5 activités langagières - + le niveau A2 dans au moins 2 activités langagières.	Niveau A2 dans le maximum d'activités langagières

Ces niveaux attendus figurent dans une convention signée par le recteur de l'académie de Strasbourg, le préfet de la région Alsace, le président de la région Alsace, le président du conseil départemental du Haut-Rhin, le président du conseil départemental du Bas-Rhin (Convention cadre 2015).

Trois cadres dont l'articulation n'est pas évidente, avec lesquels il est nécessaire de jongler et, qui, dans certains domaines, se contredisent. Comment tenir

compte de la préconisation ministérielle qui stipule de comparer les langues, d'ouvrir les élèves à l'altérité, si l'on se contente de n'enseigner qu'une seule langue vivante au cours des huit années d'école primaire ?...

Comment les enseignants se sentent-ils au sein de ces trois cadres ? Ont-ils les compétences et les outils nécessaires pour faire réussir les élèves ? Polyvalence ? Confusion ? Spécialité ?

Résultats en trois dimensions

Les résultats obtenus à la suite de la diffusion de questionnaires seront présentés en trois dimensions : la dimension personnelle, la dimension didactique et la dimension culturelle.

La dimension personnelle ou les liens des professeurs des écoles aux langues
Beaucoup d'enseignants pensent ne pas maîtriser la langue allemande : sur les 59 répondants, 43 se disent « moyennement, peu, pas du tout à l'aise » avec l'allemand, seulement seize sont « à l'aise » ou « très à l'aise ».

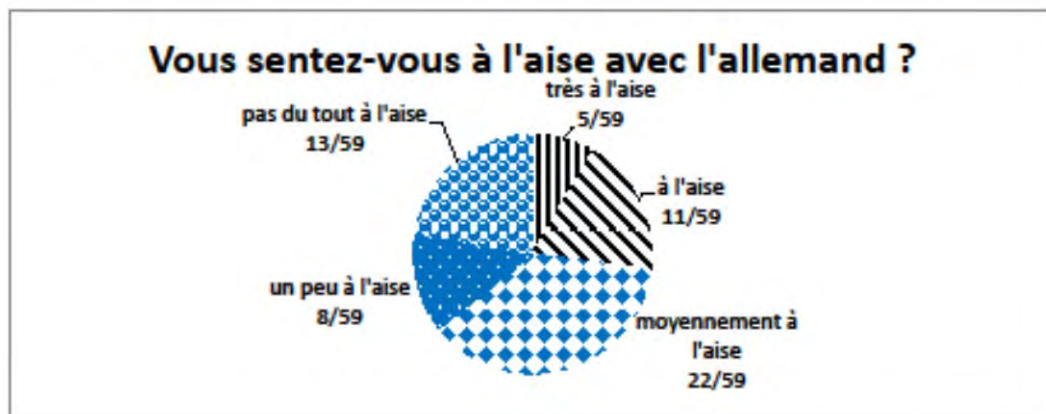


Figure 1 : Représentation des réponses apportées à la question n°2 (d'après Furnstein, 2017 : 41)

Dans la première partie du questionnaire intitulée « pratique personnelle des langues », la première question était : « Quelle langue pratiquez-vous ? ». En réponse, 29 enseignants en poste à Mulhouse, disent « pratiquer » l'allemand et 35 l'anglais. Dans les autres circonscriptions, la tendance est inverse : 17 personnes disent « pratiquer » l'allemand, mais 13 l'anglais. Globalement, le nombre d'enseignants qui « lisent, comprennent et communiquent en anglais » est légèrement supérieur au nombre de ceux qui mettent en jeu ces trois compétences en langue allemande (48 contre 46). L'utilisation d'autres langues,

dont l'espagnol, est plus rare mais réelle. Mais il faut avouer que le choix du verbe «pratiquer» n'était pas assez pertinent même si les enseignants étaient invités à se positionner selon trois compétences « lire, écrire, communiquer ».

Trente-trois personnes disent ne pas pratiquer la langue allemande en dehors de la classe, contre dix-sept qui l'utilisent dans un autre contexte : en regardant des émissions télévisées, des films (10 réponses) ; en allant faire leurs courses (10 réponses) ; en écoutant la radio (9 réponses)...

Cinquante-sept des 59 enseignants interrogés ont appris la langue allemande dans un cadre scolaire.

Et pourtant, en réponse à la question n°23 „Pensez-vous que le niveau d'allemand enseigné dans une classe est lié à la pratique de la langue de l'enseignant lui-même ? », 52 personnes répondent que « *la qualité de la langue enseignée est liée à la pratique personnelle de l'enseignant !* »

La dimension didactique ou la mise en œuvre de la LV1 en classe

Après cette première perspective personnelle, nous allons présenter maintenant quelques résultats sur la dimension didactique, qui concerne donc la mise en *œuvre* de la langue vivante par les professeurs des écoles dans leur classe (cf. Furnstein 2017).

Même si 55 enseignants sur 59 inscrivent l'enseignement dans l'emploi du temps de la classe, cela ne donne aucune garantie quant au temps effectif d'enseignement (cf. Furnstein 2017 : 47). Nous pouvons constater que peu d'enseignants assurent les 3 heures préconisées. La réponse qui a été donnée par le plus d'enseignants (13 sur 55) concernait « 2 séances hebdomadaires de 30 minutes ». Seulement 12 enseignants prévoient des séances de 45 minutes en allemand, la majorité opte pour des séances de 15 minutes. Mais même si l'enseignant en proposait 5 par semaine (donc 75 minutes par semaine), on est loin des 108 heures annuelles préconisées dans l'académie.

L'utilisation de supports pédagogiques officiels ou institutionnels reste faible. Ainsi, 41 enseignants sur 59 n'utilisent pas de méthode pédagogique (manuel scolaire, fichier de l'élève...), et seuls 16 enseignants parmi eux disent être « à l'aise » avec la langue. Si on part de l'hypothèse que l'utilisation d'une méthode constitue un appui à la fois intéressant et rassurant, il serait alors riche d'enseignements de savoir pourquoi les manuels de langue ne sont pas utilisés.

Est-ce pour des raisons pratiques et administratives : manque de budget ou de mise à disposition dans les classes, priorité donnée à l'achat de manuels de

mathématiques et de français, méconnaissance des outils existants ? Est-ce pour des raisons plus pédagogiques : manuels inadaptés ? La plupart des manuels de langues sur le marché concernent l'enseignement de l'anglais, les éditeurs nationaux n'étant que peu intéressés par l'enseignement de l'allemand à l'école primaire, qui reste très localisé en Alsace. Les publications sont majoritairement conçues localement, et de ce fait, correspondent bien aux attendus, surtout des classes bilingues¹, mais restent souvent méconnues car ne figurant pas dans les grands catalogues des éditeurs ; enfin, peu de formations y sont consacrées². Une autre possibilité est d'utiliser un manuel édité en Allemagne et rédigé à destination des élèves allophones ou des élèves issus de la migration *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Dans les deux cas, le livre du maître (ou guide pédagogique) est également rédigé en allemand ce qui pose un réel problème de compréhension pour nombre d'enseignants français, et au-delà, la difficulté que la didactique n'a jamais été vue dans une autre langue que le français.

Quarante-deux informateurs de l'échantillon n'utilisent pas de documents authentiques tels que prospectus, affiches, dépliants publicitaires... Pourtant, la proximité avec l'Allemagne et la Suisse permettrait d'obtenir facilement de tels supports, en sachant que ces supports authentiques apportent du sens, de la crédibilité, sont considérés comme de réels vecteurs de communication et font partie du quotidien des élèves et des familles. Ce sont donc d'autant d'occasions « ratées » de rendre la langue enseignée bien vivante et d'en intégrer des éléments culturels et quotidiens. À ce constat s'ajoute une autre information révélatrice : 54 sur les 59 enseignants interrogés n'ont pas de correspondants de l'autre côté du Rhin, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas établi d'échanges entre élèves français et élèves germanophones – malgré les apports financiers de la Région Alsace. La correspondance et les échanges semblent pourtant le meilleur moyen de donner sens à l'apprentissage de la langue, de donner envie de communiquer, d'ouvrir de nouveaux horizons et de développer la curiosité des jeunes élèves.

Le Conseil de l'Europe préconise d'ailleurs une approche en langues basée sur la communication, la mobilité et les échanges :

Vous constaterez que le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. (CECRL 2000 : 4)

1 [□] Le dernier manuel en date, „Deutsch mit ELAN » (Enseigner la langue allemande par le numérique), est destiné aux classes bilingues de CM2 (<https://www.manuel-elan.eu>).

2 [□] par manque de temps de formation initiale ou continue (voir plus loin).

En termes de supports de cours, la moitié des enseignants interrogés indique rechercher des ressources en ligne. Savent-ils tous évaluer d'un point de vue linguistique et didactique ce qu'ils trouvent sur le web ? D'après les mêmes informateurs, le jeu occupe une place prépondérante dans le déroulement d'une séance d'allemand. Le jeu sous ses formes diverses (memory, jeu de kim, jeu de l'oie, loto, jeu de scène ...) reflète ainsi l'approche majeure utilisée pendant la formation de l'année de Master 2 à l'ESPE¹, au même titre que la forte utilisation d'albums de jeunesse.

Quarante-deux sur 59 répondants utilisent une programmation. Avec l'introduction des programmes 2015 et la récente intégration de la Sixième de collège au cycle 3, ces programmations sont – en principe - rédigées conjointement entre professeurs des écoles et professeurs de collège. Mais pour l'instant, aucune enquête disponible ne permet d'en savoir davantage sur la réalité de cette mise en œuvre.

En dernier lieu, nous constatons beaucoup de disparités dans la mise en œuvre des séances d'allemand dans les écoles en Alsace : À la question n° 26 « Comment organisez-vous votre classe pour le cours d'allemand ? », 54 enseignants sur 59 déclarent organiser un travail collectif à chaque séance ; 17 sur 59 n'organisent « jamais » de travail en petits groupes pour les élèves (alors qu'ils prétendent majoritairement se baser sur une approche par le jeu); seuls 22 sur 59 organisent « occasionnellement » un travail en groupes. On peut alors se demander quelle est la place laissée à la langue orale au cours de ces séances collectives ... alors que la pratique de la langue orale est une priorité des programmes 2015.

Tableau 2 : Organisation de la classe pour la séance d'allemand (Furnstein, 2017 : 48)

(n=59) Travail	au cours de chaque séance	occasionnellement	jamais
collectif	54	2	2
en groupes	6	22	17
en binômes	9	28	8

1 [□] Master MEEF (Métiers de l'Enseignement et de l'éducation), 24 heures de formation et 3 ECTS en langue allemande en Master 2 (UE 4.1).
(<https://espe.unistra.fr/fileadmin/upload/DUN/iufmalsace/Documents/Publications2017-2018/01-polyvalent2017.pdf>).

La dimension culturelle dans l'enseignement de l'allemand par les professeurs des écoles

La question se pose finalement de savoir en quoi la polyvalence du maître peut faciliter l'enseignement des éléments culturels. À priori, cette polyvalence devrait être un atout : le professeur des écoles connaît ses élèves, enseigne les différentes disciplines, fait les transitions d'une discipline à l'autre, gère l'emploi du temps et bénéficie d'une certaine liberté pédagogique pour travailler en projet. Mais dans les faits, cela se passe autrement.

En Alsace, où les professeurs des écoles devraient enseigner 3 h d'allemand par semaine dans leur classe, deux heures d'enseignement de la langue sont prévues et une heure de culture (sous forme de faits culturels). Dans notre enquête, 34 enseignants sur 59 indiquent mettre en œuvre des séances liées aux apprentissages culturels. La proportion est plus importante à Mulhouse (cf. Tableau 4) où la confrontation quotidienne entre les cultures et ethnies d'origine des élèves est certainement un élément moteur. Ces 34 enseignants affirment certes « connaître »¹ les différentes langues de leurs élèves (proportion plus importante à Mulhouse), au sens de « savoir les nommer », mais ils ne les utilisent ou n'y réfèrent que très peu. Trente-cinq répondants d'ailleurs ne connaissent pas la démarche « éveil aux langues ». Or cette démarche et son histoire méritent d'être connues (cf. Balsiger / Köhler / De Pietro / Perregaux 2012). La comparaison entre les langues est loin d'être une pratique courante, ni même une démarche pédagogique de type intercompréhension des langues ou didactique plurilingue. La tendance est davantage au cloisonnement des langues entre elles, entre la pratique familiale et scolaire, mais également entre le français à l'école et les différentes langues représentées par les élèves d'une classe.

Tableau 3 : Enseignement de la culture germanophone (Furnstein, 2017, «Enseignez-vous la culture des pays de langue germanophone dans le cadre de la 3^{ème} heure ? »)

	Nombre total de réponses obtenues	Nombres de réponses affirmatives (oui, j'enseigne la culture des)	Proportion des réponses affirmatives par zone
circonscriptions Mulhouse	39	26	environ 67%
Circ. Thann et Wittenheim	20	8	environ 40%
Total	59	34	environ 58%

1

Vingt-quatre enseignants sur les 59 font des liens entre l'allemand et les autres disciplines. On aurait pu s'attendre à ce qu'ils soient plus nombreux à mener p.ex. une activité sportive en donnant quelques consignes en allemand (*springen, laufen, hüpfen, schneller, langsamer...*), à faire découvrir, en éducation musicale, des compositeurs de langue germanophone, à (faire) chanter en allemand, à faire préparer un goûter à base d'*Apfelmus*¹, et cela toujours dans le même but : donner du sens et rendre la langue concrète, vivante, motivante à l'âge qu'ont ces élèves. C'est d'ailleurs ce que le CECRL définit comme perspective actionnelle :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECRL 2000 : 15)

En résumé, l'enquête exploratoire montre que les compétences des professeurs des écoles, ou plus exactement, la façon dont ils perçoivent leurs compétences et leurs capacités à enseigner l'allemand, restent insuffisantes par rapport aux attentes institutionnelles du niveau européen, national ou régional. En cela, nos données de 2017 ne diffèrent guère de ce que d'autres ont déjà constaté il y a six ans (sans éditeur 2011 : 2) : « Les compétences linguistiques de très nombreux enseignants, de moins en moins dialectophones, sont extrêmement problématiques. La prise en charge de l'allemand [...] et les compétences linguistiques des maîtres posent un grave problème de continuité de cet enseignement tout au long de la scolarité primaire ». Et le texte poursuit : « Sauf rares exceptions, les 3h ne sont pas effectives ».

