36e année (2018) n° 3 (septembre)

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

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

René Métrich	In memoriam Jean-Paul Confais	215
Caroline Pernot	Dictionnaire des actes de langage stéréotypés : Quand on parle du loup	217-221
Philippe Verronneau	Jamaik-aaah: quels rôles jouent les métaphores dans les négociations post-électorales engagées à l'automne 2017?	223-238
Jean-François Marillier	Le genre en allemand	239-255
Yves Bertrand	Les prépositions importées	257-268
Alja Lipavic Oštir Alenka Lipovec	(Fremd)sprachenunterricht ohne kognitive Erniedrigung	269-281
Esa Hartmann	Des lectures plurilingues à la littératie bilingue. Approches translingues du lire- écrire dans le contexte de l'enseignement bilingue en Alsace	283-300
Clément Dorffer	Comment en vient-on à et que trouve-t-on sur une chaîne YouTube dédiée à la linguistique ? La chaîne <i>Linguisticae</i>	301-306

Recensions

BALNAT Vincent (2018) *L'appellativisation du prénom. Etude contrastive allemand-français* Tübingen, Narr Francke Attempto = Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 565. ISBN 978-3-8233-8185. 78 € 286 p., par Anne Theissen (307-308); STEFANOWITSCH Anatol (2018) *Eine Frage der Moral. Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen.* Dudenverlag: Berlin. ISBN 978-3-411-74358-2, 8 € 63 p., par Laure Gautherot (309-311); BÜHRING Kristin & SCHLICKAU Stephan (Hrsg. 2017) *Argumentieren und Diskutieren.* Frankfurt am Main: Peter Lang = Hildesheimer Schriften zur interkulturellen Kommunikation Bd 8 192p. ISBN 978-3-631-67322-5, 51,54€ par Nathalie Schnitzer (311-314); STOIKE-SY Rahel (2017) *In mehreren Sprachen studieren. Repräsentationen und Praktiken von Mehrsprachigkeit in dreisprachigen Studienprogrammen an der Universität Luxemburg.* = Collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Frankfurt-am-Main, Peter Lang 370 p. ISBN 978-3-631-69970-6, 65,40 € par Cécile Couanault (314-316); PLIKAT Jochen (2017) *Fremdsprachlichliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der interkulturellen Kompetenz* = Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 16. Frankfurt a. M.: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. ISBN: 978-3-631-70362-5. 67,95 € 340 p., par Odile Schneider-Mizony (316-318); CALVET, Louis-Jean (2017) *Les langues: quel avenir? Les effets linguistiques de la mondialisation* = Biblis. Paris: CNRS Éditions. ISBN: 978-2-271-09253-3. 265 p., 10 € par Odile Schneider-Mizony (318-320).

Annonceurs

In eigener Sache: À nos auteurs (222); Autorenhinweise (256); Pilotage rédactionnel de la Revue (282)

In memoriam Jean-Paul Confais

Né en 1949, notre collègue Jean-Paul Confais, qui fut naguère un collaborateur régulier et apprécié de notre revue, est décédé au printemps dernier des suites de ce qu'il est convenu d'appeler une longue maladie, qui fut cependant, dans son cas, d'une fulgurante rapidité.

Après plusieurs années de lectorat à Regensburg dont il était revenu non seulement parfaitement bilingue, mais avec une pointe d'accent bavarois qu'il gardera (cultivera ?) toute sa vie, Il soutint en 1990 une thèse remarquée sur *Temps, mode, aspect. Les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes à l'exemple du français et de l'allemand* qui lui permit d'accéder à un poste de professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail qu'il occupera jusqu'à son départ à la retraite.

Si Jean-Paul Confais était surtout connu en France pour être le co-auteur, avec François Schanen, de la Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions, parue en 1986 chez Nathan et rapidement devenue LA grammaire incontournable des études d'allemand en France d'autant qu'elle fut complétée dès 1989 par un manuel d'exercices rédigé en solo et publié chez le même éditeur sous le titre Grammaire de l'allemand. Exercices systématiques avec solutions –, on sait moins qu'il avait déjà à son actif une remarquable Grammaire explicative du français (sous-titre: Schwerpunkte der französischen Grammatik für Leistungskurs und Studium) destinée aux élèves allemands des dernières années de lycée ainsi qu'aux étudiants de français. Parue chez Hueber en 1978, ses qualités pédagogiques, précision, clarté, cohérence, en firent rapidement et pendant de nombreuses années un véritable best-seller dans les universités et les Volkshochschulen allemandes. Il faut dire que notre collègue avait l'art de rendre accessibles les notions les plus difficiles et intelligibles les phénomènes les plus complexes. Passionné de didactique, il fut le traducteur, avec Jean-Michel Brohée, d'un ouvrage de Klaus Vogel, alors directeur du laboratoire de langues de l'Université de Göttingen: Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung paru chez Gunter Narr en 1990 et publié en France en 1995 avec le concours de la Maison des Sciences de l'Homme (Paris) et de Inter Nationes (Bonn) sous le titre L'interlangue. La langue de l'apprenant.

A cela, il faut ajouter une très forte empathie pour les étudiants, dont je peux personnellement témoigner, ayant plusieurs années de suite été membre d'un jury de C.A.P.E.S. dont il était le président — un président attentif et parfaitement organisé qui mettait, par exemple, un point d'honneur à proposer aux candidats, à l'oral, des textes en deux exemplaires parfaitement imprimés, l'un avec, l'autre sans les soulignements « grammaticaux » d'alors, afin que ces soulignements ne perturbent pas la préparation de l'explication littéraire du texte. Ce simple détail nous révélait son souci de mettre les candidats — comme les examinateurs, du reste — dans les conditions optimales pour passer des épreuves stressantes pour les uns comme pour les autres.

L'ayant un peu perdu de vue depuis mon départ à la retraite il y a déjà plusieurs années, je garderai de Jean-Paul Confais le souvenir d'un collègue débordant d'activités, d'une compétence jamais prise en défaut et d'une sensibilité parfois exacerbée qui me faisait penser à ce mot du Dr. Schweitzer selon lequel il fallait rester adolescent toute sa vie. Nombre d'entre nous en garderont sans doute le même souvenir.

René Métrich

Caroline Pernot

avec la collaboration des membres du GLFA

Coordination : Maurice Kauffer

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

Microstructure de quand on parle du loup [, on en voit la queue]

PRESENTATION GENERALE

FORME ET SYNTAXE

Variantes : [en] parlant du loup [, on en voit la queue].

Figement : Complet.

Configurations syntaxiques: Aucune.

SENS ET FONCTIONS

Type d'acte : Relever une coïncidence.

Fonctions : *Quand on parle du loup* sert à relever la coïncidence entre, d'une part, le fait de voir une personne, la venue ou l'intervention orale ou écrite de cette personne et, d'autre part, le fait que le locuteur parlait de cette personne.

Concurrents : Ah, et bien justement ; je parlais (justement) de toi ; tiens, (te voilà!).

USAGE

Registre: Standard.

Contraintes d'usage : Aucune. Partenaires privilégiés : Aucun.

ÉQUIVALENTS

- Habituel: wenn man vom Teufel spricht.
- Occasionnels: wenn man vom Teufel spricht, ist er nicht weit; wenn man vom Teufel spricht, [dann] kommt er; wenn man vom Teufel spricht, [dann] kommt er gegangen / gerannt (archaïsant et rare); wenn man den Esel nennt [, kommt er gerennt] (régional et rare); wir haben gerade über dich gesprochen.

PLAN

- I. SERT A RELEVER UNE COÏNCIDENCE A LA VUE D'UNE PERSONNE
- II. SERT A RELEVER UNE COÏNCIDENCE LORS DE LA VENUE D'UNE PERSONNE
- III. SERT A RELEVER UNE COÏNCIDENCE LORS DE L'INTERVENTION D'UNE PERSONNE

FONCTIONS ET EMPLOIS

I. SERT A RELEVER UNE COÏNCIDENCE A LA VUE D'UNE PERSONNE

Une personne dont le locuteur parlait précédemment se montre inopinément à lui : ce dernier relève la coïncidence à l'aide de l'ALS.

J'attends Benoît avec impatience. Mes parents arrivent avant lui. [...]

« Quand on parle du loup! » s'exclame maman.

Nous pouvons les voir par la fenêtre. On se dirait au théâtre : Annaïs en tête, sur son vélomoteur, Benoît sur sa bicyclette de facteur. (JBT 131-132/169)

– « Quand l'Américain reviendra, laisse-le te parler. [...] » Puis, ayant regardé dans la rue : « Quand on parle du loup... [...]
Bon, il m'a vu maintenant. Il file. » (FR-PBA 57/-)

« Vous devriez voir un chirurgien », dit le tavernier.

Il pleuvait toujours. Le tavernier debout sur le seuil regardait cracher les gouttières. Tout à coup:

« Quand on parle du loup », dit-il.

Un homme frileusement vêtu d'une houppelande, un peu courbé sous son capuchon brun, se hâtait le long du ruisseau. Henri-Maximilien s'écria :

« Zénon! »

L'homme se retourna. (FR-MYO 638/-)

Ich erwarte Benoît voller Ungeduld. Meine Eltern treffen vor ihm ein. [...] "Wenn man vom Teufel spricht!", ruft Mama aus. Wir können sie durch das Fenster sehen. Man könnte sich im Theater wähnen: Annaïs vorneweg auf ihrem Mofa, gefolgt von Benoît auf seinem Briefträgerfahrrad.

- "Wenn der Amerikaner zurückkommt, lass ihn doch ausreden. [...]" Er schaut dann aus dem Fenster hinaus: "Wenn man vom Teufel spricht ... [...] Na gut, jetzt hat er mich gesehen. Er macht sich davon."

"Sie sollten sich von einem Chirurgen untersuchen lassen", sagte der Wirt.

Es regnete immer noch. Der Wirt stand an der Türschwelle und betrachtete die Dachrinne, die reichlich tröpfelte. "Wenn man den Esel nennt", sagte er plötzlich.

Ein Mann, der in einem dünnen mantelartigen Überwurf gekleidet war, leicht gebeugt unter seiner braunen Kapuze, lief schnell den Bach entlang. Henri-Maximilian schrie: Zénon! – Der Mann drehte sich um.

- [...] Qu'est-ce donc que cet étonnant petit vieux dont vous parlez ?
 [...] Un vieux bonhomme qui a deux chambres au fond de la cour [...].
- Et comment s'appelle ce mystérieux [petit vieux]?... demanda Dumoulin. M. Charlemagne, dit la fruitière. Mais tenez... quand on parle du loup on en voit la queue. [...] Tenez... ce petit vieux, là-bas... le long de la maison. (FR-ESJ 542/-)
- [...] Wer ist denn bloß dieser erstaunliche Alte, von dem sie sprechen?
- [...] Ein alter Kerl, der 2 Zimmer im Hinterhof hat [...].
- Und wie heißt dieser mysteriöse arme Kerl? fragte Dumoulin.
- Monsieur Charlemagne, antwortete die Obsthändlerin. Aber hier, sehen Sie, wenn man den Esel nennt, kommt er gerennt.
 [...] Hier, der alte Kerl, dort drüben ... er schleicht sich des Hauses entlang.

II. SERT A RELEVER UNE COÏNCIDENCE LORS DE LA VENUE D'UNE PERSONNE

Une personne dont le locuteur parlait précédemment arrive inopinément : ce dernier relève la coïncidence à l'aide de l'ALS.

On sonne à la porte. Je vais voir et qui estce qui se trouvait derrière la porte ? Michel![...] – C'est M. Presle, criai-je.

- Quand on parle du loup on en voit la queue, hurla Mrs. Killarney. (FR-RQS 178/-)
- En l'honneur de quel saint [Baujard] vous fait-il visite ?
- Je l'ai beaucoup connu quand il était lieutenant général du bailliage, et feu M. de Rosnes l'estimait. [...]

Comme elle achevait, un vieux domestique en livrée ouvrit la porte et annonça :

- M. le député Baujard!
- Quand on parle du loup! chuchota le chevalier de Vendières, qui aimait les proverbes.

François Baujard entra [...]. (ATC 19-22/-)

- « Pierre serait-il anormal ? » [...]
- « Non, il est simplement un peu dégénéré.
- « Un peu dégénéré », gronde une voix derrière la porte.
- « **Quand on parle du loup**, remarque Mme Dumont-Dufour... Voilà justement notre Pierre qui rentre. » (FR-RCM 71/-)

Es klingelt. Ich gehe hin – wer stand denn vor der Tür? Michel! [...]

- Monsieur Presle ist da, schrie ich laut aus.
- Wenn man vom Teufel spricht, ist er nicht weit! brüllte Mrs. Killarney.
- Zu welchem heiligen Anlass stattet Ihnen [Baujard] einen Besuch ab? Ich habe ihn gut gekannt, als er noch Generalverwalter des ordentlichen Gerichts war. Dem verstorbenen Herrn de Rosnes war er wohlgesinnt. [...] Als sie gerade zu Ende gesprochen hatte, öffnete ein alter Diener in Livree die Tür und kündigte an: Der sehr verehrte Abgeordnete Herr Baujard!
- Wenn man vom Teufel spricht! flüsterte der Ritter de Vendières, der Sprichwörter liebte. François B. trat ein [...].
- Wäre es möglich, dass Pierre nicht normal ist? Nein, er hat einfach nicht alle Tassen im Schrank. Nicht alle Tassen im Schrank, brummt eine Stimme hinter der Tür. Wir haben gerade über dich gesprochen..., bemerkte Frau Dumont-Dufour. Bitte schön, gerade kommt unser Pierre herein.

Je suis convaincue que quelqu'un me harcèle et ma meilleure amie, [Loulou], pense que je me fais des idées. Tiens, **parlant du loup...** Fidèle à son habitude, Loulou m'attend près de la porte d'entrée. (MLA - /-)

Ich bin fest davon überzeugt, dass ich gemobbt werde, Loulou, meine beste Freundin, ist der Meinung, ich hätte es mir nur so eingeredet. Siehe da, wenn man vom Teufel spricht... Wie üblich wartet Loulou auf mich an der Eingangstür.

III. SERT A RELEVER UNE COÏNCIDENCE LORS DE L'INTERVENTION D'UNE PERSONNE

Une personne dont le locuteur parlait précédemment fait une intervention, orale ou écrite : ce dernier relève la coïncidence à l'aide de l'ALS.

- Bon, et Gélou, qu'est-ce qu'elle en dit, de tout ça ?
- Elle a pas envie de rentrer. Elle est inquiète, la pauvre. [...] C'est pour ça qu'elle appelait. Pour en parler avec vous. [...]
 Le téléphone sonna.
- Quand on parle du loup..., dit Honorine. Mais ce n'était pas Gélou.
- Loubet, à l'appareil. (JIC 226-227/184-185)

Peu de temps après, le téléphone sonna. « **Quand on parle du loup** », murmura Mannhardt. C'était Yaiza Teetzmann, sa collaboratrice chevronnée du joli quartier

de Marzahn.

"Gut, und was sagt Gelou zu alledem?" "Sie will nicht zurückfahren. Macht sich Sorgen, die Arme. [...] Deswegen hat sie angerufen. Um mit Ihnen darüber zu sprechen. [...]

Das Telefon klingelte.

"Wenn man vom Teufel spricht...", sagte Honorine. Aber es war nicht Gelou. "Loubet am Apparat."

Kurz darauf klingelte das Telefon.

"Wenn man vom Teufel spricht …", murmelte Mannhardt.

Es war Yaiza Teetzmann, seine erprobte Mitarbeiterin aus dem schönen Marzahn. (DWDS-*Berliner Zeitung*, 02.12.2002)

BILAN

SENS ET EMPLOIS

L'emploi de l'ALS suppose qu'il y ait trois instances en jeu dans la communication : un locuteur, un interlocuteur ainsi qu'une personne – le *loup* – absente au moment où les deux premières instances parlent d'elle et qui apparaît inopinément. En outre, la personne désignée métaphoriquement par le *loup* est soit destinataire du message, soit ne l'est pas et n'entend donc pas le propos.

Quand on parle du loup [, on en voit la queue] permet de signifier un étonnement de manière souvent plaisante. En outre, l'étonnement peut être accompagné de l'expression soit de la satisfaction, soit de la contrariété que provoque la vue, la venue ou l'intervention de la personne désignée métaphoriquement par le loup.

EQUIVALENTS

L'ALS équivalent *Wenn man vom Teufel spricht* connaît certes des formes complexes (notamment *Wenn man vom Teufel spricht, ist er nicht weit*), celles-ci ne sont toutefois que rarement employées. On lui préfère nettement la forme elliptique, basée sur la seule subordonnée.

En traduisant l'ALS français, les traducteurs optent souvent pour *Wenn man vom Teufel spricht*, privilégiant ainsi un équivalent qui soit également un ALS métaphorique. La fréquence d'emploi de *Wenn man vom Teufel spricht* dans les textes traduits du français vers l'allemand apparaît toutefois supérieure à sa fréquence d'emploi dans des textes allemands non traduits. Ceci est quelquefois un prisme déformant de la traduction.

Références des sources

a) Ouvrages

Les références précédées de FR sont tirées de Frantext.

ATC : Theuriet, André: *La chanoinesse* 1789-1793. Paris: Armand Colin, 1893.

FR-ESJ : Sue, Eugène : Le Juif errant. Paris : Laffont, 1996.

FR-MYO: Yourcenar, Marguerite: L'Œuvre au noir. Paris: Gallimard, 1968.

FR-PBA: Bourget, Paul: *Nos actes nous suivent*. Paris: Plon, 1926. FR-RCM: Crevel, Raymond: *La Mort difficile*. Paris: Pauvert, 1974.

FR-RQS : Queneau Pseud. Sally Mara, Raymond : Les œuvres complètes de Sally Mara. Paris: Gallimard,

1962.

JBT : Boissard, Janine : Marie-Tempête. Paris: Laffont, 1998. / Traduction allemande par Angelika

Weidmann: Der Ruf des Meeres. München: Knaur, 2002.

JIC : Izzo, Jean-Claude : Chourmo. Paris : Armand Colin, 1996. / Traduction allemande par Katarina

Grän et Ronald Voullié: Chourmo. Zürich: Unionsverlag, 2000.

b) Sources Internet

DWDS : Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. http://dwds.de [Consulté le 15.05.2018].

MLA : Latullipe, Martine : A fleur de peau. Québec Amérique, 2001. https://books.google.fr/... [Consulté le

15.05.2018].

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 »

Philippe Verronneau

Université de Bourgogne, Dijon

Jamaik-aaah: quels rôles jouent les métaphores dans les négociations post-électorales engagées à l'automne 2017?

Introduction

Les élections législatives allemandes de septembre 2017 n'ont dégagé aucune majorité claire en vue de la formation d'un gouvernement, ce qui a entraîné le pays dans une longue période de tractations politiques qui s'est achevée en mars 2018, avec la mise en place d'une nouvelle « grande coalition » dirigée par Angela Merkel. Cette alliance entre les partis conservateurs (Union CDU-CSU) et les sociaux-démocrates (SPD) — la troisième de l'ère Merkel — n'est advenue qu'à l'issue de pourparlers entamés en janvier 2018, sous la pression des circonstances.

Une première phase de négociations avait débuté au lendemain des élections, dans l'espoir d'aboutir à une coalition entre l'Union CDU-CSU, les libéraux du FDP et les Verts, ce qui s'est soldé par un échec en novembre 2017. Ce rapprochement inédit à l'échelle fédérale a fait l'objet de discussions quadripartites qui ont tenu la presse en haleine pendant près de deux mois, jusqu'à ce que les divergences apparues se révèlent insurmontables.

Or, cette expérience avortée présente un intérêt rétrospectif en matière de communication politique et médiatique, car elle a donné lieu à des échanges tendus, au cours desquels les arguments de fond ont souvent été masqués par des moyens oratoires visant à prendre le dessus sur l'interlocuteur. Parmi les stratagèmes langagiers déployés durant cette longue séquence post-électorale, un procédé attire l'attention par sa fréquence : la métaphore. Cette figure centrale de la technique rhétorique apparaît non seulement dans les discussions engagées entre les représentants des quatre partis impliqués, mais aussi dans le métadiscours médiatique qui les entoure. Il faut prendre en compte ce double niveau pour réfléchir à la question suivante : quels rôles jouent les métaphores dans les négociations entre les parties prenantes et éventuellement dans leur échec final ?

Afin de préciser la problématique, on peut se référer à quelques études récentes consacrées aux procédés rhétoriques, tout particulièrement à la métaphore, en tant que figure prototypique du mécanisme de « transposition » à

la base d'un détournement de sens. Celle-ci exerce trois fonctions principales selon H. Skirl et M. Schwarz-Friesel (2007 : 60ss.) : la fonction explicative (notamment par la concrétisation d'un phénomène abstrait), persuasive (au sein d'une stratégie énonciative globale tendant à influencer l'interlocuteur), ainsi que la fonction évaluative au sens large, qui permet au locuteur d'émettre un jugement subjectif, souvent empreint d'émotion. Ces trois fonctions parfois complémentaires ont un point commun : la métaphore vise à produire un certain effet sur l'interlocuteur, soit en lui ouvrant l'accès à des connaissances, soit en le ralliant au point de vue défendu, ou bien encore en déclenchant chez lui une réaction émotionnelle susceptible d'orienter son action dans le sens voulu. Un tel éventail d'effets pragmatiques peut expliquer que les métaphores occupent une place aussi importante dans de nombreux types de textes et même dans le langage quotidien, comme le souligne Katrin Kohl (2007 : 23), qui parle de leur « omniprésence » dans la langue ("die Ubiquität der Metapher").

L'usage abondant de métaphores à des fins pragmatiques se vérifie dans des domaines ciblés tels que le discours sur la crise financière : dans un article des Nouveaux Cahiers d'allemand 2012/1, Anna Olson (2012 : 22) constate que les métaphores propres aux questions économiques sont en « inflation » et qu'elles possèdent une valeur « explicative » (aide à la compréhension du discours spécialisé), mais aussi une valeur « émotive », au sens où elles sont « chargées d'émotion pour stimuler l'intérêt ». Un autre article, également paru dans les NCA (2012/4), apporte un éclairage plus complet sur les « figures de la similitude » englobant la comparaison, la métaphore et la métonymie : Odile Schneider-Mizony (2012:385ss.) souligne qu'au-delà de leur « stylistique », ces figures de rhétorique exercent « une fonction informative, une fonction argumentative et une fonction prescriptive », ce qui rejoint les observations précédentes.

Une impression générale se dégage à la lumière de ces travaux récents : la métaphore est vue comme un vecteur de connaissances et un outil argumentatif qui envahit la communication au point d'en être un élément incontournable. Le rôle que joue ce procédé rhétorique dans le cadre politique à l'étude doit donc être évalué sous l'angle de son apport informatif et de sa force persuasive : peut-on dire que le recours à la métaphore a fait progresser les négociations en enrichissant leur contenu et en clarifiant la stratégie adoptée de part et d'autre ?

Ces deux aspects seront envisagés à partir d'un corpus extrait du site internet www.spiegel.de, qui rassemble les publications du *Spiegel online* et de

manager magazin¹. Ces médias généralistes – à dominante politique pour l'un, socio-économique pour l'autre – ont commenté chaque rebondissement des échanges, si bien qu'ils reflètent l'avancement des discussions dans le fond et dans la forme. En relayant quotidiennement les propos tenus par les négociateurs, ils ont non seulement informé le grand public, mais aussi amené les protagonistes eux-mêmes à réagir, ce qui fait de ces organes de presse une courroie de transmission essentielle entre les différents acteurs du débat.

A) Processus de dénomination et cadrage du débat

Les discussions entamées au lendemain des dernières élections législatives s'inscrivent dans un cadre connu, celui des *Sondierungsgespräche*, terme généralement traduit en français par *discussions exploratoires*. Le mot composé allemand associe deux unités lexicales qui ne sont pas sur le même plan: *-gespräche* est à prendre au sens propre, tandis que *Sondierung-* a un sens figuré, issu du vocabulaire maritime et minier. Nous sommes en présence d'un mot composé métaphorique ('Kompositummetapher'), qui fonctionne selon le schéma suivant, établi à partir des catégories d'analyse de H. Skirl (2007 : 21) :

(1) Sondierung-s-gespräche = Gespräche zum Sondieren

Y X Y

Les lettres X et Y renvoient respectivement au domaine cible (celui des discussions en question) et au domaine source (celui d'une exploration, qui qualifie ces discussions)². Ce modèle illustre le mécanisme à la base du processus de dénomination métaphorique : l'image empruntée à un autre univers (ici, la recherche géologique) est appliquée à l'événement nommé pour en préciser la nature. Il s'agit d'une métaphore lexicalisée, qui transfère un sens lié à une activité concrète (en l'occurrence, le sondage du sous-sol) vers une sphère plus abstraite, en jouant sur l'analogie entre les domaines associés, à savoir l'exploration des profondeurs (du terrain vs. des intentions humaines) pour en extraire un matériau précieux (un minerai vs. un point de convergence). Dans ce type d'emploi métaphorique, la base verbale *sondieren* a un sens proche de

¹ Au total, le corpus se compose de 60 articles, publiés entre le 25 septembre 2017 (lendemain de l'élection du Bundestag) et le 20 novembre 2017 (lendemain de la rupture des négociations). Les occurrences citées sont suivies d'une parenthèse indiquant la source (SPG pour *Spiegel online*; MM pour *manager magazin*) et la date de parution.

² Ces notions correspondent aux termes allemands *Zielbereich* (X) et *Ursprungsbereich* (Y), selon l'approche conceptuelle de la métaphore proposée par H. Skirl (2007 : 10), empruntée à la théorie de Lakoff et Johnson.

erkunden ou *erforschen*, comme c'est le cas pour le verbe *ausloten*, qui provient du même univers concret et peut facilement s'appliquer à une réalité abstraite³.

Le mécanisme décrit montre que la dénomination métaphorique, même figée, n'est pas neutre, dans la mesure où elle fait ressortir certains traits inhérents au domaine source et les transpose sur le domaine cible pour qualifier implicitement l'objet nommé. Certes, l'effet est atténué ici par la lexicalisation, qui gomme la spécificité originelle de l'unité lexicale employée au sens figuré, mais il ne disparaît pas totalement : l'image lointaine de la prospection pétrolière inscrit les discussions à venir dans la durée, souligne leur technicité et valorise l'objectif à atteindre.

Or, le corpus révèle que la presse n'opte pas prioritairement pour le terme *Sondierungsgespräche*, malgré sa stabilité sémantique qui exclut toute ambiguïté. Elle préfère nettement le nom propre *Jamaika*, qui fournit une multitude de mots composés, le plus souvent avec trait d'union, par exemple :

- (2) Jamaika-Koalition / Jamaikakoalition; Jamaika-Bündnis / Jamaikabündnis
- (3) Jamaika-Verhandlungen; Jamaika-Sondierungen; Jamaika-Gespräche; Jamaika-Runde

Il s'agit là des cas recontrés à de nombreuses reprises dans les articles consultés. Tous ces composés sont formés à partir du nom Jamaika, qui occupe la place du déterminant et renvoie aux trois couleurs du drapeau jamaïcain, lesquelles correspondent fortuitement à celles des trois formations politiques en présence : le noir pour l'Union CDU-CSU, le jaune pour le FDP et le vert pour Die Grünen. Cette appellation étrange, qui s'est répandue dans la presse depuis une dizaine d'années, illustre le principe d'économie linguistique qui consiste à réduire une entité complexe à un minimum de traits pertinents, suffisants pour la désigner⁴. Sémantiquement, les exemples ci-dessus montrent toutefois que le terme Jamaika n'a pas une valeur unique : dans les composés du type (2), il désigne seulement le modèle jamaïcain, dont le second élément précise l'objet (coalition, alliance); dans ceux du type (3), il réfère directement à la formation d'une coalition « jamaïcaine », le second élement renvoyant alors à la phase préparatoire (négociations, réunions de concertation, etc.). On mesure ici toute la difficulté de l'opération de décodage nécessaire, qui peut être paraphrasée de la façon suivante:

³ La comparaison peut s'étendre aux verbes français *explorer* et *sonder*, qui présentent également la double acception (cf. *sondage pétrolier* vs. *sondage d'opinion*).

⁴ Un autre cas de ce genre est la fameuse appellation *Ampelkoalition*, qui renvoie directement à une alliance de type rouge (SPD) - jaune (FDP) - vert (Grüne) grâce à l'image du feu tricolore.

(3) <u>Jamaika</u>-Verhandlungen = Verhandlungen zur Bildung einer Koalition <u>jamaikanischen</u> Typs [in Bezug auf die Farben der entsprechenden Nationalflagge, die mit den Parteifarben Schwarz (CDU-CSU), Gelb (FDP), Grün (Die Grünen) übereinstimmen]

Malgré ces méandres, force est de constater que le nom *Jamaika* offre de nombreuses possibilités de composition lexicale, parmi lesquelles :

- (4) Jamaika-Koalitionäre; Jamaika-Gesprächspartner; Jamaika-Unterhändler; Jamaika-Sondierer; Jamaika-Parteien; Jamaika-Anwärter; Jamaika-Aspiranten
- (5) Jamaika-Papier; Jamaika-Moratorium; Jamaika-Thema; Jamaika-Talks

Les exemples rassemblés sous (4) concernent des agents humains, les représentants des trois partis engagés dans les négociations ; ceux du groupe (5) se rapportent à un objet qui place la coalition dans la perspective d'un accord à ratifier ou d'un sujet de débat. Cette série d'emplois se rapproche ainsi des exemples (3) : le rapport de sens entre les deux constituants est de nature analogue, même si le décodage est légèrement plus complexe. Certains composés, en revanche, ont une apparence si énigmatique qu'ils doivent être contextualisés :

(6) Bundesweit kamen Union, FDP und Grüne zwar auf eine Mehrheit von 52,5 Prozent der Stimmen - doch eben fast nur im Westen der Republik. In dieser "*Jamaika-Republik*" leben rund 56,2 Millionen der 82,2 Millionen Menschen in Deutschland. (...) Viele im Osten fühlen sich vernachlässigt. (...) Umso wichtiger müsste es aus *Jamaika-Sicht* sein, ostdeutsche Themen in den Fokus zu nehmen. (SPG 23.10.17)

Dans cet article consacré à la fracture électorale entre l'Ouest et l'Est, le composé "Jamaika-Republik" est aussi simplificateur que déroutant, comme l'indique l'usage des guillemets, qui soulignent l'approximation de la tournure choisie. Le composé Jamaika-Sicht est encore plus flou puisque l'allusion à un « point de vue jamaïcain » peut se rapporter indistinctement à tout partisan de cette coalition du côté Ouest.

Deux autres formules ramassées feront leur apparition dès l'échec de cette solution au soir du 19 novembre 2017 : la tournure *Jamaika-Abbruch*, qui marque la rupture des négociations, évolue vite vers la variante *Jamaika-Aus* (« exit la Jamaïque »). Ce composé abrupt, qui a été élu « mot de l'année 2017 » par la *Gesellschaft für deutsche Sprache*, montre à quel point cette acception spécifique du nom *Jamaika* est devenue familière dans le contexte de la politique intérieure allemande⁵.

_

⁵ Outre la justification de ce choix, le site de la GfdS fournit une précision sur la prononciation du mot *Jamaika*, qui tend à se germaniser, en particulier pour la syllabe initiale, qui évolue phonétiquement

Une étape supplémentaire est franchie avec l'emploi du nom seul, sans la présence d'un déterminé à sa droite. Le terme *Jamaika* renvoie alors directement à *Jamaika-Koalition* et ne fait jamais l'objet d'une quelconque paraphrase explicative dans les 60 articles consultés⁶. Un seul cas présente l'usage de guillemets qui marquent l'inadéquation de cette formule (*die Gespräche zu "Jamaika*", SPG 25.09.17), et le nom *Jamaika* n'est qu'exceptionnellement suivi d'une apposition qui souligne son sens spécifique :

- (7) Jamaika, die Koalition des Aufbruchs (SPG 23.10.17)
- (8) Also muss es jetzt irgendwie klappen mit *Jamaika, diesem Experiment*, das noch nie auf Bundesebene eingegangen wurde. (SPG 25.09.17)

Dans l'immense majorité des cas, ce nom de pays est employé sans ajout susceptible d'orienter le lecteur vers le contexte électoral. Ainsi, dès le lendemain du vote, un article du *Spiegel* curieusement intitulé *Jamaik-aaah* révèle l'étendue des possibilités offertes par ce terme :

(9) Welche Chancen hat *Jamaika*? (...)

Merkel hat keinen Plan B. Die Lösung heißt *Jamaika*, sonst gibt es keine. (...) *Jamaika* dürfte nicht an der Kanzlerin persönlich scheitern. (SPG 25.09.17)

Hormis le titre, qui exprime sans doute l'effet de surprise et l'issue incertaine du scrutin, nous observons ici trois emplois du nom *Jamaika* dans des énoncés relativement opaques pour qui ne serait pas familiarisé avec cette formule. Cela suppose un savoir partagé, aisément mobilisable dès lors que l'actualité s'y prête, sans recours à un indice autre que contextuel. Cette formulation compacte est très appréciée des journalistes (10-11) et des politiques (12 à 14) dans les interviews :

- (10) Wie halten Sie es, Herr Lindner, denn nun mit *Jamaika*? (SPG 25.09.17)
- (11) Warum wollen Sie eigentlich *Jamaika* erreichen? (...) Welche der vielen Spekulationen, was Sie unter *Jamaika* werden könnten, gefällt Ihnen eigentlich am besten? (SPG 05.11.17)
- (12) "Jamaika ist eine Totgeburt", sagte Bayerns FDP-Chef Albert Duin (...). (SPG 03.11.17)

vers le modèle *ja*. Cela confirme l'impression que ce nom de pays est de mieux en mieux intégré dans le vocabulaire courant. Lien : https://gfds.de/wort-des-jahres-2017/.

⁶ Par comparaison, la presse française traitant l'actualité allemande fait un usage très modéré de la tournure équivalente (*coalition jamaïcaine*) et l'accompagne systématiquement d'une explicitation. Voici un exemple tiré du *Monde* paru le surlendemain de l'élection (26-09-2017) : « [il s'agit] de former une coalition dite "jamaïcaine", en référence au drapeau de cet Etat des Caraïbes qui rappelle les couleurs des trois partis (noir pour les conservateurs, jaune pour les libéraux, vert pour les écologistes). » Cette précaution révèle une différence de culture politique entre les deux pays : en France, la désignation des partis par des couleurs et la mise en place d'une coalition gouvernementale ne sont pas des pratiques habituelles.

- (13) "Wir brauchen *Jamaika* für Deutschland", [sagte Daniel Günther (CDU)]. (SPG 06.11.17)
- (14) "Jamaika wird allen wehtun". [Interview mit Tarek Al-Wazir (Die Grünen)] (SPG 30.09.17)

De même, le *Spiegel* et *manager magazin* usent de cette tournure pour proposer des titres accrocheurs :

- (15) Warum Jamaika kommt (SPG 23.10.17)
- (16) Gefahr für *Jamaika* (SPG 06.11.17)
- (17) Jamaika macht Fortschrittchen (SPG 10.11.17)
- (18) Glauben Sie noch an *Jamaika*? (MM 06.11.17)

Comme l'indique la question directement posée au lecteur par *manager magazin* (18), la presse établit un rapport de connivence avec ceux qui décryptent spontanément ce raccourci, et elle entretient elle-même ce lien en reprenant régulièrement la formule d'article en article, sans craindre un effet de lassitude. Le terme *Jamaika* n'en conserve pas moins des contours flous, son sens pouvant aller jusqu'à désigner les négociateurs eux-mêmes :

- (19) Der designierte sächsische Ministerpräsident und CDU-Landeschef Michael Kretschmer pocht darauf, dass *Jamaika* das Thema im Blick hat. (SPG 23.10.17)
- (20) Nachtschicht für Jamaika (SPG 19.11.17)

Ici, *Jamaika* se rapporte aux interlocuteurs sommés de prendre en compte un point important (19) ou contraints à une séance nocturne pour boucler l'accord en préparation (20). Le terme prend dès lors le sens de *Jamaika-Gesprächspartner* ou *Jamaika-Runde*, l'agent humain se substituant à l'objet des discussions. Ce glissement sémantique donne même lieu à une tournure audacieuse, rencontrée dans un seul cas (21), où les alliés potentiels deviennent soudain des « Jamaïcains »!

(21) (...) das Ringen um die eigene Macht, so befürchtet mancher der potenziellen *Jamaikaner*, könnte den CSU-Vorsitzenden zu einem härteren Kurs zwingen. (SPG 06.11.17)

Que révèle l'étonnante gamme d'emplois de ce nom de pays, soit dans des lexèmes nominaux composés (exemples 2 à 6), soit en tant que lexème simple (7 à 20)? Le schéma de décodage proposé à partir du modèle *Jamaika-Verhandlungen* (3) dévoile le seul élément qui permet d'associer le nom *Jamaika* à une configuration politique allemande précise, à savoir les trois couleurs du drapeau de l'Etat correspondant. Nous avons affaire à une dénomination métaphorique conventionnelle, fondée sur l'analogie entre deux entités reliées par un même code de représentation visuelle. L'intérêt majeur de cette appellation réside dans son originalité et son extension: bien que non

transparent et quelque peu déroutant, le terme *Jamaika* est devenu une sorte d'étiquette apte à désigner tout ce qui concerne l'alliance entre les quatre partis, c'est-à-dire la coalition « jamaïcaine » en préparation, mais aussi les discussions du même nom, voire exceptionnellement les négociateurs eux-mêmes. En outre, grâce à son ancrage géographique, le terme *Jamaika* constitue un repère qui cadre le débat en cours. Ainsi, suivant la même logique que précédemment, le nom cesse de renvoyer à l'île de la Jamaïque, mais conserve l'idée d'une destination lointaine, qui se prête à diverses tournures imagées :

- (22) Wenn es um das Tempo ihrer Sondierungsgespräche für eine mögliche Koalition geht, sind Union, FDP und Grüne offenbar entschlossen, sich an *der legendären Lässigkeit der Ferieninsel Jamaika* zu orientieren. (SPG 23.10.17)
- (23) [Interview mit Unionsfraktionschef Kauder] (SPG 12.10.17)
 - -SPG: Jamaika klingt nach Lebensfreude, das Bündnis wird aber wohl eher eine Zwangsehe. Ist das atmosphärisch eine besondere Herausforderung?
 - -Kauder: Mit den Verhandlungen betreten alle Beteiligten ohne Frage Neuland.

Ces extraits d'un billet d'humeur (22) ou d'une interview (23) montrent que la métaphore prend une fonction créative : ici, le nom *Jamaika* véhicule les clichés associés à une île paradisiaque, perçue comme une destination touristique idéale. Cette vision subjective ouvre la voie à d'autres tournures métaphoriques qualifiant la formation d'une coalition, telles que l'allusion à un mariage forcé (*Zwangsehe*) ou la description d'un voyage en terre inconnue (*Neuland betreten*) dans le cas (23). Plus largement, ce type d'images s'inscrit dans un réseau métaphorique qui sert à baliser les discussions :

- (24) Es ist der erste Schritt in Richtung Jamaikakoalition. (SPG 30.09.17)
- (25) Es wird ein langer Weg nach Jamaika aber ein bisschen Strecke haben sie wohl schon zurückgelegt. (SPG 18.10.17)
- (26) Kein Weg führt nach Jamaika. (SPG 06.10.17)
- (27) Keine Idee, kein Weg nach Jamaika. (SPG 18.11.17)
- (28) Seehofer könnte nun noch eher ein Interesse an erfolgreichen Verhandlungen haben, um sich in einen Ministerposten in einer künftigen Bundesregierung zu retten (...). Es wäre Seehofers *Flucht nach Jamaika*. (SPG 06.11.17)

L'origine géographique du terme *Jamaika* offre la possibilité d'un transfert de sens vers une destination imagée, qui correspond à l'objectif des discussions. Dès lors, la présentation des négociations peut s'appuyer sur une série de métaphores lexicalisées issues du champ spatial (*Weg*; *Schritt*; *Richtung*; *Strecke*; etc.), lequel constitue un domaine source très productif pour concrétiser un processus abstrait⁷. Les tournures créées par l'extension

⁷ Cet aspect est souligné par H. Skirl (2007 : 37), qui renvoie à l'analyse de Hermann Paul montrant la richesse de l'analogie entre le domaine source des relations spatiales et différents domaines cibles (tels

sémantique du lexème *Jamaika* sont reliées à des désignations conventionnelles, qui proviennent de schémas de représentation courants facilitant le décodage. Ces deux dimensions permettent aux journaux des titres originaux (26-27) ou des mots d'esprit (28), tout en situant le débat dans un cadre connu, délimité par un point de départ, une voie à suivre et un objectif à atteindre.

B) Outils de positionnement stratégique dans les négociations

Voilà donc les quatre partis engagés sur la route de la Jamaïque, qui passe par des négociations devant aboutir à la formation d'un gouvernement avant Noël 2017. A peine le débat lancé, les moyens rhétoriques utilisés semblent exercer une certaine influence, comme l'observe finement le *Spiegel* du 25-09-2017 à propos des premières prises de position du FDP et des Verts :

(29) (...) es wird für Merkel kaum schwer werden, Grüne und Liberale für Gespräche zu gewinnen. (...) Die Liberalen sprachen am Sonntag dann auch nicht von *roten Linien*, sondern von *zehn "Trendwenden"*, die sie in einer Regierung anstrebten. Auch den Grünen war wichtig, dass man in zehn Punkten "*entscheidend vorankomme"*. Rhetorisch bereitet man die Jamaika-Regierung also schon vor - doch auf dem Weg dahin gibt es viele Hürden. (SPG 25.09.17)

D'emblée, les discussions sont placées dans le cadre spatial défini précédemment⁸, qui offre nombre de métaphores lexicalisées : le processus en cours s'apparente à un chemin (*Weg*) parsemé d'obstacles à surmonter (*Hürden*) pour aller de l'avant (*vorankommen*). Dans un élan d'optimisme, le journal souligne l'attitude constructive des partis en pointant le lexique employé de part et d'autre, qui reflète le mouvement plutôt qu'une conception figée.

A l'inverse, l'éventualité d'un blocage se traduit par une image très expressive : la notion de « lignes rouges » (rote Linien), qui marque un seuil à ne pas franchir sous peine de faire échouer les négociations. Cette formule courante dans les relations internationales (notamment à propos de la guerre en Syrie) résulte d'une double métaphore d'origine spatiale : la présence d'une limite et du signal rouge indique un arrêt, par opposition à l'image du « feu vert » (grünes Licht), qui invite à poursuivre une action engagée. Ici, le signal négatif des « lignes rouges » est évité par le FDP, qui préfère parler de « retournement de tendance » (Trendwende). Cette idée de « tournant », qui est issue du champ lexical des déplacements (Wende, wenden), exprime habilement la volonté d'infléchir le cours des choses sans tracer de frontière définitive, et

231

que les relations temporelles, la notion d'intensité ou encore les schémas mentaux de la réflexion et du sentiment).

⁸ Voir les exemples 24 à 28.

correspond d'ailleurs à la vision programmatique du FDP, dévoilée dans le document "Zehn Trendwenden für Deutschland", qui décline les principales propositions du parti pour l'avenir de l'Allemagne.

La métaphore des « lignes rouges » (*rote Linien*) illustre ainsi la formation d'un phraséologisme à partir de l'idiomatisation de ses constituants, selon un processus sémantique mis en évidence par Christine Palm (1997 : 9ss.). L'image est d'autant plus productive qu'elle est reprise en écho par les autres partis impliqués, chacun trouvant là un moyen de se positionner dans le débat :

- (30) Nur wenn für die FDP in Gesprächen mit den anderen Parteien eine "*Trendwende*" erkennbar sei, sei man auch bereit zur Verantwortung. Er [FDP-Chef Lindner] nennt die Energiewende, die Zuwanderungspolitik. Bei seinem Nein zum Budgetrecht für die Eurozone spricht er sogar von einer "*roten Linie*". *Das klang wie eine Kampfansage an die Kanzlerin und CDU-Chefin Angela Merkel* (…). (SPG 25.09.17)
- (31) Die Grünen erklären die von der CSU geforderte Flüchtlingsobergrenze zur *roten Linie*. (SPG 27.09.17)
- (32) *Ergebnisoffen gehe man in die Gespräche*, betonen beide [Merkel und Seehofer]. "Dann werden wir die Reaktion abwarten, die uns entgegenkommt", sagt die Kanzlerin. Auch der CSU-Chef mag jetzt *keine roten Linien ziehen*.
- (33) Vor dem Start der Jamaika-Sondierungen hat Unionsfraktionschef Volker Kauder (CDU) den FDP-Vorsitzenden Christian Lindner ermahnt. Niemand solle die Gespräche mit "roten Linien" belasten. Er rate dazu, "ein sondierungsfreundliches Klima in allen betroffenen Parteien zu schaffen (…)". (SPG 17.10.17)

D'une façon générale, la formule « ligne(s) rouge(s) » est employée négativement et sert à rejeter toute intransigeance pour mieux mettre en avant son ouverture d'esprit (32 : *Ergebnisoffen gehe man in die Gespräche*) et sa volonté d'apaisement (33 : *ein sondierungsfreundliches Klima schaffen*). Cependant, elle souligne aussi la fermeté sur un point non négociable, notamment dans le cas (30), où la « ligne rouge » fixée par le FDP en matière de budget européen est interprétée comme un défi lancé à la CDU (*Das klang wie eine Kampfansage*). Cet outil stratégique est également utilisé par les Verts pour se démarquer de la CSU et réaffirmer l'inflexibilité du parti sur la question migratoire (31).

Les vagues d'immigration déclenchées par la crise de 2015 constituent un sujet ultrasensible, qui donne lieu à de vifs affrontements entre les quatre forces politiques en présence. Le débat porte en particulier sur la limitation du nombre de « réfugiés » autorisés à entrer en Allemagne et se focalise très vite sur le terme de « plafond » (*Obergrenze*), revendiqué de longue date par la CSU mais rejeté par Angela Merkel :

(34) Die Unionsparteien haben sich in der Zuwanderungspolitik geeinigt: Auf maximal 200.000 Flüchtlinge pro Jahr, aber doch *keine feste "Obergrenze"*. Auf einen

Kompromiss, den außerhalb der Union nicht alle verstehen und der wesentliche Fragen offen lässt - aber trotzdem Voraussetzung dafür ist, dass CDU und CSU äußerlich geschlossen in Sondierungsgespräche über ein künftiges Jamaika-Bündnis gehen. (...) (...) Der Inhalt des Kompromisses wird unterschiedlich interpretiert. Vertreter des linken Parteiflügels [der Grünen] üben scharfe Kritik - und sehen sehr wohl eine Obergrenze in dem Unionskompromiss. (...) Eine Zahl von 200.000 Flüchtlingen pro Jahr zu nennen, sei "natürlich schon so etwas wie eine Obergrenze". Das wirke "am Ende doch wie ein Deckel". (...) Und bei der FDP? (...) "Die Unionseinigung zur Obergrenze beziehungsweise Kontingentierung wird nur eine kurze Halbwertszeit haben" [, sagte FDP-Vize Wolfgang Kubicki]. (SPG 09.10.17)

- (35) Ein Formelkompromiss überbrückt unterschiedliche Standpunkte sprachlich, ohne den Konflikt tatsächlich zu lösen. Die Unionsparteien hatten sich nach jahrelangem Streit über eine Flüchtlings-Obergrenze geeinigt und sich auf einen Richtwert von 200.000 Flüchtlingen aus humanitären Gründen pro Jahr verständigt ohne den Kompromiss "Obergrenze" zu nennen. (SPG 09.10.17)
- (36) Seehofer schafft es, bei der Pressekonferenz (...) ohne das Wort Obergrenze auszukommen. Aber klar ist: Die CSU-Basis darf das Erreichte ruhig als Obergrenze verstehen. (...) Vor allem die Grünen werden sich schwertun mit Richtwerten, Richtgrößen, Aufnahmebeschränkungen, wie auch immer man sie nennt. (SPG 09.10.17)

Dans ces trois extraits datés du 09-10-2017, le *Spiegel* présente l'accord conclu entre les deux partis de l'Union (CDU et CSU), qui fixe à 200.000 le nombre maximal de réfugiés pouvant être accueillis annuellement. Le terme polémique (*Obergrenze*) a été soigneusement évité, bien que le contenu du document évoque cette idée de plafonnement. Le journal ironise donc sur un « compromis de pure forme », qui concilie les points de vue dans le choix des mots (35 : *Ein Formelkompromiss überbrückt unterschiedliche Standpunkte sprachlich*), sans lever les obstacles réels (*ohne den Konflikt tatsächlich zu lösen*), ce qui suscite l'incompréhension (34 : *ein Kompromiss, den außerhalb der Union nicht alle verstehen und der wesentliche Fragen offen lässt*).

Cet épisode est révélateur de l'habileté rhétorique dont font preuve les deux partis conservateurs pour contourner la question qui fâche et préserver une unité de façade. Le terme proscrit (*Obergrenze*) correspond à une métaphore lexicalisée, constituée de deux éléments d'origine spatiale (*ober- + -grenze*) qui désignent un seuil maximal, quantifiable par une indication chiffrée. Il est remplacé (35) par le terme *Richtwert* (« valeur de référence » ou « quota »), qui fait disparaître la notion de limite supérieure : cette seconde métaphore lexicalisée associe la notion de valeur (*Wert*) à un autre élément spatial, qui marque une direction (*richt-* : *richten, die Richtung*) et qui, en toute logique, trace une voie à suivre plutôt qu'une frontière infranchissable.

Cette substitution reflète une stratégie similaire à celle qui a été observée précédemment dans le cadre général des négociations : les partis cherchent à éviter les images statiques (*rote Linie* ; *Obergrenze*), qui impliquent un point de rupture, au profit de l'idée de mouvement (*Trendwende* ; *Richtwert*), qui traduit un état d'esprit plus ouvert, tourné vers le fameux compromis en gestation. Certes, les différences de fond sont souvent ténues, mais le choix de la métaphore n'est pas sans incidence sur la poursuite du dialogue : les images fixes expriment de préférence une mise en garde adressée aux autres partis, tandis que l'idée de mobilité souligne plutôt les efforts de conciliation accomplis par sa propre formation.

De ce point de vue, le jeu auquel se livrent les représentants des Verts et de la CSU sur la question migratoire qui les oppose est éloquent : d'un côté (34), le parti écologiste réintroduit le terme controversé dans le débat pour dénoncer un marché de dupes ([es] sei "natürlich schon so etwas wie eine Obergrenze"), usant d'une comparaison qui insiste sur un «effet couvercle » (Das wirke "am Ende doch wie ein Deckel"); de l'autre (36), Horst Seehofer ne prononce pas le mot tabou en conférence de presse (Seehofer schafft es, bei der Pressekonferenz (...) ohne das Wort Obergrenze auszukommen), ce qui n'empêche pas ses troupes d'interpréter sa déclaration dans ce sens (Die CSU-Basis darf das Erreichte ruhig als Obergrenze verstehen)! Quant au FDP (34), il manifeste sa désapprobation travers une reformulation restrictive à (Obergrenze beziehungsweise Kontingentierung), qui n'est pas de nature à apaiser le climat.

Le *Spiegel* lui-même entretient la confusion en suggérant diverses appellations plus ou moins équivalentes (36 : *Richtwerte, Richtgrößen, Aufnahmebeschränkungen, wie auch immer man sie nennt*), et il finit par qualifier la solution retenue de « plafond version soft » (*Obergrenze light*), par opposition au « vrai plafond » (*echte Obergrenze*) que voulait imposer la CSU initialement :

(37) Die erfolgte Einigung der Unionsparteien auf *eine Obergrenze light* bedeutet ein großes Konfliktthema für die Gespräche (...).

Hier werden Kompromisse richtig wehtun. *Eine echte Obergrenze* für Flüchtlinge, zentrale Forderung der CSU, konnte sie nicht einmal als gemeinsame Position mit der CDU durchsetzen, *die Obergrenze light* dürfte wiederum für die Grünen und selbst für die FDP nicht zu akzeptieren sein. (SPG 08.10.17)

La question migratoire semble donc provisoirement réglée mais demeure un conflit latent, nourri par l'hostilité du FDP et surtout des Verts, mais aussi par une certaine cacophonie au sein de l'Union. Les tensions sont également exacerbées par la presse, qui multiplie les variantes inutiles plutôt que de s'en tenir aux termes de l'accord conclu. Un dernier point concerne le positionnement des partis au niveau économique. La définition des objectifs budgétaires est ramenée à une curieuse formule, que le *Spiegel* affectionne dans les titres :

- (38) Unionspolitiker sorgen sich um "schwarze Null" [Titel]
 Aus Teilnehmerkreisen verlautete, dass es in der ersten großen Verhandlungsrunde ein allgemeines Verständnis darüber gab, die "schwarze Null", also einen Staatshaushalt ohne neue Schulden, nicht anzustasten. (...)
 - Der scheidende Bundesfinanzminister Wolfgang Schäuble (CDU) hat seit 2014 die "schwarze Null" verteidigt. (SPG 21.10.17)
- (39) Jamaika-Parteien wollen *schwarze Null* und Soli-Abbau [Titel] Von allen vier Seiten sei ein grundsätzliches Bekenntnis *zur "schwarzen Null"* gekommen, *also zu einem Staatshaushalt ohne neue Schulden* (...). (SPG 25.10.17)

Les deux articles cités se concentrent sur la doctrine du *schwarze Null*, qui désigne des comptes publics à l'équilibre, ce que la presse française nomme parfois « l'objectif zéro déficit ». Il s'agit de maintenir le budget de l'Etat audessus du seuil d'endettement⁹. La tournure découle d'une métaphore qui associe l'équilibre entre recettes et dépenses (*Null*) à la couleur noire, laquelle apparaît dans en comptabilité traditionnelle pour marquer un bilan excédentaire, par opposition au rouge, réservé aux résultats déficitaires. Ces images sont productives en allemand puisqu'elles sont à la base de plusieurs phraséologismes (notamment *schwarze* vs. *rote Zahlen schreiben* pour *Gewinne machen* vs. *Verluste machen*), et le français en conserve la trace dans l'expression *être dans le rouge*, qui désigne la situation d'un compte débiteur.

Dans les extraits (38) et (39), la formule *schwarze Null* est employée plusieurs fois entre guillemets et fait l'objet d'une paraphrase explicative dans les deux cas (*die "schwarze Null"*, *also ein Staatshaushalt ohne neue Schulden*). Cette prudence indique qu'elle n'est pas encore totalement intégrée dans le registre courant : elle se situe sans doute à mi-chemin entre le jargon financier et la langue quotidienne vers laquelle elle évolue. Sa fréquence d'emploi dans la presse laisse présager une idiomatisation rapide, au terme de laquelle elle rejoindrait les phraséologismes mentionnés ci-dessus.

La richesse de la métaphore des couleurs offre en outre une autre possibilité d'association entre le noir et le rouge, de nature plus innovante. Ainsi, en réponse à une question du *Spiegel* portant sur les fameuses « lignes rouges » de son parti (*Wo sind Ihre roten Linien?*), Volker Kauder (CDU)

 $^{^9}$ La notion est ainsi définie sur le site www.bpb.de (Bundeszentrale für politische Bildung), d'après le dictionnaire Duden Wirtschaft von A bis Z : "Bezeichnung für einen ausgeglichenen öffentlichen Haushalt, bei dem die Ausgaben die Einnahmen nicht übersteigen und kein Anstieg der öffentlichen Schulden, also keine Neuverschuldung, notwendig ist".

personnalise la formule *schwarze Null* afin de souligner son objectif de maîtrise budgétaire :

(40) Für mich gibt es keine roten Linien, sondern nur schwarze Ziele. (SPG 12.10.17)

Cette réponse illustre un procédé métaphorique poussé à l'extrême, qui fait disparaître les domaines cibles (programme politique vs. économique) derrière des formules imagées dans lesquelles deux lexèmes d'origine spatiale (*Linien* vs. *Ziele*) entrent en résonance grâce au jeu sur les couleurs (*rot* vs. *schwarz*). La déclaration prêterait à sourire si elle ne contribuait pas à dévaloriser l'objet des discussions en cédant à la tentation de la « petite phrase ». Le plaisir du bon mot produit en effet un énoncé opaque pour le lecteur non initié. Le journal luimême accentue cette tendance en présentant l'interview de la façon suivante :

(41) Hier spricht Unionsfraktionschef Kauder über karibische Lebensfreude, rote Linien und schwarze Nullen (...). (SPG 12.10.17)

La double métaphore fondée sur une opposition de couleurs (*rote Linien* und *schwarze Nullen*) est combinée à une autre tournure énigmatique (*karibische Lebensfreude*) : cette allusion indirecte à la coalition « jamaïcaine » repose sur un lointain cliché associé à cette île des Caraïbes, lequel apporte tout au plus une note d'exotisme mais n'éclaire nullement le débat! Ce type de tournures hasardeuses et parfaitement inutiles éclipse ainsi les sujets de fond, en ramenant les idées à des formules creuses qui feraient presque oublier l'importance des discussions.

Synthèse

La métaphore occupe une place importante dans la série d'articles consacrés aux négociations post-électorales de l'automne 2017, d'une part au niveau des processus de dénomination (A), d'autre part dans le positionnement stratégique des partis impliqués (B).

A) La présentation des discussions repose très largement sur le terme Jamaika, employé comme déterminant dans un nom composé ou en tant que lexème simple. Cette métaphore conventionnelle est fondée sur l'unité de couleurs entre le drapeau jamaïcain et les partis allemands CDU-FDP-Grüne, traditionnellement représentés par le noir, le jaune et le vert. Cette figure offre des possibilités de dénomination très étendues puisqu'elle désigne indistinctement la coalition dite « jamaïcaine » (Warum Jamaika kommt), la phase de négociations (Jamaika macht Fortschrittchen), ou encore les acteurs eux-mêmes (Nachtschicht für Jamaika). En outre, cette appellation entraîne un glissement vers des tournures imagées évoquant l'objectif des discussions, grâce à l'analogie entre cette île lointaine, vue comme paradisiaque, et un horizon

politique tout aussi éloigné et idéalisé (*Es wird ein langer Weg nach Jamaika*). L'unité de couleurs, à la base de la transposition métaphorique, s'efface alors derrière des associations subjectives, qui donnent au débat un parfum exotique, voire une dimension onirique (*Jamaika klingt nach Lebensfreude*). Ainsi, le terme *Jamaika* exerce une fonction textuelle précise : il favorise les dénominations compactes qui soulignent la cohérence des échanges réunis sous une étiquette commune. Par leur récurrence, ces formules originales entretiennent même une certaine complicité avec le lecteur, invité à suivre au jour le jour le « feuilleton jamaïcain ».

B) L'origine géographique du nom Jamaika retentit aussi sur la structuration du débat et sur le positionnement des partis : d'emblée, ceux-ci empruntent une « voie » (Weg) dans une certaine « direction » (Richtung) afin d'atteindre un « but » (Ziel). D'une part, ces trois métaphores lexicalisées confirment la productivité du domaine source spatial, qui sert à concrétiser les étapes d'un processus abstrait. D'autre part, elles s'accompagnent de métaphores plus créatives, qui désignent par exemple les « obstacles » rencontrés (*Hürden*), les « retournements de tendance » attendus (*Trendwenden*) ou encore les « lignes rouges » (rote Linien) fixées par chaque parti. Ces images spatiales permettent aux protagonistes de signaler une attitude flexible ou, au contraire, une menace de blocage sur un point non négociable (Niemand solle die Gespräche mit "roten Linien" belasten). Le procédé culmine dans la querelle liée à la révision de la politique migratoire, qui se focalise sur le terme de « plafond » (Obergrenze), finalement délaissé au prix de contorsions sémantiques qui atténuent l'image de démarcation. Le jeu sur les repères spatiaux et les couleurs s'étend au domaine économique, où la doctrine budgétaire du « zéro déficit » (schwarze Null) et la notion de « ligne rouge » (rote Linie) forment un contraste saisissant. Cette série de métaphores révèle ainsi le besoin de matérialiser dans l'espace la conception exprimée afin d'amener l'interlocuteur à définir ses propres « limites », c'est-à-dire à « se positionner » au sens propre du mot.

En conclusion, la métaphore exerce principalement ici une fonction structurante et stratégique, au sens où elle aide chacun à se situer dans le débat et à marquer sa différence par rapport au camp adverse. En revanche, sa fonction informative est très réduite : les images spatiales ont un effet simplificateur et n'éclairent guère le lecteur sur les questions de fond. Leur fréquence occulte même les véritables enjeux des discussions, les partis préférant souvent une formulation tactique à une argumentation construite, notamment sur les sujets clivants. Cette tendance aboutit parfois à des énoncés opaques, dont les composants métaphoriques masquent le contenu des discussions pour qui n'est pas en mesure de décrypter le message produit (*Für mich gibt es keine roten*

Linien, sondern nur schwarze Ziele). Les médias encouragent cette surenchère en usant de tournures répétitives, à l'image de la dénomination Jamaika, qui donne lieu à des emplois imprécis, voire à des clichés sur les Caraïbes, sans rapport avec la réalité politique décrite.

Certes, il serait excessif de prétendre que l'échec des pourparlers entre l'Union CDU-CSU, le FDP et les Verts, au soir du 19 novembre 2017, tient à une rhétorique mal maîtrisée par les politiques et la presse. Néanmoins, leur appétence pour les « petites phrases » et les formules-chocs s'est traduite par un usage immodéré de la métaphore, qui a banalisé les négociations en les réduisant à des manœuvres stratégiques. La médiatisation extrême de cette séquence post-électorale a sans doute nui à la profondeur des échanges entre les quatre formations représentées, qui ont rivalisé d'images percutantes pour attirer l'attention, parfois au mépris du sens. Si ce spectacle politique a pu distraire certains lecteurs, il n'a pas servi les intérêts de l'Allemagne ni ceux du débat démocratique en général.

Corpus

Site d'information : www.spiegel.de

Articles parus dans *Spiegel online* et *manager magazin* du 25-09-2017 au 20-11-2017 sous la rubrique 'Sondierungsgespräche'.

Bibliographie

Kohl, Katrin (2007): *Metapher*. Metzler: Stuttgart, Weimar (= Sammlung Metzler 352).

Olson, Anna (2012) : « 'Die Welle rollt weiter'. Le rôle des métaphores dans le discours de la crise financière ». In : *Nouveaux cahiers d'allemand* (NCA) 2012/1, 19-38.

Palm, Christine (1997): Phraseologie. Eine Einführung. Gunter Narr Verlag: Tübingen.

Schneider-Mizony, Odile (2012): « Les figures de la similitude ». In : *Nouveaux cahiers d'allemand* (NCA) 2012/4, 383-398.

Skirl, Helge / Schwarz-Friesel, Monika (2007) : *Metapher*. Universitätsverlag Winter: Heidelberg (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik: KEGLI 4).

Jean-François Marillier

Université de Grenoble-Alpes

Le genre en allemand (1)

Ce que nous enseigne l'indo-européen¹

Nous avons vu avec l'exemple de Grimm, qui reprenait en cela un propos déjà courant dans l'Antiquité grecque, que les dénominations traditionnelles des genres induisent souvent (en raison de leur sens) une conception sémantique de la valeur des genres, conception selon laquelle le masculin et le féminin seraient le reflet de la répartition naturelle des référents des noms entre sexués mâles ou femelles et non-sexués du genre neutre (lat. *ne-uter*: ni l'un, ni l'autre, *neutrum*: ce qui n'est ni masculin, ni féminin), lequel accueille aussi les noms d'animés dont le sexe n'est pas pertinent, comme pour les enfants ou pour certains animaux dont le sexe est peu apparent ou ne présente pas d'intérêt économique. Mais dans le cas de l'allemand, qui a maintenu le genre neutre, force est de constater que les référents non-sexués sont majoritaires parmi les masculins et les féminins, ce qui conduit Grimm à postuler dans ce cas une valeur métaphorique de ces genres, valeur fondée sur les connotations que selon lui nos lointains ancêtres auraient associées aux sexes mâle et femelle.

Il s'agit alors de vérifier si ce qui n'est qu'une hypothèse, même si elle est présentée comme une vérité d'évidence, est confirmé par le résultat des recherches des indo-européanistes.

1 Hypothèse d'une origine morphologique du genre

Il aura fallu attendre un demi-siècle après la parution de la grammaire de Grimm pour voir proposer, avec les travaux de Karl Brugmann², une analyse historique et asémantique (ou plutôt non sexuelle) du genre.

Les analyses de Brugmann sont rendues possibles par le développement des études sur l'indo-européen (i. e.) auxquelles Grimm n'avait pu avoir accès ; en

Après un article récréatif sur le genre dans la grammaire de Grimm (« Le genre dans la grammaire de Jacob Grimm (1831) », NCA n° 36/1, 2018, 31-48), celui-ci apparaîtra comme plus « théorique ». En effet les indoeuropéaniste, dont je vais rendre compte des travaux sur la question du genre, développent volontiers des hypothèses souvent aussi subtiles que les éléments sur lesquels ils s'appuient peuvent être ténus. Le lecteur rebuté pourra lire directement le bilan et la conclusion. Je remercie ici Marcel Vuillaume pour sa relecture attentive et ses suggestions pour rendre ce texte plus lisible et plus explicite.

Brugmann expose ses analyses dans plusieurs articles entre 1889 et 1897 et les reprend dans sa Kurze vergleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen (1904) ainsi que dans le Grundriβ der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen (1906-11).

effet la *Vergleichende Grammatik* de Franz Bopp, initiateur des études indoeuropéennes, paraît de 1833 à 1849 alors que le tome 3 de la grammaire de Grimm (qui traite du genre) date de 1831. Grimm ne peut s'appuyer pour les états anciens que sur le grec, le latin et le gotique et partiellement le vieux-hautallemand. Avec Brugmann la réflexion sur le genre se situe dans un tout autre paradigme.