Par ailleurs, les nouveaux programmes français de 2015 insistent sur trois concepts clairement identifiés et devenus prioritaires dans l'apprentissage des langues :

- l'entrée par la culture pour apprendre une langue, avec une intégration EILE (Enseignements Internationaux de Langues Etrangères);
- le croisement entre enseignements ;
- la prise en compte de plusieurs langues vivantes et le fait de distinguer langue d'organisation et langue d'apprentissage.

D'après notre enquête, ce sont justement les trois points faibles, voire méconnus des enseignants concernés.

1 [□] Exemples tirés de nos observations en maternelle.

Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse.

Au cycle 2, dans toutes les disciplines et notamment en éducation physique et sportive, la langue cible peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail.

L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect. (Bulletin officiel n°11, 2015 : 34)

L'enquête a révélé que les outils et supports étaient très peu utilisés par les enseignants¹ et que ce phénomène était inversement corrélé à leur niveau de maîtrise de la langue : moins un enseignant maîtrise l'allemand, moins il utilise des supports pour les élèves. Par conséquent, il ne s'agit plus simplement d'agir sur l'efficacité de ces outils, mais bel et bien de les construire et de les adapter à la fois aux élèves et aux enseignants - ce qui ne pourra se faire sans le développement d'une réflexion sur sa propre pratique.

Par conséquent, le rôle du conseiller pédagogique en langues vivantes se complexifie : son action ne se limite pas à outiller les enseignants débutants ou expérimentés en leur proposant des méthodes et supports pédagogiques, mais également à enseigner la langue allemande auprès des mêmes enseignants car ceux-ci ne sont pas volontaires pour enseigner l'allemand, mais souvent obligés de le faire si un échange de services n'est pas possible.

Quelques propositions pour un parcours de formation plus cohérent

À ce stade, il nous paraît nécessaire de considérer la formation dans sa globalité; on ne pourra pas dissocier la formation initiale de la formation continue et il apparaît nécessaire de parler de parcours de formation. D'où l'apparition de la notion de formateur qui intervient tout au long du cursus et sur différents terrains : dans la classe, dans les écoles, en circonscription, à l'ESPE. Ses missions, nombreuses mais interdépendantes, comportent notamment celles-ci :

1 [□] Une enquête de l'Unsa (Syndicat 2017 : 5) confirme ces faits pour les enseignants d'allemand des sites bilingues en Alsace qui estiment à 89,2% « [...] qu'ils n'ont pas de manuels officiels en nombre suffisant ».

- conseiller en didactique et en pédagogie,
- enseigner la langue allemande (faire en sorte que les professeurs eux-mêmes la maîtrisent),
- faciliter et encourager le travail d'équipe,
- croiser les enseignements,
- donner envie aux professeurs d'enseigner l'allemand.

L'enseignement-apprentissage et la pratique des langues évolue avec la vie, la société, les choix politiques, les réalités économiques. Cela implique pour un formateur en langues vivantes de reconsidérer, de réexaminer, de réétudier les « besoins en formation » qui sont exprimés par les enseignants eux-mêmes, mais également par l'institution : faire connaître et appliquer efficacement les programmes par exemple. Autrement dit, expliciter le cadre et les attendus pour les élèves avec le souci de permettre aux élèves de réussir les apprentissages.

Tout d'abord, trois constats nous incitent à proposer une révision de la formation initiale, telle qu'elle est actuellement dispensée dans les ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation).

Le premier concerne le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE). Au plan national, aucune épreuve de langue vivante (LV) n'est obligatoire au concours et aucune attestation de niveau de LV demandée (cf. Geiger-Jaillet 2013 : 243). En Alsace, où l'enseignement de l'allemand est quasi obligatoire pour tout (futur) professeur des écoles, aucune épreuve du CRPE ne permet de valider ou invalider le niveau d'allemand des candidats, ce qui pose problème. Seul le concours spécifique langues régionales permet de tester l'allemand, avec une épreuve en alsacien pour les volontaires. Pour les autres futurs professeurs des écoles, ils auront certes l'obligation d'enseigner une langue vivante, mais aucune langue étrangère n'est demandée en amont à un moment des études ou du recrutement.

Le second constat est le nombre d'heures en langues et/ou didactique dispensées à l'ESPE. En effet, en M1 de la formation MEEF¹, les étudiants ont le choix entre anglais ou allemand pour une UE de langue obligatoire au 1er semestre d'un volume de 28 heures. Officiellement, la raison du libre choix est qu'il faut leur donner le plus de chances de réussir leur master, en prenant la langue qu'ils

1 [□] <https://espe.unistra.fr/fileadmin/upload/DUN/iufmalsace/Documents/Publications2017-2018/01-polyvalent2017.pdf> En M1, UE 1.4, Formations disciplinaires et didactiques : Langues vivantes étrangères, 3 ECTS, 28 heures.

maitrisent le mieux. En M2¹, les étudiants et les fonctionnaires-stagiaires ont l'obligation de faire une UE de langue de 24 heures qui est placée au 2^e semestre, et cette fois-ci, c'est l'allemand qui est obligatoire - mais pour les seuls fonctionnaires-stagiaires ayant réussi le concours. Or, cette formation arrive tardivement car en janvier lorsque débute cet enseignement, la plupart des M2 fonctionnaires-stagiaires enseignent déjà l'allemand dans leur classe d'affectation depuis septembre... Dans les deux cas de figure (M1 et M2), les groupes sont très hétérogènes et il n'est pas possible de constituer des groupes de niveau : en janvier 2018, dans un groupe de 20 personnes réunis dans un cours commun à l'ESPE à Strasbourg, dix étudiants M2 indiquaient (par auto-évaluation) avoir un niveau A1 en allemand, A2 (2 étudiants), A2/B2 (3 étudiants), deux indiquaient B1 ou B1/B2. Et trois étudiants n'avaient jamais fait d'allemand ou juste un semestre.

Autre fait : Lors d'une animation pédagogique (destinée à des enseignants T1, c'est-à-dire à des enseignants titulaires depuis un an), certains stagiaires ne se souvenaient plus de leur formation en allemand ni même s'ils en avaient bénéficié à l'ESPE. Ce qui peut ressembler à une anecdote très ponctuelle est peut-être significatif d'un ressenti partagé par plusieurs ? Car il est vrai que les lauréats du concours possédant un autre master que celui de MEEF ne bénéficient d'aucune formation en langue pendant l'année de leur titularisation qu'ils passent sous forme d'un diplôme d'université ad hoc, un D.U. MEEF professionnalisant². Les parcours menant *in fine* au métier de professeur des écoles et à la titularisation sont multiples, ce qui peut être perçu comme une absence d'harmonisation.

Enfin, le dernier constat est le manque de connaissance par les formateurs de terrain ou les équipes de circonscription du contenu des formations dispensées à l'ESPE³ – ignorance à laquelle il serait pourtant facile de remédier. Au lieu d'être articulées et liées, les pratiques actuelles ne font donc pas penser à un « continuum de formation », alors que les interventions des uns et des autres devraient être coordonnées pour gagner en pertinence. L'enjeu reste en effet le développement des compétences des professeurs des écoles, et *in fine*, la réussite des élèves.

À partir de travaux de Dominique Macaire (2005 : 118 - 122), nous allons émettre quelques propositions de révision de la formation initiale. Même si les propositions datent d'avant le passage à la mastérisation de la formation des

1 [□] En M2, UE 4.1. Formations disciplinaires et didactiques : Langues vivantes étrangères, 3 ECTS, 28 heures. Même référence que ci-dessus.

2 [□] <https://espe.unistra.fr/offre-de-formation/autres-formations/du-meef/>

3 [□] <https://espe.unistra.fr/offre-de-formation/masters/master-meef-1er-degre/>

enseignants, il est néanmoins intéressant de les replacer dans le contexte actuel. Les trois axes que propose Macaire répondent aux constats émis ci-dessus :

La première action est de développer les partenariats entre les ESPE et les inspections de circonscription, les partenariats avec les conseillers pédagogiques en langues vivantes (CPLV), avec les IEN et avec les inspecteurs pédagogiques régionaux [académiques] (IA IPR) dans l'objectif de travailler dans la continuité et la complémentarité avec un objectif commun. Nous comprenons pour l'élève l'intérêt de la continuité dans les apprentissages, cela est d'autant plus vrai pour le parcours de l'enseignant. Les différentes réformes des quinze dernières années ont plutôt handicapé cette collaboration.

La seconde action doit développer et rendre obligatoire les séjours à l'étranger pour les étudiants dans le but d'agir sur la dimension personnelle des futurs enseignants. Le vécu personnel de l'allemand, la prise en compte des difficultés rencontrées pour apprendre une langue étrangère, le sens de la motivation, la construction sociale et culturelle de l'étudiant seront renforcés au travers de tels séjours. Sans oublier que vivre à l'étranger permettra également d'aborder d'autres systèmes éducatifs, d'être confronté à d'autres pratiques et surtout de découvrir cette altérité en vivant pleinement les aspects culturels. C'est une opportunité pour mettre en place des échanges entre enseignants, entre individus, entre écoles ; c'est l'occasion de travailler en tandem. C'est réaffirmer également que nous avons tous à apprendre des autres. Et surtout, c'est l'occasion idéale de pratiquer la langue à l'oral et de prendre pleinement conscience qu'elle est un outil de communication. En résumé, c'est entrer concrètement dans la pédagogie actionnelle et s'approprier réellement les préconisations du CECRL. La difficulté est que, depuis la mastérisation de 2010, il est difficile de trouver un moment propice pour un séjour à l'étranger : que ce soit pour le premier ou le second degré, l'année de formation en M1 cumule formation à l'enseignement et préparation au concours et ne se prête donc pas à un séjour à l'étranger même inférieur à 15 jours. Or, l'année de M2 est doublée par un travail dans une école élémentaire à mi-temps (ou un peu moins pour un collège ou lycée) pour les lauréats du concours. Autrement dit, un séjour à l'étranger sur temps scolaire est impossible. Pour les recalés du concours, ce n'est guère plus propice car ils refont en M2 une partie de la préparation au concours des M1.

La troisième action a pour but de clarifier, au sein de l'ESPE, en quoi consiste l'apprentissage des langues vivantes, c'est-à-dire, de répondre à la question posée par Dominique Macaire (2005 : 122) : «Qu'est-ce qu'apprendre une langue et découvrir les cultures qui la portent ?». C'est d'autant plus nécessaire que la seconde partie de la question porte sur l'élément prioritaire des

programmes : l'entrée par la culture. Il devient urgent de définir à quoi correspondent ces compétences culturelles et comment les enseigner.

Enfin, au niveau de la formation initiale, nous ne pouvons négliger une réalité régionale : l'obligation d'enseigner l'allemand dans les écoles alsaciennes pour tout lauréat du concours CERPE. Comment dans la formation initiale, pilotée au niveau national, pouvons-nous instaurer l'obligation de valider le niveau d'allemand des étudiants ? Comment pourrait-on les évaluer de façon institutionnelle afin de mieux les situer par rapport aux niveaux du CECRL ? La convention cadre actuelle entre l'État et l'Académie de Strasbourg n'en parle pas. L'université – et l'ESPE – n'ont pas les moyens financiers ni les moyens de persuasion pour proposer des cours d'allemand spécifiques à tout futur enseignant de primaire. Et que faire des enseignants qui arrivent d'autres académies où ils n'ont tout simplement pas bénéficié d'une initiation à l'allemand ? Ils sont de plus en plus nombreux ces dernières années. Comme nous l'avons évoqué plus haut, en tant que M2 fonctionnaire-stagiaire ou avec le statut « étudiant » (Master MEEF), ils suivent des modules de 24 heures de langue et de didactique allemande pendant la formation en M2. Mais s'ils ont réussi le concours sans être passés par un Master MEEF, aucune formation spécifique à l'enseignement de l'allemand n'est actuellement prévue. Or, le nombre d'enseignants dans cette situation ne cesse d'augmenter depuis quelques années. Parmi les 253 lauréats du concours CERPE « polyvalent » de 2017, 95 étaient inscrits en DU avec un autre master que MEEF3, et 24 bénéficiaient d'une dispense de diplôme¹.

Il faudrait donc reconsidérer d'urgence la formation initiale centrée largement sur les épreuves du concours, et tenir compte de cette réalité alsacienne pour les actions de formation continue.

Dans un second temps, nous suggérons justement quelques pistes pour la formation continue, essentiellement organisée sous la forme d'animations pédagogiques.

Les dispositifs de formation continue se raréfient partout.

À titre d'exemple, dans le département du Haut-Rhin, en 2016/2017, aucun stage n'a pu être organisé dans le domaine des langues vivantes, si ce n'est à l'attention des agents contractuels en poste en classes bilingues. L'essentiel de la formation continue se résume donc aux animations pédagogiques. Elles sont propres au plan d'animation de chaque circonscription et émanent de la prise en

1 [□] 134 fonctionnaires stagiaires étaient inscrits au D.U., mais avaient terminé le Master MEEF (chiffres internes fournis par l'ESPE de l'Académie de Strasbourg en janvier 2018).

compte d'au moins quatre facteurs : les demandes de l'institution ; les demandes de l'inspecteur de circonscription ; les besoins exprimés par les professeurs des écoles ; la disponibilité du CPLV. Les deux premiers facteurs sont de type descendant, le troisième est issu du terrain. Le CPLV assume le rôle de médiateur entre les deux. Dans ce type de schéma, on comprend aisément que les animations pédagogiques proposées restent variables d'une circonscription à l'autre. Aussi, nous allons nous contenter d'évoquer quelques pistes qui ouvriront de nouvelles perspectives pour les animations pédagogiques.