Brugmann s'oppose frontalement aux thèses de Grimm avec comme premier argument le fait que les langues des peuples « primitifs » ne présentent pas la sexualisation du vocabulaire nominal, caractéristique selon Grimm de la pensée primitive. Pour Brugmann, la métaphorisation poétique du langage est plutôt le fruit de la pensée romantique que celui de l'imagination primitive de nos ancêtres indo-européens¹. Sa conclusion est brutale et si le nom de Grimm n'est pas mentionné, on reconnaît aisément à qui s'adresse sa critique :

Halten wir uns an die klar vorliegenden Thatsachen der Gegenwart und der jüngern Vergangenheit der indogermanischen Sprachen, so muß behauptet werden, daß Maskulinum und Femininum als grammatische Geschlechter für die Sprache des gewöhnlichen Lebens eine nichtssagende Form sind, daß die Vorstellung der Männlichkeit oder die der Weiblichkeit durch sie weder im eigentlichen noch auch im bildlichen Sinne angeregt wird. (Brugmann 1889: 101 & 1997: 34)

Schliesslich die Frage, wie sich das grammatische Geschlecht und die Formantien [= suffixes vocaliques] für natürliches Geschlecht genetisch zu einander verhalten. Dass letztere nicht von Anfang an nur für den Sexus da waren und nicht erst infolge von einer Art poetischer Übertragung männlicher und weiblicher Eigenschaften der Lebewesen auf die Dinge überhaupt sich weiter verbreitet haben, scheint sicher. (Brugmann 1904: § 439)

Reprenant une critique fort ancienne de l'analyse sémantique / sexuelle du genre grammatical, Brugmann estime que le marquage du sexe dans la langue s'opère par d'autres moyens que la morphologie :

- moyens lexicaux : *die Mutter der Vater*, *die Schwester der Bruder*, *die Tochter der Sohn*²;
- motion (alld. *Motion* ou *Movierung*: dérivation d'une dénomination des femelles à partir d'un terme dénommant par opposition des mâles, ou, plus rarement, l'inverse): lat. *leo* 'lion' *leona* 'lionne', *rex* 'roi' *regina* 'reine; *der Löwe die Löwin*, *der König die Königin*, *die Gans der Gänserich*, *der Ganser* (régional, sud), *der Ganter* (régional, nord);
- on peut encore ajouter la combinaison d'un nom dénommant l'espèce (épicène), qui fixe le genre de la forme complexe, avec un nom ou un adjectif dérivé précisant le sexe : der Schafbock, das Mutterschaf, le

¹ On trouvera un commentaire de l'apport de Brugmann dans Leiss 1994.

² Je donne ici des exemples modernes à la place de ceux de Brugmann.

moustique femelle, die männliche Stechmücke. L'anglais recourt encore à un autre procédé en combinant le pronom de 3^{ème} personne masculin ou féminin au nom d'espèce : a she-bear, a he-goat.

Par ailleurs, ajoute Brugmann, le genre des épicènes ne fournit aucune indication sur le sexe des référents : der Igel, die Eule.

Mais Brugmann ne se limite pas à ces critiques et il propose une explication morphologique de l'origine des genres en indo-européen : la problématique du marquage du sexe ne concerne qu'une partie du vocabulaire nominal, les dénominations d'humains adultes et celles des animaux économiquement intéressants pour l'homme. Selon lui, ce champ sémantique ne présente pas au départ de formes spécifiques pour les deux sexes (1904 : § 405 I). Les dénominations d'animaux, caractérisées par la voyelle thématique -o-1 fonctionnent comme des épicènes (état 1, cf. figure 1 page suivante). Dans un deuxième temps, des radicaux existants (épicènes) sont associés aux voyelles thématiques -a- et -î-, jusqu'alors spécifiques de noms à valeur collective ou abstraits, pour dénommer des femelles (état 2)². Les nouveaux noms en -a- et -î- (associés dès lors par les grammairiens au genre dit 'féminin') dénomment des femelles, mais d'autres noms en -a- et -î- peuvent toujours correspondre à des collectifs ou à des abstraits. La forme antérieure en -o- prend alors une valeur double et reçoit dès lors l'étiquette 'masculin': elle dénomme un mâle en opposition avec les féminins en -a- ou -î- dénommant eux une femelle, ou bien elle est employée avec sa valeur originelle d'épicène (1904 : § 434).

Exemples de l'apparition de dénominations de femelles à partir de collectifs :

- Le nom védique (sanscrit archaïque) $vidh\'av\bar{a}$ 'Witwe' / 'veuve' proviendrait de i. e. * $h_2 \not u i d^h e \not u a h_2$ 'famille de l'homme tué' (Tichy 1993 citée par Litscher (2014 : 137)).
- Les dénominations d'animaux domestiques auraient opposé un nom faisant référence aux mâles conçus comme des individus et élevés à l'écart du troupeau de femelles (un seul mâle suffit pour un troupeau de femelles) et un nom à valeur collective dénommant le troupeau des

¹ Les 'formants' ou voyelles thématiques ('Formantien') s'ajoutent au radical et sont suivis des morphèmes de cas et de nombre, exemple : i. e. *ekū·o·s 'cheval', où -o- est voyelle thématique et -s morphème du nominatif singulier masculin. A la différence des morphèmes de déclinaison, les voyelles thématiques sont (relativement) stables au sein du paradigme des formes d'un même nom.

² Ledo-Lemos (2000 : 152-3) propose une hypothèse qui précise cette évolution. Le suffixe proto-indoeuropéen *(e)H₂ > ā serait à l'origine un suffixe de dérivation permettant de former des adjectifs de relation (cf. le modèle $Holz \to h\"olzern$). La dénomination de référents femelles aurait à l'origine été obtenue par la combinaison du nom *s(o)r 'femme' et d'un adjectif dérivé en *-(e)H₂ à partir du nom de l'espèce (cf. weibliche Stechmücke, en fait littéralement, si on décalque le syntgame i. e. : stechmückliche Frau). La nominalisation ultérieure de cet adjectif dérivé (en -ā pour les langues attestées comme le grec ou le latin) aurait permis d'associer le suffixe -ā au sème [+femelle].

femelles à partir duquel aurait été dérivé le féminin singulier pour dénommer une femelle isolée / individualisée¹.

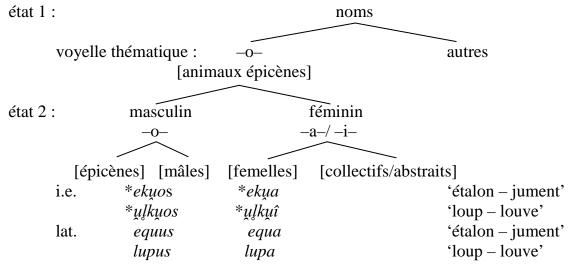


Figure 1: Développement d'une opposition masculin – féminin dans les langues i. e. selon Brugmann

Les noms féminins désignant des femelles constitueraient alors le pôle marqué au sein d'une opposition avec le masculin, qui regrouperait les noms résiduels du genre commun, dont le référent peut être sexué (mâle ou épicène) ou non.

Remarque 1 : Cette évolution expliquerait que, p. e. en allemand ou en français on utilise généralement pour les dénominations génériques d'animaux le même nom que celui utilisé pour les mâles : si par exemple un.e automobiliste déclare « *Je viens d'écraser un chien.* » / « *Ich habe soeben einen Hund überfahren.* », ceci n'exclut pas qu'il puisse s'agir d'une chienne, alors que l'emploi de *chienne* / *Hündin* à la place du masculin signifierait que l'automobiliste a formellement identifié un canidé femelle.

Remarque 2 : Ce système d'oppositions ne se retrouve plus qu'à l'état résiduel en vha. En effet si l'on trouve le couple *wolf – wulfa* (aujourd'hui *Wolf – Wölf·in*, l'opposition mâle – femelle y est plutôt marquée au moyen de lexèmes différents, p. e. pour les chevaux : *hengist – meriha* (aujourd'hui : *Hengst – Stute*).

Au terme des évolutions reconstituées par Brugmann, il apparaît que pour le proto-indo-européen (PIE) la corrélation entre genre et sexe est tardive et très limitée : elle n'existe qu'au sein d'un champ sémantique particulier (les dénominations d'être animés), et encore de façon partielle, et elle n'est que la mise à profit d'une opposition de marques morphologiques sans rapport au départ avec

¹ La même évolution se retrouve en allemand dans le cas du féminin *Stute* 'jument' issu du collectif vha *stuot* 'Pferdeherde, Gestüt', 'troupeau de chevaux, haras' (voir Lühr 2014,169).

l'opposition sémantique entre des termes désignant les mâles et les femelles. Les corrélations entre le genre des noms et les types de référents de ceux-ci sont alors les suivantes :

- Le masculin regroupe des noms d'animés (mâles ou épicènes) et d'inanimés ainsi que quelques collectifs et abstraits.
- On trouve au féminin les dénominations de femelles, mais aussi des termes à valeur de collectifs ou d'abstraits.
- Le neutre recouvre des noms dont le référent est non-animé et plus spécifiquement des noms dont le référent est non-comptable (masse ou matière) ou est le produit ou le résultat d'une activité, ainsi que des abstraits et quelques collectifs² (cf. Ibrahim 1973 : 22-34, Froschauer 2003:30).

Le développement des formes de féminin illustré par la figure 1 s'intègre dans le schéma plus général suivant :

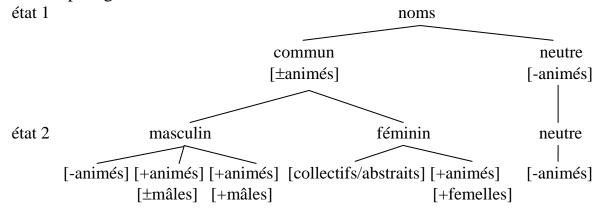


Figure 2: Evolution hypothétique du système des genres en i. e. selon Brugmann

Ce système est caractérisé par une double opposition avec au sein de chacune un pôle marqué (le neutre pour l'état 1 et le féminin pour l'état 2) et un pôle nonmarqué. Une conséquence possible en est que les féminins constituant le pôle marqué au sein des noms d'animés, devraient être, au moins dans les états anciens, en nombre plus réduit que les masculins qui ne connaissent pas de restrictions sémantiques. Ceci constituerait une explication du fait qu'en allemand actuel pour les noms monosyllabiques issus du fonds germanique (ex. Bach) ou assimilés (ex. Tisch), nous avons pour un effectif de 1030 termes 61% de masculins pour 15% de féminins (et 23% de neutres)³.

Brugmann ne dit rien de son origine. Nous verrons au § 3 quelle hypothèse peut être proposée.

Le morphème -ā Nom/Acc N-Pl est repris du F-Sg, cf. N-Pl lat. juga (jugum) sur le modèle du F-Sg fuga Les formes en -ā ne sont donc en soi ni Sg ni Pl, mais des formes de collectifs, employées tantôt comme F-Sg ou N-Pl et associées à un verbe au singulier [le genre étant décelable sur la congruence]. (Brugmann 1904 §

Relevés personnels à partir de Duden Wörterbuch der deutschen Sprache (1977). Ne sont pas comptabilisés 21 noms à genre double (2% de l'effectif global des monosyllabiques d'origine germanique) : M-N: 16, M-F:

Remarque 1 : Ces corrélations sémantiques des genres expliquent les phénomènes suivants :

- Dans les langues anciennes certains masculins présentent au pluriel deux formes, l'une de masculin, correspondant à une pluralité d'individus, l'autre de neutre dont le référent est conçu comme un collectif ou une masse, cf. Froschauer (2003 : 28-30) qui donne les exemples suivants :
 - gr. μηρόs M-Sg 'teil' μηροί M-Pl 'einzelne Stücke' / μήρα N-Pl 'die beim Opfer verbrannte Masse';
 - lat. *locus* M-Sg 'lieu' *loci* M-Pl 'einzelne Orte', 'lieux isolés, particuliers' (Gaffiot) / *loca* N-Pl 'Orte im Zusammenhang, Gegend', 'emplacement, pays, contrée, région' (Gaffiot).
- On trouve aussi des couples masculin féminin opposant un référent individuel à un référent collectif : lat. *dies* M pluralisable 'Tag' / *dies* F non-pluralisable 'Frist' [ensemble indéterminé de segments de temps] (Froschauer 2003 : 30)

Remarque 2 : de manière analogue, en allemand le neutre *das Wort* connaît deux formes de pluriel, l'une en -*er*, dénommant une pluralité de référents individuels (des mots isolés : *Wörterbuch*) et l'autre en -*e*, dénommant un ensemble (paroles, propos d'un individu : *seine letzten Worte* 1), mais en raison de l'absence d'opposition de genre au pluriel en allemand moderne, l'opposition des marques de pluriel ne redouble pas une opposition de genres. De même le dictionnaire DWDS distingue pour *Tuch* deux pluriels : *das Tuch* – *die Tuche* 'Stoffart' / *das Tuch* – *die Tücher* 'Stück Stoff', cf. *Handtücher*, *Taschentücher*.

La prise de position critique vis-à-vis de Grimm adoptée par Brugmann est à l'origine d'une polémique avec Gustav Röthe, coéditeur de la réédition de la grammaire de Grimm en 1890, qui répète la doxa et rejette une analyse abstraite et asémantique².

L'opposition entre Grimm/Röthe et Brugmann a conduit jusqu'à nos jours les linguistes s'intéressant au genre à se ranger en deux camps : les 'réalistes', se référant à la nature physique des référents (critère du sexe) et les 'formalistes', pour lesquels le genre est une donnée interne à la langue, liée à la morphologie.

^{4,} N-F: 1. Ces indications quantitatives ne préjugent en rien des éventuelles corrélations sémantiques pour l'allemand actuel.

La morphologie *seine letzten Worte* représente 99,2% des occurrences (face à *seine letzten Wörter*) sur le site Google ® consulté le 3 mai 2018.

Voir Gustav Roethe: 'Zum neuen Abdruck' - Einleitung zur Deutschen Grammatik von Jacob Grimm., puis la réplique de Brugmann: Zur Frage der Entstehung des grammatischen Geschlechts. (Aus anlass von Roethe's vorwort zum neudruck des 3. bandes der Grimm 'schen grammatik) et la réponse de Röthe: Noch einmal das indogermanische Genus. Ces trois documents sont repris dans Sieburg (Hrsg.) 1997.

2 Genre et sémantisme : le cas du hittite

Alors que le grec, le latin ou encore le sanscrit présentent trois genres (que l'allemand a conservés), le hittite (attesté à travers des documents datant de -1400 / -1200) n'en présente que deux : le genre dit commun et le neutre. En ne retenant que le nominatif et l'accusatif singulier, les genres commun et neutre se différencient de la manière suivante 1:

		genres		
		commun	neutre	
cas	Nom.	aruna-s	nada n	
	Acc.	aruna-n	peda-n	

Seul le genre commun distingue les deux cas, alors que le neutre utilise une marque unique, identique à celle de l'accusatif commun².

La différence entre un système à deux genres et un système à trois genres est à l'origine d'un débat entre indo-européanistes. On peut avec Brugmann 1891 (qui formule son hypothèse avant la découverte du hittite) poser un système initial à deux genres, caractéristique des langues d'Anatolie et illustré par le hittite, attestation développée la plus ancienne. Ce système aurait évolué vers un système à trois genres (cas du grec, du latin et du sanscrit) par éclatement du genre commun, le féminin s'en détachant en liaison avec l'apparition d'une opposition avec le masculin. Mais on peut aussi postuler pour l'état antérieur au hittite un système à trois genres, le hittite ayant, lui, perdu l'opposition entre le masculin et le féminin, comme cela a été plus récemment le cas, au sein des langues germaniques, pour le néerlandais, le danois, le suédois et (au moins régionalement) pour le néerlandais.

La première hypothèse rencontre de nos jours le plus grand nombre de soutiens³. Mais l'enjeu de ce débat ne concerne pas directement la problématique de la valeur sémantique des genres, aussi revenons-en aux deux genres du hittite.

Cette répartition des marques de <u>cas se retrouve p.</u> e. en latin (où -m correspond au morphème hittite -n):

	masculin	neutre	
Nom.	dominu-s	4	
Acc.	dominu -m	templu-m	

On trouvera les références des tenants des deux interprétations dans Ledo-Lemos (2000 : 3) et Matasović (2004 : 165). Ce cas montre une nouvelle fois qu'en linguistique on ne convainc personne avec des preuves : la découverte du hittite pouvait être considérée comme une « preuve expérimentale » confirmant l'hypothèse sur la chronologie du développement des genres en i. e. formulée antérieurement par Brugmann (deux genres : animé / inanimé, puis trois : masculin / féminin / neutre). Mais ses contradicteurs ont tout simplement déclaré que le hittite ne confirmait pas l'hypothèse, car il aurait simplement perdu le genre féminin (plus exactement : l'opposition entre masculin et féminin). Faute de documents, ces derniers ne peuvent exhiber un tel système pour l'époque concernée, aussi s'attachent-ils à traquer des traces fossiles du

Voir: http://www.assyrianlanguages.org/hittite/fr_nom.htm.

L'opposition entre les deux genres primitifs commun et neutre est traditionnellement associée à l'opposition sémantique [+animé] / [-animé]¹, ce qui constitue une version affaiblie de l'interprétation sexuelle du genre² et les étiquettes 'neutre' et 'commun' utilisées pour les genres du hittite ne se justifient que dans la perspective de l'état ultérieur à trois genres du système des genres des langues indo-européennes.

Dans ce cadre, la différenciation des nominatif et accusatif pour le genre commun (animés) et sa non-distinction pour le neutre (inanimés) s'expliquerait selon Meillet (1921 : 229) par le fait que seuls les animés peuvent jouer le rôle sémantique d'agent (nominatif) ou de patient (accusatif) dans une phrase transitive, alors que les inanimés ne peuvent être que patients et n'auraient pas pu occuper dans ces contextes la fonction sujet, laquelle aurait été marquée dans l'association avec des verbes intransitifs par la forme disponible de l'accusatif, d'où, au neutre, l'identité entre les deux formes³.

Mais pour ce qui est du hittite et contrairement à ce que suggère la terminologie et à ce qui est répété depuis Meillet, la répartition des noms entre les deux genres n'est pas fondée prioritairement sur leur sémantisme, car si (d'après les exemples donnés sur le site déjà mentionné http://www.assyrianlanguages.org/hittite/fr_nom.htm.) on n'a pas de référents sexués dénommés par des noms neutres, de nombreux référents inanimés relèvent du genre commun⁴, p. e. aruna- 'mer', kessera- 'main', halki- 'céréale, hulukanni- 'char', halhaltumari-

féminin en hittite. Mais selon Ledo-Lemos (2000), la recherche de traces d'un féminin préexistant en hittite n'a pas produit des résultats convaincants.

¹ Voir p.e. Meillet (1921 : 199-229).

² La conception sémantique du genre selon Meillet n'a par moments rien à envier à celle de Grimm:

[«] Du reste, l'importance des catégories de genre dans la langue remonte évidemment à un temps - sans doute en partie antérieur à celui où s'est fixé l'indo-européen commun - où ces conceptions de demi-civilisés, qui voient partout des forces actives, analogues à celles des êtres animés, prévalaient encore. » (1921 : 217)

[«] Pour les noms d'êtres vivants, le féminin sert à désigner la femelle. Mais il ne s'agit pas seulement d'êtres vivants. La notion est étendue à tout ce qui est considéré comme « animé »; par exemple, la « terre », féminine, s'oppose au ciel « mâle ». L'arbre (féminin) s'oppose au fruit qu'il porte, qui est une chose « inanimée », de genre neutre. Un organe actif est animé : ainsi la « main » qui reçoit est féminine, par opposition à « pied », masculin. » (1936 : 24)

Mais si la main reçoit, c'est qu'une autre lui donne quelque chose! Et la main prend bien plus souvent qu'elle ne reçoit!

Cependant on relève aussi chez Meiller, à côté de telles indications, des assertions déniant toute valeur sémantique générale au genre en i. e. :

[«] La différence entre le masculin et le féminin ne laisse, au contraire, presque jamais remonter à une signification définie, sauf les cas, peu nombreux en somme, où elle sert à marquer l'opposition du 'mâle' et de la 'femelle' ».

[«] Il semble que, le plus souvent, la différence du masculin et du féminin soit affaire de pure forme. » (1921 : 228)

Sur les rapports entre genre et sexe dans les travaux de Meillet, voir Mathieu 2007.

³ Sur ce point, voir l'analyse de Lehmann au § 3.

⁴ On peut bien sûr postuler avec Meillet (cf. note 1 supra) et comme le faisait Grimm, que ces termes sont assimilés à des animés sur la base de caractéristiques relevant de l'imaginaire, mais, cette affirmation ne pouvant être vérifiée, il n'y a pas de discussion scientifique possible.

'pierre angulaire', *zahhai*- 'bataille', *lengai*- 'serment', *zashai*- 'rêve', *harnau*- 'chaise', *wellu*- 'pré', *heu*- 'pluie' à côté de neutres tels que *peda*- 'endroit', *huwasi*- 'meule', *ispantuzzi*- 'tonneau de vin', *hastai*- 'os', *genu*- 'genou', ... Ce fait est confirmé par Ledo-Lemos (2000 : 25).

Sur la base de ce corpus très partiel, il faudrait postuler, plutôt qu'une opposition stricte entre deux classes exclusives, une opposition avec un pôle marqué, le neutre [-animé] et un pôle non-marqué, le genre commun, regroupant des noms de référents animés et non-animés (cf. état 2, figure 2 supra).

On définirait alors le genre en hittite *a minima* comme la répartition des noms en classes morphologiques. Ainsi les noms du genre commun distinguent le nominatif et l'accusatif singulier au moyen des morphèmes -s et -n, tandis que les neutres utilisent le morphème -n aussi bien au nominatif qu'à l'accusatif. A cette définition morphologique s'ajouterait l'indication sémantique (non-définitoire) que le neutre ne comprendrait pas de termes dont le référent est animé.

Le constat que le neutre constitue pour le hittite le pôle marqué [-animé] dans son opposition avec le genre commun semble transposable pour l'allemand, du moins pour les monosyllabiques d'origine germanique non dérivés ni empruntés que j'ai étudiés. En effet les neutres dénommant des animés constituent un groupe marginal de 18 termes (sur un inventaire de 128). Pour 17 d'entre eux le neutre est lié aux sèmes [générique] : *Tier*, *Vieh*, *Wild* ; *Frett*, *Huhn*, *Pferd*, *Ross*, *Rind*, *Reh*, *Ren*, *Schaf*, *Schwein* ou [petit d'humain ou d'animal] : *Kind* ; *Kalb*, *Kitz*, *Lamm* et *Welf* (M/N), ce dernier sème fixant aussi le genre neutre pour des noms plurisyllabiques : *das Fohlen*, *das Ferkel*, *das Küken*, ... Pour ces noms le genre neutre résulte donc d'une concurrence entres facteurs opposés. Au total, la seule véritable exception est donc *Weib*.

3 L'hypothèse de Lehmann¹

Winfred P. Lehmann 1958 ² fait l'hypothèse d'un enchaînement au sein de l'évolution de la morphologie nominale aboutissant au système morphologique genre-nombre-cas qui est quelque peu différent de celui avancé par Brugmann, mais surtout son hypothèse complète l'analyse de Brugmann, l'étude de Lehmann portant sur la période antérieure au stade 1 dans l'hypothèse de Brugmann, celui où les genres commun et neutre sont déjà constitués.

Un bon résumé de Lehmann 1958 est présenté dans Prasser 2012.

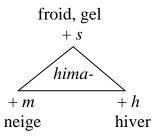
Outre leur intérêt propre qui peut justifier à lui seul leur présentation ici, les analyses de Lehmann sont reprises par Leiss 1997 et à sa suite par Froschauer 2003 comme arrière-plan théorique de leur étude des noms à genres multiples du vha, étude sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir dans un article ultérieur.

Les marques -s, -m et -h (cette dernière est à l'origine du -a des féminins du grec et du latin) seraient initialement, c'est-à-dire en proto-indo-européen (PIE), des marqueurs de classes sémantiques (analogues aux classificateurs de certaines langues d'Afrique, d'Amérique ou d'Asie), qui, associés à un même radical, produiraient des noms de sens différent (à ce stade il n'y a pas encore d'oppositions de genre ni de cas—nombre) :

- *-s: objets actifs / spécifiques ou agent,
- *-m: objets non-actifs / résultat d'une action,
- *-h: collectifs.

Lehmann illustre ces valeurs par trois exemples tirés du sanscrit où la même racine *hima*- s'associe aux trois morphèmes pour produire trois sens différents :

- himá s (< i. e. *ghymó s) : froid, gel (référents spécifiques)
- $him \acute{a} \cdot m$ (< i. e. * $ghym \acute{o} \cdot m$) : neige (référent non-actif)
- himá·h (< i. e. *ghymá·h) : hiver (collectif [période caractérisée par la présence d'épisodes de froid, de gel et de neige])



Ce système primitif évoluerait vers la fin de l'i. e. (avant la différenciation en langues attestées) pour donner le système genre-cas-nombre suivant :

nom et un même nom peut parfois être associé alternativeme donnée leur effectif va d'une vingtaine à plusieurs dizaines.

Les classificateurs sont des morphèmes associés aux groupes nominaux permettant de regrouper certains noms (bases de groupes nominaux) selon certaines caractéristiques de leurs référents, p. e. la forme, la taille, un rapport de possession, etc. On peut dire que les classificateurs opèrent une catégorisation des objets du monde. Ils ne sont pas nécessairement combinés avec le nom lui-même, mais avec des accompagnateurs du nom et un même nom peut parfois être associé alternativement avec plusieurs classificateurs. Pour une langue

morphème	valeur sémantique en PIE	valeur dans un système genre-cas-nombre
*-s (*ghymó·s)	objets actifs / spécifiques ou agent	M : Nom.Sg M-N : Gén.Sg
*-m (*ghymó·m)	objets non-actifs / résultat d'une action	N : Nom.Sg M-N-F : Acc.Sg
*-h (*ghymá·h)	collectifs	F : Nom.Sg N : Nom-Acc.Pl

A l'issue de cette évolution, les formes de nominatif singulier sont caractérisées prototypiquement pour le masculin par le morphème –s : lat. *dominus*, pour le neutre par –m : lat. *templum*, et pour le féminin par –a (issu de –h) : lat. *rosa*.

Les classificateurs du PIE connaissent donc un processus de désémantisation parallèle à une grammaticalisation : les formes primitives au statut de dérivés à sens différents sont au final liées à des contextes d'emploi spécifiques, ce qui conduit dorénavant à les considérer comme des formes morphologiques (les cas) spécifiques d'un même lexème ; alors qu'en PIE les suffixes s'associent à une même base lexicale pour donner des noms de sens différents (*ghymó-s 'froid'/*ghymó-m 'neige'), dans les langues i. e. ces suffixes s'associent à une même racine sans modification du sens référentiel, la variation étant associée à la fonction du mot et la valeur sémantique originelle ne subsistant qu'au niveau des rôles sémantiques liés au cas : ainsi lat. M. amicu·s 'ami' est un nominatif correspondant à la fonction sujet, et, avec certains verbes, au rôle d'agent, alors que amicu·m est un accusatif à la fonction objet correspondant au rôle de patient.

Si Lehmann présente l'émergence des trois genres comme synchrone, rien n'empêche de combiner son hypothèse avec celle de Brugmann postulant une apparition plus tardive de l'opposition masculin – féminin.

4 Genres et corrélations sémantiques en i. e.

Les corrélations sémantiques attachées aux genres sont de deux ordres :

- les genres peuvent être rattachés à des valeurs sémantiques générales et donc assez abstraites.
- certains champs sémantiques peuvent présenter une affinité avec tel ou tel genre.

4.1 Valeurs sémantiques des genres

Comme je l'ai déjà mentionné au § 1, Brugmann rattache les genres de l'i. e. à des valeurs très générales:

Bei der Bestimmung des Verhältnisses der Bedeutung der Substantiva, die mit dem natürlichen Sexus nichts zu thun haben, zum Genus kommt man für die urig. Zeit kaum über einige Allgemeinheiten hinaus, wie z. B. dass Wörter für Unlebendiges, Unenergisches, Massiges gerne neutrales Geschlecht, oder dass die Abstrakta mehr f. und n. als m. und gewisse Kategorien von Abstrakta wieder mehr f. als n., andere mehr n. als f. Genus aufweisen. (Brugmann 1904: § 437)

Manfred Ostrowski (1985) propose une interprétation (nécessairement hypothétique) de la valeur de l'ensemble des genres de l'i. e. tel qu'on peut le reconstituer comme noyau commun des langues anciennes. Il estime que le système repose sur des notions plus générales que celles d'animé et non-animé, qu'il subsume sous le concept polaire d'individuation (Individuiertheit) décrit selon cinq paires d'oppositions :

- générique, comptable / non-comptable (masse),
- concret / abstrait,
- discret-particulier / non-discret,
- totalité / partie de qc.,
- animé / inanimé (1985 : 316).

Les noms de l'i. e. se regroupent en cinq classes morphologiques étagées sur une échelle parallèle à celle des différents degrés d'individuation : (1) masculins (degré maximal d'individuation), (2) féminins, (3) féminins dérivés en -(i) \mathfrak{d}_2 , (4) neutres à Nom-Acc -m (cf. lat. *templum*), (5) neutres à Nom-Acc \varnothing (cf. lat. *genus*).

Ostrowski donne quelques exemples d'oppositions sémantiques liées aux genres :

lat. pecus F 'Stück Vieh', 'bête, tête de bétail, animal' (Gaffiot) / pecus N 'Vieh', 'troupeau, bétail' (Gaffiot)

lat. fluvius M 'Fluss', 'fleuve, rivière' (Gaffiot) / flumen N 'Fließen, Lauf, Strom', 'masse d'eau qui coule, fleuve, rivière' (Gaffiot) (1985 : 316)

i. e. *memsØ [N] edmi 'ich esse Fleisch' / *memsom [M] edmi 'ich esse das Fleisch' (1985: 317).

La notion d'individuation rejoint celle d'individu déjà mentionnée dans cet article. Le terme s'applique aux être animés, aux objets et aux événements particuliers dénommés au moyen de noms pluralisables, en opposition avec les termes non-comptables regroupant les noms de matière, de collectifs et les notions ou concepts. Par exemple le démonstratif dans °Das Bier schmeckt scheußlich correspond à une lecture individualisante de Bier = une bière spécifique, p. e. celle que

l'on vient de goûter, en opposition avec $Bier\ schmeckt\ scheußlich = la\ bière\ comme boisson.$ Le sème [\pm individu] peut être structurant pour certaines oppositions de genre, ainsi certains dialectes d'Italie centrale présentent une opposition masculin / neutre selon ce critère : $lu\ pane\ M = le\ pain\ formé\ individuellement\ que\ l'on\ achète\ à\ l'unité / lo\ pane\ N = le\ pain\ comme\ aliment\ (cf.\ Haase\ 2000 : 226).$

Ces valeurs sémantiques attachées aux genres, qu'Ostrowski formalise, mais qui sont assez souvent évoquées par les indo-européanistes, se retrouvent parfois dans des descriptions de l'allemand contemporain, p. e. Zubin & Köpcke (1986 : 144) relèvent le caractère peu individualisé des référents des noms neutres à sens très vague tels que *Ding*, *Dings*, *Element*, *Gebilde*, *Objekt*, *Stück*, *Teil*, *Werk*, *Zeug* ainsi que le fait que les hyperonymes (Oberbegriff) sont souvent neutres : das Kleid, das Tier, das Obst, ...; il en va de même pour les collectifs : das Vieh, das Volk, das Besteck, das Wetter, ...

4.2 Genres et champs sémantiques

Pour ce qui est des dénominations d'êtres sexués pour lesquels la distinction du sexe est socialement et/ou économiquement pertinente¹, on relève dans les langues i. e. une correspondance régulière entre le genre naturel et le genre grammatical, mais il n'y a pas de correspondance absolue entre le genre grammatical et la classe de déclinaison du nom², ni *a fortiori* entre le genre naturel et la morphologie du nom.

Brugmann mentionne quelques corrélations autres que celles liées aux sexes :

Auffallender ist das doch wohl aus jener Zeit mitgebrachte n. Genus, welches m. oder f. Wörter für Bäume im Ar., Griech. und Lat. zur Bezeichnung der Frucht des betreffenden Baumes hatten. [...] Nach dieser Art ist es ja auch zu erklären, wenn in einzelnen Sprachzweigen diese oder jene engere Bedeutungsklasse eine ausgesprochene Hinneigung zu einem bestimmten Genus aufweist, wie z. B. die Baum-, Land-, Flussbenennungen im Griech. und Lat. zum F. Es lag das jedesmal daran, dass eines oder mehrere Substantiva für andere Substantiva mit ähnlicher Bedeutung, insbesondere Gattungsnamen für die unter die Gattung fallenden Einzelbegriffe, bezüglich des Genus vorbildlich wurden. (Brugmann 1904: § 437)

Ces corrélations s'expliquent selon Brugmann par un effet d'aimantation autour d'un nom servant d'hyperonyme (ces termes ne sont pas de lui). L'existence de telles corrélations, que Grimm invoquait comme preuves de la valeur sémantique sexuelle des genres, ne saurait constituer pour Brugmann un système primitif de la sémantique du genre, et celui-ci de conclure :

Diese Bedeutungsklassen bringen uns also überhaupt dem ursprünglichen Sinn der einzelnen grammatischen Genera kaum näher. (Brugmann 1904 : § 437)

Tous les mammifères familiers ne donnent pas lieu à une telle distinction, ainsi on a p. e. en latin à côté du couple *lupus* M 'loup' générique ou mâle / *lupa* F 'louve', le terme unique *vulpes* F 'renard' comme espèce ou individu appartenant à l'espèce, sans différenciation de sexe.

Ainsi la classe 1 des noms latins, ceux en -a, regroupe majoritairement des féminins à référent sexué femelle (*lupa* 'louve', *domina* 'maîtresse') ou non-sexué (*rosa* 'rose'), mais aussi des masculins à référent mâle : *poeta* 'poëte', *agricola* 'cultivateur', *nauta* 'matelot', ...

5 Bilan

Si l'examen du système du genre en i. e. ne confirme pas l'intuition d'une origine sémantique et plus particulièrement d'une origine fondée sur le sexe, notre étude nous a permis de dégager un certain nombre de faits qui peuvent nourrir une analyse du système du genre en allemand contemporain, ne serait-ce qu'au titre d'hypothèses qu'il conviendra de vérifier.

- a) Les genres sont-ils encore, au moins en partie, associés à des valeurs sémantiques abstraites que l'on pourrait définir en termes d'individuation (Ostrowski, Zubin & Köpcke)?
- b) On relève depuis les états de langue les plus anciens une tendance à associer les noms relevant de certains champs sémantiques à une morphologie homogène c. à. d. à un genre spécifique, la corrélation la plus saillante étant celle des animés adultes de sexe mâle et femelle avec les genres dits masculin et féminin pour lesquels il y a opposition au sein de paires sémantiques. On peut identifier d'autres groupes sémantiques associés à un genre, même s'ils ne présentent que rarement une telle opposition.
- c) Pour les dénominations d'animés, le masculin est généralement utilisé pour dénommer les espèces (épicènes) et aussi les mâles en opposition avec des noms féminins pour les femelles, le féminin constituant le pôle marqué de cette opposition.
- d) On relève dans les langues i. e. anciennes une tendance à regrouper les noms présentant une analogie formelle (la voyelle terminale) au sein d'un même paradigme morphologique et au moins en partie de genre, p. e. en latin tous les noms se terminant par -a sont déclinés sur le même modèle : 1ère classe de déclinaison, que leur référent soit animé mâle ou femelle ou bien encore inanimé. Cette tendance se retrouve en allemand avec les suffixes des noms dérivé, presque tous associés à un genre fixe et on peut formuler l'hypothèse que de telles corrélations existent aussi au niveau de la structure phonétique des noms, cf. Köpcke 1982.

6 Conclusion

Cette étude devait permettre d'évaluer l'assertion toujours répétée selon laquelle le système des genres dans les langues i. e. serait fondé sémantiquement sur la distinction opérée pas nos lointains ancêtres entre les animés sexués mâles (masculin) et femelles (féminin) et les inanimés (neutre).

Le système des genres dans les langues i. e. attestées les plus anciennes (hittite, sanscrit, grec ancien) permet d'établir que les genres se sont mis en place progressivement et sur des bases morphologiques, tout d'abord en hittite selon

que les noms présentent (classe I) ou non (classe II) une forme à suffixe -s correspondant au rôle sémantique d'agent du référent du nom. Dans un deuxième temps une morphologie spécifique opposant le suffixe -ā et les suffixes consonantiques (opposition présente dans l'accord des noms avec les démonstratifs et les épithètes, c. à. d. la congruence) a opposé deux paradigmes au sein de la classe I, les nouvelles classes Ia et Ib. Pour une partie des termes concernés cette opposition morphologique correspond à une opposition sémantique entre les sèmes [+mâle] au sein de la classe Ia et [+femelle] au sein de la classe Ib, mais il ne s'agit là que de sous-ensembles à l'effectif limité au sein des deux sous-classes Ia et Ib, aussi les étiquettes 'masculin' et 'féminin' associées depuis l'Antiquité grecque à ces deux classes morphologiques sont-elles trompeuses.

Quel qu'ait pu être l'imaginaire des ancêtres des locuteurs du PIE, aucun fait attesté dans les langues i. e. anciennes ne permet de postuler une origine sémantique du système des genres fondée sur le sexe.

Mais les étiquettes 'masculin' et 'féminin' ne sont pas seulement trompeuses, elles ont trop souvent conduit les commentateurs des langues i. e., amateurs ou professionnels, à laisser libre cours à leur propre imagination. Telle est la conclusion à laquelle parvient Marcin Kilarski dans sa monumentale étude des systèmes de classification des noms de l'Antiquité à nos jours :

In summary, the studies of Indo-European and Semitic gender that I have considered in this section are clearly remarkable for the wealth of interpretations they offered – perhaps not so much in their descriptive accuracy but rather as a testimony to *the extraordinary degree to which grammatical gender provokes interpretations* [JFM] among both lay and professional commentators. (Kilarski 2013: 192)¹

Si les analyses de Brugmann ont rencontré l'assentiment de la plupart des linguistes de la fin du 19^{ème} siècle, et si la conception romantique du genre comme marque du sexe n'a presque plus cours après lui (du moins auprès des linguistes, car les polémiques autour de la féminisation de certains noms masculins et des questions d'accord au pluriel en français montrent que cette idée est toujours vivace), ses travaux sur le genre, dans lesquels il développe une analyse ressentie comme asémantique² et très abstraite, ne seront que rarement évoqués par la suite. Malheur à celui qui a osé désenchanter la grammaire!

_

[«] En résumé, les études sur le genre indo-européen et sémitique que j'ai exposées dans ce chapitre sont tout à fait remarquables par la profusion des interprétations qu'elles présentent – peut-être moins du point de vue leur pertinence descriptive que comme manifestations du fait que les commentateurs, aussi bien professionnels qu'amateurs, ressentent l'impérieuse nécessité d'en proposer une interprétation. » [JFM]

² Ce qu'elle n'est pas, mais le sémantisme des suffixes vocaliques dégagé par Brugmann (cf. 4.1) est plus abstrait que l'opposition entre les deux sexes.

Bibliographie

- Brugmann, Karl, 1889/1997. « Das Nominalgeschlecht in den indogermanischen Sprachen. » In: *Internationale Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft* 4, 100-109. Repris dans : Sieburg, Heinz (Hrsg.), 33-43.
- Brugmann. Karl, 1891/1997. « Zur Frage der Entstehung des grammatischen Geschlechts. » In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 15, 523-531. Repris dans : Sieburg, Heinz (Hrsg.), 62-68.
- Brugmann. Karl, 1897. *The Nature and Origin of the Noun Genders in the Indo-European Languages*. A lecture delivered on the occasion of the sesquicentennial celebration of the Princeton University. New York, C. Scribner's sons.
- Brugmann, Karl, 1904. Kurze vergleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen. Strassburg, Trübner.
- Brugmann, Karl & Delbrück, Berthold, 1906-1911. *Grundriß der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen*. Straßburg, Trübner.
- Duden, 1977. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim etc., Bibliographisches Institut.
- Froschauer, Regine, 2003. Genus im Althochdeutschen. Eine funktionale Analyse des Mehrfachgenus althochdeutscher Substantive. Heidelberg, Winter.
- Gaffiot, Félix,1934. Dictionnaire illustré latin-français. Paris, Hachette.
- Haase, Martin, 2000. « Reorganization of a gender system: The Central Italian neuters. » In: Unterbeck, Barbara / Rissanen, Matti (ed.). *Gender in Grammar and Cognition*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 221-236.
- Ibrahim, Muhamad Hassan, 1973. *Grammatical Gender. Its origin and development.* The Hague/Paris, Mouton.
- Kilarski, Marcin, 2013. Nominal Classification. A history of its study from classical period to the present. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Köpcke, Klaus-Michael, 1982. *Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache*. Tubingen, Niemeyer.
- Ledo-Lemos, Francisco, 2003 [2000]. Genus. A Study of the Origins of the Indo-European Feminine Grammatical Gender. München, Lincom.
- Lehmann, Winfred P., 1958. « On earlier stages of Indo-European nominal inflection. » In: *Language* 34, 179-202.
- Leiss, Elisabeth, 1994/1997. « Genus und Sexus. Kritische Anmerkungen zur Sexualisierung von Grammatik. » In: *Linguistische Berichte* 152, 281-300. Repris dans : Sieburg, Heinz (Hrsg.), 329-346.
- Leiss, Elisabeth, 1997. « Genus im Althochdeutschen. » In: Glaser, Elvira & Schlaefer, Michael (Hrsg.). *Grammatica ianua artium. Festschrift für Rolf Bergmann zum 60. Geburtstag.* Heidelberg, Winter, 33-48.
- Litscher, Roland, 2014. « Voraussetzungen für ein feminines Genus und Implikationen für das Kategoriensystem des frühindogermanischen Nomens. » In: Neri & Schuhmann (Hrsg.), 137-166.

- Lühr, Rosemarie, 2014. « Zur Emergenz von ā-Motion und Kongruenz im Indogermanischen. » In: Neri & Schuhmann (Hrsg.), 167-198.
- Matasović, Ranko, 2004. Gender in Indo-European. Heidelberg, Winter.
- Mathieu, Cécile, 2007. « Sexe et genre féminin : origine d'une confusion théorique. » In : *La linguistique* 43/2, 57-72.
- Meillet, Antoine, 1921. « La catégorie du genre et les conceptions indo-européennes. » In : Linguistique historique et linguistique générale I. Paris, Honoré Champion, 211-229.
- Meillet, Antoine, 1936 [1923]. « Le genre féminin dans les langues indo-européennes. » In : Linguistique historique et linguistique générale II. Paris, Honoré Champion, 24-28.
- Neri, Sergio & Schuhmann, Roland (eds.), 2014. Studies on the Collective and Feminine in Indo-European from a Diachronic and Typological Perspective. Leiden/Boston, Brill.
- Ostrowski, Manfred, 1985. « Zur Entstehung und Entwicklung des indogermanischen Neutrums. » In: Schlerath, Bernfried & Rittner, Veronica (Hrsg.). *Grammatische Kategorien: Funktion und Geschichte. Akten der VII. Fachtagung der Indogermanischen Gesellschaft, Berlin, 20.-25. Februar 1983.* Wiesbaden, Reichert, 313-23.
- Prasser, Matthias Benjamin, 2012. « Anwendung allgemeinlinguistischer Theorienmodelle auf die indogermanistische Genusforschung. » In: *Wiener Linguistische Gazette* 76A, 26-38.
- Sieburg, Heinz (Hrsg.), 1997. Sprache Genus Sexus. Frankfurt a.M., Lang.
- Tichy, Eva, 1993. « Kollektiva, Genus femininum und relative Chronologie im Indogermanischen. » In: *Historische Sprachforschung* 06, 1-19.
- Zubin, David A. & Köpcke, Klaus-Michael, 1986. « Gender and folk taxonomy: The indexical relation between grammatical and lexical categorization. » In: Craig, Colette (ed.). Noun classes and categorization. Proceedings of a Symposium on Categorization and Noun Classification, Eugene, Oregon, October 1983 (= Typological Studies in Language 7). Amsterdam etc., Benjamins, 139-180.

Autorenhinweise für die Nouveaux Cahiers d'Allemand

Diese bleiben bewusst knapp, da unserer Erfahrung nach allzu lange Manuskripthinweise entweder verwirren oder demotivieren. Halten Sie sich bitte an die wenigen hier angegebenen Regeln, der Rest wird im Redaktionsbeirat bei Bedarf harmonisiert.

Der Beitrag sollte idealerweise 10-12 Seiten nicht überschreiten, Fußnoten sparsam verwenden und nur zitierte Autoren/innen in der Bibliographie anführen. Da das Lesepublikum zu einem Teil aus AkademikerInnen, zum anderen aus DeutschlehrerInnen besteht, sollte auf eine flüssige Darstellungsweise geachtet werden. Kürzere Zitate (bis 2 Zeilen) dürfen im Text bleiben, längere (über 2 Textzeilen) werden als Zitatblock (vgl. unten) abgesetzt. Zitate aus allen anderen Sprachen als Deutsch und Französisch sollen übersetzt werden, wobei es dem/der AutorIn überlassen bleibt, ob der Originaltext sich im Fließtext oder in einer Fußnote befindet.

Literaturverweise werden im Text gegeben nach dem Muster: Autor und Jahr (ev. mit Seitenangabe) "wie Müller (1990: 66) schreibt".

Literaturangaben am Ende des Artikels geben immer die vollen Namen samt Vornamen an mit üblicher Unterscheidung zwischen selbstständiger Publikation *kursiv* (Buch, Zeitschrift) und unselbstständiger Publikation *recte* (Artikel, Kapitel). Beispiel:

Müller, Peter (1990): Zur Hydronymie im Elsass. Strasbourg: La Nuée Bleue.

Benutzen Sie bitte ein gängiges Textverarbeitungsprogramm wie Word für Windows oder Mac und wählen Sie einen einfach zu identifizierende Dateinamen, z.B. (kurzen) Titel der Publikation Namedes Autors.doc)

Formanweisungen

oberer und unterer Rand: 3 cm linker und rechter Rand: 2,5 cm Schriftart: times new roman

Schriftgröße 14 für den aktuellen Text, 12 für Zitate in einem eigenen Abschnitt, ebenso

Rezensionen, 11 für Fußnoten, 10 für Bibliographie. Paragraph im Textformat: einfacher Zeilenabstand

Zitat: links 5 mm zurückgesetzt

LES PRÉPOSITIONS IMPORTÉES

Ce ne sont pas les prépositions qui manquent en allemand : "je nachdem, ob man auch komplexe (mithilfe), mehrteilige (in Bezug auf) und an Adverbien (südlich, links) und Substantive (Richtung Schweiz) grenzende Präpositionen mitrechnet, schwankt ihre Zahl zwischen 50 und 100". Avec cette estimation, le Duden 4 Grammatik, 2009, p.600) est loin du compte, car pour le seul génitif, le site https://de.wikipedia.org/wiki/Genitiv en recense plus de 130, auxquelles il que convient d'ajouter les deux douzaines dénombre site http://www.canoo.net/services/OnlineGrammar/Wort/Praeposition/Kasus/html pour le datif, une bonne dizaine pour l'accusatif et les neuf qui régissent tantôt l'accusatif, tantôt le datif.

On se demande alors pourquoi l'allemand, déjà si riche, a éprouvé le besoin d'importer en plus, une dizaine de prépositions (au sens large) étrangères, latines ou françaises. Ce sont : à, à la, in puncto, kontra, per, pro, qua, versus, via, vis-à-vis, soit 10 si ma liste est complète, alors que pour le français (à titre de comparaison), je ne vois que via. La question se pose d'autant plus que l'allemand étant une langue à déclinaisons, si l'on importe une préposition, il faut lui attribuer un cas (ce qu'omet de faire l'Universalwörterbuch pour à), avec les hésitations éventuelles que pourront connaître les germanophones, qui ont déjà d'ailleurs beaucoup de mal avec le genre et le pluriel de bien des mots non germaniques (der/das Safe, der/das Spay, die Gele/Gels). Dans quelles contextes et dans quelle mesure concurrencent-elles les prépositions allemandes ou leur sont-elles complémentaires ? Autant de questions que ne posent pas grammaires et dictionnaires et auxquelles, par conséquent, cette étude se doit et se propose d'apporter une réponse.

Je partirai de la définition de *Universalwörterbuch*, en montrerai les insuffisances éventuelles, complèterai à l'aide d'autres dictionnaires, nuancerait ou contredirait au besoin, à l'aide de corpus, essentiellement mon corpus de Nancy, Cosmas et surtout Google, afin que de cette recherche se dégagent des

remarques qui permettront de donner une explication à la première question : pourquoi importer dans un domaine où l'on est déjà si riche ?

1. à [a] <Präp.> [frz. à < lat. ad = zu]: 1. (Kaufmannsspr., ugs.) [das Stück] zu: zehn Marken à 50 Pfennig. 2. nach, um (in formelhaft gebrauchten frz. Fügungen, z.□B. à la carte, à tout prix).

On constate:

- 1. à possède un synomyme zu pour le même contexte zehn Marken zu 50 Pfennig.
- 2. Le seul exemple pour à s'emploie sans déterminatif ou adjectif porteur de marques de cas. C'est pourquoi le dictionnaire ne précise pas ce point. Ne le font pas non plus Deutscher Wortschatz (http://wortschatz.uni-leipzig.de/) ni Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS (http://www.dwds.de). J'en déduis provisoirement que cette préposition s'emploie de préférence sans déterminatif comme zu dans ce contexte et que par conséquent le problème du cas ne se pose pas. Je retrouve ceci avec pro: pro Person. Or, le synonyme est für. Mais si j'emploie für je suis obligé de faire appel à un déterminatif : für jede *Person.* Donc je constate, provisoirement, que l'avantage de \dot{a} (et de pro) est de pouvoir être suivi d'un substantif nu, ce que la préposition allemande ne permet pas dans tous les cas. S'il en est ainsi des autres prépositions importées, on a là une raison fondamentale : l'emploi avec le groupe nominal non marqué, le plus souvent réduit à sa base, le substantif. Par ailleurs, l'autre raison à laquelle on pourrait penser, l'économie phonétique et graphique joue peu : à est certes oralement plus court que zu, mais non à l'écrit avec le clavier gwerz qui n'a pas le à que possède azerty. Pro n'est pas plus bref que für.
- 3 Mais que se passe-t-il si l'on veut, après à, employer un groupe nominal marqué ? Canoonet répond : « mit Akkusatif » et donne trois exemples, dont deux possèdent la marque de l'accusatif : 24 Dosen à einen halben Liter, Kartons à 5 Beutel, qui ne peut être un datif. La plupart des très rares exemples de Google confirment : à sechs Monate, à lächerliche €7, 1000 Bürgschaften à lächerliche 40 Milliarden, à wenige Schritte, à wenige Spaltöffnungen. Toutefois on a aussi à Tabletten à mickrigen 30mg Codein, in 2-3 Etappen à wenigen Minuten. J'ai trouvé même à mickrige zehn Punkten (sic). Fautes de certains ou hésitations compréhensibles vu la rareté de l'emploi ? Contamination avec zu ? Pas d'hésitations avec zu précisément : 2210 exemples avec zu lächerlichen" (même si beaucoup ne sont pas pertinents) wir verkaufen zu lächerlichen Preisen, 3840 exemples avec zu mickrigen, Die meisten verkaufen zu mickrigen 5 Euro.

- 2. à la [a la; frz., aus à u. frz. la = w. Form des best. Art.]: a) (ugs.) im Stile von; so wie ...; auf eine bestimmte Art: eine Kurzgeschichte à la Poe; b) (Gastr.) nach Art von: Schnitzel à la Holstein.
- 1. Là encore, pas d'indication de cas, ce qui implique que d'ordinaire on emploie un substantif non marqué : à la Poe, Bürger protestierten gegen, Steinzeit-Energiepolitik" à la Merkel und Gabriel; Dies nennt man "Bürgerbeteiligung" a la "Grün-Rot"! . On retrouve la possibilité déjà indiquée pour à et pro.
- 2. les synonymes indiqués par *Universalwörterbuch* ou *DWDS*: auf ... Art, auf die (...) Tour (umgangssprachlich), im Stil von, in (...) Weise, in der Art von, nach Art von, nach dem Muster, nach dem Prinzip, sont bien plus longs que à la, qui représente une économie indiscutable sur le plan de la concison.
- 3. Avec un GN marqué, le corpus de Nancy donne : à la süße Ophelia, à la glückliche Familie, où le cas n'apparaît pas. Mais Google : Wir stehen dann vor den Hotelangestellten à la guter Bulle, böser Bulle ; alle Vereinfachungen à la "Guter Moslem, böser Moslem"; Nicht zu vergessen die "Gandalf-Phase", als er mit Gehstock und einem Hut à la guter Zauberer aus "Herr der Ringe" durch Trier zog.

Donc on penche pour l'emploi du nominatif. En réalité, est gardée l'expression au cas où elle se présente naturellement : *Anreden à la Guten Morgen, à la Guten Tag ; Eigentlich eine gute Sache, schließlich sind die oftmals per Handy versendeten 0815-Floskeln à la "Guten Rutsch" oder "Frohes neues Jahr"* Le datif est-il impossible ? Non :

- am Mittwoch Premiere und war vor lauter Dekonstruktion à la (schlechtem) Castorf nicht wieder zu erkennen; Das Spiel ging nun hin und her und bot für die Zuschauer in der Schützenmatten-Halle ein Spektakel à la "grossem Kino"; Da netcup hier leider wenig tätig ist und das Angebot à la teurem FTP-Space, Snapshots oder einem eigenen Backup-Server leider nicht ...
- 4. Il n'est pas impossible qu'avec à *la* certains veuillent montrer qu'ils ont une certaine culture ou quelque vernis de français. En fait, la mode est de nos jours plutôt à l'anglo-américain.
- 3. in punc|to [lat., zu: punctum, Punkt]: in Bezug auf; hinsichtlich; was... betrifft: in p. Sauberkeit, Sicherheit, Ordnung verstehen sie keinen Spaß; <mit Gen., wenn der Fall durch ein Begleitwort des abhängigen Substantivs erkennbar wird:> in p. seines Betragens wäre noch einiges zu sagen; *in p. puncti (scherzh. veraltend; hinsichtlich der Keuschheit; kurz für: in p. puncti sexti = hinsichtlich des sechsten Gebots [der Zehn Gebote]).

DWDS propose d'autres synonymes :

betreffend, bezüglich, bzgl., hinsichtlich, im Hinblick auf, in...angelegenheiten, in ...dingen, in ...fragen, in Betreff (einer Sache), in Bezug auf, in Hinblick auf, in Sachen (umgangssprachlich, mit Blick auf, soweit es ... angeht, soweit es ... betrifft, von wegen (umgangssprachlich), was (...) angeht, was ... anbelangt, was ... anlangt, wegen, zum Thema, zur Frage

- 1. Là de même, la préposition (le groupe prépositionnel) est suivi d'un GN non marqué puisque réduit à sa base, le substantif : *in puncto Sauberkeit*. La quasi totalité des occurrences données par *DWDS* et par *Deutscher Wortschatz* se présentent ainsi.
- 2. Le génitif est confirmé:

in puncto guten Geschmacks, in puncto guten Stils:

3. Mais on trouve dans *Deutscher Wortschatz*:

Eine weitere Entwicklung zeigt sich in puncto semantische Suche.

Quel cas est-ce, puisque ce n'est pas un génitif?

La réponse est donnée par Google:

Der neue Maßstab für guten Geschmack – der AEG Sous Vide GarerAber in puncto guten Geschmack, Qualität und Ökologie war es den US-Amerikanern ja schon immer egal, was sie zu sich nehmen ; In puncto Guten Schlaf: Eigeninitiative ist gefragt ; in puncto guten Sound ; in puncto "billigen Atomstrom", donc l'accusatif.

Pourquoi pas le datif?

in puncto guten und schlechten Entscheidungen, ; in puncto guten alternativen ; Gysi in puncto diesen Eigenschaften Respekt ; in puncto diesen anbietern.

Et le nominatif?:

in puncto "guter Ton"; in puncto guter Gastgeber oder zukünftiger Lebenspartner; in puncto guter Geschmack; in puncto guter Service;, in puncto guter Abzug; in puncto guter Stil; in puncto Guter Schlaf; in puncto guter Sex; DIE Adresse in puncto guter Schnitt und Farbe.

Les exemples sont trop nombreux pour qu'on puisse parler d'erratum ou d'étourderie.

En réalité comme avec à la (cf. ci-dessus), on garde l'expression au cas où elle se présente naturellement, c'est-à-dire dans ces suites avec *gut*, le nominatif.

Puisqu'on trouve en fait les quatre cas de l'allemand, la réponse est claire : les germanophones ne savent que faire après in puncto, comme après in puncto, comme après in puncto.

- 4. kon|tra [lat. contra]: I. <Präp. mit Akk.> 1. (Rechtsspr.): (in der Gegenüberstellung von zwei streitenden Parteien) gegen, wider: in Sachen Müller k. Meyer; Ü Ökologie k. Ökonomie. 2. gegen: sie schrieb mehrere Kommentare k. doppelte Staatsbürgerschaft. II. <Adv.> dagegen, entgegengesetzt, in Opposition: er ist immer k. [eingestellt].
- 1. Là toujours, on retrouve l'emploi de *kontra* avec un substantif seul. Le stipule d'ailleurs *DWDS*: "gegen, **wider** präpositional; in Verbindung mit Eigennamen und Gattungsnamen ohne Artikel". On a wider aussi : Ökologie wider Ökonomie, gegen de même : Ökologie wider Ökonomie. Mais c'est ce qui se passe chaque fois que sont concernés deux substantifs : die Harmonie zwischen Mensch und Natur.
- 2. Ici, le cas est indiqué et l'on voit un exemple avec l'accusatif. Kontra doppelte Staatsbürgerlichkeit. Canoonet confirme : Argumente pro und kontra den Ausbau des Flughafens ; die Sozialministerin kontra den Stadtrat
- 3. Toutefois on trouve souvent kontra suivi du datif Kontra dem Lärm!: Kontra dem König ;Was mir fehlt, ist die Auseinandersetzung mit dem Sozialistischen Menschenbild kontra dem Christlichenbzw dem Humanistischen Menschenbild: Was mir fehlt, ist die Auseinandersetzung mit dem Sozialistischen Menschenbild kontra dem Christlichenbzw dem Humanistischen. En fait, il s'agit du même datif que celui qu'on trouve dans Tod dem Feind! ou Friede den Hütten! Krieg den Palästen! . Le cas n'est pas entraîné par la préposition elle même mais par l'intention, l'attitude du locuteur, en l'occurrence son opposition marquée à ce qu'exprime le groupe nominal. Souvent on a le couple *Pro und kontra* :

Pro und Kontra dem Rauchen ;Anstatt alle Fakten pro und kontra dem Volk per Medien zu erläutern und zur Diskussion zu stellen zieht man die Täuschung vor, um sich nicht ...; Wir werden die Argumente pro und kontra dem wissenschaftlichen Realismus genau analysieren.

5. per <Präp. mit Akk.> [lat. per]: 1. a) gibt an, wodurch etw. befördert, übermittelt wird; mit: p. Bahn; einen Brief p. Einschreiben schicken; b) gibt das Mittel an (wodurch etw. erreicht wird); durch: sich p. Abkommen verpflichten; p. Adresse ([bei Postsendungen] über die Anschrift von; Abk.: p.A.). 2. (Kaufmannsspr.) zur Angabe eines Datums, Zeitpunkts; zum, für: die Ware ist p. ersten Mai lieferbar; p. sofort (in relativ kurzer Zeit; ab sofort). 3. (Kaufmannsspr.) drückt die Beschränkung auf jeweils eine Sache, Erscheinung o. Ä. aus; pro: die Gebühren betragen 6,50 DM p. eingeschriebenen Brief.

- 1. là encore, là toujours, on constate la possibilité d'employer la préposition avec un substantif seul et nu. Il suffit de remplacer *per* par *mit* (donné comme synonyme) pour voir le contraste : *mit* impose un groupe nominal avec un déterminant : *mit der Bahn*. De même *durch ein Abkommen*. De même aussi avec *zum* (contraction de *zu dem*) et *für den ersten Mai*, quoiqu'on *Live Musik in hamburg gesucht für ersten Mai Samstg 2009*, bien plus rare que *für den ersten Mai* (pas d'article avec *per*!). De même enfin avec *für*: *für einen eingeschriebenen Brief*.
- 2. Alors que le seul cas indiqué est l'accusatif, Google donne :

Gerne sind wir Ihnen bei der Vorbereitung Ihres nächsten Segelurlaubs behilflich; Nehmen Sie einfach per diesem Onlineformular Kontakt zu uns auf; Bestellen Sie bitte per diesem Internet-Shop oder per Email oder per Brief; Ein Beschluss etwaiger Aufwandsentschädigungen (AE) verbleibt per diesem Antrag beim Plenum, was in der Brisanz des Themas begründet liegt. Surtout: 3940 per diesem Datum pour seulement 197 per dieses Datum! Est-ce lié à diesem? Non : die zentrale Rolle, per jedem Kundenkontakt die emoti- onale Bindung zu festigen; Einstieg per jedem Semester möglich (site suisse); Geht nur per SEPA-Lastschrift von Ihrem Konto per jedem 1. eines Monats (site autrichien); Die jetzt per jedem gefundenen Sammelgegenstand hinzugefügten freien Siedler (site allemand); Die jetzt per jedem gefundenen Sammelgegenstand Siedler per sämtlichen Instanzen. hinzugefügten freien per sämtlichen strapazen, per sämtlichen social medias.

Là encore, une mise à jour du dictionnaire s'impose!

6.pro [lat. pro= vor, für, anstatt]: I. <Präp. mit Akk.> 1. jeweils, je, für (jede einzelne Person od. Sache): p. Person [und Jahr]; 100 km p. Stunde; er rasiert sich einmal p. Tag. 2. für (I 1 b). II. <Adv.> drückt aus, dass jmd. etw. bejaht, einer Sache zustimmt: bist du p. oder kontra?; <subst.:> das Pro und [das] Kontra einer Sache (das, was für u. gegen eine Sache spricht) bedenken.

DWD ajoute les synonymes: *zu Gunsten von, zum Besten von, zum Vorteil von*, dont on notera qu'ils n'ont pas la concision de *pro*. Raison de plus pour préférer celui-ci.

- 1. Je rappelle la possibilité d'employer *pro* devant le substantif seul, alors qu'avec *für* il faut un GN marqué : *für jede einzelne Person*. De même, *pro Tag* mais *jeden Tag*.
- 2. Curieux, cet emploi de l'accusatif, alors qu'on a pro anno, pro domo, in dubio pro reo. Pourtant canoonet confirme : pro angebrochenen Tag ; der Gewinn pro verkauftes Exemplar ; die Unkosten pro Angestellten ; zehn Euro pro Kollegen (Nomen der en/en-Klasse häufig Nominativ: pro Kollege.)

Mais il ajoute aussitôt : "Häufig auch mit Dativ":

pro angebrochenem Tag ; ,der Gewinn pro verkauftem Exemplar ; die Unkosten pro Angestelltem

Google confirme:

Pro jedem Mitarbeiter die Möglichkeit, seine persönliche favoritenliste anzulegen; _1 € pro jedem weiterem Km/pro Lkw Möchten Sie ein oder zwei Wadenimplantate pro jedem Bein empfehlen? Pro sämtlichen Ansprüchen ;190 Euro für das dritte Kind und 215 Euro pro jedem weiteren Kind.

Dans ce dernier exemple on a un *für* et un *pro*, ce qui montre un avantage supplémentaire, mais secondaire à mes yeux de la proposition importée : permettre de varier la formulation. C'est une des fonctions des synonymes

7. qua [lat. qua] (bildungsspr.): I. <Präp., meist mit allein stehendem unflekt. Subst.> a) <auch mit Gen. od. Dat. bei Subst. mit adj. Attr.> durch, mittels, auf dem Wege über: etw. qua Entscheidungsbefugnis, qua Amt festsetzen; b) gemäβ, entsprechend: den Schaden qua Verdienstausfall bemessen. II. <modale Konj.> [in der Eigenschaft] als: qua Beamter.

DWDS ajoute d'autres synonymes :

- 1.Synonymgruppe: anhand, durch, mit, mit Hilfe (von), mithilfe, mittels, per, unter Einsatz von, unter Zuhilfenahme von, vermittels, vermittelst, via, über (umgangssprachlich)
- 2. Synonymgruppe: (...) nach zu urteilen, entsprechend, gemäß, getreu, im Sinne, in Anlehnung an, je nach, laut, nach, , zufolge
- 1. Décidément, cette étude devient répétitive : on note, pour la cinquième fois ; que la préposition est le plus souvent suivie du substantif seul, comme l'affirme *Universalwörterbuch* : « meist mit allein stehendem unflekt. Subst ». Ce *unflektiert* est d'ailleurs révélateur. C'est parce qu'il ne se décline pas qu'il est intéressant. Les synonymes allemands appellent en effet un groupe nominal marqué : *qua Amt : durch sein Amt ; qua Verdienstunfall: dem Schaden dem Verdienstunfall gemäß bemessen*.
- 2. Fait nouveau en revanche, la possibilité de deux cas : génitif ou datif quand le groupe nominal est fléchi (en l'occurrence *mit adj. Attr.*, porteur des marques de déclinaison). Mais aucun exemple n'est donné. *Canoonet* oublie même de traiter *qua*.