Tableau 4 : Pistes pour développer des animations pédagogiques (Furnstein 2017 : 62-63)

Pistes	Objectifs	Dimensions et compétences* développées chez l'enseignant	Modalités de mise en œuvre (par le CPLV)
Atelier conversationnel	<ul style="list-style-type: none"> - Faire pratiquer la langue et (re)donner confiance - Mise en abyme : pratiquer la langue orale pour communiquer - Acquérir des structures langagières nouvelles - Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier (référentiel de compétences des professeurs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimension personnelle - Compétences linguistiques et communicationnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Fréquence hebdomadaire et séances régulières - Les thèmes choisis doivent être motivants et pas nécessairement liés à la profession
Échanges avec des collègues germanophones	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître d'autres systèmes éducatifs - Travailler en tandem - Apprendre de l'autre - Utiliser des supports et référents authentiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimension d'analyse et d'observation de sa pratique - Compétences culturelles. - Compétences linguistiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Fixer le cadre et le contexte (éventuellement autour d'un projet) - Créer un vivier de partenaires
Apprendre à travailler en équipe	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre de l'autre : partager les compétences linguistiques de l'un et les compétences didactiques de l'autre - Définir et préciser le rôle de l'intervenant et du professeur dans la 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimension didactique - Dimension d'analyse et d'observation de sa pratique - Compétences didactiques 	<ul style="list-style-type: none"> Développer une méthodologie pour la co-intervention et des outils pour apprendre à mettre en place une concertation efficace

	classe - Accepter d'être soi-même apprenant et réfléchir au comment		
Croisements entre enseignements	- Donner du sens - Construire des projets interdisciplinaires - Former à apprendre à comparer - Former à la diversité des langues	- Dimension didactique - Compétences didactiques. - Polyvalence	- Outils et méthodologie pour construire des projets interdisciplinaires en incluant des objectifs langagiers et disciplinaires - Former à la diversité des langues - Mettre en place des situations qui encouragent la confrontation
Entrée par la culture	- Définir puis intégrer la dimension culturelle - Connaître les références citées dans les programmes - Inscrire les références culturelles dans une programmation	- Dimensions personnelle et didactique - Compétences culturelles	- Développer des outils de programmation - Proposer des documents authentiques
Entrée par la poésie	- Enrichir les collections de textes de la classe - Développer des aptitudes pour écouter, dire des textes poétiques - Développer des compétences et des outils pour la création poétique	- Dimensions personnelle et didactique - Compétences culturelles - Polyvalence - Compétences en maîtrise de la langue	- Établir des liens entre langage poétique et langue vivante - Transposer les compétences d'une langue à l'autre
Création d'outils et de supports	- Créer et s'appropriier les outils adéquats - Être capable d'analyser les besoins - Apprendre à utiliser les supports dans la perspective actionnelle	- Dimension didactique - Dimension d'analyse et d'observation de sa pratique - Polyvalence	- Proposer l'analyse et la critique de supports existants - Favoriser la mutualisation et les échanges

**Compétences définies par Claire Tardieu (2006 : 21).*

Nous avons rappelé l'intérêt d'entrer dans l'apprentissage d'une langue par la culture. Nous souhaitons mettre en garde le lecteur : l'entrée par la compétence culturelle ne doit pas devenir une compensation au manque de compétences

linguistiques, elle n'est d'ailleurs prévue en Alsace que pour la 3^e heure hebdomadaire. Cette entrée culturelle exige un bon niveau de langue. Ce n'est pas parce que, en tant que professeur des écoles, je ne maîtrise pas les compétences linguistiques minimales que le contenu de mes séances pourrait être uniquement constitué d'apports culturels. Un équilibre des contenus et objectifs est recommandé. Et de toute façon, tous les échanges informels le confirment : il faut faire pratiquer la langue étrangère et (re)donner confiance aux professeurs, c'est un travail de longue haleine.

Un autre volet non encore abordé est l'initiation aux dialectes régionaux. Comment faire le lien entre les variantes de l'alsacien et l'enseignement de l'allemand ? Comment faire entrer les dialectes régionaux à l'école ? Cet aspect intéresse grandement les Collectivités territoriales qui financent avec environ un million d'euros par an des opérations ou activités dans ce domaine : échanges et visites chez les correspondants allemands ou en tiers lieu, formation des enseignants contractuels bilingues, activités périscolaires y compris dialectales, ressources et manuels, musique et projets de théâtre en alsacien, etc. L'OLCA¹ est également très actif dans ce domaine et le Conseil Culturel d'Alsace² a installé deux groupes de travail en ce sens au sein de la Commission Politique linguistique. Là encore, le faible taux de dialectophones parmi les futurs professeurs des écoles (1 ou 2 dans un groupe de vingt-cinq étudiants) implique la recherche de solutions sur comment faire néanmoins rentrer le dialectal à l'oral (ou en chantant) dans les classes alors que les enseignants ne sont absolument pas dialectophones.

Outre l'intérêt que les professeurs des écoles peuvent retirer d'une animation pédagogique, il faudra prendre en compte les résultats des élèves. Le cadre de l'apprentissage de l'allemand est bien défini puisqu'il s'agira d'évaluer les élèves selon les niveaux attendus par la convention cadre académique (2015) : niveau A1 dans le maximum d'activités langagières en fin de cycle 2, et niveau A2 dans le maximum d'activités langagières en fin de cycle 3. Or, cette évaluation ne prendra du sens que si elle est effectuée à long terme sur plusieurs cohortes d'élèves. Il sera alors intéressant de croiser les résultats obtenus avec les actions de formation qui auront été mises en place.

Autrement dit, nous devrions être en mesure de vérifier si grâce aux actions et perspectives de formation, l'écart entre la situation actuelle et la situation attendue se réduit.

1 □ <http://www.olcalsace.org>

2 □ www.conseilculturel.alsace

Conclusion : passer d'une langue à l'autre

Alors qu'elles gardent toute leur valeur, nous n'avons pas repris dans cet article les propositions déjà faites en 2013 (Geiger-Jaillet) en faveur du dialecte, ni relevé la place des germanophones natifs dans les classes, ni la nécessité d'enseigner l'anglais en Alsace sur la base de l'allemand pour tous. Si dès le départ nous avons laissé entendre qu'enseigner les langues (au même titre que le ski) relevait d'une tâche complexe, nous pouvons à présent affirmer que, former à enseigner les langues est un défi qui s'inscrit dans un système en mouvance permanente. Le formateur, lui-même engagé dans une démarche personnelle pour entretenir et améliorer ses propres compétences linguistiques, devra composer avec les acteurs d'enjeux qu'il ne maîtrise pas. Il se situe au cœur d'un système complexe. Et si sa mission n'était pas justement de favoriser et d'encourager la circulation des savoirs, savoir-être et savoir-faire d'un acteur à l'autre en s'efforçant de les enrichir à chaque passage ?

En langues vivantes, grâce aux outils numériques, il n'y aura plus besoin dans un avenir proche de traduire (*übersetzen*), mais il sera toujours impératif de développer les compétences requises pour conduire sur l'autre rive (*über/setzen*)...

Et si nous adoptions le slogan OSONS LES LANGUES pour indiquer les directions prioritaires de ce passage ?

OSONS, pour

travailler en équipe pluri-catégorielle et avec une pédagogie actionnelle, en adoptant une autre posture de l'enseignant.

LES (langues) plutôt que LA langue ?

Car cela apporterait une meilleure prise en compte et articulation avec les langues de l'école et les langues des élèves, en valorisant les langues de tous les élèves, leurs parcours personnels, y compris l'approche EILE (Enseignement International Langues Etrangères).

LANGUES, pour

communiquer en différentes langues (pour les enseignants et les élèves), en s'appuyant sur des approches culturelles et en s'ouvrant à l'altérité. La polyvalence plutôt que l'expertise du maître serait privilégiée pour créer des liens, des comparaisons, des croisements entre langues.

Références bibliographiques

- Académie de Strasbourg/ MEN / Préfecture de la région Alsace (2015) *Convention cadre portant sur la politique régionale plurilingue 2015-2030*. En ligne : https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/acad/Politiques/Politique_des_langues/Convention_cadre_2015-2030.pdf
- Baillat, Gilles / Espinoza, Odile / Vincent, Jean (2001) De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré, *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, janvier-février-mars 2001.
- Balsiger, Claudine / Béatrix Köhler, Dominique / De Pietro, Jean-François / Perregaux, Christine (2012) *Eveil aux langues et approches plurielles, De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris : L'Harmattan.
- [Communiqué] Misson Formation continue du Haut-Rhin (2017) *Communiqué N°5 Mission formation continue du vendredi 24 mars 2017* (document interne de 2 pages).
- [CECRL] Conseil de l'Europe (2000) *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris : Didier.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2013) Les vingt ans de l'enseignement bilingue en Alsace : bilan critique et perspectives évolutives, *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, sept 3/2013, 241-253.
- Furnstein, Hélène (2017) *Comment le formateur peut-il accompagner un professeur des écoles dans l'apprentissage de l'allemand à ses élèves, alors que le professeur ne maîtrise pas lui-même la langue*. Mémoire de Master 2 « Pratique et ingénierie de formation- tuteur et formateur d'enseignants ». Strasbourg: ESPE (non publié).
- Macaire, Dominique (2005) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, tome 2, Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'éducation nationale (2015) Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015 : *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>
- Prairat, Eirick / Réturnaz, Annick (2002) *La polyvalence des maîtres en France : une question en débat*, Montréal : Revue des sciences de l'éducation, Volume 28, numéro 3, p. 587-615. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/008335ar> .
- (sans éditeur, date après juillet 2011) : L'enseignement de l'allemand à raison de 3 heures par semaine (fiche de 2 pages, à mi-parcours de la Convention 2007-2013), voir <http://www.alsace-lorraine.org/images/pdf/troisheures.pdf>
- Syndicat des enseignants de l'Unsa (2017) *Enquête dans le bilingue dans les écoles d'Alsace* (pdf de 10 pages) disponible sur le site http://se-uns67.net/wp-content/uploads/2017/11/Enquête-bilinguisme_intégrale-1.pdf
- Tardieu, Claire (2006) *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire, le cas de l'anglais*, Paris : ellipses.

Colloque international Réduction, densification, élision : formes et fonctions discursives

Clermont-Ferrand, 25-26 mai 2018

Laboratoire de recherche sur le langage (LRL, EA 999), Université Clermont Auvergne

Sites du colloque: <http://lrl.univ-bpclermont.fr/article345.html>

<http://reduction.sciencesconf.org/> (en construction)

Le colloque a pour but de revisiter les formes de réduction, de densification et d'élision du matériel linguistique que les locuteurs investissent afin d'exprimer leurs intentions communicatives. Nous nous intéresserons ainsi à diverses formes réduites, élidées et de densification dans les langues variées, leurs propriétés morphosyntaxiques et sémantiques, et leur fonctionnement dans le discours. En partant de l'hypothèse que ces formes sont complémentaires et permettent de réaliser des procédés discursifs différents, nous souhaitons comparer le rôle de chaque forme par rapport à d'autres, et de chercher à mettre en évidence les facteurs qui déterminent leur emploi dans le discours. Nous nous proposons également de réfléchir aux stratégies de compréhension de ces formes de la part des destinataires.

Le colloque s'organisera autour de trois axes :

- 1) un axe historiographique où on s'efforcera d'interroger l'histoire de la pensée linguistique autour des notions de réduction et d'élision, et de densification du dit,
- 2) un axe typologique où on cherchera à décrire et à comparer les différentes formes et procédés de réduction, d'élision et de densification au sein d'une langue ou à travers les langues diverses,
- 3) un axe discursif où on s'intéressera à l'emploi de ces formes/procédés dans le discours et où l'on cherchera à mettre en évidence les facteurs linguistiques, discursifs et interlocutifs qui déterminent leur choix sur le plan communicationnel, y inclus dans le discours littéraire.

Ainsi pourront être traités les aspects suivants (liste non exhaustive) :

- les types de productions propices à l'utilisation de formes réduites,
- les conditions pour l'élision et la réduction d'éléments et la conséquence de ces procédés pour l'interprétation d'un énoncé,
- la complémentarité ou concurrence de différentes formes de réduction (anaphores, ellipse, éléments nuls) dans le discours ainsi que l'intention communicative poursuivie par le locuteur auprès de l'interlocuteur lors de l'utilisation de ces formes,
- le rôle de la structure de l'information (présupposition, focalisation, etc.) dans les procédés de réduction,
- le rôle que l'analyse de l'oral a joué / joue pour dans la compréhension des formes réduites,
- le rôle du silence, des points de suspension, de parenthèses, d'incises courtes,
- les motivations de la réinterprétation des formes courtes (énoncés nominaux, expressions préfabriquées, etc.) comme formes non elliptiques,
- la gestion de l'incompréhension des formes réduites par les interlocuteurs,
- l'apport des éléments contextuels visuels pour la compréhension des formes réduites.

Et en particulier, dans la perspective historiographique :

- outre la notion d'ellipse et ses différentes théorisations entre « vice » des grammairiens et l'élégance de brièveté dans la rhétorique, des approches de type plus pragmatiques mettant au centre le but communicatif de telle ou telle forme de réduction, de densification ou d'élision,
- une étude des exemples fournis par les auteurs afin d'identifier et de comprendre les types de réduction qui retiennent le plus d'intérêt,
- l'évolution du traitement des formes réduites par la grammaire scolaire et les grammaires scientifiques.