Google donne:

Wer glaubt, automatisch qua guter Gesinnung auf der richtigen Seite zu sein, ist schon gefährdet; Da qua guter Gründe in ihr alle "anderen" Moralen zum Zuge kommen können, und auch Gründe, die unabhängig von einer Moral(philosophie) überzeugend; Und wenn die Zivilisierung qua

guter Weiblichkeit misslingt?; als Linke schon qua guter Gesinnung frei von judenfeindlichen Ressentiments zu sein,

Dans ces exemples le cas (génitif ou datif) n'apparaît pas. Mais il apparaît dans : qua dieses existentiellen Abschieds ; qua dieses Performativs ; Qua diesesAmtes On a le datif indubitable, manifeste, ici :

qua guten Designern; qua guten Qualitäten ...; qua gutem Werk; qua gutem Breitenmaß; ... qua gutem Marketing; Ihr Onlinegrowshop qua gutem Service wie schnellem (sic) Nachsendung.

On l'a même bien visible, avec un autre féminin: Ihr Onlinegrowshop qua gutem (sic) Dienstleistung im Übrigen schnellem Beförderung. Décidément, on trouve tout dans Google.

On a même, bien que non annoncé, l'accusatif:

und zwar beide wiederum in verschiedener Weise, das Weichsein qua Löschblatt, das Grünsein qua dieses Löschblatt; qua dieses Vorbild inoffizieller mitarbeiter; Vonseiten jener Platzaufteilung gibt es keine bessere Lösung qua dieses schöne Schiff; Qua dieses Geschlechtswort; qua dieses Vorbild; Kundenbewertungen zu Riedel Immobilien GmbH · 80638 München auf cindo.de – durchhalten Sie mehr qua diesen Anbieter Kundenbewertungen zu Praxis Dr. Berthold Kratzenstein · 71034 Böblingen auf cindo.de – erfahren Sie mehr qua diesen Anbieter

On retrouve donc ici, avec *qua*, ce que qui a déjà été constaté avec d'autres prépositions importées, cette incertitude dans l'intégration au système de la déclinaison allemande.

8. ver|sus <Präp. mit Akk.> [lat.] (bildungsspr.): gegen[über]; im Gegensatz zu: Geisteswissenschaften v. Naturwissenschaften; Abk.: vs.

DWDS ajoute d'autres synonymes:

Synonymgruppe: advers, anti, contra, dagegen, entgegen, gegen, kontra, wider

Remarque : *advers* est inconnu de *Universalwörterbuch* et de *Deutscher* Wortschatz. *DWDS* n'en donne pas d'exemples en allemand

- 1. Pas de changement : *versus*, comme les prépositions précédentes, s'emploie d'ordinaire devant un substantif seul .
- 2. On trouve d'autres cas que l'accusatif :

Deutscher Wortschatz: "Mutter und Tochter versus verhasster Schwiegersohn" DWDS:

religiöser Staat versus säkulärer Staat,

weltschmerzgetriebener versus nüchterner Beobachter

Google:

inländischer Produktanbieter versus ausländischer Produktanbieter

Plus généralement, ce qui suit *versus* se met au même cas que ce qui le précède : Besteuerung liechtensteinischer versus ausländischer Vermögensstrukturen und Vermögensanlagen.

Engagement deutscher versus ausländischer PE-Investoren.

Erfahrungen mit schlechten versus guten Chefs und demotivierenden versus motivierenden Unternehmensstrukturen

innerhalb einer Denkstruktur von schlechten versus guten Menschen

C'est l'autre préposition : mit, von et non versus qui détermine le cas.

9. via <Präp. mit Akk.; gew. nur in Verbindung mit Namen od. allein stehenden Subst. im Sg.> [lat. via, Ablativ von: via= Weg, Straße]: a) (auf dem Weg, auf der Strecke) über: v. Berlin nach Warschau fliegen, reisen; b) durch (I 2 a): sie forderten ihn v. Verwaltungsgericht zu sofortiger Zahlung auf.

DWDS propose:

Synonymgruppe: anhand, durch, mit, , vermittels, vermittelst

Synonymgruppe: *über*

- 1. Je n'ai qu'à répéter ce que dit le dictionnaire : "gew. nur in Verbindung mit Namen od. allein stehenden Subst. im Sg..", donc comme pour les prépositions précédentes.
- 2. Là encore, je prends un malin plaisir à constater que le cas indiqué (« mit Akk ») n'est pas le seul employé.

Il est vrai qu'on trouve l'accusatif, ce que signale aussi Canoonet :

Die Schiffe kehrten via den Suezkanal nach Europa zurück. Der Zugriff auf den Client erfolgt via einen Webserver.

Mais:

Verdampfbare Substanzen können auch direkt via einem Gaschromatographen (GC), via einem Magazinbericht ankündigte, via einem Verstärker ...

Verfahren zur zugriffskontrolle über spezifischen dienste via einem verteiler.

Kann ich jeden Xbox 360 Controller mit dem PC via einem RECEIVER ADAPTER verbinden?

via einem Panel

Sollten Sie mit uns in via dieser Website (Kontaktformular), oder via E-Mail in Kontakt treten, via dieser Fiktion, via dieser Behörde.

Donc pour *via* comme d'autres prépositions étrangères, il faut revoir dans les dictionnaires les indications sur le cas régi.

10.**vis-a-vis**, (auch:) **vis-à-vis** [viza'vi:; frz., eigtl.= Gesicht zu Gesicht]: **I.** <Präp. mit Dativ> gegenüber (I 1): v. dem Rathaus ist ein Park; sie saßen v. dem

Büfett. **II.** <Adv.> gegenüber (II): sie saßen im Abteil v.; sie wohnt gleich v. (auf der anderen Straßenseite); das ist das Mädchen von v. (drüben).

1. C'est la première préposition importée qui impose un groupe nominal fléchi ! Quel est alors l'intérêt de *vis-à-vis* par rapport à *gegenüber* ?

Comme je l'entends de moins en moins en Allemagne, je suis enclin à penser qu'il s'agit d'un fossile de l'influence française. Mais fossile bien vivant à l'écrit. 2. A côté du datif, le génitif existe aussi,

Er nennt sich einen muntern , lustigen Kerl , der gern Spaß mache , aber nicht viel von Andern verstehe , und wenn er ja sanft werde , ihm dies nur vis a vis des schönen Geschlechts arrivire . (DVDS dans un texte de 1831)

Im Zuge dieser sportlichen Entwicklung entstand die schmucke Benteler-Arena vis a vis des Stammsitzes der Finke'schen Möbelhauskette, ein Trainingszentrum soll nun folgen (die Zeit, 21.09.214) Google:

.. arithmetische Uebermachtfestgestellten, Willen als höchstes und im Grunde einziges Gesetz hinstellen und vis-à-vis dieses Gesetzes kein Privatrecht achten... auf der linken Seite sehen Sie den schönen Brunnen/Spielplatz des "Hänferdorfes", unser Haus befindet sich direkt vis-à-vis dieses schönen Platzes; vis-à-vis dieses Parkhauses; Vis-à-vis dieses öden Panoptikums;, Vis-à-vis dieses Standorts; vis à vis dieses Gemischtwarenladens; Vis à vis dieses Jugendtempels; Vis à vis dieses Plätzchens; vis-à-vis dieses Hauses;, vis-à-vis dieses Übergangs;, vis-à-vis dieses Ebenbilds einer tiefen Existenz

Ce dernier exemple montre comme celui sur *vis à vis des schönen Geschlechtes*, que cette préposition n'est pas seulement spatiale, elle s'emploie aussi au sens *à l'égard de, envers*.

3. Il convient d'ajouter que *vis-à-vis*, comme *gegenüber (gegenüber vom Bahnhof)* est souvent suivi de *von*. Alors le problème : datif ou génitif? ne se pose pas.

Vis à vis von der Rezeption; vis-à-vis von Texten des französichen (sic) Dichterphilosophen Edmond Jabès; Vis-à-vis von ihm sitzt die schöne Matoaka 4. A partir du moment où vis-à-vis a le même comportement syntaxique que gegenüber, on peut se demander à quoi elle sert. L'économie ne joue guère, même si vis-à-vis est plus court d'une syllabe et plus court aussi à l'écrit surtout si l'on omet l'accent sur le a. L'utilité est de fournir un synonyme utile si gegenüber a été utilisé ou va l'être. Peut-être veut-on aussi montrer qu'on a un vernis culturel. Quoi qu'il en soit, vis-à-vis n'a pas du tout la même raison d'être fondamentale des neuf autres prépositions importées: l'emploi avec un substantif seul. A cet égard elle constitue une exception, l'unique de la liste.

Mutatis mutandis et toutes proportions gardées, l'importation de prépositions rappelle l'importation de travailleurs immigrés. Trois raisons expliquent ce recours à la main-d'œuvre étrangère :

1. Le pays d'accueil n'a pas l'équivalent et est réduit à faire venir des compétences externes.

Ce n'est pas ce qui se passe pour les prépositions. A chaque fois, *Universalwörterbuch* donne au moins un synonyme et *DWDS* en rajoute. Donc il n'y a pas de lacune dans le système allemand.

- 2. La main-d'œuvre étrangère est plus économique.
- a) En langue l'économie peut se situer sur le plan de la concision.

Ce n'est guère le cas pour les prépositions étrangères, qui pour la plupart ne sont pas ou sont peu plus courtes que leurs homologues germaniques. Les seules exceptions sont à la et in puncto.

b) L'économie peut se situer au niveau de l'emploi :

Avec les prépositions importées l'emploi est immédiat : il suffit d'accoler un substantif (sauf pour vis-à-vis) à la préposition étrangère. On n'a pas à passer par les contraintes de la déclinaison. Car en allemand, sauf dans quelques cas précis (mit Vergnügen, von Zeit zu Zeit, ein Mann von Welt, der Kampf zwischen Herz und Verstand) l'utilisation d'une préposition impose l'emploi d'un déterminatif dans le GN et donc la mise en place de la déclinaison. Encore une fois, avec les prépositions étrangères l'utilisation est directe. Le français ne déclinant pas, il n'a pas à faire appel à des prépositions venues d'ailleurs, sauf via.

3. la main-d'œuvre étrangère est plus prestigieuse (on fait appel à des savants, des artistes, etc.).

En langue, ceci se manifeste par l'usage de mots jugées plus nobles ou tout simplement à la mode et l'utilisateur pense se donner une certaine classe, un certain standing en les employant. C'est surtout le cas pour le vocabulaire, où la mode anglo-américaine joue à plein : *Ich bin happy und cool*.

Avec les prépositions les emprunts sont faits à deux langues de prestige qui ont tour à tour dominé le monde : le latin et le français. Effectivement, on n'entend guère *qua* ou *versus* dans la langue courante.

Mais toute médaille ayant son revers, l'importation soulève des problèmes d'acclimatation des nouveaux venus à une autre culture.

En langue, et donc ici en allemand se pose le problème de l'intégration dans le système de la déclinaison, et donc le choix du cas, dès qu'on cesse d'employer la préposition avec le substantif seul. Nous avons constaté tout au long de ce travail (et cela revenait comme un leit-motiv) que naissaient une lacune pour \grave{a} et des incertitudes ailleurs, puisque parfois la même préposition étrangère était susceptible d'admettre les quatre cas, là où les dictionnaires leur en attribuaient un ou deux. On avait souvent l'impression que les germanophones perdaient leur

latin (si j'ose dire) quand ils avaient affaire à ces prépositions et ne savaient quel cas leur donner. A cet égard, cet article serait utile s'il aboutissait à un aggiornamento, un up-date, bref une mise à jour concernant l'emploi des cas avec neuf des dix prépositions étudiées et la prise en compte de von avec vis à vis.

Il convient de ne pas exagérer l'importance du problème. On n'est pas avec ces prépositions dans le cas de figure de l'opposition entre locatif et directif, où le sens dépend du cas choisi : accusatif ou datif Avec ces prépositions importées le sens de la proposition ne varie pas quelle que soit le cas utilisé, comme il ne varie pas qu'on emploie le génitif ou le datif après *dank*, *trotz* ou *wegen*.

Il est possible maintenant de répondre à la question posée au début de cet étude : pourquoi l'allemand si riche en prépositions éprouve-t-il le besoin de recourir à des prépositions étrangères ? Parce que l'existence d'un système de déclinaisons impose des contraintes qui alourdissent le fonctionnement des prépositions allemandes : il faut, en règle générale, que le cas soit marqué dans le GN. Sauf *vis-à-vis* les prépositions importées peuvent ce que ne peuvent leurs collègues allemandes : admettre après elles le nom seul et se passer du même coup de la déclinaison. Elles sont donc très pratiques et économiques. Avec la restriction, que l'on retrouve le problème de la déclinaison et donc du choix du cas, dès qu'on n'a plus affaire au substantif seul, mais à un groupe nominal comprenant un déterminatif. On ne peut gagner sur tous les tableaux.

Alja Lipavic Oštir

Universität Maribor (Slowenien), UCM Trnava (Slowakei)

Alenka Lipovec

Universität Maribor (Slowenien)

(Fremd)sprachenunterricht ohne kognitive Erniedrigung

Zusammenfassung

Im Fremdsprachenunterricht werden auch Inhalte unterrichtet, die für Lernende keine kognitiven Herausforderungen darstellen, weil sie zu einfach sind und damit ihrer kognitiven Entwicklung nicht angepasst sind. Dieses Phänomen nennen wir kognitive Erniedrigung. Es ist ein häufiges Phänomen, wovon besonders die nichtenglischen Fremdsprachen betroffen zu sein scheinen, schon aufgrund der Tatsache, dass sie meistens nicht als FS1 unterrichtet werden. Um solche Situationen zu vermeiden, kann der Fremdsprachenunterricht mit problemorientiertem Unterricht und fächerübergreifenden Inhalten verbunden werden, was hier anhand der Beispiele für unterschiedliche Altersgruppen gezeigt wird.

1. Einleitung

Jakob besuchte seinen ersten Deutschkurs im Kindergarten, als er vier Jahre alt war. In den ersten Wochen lernte er auf Deutsch, wer er ist und wie alt er ist (*Ich bin Jakob. Ich bin vier Jahre alt*). Zu der Zeit wusste Jakob schon ungefähr seit zwei Jahren, wer er ist und wie alt er ist. Später kamen noch die Sätze hinzu wie *Ich wohne in Maribor*, was er schon seit einem Jahr genau wusste. Der Deutschkurs stellte Jakob vor keine kognitiven Herausforderungen, indem ihm beigebracht wurde, wie er sich auf Deutsch präsentieren kann. Emma besucht den DaF-Unterricht ab der dritten Klasse der Grundschule und den Englischunterricht ab der ersten Klasse der Grundschule. In der Familie, im Kindergarten und in der Grundschule lernte sie in ihrer Erstsprache zu verbalisieren, wer sie ist und wie alt sie ist. Dasselbe lernte sie beim Englischunterricht und beim Deutschunterricht. In der sechsten Klasse der Gesamtschule geht Emma zum Französischunterricht. Und da lernt sie in den ersten Wochen, wer sie ist und wie alt sie ist. Diesmal auf Französisch. Das sind keine kognitiven Herausforde-

rungen, wir bezeichnen solche Situationen als kognitive Erniedrigungen. Eine Liste solcher Situationen enthält nicht nur die, in denen man sich präsentiert. Ungeachtet welches Lehrwerk für Fremdsprachenunterricht man in die Hände nimmt, es wimmelt darin von Situationen, in denen Lernende kognitiv nicht herausgefordert werden. So lernen z. B. Zehnjährige, dass sie einen Kopf, zwei Hände, zwei Arme, eine Nase haben, welche Hobbys sie haben, was sie gerne essen und trinken und dass ein Haus Räume wie Wohnzimmer, Küche und Bad hat, wobei man das alles zählen und hinsichtlich der Farben beschreiben kann. Die gleichen Situationen kommen in jeder Fremdsprache vor, und je älter Lernende sind, desto größer ist die Diskrepanz zwischen den Inhalten des Fremdsprachenunterrichts und der Stufe ihrer kognitiven Entwicklung. Die Fremdsprachendidaktik macht also etwas falsch, indem sie einzelne Stufen der kognitiven Entwicklung der Lernenden mehr oder weniger ignoriert.

Dagegen kann man sich zwei Einwände der Lehrkräfte vorstellen.

Der erste wäre etwa der folgende: Lernende finden es interessant, wie z. B. Kleidungsstücke auf Deutsch heißen. Leider kann das nur dann stimmen, wenn sie z. B. Jugendliche sind, die gerade planen, in einem deutschsprachigen Land einzukaufen. Zugleich finden es die gleichen Jugendlichen bestimmt nicht interessant zu lernen, wie die Schulfächer auf Deutsch heißen, ganz abgesehen von Körperteilen, Farben, Zahlen u.a. Und Lernende, die ihre Kleidung noch nicht selber auswählen, finden im Einpauken dessen, was eine Hose und was eine Bluse ist, überhaupt keine Herausforderung. Das wissen sie nämlich schon seit Jahren.

Der zweite Einwand der Lehrkräfte klingt ziemlich realistisch und kann in einer Frage formuliert werden: Wenn das schon kognitive Erniedrigungen sind, wie soll ich dann unterrichten, weil Lernende laut GER bestimmte Wörter und Strukturen erlernen müssen? Die Antwort auf diese Frage ist das zentrale Thema unseres Beitrags. Mithilfe der Beispiele und der Einbeziehung des problemorientierten Lernens möchten wir zeigen, wie man so unterrichten kann, dass man Lernende kognitiv nicht erniedrigt. Das Thema ist besonders für nichtenglische Fremdsprachen aktuell, die alle heute in Europa aufgrund der mächtigen Position des Englischen und der Motivation der Lernenden für diese Sprache in der einen oder anderen Form zu kurz kommen. Und sie werden meistens als FS2, FS3 unterrichtet. Die Inhalte aus dem Englischunterricht werden demnach wiederholt. Detaillierter wird dieses Thema in der Monographie *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz* (Lipavic Oštir & Lipovec, 2018) bearbeitet.

¹ Auch andere Forscher im Bereich CLIL als eine Alternative für den traditionellen Fremdsprachenunterricht (Coyle, 2006) gehen aus der Problematik der Motivation hervor, die sie aber nicht mit kognitiven Herausforderungen für Lernende verbinden.

2. Probleme im Fremdsprachenunterricht

Unter diesem Titel verstehen wir hier nicht die Probleme, die während jedes Unterrichts vorkommen und unterschiedlicher Natur sind (Disziplin, Bewertungen usw.), sondern die Auseinandersetzung mit und das Lösen von kognitiven Problemen. Illustrieren wir das mit zwei Beispielen, beide für Lernende im Alter von ungefähr zehn Jahren (Anfänger, Niveau A1).

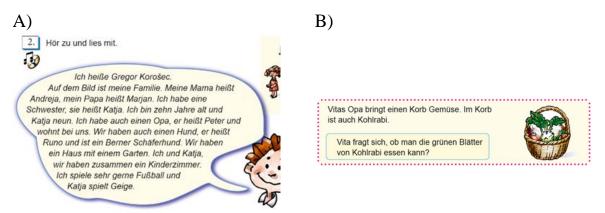


Bild 1: Nur sprachliches Problem und nichtsprachliches Problem (Quelle: Lipavic Oštir, Lipovec, & Rajšp, 2015a)

Um den Text im Beispiel A zu verstehen, müssen Lernende einzelne Wörter und Relationen zwischen ihnen verstehen. Der Inhalt ist für Zehnjährige keine kognitive Herausforderung. Solche Beispiele nennen wir *nur sprachliche Probleme*. Der Text im Beispiel B muss auch sprachlich dekodiert werden, stellt aber zugleich auch ein kognitives Problem dar: Essen wir eigentlich die Blätter von Kohlrabi? Solche Beispiele nennen wir *nichtsprachliche Probleme*. Diese Benennung ist nicht ideal, weil in solchen Beispielen die Texte auch sprachlich dekodiert werden müssen. Damit wir sie aber von den Beispielen wie A trennen, musste dieser Kompromiss geschlossen werden, weil eine kognitive Herausforderung nur in Beispielen wie B vorkommt.

Wie können die Beispiele A und B in den DaF-Unterricht integriert werden? Im Beispiel A ist die Integration transparent. Es geht um das Thema *Familie* (Präsentationen der Verwandten, Verwandtschaftsbenennungen), zu einem kleinen Teil auch um das Thema *Wohnen*. Im Beispiel B geht es eigentlich um das Thema *Obst und Gemüse* – diesem Text folgen nämlich weitere Gemüsesorten und ihre Genießbarkeit hinsichtlich einzelner Pflanzenteile.

Beide Beispiele (A und B wie auch anschließende Aktivitäten/Aufgaben) befolgen Ziele aus dem GER, die Wege dahin sind aber unterschiedlich. In beiden Beispielen geht es um einen zu erlernenden Wortschatz. Im Beispiel B wird die Aufmerksamkeit auf die Verbindung von Fremdsprache und Naturwissenschaf-

ten gerichtet, was positive Resultate bringt. Die Fremdsprache wird zum Medium beim Lösen von nichtsprachlichen Problemen. Diese Form von Soft CLIL² räumt mit der Gefahr der kognitiven Erniedrigung aus, wobei natürlich gut überlegt werden muss, wie die Inhalte der kognitiven Entwicklung der Lernenden anzupassen sind.

Das Beispiel A stellt keine fächerübergreifende Verbindung dar; das Thema *Familie* bedeutet noch keinen Soziologieunterricht bzw. es ist keine Verbindung zum Fach Sozialkunde zu erkennen. Es ist unbedingt davor zu warnen, gleich jedes Thema aus dem Fremdsprachenunterricht als Soft CLIL zu bezeichnen. Soft CLIL Einheiten sind solche, bei denen die Fachinhalte (Mathematik, Sozialkunde, Naturwissenschaften u.a.) dem Alter der Lernenden entsprechend gewählt worden sind.

Illustrieren wir das mit einem Beispiel für Lernende im Alter von 13 Jahren (DaF-Unterricht seit drei Jahren). Im Rahmen des Themas *Haustiere* wird erklärt, dass Hunde und Katzen Säugetiere und Papageien Vögel sind. Die Zuordnung solcher Tiere zu einzelnen Klassen ist nicht Neues für Lernende; es gibt zwar Unterschiede zwischen einzelnen Schulsystemen, doch alle haben bis zum Alter von 13 Jahren schon eine Vorstellung davon, wohin die meisten Haustiere und die Tiere aus ihrer Umgebung (und noch andere) gehören. In diesem Zusammenhang wird auch erklärt, was für Säugetiere und Vögel typisch ist, was Lernende auch schon längst wissen. Neu ist in diesem Falle nur die Terminologie, aber die Terminologie an sich ist keine Herausforderung, denn in solchen Situationen geht es nicht um den Erwerb von Fachtermini für bestimmte Ausbildungs- und Berufsziele. Der gleiche Inhalt wäre eine kognitive Herausforderung für z.B. Achtjährige, nicht aber für Dreizehnjährige.

Das nächste Beispiel soll illustrieren, wie man problemorientiertes Lernen erfolgreich in den Anfängerunterricht integrieren kann. Die Lehrkräfte behaupten nämlich häufig, wenn man ihnen die Vorteile des problemorientierten Lernens in der Kombination mit Fremdsprachenunterricht darstellt, dass Probleme nur auf den höheren Niveaus des Fremdsprachenunterrichts integrieren werden können, z.B. auf dem Niveau B2 und noch höher, wenn Lernende schon sehr gut entwickelte FS-Kompetenzen haben.

Die Standardfrage aus dem Anfängerunterricht Wie heißt du? können wir durch die mathematische Frage Wie viele Händeschütteln sind notwendig, damit eine Gruppe von Personen sich kennenlernt? ersetzen. Die Frage begleiten wir mit

-

² Soft CLIL verstehen wir als die Form von CLIL, bei der die sprachlichen Ziele im Vordergrund stehen und die meistens durch Fremdsprachenlehrkräfte ausgeführt wird, am häufigsten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Ball 2009, Bentley 2009, Lipavic Oštir&Lipovec 2018). Ein Gegensatz dazu ist Hart CLIL, ausgeführt im Rahmen der Sachfächer.

entsprechender Gestik und Mimik und simulieren eine Situation, in der alle Lernenden die Frage verstehen. In der Mathematik ist diese Frage als das Händeschüttelnproblem bekannt. Auf dem Bild unten sehen wir eine Situation, die Zehnjährigen kognitiv angepasst ist, man kann das Problem aber auch bei älteren Gruppen anwenden, auch bei Erwachsenen. Die Anzahl des Händeschüttelns wird durch ein Rollenspiel festgestellt, bei dem stets folgender Text vorkommt: Hallo/Guten Tag! Mein Name ist ... / Ich heiße ..., d.h. im Sprachgebrauch sind wir mehr oder weniger formell. Mit dem Rollenspiel fördern wir die sprachliche Produktion in der Fremdsprache und passen dabei die Größe der Gruppe der jeweiligen Situation an. Das Lösen des mathematischen Problems (für eine Gruppe von zehn Personen ist 9+8+7+6+5+4+3+2+1=45 Mal Händeschütteln notwendig) führt in der mathematischen Vertikale der Entwicklung des Begriffs zu der Summe der ersten natürlichen Zahlen und fördert zugleich das konzeptuelle Wissen über die Relationen zwischen den Zahlen. Die Summe kann nämlich ganz geschickt so berechnet werden, dass die Teilsummen von 9 + 1, 8 + 2, 7 + 3 und 6 + 4 gleich 10 sind.

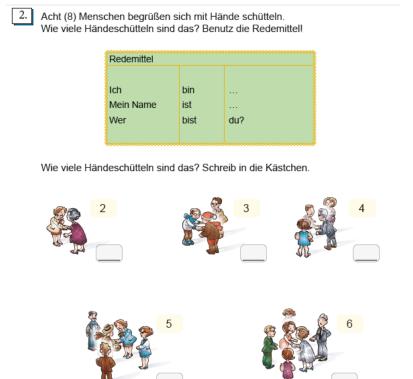


Bild 2: Händeschüttelnproblem (Quelle: Lipavic Oštir, Lipovec, & Rajšp, 2015a)

Was ist eigentlich problemorientiertes Lernen und welche Stellung hat dieser Ansatz heute? Problemorientiertes Lernen als Hauptparadigma eines aktiven, schülerorientierten Unterrichts setzt sich immer stärker durch. Im Vordergrund stehen Fächer wie Mathematik und Naturwissenschaften, weil diese Bereiche schon in ihren Grundzügen aus kognitiven Problemen, bezogen auf das Verstehen der Welt um uns herum, hervorgehen. Auch die Geisteswissenschaften (z. B. Geschichte) folgen diesem Trend, es scheint aber, dass die Fremdsprachen in dieser Hinsicht mit den anderen Fächern nicht Schritt halten. In Kombination mit dem Fremdsprachenunterricht hat es aber viele Vorteile, wie in unterschiedlichen Studien bewiesen wurde (z. B. Adamidi, Paraskeva, Bouta, & Gkemisi, 2017; Kong & Hoare, 2011; Lipavic Oštir, Rajšp, & Lipovec, 2017a). Nach ihnen führt dieser Ansatz zu einer höheren Motivation der Lernenden und folglich auch zum besseren Verstehen und Wissen im Bereich des Sachfaches und der Sprache.

Warum heute weniger problemorientiertes Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu finden ist, muss hier offen bleiben – die Antwort auf diese Frage wäre komplex und umfangreich. Wichtig ist es, wahrzunehmen, dass die Stellung und die Bedeutung des problemorientierten Lernens innerhalb der Sachfächer für den Fremdsprachenunterricht in dem Moment wichtig wird, in dem wir uns entscheiden, den Fremdsprachenunterricht mit Sachfächern zu verbinden (fächerübergreifendes Lernen, unterschiedliche Formen von CLIL). Und wenn die Sachfächer problemorientiert unterrichtet werden und dies positive Resultate bringt, spricht nichts dagegen, diesen Ansatz auch in Verbindung mit dem Fremdsprachenunterricht anzuwenden.

Ein Vorteil der Einbeziehung von Problemen in den Fremdsprachenunterricht ist auch die Offenheit, die auf die produktiven Sprachkompetenzen der Lernenden einen positiven Einfluss hat. Illustrieren wir das mit folgendem Beispiel:

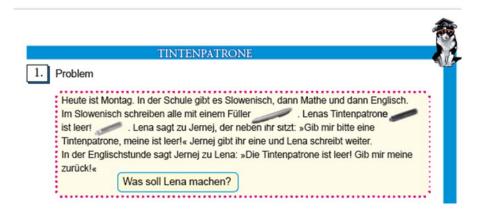


Bild 3 Offenheit (das Problem Tintenpatrone). (Quelle: Lipavic Oštir, Lipovec, & Rajšp, 2016).

Das Problem ist eine kognitive Herausforderung für Lernende ab dem neunten Lebensjahr bis ins Erwachsenenalter. Themen wie *leihen-schenken-helfen* und die *Frage des Eigentums* können mit verschiedenen Altersgruppen diskutiert werden. Erfahrungen aus dem Fremdsprachenunterricht zeigen, dass Lernende das sehr gerne auch in der Fremdsprache machen. Wenn ihnen in ihrer Argumentation an Vokabular fehlt, greifen sie nach ihrer Erstsprache. Wie über dieses Problem diskutiert wird, hängt natürlich vom Alter der Lernenden ab. So fördert dieses offene Problem die produktive Kompetenz des Sprechens.

Fassen wir kurz zusammen, wie wir die Verbindung von Fremdsprachenunterricht und problemorientiertem Lernen verstehen und interpretieren. Probleme, die im Fremdsprachenunterricht vorkommen, teilen wir in zwei Gruppen:

- *nur sprachliche Probleme*: Fremdsprache wird dekodiert, der Inhalt ist kognitiv keine Herausforderung;
- *nichtsprachliche Probleme*: Fremdsprache wird dekodiert, ein nichtsprachliches Problem, entsprechend der kognitiven Entwicklung der Lernenden, wird gelöst.

Im Weiteren überlegen wir, welche Hilfe Lehrkräfte von den Unterrichtsmaterialien erwarten können, wenn sie nichtsprachliche Probleme in ihren Fremdsprachenunterricht integrieren möchten.

3. Unterrichtsmaterialien und problemorientiertes Soft CLIL

Problemorientiertes Lernen wirkt positiv auf Motivation und auf Lernerfolge der Lernenden, besonders bei nichtenglischen Fremdsprachen, für die es angesichts der mächtigen Position des Englischen an Motivation fehlt, abgesehen natürlich vom Frühspracherwerb und manchen regionalen Situationen. Nehmen wir als Beispiel Deutsch als FS2 für neun- oder zehnjährige Lernende. Die Sprachenund Schulpolitik ist in den einzelnen Ländern Europas (auch EU) zwar unterschiedlich, aber in vielen Ländern lernt man Deutsch als FS2 in diesem Alter wenigstens fakultativ. Welche Unterrichtsmaterialien stehen den Lehrkräften zur Verfügung, wenn sie Soft CLIL in der Kombination mit problemorientiertem Lernen praktizieren möchten?

Die Antwort gibt uns eine Analyse (Lipavic Oštir, Lipovec, & Rajšp, 2015b), die zeigt, dass die FS-Lehrwerke sehr wenig CLIL Elemente anbieten und noch weniger problemorientiertes Lernen. In der Studie sind sechs Lehrwerke für Deutsch und Englisch als Fremdsprache für das Alter 9-12 Jahre (Niveau A1) analysiert worden. Es sind 808 Aufgaben/Aktivitäten überprüft worden, ob sie problemorientiertes Lernen und den (Soft) CLIL-Ansatz voraussehen. Keine Aufgabe/Aktivität weist problemorientiertes Lernen auf und nur 2,2% konnten als (Soft)CLIL-Ansatz bezeichnet werden.

Diese Ergebnisse können mit den Resultaten einer anderen Studie verglichen werden. Banegas (2014) analysierte einige Lehrwerke für Englisch als Fremdsprache für Jugendliche und wollte überprüfen, ob sie (Soft)CLIL-Elemente enthalten. Es stellte sich heraus, dass eine Eigenschaft dieser Lehrwerke eine Vereinfachung der Inhalte ist, die wir als kognitive Erniedrigung bezeichnen. Auch diese Lehrwerke bieten den Soft CLIL-Ansatz und problemorientiertes Lernen nicht an.

Demnach müssen Lehrkräfte problemorientierte Soft CLIL Unterrichtsmaterialien selber erstellen, wenn sie nach diesen zwei Ansätzen unterrichten möchten. Viele Lehrkräfte sind auch erfahrene, kreative und erfolgreiche Autoren von Unterrichtsmaterialien. Trotzdem sollten sie seitens der Verlage Hilfe bekommen, indem diese auf den Markt solche Unterrichtsmaterialien bringen, mit denen die Lehrkräfte neue und interessante Ansätze ausprobieren können.

Auch Lehrkräfte, die viel Erfahrung mit dem Erstellen von Unterrichtsmaterialien haben, stehen in der Situation, in der problemorientiert gearbeitet wird, vor Fragen: Welche Themen sollen gewählt werden? Richte ich mich in der Reihenfolge der Inhalte ausschließlich nach dem Curriculum für Fremdsprache (und GER) oder auch nach den Curricula anderer Fächer? Gibt es an meiner Schule eine Teamarbeit-Praxis, wenn ich mich in den nichtsprachlichen Fächern nicht gut auskenne? Sollen die nichtsprachlichen Inhalte vorherrschen? Besteht die Gefahr, dass die FS-Kompetenzen nicht gleichmäßig entwickelt werden? Alle Fragen können hier nicht beantwortet werden, auch weil sie unterschiedliche Bereiche ansprechen. Um das eine oder anderen Dilemma doch zu klären, haben wir (Lipavic Oštir, Lipovec, & Rajšp, 2015b) eine Art Werkzeug entwickelt, das Lehrkräften helfen kann, Inhalte auszuwählen. Dieses Werkzeug soll präsentiert werden.

4. Soft CLIL-Werkzeug als Hilfe beim Erstellen von Unterrichtsmaterialien

Problemorientierte Soft CLIL Unterrichtsmaterialien sollen den Zielen des Fremdsprachenunterrichts sowie den Zielen der Sachfächer folgen. Im Unterschied zum Hart CLIL Ansatz kann Soft CLIL innerhalb des Fremdsprachenunterrichts die Ziele mehrerer Sachfächer realisieren. Anders formuliert: Es können zu den FS-Zielen passende Sachfachziele gewählt werden. Wenn wir zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht das Ziel *Kleider benennen können und beschreiben, was jemand anzieht* haben, dann können wir die Inhalte aus den Sachfächern auswählen, die dieses FS-Ziel erreichen. Je nach der Klasse bzw. Stufe im Schulsystem können das folgende Fächer sein: Naturwissenschaften

(z.B. Textil, Wetter), Mathematik (Muster), Haushaltslehre, Kunst, cross-curriculare Themen wie Interkulturalität, Gesundheit ...

Die Hauptüberlegung scheint zu sein, welche Ziele aus den Sachfächern passend sind. Die Wahl der Inhalte soll ein Kompromiss zwischen den Zielen des Fremdsprachenunterrichts und den Zielen der Sachfächer sein. Wir wählen nicht irgendetwas aus den Sachfächern aus, sondern überlegen und planen, was in den meisten Fällen eine Teamarbeit der Lehrkräfte verlangt, die Fremdsprachen und Sachfächer unterrichten.

Um Lehrkräften bei der Wahl der Inhalte zu helfen, basiert unser Soft CLIL-Werkzeug auf vier Kriterien. Diese Kriterien werden mit Punktzahlen bewertet, wie in der Tabelle 1 zu ersehen ist. Die Punktzahlen in der Tabelle sind ein einfaches Hilfsmittel, mit dem wir entscheiden können, ob ein ausgewählter Inhalt passend ist oder nicht. Je höher die Punktzahl, desto günstiger der Inhalt für Fremdsprachenunterricht und für Sachfächer.

Tabelle 1: Soft CLIL-Werkzeug

	Sachfach	Fremdsprache
a.Einordnung zu Grundkonzepten	1-5 Punkte	1-5 Punkte
b.Ausbaumöglichkeit von unterschiedlichen Lehr-	1-5 Punkte	1-5 Punkte
strategien		
c.Möglichkeiten für die praktische Arbeit	1-5 Punkte	1-5 Punkte
d.Existenz einer sprachlichen Wiederholungsschleife	1-5 Punkte	1-5 Punkte
zusammen	3-15 Punkte	4-20 Punkte

Zu einzelnen Kriterien:

a. Grundkonzepte sind solche Konzepte, die Schlüsselbegriffe, große Ideen enthalten und lange bleiben, weil sie sich auch wiederholen.

Beispiel für Sachfächer: *Schiffsverkehr* gehört mit anderen Transportarten zu den Grundkonzepten des Faches Geographie. Das Verstehen, wie Schiffsverkehr funktioniert (Verbreitung, Eigenschaften, Ladung usw.), hilft den Lernenden, die Wirtschaftsströme zwischen den einzelnen Kontinenten und folglich auch die Präsenz der Globalisierung zu verstehen.

Beispiel für Fremdsprache: *Bezeichnungen für Wohnräume* für den Spracherwerb (Niveau A1 nach GERS) sind "wichtiger" als Bezeichnungen für Baumaterialien und Bauelemente (Fachwortschatz), weil die ersten einen allgemeinen Charakter haben.

b. Unterschiedliche Lehrstrategien sind bei Soft CLIL wichtig, weil niemand möchte, dass ein Inhalt auf die gleiche Art und Weise einmal in der Fremdsprache und einmal in der Unterrichtssprache der Schule unterrichtet wird.

Beispiel: Im Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe II spricht man über den ägyptischen Pharao Echnaton, der den Gott Aton zum alleinigen Gott Ägyptens erhob, wogegen sich das Volk, die Priester und andere wehrten. Das Ziel der Unterrichtseinheit ist es, die Frage zu beantworten, ob man als Herrscher durch solche Maßnahmen den Polytheismus mit dem Monotheismus ersetzen kann. Am Anfang wird diese Frage gestellt und die Lernenden klären untereinander ab, was Polytheismus und Monotheismus bedeutet. Dafür verwenden sie unterschiedliche Lexika. Danach erzählt die Lehrkraft mit Unterstützung einer PowerPoint Präsentation, wie die Bewohner auf Echnatons Vorhaben reagiert haben. Die Lernenden hören zu, notieren sich die wichtigsten Informationen und beantworten die anfangs gestellte Frage. In einer Soft CLIL Unterrichtseinheit in der Fremdsprache kann durch Gruppenarbeit geklärt werden, welche Religionen in bestimmten Räumen zu welcher Zeit präsent waren, bzw. sich ersetzt haben und wie man sie hinsichtlich des Kriteriums Polytheismus/Monotheismus untereinander unterscheidet. Wenn das geklärt ist, zieht man den Vergleich mit dem Vorhaben von Echnaton.

c. Praktische Arbeit ist positiv für die Sachfächer und für den Fremdsprachenunterricht. Lernende verstehen den Inhalt durch die Anwendung des konkreten Materials und durch Imitation besser und sie lernen durch eigene Arbeit und Erfahrungen.

Beispiel: Auf der Primarstufe haben Lernende erste Erfahrungen mit der Orientierung im Raum. Sie benutzen einfache Karten, später auch einen Kompass, dabei beschreiben sie ihre Bewegungen mit der entsprechenden Terminologie. Ein Lernender verlässt das Klassenzimmer und ein Gegenstand wird irgendwo versteckt. Der Lernende kommt zurück ins Klassenzimmer und andere sollen Anweisungen erteilen, wie er sich zu bewegen hat, um zum versteckten Gegenstand zu kommen (z. B. drei Schritte links, zwei Schritte vorwärts usw.). Während der ganzen Aktivität wird ein Wortschatz gebraucht, der den Sprachkenntnissen entspricht und vom GER vorgeschlagen wird.

d. Eine sprachliche Wiederholungsschleife ist ein wichtiges didaktisches Mittel beim FS-Erwerb. Im Unterricht greifen wir auf schon erworbene sprachliche Kompetenzen zurück, was beim Erwerb von rezeptiven und produktiven Kompetenzen hilft. Die sprachliche Wiederholungsschleife kommt nicht in jeder Unterrichtsstunde vor, weil das bedeuten würde, wir wiederholen immer wieder die gleichen Aktivitäten, sie ist aber ein wich-

tiger Bestandteil im Erwerb von sprachlichen Kompetenzen. Das Einbeziehen von nichtsprachlichen Problemen in den Fremdsprachenunterricht, bzw. das fächerübergreifende Lernen sollen das Vorkommen der sprachlichen Wiederholungsschleife nicht behindern.

Beschreiben wir die praktische Handhabung des Werkzeugs am Beispiel eines Themas, das zu den obligatorischen Themen des Fremdsprachenunterrichts gehört und zugleich die Gefahr birgt, Lernende kognitiv zu erniedrigen. Es ist das Thema *Körperteile*.

Wie schon gesagt, sind Benennungen von Körperteilen für Lernende im Alter von sechs Jahren (oder schon früher) keine kognitive Herausforderung mehr, die Benennungen erwirbt man in der Familie und in unterschiedlichen Institutionen (Kindergarten, Schule), wo sie oft wiederholt werden. Für Lernende im Alter ab 14 Jahren kann das Thema mit sehr unterschiedlichen Sachfächern und crosscurricularen Themen verbunden werden: Biologie, Gesundheit, Geographie, Geschichte u.a. Problematischer scheint das mit Lernenden im Alter von 7-8 Jahren zu sein. Eine Möglichkeit ist die Verbindung mit Kunst (Malen, Zeichnen) oder mit Musik, es ergeben sich auch Verbindungen mit Sachkunde (Wetter, Kleider bedecken bestimmte Körperteile), wir möchten hier aber eine Verbindung zwischen diesem Thema und der Mathematik zeigen. Damit meinen wir nicht nur das Zählen (zwei Beine, zwei Hände, eine Nase ...), weil man das schon im Kindergarten macht.

Unsere Verbindung betrifft Maßeinheiten in der Mathematik. Es gibt standardisierte (cm, m, kg) und nichtstandardisierte Einheiten, die als Einführung in das Thema standardisierte Einheiten wirken mit dem Ziel, die Bedeutung der standardisierten Maßeinheiten bewusst zu machen. Solche Aktivitäten können aufgrund der Relationen mit den alltäglichen Erfahrungen der Lernenden auch mit Körperteilen verbunden werden, wobei die nichtstandardisierten Einheiten modifiziert werden können. Ein konkretes Beispiel einer solchen Aktivität: Lernende legen sich mit dem Rücken auf den Boden, dann werden Umrisse der Körper gemacht. Wir formulieren das Problem – wie viele Zahnstocher brauchen wir, um den ganzen Umriss zu messen? Die Zahnstocher werden auf den Umriss gelegt und gezählt. Nach dem Lösen des Problems können wir die nichtstandardisierte Einheit modifizieren und z. B. Büroklammern benutzen. Genauso können wir beliebig die einzelnen Körperteile messen und nicht nur den ganzen Körper. Mit solchen Aktivitäten fördern wir das proportionale Schlussfolgern. Solche mathematischen Aktivitäten können beliebig nach dem Alter der Lernenden wie auch dem Erwerb von FS-Kompetenzen kontextualisiert werden. Den Rahmen kann z. B. eine Geschichte, passend zum Fasching, bilden, in der ein Schüler ein Astronauten-Kostüm haben möchte und seine Mama es nähen wird. So wie der Kontext variiert werden kann, kann auch der Gebrauch der sprachlichen Mittel

variieren. Welche Körperteile im Vordergrund stehen, entscheiden wir je nach der Situation. Je nach der Situation entschieden wird auch, welche Kompetenzen entwickelt werden und ob auch Lesen und Schreiben involviert werden.

Bei solchen Aktivitäten folgen wird den Zielen des Mathematik- und Fremdsprachenunterrichts. Die Fremdsprache selber wird als Medium verwendet und es kommt nicht zu den in der Schulpraxis zu oft gesehenen Situationen, in denen Lernende ziellos Körperteile auf Arbeitsblättern bemalen und Wörter ohne Kontext wiederholen.

Zum Schluss möchten wir noch auf ein Problem hinweisen.

Wir können uns gut vorstellen, dass Lehrkräfte einzelne motivierende und interessante Unterrichtseinheiten vorbereiten, die als problemorientiertes Soft CLIL bezeichnet werden können. Der Schritt von einzelnen Unterrichtseinheiten zu ganzen Modulen und noch weiter zu Unterrichtsmaterialien für ein ganzes Schuljahr (mit z. B. 70-120 Stunden) ist aber ein großer Schritt, über den in Zukunft zu recherchieren ist.

Wie schlecht der Einfluss der Aufgaben/Aktivitäten, die eine kognitive Erniedrigung sind, auf die Motivation für den Fremdsprachenunterricht wirkt, erkennen die Lehrkräfte, wenn sie fächerübergreifend ihren Unterricht konzipieren. Aufgrund dessen sind wir fest davon überzeugt, dass problemorientiertes Lernen von Fremdsprachen mit der Zeit seinen Weg in die Klassenräume finden wird.

5. Literatur

- Adamidi, F., Paraskeva, F., Bouta, H., & Gkemisi, S. (2017). Problem-Based Learning in Language Instruction: A Collaboration and Language Learning Skills Framework in a CSCL Environment. In L. Uden, d. Liberona, & Y. Liu (Hrsg.), *Learning Technology for Education Challenges* (S. 133-146). Cham: Springer.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Pilypaityte, L. (2013). Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München: Klett-Langenscheidt.
- Banegas, D. L. (2014). An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, S. 345-359. doi:10.1080/13670050.2013.793651
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. *The Scottish Language Review, 13*, S. 1-18.
- Kong, S., & Hoare, P. (2011). Cognitive content engagement in content-based language teaching. *Language Teaching Research*, 15(3), S. 307-324.
- Lipavic Oštir, A., & Lipovec, A. (2018). Problemorientierter Soft CLIL Ansatz. Berlin: LIT Verlag.

- Lipavic Oštir, A., Lipovec, A., & Rajšp, M. (2015a). Bunte Welt: delovni učbenik za pouk nemškega jezika v 4. razredu osnovne šole. Maribor: Obzorja.
- Lipavic Oštir, A., Lipovec, A., & Rajšp, M. (2015b). CLIL orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1/2), S. 11-26.
- Lipavic Oštir, A., Lipovec, A., & Rajšp, M. (2016). Bunte Welt 2 : delovni učbenik za pouk nemškega jezika v 5. razredu osnovne šole. Maribor: Obzorja.
- Lipavic Oštir, A., Rajšp, M., & Lipovec, A. (2017). Problemski pristop pri pouku tujih jezikov. In *Razsežnosti učnih okolij* (S. 23-38). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

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.

Esa Christine Hartmann

ESPE de l'Université de Strasbourg

Des lectures plurilingues à la littératie bilingue.

Approches translingues du lire-écrire
dans le contexte de l'enseignement bilingue en Alsace :

(1) Les représentations¹

« Il faut collectionner les langues parce qu'une fois qu'on a une autre langue, on comprend mieux la culture des autres. On peut s'amuser avec les langues, on peut les faire transpirer, les mettre au gril. » (Tomi Ungerer 1996)

Introduction

Depuis quelques années, les recherches menées dans le domaine de la socio-, neuro- et psycholinguistique ont montré la spécificité des pratiques discursives et des processus d'apprentissage de locuteurs bilingues, dont le répertoire linguistique ne saurait plus être conçu comme une simple addition de deux répertoires monolingues distincts et séparés (Cummins 2007, Garcia & Wei 2014). « Aujourd'hui, les chercheurs se rendent compte que les compétences d'une personne bilingue ne correspond pas simplement à la somme de deux compétences monolingues séparées ; au contraire, les compétences bilingues *intègrent* des connaissances dans deux langues, et se distinguent ainsi, par leur nature même, des compétences d'un locuteur monolingue. » (Canagarajah 2006: 591)².

Aussi le développement des compétences linguistiques bilingues se caractérise-t-il par la dynamique d'une perpétuelle interaction translingue entre deux systèmes, qui s'abolissent en se fondant en un seul idiolecte bilingue. Cette interaction translingue est aujourd'hui appelée *translanguaging*, que Garcia et Wei

¹ Le présent article constitue la première partie d'une étude portant à la fois sur les représentations et les expérimentations d'approches translingues du lire-écrire dans le contexte de l'enseignement bilingue en Alsace. La deuxième partie de cette étude, analysant les expérimentations pédagogiques de cette approche, sera publiée dans un prochain numéro des *Nouveaux Cahiers d'Allemand*.

² Toutes les références en langue anglaise ont été traduites par nos soins.

définissent ainsi : « Pour nous, translanguagings représentent de multiples pratiques discursives, dans lesquelles s'engagent les locuteurs bilingues pour donner sens à leurs mondes bilingues. » (2009: 45). En effet, comme l'explique O. Schneider-Mizony, « pour le bilingue, les nécessites conversationnelles et pragmatiques sont plus importantes que celles qui pèsent sur le code » (1997 : 170). C'est pourquoi le translanguaging va de pair avec des stratégies discursives telles que le mélange et l'alternance des langues (code-mixing et codeswitching, Auer 1998), dont on ne peut nier le potentiel créatif. Selon J. Cummins, « ce concept souligne le fait qu'il n'existe pas de frontières nettes entre les langues des bilingues, ce qui a pour conséquence pédagogique, entre autres, de ne plus se concentrer sur un enseignement de deux systèmes linguistiques séparés et autonomes, mais sur un ensemble plus souple de dispositions comprenant des stratégies comme l'utilisation de l'écriture dans la langue forte comme tremplin pour l'écriture dans la langue plus faible, des utilisations stratégiques par les enseignants et les apprenants de l'alternance codique, ainsi que toute une série de stratégies d'enseignement se concentrant sur les possibilités fournies par le bilinguisme des apprenants. » (Cummins 2016 : 540).

Or le concept du *translanguaging*, tel qu'il est présenté par Garcia et Wei dans leur ouvrage de 2014, va plus loin encore : il déconstruit notre vision traditionnelle des langues en tant que systèmes linguistiques (codes) appréhendés comme de pures constructions sociales, en lui opposant les pratiques discursives individuelles ou *idiolectes* des locuteurs bilingues, appelées *languagings* (Otheguy et al. 2015). Dans cette perspective, l'apprenant bilingue ne pratiquerait plus deux langues (par exemple l'allemand et le français), puisque ces langues n'existeraient plus en tant que telles dans son répertoire, mais un seul idiolecte personnel (appelé avec humour le *frallmand* par les bilingues franco-allemands). Or, à l'instar de J. Cummins (2016 : 540-541.), nous ne saurions, dans le cadre d'un article à visée didactique, adhérer pleinement à cette revendication d'ordre politique (la déconstruction des langues dans leur acception traditionnelle) – nous empruntons donc le terme de *translingue*³ pour qualifier les pratiques discursives plurilingues des locuteurs bilingues qu'elles se manifestent à l'écrit ou à l'oral.

A la lumière de ces découvertes, la recherche menée dans le contexte de l'enseignement bilingue explore de nouvelles approches pédagogiques, susceptibles de promouvoir un apprentissage *intégré* et *transversal* des langues et, plus spécifiquement, du lire-écrire comme compétences essentielles d'une littératie bilingue (cf. par ex. Weth 2008, 2016). Un tel apprentissage transversal pratiquant et enseignant le transfert linguistique trouve sa pleine justification dans

³ Le terme de *translingue* est surtout utilisé en critique littéraire, désignant les stratégies d'écriture d'auteurs plurilingues (Weissmann 2018, Hartmann 2018).

l'hypothèse d'interdépendance linguistique établie par Cummins (2016 : 532). Les approches pédagogiques qui en résultent et que nous appellerons également translingues, puisqu'elles se destinent à transcender les frontières linguistiques en construisant des ponts entre les différentes langues, contribuent à développer la conscience métalinguistique, la créativité bilingue et la construction d'une identité bilingue auprès des élèves suivant un enseignement bilingue. En effet, elles incluent l'enseignement du transfert linguistique fondé sur l'analyse des similarités structurelles, discursives et grammaticales entre la langue 1 et la langue 2 (linguistique comparative), ainsi que la pratique de la médiation linguistique, préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe 2000, Coste & Cavalli 2015).

Cependant, les politiques linguistiques et représentations idéologiques, dont sont profondément imprégnées les pratiques pédagogiques des enseignants travaillant en filière bilingue (Hélot et Erfurt 2016), tendent à bannir les pratiques et approches translingues du contexte scolaire. Alors que les résultats des recherches récentes conçoivent l'écriture translingue comme une approche pédagogique efficace en vue de l'acquisition d'une littératie bilingue (Canagarajah 2006, Kafle & Canagarajah, 2015), celle-ci, pouvant être définie comme un processus plurilingue de production textuelle, intégrant deux ou plusieurs langues dans la genèse scripturale, n'a pas de légitimation officielle vis-à-vis des normes académiques de la langue écrite : « Les approches dominantes étudiant l'écriture multilingue ont été freinées par des présupposés monolingues qui conçoivent la littératie comme une acquisition de compétences unidirectionnelle, nous empêchant de comprendre pleinement les ressources que les locuteurs plurilingues apportent à leurs textes. » (Canagarajah 2006: 582). Or, étudiant les manuscrits d'auteurs plurilingues, la critique génétique a permis de révéler et d'analyser le processus de création plurilingue d'écrivains célèbres (Anokhina 2012, Anokhina & Sciarrino 2018, Weissmann 2018), qui pourraient représenter un modèle littéraire en faveur d'une légitimation pédagogique de productions textuelles plurilingues favorisant l'acquisition d'une littératie bilingue dans le cadre scolaire.

Nous souhaitons ainsi analyser, dans le contexte de l'enseignement bilingue franco-allemand en Alsace, l'interaction complexe entre politiques linguistiques, conceptions didactiques et pratiques plurilingues, afin de proposer une « pédagogie du possible » (Hélot et Laoire, 2011), soumise aux questions suivantes : Les approches translingues pourraient-elles incarner une stratégie d'enseignement innovante du lire-écrire en cursus bilingue ? Quelles stratégies translingues pourraient favoriser le développement d'une littératie bilingue ou plurilingue ?

La première partie de notre étude analysera « l'idéologie monolingue » (Hélot 2014) qui se révèle dans les politiques linguistiques dirigeant l'enseignement bilingue franco-allemande en Alsace. Ensuite, ce cadre à la fois normatif et épistémologique sera confronté aux représentations qui émergent des discours des professeurs enseignant dans une filière bilingue en Alsace. Recueillis à travers un sondage écrit, réalisé en décembre 2017 auprès de 25 professeurs stagiaires du premier degré, affectés dans des classes bilingues en Alsace et inscrits en deuxième année de master MEEF à l'ESPE d'Alsace, les perceptions des pratiques translingues (mélange et alternance des langues) observées au sein des classes bilingues à parité horaire (PS-GS, CP-CM1) formeront le corpus de nos analyses. En dernier lieu, nous présenterons un projet de lecture multilingue, centré sur le livre plurilingue *Die drei Raiwer* (édition trilingue des Trois brigands, 2008) de Tomi Ungerer. Ce projet, que nous avons mené en janvier 2018 au sein de notre cours d'allemand et de didactique de l'enseignement bilingue (deuxième année du master MEEF parcours bilingue) avec les participants de l'enquête, avait pour but d'explorer les stratégies pédagogiques translingues favorisant une acquisition intégrée du lire-écrire dans les deux langues de scolarisation de la filière bilingue, et, par là, le développement de la littératie bilingue. Nous analyserons les propositions d'activités pédagogiques élaborées par les professeurs participants autour de la lecture trilingue du livre de Tomi Ungerer, enregistrées en janvier 2018 à l'ESPE de Colmar sous forme de neuf discussions de groupe.

1. L'idéologie monolingue de l'enseignement bilingue en Alsace : quelle place pour la pédagogie translingue ?

Depuis la mise en place de l'enseignement bilingue dans les écoles publiques en 1992, la politique linguistique décidant de son organisation institutionnelle dans la région Alsace est fondée sur la séparation à la fois structurelle et didactique des deux langues d'enseignement, le français et l'allemand. L'allemand, langue des pays voisins (Allemagne et Suisse), est considéré, dans le cadre de cet enseignement, comme une version standardisée et académique de l'alsacien, langue régionale (Huck 2016:157). La répartition du temps d'enseignement en filière bilingue franco-allemande à l'école primaire repose sur le principe « un maitre-une langue » et sur le principe de la précocité (Huck 2016:162) : cet enseignement à parité horaire (appelé aussi enseignement bilingue paritaire), conduisant à une répartition égale du temps d'enseignement et des matières enseignées dans les deux langues d'instruction (12h hebdomadaires sont attribuées à chaque langue⁴), offre, à partir de la petite section de l'école

⁴ Voir les horaires officiels de l'enseignement bilingue depuis 2016, http://www.dsdenlv68.site.ac-strasbourg.fr/2016/08/30/horaires-harmonises-pour-lallemand-renforce-et-le-bilinguisme/).

maternelle, une immersion partielle (50%) dans la langue allemande, alors que les cours dans les deux langues doivent couvrir l'ensemble des programmes scolaires nationaux. Ce défi est d'autant plus grand que la langue allemande incarne en général une langue de scolarisation pour les élèves inscrits en filière bilingue, qui pour la plupart ne parlent ni l'allemand ni l'alsacien dans le contexte familial, et qui doivent donc être qualifiés de bilingues émergeants.

Le but pédagogique de cet enseignement bilingue paritaire réside dans l'acquisition de compétences de littératie élevées dans les deux langues : l'obtention du baccalauréat franco-allemand Abibac, créé par un accord intergouvernemental en 1994, prescrit ainsi le niveau B2 du CECRL en tant que niveau minimal que les candidats doivent avoir obtenu dans les deux langues. ⁵ Le but politique de cet enseignement, en revanche, se consacre à la préservation et à la promotion de l'alsacien, langue vulnérable voire en danger, considérée comme « patrimoine linguistique de la région » (déclaration du Rectorat cité d'après Huck 2016 : 158), mais enseignée sous sa « forme standard », le Hochdeutsch.

La stricte parité horaire et alternance des langues, fondées sur le principe « un maitre – une langue », entraine une répartition structurelle et fonctionnelle au sein du corps enseignant : un enseignant enseigne uniquement en allemand, un autre uniquement en français. Aussi les deux langues enseignées ainsi que les matières enseignées dans ces deux langues sont-elles vécues comme « deux solitudes » (Cummins 2007: 229), comme deux espaces linguistiques isolés, produisant un monolinguisme double ou parallèle. Cette politique linguistique repose sur la supposition que la présence de la première langue ou « langue maternelle » (le français) au sein du cours de L2 ou « langue étrangère » (l'allemand) entraverait le développement de compétences de compréhension et de production orales et écrites dans la langue à acquérir. Or, engendré par la théorie développée jadis par Ronjat (1913)⁶ en vue de créer un « bilinguisme équilibré » chez de jeunes enfants grandissant dans une famille binationale et biglossique (où chaque parent pratique et « incarne » une langue différente), le principe « un maitre-une langue » est motivé par la même préoccupation : la crainte du mélange des langues qui va de pair avec une idéalisation de l'immersion linguistique.

De fait, la stricte séparation des deux langues d'instruction a pour but de réduire le risque d'interférences structurelles et phonétiques causé par le mélange des langues auprès des jeunes bilingues émergeants, risque qui pourrait enfreindre l'acquisition de la langue académique et de ses normes linguistiques. Or "il ne s'agit pas de louer des productions interférentielles, mais de les consi-

⁵ Voir http://eduscol.education.fr/cid60949/sections-franco-allemandes-l-abibac.html.

⁶ Les théories de Ronjat sont aujourd'hui mises en question à la lumière de recherches plus récentes sur le bilinguisme (Schneider-Mizony 1997, Huck 2016, Geiger-Jaillet 2016).

dérer comme les mêmes manifestations d'une activité d'acquisition du langage que chez d'autres types de sujets. Nous avons tout à gagner à laisser s'épanouir des stratégies réglées par une pousse d'envie communicative, chez l'enfant bilingue comme chez l'apprenant, de même que nous n'avons rien à gagner à dévaloriser les usages propres de communautés bilingues. » (Schneider-Mizony 1997 : 170). Ainsi, « selon les objectifs d'acquisition langagiers et scolaires, une répartition mécanique du temps d'enseignement ne répond pas nécessairement aux nécessités pédagogiques ou acquisitionnelles. [...] L'alternance des langues [...] semble donc relever plus d'une volonté organisationnelle et, secondairement, symbolique. » (Huck 2016 : 163) La rigidité du principe « un maître-une langue » entrave ainsi la création d'espaces interactionnels multilingues au sein des classes bilingues où les compétences linguistiques et interculturelles en médiation, intercompréhension et en traduction auraient pu être travaillées.

Or la vision monolingue de la répartition des langues au sein du parcours bilingue ne domine pas seulement l'éducation des élèves bilingues émergeants, mais affecte aussi la formation des professeurs bilingues. En effet, tandis que les professeurs stagiaires du premier degré en charge de la partie française du programme bilingue suivent une formation monolingue classique à l'ESPE d'Alsace au sein de l'Université de Strasbourg (« master MEEF parcours polyvalent »), les professeurs stagiaires responsables de la partie allemande sont considérés comme des enseignants bilingues, suivant une formation spécifique comprenant des cours et examens supplémentaires en langue allemande (« master MEEF parcours bilingue franco-allemand»). Curieusement, bien qu'ils soient appelés « bilingues », ces derniers enseigneront uniquement en langue allemande. Les premiers, en revanche, sont considérés et formés comme des professeurs d'école ordinaires, bien que leurs cours se destinent à des bilingues émergeants suivant un parcours bilingue. Elèves bilingues émergeants et professeurs bilingues sont ainsi supposés fonctionner « en mode monolingue » (Grosjean 2008, Hélot 2014).

Par conséquent, la conception et l'expérimentation d'approches pédagogiques translingues doivent être examinées à la lumière des contraintes institutionnelles et idéologiques pesant sur l'enseignement bilingue en Alsace, où chaque langue est enseignée d'une manière monolingue, empêchant les élèves bilingues émergeants de construire une véritable identité bilingue.

1.1. Le principe « un maitre-une langue » vu par les enseignants

Comment les enseignants perçoivent-ils le principe « un maitre-une langue », influant sur leurs pratiques pédagogiques et en particulier sur la possibilité de mettre en œuvre des activités translingues ? Pour répondre à cette question, nous avons mené une enquête écrite auprès de 25 professeurs du premier

degré, effectuant leur stage dans une classe bilingue d'école primaire (PS-CM1) en Alsace, dont ils avaient en charge la partie allemande du programme durant deux jours par semaine. Notons ici que les participants de cette enquête n'ont pas reçu de formation préalable au sujet des théories didactiques et pratiques pédagogiques de l'enseignement bilingue au sein de l'ESPE, puisque le sondage avait été prévu pour examiner leurs besoins et intérêts de formation durant la deuxième année de master MEEF. Les résultats de cette enquête, dont nous reproduisons ici les données dans leur intégralité, s'avèrent donc assez prédictibles : les représentations des enseignants reflètent fréquemment les présupposés idéologiques des politiques linguistiques actuelles. Cependant, un certain nombre de participants ne semblent pas entièrement convaincus de l'efficacité du principe « un maitre – une langue », de sorte que nous pouvons observer un changement relatif dans les représentations des jeunes enseignants au début de leur carrière.