DES TEXTES BIEN ORDONNANCÉS :
DIE PACKUNGSBEILAGEN

Les notices pharmaceutiques (*Packungsbeilagen, Beipackzettel, Patienteninformation, umgangssprachlich auch Waschzettel.*) sont en effet doublement ordonnancées :

1. elles sont ordonnancées (prescrites) par le médecin ou peuvent l'être pour les médicaments qui sont *rezeptfrei* ;
2. elles sont obligatoirement en conformité avec l'ordonnancement prévu par le législateur, en l'occurrence pour les pays de l'Union européenne, par la directive 2001/83/EG et ce avec des contraintes très précises relatives au contenu et à la forme.

Ces textes répondent à une triple préoccupation :

- a) sauvegarder l'autorité des professionnels de santé (médecins et pharmaciens) puisque ce sont eux qui font acheter les remèdes et que l'on courtise donc. D'où la formule bien connue des téléspectateurs germanophones :

Zu Risiken und Nebenwirkungen lesen Sie die Packungsbeilage und fragen Sie Ihren Arzt oder Apotheker¹

et la non moins rituelle, à l'intérieur de la notice :

wenn vom Arzt nicht anders verordnet...

ainsi que la référence au corps médical en cas de problèmes.

- b) préserver le fabricant d'éventuels recours en justice de la part des patients. D'où l'intérêt de bien préciser les risques potentiels, les contraindications éventuelles, etc. Autrement dit : « On vous avait prévenu ».

- c) concourir à l'amélioration de l'état de santé des patients.

Des patients qui sont aussi des clients. Le dire n'est pas faire un procès d'intention à l'industrie pharmaceutique, c'est simplement rappeler qu'un médicament est aussi un produit commercial et qu'il s'agit de donner

¹ Souvent parodiée, car la parodie est la rançon de la célébrité. Par exemple : *Zu Risiken und Nebenwirkungen fressen Sie die Packungsbeilage und (er)schlagen Sie Ihren Arzt oder Apotheker.*

satisfaction aux acheteurs. Le souci de la santé des malades apparaît surtout dans l'ordonnancement des notices, tel que prévu par le législateur européen¹.

Ces textes suivent donc un plan standard que l'on retrouve pour chaque médicament allemand ou français. Nos lecteurs pourront lire dans <https://de.wikipedia.org/wiki/Packungsbeilage> un article très détaillé, bien plus riche que l'équivalent dans les *wikipédia* d'autres langues : anglais, catalan, espagnol, italien, néerlandais, suédois tchègue. Rien pour le français, ce qui serait déjà une raison d'écrire cet article s'il n'était destiné aux *NCA*. Toutefois on a dans :

La notice pharmaceutique (www.groupe-tonnellier.com/wp-content/uploads/2017/01/caractere-03-2017.pdf) un texte qui correspond grosso modo à *Packungsbeilage* de *Wikipédia*.

La raison d'être de cette étude est linguistique : le problème de la lisibilité (*Lesbarkeit*) de ces notices. Mais d'abord il faut répondre à la question : sont-elles lues ? Car si elles ne le sont pas ou peu ou pas assez, peut-être est-ce dû en partie à un manque de clarté.

Eine im Oktober 2005 veröffentlichte Studie des Wissenschaftlichen Instituts der AOK (WIdO) ergab, dass in Deutschland rund zwei Drittel der Patienten die Packungsbeilage lasen, jedoch ein Drittel sich durch die Angaben verunsichert fühlte und weiterhin knapp ein Drittel der Patienten Arzneimittel absetzte oder gar nicht erst nahm. (<https://de.wikipedia.org/wiki/Packungsbeilage>)

Les Français seraient-ils plus curieux que les Allemands ?

Le 4e Observatoire sociétal du médicament, réalisé par Ipsos pour le LEEM, organisation professionnelle fédérant les entreprises du médicament, indique que 87 % des Français font confiance à la notice pour les informer, 76 % d'entre eux disant la lire systématiquement lorsqu'ils achètent pour la première fois un médicament prescrit sur ordonnance. (www.groupe-tonnellier.com/wp-content/uploads/2017/01/caractere-03-2017.pdf)

Pour ma part, je suis à la fois surpris par cette statistique, car je pensais que seuls les hypocondriaques et les émules de Knock² lisaient ces notices, et dubitatif, car je ne pense pas que tous ceux qui déclarent les lire les lisent effectivement. Et surtout les lisent in extenso. On peut penser que beaucoup d'hommes sautent

¹ Je remercie Odile Schneider-Mizony de ses remarques et suggestions.

² « Depuis mon enfance, j'ai toujours lu avec passion les annonces médicales et pharmaceutiques des journaux, ainsi que les prospectus intitulés « mode d'emploi » que je trouvais enroulés autour des boîtes de pilules et des flacons de sirop qu'achetaient mes parents. Dès l'âge de neuf ans, je savais par cœur des tirades entières sur l'exonération imparfaite du constipé. » (Jules Romains, *Knock ou le triomphe de la médecine*, acte 1)

les passages consacrés aux problèmes posés aux femmes enceintes et aux mères qui allaitent. Ce qu'il faut retenir de l'enquête allemande est qu'un tiers des lecteurs se sentaient perplexes et renonçaient à prendre le médicament. Peut-être avaient-ils peur des effets secondaires, mais peut-être ne comprenaient-ils pas ou n'étaient pas sûrs de comprendre. Il faut savoir, ceci dit sans mépris aucun, que certains patients sont analphabètes, illettrés, ont peu de goût pour la lecture, préfèrent lire autre chose ou maîtrisent mal le français. Mon médecin traitant et son collègue allemand m'ont d'ailleurs confirmé qu'ils devaient constamment adapter leur discours au niveau socioculturel de leurs malades.

Les blagues font état des contresens. Dont celle-ci avec la *Blondine* de service :

Eine Blondine bekommt von ihrem Arzt Zäpfchen verschrieben. Zu Hause liest sie die Packungsbeilage und versteht sie nicht. Sie ruft ihren Hausarzt an und fragt nach, wie sie die Zäpfchen einnehmen soll. Der Arzt antwortet, sie solle sie anal einnehmen und legt auf. Die Blondine weiß immer noch nicht, wie sie die Zäpfchen einnehmen soll und ruft den Arzt erneut an. Dieses Mal antwortet er, sie solle sie rektal einnehmen und legt wieder auf. Die Blondine weiß trotzdem noch nicht, wie sie die Zäpfchen einnehmen soll und ruft den Arzt ein drittes Mal an. Der Arzt meint genervt, sie solle sich die Zäpfchen in den Arsch stecken und legt einfach auf.

Darauf die Blondine: "Uuups, jetzt ist er sauer!"

Dans une variante, elle a ingéré ces produits, le goût lui a déplu et quant au résultat...

Mais même des intellectuels peuvent se méprendre. Dans le roman d'Aldous Huxley : *Crome Yellow* (1921, chap. 20), un personnage, le poète Denis, explique à son interlocuteur l'erreur qu'il a commise sur le mot *carminative* :

« One suffers so much from the fact that beautiful words don't always mean what they ought to mean. Recently, for example, I had a whole poem ruined, just because the word "carminative" didn't mean what it ought to have meant. Carminative –it's admirable, isn't it ? » Le comique de la situation est double : le contre-sens lui-même et l'impatience croissante de l'interlocuteur, qui lui aussi - comme la plupart des lecteurs - ignore la signification du mot, et que Denis à dessein fait languir. De son enfance il avait gardé un souvenir ému de la cannelle qu'on lui avait prescrite pour soigner un rhume et sur la notice figurait, parmi les vertus, le fait que la cannelle était « in the highest degree carminative ». Ce mot s'était associé dans l'esprit de l'écrivain à la connotation de plaisir et il l'avait rapproché du latin *carmen-carminis*, charme/poème. Aussi avait-il, dans une poésie sur les effets de l'amour, écrit ce vers :

And passion carminative as wine...

L'idée lui vient pourtant de vérifier et, ayant un dictionnaire anglais-allemand sous la main, il lit : « *Carminative* : *windtreibend* ». ¹

¹ Cf. Y. Bertrand : « Ein abendfüllendes Programm », *NCA*, 2005/4

J'avoue à ma grande honte m'être mépris sur le sens de *météorisme* en le rattachant à *méteore*.

Donc encore une fois le problème de la lisibilité se pose, d'ailleurs soulevé dans *Packungsbeilagen* de *Wikipédia*. Mais il importe de préciser ce qu'il faut comprendre par *Lesbarkeit*. À mon sens, il y a trois composantes : *Leserlichkeit*, *Verständlichkeit*, *Leserfreundlichkeit*. Il convient de les étudier successivement.

1. Leserlichkeit

Les notices actuelles sont bien plus longues que « de mon temps ». Jadis elles comportaient quatre éléments : composition, indications, posologie, précautions d'emploi et tenaient en une petite page. Or, puisqu'en vertu de la directive européenne elles intègrent plus de contenu (cas particuliers, conservation, recyclage, etc.) le texte qu'on extrait de l'emballage est de ce fait écrit en caractères trop petits pour les lecteurs âgés et pour ceux qui ont l'habitude de ne lire que de gros titres ou des manchettes. Certes la typographie ne va pas jusqu'à concurrencer la petitesse des clauses en bas de page des contrats d'assurance (celles qu'on fait bien de lire d'abord.) ou du mode d'emploi des produits d'entretien ou des appareils ménagers, pour lesquels les lunettes ne suffisent pas et la loupe est nécessaire. Cette difficulté de lecture peut décourager. D'autant que si l'on n'a pas trop de mal à extraire la notice on a en a bien plus à la remettre à sa place même après l'avoir consciencieusement repliée. On ne voit pas d'ailleurs quelle solution apporter à ce problème de la typographie, la notice n'étant pas extensible à l'infini. Pour ma part, j'ai trouvé la solution : je demande au moteur de recherche « nom du médicament + notice ».

2. Verständlichkeit

Naguère, on trouvait dans les notices des mots comme *antibactérien*, *antalgique*, *antipyrétique*, *antiphlogistique*, *carcinogène*, *cholagogue*, *diurétique*, *expectorant*. Et d'autres.

Maintenant pour le même remède on a :

Ce médicament est un antalgique (*il calme la douleur*) et antipyrétique (*il fait baisser la fièvre*)...ist ein schmerzstillendes, fiebersinkendes Arzneimittel (Analgetikum und Andipyretikum).

Si l'on rencontre *allergique* ce terme est suivi, entre parenthèses, de *hypersensible*. Ou encore le terme compréhensible *augmentation de la pression dans l'œil* précède ou suit *hypertension intra-oculaire*. L'allemand fait même *allergisch (überempfindlich)*. Toutefois, je ne suis pas sûr que les francophones comprennent tous *comprimé orodispersible*. L'allemand dit *Schmelztablette*.

Autres exemples : l'expression *traitement symptomatique/symptomatische Behandlung* ne fait pas apparaître au malade non averti que ce médicament ne traite que les manifestations de la maladie, non les causes, soulage donc, mais ne guérit pas. Un dernier exemple : « Ce médicament peut être administré en cas de maladie coeliaque » (=intolérance au gluten ; me dit le dictionnaire), donc *die Zöliakie : glutensensitive oder gluteninduzierte Enteropathie*) Mais qu'est-ce qu'une entéropathie : *Darmkrankheit, Darmstörung*.

Heureusement pour les germanophones, l'allemand a un procédé, qui plutôt que le terme grec ou latin, utilise un composé dont le premier terme est un substantif et le second un participe I, ce qui rend le produit parfaitement intelligible au lecteur moyen. Ainsi on a : *aerogen : gasbildend, analgetisch : schmerzstillend, antalgique : schmerzlindernd, antibakteriell : keimabtötend, bakterientötend, antiphlogistique : entzündungshemmend, antipyrétique : fiebersenkend, cholagog : galletreibend, diurétique : harntreibend, diaphoretisch : schweißtreibend, Expectorantien : schleimlösende Mittel, karzinogen : krebserregend, kanzerogen : krebserzeugend, karminativ : blähungstreibend*.¹

De même, sachant que le suffixe *ite/itis* indique une inflammation, l'allemand est directement compréhensible avec les composés : « *partie du corps + Entzündung* », là où le français emploie un dérivé du grec : donc *Halsentzündung, Lungenentzündung, Magenentzündung*, etc. Un médecin allemand ne m'a pas parlé de *Lymphadenitis*, mais de *Lymphknotenentzündung*. *Zahnentzündung* est plus parlant que *Gingivitis*. Tout le monde comprend *Blasenentzündung*, ce qui n'est pas le cas de *Zystitis*. Je ne parle pas de *Orchitis* et de *Balanitis*. Aussi les notices allemandes préfèrent-elles souvent employer le terme en *Entzündung*. Le français utilise certes « inflammation de + organe », mais plus rarement. Je n'ai pas trouvé « inflammation de l'estomac » pour les médicaments contre la gastrite.

Plus généralement, la lecture des *Packungsbeilagen* montre que si l'on utilise le terme savant on le fait suivre d'une traduction allemande accessible au lecteur moyen, en particulier ce qui concerne les précautions d'emploi. Ainsi :

Besondere Vorsicht bei der Einnahme von ...ist erforderlich:

Bei Störungen der neuromuskulären Übertragung (z.B. Myasthenia gravis: krankhafte Muskelschwäche; Parkinson : Schüttellähmung).

Bei Magen-Darm Erkrankungen

Donc pas question de *Zöliakie*.

D'un autre côté, à propos d'un antibiotique, là où l'allemand parle d'*Antibiotikum* (supposant le mot connu de tous), la notice française dans la

¹ « Ein abendfüllendes Programm », opus cité.

rubrique *éducation sanitaire* : « Que savoir sur les antibiotiques ? » donne de précieux renseignements au malade non initié au vocabulaire médical.

Déjà, en amont des *Packungsbeilagen*, le composé « partie du corps + *Arzt* » est plus clair que le dérivé du grec. Tout le monde comprend *Augenarzt* alors qu'on hésite en français pour ophtalmologue/ophtalmologiste. De même pour *Kinderarzt* et pédiatre. Le petit germanophone saisit vite ce qu'est un *Hals-Nasen-Ohrenarzt (HNO-Arzt)* alors que le petit francophone doit apprendre ce que veut dire oto-rhino-laryngologiste. Toutefois, *Urologe* n'a pas son pendant « allemand ».