<u>Question</u>: Que pensez-vous du principe "un maitre-une langue"? Réponses:

Ex. 1. « Je ne comprends pas ce principe... Les élèves savent de toute façon que l'on parle les deux langues, alors pourquoi ne pas leur enseigner les deux ? »

Ex. 2. [pas de réponse]

Ex. 3. « - Se structurer (pour les élèves). - Pour le maitre, pas toujours facile, s'il ne maitrise pas parfaitement la langue. »

Ex. 4. [pas de réponse]

Ex. 5. « Je ne suis pas pour. Ils savent que l'on parle français. Je préfèrerais avoir une seule classe et faire français et allemand et répartir les progressions en deux langues. Cela serait intéressant d'avoir les deux langues dans une même séquence, cela n'est pas faisable avec un binôme. »

Ex. 6. [pas de réponse]

Ex. 7. [pas de réponse]

Ex. 8. « Peut être positif, car les élèves associent un enseignant à une langue et cela peut faciliter le découpage (tel jour avec tel enseignant, je parle telle langue). Mais avoir une seule classe dans les deux langues serait mieux : cela permettrait de suivre vraiment tous les élèves sur tous les apprentissages, d'appliquer une nouvelle répartition (dans une séquence alterner séance en français et séance en allemand) pour voir le même concept dans les deux langues (difficile à faire quand on a un binôme ou deux) ; ce serait plus facile de mener un projet transversal et transdisciplinaire »

Ex. 9. « Négatif : place de l'enseignant référent, mauvaises possibilités de suivre les élèves à l'année, impression de se précipiter pour finir certains apprentissages. Positif : jongler entre deux profs, apprentissage dans l'organisation de l'emploi du temps pour les élèves, s'habituer progressivement aux changements d'enseignants dans niveau secondaire, s'adapter à différentes pratiques pédagogiques du binôme. »

- Ex. 10. « Positif : repères facilitées / fixes pour les élèves ; plusieurs enseignants pour les élèves (préparation aux collèges). Négatif : moins grande flexibilité pour organiser son enseignement. »
- Ex. 11. « Je trouve cela bien pour les élèves, qui identifient enseignant et langue d'enseignement. Ils savent que les jours d'allemand, ils doivent parler allemand (et les jours de français parler français). Mais je trouve aussi qu'un enseignant pour les deux langues peut aussi être positif. Cela permet de revenir sur des choses moins bien comprises, d'avoir peut-être un suivi un peu plus régulier de la progression des élèves. »
- Ex. 12. « Très intéressant de partager une classe avec un binôme, d'échanger, de se répartir les tâches, de travailler à deux aussi bien pour les apprentissages que pour la gestion de classe et autant pour les côtés administratifs. Cela peut être plus embêtant si le contact ne passe pas. Pour les enfants, le fait d'avoir deux maitres leur permet de « couper » en deux, de bien différencier les enseignements et de se dire « aujourd'hui, c'est allemand, demain, c'est français, et cela porte recours à l'imprégnation. Exemple : Le mardi, je les emmène à la piscine, or la natation se fait obligatoirement en français. Or, les enfants ne sont pas au courant et continuent à parler en allemand. Une de mes élèves a même parlé en allemand a ma collègue qui enseigne en français. Cela montre à quel point ils sont imprégnés et cela fait vraiment plaisir. »
- Ex. 13. « Les élèves doivent s'adapter à deux méthodes, donc deux profs différents. Il n'est pas toujours évident de suivre le programme comme convenu pour que le binôme, lors de la période suivante, puisse enchainer sur la suite du programme. Pour que les élèves soient bilingues dans toutes les matières, il est mieux de pouvoir enseigner une leçon en français / allemand et le lendemain, passer dans l'autre langue pour faire les exercices d'application. »
- Ex. 14. « Je n'ai pas réfléchi au principe un maitre / une langue. Me semble plus clair pour les enfants jeunes. Peut-être moins judicieux à partir du CM1... »
- Ex. 15. « Stabilité pour la classe (gestion vie de classe, salle matériels) ; meilleure gestion du programme avec son binôme trop chronophage ; Par contre, instauration d'une grande rigueur dans l'utilisation de l'allemand sur le temps des apprentissages en allemand. Voir privilégier l'allemand en temps / durée de manière officieuse. »
- Ex. 16: « Positif: adaptation élève (préparation collège) ; repères fixes : 1 personne = 1 langue. Négatif : adaptation entre collègues ; deux classes pour l'enseignant. »
- Ex. 17 : « Pas convaincue. Je pense que les élèves savent faire la part des choses si on leur dit « maintenant, on parle allemand ou français. Obligé de travailler avec un ou plusieurs binômes et de se tenir informé de l'avancement de l'autre. J'aimerais avoir la même classe tout le temps pour avoir une meilleure relation avec les élèves et mieux suivre leurs progrès. »
- Ex. 18 : « Bien, immersion linguistique qui encourage la production en allemand. Exemple au niveau de la prononciation et des expressions typiques allemandes. Bain de langue => mise en condition => Avec lui, on parle allemand ! Mais d'un autre côté, le fait de parler deux langues devant eux leur donne aussi un exemple de bilinguisme. »
- Ex. 19 : « Intéressant pour les élèves : jour Fr / All. Maitre dans enseignement. »

- Ex. 20 : « Je ne suis pas forcément convaincue, ce n'est pas très cohérent avec le principe de bilinguisme et mène souvent à deux cours monolingues menés en parallèle. »
- Ex. 21 : « Il permet une instauration de différents temps avec de différents référents. C'est un cadre plus institutionnel qui est mis en place, avec ses propres règles. »
- Ex. 22 : « Je pense que c'est une bonne chose pour les plus grands d'avoir une personne deux langues, mais pour les plus petits, je pense qu'il est plus sécurisant et plus facile pour eux de gérer les langues avec deux personnes différentes. En effet, il est déjà difficile pour eux de se repérer dans le temps, alors si le matin en arrivant, ils voient le maitre ou la maitresse d'allemand, ils savent qu'ils ont allemand. »
- Ex. 23 : « Positif : repère pour l'élève : prof de référence ; obligation pour l'enseignant allemand de parler allemand, bain linguistique ; l'élève va faire plus d'effort pour parler en allemand à l'enseignant « allemand ». Négatif : difficultés d'organisation en binôme / travail d'équipe => continuité dans les apprentissages pour les élèves ; surcharge de travail pour les élèves / et pour l'enseignant qui a donc deux classes la plupart du temps de niveaux différent ; emploi du temps plus lourd car ce sont des journées entières en allemand et non des demi-journées ; pas de mélange des langues => frein à la compréhension.
- Ex. 24 : « Je ne trouve pas que ce principe est adapté pour l'enseignement bilingue. Ce principe est efficace en famille : *one person, one language*. Mais à l'école, ce principe n'a pas trop de sens pour moi, car il ne représente pas le bilinguisme, mais plutôt deux systèmes monolingues. Ce sera beaucoup plus naturel de parler les deux langues comme enseignante représentant le bilinguisme. »

Ex. 25 : [pas de réponse]

D'après l'analyse quantitative des réponses que nous venons de citer, 60% des professeurs des écoles stagiaires participant à l'enquête se prononcent en faveur du principe « un maitre – une langue », perçu comme « structurant » (Ex 3, 8, 10, 12, 23), « sécurisant » (Ex. 22), « clair » (Ex. 14) et stabilisant (Ex. 15) pour les jeunes apprenants. En effet, ce principe leur offrirait un cadre fixe dans l'apprentissage alterné des deux langues et dans les deux langues, représentées chacune par une personne référente, ainsi que dans l'organisation des rythmes scolaires, attribuant à chaque jour d'école une langue précise. Cette organisation du temps scolaire et des langues d'enseignement serait avant tout utile à l'école maternelle, puisqu'elle aiderait les jeunes élèves à identifier clairement la langue d'instruction avec l'enseignant parlant et incarnant cette langue (Ex 11, 22). Créant ainsi des « repères fixes » (Ex. 10, 16) et une alternance ritualisée entre journées allemandes et journées françaises (Ex 12, 19) la régularité et la réglementation institutionnelles de cet emploi du temps et des langues - « Il permet une instauration de différents temps avec de différents référents. C'est un cadre plus institutionnel qui est mis en place, avec ses propres règles » (Ex 21) – augmenterait le facteur « d'imprégnation » (Ex 12) mentale et linguistique. Cette imprégnation structurelle pourrait véritablement conditionner les habitudes linguistiques des élèves, selon une perspective behaviouriste : « Bain de langue => mise en condition => Avec lui, on parle allemand ! » (Ex. 18) ; « Je trouve cela bien pour les élèves, qui identifient enseignant et langue d'enseignement. Ils savent que les jours d'allemand, ils doivent parler allemand (et les jours de français parler français) » (Ex 11). Aussi la majorité des professeurs stagiaires (60%) favorisent-ils le principe d'« immersion linguistique » (Ex 18, 23), qui encourage les apprenants à parler en allemand à un « maitre allemand » (Ex 23).

Cependant, 28% des professeurs sondés émettent des critiques au sujet du principe "un maître-une langue". Deux enseignants notent l'artificialité de la séparation linguistique : « Je ne comprends pas ce principe... Les élèves savent de toute façon que l'on parle les deux langues, alors pourquoi ne pas leur enseigner les deux ? » (Ex. 1) ; « Pas convaincue. Je pense que les élèves savent faire la part des choses si on leur dit « maintenant, on parle allemand ou français. » (Ex 17). Un autre enseignant sondé déplore le manque de flexibilité linguistique et la rigueur de l'obligation catégorique de parler uniquement en allemand (Ex. 15). Le fait d'alterner les langues d'enseignement au sein d'une séquence pourrait contribuer à développer la littératie bilingue : « Pour que les élèves soient bilingues dans toutes les matières, il est mieux de pouvoir enseigner une leçon en français / allemand et le lendemain, passer dans l'autre langue pour faire les exercices d'application » (Ex. 13). Une telle alternance des langues au sein d'une séquence offrirait aux élèves l'opportunité d'acquérir des notions et des compétences parallèlement dans les deux langues.

Trois réponses livrent une analyse intéressante de la différence entre contexte familial et contexte scolaire, jugeant la théorie de Ronjat (1913) inadaptée à ce dernier : « Je ne trouve pas que ce principe est adapté pour l'enseignement bilingue. Ce principe est efficace en famille : *one person, one language*. Mais à l'école, ce principe n'a pas trop de sens pour moi, car il ne représente pas le bilinguisme, mais plutôt deux systèmes monolingues. Ce sera beaucoup plus naturel de parler les deux langues comme enseignante représentant le bilinguisme » (Ex. 24) ; « Je ne suis pas forcément convaincue, ce n'est pas très cohérent avec le principe de bilinguisme et mène souvent à deux cours monolingues menés en parallèle » (Ex. 20) ; « le fait de parler deux langues devant eux leur donne aussi un exemple de bilinguisme » (Ex. 18). Finalement, le professeur devrait aussi représenter un modèle de locuteur bilingue, pratiquant les deux langues...

En somme, quoique cette politique linguistique rencontre l'acceptation et l'adhésion d'une grande partie des enseignants sondés (le principe d'immersion, le principe d'identification de la langue d'enseignement avec une personne référente qui représente cette langue, l'effet de structuration, d'imprégnation, de conditionnement mental et linguistique), elle fait émerger des réflexions cri-

tiques, reflétant les théories actuelles avancées par la recherche sur le bilinguisme : la nécessité de construire une identité bilingue, la dénonciation de l'idéologie monolingue gouvernant la mise en place institutionnelle de l'enseignement bilingue, la nécessité d'un apprentissage intégré dans les deux langues, favorisé par l'alternance des langues au sein d'une séquence didactique.

2. La perception de l'alternance et du mélange des langues par les enseignants

Comme nous l'avons vu, les politiques linguistiques dans la région d'Alsace essayent d'éviter les pratiques discursives translingues des élèves bilingues émergents, car, dans une perspective monolingue, le mélange des langues tel le *frallemand* représente un danger pour l'acquisition des normes académiques dans les deux langues : il pourrait conduire à des interférences causées par le contact des langues dans les productions écrites et orales des apprenants, et mettre en danger l'idéal de pureté de la langue académique. Mais comment les enseignants perçoivent-ils le mélange et l'alternance codiques en classe bilingue ?

2.1 Alternance des langues par l'enseignant

Nous présentons ici les données récoltées sur les questionnaires de l'enquête :

Pratiquez-vous l'alternance de langues en classe bilingue? Qu'en pensez-vous ?

- Ex. 1 : Oui, c'est pratique car les élèves s'expriment en français, je traduis et ils peuvent répéter.
- Ex. 2 : Nécessaire pour la gestion de classe et la discipline et pour certaines définitions scientifiques en maths et en sciences.
- Ex. 3. Non, car je suis censée parler allemand tout le temps ou en tout cas le plus possible. Je pense que l'alternance pourrait assez bien montrer aux élèves ce que c'est d'être bilingue.
- Ex. 4. Non.
- Ex. 5 : Non, pas en classe. Pratique du « bain de langage. »
- Ex. 6 : Oui, je pratique l'alternance. Cela permet de montrer ce que c'est d'être bilingue. Pour moi ce n'est pas un « tabou » que je parle parfois en français, je montre que je parle les deux. Parfois, je parle allemand et les élèves répondent en français.
- Ex. 7. Non, car officiellement on n'a pas le droit. Mais je fais de petits débats ou vie de classe pour régler les problèmes entre les élèves et je les laisse parler la langue qu'ils veulent. Car mon but est qu'ils expriment leurs émotions et osent parler de leurs problèmes. Je commente en français ces moments-là parfois.
- Ex. 8 : Oui malheureusement ! Je pense qu'il vaut mieux parler qu'allemand, cela met les élèves en condition et le bain de langue est ainsi continu.
- Ex. 9 : Oui, lorsqu'il s'agit du comportement.

Ex. 10 : C'est une utopie de penser qu'on peut parler en continu et uniquement en allemand avec des élèves français.

Ex. 11 : Par moments, mais cela perturbe. Faisable en C2 [cycle 2], mais pas en C1 et C3.

Ex. 12: Non.

Ex. 13 : Je parle allemand mais dans la classe nous entendons souvent du français. Quand les élèves ne respectent plus les règles de vie, je passe au français.

Ex. 14 : Oui, quand les termes allemands sont vraiment compliqués, et qu'il n'y a pas d'images, de gestes, de documents à montrer... mais j'évite le plus possible.

Ex. 15 : Rarement. Et lorsque cela arrive c'est plutôt un ou quelques mots français lorsque je parle allemand, parce que je n'ai pas les mots allemands sur le moment.

Ex. 16 : Oui, il est parfois nécessaire de parler français en classe (langage disciplinaire spécifique, sécurité...)

Ex. 17: Non.

Ex. 18: Non.

Ex. 19: Très peu. Des similitudes entre deux langues ou à l'inverse des différences marquantes peuvent être intéressantes. Par ex. die Orange = l'orange (presque comme en français); die Sonne (f.) = le soleil (m.)

Ex. 20 : Parfois cela est nécessaire, sinon on garde « un prof, une langue », mais cela reste assez utopique...

Ex. 21 : Oui, très souvent. Pour la vie de classe, c'est très souvent en français : gestion de conflit, discipline, élection de délègues.

Ex. 22 : Non et oui. Je ne mélange pas deux langues dans une même phrase. Je pense que c'est déstructurant, mais alterner, cela s'avère nécessaire et très important (que ce soit dans une langue ou une autre.) Enseigner strictement dans la langue 2 peut dégouter certains élèves de cette langue.

Ex. 23 : Oui, selon la notion de la séance et pour la discipline aussi.

Ex. 24 : Je ne pratique pas l'alternance de langues en classe bilingue car cela risquerait d'inciter les élèves à parler encore plus français que cela n'est déjà le cas. Je considère, dans le cadre du principe un maitre-une langue, que mon travail est de pratiquer l'allemand le plus possible avec les élèves. Je pratiquerais l'alternance des langues si j'enseignais à une classe en français et en allemand.

Ex. 25 : Oui, assez régulièrement pour être sûre de leur compréhension (en sciences, histoire...). J'ai l'impression d'être en tort quand je le fais et j'ai peur que les parents me tombent dessus.

Selon l'analyse quantitative de ces réponses, traduisant la fréquence de l'alternance des langues en classe bilingue durant la « partie allemande » à laquelle sont allouées 12 heures par semaine, 24 % des participants de l'enquête déclarent ne jamais recourir à l'alternance codique pendant leurs cours, tandis que 76% affirment changer de langue au sein de leurs cours. Plus précisément, parmi les enseignants pratiquant l'alternance codique, 32% pensent y recourir « régulièrement », voire « souvent », alors que 44% ne changent que « parfois » ou « rarement » de langue au sein de leur enseignement.

Qu'est-ce qui motive les enseignants à changer de langue pendant leur enseignement de la langue allemande (langue et littérature allemandes) et en langue

allemande (disciplines non linguistiques) ? Qu'est-ce qui les empêche de pratiquer l'alternance ? Les sondés indiquent les critères suivants, listés selon leur taux de fréquence :

Pour une pratique de l'alternance des langues :

- a) Gestion de vie de classe (discipline, élection de délégués, « vivre ensemble ») : 28%
- b) Explication/compréhension de notions et de contenus complexes : 12%
- c) Modèle identitaire du bilinguisme : 8%
- d) Impossibilité d'une immersion linguistique totale : 8%
- e) Acquisition du nouveau vocabulaire: 4%
- f) Grammaire comparative et contrastive ; conscience métalinguistique : 4%
- g) Maintien de l'attention des élèves : 4%
- h) Manque de vocabulaire allemand par l'enseignant : 4%
- i) Echec du langage non verbal (image, mime, geste): 4%

Contre une pratique de l'alternance des langues :

- a) Contrainte institutionnelle ; politique linguistique : 12%
- b) Bain linguistique: 8%
- c) Facteur d'insécurité linguistique pour les élèves : 8%
- d) Augmentation de la « paresse » des élèves : 4%

Les critères indiqués par les enseignants sondés nous permettent d'analyser le phénomène de l'alternance selon la fonctionnalité des langues au sein du cours, mais aussi selon la fonction qu'adopte l'alternance codique elle-même. Selon les différentes situations communicationnelles au sein de la classe, la pratique de l'alternance des langues par l'enseignant peut avoir des vocations différentes :

- a) didactique
- b) psychologique
- c) contextuelle
- d) phatique
- e) identitaire
- f) linguistique

Dépassant la nécessité purement communicative de la compréhension, la fonction didactique de l'alternance des langues inscrit celle-ci dans un contexte d'apprentissage. 12% des enseignants questionnés se servent du français non pour améliorer la communication avec leurs élèves (contexte conversationnel, situation naturelle), mais pour enseigner une notion complexe (surtout dans les disciplines non linguistiques – « pour certaines définitions scientifiques en maths et en sciences » Ex. 2), pour rendre l'apprentissage possible (contexte didactique, situation institutionnelle). Dans sa fonction didactique, l'alternance des langues peut être employée « assez régulièrement pour être sûre de leur compréhension (en sciences, histoire...) » (Ex. 23).

L'alternance du code linguistique peut également adopter une *fonction psychologique*. L'enseignant peut en effet choisir de parler dans la langue de ses élèves, afin de se rapprocher d'eux, de partager leurs émotions, de leur montrer sa compréhension et sa solidarité. À ce moment-là, il ne s'agit pas d'enseigner, mais d'écouter ses élèves, selon le modèle de l'écoute active qui encourage l'enfant à exprimer ses sentiments, à les partager avec l'enseignant et les camarades de classe : « officiellement on n'a pas le droit. Mais je fais de petits débats ou vie de classe pour régler les problèmes entre les élèves et je les laisse parler la langue qu'ils veulent. Car mon but est qu'ils expriment leurs émotions et osent parler de leurs problèmes. Je commente en français ces moments-là parfois. » (Ex. 7). La contradiction inhérente à cette déclaration met l'accent sur la différence entre les fonctions didactique (situation d'enseignement officielle : « officiellement on n'a pas le droit) » et psychologique (situation de communication naturelle : « le but est qu'ils expriment leurs émotions et parlent de leurs problèmes »).

Ce changement de contexte provoqué par l'alternance codique peut également attribuer à cette dernière une *fonction contextuelle*. Celle-ci se trouve justifiée par la différence existant entre les matières enseignées (vocation didactique et scientifique) et la gestion de la classe (vocation administrative et sociale). Cette dernière, qui inclut les séances de vie de classe (gestion de conflits, élection de délégués, « questions de discipline », « apprendre à vivre ensemble »), n'a pas pour but d'enseigner les connaissances et compétences liées à une matière scolaire, mais à *gérer* la vie sociale de la classe. Ainsi, dans ce contexte de gestion et d'administration, le passage au français est-il « nécessaire pour la gestion de classe et la discipline » (Ex. 2) : « Quand les élèves ne respectent plus les règles de vie, je passe au français. » (Ex. 13). Ce dernier exemple établit le français comme *la langue de l'autorité*.

La fonction phatique, responsable non du contenu de l'information communiquée, mais de son transport entre l'enseignant et ses élèves, attribue à l'alternance codique une fonction de prise de contact avec les élèves, d'« accrochage communicatif » pour que le contenu didactique puisse passer entre l'émetteur (enseignant) et le récepteur (élève). L'enseignant ponctue ainsi fréquemment son discours par des « phrases d'accroche », telles que « Ça va ? Je ne vais pas trop vite ? Vous me suivez ? », pour maintenir l'attention des élèves et pour éviter qu'ils « décrochent » : « Enseigner strictement dans la langue 2 peut dégouter certains élèves de cette langue » (Ex. 22). Cette prise de contact possède aucune valeur purement sociale, se situant en marge du discours didactique, et autorise le passage au français.

L'alternance codique peut également avoir une *fonction identitaire* : en montrant qu'il pratique deux langues à la fois, l'enseignant *performe* le bilinguisme, le met en scène (niveau physique), tout en le *représentant*, en

l'incarnant (niveau symbolique). Il utilise donc, en les montrant, ses compétences bilingues (celles que ses élèves doivent acquérir) et érige un modèle du locuteur bilingue, que les apprenants peuvent adopter, imiter et avec lequel ils peuvent s'identifier pour construire leur identité bilingue : « Oui, je pratique l'alternance. Cela permet de montrer ce que c'est d'être bilingue. Pour moi ce n'est pas un « tabou » que je parle parfois en français, je montre que je parle les deux. » (Ex. 6).

La dernière fonction que peut adopter l'alternance codique est la *fonction linguistique*. Nous distinguons deux formes dans cette catégorie : la première utilise la traduction et l'intercompréhension dans une *co-construction* du sens et des structures linguistiques : « c'est pratique car les élèves s'expriment en français, je traduis et ils peuvent répéter » (Ex. 1) ; « Parfois, je parle allemand et les élèves répondent en français. » (Ex. 6). L'enseignant accompagne les apprenants dans la construction progressive, dialogique et interlinguistique des apprentissages. Se tissant forcément *entre les deux langues*, cette co-construction s'accomplit dans le *va-et-vient* d'une interaction solidaire entre l'enseignant et l'élève, entre le français et l'allemand, que la métaphore du « pas de deux » décrit si bien : « entre l'élève et le maître se forme un code commun que l'on peut comparer à une danse du style *pas de deux* avec deux partenaires engagés dans un mouvement dynamique ». (Ehrhart 2002 : 3-4)

La deuxième manifestation de la fonction linguistique est la *grammaire comparative*, développant la *conscience métalinguistique* des élèves. Celle-ci leur permet non seulement de considérer, d'explorer et d'analyser les langues comme des objets d'étude (ce qui facilitera également l'apprentissage d'autres langues additionnelles), mais de pratiquer des transferts interlinguistiques, en faveur d'un apprentissage *intégré* des deux langues. Les catégories grammaticales du nom et du genre grammatical peuvent ainsi être introduites et travaillées conjointement dans les deux langues, alors que l'étude étymologique à partir de « mots transparents » permet de construire des ponts entre les langues : « Des similitudes entre deux langues ou à l'inverse des différences marquantes peuvent être intéressantes. Par ex. die Orange = l'orange (presque comme en français) ; die Sonne (f.) = le soleil (m.) » (Ex. 20). Il va de soi que, dans la perspective d'une pédagogie translingue de l'apprentissage des langues, la fonction linguistique de l'alternance codique nous semble la plus intéressante : c'est elle qui sera explorée dans la troisième partie de cette étude.

En ce qui concerne le refus de pratiquer l'alternance codique dans les cours menées en langue allemande, nous passons d'une représentation fonctionnelle à une représentation idéologique, où émerge une fois de plus l'idéologie monolingue de la politique linguistique, fondée sur le principe « un maitre-une langue ». La politique linguistique fixe le cadre institutionnel au sein duquel l'enseignement doit négocier ses stratégies pédagogiques individuelles, qu'elles soient traditionnelles ou innovantes. Les pratiques de l'alternance des langues sont ainsi divisées, dans les représentations des jeunes enseignants, entre pratiques officielles (« officiellement on n'a pas le droit » Ex.7 / « j'ai peur que les parents me tombent dessus » Ex. 25) et revendications innovantes (« Pour moi ce n'est pas un tabou de parler français » Ex. 6). Employer le mot « tabou » présuppose, de façon indirecte, son existence. Ce tabou qui hante l'enseignement scolaire en France peut être identifié avec les manifestations d'hybridité linguistique et de multilinguisme (ou plutôt de diglossie?) dans un univers institutionnel dominé par le monolinguisme. Les déclarations suivantes épousent une telle vision monolingue : « Non, car je suis censée parler allemand tout le temps ou en tout cas le plus possible » (Ex. 3); « Non, car officiellement on n'a pas le droit » (Ex. 7); Je ne pratique pas l'alternance de langues en classe bilingue car cela risquerait d'inciter les élèves à parler encore plus français que cela n'est déjà le cas. Je considère, dans le cadre du principe un maitre-une langue, que mon travail est de pratiquer l'allemand le plus possible avec les élèves » (Ex. 24). Les allusions à l'immersion linguistique vont dans le même sens : « Non, pas en classe. Pratique du « bain de langage. » (Ex. 5); « Oui, malheureusement! Je pense qu'il vaut mieux parler qu'allemand, cela met les élèves en condition et le bain de langue est ainsi continu » (Ex. 8). Cette vision monolingue adopte une perspective psychologique qui peut concerner les élèves – que cela soit l'insécurité linguistique (« Par moments, mais cela perturbe » Ex. 11; Je ne mélange pas deux langues dans une même phrase. Je pense que c'est déstructurant » Ex. 22) ou la « paresse » (« Je ne pratique pas l'alternance de langues en classe bilingue car cela risquerait d'inciter les élèves à parler encore plus français que cela n'est déjà le cas. » Ex. 24) – ou les enseignants, ayant peur d'enfreindre un interdit institutionnel : « J'ai l'impression d'être en tort » (Ex 25); « J'ai peur » (Ex. 25); « On n'a pas le droit » (Ex.7). Ces déclarations rendent compte du pouvoir dominateur de l'autorité institutionnelle et d'une politique linguistique descendante (top-down policy).

Cette analyse des représentations des alternances codiques pratiquées par les enseignants bilingues sera confrontée, dans la deuxième partie de cette étude (voir sa publication dans un prochain numéro de cette revue), aux représentations du mélange des langues dans le discours des élèves bilingues émergeants, avant que les approches translingues du lire-écrire ne soient mises à l'épreuve dans leur expérimentation pédagogique au sein du projet de lecture trilingue autour des *Trois Brigands* de Tomi Ungerer.

Références:

- ANOKHINA, Olga (dir.) (2012) Multilinguisme et créativité littéraire. Paris: Harmattan/Academia.
- ANOKHINA, Olga & SCIARRINO, Emilio (dir.) (2018) "Entre les langues". *Genesis. Revue internationale de critique génétique*, 46/18.
- AUER, Peter (1998) *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity.* London: Routledge.
- CANAGARAJAH, Suresh (2006) "Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers". *College English*, 589-604.
- COSTE, Daniel & CAVALLI, Marisa (2015) *Education, mobility, otherness: The mediation function of schools.* Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/lang
- Conseil de l'Europe (2005), Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- CUMMINS, Jim (2016) L'éducation bilingue: perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives, in *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, C. Hélot et J. Erfurt (dir.). Paris : Lambert-Lucas. 529-244.
- CUMMINS, Jim (2007) "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms". In: *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10. 2. 221-240.
- EHRHART, Sabine (2002) « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre ». In A. Lorenzo Suarez et al. (dir.) *Proceedings. Second International Symposium on Bilingualism.* Vigo: Vigo University Press (CD-Rom).
- GARCIA, Ophelia & WEI, Li. (2014) *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education.* Palgrave: Macmillan.
- GEIGER-JAILLET, Anémone (2016) Les facteurs d'échec et de réussite dans le bilinguisme précoce: les apports de Jules Ronjat revisités à la lumière des 100 ans de sa publication, in P. Escudié (dir.): Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des Langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 85-102.
- GROSJEAN, François (2008) Studying Bilingual. Oxford: Oxford University Press.
- HARTMANN, Esa (2018) "Quelle langue parlais-je?" La genèse plurilingue des *Illuminations* d'Arthur Rimbaud. In *Mapping Multilingualism in Nineteenth Century European Literature*. O. Anokhina, T. Dembeck et D. Weissmann (éd.). Berlin: Lit Verlag (sous presse).
- HELOT, Christine & ERFURT, Jürgen (dirs.) (2016) L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques. Paris: Lambert-Lucas.
- HELOT, Christine (2014) "Rethinking Bilingual Pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging". In *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, A. Blackledge and A. Creese (eds). New York: Springer. 217-238.
- HELOT, Christine et Muiris O' LAOIRE (2011) Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible. Bristol: Multilingual Matters.

E.Hartmann

- HUCK, Dominique (2016) « L'espace scolaire comme espace d'enjeux sociolinguistiques et idéologiques : l'allemand et l'alsacien en Alsace ». In Hélot, C. & Erfurt, J. (eds.). L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques. Paris : Lambert-Lucas. 154-167.
- KAFLE, Madhav & CANAGARAJAH, Suresh (2015) "Multiliteracies, Pedagogies, and Academic Literacy". In Wright, W., Bown, S., Garcia, O. (ed.) *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Oxford:Wiley-Blackwell. 241-252.
- OTHEGUY, Ricardo et al. (2015). "Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics ». In: *Applied Linguistics Review*, 2015/6(3). 281–307.
- RONJAT, Jules (1913) Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris: Champion.
- SCHNEIDER-MIZONY, Odile (1997) « Une personne, une langue ou cent ans d'idées fausses ». In : Annales de l'Université de Savoie n° 22 *Langue et identité*. 157-171.
- UNGERER, Tomi (2008) Die drei Raiwer. Strasbourg: La Nuée Bleue.
- WEISSMANN, Dirk (2018). Monolinguisme plurilinguisme translinguisme. À propos de la genèse du poème 'Huhediblu' de Paul Celan. In : *Genesis, Revue internationale de critique génétique*, 46/18, 35-49.
- WETH, Constanze (2016) « Bilinguisme et bilittératie ». In Hélot, C. & Erfurt, J. (dirs.). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques.* Paris : Lambert-Lucas. 565-577.
- WETH, Constanze (2008) Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich. Eine ethnographische und linguistische Untersuchung zum Umgang mehrsprachiger Grundschüler mit Schrift. Stuttgart: Ibidem, 2008.

Clément Dorffer

Université de Strasbourg

Comment en vient-on à et que trouve-t-on sur une chaîne YouTube dédiée à la linguistique ? La chaîne *Linguisticae*

Romain Filstroff est un vidéaste et vulgarisateur en linguistique né en 1991 à Chaumont, en Haute-Marne. Il est titulaire d'une licence Langues, Littératures et Civilisations Etrangères et Régionales (LLCER) en anglais qu'il a passée à l'Université de Bourgogne, il a ensuite suivi un cursus de Master en Linguistique historique et indo-Européenne à l'Université de Vienne.

Pendant son cursus universitaire, il créé un blog sur le thème de la linguistique, blog auquel il donne le nom de *Linguisticae* et qui deviendra plus tard la chaine du même nom sur la plateforme vidéo YouTube. Le nom *Linguisticae*, nous dit Romain Filstroff dans une de ses vidéos¹, serait en latin la forme nominative plurielle, dative singulière ou génitive singulière du mot « linguistica », donc « les linguistiques », « à la linguistique » ou « de la linguistique ».

En février 2015, Romain Filstroff publie la première vidéo de sa chaine YouTube. Il s'agit de la première vidéo d'une série titrée *Paye ton Expression*, dans laquelle Romain Filstroff explique l'origine d'expressions idiomatiques du français telles que « mettre les pieds dans le plat », « ne pas faire long feu » ou encore « tout de go ». Un mois plus tard, une nouvelle série démarre : le vidéaste décrit les différentes méthodes d'apprentissage dont il s'est servi pour apprendre les différentes langues étrangères qu'il maitrise : cette série concerne le grec et le suédois. En plus de celles-ci, Romain Filstroff maitrise l'allemand et a de bonnes notions d'italien. Durant les six premiers mois de l'existence de la chaine, *Paye ton Expression* et *Mon apprentissage des langues* représentent l'essentiel du contenu posté.

A partir du mois de juin 2015, une nouvelle série de vidéos est lancée, son titre : *Ma langue dans ta poche*. Les vidéos de cette série sont les premières à traiter spécifiquement de questions de linguistique, et non plus alors d'étymologie ou d'apprentissage des langues. La première vidéo de cette série s'attaque à trois notions fondamentales de la linguistique : le langage, la langue et la parole qu'il aborde et explique d'un point de vue saussurien. Dans cette même série, Romain Filstroff traite également par exemple de la notion de continuum dialectal, des notions de norme et d'usage ou encore des évolutions linguistiques probables ou en cours en français.

¹ Les informations exposées dans cet article sont issues des vidéos proposées sur la chaine YouTube de Romain Filstroff : Linguisticae, ainsi que de rencontres avec lui. Je remercie Romain Filstroff pour les informations qu'il a bien voulu me donner au cours de ces rencontres.

En décembre 2015, une quatrième série voit le jour : des *Racines et des Langues*. La série démarre avec une vidéo sur les langues de la famille indo-européenne, viennent ensuite deux vidéos sur les peuples qu'on appelle communément les « Indo-Européens », ces deux vidéos présentent les différentes hypothèses en concurrence dans l'état actuel de la recherche à ce sujet.

Une cinquième série du nom de *Lingua Franca* est lancée en avril 2016. Il y est question de langues construites destinées à l'usage effectif comme le Volapük, ou de langues construites pour la fiction comme le Dothraki ou le Wenja.

Lors de la campagne présidentielle française de 2017, parait une nouvelle série en six épisodes : *Figure*. Romain Filstroff y présente des figures de style comme l'énumération, l'hyperbole ou l'anaphore en illustrant ses propos d'exemples tirés de discours de politiciens, candidats à la présidence de la république.