Enfin, on a renoncé le plus souvent au latin : plus *acqua simplex* mais *Wasser*. Reste *in situ*.

Donc des progrès ont été accomplis dans les deux langues pour rendre les notices plus aisément accessibles au lecteur moyen. Il en reste encore à faire, comme nous venons de le voir.

3. **Leserfreundlichkeit**

a) Précision plus grande pour certaines notions, en particulier la fréquence des effets secondaires :

Sehr häufig: mehr als 1 Behandelte von 10

Häufig: 1 bis 10 Behandelte von 100

Gelegentlich: 1 bis 10 Behandelte von 1.000

Selten: 1 bis 10 Behandelte von 10.000

Sehr selten: weniger als 1 Behandelte von 10.000

Nicht bekannt: Häufigkeit auf Grundlage der verfügbaren Daten nicht abschätzbar

Là où le français se contente souvent de : fréquents, peu fréquents, très rares.

b) Emploi de la forme interrogative

Ainsi au lieu de « composition, indications, posologie, précautions d'emploi », on commence (après avoir dit de lire attentivement la notice et de la conserver précieusement), par les questions auxquelles la notice répond. Ainsi, le patient se sent directement concerné. L'ordre de ces questions est toujours le même dans les deux langues :

1. Was sind ...und wofür werden sie angewendet? - Qu'est-ce que.. et dans quel cas est-il utilisé.
2. Was sollten Sie vor der Einnahme von... beachten? - Quelles sont les informations à connaître avant de prendre ..
3. Wie sind .. einzunehmen - comment prendre
4. Welche Nebenwirkungen sind möglich ? - Quels sont les effets indésirables éventuels
5. Wie ist ...aufzubewahren? - Comment conserver...
6. Inhalt der Packung und weiteren Informationen - Informations supplémentaires.

Et ces mêmes questions sont reprises telles quelles en tête de chapitre.

c) Emploi systématique de l'impératif

Donc on ne trouve plus de *Man nehme... dreimal pro Tag* ni de *... dreimal pro Tag einnehmen*.

Le lecteur se sent directement concerné, interpellé par la forme impérative, non par les autres formulations, impersonnelles.

d) Politesse

Emploi de *bitte*

Bitte fragen sie bei ihrem Arzt oder Apotheker nach, wenn Sie nicht sicher sind.

Wenn Sie Anzeichen einer Überempfindlichkeitsreaktion bemerken, informieren Sie bitte unverzüglich Ihren Arzt.

e) Galanterie, gentillesse

Liebe Patientin, Lieber Patient.

Cela reste encore rare et je ne l'ai trouvé que dans un médicament délivré sans ordonnance.

Je n'ai pas encore rencontré : *Gute Besserung* mais je ne désespère pas.

Incontestablement, les notices pharmaceutiques ont progressé, plus à mon sens en allemand qu'en français, sauf en ce qui concerne les conseils d'éducation sanitaire. En bonne logique, ce progrès devrait inciter les patients à les lire. Mais peut-être suis-je trop optimiste quant à la nature humaine : sur tous les paquets de cigarettes on peut lire : « Le tabac tue ». Cela ne décourage pas les fumeurs de fumer, même si plus de la moitié voudraient cesser. Et un même fumeur renoncera peut-être à prendre un médicament prescrit par peur des effets secondaires éventuels. Il en va sans doute de même des conseils d'éducation sanitaire donnés par la notice française :

[...] Afin de limiter l'apparition des symptômes, respectez autant que possible, les règles d'hygiène suivantes : évitez les repas abondants et riches en graisses, évitez certains aliments tels que chocolat, épices, piments, jus d'agrumes, boissons gazeuses, variez votre alimentation, normalisez votre poids et faites de l'exercice, évitez la pratique d'un effort important juste après le repas, évitez le tabac et limitez la consommation d'alcool.

Or, ces conseils manquent dans la version allemande du même produit. Il semblerait qu'ils ne soient pas inclus dans la directive européenne mais correspondent à une initiative française, celle des autorités sanitaires. Donc,

malgré la directive européenne, notice pharmaceutique et *Packungsbeilagen* ne coïncident pas en tout. Les deux peuvent être de toute façon incomplètes. Ainsi, il n'est pas indiqué qu'il convient de ne pas sortir de chez soi avant une demi-heure après une inhalation, ce que m'a dit un pharmacien. Un autre m'a averti que l'excès de vitamine C pouvait provoquer des troubles rénaux. Or, cette indication manque dans la notice française, mais non dans l'allemande :

wenn Sie in der Vergangenheit bereits unter Nierensteinen gelitten haben oder derzeit unter Nierensteinen leiden. In diesem Fall sollten Sie die übermäßige Aufnahme von Vitamin C vermeiden und Ihren Arzt um Rat fragen.

La conclusion est double :

1. Notice pharmaceutique et *Packungsbeilage*, bien qu'issues toutes deux désormais d'une directive européenne commune, pourraient coïncider plus souvent encore.

2. D'énormes progrès ont été accomplis pour rendre la lecture plus claire (*Verständlichkeit*) et plus aisée (*Leserfreundlichkeit*), mais ils ont eu pour conséquence l'augmentation de la longueur du texte, donc s'opèrent au dépens de la commodité de lecture (*Leserlichkeit*). Cette longueur, associée à des caractères typographiques souvent très petits, fatigue et peut décourager. Tout le monde n'est pas Knock. Mais si la santé est le plus grand des biens, et à partir du moment où l'industrie pharmaceutique fait un pas vers nous, il vaut la peine de se forcer un peu. On dit souvent qu'il faut souffrir pour être belle. Ce n'est pas souffrir beaucoup que de lire quelques pages. On ne guérira pas forcément, mais on aura appris quelque chose...

Strouhal, Ernst & Winder, Christoph (2017). *Böse Briefe. Eine Geschichte des Drohens und Erpressens*. Wien: Christian Brandstätter Verlag. ISBN: 978-3-7106-0152-1. 224 p.. 35 €

Das Buch „Böse Briefe“ mit dem Untertitel „eine Geschichte des Drohens und Erpressens“ wurde 2017 in Zusammenarbeit mit der Universität für angewandte Kunst Wien herausgegeben und von Ernst Strouhal, einem dortigen Dozenten, und Christoph Winder, Journalist bei der Tageszeitung *Der Standard*, verfasst.

Das aufwendig eingebundene Werk beschäftigt sich mit dem besonderen Genre des Drohbrieves bzw. des Erpresserschreibens, aber auch andere Texte wie beispielsweise Bekenner schreiben der RAF werden analysiert. Es handelt sich sowohl um eine Art repräsentatives Archiv, das einen umfangreichen Einblick in die verschiedensten Briefe dieser Gattungen gibt, als auch um eine intellektuelle Analyse derselben. Fallbeispiele aus dem 15. Jahrhundert bis in die Gegenwart werden von den Autoren so gruppiert, dass sie Gemeinsamkeiten erkenntlich machen. Die Briefe stammen dabei aus allen nur denkbaren Orten der Welt – „Böse Briefe sind ein perennierendes und universales Phänomen“ heißt es schon im Vorwort (S.8), wobei die meisten Beispiele deutschsprachig sind. Bei der Präsentation der mehr als einhundert sehr unterschiedlichen Fallbeispiele entsteht der Eindruck, dass die Briefe unabhängig von Sprache, Ort und Zeit ihrer Entstehung einem gemeinsamen Sprachhandlungsmuster entspringen.

Die Autoren legen den Platz der „bösen Briefe“ nicht ausschließlich in der Realität fest, sie untersuchen auch die erzählerische Funktion derselben in Filmen, Briefromanen, Karikaturen und Comics (vgl. vor allem 13-21). Neben den „bösen Briefen“ selbst beschäftigt sich das Buch auch mit der Gesellschaft, in der diese Briefe entstehen. Sie zeigen, wie unterschiedlich die Erpresser, die Erpressten, die Kriminalisten und die Medien mit dem Briefgenre umgehen.

In insgesamt acht Kapiteln werden diverse Schwerpunkte anhand von Fallbeispielen analysiert. Die Auswahl der Schwerpunkte wird nicht immer transparent, da natürlich neben dem gewählten, hervorgehobenen Aspekt in jedem Fallbeispiel auch viele andere Gesichtspunkte des Genres auftauchen und auch diese von den Autoren meist nicht unkommentiert stehen gelassen werden. So mag es sehr sinnvoll sein, sich nach dem ersten Kapitel, das letztendlich eine ausführliche Einleitung darstellt, die sich vor allem mit dem Drohbrief in Film und Literatur beschäftigt, aber auch eine schon auf die Rechtsgeschichte verweist, zunächst mit dem „Brief als visuelles Ereignis“ (S. 25) und dann mit der „Sprache als Handwerkzeug“ (S. 43) zu beschäftigen, danach wechseln die Schwerpunkte jedoch eher auf beliebige Weise, es folgen die Schwerpunkte „Anonymität als Waffe“ (S. 77) im vierten Kapitel, „Kriminalpsychologie“ und „Graphologische Esoterik vs. Wissenschaft“ (S. 107) im fünften Kapitel. Im sechsten und siebten Kapitel geht es um die Psyche der Erpresser („Irgendein GOTT BIN ICH“, S. 145) und um ihre Motive und im letzten, achten Kapitel wird die Rolle der „bösen Briefe“ in der heutigen, digitalen Welt näher betrachtet.

Dass man trotz dieser Gliederung nicht vom Lesen ablassen kann, erklären die Autoren letztendlich selbst: „Sie [die Briefe] faszinieren mitunter durch ihre Raffinesse, häufiger verstören sie durch ihre Dreistigkeit und Brutalität oder durch ihre kindliche Mitteilbarkeit und ihr verzweifeltes Ringen um Aufmerksamkeit.“ (S.7). Möglicherweise führt gerade diese Art von Voyeurismus, das Eindringen der Leser in eine sehr private Kommunikation mit sehr verschobenem Machtverhältnis, dazu, dass die Struktur des Buchs nur von geringer Wichtigkeit ist. Das Werk liest sich auch dann flüssig, wenn der Text auf Fallbeispiele weit entfernter Textstellen verweist, wohlmöglich der einzige Punkt, an dem die Leserlichkeit durch die sehr

gelungene grafische Gestaltung abgeschwächt worden ist, oder wenn es hier einmal zwei Seiten für die Rechtsgeschichte einschiebt (S. 18 f.) und dort einmal eine Seite lang ausführlich anführt, wie die oft geforderten Geldsummen in den Briefen selbst genannt werden: „Lebensversicherungsprämie“, „Honorar“, „Spende“, „Kredit“, „Preis“, „Gebühr“ (S. 57) - auch Sarkasmus kann ein Bestandteil solcher Briefe sein.

Das ungleiche Machtverhältnis scheint auch die Autoren zu faszinieren, weshalb sie es aus mehreren Blickwinkeln beleuchten, zunächst etwa aus der Perspektive des Opfers: Das Spektrum geht hier von Machtlosigkeit und bedingungsloser Kapitulation bis hin zu großer und sofortiger Wut: „Viele Briefe werden den Behörden in zerrissenem Zustand übergeben“ (S. 12). Viel ausführlicher beschrieben sind die Urheber der „bösen Briefe“, diese Menschen, die sich zunächst durch Verstellung der Sprache und Handschrift, dann durch Ausschneiden von Buchstaben aus Zeitungstiteln, letztendlich durch Schreibmaschinen und Computer vermeintlich immer weiter anonymisieren konnten. Diese Täter erscheinen in vielerlei Formen, und so ergibt sich ein breites Spektrum von Themen und Sprachstilen allein in den Beispielen, einmal schreiben die Täter über einen gestohlenen, 20 Kilogramm schweren Keks und unterschreiben mit „krümelMonster“, im nächsten Beispiel schreiben die Verfasser eines Schmähbrieves „Schweineschnauze, Stutenarschloch, Fleischerhund, ungetaufte Stirn, soll Dir doch der Teufel Dampf in den Arsch blasen.“ (S. 35, 37). Doch auch auf der anderen Seite, bei der Verbrechungskämpfung, gibt es große Unterschiede: Zum einen gibt es die Kriminaltechnik, welche das verwendete Papier oder gar die Tinte chemisch analysiert, zum anderen gibt es die forensische Linguistik, welche die Sprache selbst analysiert. Ein nicht geringer Platz im Buch wird auch der Gradwanderung der Schriftanalyse zwischen „esoterische[r] Tradition der graphologischen Deutung“ (S. 123) und Wissenschaft zugewiesen. Der Beruf des forensischen Linguisten wird in dem Buch auf mehreren Seiten genannt in Zusammenhang mit der Analyse der Wortwahl, der Syntax, Interpunktion und Rechtschreibung, Gruß- und Höflichkeitsformeln. Fallbeispiele zeugen von Erfolgen forensischer Linguisten, präsentieren jedoch auch ihr größtes Hindernis, die „sprachliche Tarnhandlung“ (S. 131).

Warum all solche, die sich für die forensische Linguistik interessieren, trotzdem dieses Buch lesen sollten, ist durch den inhaltlichen Schwerpunkt zu erklären, der trotz aller „Geschichtsstunden“ auf den „bösen Briefen“ selbst liegt. Alle Leser mit einem linguistischen Hintergrund haben es also auch mit einem selbst zu analysierenden Korpus zu tun, und so wird beim Lesen der Briefe und der anschließenden Analyse der Autoren nicht nur dieselbe durch die Leser nachvollzogen, sondern teilweise auch erweitert, möglicherweise in Frage gestellt.

Der vielleicht größte Erfolg der Autoren ist es, dass der Begriff „böse Briefe“ beinahe als fester Ausdruck gebraucht wird, da er die „exorbitante Diversität von Stilen, Moden, Strategien, von Täter- und Opfergruppen und Technologien“ (S. 179) sinnvoll erfasst.

Abschließend muss wie immer in der Kriminalgeschichte die entscheidende Leserfrage geklärt werden: Gibt es den perfekten „bösen Brief“? Natürlich gibt es unzählige Techniken, die von den Urhebern solcher Briefe angewendet werden können, und von der ursprünglichen Motivation über die Realisierung bis hin zur Geldübergabe erklären Strouhal und Winder eigentlich alles, was über dieses Medium zu wissen ist. In Hinblick auf die Kriminaltechnik aber heißt es, nachdem bereits einige komplizierte Methoden wie die der Schrägbelichtung und der mikroskopischen Untersuchung von Schreibbrillen und Papier-Risskanten genannt wurden, dass diese Methoden nicht immer öffentlich gemacht werden und dass Versender

anonymer Botschaften heute gut beraten seien, wenig (oder am besten: gar nicht) zu schreiben.

Im deutschsprachigen Raum stieß das im Oktober 2017 erschienene Buch bereits auf sehr gute Kritiken. „Den Autoren ist mit ihrer „Geschichte des Drohens und Erpressens“ ein Wurf gelungen“, schreibt die FAZ im Feuilleton,¹ der Radiosender WDR3 berichtet, die Autoren haben „einen betörend schönen Text-Bild-Band“² geschaffen. Dass auch der österreichische *Standard* die Arbeit seines Mitarbeiters Winder gern präsentiert, erklärt sich wohl von selbst.³ - F. Greitens, Université de Strasbourg.

Christian F. ARSAN (2017): *Die Sprache in zentralen militärischen Dienstvorschriften der Bundeswehr* = Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft. Frankfurt a. Main, Peter Lang, 213 p. ISBN : 978631719978.: 59, 40 €

L’auteur est particulièrement qualifié car il porte la double casquette de germaniste et de militaire de carrière (*Lehrstabsoffizier*). Il s’agit d’une *Dissertation*, qui comme telle obéit aux règles du genre : le *Vorwort* est en fait une *Danksagung*, il y a une longue liste des abréviations et sigles utilisés dans le texte et la non moins obligatoire et abondante bibliographie. Tout aussi rituels, l’introduction : *Lage, Auftrag, Durchführung*, l’état de la recherche et méthodologie, où l’on se doit de montrer l’insuffisance des publications antérieures sur le sujet. Puis on en vient à l’essentiel *Die schriftliche Militärsprache*. Autrement dit, on se limite à la langue écrite alors que dans le titre de la *Dissertation* elle-même il y avait : « *Achtung – Präsentiert !* », donc des ordres oraux. J’aurais bien aimé pour ma part découvrir ce qui se dit dans une caserne ou un bâtiment de la flotte et j’ai gardé le souvenir de *l’Argot de la Kriegsmarine*, un mémoire de Diplôme d’Etudes Supérieures que m’avait prêté J. Fourquet. Mais c’est le droit de l’auteur de délimiter l’objet de sa recherche et il faut respecter son choix.

La question fondamentale reste de savoir *ob es eine eigene « militärische » Sprache gibt*, une langue avec sa propre visée, son propre vocabulaire et sa grammaire spécifique. On continue avec le chapitre *Die schriftliche Militärsprache*, la notion de texte en général et les types de texte de la *Bundeswehr* : *1.vornehmlich externer Gebrauch, 2.interner Gebrauch mit externer Verfügbarkeit, 3.rein interner Gebrauch*, ces derniers textes étant couverts par le secret militaire. Ce sont donc en fait des textes du second type qui constituent le corpus de l’étude. En particulier la notion de *Vorschrift im militärischen Kontext*, car il s’agit de directives, de prescriptions, bref d’ordres auxquels le soldat est tenu d’obéir. Ces *militärische Dienstvorschriften* sont la résultante d’une part de la *Rechtssprache* d’autre part de la *Verwaltungssprache* et aboutissent à des *militärsprachliche Besonderheiten*. De façon très pédagogique, ces différentes notions sont illustrées par des tableaux fort clairs. Sont analysées dans ce contexte les caractéristiques de ces directives : précision, lisibilité, « *Interessant ist hierbei, dass der linguistische Aspekt die rechtliche Situation stützt.* » (p.45). Notons qu’au passage l’auteur prend

¹ „Keine Tricks und kleine Scheine“, Hannes Hintermeier, FAZ vom Samstag, dem 7. Oktober 2017

² „Böse Briefe“, Beitrag von Günter Kaindlstorfer im WDR vom 2. November 2017, online abrufbar: <https://www1.wdr.de/mediathek/audio/wdr3/wdr3-kultur-am-mittag/audio-boese-briefe---eine-geschichte-des-drohens-und-erpressens-100.html> (zuletzt abgerufen am 8. Januar 2018)

³ „Böse Briefe: Botschaft aus der Kältekammer“, Der Standard, 1. Oktober 2017, online abrufbar: <https://derstandard.at/2000065020111/Boese-Briefe-Botschaft-aus-der-Kaeltekammer> (zuletzt abgerufen am 8. Januar 2018)

bien soin de montrer que ces directives se situent dans le cadre d'une société démocratique : *Bürger in Uniform*, loin de l'ancienne armée « prussienne et « hitlérienne ». De même, on veille à ce que ces textes aient une *geschlechtergerechte/geschlechtneutrale Formulierungsweise* (p.49) et l'on s'adresse à des *Soldatinnen und Soldaten*, ce qui pose au passage la question de la féminisation des grades, à laquelle l'auteur ne prête pas attention. Il est vrai que le suffixe *in* convient à tous les substantifs masculins. Pourtant, www.general-anzeiger-bonn.de écrit le 19/8/6 : „Korrekt wäre: **Frau** Generalarzt. Umgangssprachlich höre ich auch oft: **Frau** Generalärztin. Passend zum Kommandeur gibt es auch schon ganz offiziell die Kommandeurin. Aber Sie haben recht: Eine weitestgehende Verweiblichung der Dienstgrade gibt es bei der Bundeswehr nicht.“

Le corpus (chapitre 4) comprend deux types de texte : *Zentrale Dienstvorschriften* à portée générale (par ex. *Innere Führung* ou *das Äußere Erscheinungsbild der Soldatinnen und Soldaten*) et des textes à visée particulière : *Druckschriften Einsatz* comme *Minen, Blindgänger, DU-Munition und behelfsmäßige Sprengvorrichtungen*. Je regrette que pour chacun de ces types de textes, on ne donne pas des extraits d'une ou deux pages, mais qu'on se borne à de brèves citations. Ces extraits permettraient au lecteur de mieux percevoir les caractéristiques sémantiques, lexicales et grammaticales de ce genre de documents. C'eût été possible, car ce ne sont pas des documents soumis au secret.

Si dans les deux types de texte, il y a une distance temporelle et spatiale entre l'autorité (*der Emittent*) et le subordonné (*Rezipient*), dans les deux cas, ces directives doivent certes encadrer mais non pas brider la prise d'initiative, si la situation l'exige.

Dans *Analyse der militärischen Vorschriften* l'auteur énumère les maximes de communication qui s'appliquent : *Sachlichkeit, Konkretheit, Detailliertheit* et surtout *Verständlichkeit*, en particulier dans les *Druckschriften Einsatz*, où le ton est plus direct et plus familier : *Kameradinnen und Kameraden*, et où l'on va vers le tutoiement. Quant à l'aspect pragmatique, l'auteur fait ressortir les fonctions *assertive, direktive, kommissive, expressive, deklarative (die den Zweck hat, durch ihren erfolgreichen Vollzug die Wirklichkeit zu verändern)* (p.61). S'ajoutent *evaluative Einstellung, Meinungsbeeinflussung* et *Verhaltensbeeinflussung*.

Pour ne pas alourdir ce compte rendu, je laisse de côté d'autres aspects pour en venir à ce qui constitue l'essentiel de la langue militaire : les particularités langagières (*sprachliche Besonderheiten*), à partir de la p.107. D'un côté le vocabulaire : *grundlegende fachbezogene Terminologie*, avec l'abondance des composés (*fachgebundene Komposita*) (p.113), auxquels s'ajoutent les *Kurzwörter*, les *fachbezogene Fremdwörter und Abkürzungen*. De l'autre côté, la syntaxe avec, comme on pouvait s'y attendre, la prédominance de l'impératif (*Vermeide Panik !*), et l'emploi des verbes de modalité : *modalisierte Deklarativsätze : müssen, sollen dürfen*, leur négation et les structures de type : *hat zu + infinitif et ist zu + infinitif*. Tout ceci étudié avec précision, clarté et illustré de nombreux tableaux, dont les couleurs ne sont pas toujours très claires, quand dans le même tableau on a les six verbes, leurs formes négatives et les structures *hat/ ist zu + infinitif*.

On peut se demander si l'on retrouve des structures typiques des codes civil et pénal allemands : l'une est la phrase déclarative avec verbe en tête repris par *so*. Ainsi (article 12 du BGB : Namensrecht) „Wird das Recht zum Gebrauch eines Namens dem Berechtigten von einem anderen bestritten [...], so kann der Berechtigte von dem anderen Beseitigung der Beeinträchtigung verlangen.“ On l'a effectivement dans des exemples, sans *so*, concision militaire oblige : *wird Kulturgut militärische (sic) genutzt, verliert es seinen Schutz und wird*

militärisches Ziel (p.151). L'autre structure de la langue juridique est *wer, der* comme dans : *Wer Banknotennachmacht oder verfälscht[...], wird mit Freiheitsstrafe nicht unter zwei Jahren bestraft*. Arsan n'en donne pas d'exemple, mais dans les films de guerre on a *Wer plündert, wird erschossen*. Phrase remarquable –linguistiquement – par la façon dont est exprimée l'interdiction : « crime et châtement » se suivent sans retard : *Kurzen Prozess machen!* Ces remarques pour dire que l'auteur aurait pu peut-être aller plus loin encore que l'emploi de l'impératif, des verbes de modalité et autres structures déclarative à valeur impérative.

Mais l'ensemble est bien structuré, clair, précis, lisible, intéressant, bref : « mission accomplie ». Y. Bertrand.

Paul Lévy *Plaudereien über elsässische Sprache und Literatur. Causeries sur la langue et la littérature d'Alsace*. Réédition en allemand et en français à Strasbourg, SALDE, 2016. (1^{ère} édition en allemand : Dernières Nouvelles d'Alsace, 1931). ISBN 978-26903850-53-1. 16 €

En 1929, Paul Lévy qui vient de publier la monumentale « Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine » (H.L., 1929) chez «Les Belles Lettres » à Paris, fait profiter de son savoir les auditeurs de Radio Strasbourg. Des « Causeries » d'une quinzaine de minutes portent sur différents aspects de la langue et la littérature d'Alsace. Grâce à François Schaffner, de la Salde, cet ouvrage qui avait pu tomber dans l'oubli mais figure toujours dans son édition originale au catalogue des grandes bibliothèques d'Alsace (BNUS, Bibliothèques de Colmar et de Mulhouse... et d'autres), vient d'être réédité en 2016.

La réédition de ce livre dans une version française distincte de sa version allemande d'origine confirme les prévisions de Paul Lévy qui annonçait, dès 1929, que le français allait remplacer, en Alsace, l'allemand comme langue de culture et de travail et que l'allemand allait s'effacer derrière le français (H.L. 1926 Tome 2 p.510). Le texte d'origine, dont le ton est celui des causeries radiodiffusées, garde un charme irremplaçable. Autant que possible, préférez donc l'original à la traduction.

Plaudereien et *Causeries* s'adressent toutes deux à un grand public, cultivé, sensibilisé aux questions soulevées. Mais cela ne doit pas empêcher les lecteurs des *Nouveaux Cahiers d'Allemand* de les lire, dans la V.O et de se replonger, grâce à une présentation familière des thèmes abordés (l'onomastique, la toponymie alsacienne, le continuum linguistique des parlers alémaniques et franciques et leur évolution), dans l'ambiance intellectuelle et les préoccupations de 1930. Mais, en plus, sociolinguiste avant la sociolinguistique, Paul Lévy décrit avec saveur la naissance et la réussite du Théâtre alsacien de Strasbourg, la part du français et du dialecte dans la chanson populaire et explique pourquoi la Marseillaise, ce Chant de Départ de l'armée du Rhin, ne pouvait avoir été composée qu'à Strasbourg. Par tous ces éléments, il analyse la place respective de la part germanophone et de la part française et franco-phonie de nos usages linguistiques et culturels, au moins depuis la Révolution.

Le texte est émouvant à plusieurs égards. Les descendants directs de P. Lévy, Claire et Michel Gaspard, situent leur grand-père dans son histoire personnelle et familiale, dans son quotidien de professeur au lycée Kléber de Strasbourg, puis à Paris au lycée Rollin aux côtés d'un autre germaniste, Jacques Decour, un résistant dont le lycée prend le nom après la guerre. Claire Gaspard relate pour nous le parcours réel de son aïeul et l'illustre par des photos. C'est un

scandale rétrospectif d'apprendre que P. Lévy n'a jamais eu accès à un poste digne de ses recherches et que l'université française l'a rejeté, que Pétain et la loi sur le statut des juifs d'octobre 1940 l'ont interdit d'enseignement et qu'il a survécu miraculeusement aux poursuites de la police française contre les juifs .

Autre fait nouveau. Dans la postface, Dominique Huck, dont nous avons lu toutes les publications, s'exprime sans détours sur la politique linguistique des gouvernements français d'après-guerre. Il en dégage la volonté officielle, silencieuse et souterraine, d'éradiquer la place historique de l'allemand en Alsace : son texte constitue en quelque sorte la somme de ses recherches sur une quarantaine d'années. Paul Lévy a légué le flambeau à ses successeurs. La recherche continue. D.M.

Dagna Zinkhahn Robodes (2016) *Sprechen entlang der Oder. Der Charakter der sprachlichen Grenzen am Beispiel der deutsch-polnischen Sprachroutine*. Peter Lang, 385 p. ISBN : 9783631707746. 68,20 €

Dans cette monographie issue de son travail de thèse, Dagna Zinkhahn Rhobodes propose d'étudier l'émergence et l'usage d'une variété linguistique (hyper) locale, le *viadrinisch*. Ce mélange d'allemand et de polonais a été développé et est utilisé au quotidien par les étudiants polonais en droit de son Université de rattachement, l'Université européenne Viadrina à Francfort-sur-l'Oder, située à deux pas de la frontière germano-polonaise. Cette étude de cas lui permet de décrire et d'analyser les effets du contact de langues dans une région où celui-ci a été jusque-là peu étudié. Plus largement, l'auteure cherche à contribuer à la réflexion autour de la notion de « frontière linguistique ».

La composition de l'ouvrage répond à la structure classique d'une thèse de doctorat, avec un bon équilibre entre un état de la recherche conséquent (partie II : *Forschungsstand und theoretische Grundlagen*, p.37-192) et l'étude de cas en tant que telle (parties III *Methodologie*, IV *Datenanalyse*, V *Abschluss*, p.191-358). La structuration des chapitres est rigoureuse, et la progression de la lecture est accompagnée de synthèses systématiques en fin de chapitre ou sous-chapitre, souvent illustrées sous forme de graphiques ou de tableaux, ce qui en rend la lecture très facile. Vingt-cinq pages de bibliographie viennent clore cet ouvrage, qui, en dehors de quelques coquilles (un « l » manque par exemple dans *überfüssig*, p.63), est de très bonne facture.

Quiconque s'intéressant aux phénomènes de contacts de langues trouvera dans la première partie de cet ouvrage un tour d'horizon très complet de ce champ d'étude, de ses origines, avec les travaux fondateurs d'Uriel Weinreich, à ses différents objets, à savoir les effets du contact des langues. Un développement particulièrement long (cinquante pages) est consacré à la recherche autour du *code-switching*. L'auteure y présente les différents modèles établis pour catégoriser les phénomènes d'alternance de code (emprunts, *code-mixing*, *code-switching*) ainsi que les différents arguments de la discussion, toujours en cours, autour de la question de savoir comment faire le départ entre emprunts et code-switching.

Après un détour par l'histoire des contacts entre les langues allemande et polonaise (chapitre 4) qui lui permet de présenter enfin l'objet de son étude de cas, le *viadrinisch* (p.114-117), et une description des niveaux de contact des langues qu'elle souhaite traiter (chapitre 5), Dagna Zinkhahn Rhobodes fait le point sur l'état de la recherche autour de la

notion de frontière. Elle commence au chapitre 6 par le champ des sciences humaines en général (philosophie, sociologie, études culturelles), chapitre dans lequel on apprécie le caractère international des références, puisqu'aussi bien les travaux autour de la notion de frontière des philosophes et sociologues allemands (Georg Simmel, notamment, pour qui la frontière est avant tout une construction culturelle et sociale) que français (Durkheim, Foucault, Bourdieu), sont convoqués. La notion de frontière traitée dans le champ de la linguistique en particulier est abordée au chapitre 7. Certains s'amuseront peut-être ainsi d'apprendre que le mot allemand « Grenze » est né du contact avec le vieux polonais *granica*, précisément parce que l'expansion germanique s'est heurtée à de véritables « frontières » dans cet espace au XIII^{ème} siècle.

Mais le point fort de ce travail repose probablement dans la mise en relation de la (socio)linguistique du contact avec la problématisation de la notion de frontière au chapitre 7.

Dans ce chapitre, l'auteure cherche en effet à combiner les outils de la linguistique du contact avec ceux de l'étude des frontières pour proposer une approche interdisciplinaire caractérisant les « frontières linguistiques ». À partir des trois dimensions de la notion de frontière établies par les sciences humaines (« frontière », « limite » et « marge »), Dagna Zinkhahn Rhobodes catégorise les frontières linguistiques en termes de « durabilité », « perméabilité » et « liminalité ». Elle élabore alors un modèle d'analyse du contact de langues germano-polonais, sous forme de continuum, allant du *code swiching* au *limilekt* (terme de son invention désignant les « routines langagières plurilingues » nées du contact des langues, p.186) portant sur trois niveaux (phonétique, morphologie, syntaxe). On s'étonne cependant de constater que le passage de la notion de frontière à celle de frontière « linguistique » (*Sprachgrenze* ou *sprachliche Grenze*), qui constitue l'objet central de la recherche, ne soit jamais problématisée, comme si cette transition allait de soi. De la même manière, les notions de *Satzgrenze*, *Phrasengrenze*, *Wortgrenze* et *Morphemgrenze* seront introduites sans autre forme d'explication pour l'analyse systématique du corpus dans la deuxième moitié de l'ouvrage.

C'est en effet au milieu de l'ouvrage (p.195-196) que commence l'étude de cas en tant que telle. Dans une partie consacrée à la méthodologie d'enquête (chapitre 8 *Forschungsdesign*) sont formulées clairement les questions de recherche, tandis que la progression de la réflexion est représentée sous la forme d'un graphique très explicite. Suivent le modèle d'analyse intégrant les outils des différents modèles présentés dans les chapitres précédents, ainsi qu'une présentation détaillée de la démarche de recueil des données du corpus analysé (choix et profil des informateurs, lieux et conditions d'enquête, contenu du questionnaire d'enquête, règles de transcription, etc.) Dans la partie suivante, le modèle ainsi élaboré est scrupuleusement appliqué aux données recueillies et permet une étude détaillée des caractéristiques du contact entre allemand et polonais à différents niveaux d'analyse grammaticale, documentant ainsi l'émergence du *viadrinisch* (chapitre 9). La synthèse des réponses aux questions de recherche est rédigée et restituée sous forme de tableau au chapitre 10.

Dans la mesure où l'analyse de corpus proposée reste une analyse purement grammaticale, avec des outils certes tirés d'autres champs disciplinaires, le lecteur est en droit de se demander si l'approche proposée est finalement vraiment interdisciplinaire. On regrette en effet que les outils de la sociologie et de la sociolinguistique n'aient plus été utilisés dans l'analyse pour traiter les aspects représentationnels conduisant à l'émergence de cette variété, et pour comprendre son rôle social et/ou son statut subjectif auprès de ses utilisateurs.

L'auteure, consciente de la nécessité d'une telle approche, indique cependant que ces questions seront traitées dans un travail ultérieur, ce dont on ne peut que se réjouir.

De manière générale, l'ouvrage reflète l'attachement de son auteure à la notion de plurilinguisme, visible en premier lieu dans la composition de sa bibliographie, mais aussi dans la rédaction de l'ouvrage, où ce n'est pas le *viadrinisch* qui apparaît, mais plutôt le *denglish* (ou *germish*) avec de nombreuses occurrences d'alternance de code entre l'allemand et l'anglais, allant des emprunts au *code-mixing* : « Mit den Worten von Gardner-Chloros (2009 :167) berücksichtigt der Ansatz die „fuzziness“ der Formen der Sprachverknüpfungen und lässt sich im Rahmen der „fuzzy school“ verorten, welche „the complex nature of CS in the centre stage rather than in the periphery“ stellt », p. 353. De plus, si l'auteure prend soin de traduire les citations extraites d'ouvrages en polonais vers l'allemand, elle fait le pari que le lecteur comprendra les nombreuses citations en anglais qui ne sont pas traduites. Cela montre à quel point l'anglais s'est imposé comme *lingua franca* dans le domaine de la recherche universitaire : or ce phénomène touche très probablement aussi certains locuteurs du *viadrinisch*, notamment les étudiants en droit, ce qui aurait peut-être pu être pris en compte dans cette étude. – *Pascale ERHART, Université de Strasbourg*

BABAULT Sophie, BENTO Margaret, SPAËTH Valérie (2017), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Peter Lang, Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 245 p. ISBN : 978-2-8076-0161-1 ; 42€

À un moment où le *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes* entame sa seconde vie, avec une forte tentation d'accéder au rang de « référent universel » du moins en Europe, cet ouvrage pose la question de la généralisation, mais aussi celle de la contextualisation de la didactique des langues et des cultures (DDL). Au-delà, l'ouvrage suggère l'accès à d'autres modèles de lecture de la réalité scolaire. Les onze contributions d'auteurs issus de divers domaines et sciences connexes nourrissent ainsi le débat et arrivent à point nommé pour relever les défis qui s'offrent à la DDL au XXI siècle. Voici donc une contribution d'importance pour le domaine.

L'ouvrage de 245 pages, dirigé par Sophie Babault, Margaret Bento et Valérie Spaëth, est composé d'une introduction, de 11 chapitres précédés d'une introduction et suivis d'une bibliographie idoine et de la liste des auteurs. Ce volume, construit thématiquement en trois parties, propose dans la première partie un cadrage transversal, d'approche sociologique (chapitre de Michel Wizeviorka), tout en affichant la volonté de prendre en compte la dimension historique de la DDL, notamment dans le chapitre de Valérie Spaëth, et celle de la replacer dans ses propres variations (pages 15-76), avant d'aborder dans la seconde partie ce qui constitue pour les auteurs le cœur de la DDL, le rapport au savoir (pages 79-151). La troisième et dernière partie offre enfin un panorama de contextes sujets à tensions et révélateurs d'une « pluralité des approches » tout à fait bienvenue (pages 155-241). L'ouvrage se clôt par une biographie des 16 auteurs avertis, dont on peut remarquer qu'il s'agit à la fois de jeunes chercheurs et de chercheurs confirmés. Plusieurs chapitres sont écrits à plusieurs mains, ce que l'on peut saluer ici.

Le choix des directrices de relier les disciplines contributives, linguistique, sociolinguistique, histoire des idées pour alimenter le domaine de la DDL est tout à fait convainquant. Pour les auteurs, le parti-pris de la diversité est au cœur de la réflexion et donne une tonalité cohérente à cet ouvrage dont la complexité n'est pas absente, loin de là, mais bien prise en compte

et visitée à diverses reprises sous des angles complémentaires.

L'écriture varie selon les auteurs des chapitres, certes. Elle est parfois engagée, voire virulente, mais toujours reliée à la pragmatique de l'action didactique et sociétale. Par exemple, autour de la notion de « contexte » que décortiquent avec brio Véronique Castellotti, Marc Bono et Emmanuelle Huver (pages 49 et suiv.), en optant pour une vision « diversitaire », que l'on retrouve plus loin dans celle de « contextualisation », associée au processus de dé- et recontextualisation dans le propos de Sophie Babault (page 113 et suiv.) qui prolonge celui des auteurs précédents en insistant sur l'imposture de l'universalité ou celle des représentations, freins à la terminologie en la matière.

C'est à Jean-Paul Narcy-Combes (page 79 et suiv.) que revient la mise en tensions entre l'universel rêvé et le particulier des contextes et des individus. L'auteur fait état de la complexité de l'identification des nombreuses variables. Il s'adosse dans son chapitre aux exemples tirés de plusieurs projets. Ceux-ci alimentent l'idée selon laquelle l'épistémologie ne peut faire l'économie de l'éthique dans la recherche en DDLC et que de leur relation naît la cohérence. Pour Narcy-Combes comme pour Wiewiorka (page 15 et suiv.), la responsabilité du chercheur « impose une négociation ascendante sur les valeurs » (page 90).

Les projets que présentent les autres auteurs, notamment dans divers pays d'Afrique, contribuent à éclairer les réflexions théoriques et à conforter les projets précédemment présentés. En effet, si les « discours sur » évoluent, les « pratiques scolaires » le font bien plus lentement, ce que savent les chercheurs. Les auteurs prônent toutefois une approche plus ascendante et convoquant tous les acteurs d'une situation didactique, les personnes, tels les enseignants et les apprenants, mais aussi des acteurs moins visibles, les manuels, les programmes ou les préconisations de textes officiels. Ainsi, les contributions de la deuxième et de la troisième partie sur des milieux plurilingues (Mohamed Miled ; Dureysseix), les accès à la littéracie (Colette Noyau, Norbert Nikiéma et Rémy Yameogo), ou encore la question de l'approche culturelle dans un contexte mondialisé sont fort bien approchées (Marie Rivière). Elles fournissent des occasions de débats en formation de futurs enseignants ou entre didacticiens du domaine. Certaines contributions sur des notions que d'aucuns pourraient considérer comme à la marge, telle celle des « frontières » (Patrick Dahlet) interrogent des réalités de terrains qui vivent des cultures éducatives combinées ou fluides. L'auteur de ce chapitre suggère « d'intégrer à la visée plurilingue une 'éducation aux frontières' » (page 127). Le questionnement sur la formation des enseignants et leur professionnalisation est assuré dans l'article de Fantognon. Aucun idéal n'est ici proposé, les difficultés de mise en œuvre d'une pensée plurielle sont clairement posés.

L'ouvrage lui-même est fort bien pensé, rendu didactique pour le lecteur par les résumés introductifs de chaque chapitre. À la lecture, on ressent un consensus d'idées, une homogénéité certaine qui permettent de trouver par des focales diverses des propos contributifs à une approche résolument diversitaire de la DDLC. La controverse n'est pas de mise entre ces auteurs. Loin s'en faut, même si les angles d'attaque et les niveaux de réflexion diffèrent entre eux. Cet ouvrage est à saluer pour son apport aux débats contemporains en DDLC. Les tensions qui habitent l'ouvrage sont internes aux chapitres et non entre ceux-ci.- Dominique Macaire, Université de Lorraine-ESPÉ, Laboratoire ATILF, Équipe *Didactique des Langues et sociolinguistique*

HOFFMANN, Ludger/ KAMEYAMA, Shinichi/ RIEDEL, Monika/ SAHINER, Pembed/WULFF, Nadja (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Erich Schmidt Verlag. 2017, 542 p. ISBN: 978 3 503 171941. 29, 95 €

L'enseignement de l'allemand en Allemagne Fédérale a connu de fortes transformations ces dernières années, particulièrement depuis l'arrivée de nombreux migrant/e/s jeunes et adultes à qui il faut transmettre cette langue à un niveau leur permettant de participer de plein pied à la société allemande. C'est par le côté positif des compétences personnelles des réfugiés ou citoyens allemands d'une autre langue familiale et patrimoniale que l'ouvrage aborde le sujet, en examinant s'il est possible que ces connaissances langagières rendent plus efficace la transmission de l'allemand langue seconde jusqu'à sa bonne maîtrise.

Sous la houlette de Ludger Hoffmann, qui avait déjà publié en 2013 une grammaire de l'allemand¹ de 600 pages pour la formation des enseignants, le focus de ce volume de 550 pages se déplace maintenant sur la façon de faire de la grammaire et de la langue dans un contexte d'acquisition naturelle de l'allemand chez des adolescents et adultes, *Deutsch als Zweitsprache* étant dorénavant siglé DaZ. Le sujet présente de l'intérêt pour l'acquisition bilingue, la linguistique contrastive, la description de l'allemand et bien sûr, pour l'enseignement de l'allemand langue étrangère (DaF) auquel renvoient de nombreux emprunts et considérations. La matière du livre est répartie en 9 chapitres de longueur (de 7 à 180 pages) et de densité inégales : même si l'on peut choisir les parties au gré de ses intérêts, une lecture studieuse en sera nécessaire, car les considérations sont plus théoriques que pratiques, et les exemples langagiers se destinent à renforcer la pertinence des descriptions et non à être utilisés directement en cours. C'est un ouvrage pour formateurs d'enseignant/e/s plus que pour enseignant/e/s même.

Le chapitre 1 (55 pages) introduit à une vision fonctionnelle de la grammaire qui s'est beaucoup inspirée des travaux des linguistes Konrad Ehlich et Jochen Rehbein, dont les noms et travaux reviennent régulièrement dans les bibliographies de chaque chapitre. L'inspiration Bühlerienne plus lointaine se voit à la rémanence de concepts tels que les *Symbolfeldausdrücke*, notion qui distingue les objets du monde et les signes linguistiques qui y réfèrent, comme "Kirschblüte" (p. 66). Dans sa fonction d'introduction à la terminologie et au cadre théorique sous-jacents à l'ensemble de l'ouvrage, ce chapitre décline l'utilisation communicationnelle du langage en compétences textuelles (pragmatique, sémiotique et savoirs sur les types de textes), compétences lexicales (mots pour nommer les choses), et grammaticales (morphosyntaxe pour les organiser), trois domaines dont, contrairement à l'impression que donne parfois le discours institutionnel français, une maîtrise langagière ne peut se passer outre-Rhin.

Le chapitre 2, bref d'une petite vingtaine de pages, suggère sous le titre "Mehrsprachigkeit", d'organiser les *Kitas (Kindertagesstätten)* de façon réellement plurilingue en proposant aux enfants, en dehors de l'allemand langue seconde, une langue de la migration autre que celle parlée à la maison : les enfants accéderaient au langage par l'intermédiaire de trois langues, celle de leur famille, l'allemand DaZ et la langue d'une autre communauté linguistique présente dans l'environnement. Il ne faut en effet pas oublier qu'un tiers environ des enfants (jusqu'à dix ans) vivant en Allemagne a une origine migratoire, ancienne ou récente. L'anglais serait tout naturellement banni de ce trio, les occasions ultérieures de l'apprendre étant suffisamment nombreuses dans les systèmes de formation européens (p. 81). Même si l'on sera sensible à l'argument que seule une proposition radicalement nouvelle permettrait de

¹ Hoffmann, Ludger (2013) *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (Les NCA n'en ont cependant pas rendu compte à l'époque).

sortir du discours ronronnant sur l'intégration linguistique, le lecteur peut craindre que les conditions matérielles de possibilité ne soient pas données : pas un mot sur les compétences langagières des aides éducatives ou l'acceptation parentale des objectifs visés pour ces crèches trilingues.

Le chapitre 3 est un grand chapitre de linguistique contrastive de 120 pages portant le titre de "Migrationssprachen: Überblick und Vergleich". De la plume de différent/e/s auteurs, il présente pour les langues fréquentes de la migration en Allemagne, c'est-à-dire le turc, russe, polonais, arabe, albanais et BSK (Bosnisch/Serbisch/Kroatisch), les faits linguistiques les plus saillants, c'est-à-dire les plus différents de l'allemand, ceux qui peuvent gêner l'acquisition de l'allemand langue seconde, et expliquer les interférences que produisent les locuteurs issus de ces langues maternelles : la langue première de l'apprenant dispose t'elle par exemple d'un article, de pronoms anaphoriques ou de la catégorie du genre, de cas et lesquels, toutes organisations grammaticales différentes avec lesquelles les apprenants devront apprendre à composer ? Même si (ou peut-être parce que ...) le savoir sur chacune de ces langues est assez ramassé (une trentaine de pages maximum, avec tableaux et exemples), le lecteur devrait avoir une formation linguistique minimale et un goût pour la typologie. La présence du japonais parmi ces langues, alors que les japonophones sont plutôt rares en Allemagne fédérale (400 mineurs japonais immigrèrent dans la Ruhr dans les années 1950) doit sans doute à la volonté de faire coopérer un collègue de l'équipe du professeur Hoffmann à la TU de Dortmund.

Le chapitre 4 "Spracherwerb und Sprachentwicklung", de 80 pages, est à la fois un résumé synthétique de linguistique acquisitionnelle chez l'enfant, qu'il soit monolingue, bilingue simultané ou acquérant une langue seconde, en même temps qu'il s'intéresse à certains aspects qu'on n'aborde que rarement dans ces contextes : l'apprentissage du grapholecte de l'allemand est vu dans une perspective gnoséologique (terme de K. Ehlich), car il ne suffira pas à ces jeunes ou adultes d'acquérir le langage de tous les jours s'ils veulent se former à une profession, dont la formation est très scolarisée en Europe si on la compare avec le cliché de l'apprentissage de la coiffure dans un pays extra-européen en dix jours d'observation. Le langage savant, la "Bildungssprache", requiert des formes de textes complexes, un vocabulaire différencié et une expression cohésive aussi bien que riche en nuances argumentatives. Un schéma illustrant un texte sur le changement climatique présente aux pages 285 & 286 les difficultés posées par l'énorme quantité de savoirs implicites nécessaires à la compréhension de ce texte. On regrettera cependant l'absence de pistes pour résoudre ces difficultés, que les apprenants en DaZ partagent d'ailleurs avec un certain nombre de leurs camarades de classe germanophones, dont l'accès à ce qu'on appelle aujourd'hui la littéracie est parfois difficile aussi. Enfin il est intéressant, en un domaine malheureusement négligé de la recherche psycholinguistique, de retrouver la notion de *Denksprache* de Wygotski, langue de la pensée qui seule permet la catégorisation de concepts et le vrai travail mental avec des notions abstraites, et non une simple valse d'étiquettes d'une langue à l'autre par laquelle le sujet ne pense pas vraiment, c'est-à-dire n'enrichit pas réellement ses moyens cognitifs (p. 288).

Le chapitre 5 est à nouveau plus bref (une vingtaine de pages) et propose sous le titre de "Zugänge zu sprachlichen Fähigkeiten" deux accès très différents aux connaissances langagières de ces élèves non germanophones natifs : très habituel est l'accès par les biographies langagières, dans lequel on retrouve la sempiternelle consigne de dessiner une élève de la classe avec les différentes langues parlées dans la classe en guise de parties du corps. Plus consistante en revanche est la deuxième sous-partie de ce chapitre qui expose les recherches de Konrad Ehlich sur les qualifications langagières et la façon de les diagnostiquer, tests autrement plus fondés scientifiquement que les approximations des niveaux-seuils du CECRL,

(en allemand *Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*), dont il n'est d'ailleurs jamais question.

Le chapitre 6 est à la fois le plus important (près de 180 pages) en même temps que celui dont la lecture peut laisser dubitatif. Intitulé assez vaguement “*Sprachliches und fachliches Lernen*”, les sous-parties, écrites par des auteur/e/s chaque fois différent/e/s, sont d'intérêt et d'approfondissement fort divers. La série de critères pour l'évaluation de matériaux didactiques dans la sous-partie 6.1 “*Unterrichtsmedien und Lehrmittelanalyse*” est si exigeante (322-324) que nombre de manuels français pour l'apprentissage de l'allemand en collège et lycée ne sortiraient pas victorieux de l'évaluation, et la sous-partie 6.2 sur l'acquisition de la compétence d'écriture, “*Mehrsprachigkeit und Schriffterwerb*”, fait bien la différence entre les difficultés provenant d'une moindre appétence au méta- et épilinguistique dans la culture familiale d'une part, et les interférences proprement dites entre les systèmes graphiques du turc (p. ex) et de l'allemand de l'autre : mais il faudrait aux enseignants et formateurs un solide bagage en linguistique systémique et sociolinguistique pour rendre opératoire cette perception. La sous-partie 6.3 sur la compétence de lecture est une synthèse rapide de linguistique textuelle qui pourrait concerner toutes les langues premières, et la sous-partie 6.5 “*Literatur und Medien*” se contente de vanter la littérature de jeunesse comme medium papier et de proposer un usage des nouvelles technologies d'après le principe “*YAKA*”. On s'interrogera, dans la sous-partie 6.10, “*Sprach- und Schreibförderung im fächerverbindenden Deutsch- und Musikunterricht in der Sekundarstufe*”, sur le caractère réaliste de faire rechercher les influences de la musique de l'empire ottoman sur la musique du baroque européen (p. 640) ; ou l'on se demandera pourquoi, après ce panorama de toutes les disciplines scolaires comprenant aussi mathématiques, dessin, sciences naturelles, dont est peinte la contribution à l'acquisition de langues additionnelles, si l'éducation physique et sportive a été tout simplement oubliée ou si elle n'est pas considérée par les auteurs comme “*sprachsensitiv*”. Elle aurait pourtant bien sa place dans la perspective empratique de l'accès à la langue. Ce chapitre se termine par une sous-partie 6.12 “*Mehrsprachigkeit und Inklusionsunterricht*”, souhaitant l'abolition de la distinction entre élèves avançant rapidement, élèves DaZ et élèves à besoins spécifiques dits autrefois “*handicapés*”, ceux-ci n'étant guère, comme les élèves DaZ, que des apprenants qui avancent plus lentement. Mais ces considérations politiquement correctes ne sont plus guère en phase avec le haut degré de scientificité manifesté par une partie comme la 6.3 ou les exigences didactiques décrites en 6.1.

Le petit chapitre 7, de 13 pages, s'intéresse à la façon d'inciter les parents à suivre les apprentissages scolaires de ces jeunes. Il évolue entre, d'un côté, la répétition de bons principes avec la suggestion d'activités prises en charge par les parents (café des parents, théâtre d'ombres), et de l'autre, mais contradictoirement, une empathie pour ces familles qui ne viennent pas à l'école sous la charge de difficultés existentielles. Cette ambition idéaliste de l'ouvrage se retrouve dans le minuscule chapitre 8, “*Perspektiven für eine mehrsprachige, sprachensible Schule*”, 6 pages de la main de Ludger Hoffmann lui-même : les propositions d'acclimater auprès de ces apprenants les GN complexes en cascade ou épithétiques de l'allemand de type “*artspezifische Instinkthandlung des Stichelings*” (p. 508) représentent sans doute une nécessité langagière comme conceptuelle, son horizon d'attente paraît cependant assez lointain pour divers types de public. En revanche, on ne pourra qu'être d'accord avec la dernière phrase de l'ouvrage, que nous citons in extenso (p. 512) : “*Wir brauchen mehr Sprachunterricht auf solidem grammatischen und fachsprachlichen Fundament, die Bildungssprache muss systematisch vermittelt werden und die Herkunftssprachen sind schrittweise in den Unterricht einzubeziehen.*”

Il n'est pas envisageable de discuter en détail l'ouvrage, à la fois en raison de sa longueur et de la technicité linguistique ou docimologique de certaines parties. Les considérations sur la mesure des compétences suggèrent de nouvelles exigences, qui ne pourront au mieux que rentrer peu à peu dans les usages. La mise en pratique de certaines recommandations (par ex. intégrer les langues des apprenants de façon contrastive) nécessiterait une réorientation partielle du fonctionnement du système éducatif, un travail encore plus intensif des enseignants comme des exigences renouvelées envers tous les acteurs, propositions qui manquent de réalisme. D'autres réflexions en revanche ne sont pas tant innovantes qu'ancrées dans des canons culturels très classiques ou des savoirs psycholinguistiques répandus maintenant. Le défi qu'il fallait relever pour proposer ce panorama de l'allemand DaZ est important et ne pouvait être accompli d'un seul jet, comme le suggère la vingtaine d'auteur/e/s différent/e/s mis à contribution pour ce volume. Mais la typographie agréable, la mise en page précise, un index de 20 pages des notions traitées (chapitre 10) ou une récapitulation des références bibliographiques aussi bien en fin de chaque chapitre (sur le thème du chapitre) que pour une orientation globale sur l'ensemble (chapitre 9 "Literaturempfehlungen") donnent à cet ouvrage un statut de manuel à consulter tout en offrant beaucoup de savoirs et de réflexions à un prix vraiment modique pour une publication linguistique. - *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*

Nouveaux Cahiers d'Allemand

Les N.C.A. paraissent quatre fois l'an et sont édités par l'Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand (A.N.C.A.) dont le Conseil d'Administration comprend

- MÉTRICH René, Université de Lorraine, Président
- AURIA Frédéric, ancien président de l'ADEAF, Vice-président
- FAUCHER Eugène, Université de Lorraine, Secrétaire
- MÉTRICH Régine, Trésorière
- SCHNEIDER-MIZONY Odile, Université de Strasbourg, Rédactrice en chef
- BERTRAND Yves, Université de Paris X-Nanterre
- GAUTHEROT Laure, professeure au Lycée Jean Rostand de Strasbourg
- 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 2018 :
 - 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 2018 : 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.