La dernière série de vidéos en date sur la chaine *Linguisticae* date du mois de mars 2018 et porte comme titre *Douksavien*. Il s'agit de vidéos dans lesquelles Romain Filstroff retrace l'étymologie de noms de familles, de noms patriarcaux ou de noms de pays.

Plusieurs vidéos de la chaine ne s'insèrent dans aucuns des formats précédemment présentés. Il s'agit en général de vidéos face-caméra qu'il tourne et publie assez rapidement en réaction à des articles de presse ou à des sujets médiatiques touchant à la linguistique ou à la didactique. Une par exemple, concerne la rectification orthographique du français de 1990, qui avait beaucoup fait parler d'elle, entre autres sur les réseaux sociaux, au moment de la rentrée scolaire de 2016. Romain Filstroff propose une vidéo de réaction aux articles de presse et aux commentaires des internautes, en adoptant le point de vue le plus objectif possible, celui d'un linguiste, en remettant en contexte cette rectification orthographique, en en expliquant le contenu et les objectifs, et en essayant de démêler le vrai du faux, parmi les multiples informations qui circulaient alors sur les réseaux sociaux.

Une autre de ces vidéos hors-format, est un commentaire de l'étude sur les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987 – 2007 – 2015) publiée en 2016 par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance. La publication de cette étude avait elle aussi beaucoup fait parler d'elle dans les médias et avait fait réagir les internautes sur les réseaux sociaux. Romain Filstroff porte un regard critique sur l'étude en mettant en lumière le fait par exemple que ce n'était pas tout à fait le même type d'échantillon de population étudié lors des différentes enquêtes de cette étude. En 1987, on ne sait pas dans quels types d'établissements scolaires les enquêtes ont eu lieu, tandis que pour l'étude de 2015, on sait que les enquêtes ont eu lieu dans des écoles publiques, des écoles privées et dans des écoles de zones d'éducation prioritaire. Romain Filstroff met également en lien cette baisse constatée des performances

en orthographe avec le fait que le nombre d'heures dédiées au français dans l'enseignement primaire ait baissé depuis 1987 ainsi qu'avec le fait que le code écrit du français soit si difficile à appréhender de par les nombreuses irrégularités qu'il comporte, et avec la divergence entre la réalisation orale du français aujourd'hui et son code orthographique. Dans son commentaire, Romain Filstroff relativise cette baisse du niveau des élèves du primaire en orthographe en la confrontant à d'autres chiffres, il met en avant le fait par exemple qu'entre 1987 et 2015, le nombre d'élèves du primaire en retard scolaire passe de 30% à 10% environ, ce qui représente un net progrès, à côté de ce qu'on essaye de faire passer pour une régression. Il termine son commentaire en mettant en lumière le fait que les articles de presse qui avaient relayé les résultats de l'étude en question à l'époque de sa publication, ne mettaient que peu en avant le fait que les chercheurs qui ont travaillé sur cette étude maniaient tout de même leurs données avec beaucoup de précaution et que les conclusions amenées par cette étude étaient bien moins tranchées que celles mise en avant dans les médias.

D'autres vidéos du même type sont publiées à plusieurs reprises, des vidéos dans lesquelles Romain Filstroff commente l'actualité médiatique liée aux questions de langues, de didactique, de linguistique, etc. L'une d'elle est une vidéo de réaction à un article publié le 3 janvier 2017 dans le magazine Télérama par Lucie Martin, une professeure de Lettres en collège. Dans cet article, il est question de l'enseignement de la notion de prédicat aux élèves en cours de français, dans les nouveaux programmes de grammaire. L'article en question avait alors été abondamment relayé dans la presse, beaucoup d'informations ont circulé et le temps était venu, à nouveau, de démêler le vrai du faux. La vidéo de réaction à cet article sort sur la chaine Linguisticae deux semaines après la parution de l'article de Lucie Martin. Romain Filstroff insiste essentiellement sur le fait que, contrairement ce qui avait été relayé, l'enseignement de la notion de prédicat ne consistait pas en une simplification du programme de la grammaire, puisque cette notion ne remplace pas les notions de complément d'objet direct, indirect, second, de complément circonstanciel ou d'attribut du sujet. Il s'agit, d'après le vidéaste, d'une approche de toutes ces notions, plus progressive et plus intuitive que celle consistant à les aborder directement en se fiant à des définitions enseignées aux élèves, qui parfois ne correspondent pas à la réalité linguistique de ce que sont les COD, COI, etc.

Une autre des vidéos de réaction à l'actualité publiées par Romain Filstroff traite du manuscrit de Voynich, qui a fait parler de lui vers la fin de l'été 2017 à travers de nombreux articles de presse affirmant que le code du manuscrit avait été percé. Le vidéaste commence par exposer trois des différentes théories proposées à ce jour sur l'interprétation du manuscrit de Voynich. Il détaille la théorie proposée par James Finn selon qui laquelle la langue utilisée dans le manuscrit serait de l'hébreu, dont l'alphabet aurait été codé. La deuxième théo-

rie qu'il expose est celle de William Friedmann et de John Tiltman, selon laquelle le manuscrit de Voynich aurait été écrit dans une langue construite a priori, sur la base d'aucune autre langue connue et décrite. La troisième théorie présentée par Romain Filstroff est celle du linguiste français Jacques Guy, qui propose que le manuscrit ait été écrit dans une langue exotique, non-européenne, potentiellement une langue à tons, dans un alphabet qui aurait été créé spécialement pour le manuscrit. Romain Filstroff termine son exposé par la présentation de la dernière théorie en date, qui a fait son apparition dans les médias quelques semaines avant la publication de la vidéo de réaction : la théorie de Nicholas Gibbs, publiée dans le supplément littéraire du Times², selon laquelle les différents symboles de l'alphabet utilisé dans le manuscrit correspondraient à des abréviations de mots en latin, que le manuscrit serait un manuel de médecine destiné aux femmes et qu'il s'agirait d'une compilation de copies d'autres sources. Romain Filstroff critique dans cet article notamment le fait qu'il soit relativement romancé, ce qui ne « remet par forcément en cause les faits ou la démarche », mais qui ne correspond pas tout à fait au ton qu'on a l'habitude d'employer dans la rédaction d'articles scientifiques. Il émet également une autre critique sur le fait que cet article ait été publié dans une revue qui ne fasse pas foi dans le domaine scientifique. Romain Filstroff émet l'hypothèse que, si l'article en question, « tel qu'il a été publié dans le supplément littéraire du Times, avait été soumis à une revue spécialisée, à une revue scientifique ou à une revue littéraire [...] qui pratique la relecture par des pairs », l'article n'aurait jamais pu être publié comme il l'a été. Romain Filstroff ne remet pas en question l'argumentation de l'article, mais met en avant le fait que d'autres chercheurs critiquaient Nicholas Gibbs sur le fait qu'il soit « sorti du cercle universitaire » pour faire publier son article, alors qu'il n'aurait peut-être pas pu être publié dans un cadre universitaire. En conclusion, Romain Filstroff adopte une position de neutralité et nous invite à « rester un peu sceptiques », en prenant les informations diffusées avec précaution et à nous intéresser davantage aux articles de presse qui remettent en question d'autres sources ou articles, plutôt qu'aux sources qui ne font que se relayer les unes les autres, sans être dans une démarche critique.

En plus des différents formats disponibles sur *Linguisticae* et des vidéos de commentaire à l'actualité linguistique, Romain Filstroff propose plusieurs reportages hors-format sur d'autres sujets touchant aux langues, à la linguistique et à la didactique.

Au printemps 2017, il a publié un reportage d'une dizaine de minutes sur le sujet de l'illettrisme. Dans ce reportage apparaissent Anne Magnan, profes-

² Gibbs, Nicholas. « The Solution to the Voynich Manuscript ». The TLS. Consulté le 26 août 2018. https://www.the-tls.co.uk/articles/public/voynich-manuscript-solution/.

seure de psychologie cognitive du développement à l'Université Lyon 2, Cécile Ladjali, écrivaine et professeure de Lettres et Hervé Fernandez, directeur de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. Tous trois nous donnent – sans intervention du vidéaste – leurs définitions respectives de ce qu'est l'illettrisme et leurs solutions pour le combattre. Romain Filstroff intervient uniquement à la toute fin du reportage pour donner quelques chiffres sur l'illettrisme, dans la volonté, très certainement, d'interpeller le spectateur et combattre certains préjugés qu'il pourrait avoir : parmi les 7% de Français en situation d'illettrisme, plus de la moitié a un emploi, est de langue maternelle française et vit en zone rurale.

Un dernier sujet qui fait l'objet de plusieurs vidéos et reportages sur la chaine de Romain Filstroff est l'idéolinguisme³ – activité à laquelle il s'adonne lui-même. Il sort notamment un reportage de presque une heure au printemps 2018, dans lequel il retrace l'histoire de l'espéranto, en fait une description de certaines des règles de phonologie et de grammaire et propose un aperçu des idéologies politiques qu'il a pu véhiculer ou qu'il véhicule. Le reportage contient également des interviews de locuteurs de l'espéranto, qu'il réalise auprès d'apprenants dans un lycée en Haute-Marne et lors du Congrès du Bénélux à Lier en Belgique, en 2016.

A ce jour, *Linguisticae* rassemble 139 vidéos, reportages et commentaires, ce qui correspond, depuis la naissance de la chaine, au rythme de publication soutenu d'une vidéo par semaine environ. En plus de son travail sur *Linguisticae*, Romain Filstroff fait de multiples apparitions dans des vidéos d'autres vidéastes vulgarisateurs et il publie en 2017 un livre titré *Les autres ne savent plus écrirent*, dans lequel il est question de norme, d'usage, d'illettrisme, d'insécurité linguistique et qui est jalonné de nombreux encadrés dans lesquels sont expliqués des concepts et des notions de linguistique. Il a également fait plusieurs interventions dans les médias, notamment sur France Inter, le 11 aout 2017, dans l'émission *Le débat de midi*, émission dans laquelle il débat – avec des linguistes et des professeurs de Lettres – de norme, d'apprentissage du français, de réforme et de rectification orthographique.

A ce jour, son travail autour de *Linguisticae* constitue son activité à plein temps, et l'ensemble du contenu qu'il propose est disponible sur sa chaine sur la plateforme vidéo YouTube. Pour les lecteurs qui s'interrogeraient sur la possibilité de s'adonner à la linguistique à plein temps sans ancrage dans une institution de recherche tel que le CNRS par exemple, précisons qu'une partie des revenus de Filstroff est générée par les publicités diffusées sur YouTube, une autre partie venant d'une plateforme de financement participatif : Tipeee, plateforme sur laquelle n'importe qui peut déposer un don (tip) ponctuel ou mensuel. Enfin la

305

³ On appelle idéolinguisme la pratique consistant à la création de langues, notamment destinées à être employées pour la fiction. Les langues ainsi construites sont parfois appelées « idéolangues ». Romain Filstroff a construit une idéolangue pour la série télévisée Calls, réalisée par Timothée Hochet.

dernière partie de ses revenus vient de la vente de son livre, *Les Autres ne savent plus écrirent* (Linguisticae, 2017). Quant à la possibilité concrète d'accéder au site, celui-ci, -linguisticae.fr- est en reconstruction, et sa date de réouverture n'est pas communiquée. La version actuelle du site ne propose plus de contenu ni de notes de blog, uniquement une courte présentation de Romain Filstroff, et les liens vers ses réseaux sociaux.

Recensions

BALNAT Vincent (2018), *L'appellativisation du prénom. Etude contrastive allemand-français*, Tübingen, Narr Francke Attempto = Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 565. ISBN 978-3-8233-8185. 78 € 286 p.

C'est un bien bel ouvrage que nous propose Vincent Balnat avec *L'appellativisation du prénom. Etude contrastive allemand-français*. Et un ouvrage qui vient combler avec bonheur une lacune dans les études actuelles portant sur les noms propres. Si le passage du prénom au nom commun (*Hans* —> 'sot, niais', *Lolita* —> 'nymphette') a été une thématique florissante chez les linguistes européens de la fin du XIX^e et du début du XX^e, il n'a plus guère retenu, on le sait, l'attention des linguistes contemporains, plus attirés par les questions générales que posent la définition et la caractérisation des noms propres que par les histoires de changements de prénoms en noms communs. Vincent Balnat reprend le flambeau de l'étude de ces « déonomastiques » de prénoms et grâce à une démarche cumulative respectueuse du passé et nourrie par les recherches récentes sur les noms propres, il nous livre une véritable « somme » sur l'appellativisation du prénom dans les domaines du français et de l'allemand. Une « somme » qui n'a rien de rébarbatif ni de pesant. L'érudition y est bien souvent joyeuse et les nombreux exemples appelés à la rescousse par leur pittoresque épaisseur de vie égayent en même temps qu'ils éclairent les classifications et analyses effectuées tout au long de l'ouvrage.

L'objectif initial de l'auteur est triple : « Il s'agira pour nous de dégager les principaux facteurs qui ont pu favoriser le passage du prénom au nom commun dans les deux langues, d'analyser les noms communs et les expressions concernés du point de vue formel et sémantique et de retracer les principales évolutions dans ce domaine » (p.1). Disons-le clairement : cet objectif a été pleinement atteint, de telle sorte que l'ouvrage constituera une précieuse source de renseignements pour les lexicologues et les lexicographes. Mais il donnera aussi du grain à moudre à tous ceux, linguistes ou non, qu'intéresse la vie des mots et que passionne la matière toujours un peu énigmatique de leur sens.

L'ouvrage se distribue en quatre chapitres qui donnent lieu à une progression raisonnée et maîtrisée de l'objet d'étude :

- chap. I : Etat de la recherche ; - chap. II : Le déonomastique de prénom : délimitation de l'objet d'étude ; - chap. III : Aspects sémantiques ; - chap. IV : L'évolution de l'appellativisation du prénom : pistes de réflexion

Il est impossible d'exposer en détails dans le cadre d'un compte rendu le contenu des ces quatre chapitres. Nous nous attacherons donc à en indiquer les points forts.

On soulignera tout particulièrement l'apport du premier chapitre. Chose de moins en moins courante aujourd'hui — ce qu'on ne peut que regretter — l'ouvrage s'ouvre sur un premier chapitre qui présente l'état de l'art dans le domaine abordé. Véritable cartographie du sujet, cette présentation riche et dominée des travaux antérieurs permet au lecteur d'appréhender chronologiquement le sujet et de s'initier pas à pas à la thématique de la « déonymisation » et /ou de l' « appellativisation » l. L'autre atout de cet état des lieux est de servir d'ancre à la réflexion menée dans les chapitres qui suivent, notamment au système de classification des déonomastiques proposé par l'ouvrage : il leur confère une assise scientifique organique qui permet un « déroulé » argumentatif ordonné et progressif. Vincent Balnat ne ce contente en effet pas de présenter les travaux et classifications antérieurs, mais il en souligne,

_

¹ Les deux termes, comme le souligne l'auteur, ne désignent en effet pas tout à fait le même phénomène. La *déonymisation* « met l'accent sur le détachement progressif de la catégorie du nom propre » alors que *l'appellativisation* désigne plutôt « le glissement vers le nom commun » (p. 5).

ici et là, les failles et les aspérités. Ainsi note-t-il, entre autres, que la classification proposée par Wossidlo (1884) est problématique en raison de l'hétérogénéité des critères retenus (p. 21), que le chevauchement de certaines catégories chez Krueger (1891) pose question (p. 23), que la classification de Baudisch (1905) n'est pas non plus satisfaisante ou encore que l'impossibilité de dérivation déonymique dans le cas des prénoms (cf. Jonasson, 1994) peut être remise en cause (p. 48). Chemin faisant, on le voit, le lecteur « profite » d'une revue éclairée et critique de la littérature lui permettant de s'initier peu à peu au domaine investi. C'est incontestablement un des points forts de l'ouvrage.

Le deuxième point fort réside dans les tableaux de déonomastiques établis à partir de différentes sources (dictionnaires, ouvrages lexicographiques, ouvrages portant sur les déonomastiques, etc.)² et aussi et surtout dans les analyses précises et souvent stimulantes qui les accompagnent et qui leur donnent une convaincante consistance. Si ce travail colossal et minutieux offre à tout curieux de la langue allemande ou française un voyage singulier et inédit au pays des déonomastiques, il constitue également, pour les spécialistes des noms propres, un terreau descriptif solide et riche qui permet d'entreprendre et de développer de nouvelles études aussi bien générales que ponctuelles sur les déonomastiques.

Le troisième intérêt de l'ouvrage, en lien direct avec le second, réside d'abord dans la mise à jour clairement illustrée (p. 63-65) d'un double constat : la multitude et la diversité des interactions entre prénom et lexique. Cette complexité du matériau conduit à une approche novatrice du sujet par la proposition d'un classement inédit des déonomastiques de prénom inspiré par la théorie du prototype. Le tableau descriptif qui en résulte va ainsi graduellement des items « prototypiques » — meilleur exemplaire de la catégorie — à des éléments en marge de la catégorie que l'auteur ne laisse pourtant pas dans l'ombre, montrant ainsi que l'étude et la description « des moins bons élèves » éclaire sensiblement le comportement et l'évolution des « premiers de classe ».

On soulignera enfin l'apport des deux derniers chapitres de l'ouvrage. Le chapitre III (Aspects sémantiques) a notamment pour résultat une classification sémantique des items concernés et la mise au jour des principaux facteurs de l'appellativisation (cf. la référence à un porteur initial, la popularité du prénom, des aspect formels tels la paronymie, la recherche d'effets sonores, etc.) et les changements ou évolutions sémantiques les plus fréquentes. L'auteur emprunte avec dextérité les principaux chemins menant du prénom au nom commun en faisant ressortir l'influence des savoirs extralinguistiques, du contexte culturel / social ou encore religieux et en soulignant l'imbrication des pistes explorées. Le dernier chapitre (chap. IV : L'évolution de l'appellativisation du prénom : pistes de réflexion) se révèle particulièrement important parce qu'il décrit avec une minutie argumentée comment s'effectue le processus d'appellativisation : il en identifie les points saillants et les points qui restent énigmatiques et met en évidence de nouvelles voies d'investigation.

Il n'est guère besoin de conclure longuement : on ne peut que recommander la lecture de ce livre qui deviendra assurément un ouvrage de référence sur l'appellativisation du prénom. Pour les linguistes tout d'abord, pour les sociologues et anthropologues ensuite, mais aussi pour les simples amateurs des « choses » du langage. *Anne Theissen, Université de Strasbourg*

¹ Elle s'avère en effet « (...) problématique a plus d'un titre : non seulement les formations comme *Joseph* et *Rébecca* sont rangées uniquement parmi les expressions renvoyant à la Bible, et non sous la catégorie des prénoms comme on aurait pu aussi s'y attendre, mais ces listes renferment également une quantité non négligeable de dérivés non-nominaux [...] » (p. 28).

² Ces tableaux — véritables bases de données — sont librement téléchargeables sur le site de l'éditeur.

STEFANOWITSCH Anatol (2018) *Eine Frage der Moral. Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen.* Dudenverlag : Berlin. ISBN 978-3-411-74358-2, 8 € 63 p.

Cette petite « brochure » d'une soixantaine de pages – présentée comme telle (« Klappenbroschur ») par l'éditeur – parue le 12 mars 2018 chez DUDEN fait écho aux revendications sociales et politiques des minorités dites « visibles » relancées par les scandales récents des sociétés occidentales modernes. On pensera au harcèlement sexuel et plus largement aux violences faites aux femmes en 2017 (le mouvement initié outre-Atlantique « #metoo » a son équivalent en français sous une injonction moins édulcorée : « #BalanceTonPorc »), les inégalités hommes-femmes dans le monde professionnel (la dernière loi de transparence sur les salaires est entrée en vigueur en Allemagne le 30 juin 2017), les discours de haine sur les réseaux numériques à l'égard des migrant.e.s.

Rappelons que la maison d'édition DUDEN a déjà édité en octobre 2017 un guide linguistique, *Richtig gendern – Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*, fortement critiqué sur les sites internet de commande en ligne : sur 45 commentaires laissés sur le site *Amazon*, 9% ont donné la note maximale de cinq étoiles et 89% celle d'une étoile, avec des titres comme « Der letzte Mist » ou « Schwachsinn in Dudenform » ¹. Cette petite brochure peut donc être envisagée comme un livret d'accompagnement du dernier guide à la réception controversée, similaire aux textes accompagnant l'entrée en vigueur de lois parfois incomprises par le grand public, puisque l'égalité linguistique non seulement par la visibilité du genre féminin mais aussi par la désignation équitable en genre (c'est-à-dire au-delà du bi-genrisme normatif traditionnel) occupe une part importante des exemples fournis.

Anatol Stefanowitsch, professeur de linguistique anglaise à la Freie Universität de Berlin, a travaillé récemment sur la discrimination linguistique et le politiquement correct en allemand contemporain. Dans ce présent essai, il traite de la violence faite aux minorités par le biais de la langue, et de la nécessaire réflexion sur l'usage de celle-ci. Son propos est centré sur la philosophie de la morale, notamment sur la règle d'or des relations interpersonnelles (« Behandle andere so, wie du von ihnen behandelt werden willst ») et sa variante négative : « Behandle andere nicht so, wie du nicht von ihnen behandelt werden willst ». Pourtant, le changement de perspective des locuteurs et locutrices germanophones préconisé par l'auteur relève moins de l'empathie psychologique que d'une nécessité éthique, même si Stefanowitsch admet la difficulté de l'exercice pour bon nombre d'individus des groupes dits majoritaires, donc non-discriminés.

L'essai s'articule autour de trois chapitres de dix-sept pages chacun, à l'intitulé pédagogique : « Was politisch korrekte Sprache ist und wer sie kritisiert », « Wie Sprache und Moral zusammenhängen » et « Wie wir moralisch sprechen ». Deux petites pages sont destinées en avant-propos à avertir le lectorat quant à l'utilisation – inéluctable au vu de l'objet traité – de termes discriminants et insultants. Cet avertissement rappelle celui diffusé avant certains films mettant en garde les spectateurs et spectatrices sur des scènes de nature à heurter la sensibilité de certain.e.s. Néanmoins, l'auteur se refuse à employer les termes racistes et insultants dont il juge le lectorat suffisamment éclairé pour les deviner à travers la graphie « majuscule + tilde » : il s'agit des termes « M~ », « N~ », « Z~ » et leurs composés. Au premier avertissement visuel succède l'explication des conventions d'écriture adoptées par l'auteur pour une langue non-discriminante et équitable en genre, en accord avec son plaidoyer. La dernière convention graphostylistique concerne la langue équitable en genre ou

¹ https://www.amazon.de/Richtig-gendern-angemessen-verständlich-schreiben/product-reviews/3411743573/ref=cm cr arp d paging btm 2?ie=UTF8&reviewerType=all reviews&pageNumber=2 (consulté le 16/08/2018)

« gendergerechte Schreibweise » (p.8). Afin d'assurer la visibilité du genre féminin à côté du genre masculin, Stefanowitsch se conforme aux dernières recommandations du DUDEN, c'est à dire une barre oblique et tiret avec suffixe de motion, comme dans « Sprecher/-innen ». De cette façon, il permet à la Dudenredaktion d'ajouter une note sur les conventions d'écriture équitable en genre tout en renvoyant à son guide *Richtig gendern* de 2017.

Dans le premier chapitre, l'auteur passe en revue les principales critiques faites à l'égard des défenseurs d'une langue politiquement correcte, autrement dit des partisans d'une langue exempte de discriminations (« diskriminierungsfreie Sprache »). Quelques pages sont consacrées à la censure de l'usage linguistique faite par une « police linguistique » (« Sprachpolizei »), qui restreint la liberté d'expression en interdisant l'utilisation de certains termes jugés discriminants. La censure se transforme ensuite en «iconoclasme linguistique» («sprachliche Bilderstürmerei », p.13) lorsqu'elle s'attaque à l'usage de termes racistes dans des œuvres artistiques et littéraires anciennes, comme les composés en « N~ » (« N~lein » et « N~könig ») dans les contes pour enfants d'Otfried Preußler et d'Astrid Lindgren. Un autre point de critique porte sur les changements linguistiques opérés par les partisan.e.s du politiquement correct, ceux-ci impactant l'esthétique linguistique et posant des difficultés de communication. Les exemples de cette critique relèvent de la langue équitable en genre : les participes I du code de la route allemand (le masculin générique « Fußgänger » remplacé par « zu Fuß Gehende »), les graphies perturbantes avec tiret dynamique et la forme en x de Lann Hornscheidt (« Hornscheidt ist einx ehemal igx Professx der Humboldt-Un iversität », p.19). En passant, le lectorat français appréciera l'allusion à l'interdiction ministérielle française pour ses fonctionnaires d'utiliser l'écriture inclusive, initiative linguistique pourtant qualifiée d'« élégante » par l'auteur (p.20). Stefanowitsch revient également sur la désignation « Genderwahn » ou « Gender-Wahnsinn » (que l'on traduira par « manie du genre »), utilisée par les cercles très conservateurs, et sur les positions extrémistes pour désigner les mesures linguistiques visant un usage équitable du genre. Cette désignation péjorative « Genderwahn » a d'ailleurs été retenue par la dernière édition du « Unwort des Jahres » (« mot horrible de l'année ») de 2017.

Après avoir plaidé dans le deuxième chapitre pour un usage linguistique non-discriminant, l'auteur énonce ses propres recommandations. Dans le dernier chapitre, il poursuit la réflexion en envisageant les limites de la démarche empathique et le potentiel conflictuel du positionnement éthique respectueux en situation de communication. Devant la pluralité des ressentis dans les groupes discriminés, il s'avère parfois problématique de concilier exigence morale et langue équitable ou non-discriminante.

Pour résumer, les points abordés par l'auteur relèvent bien de la réflexion sur la discrimination linguistique contemporaine et celui-ci balaye un large spectre d'items lexicaux actuels pertinents dans ce plaidoyer condensé, de « völkisch » à « Rapefugees » en passant par « Kameltreiber » et « Politiker*innen ». Le positionnement éthique des locuteurs et locutrices germanophones vers un usage linguistique non-discriminant est encouragé par des questions d'ordre moral sur le mensonge et l'euphémisme, le masculin générique, mais aussi sur l'aspect perlocutoire des désignations discriminantes. Pour autant, à trop vouloir « moraliser l'usage linguistique » de l'allemand contemporain, l'auteur risque de passer pour un prédicateur. Il s'en défend en déclarant dans la conclusion : « Ich bekenne mich zwar zur Moral, aber nicht zum Aposteltum » (p.61), mais termine son essai sur une exhortation à un usage linguistique pacifique et un *memorandum* sur les heures sombres de l'Histoire, préfigurées par la discrimination linguistique.

Enfin, le lectorat germaniste et germanophile pourra se demander si la maison d'édition DUDEN n'a pas voulu lancer une nouvelle ligne de produits en adoptant un nouveau format (la brochure d'une soixantaine de pages) et un nouveau style (le pamphlet, estampillé « Duden-Streitschrift »). Une première brochure avait paru sur le même modèle en février 2018, sur l'orthographe de l'allemand : *Warum es nicht egal ist, wie wir schreiben*. La suite commerciale est d'ailleurs assurée, puisqu'une troisième brochure est prévue pour parution le 1^{er} octobre 2018 et intitulée : *Gendern ?! Gleichberechtigung in der Sprache – ein Für und ein Wider*, sur fond de couverture ultra-colorée. De quoi continuer à alimenter les débats linguistiques sur la morale et la question du genre. - *Laure Gautherot, Université de Strasbourg*.

BÜHRING Kristin & **SCHLICKAU** Stephan (Hrsg. 2017) *Argumentieren und Diskutieren*. Frankfurt am Main: Peter Lang = Hildesheimer Schriften zur interkulturellen Kommunikation Bd 8 192p. ISBN: 978-3-631-67322-5, 51,54€

Cet ouvrage collectif se compose de sept contributions apportant différents éclairages sur les discours argumentatifs en contexte scolaire, universitaire et de recherche.

Le volume s'ouvre sur la présentation diachronique de Winfried Thielmann « 'And therefore I have chosen to define...' - sprachliche Ressourcen des Argumentierens in der Physik ». L'auteur rappelle qu'en leur temps, des physiciens tels que Galilée ou Newton surent s'affranchir de la tradition scolastique en délaissant le latin, jusqu'alors langue universelle de la science. Le passage aux langues vernaculaires marqua un tournant méthodologique au détriment de l'autorité des Anciens et en faveur de l'expérimentation et du débat entre pairs. W. Thielmann souligne l'importance, à l'époque, de ce mouvement d'émancipation pour le renouveau de la recherche, et il s'inquiète de l'abandon du plurilinguisme qui s'observe actuellement dans le discours scientifique au nom de l'efficacité du tout anglais. Il y voit un retour à une certaine forme de scolastique, avec un handicap supplémentaire par rapport au latin, argument souvent invoqué, mais que W. Thielmann résume assez bien : « das Lateinische [musste] von allen gleichermaßen gelernt werden, während im Englischen die native speakers den Heimvorteil haben » (p.23). Une autre idée reçue vivement contestée par l'auteur, exemple à l'appui, est celle selon laquelle « the language of good science is bad English » (p.21). La communauté scientifique fait ici fausse route, car y compris dans les sciences dures, toujours selon Thielmann, « ausgezeichnete Wissenschaft geht mit sprachlicher Meisterschaft einher » (p.23).

Les deux contributions suivantes portent sur la pratique de l'argumentation en contexte scolaire.

Dans « Wissen kommunizieren, argumentieren und diskutieren? Zur Herausbildung diskursiver Fähigkeiten in der Sprachförderung Russisch », **Beatrix Kreß** s'intéresse à « l'école du samedi » fréquentée par des enfants d'origine russe en complément de leur scolarité dans l'enseignement public allemand. Ces cours facultatifs visent à améliorer leur connaissance de la langue et de la culture russe. Les transcriptions d'enregistrements analysées par l'auteur font apparaître des différences sensibles entre les méthodes russe et allemande en matière d'interactions élèves/professeur. Le modèle russe s'appuie sur l'apprentissage par cœur, l'expression orale étant également fortement guidée avec peu de place laissée à l'initiative des enfants. La communication entre le professeur, détenteur de l'autorité, et les élèves, y est très asymétrique, contrairement à ce qui se passe dans l'école allemande, où les élèves sont davantage invités à débattre et argumenter librement. L'auteur se garde de porter un jugement de valeur, mais souligne que le choc des cultures se joue aussi au niveau didactique, un aspect qui devrait être davantage abordé dans la formation des enseignants. Les difficultés de cer-

tains élèves d'origine étrangère à trouver leur place dans le système scolaire du pays d'accueil ne sont probablement pas sans rapport avec un défaut d'adaptation au mode de communication pratiqué en classe. La prise en compte de ce paramètre culturel n'est d'ailleurs pas propre à l'institution scolaire allemande et mériterait être discutée dans le contexte français où, me semble-t-il, les difficultés d'intégration sont principalement imputées à des lacunes linguistiques et sociaux.

L'étude de **Kristin Bühring** s'intitule « Argumentieren am Text ? — Einige Beobachtungen zur aufgabenbezogenen Auseinandersetzung mit einer historischen Quelle im Geschichtsunterricht ». Le corpus se présente sous la forme d'interactions entre deux élèves en cours d'histoire (10. Klasse). La séance porte sur un aspect de l'idéologie nationale socialiste à travers un discours d'Hitler dont les élèves ont à commenter des extraits en petits groupes. L'enseignante a fourni une fiche d'activité (*Arbeitsblatt*) pour le guidage les élèves comportant des aides et une liste de tâches à accomplir (méthode de l'étayage/ *scaffolding*). Dans leurs échanges en allemand et en russe, les deux élèves tentent de se mettre d'accord sur les réponses à apporter aux questions posées, cette interaction constituant une ébauche d'argumentation — que l'auteur de la contribution a le mérite de mettre en évidence, ce qui ne va pas de soi étant donné le caractère assez rudimentaire des propos tenus. Malgré les efforts fournis, le binôme ne parvient pas à accomplir la dernière tâche consistant à donner un titre au paragraphe. Voici un passage particulièrement savoureux de la transcription (présentée ici de manière simplifiée) :

Suggestion de l'élève S08 : « ((stützt Stirn mit Hand)) • 'der Aufruf zur Arbeitereinheit'. Oh, keine Ahnung Mann ! ((schaut in Text)) ».

Dans un mélange de russe et d'allemand, l'élève S17 propose le titre « Der Aufruf ». Réaction de S08 : « ((lehnt sich zurück)) ••• Aber ich weiß nicht. [(Also, ich mein/)] weil das <u>alles</u> ein <u>Aufruf</u>! (*sic*!) » (p.65-66).

L'échec partiel des deux élèves est analysé par l'auteur comme relevant d'un défaut d'étayage de la part de l'enseignante. Leur maîtrise de la lecture ne leur permet manifestement pas d'aller au-delà de la dimension propositionnelle du texte, il leur manque les outils d'analyse nécessaires à la compréhension de sa dimension illocutoire. Le propos de la linguiste K. Bühring n'est pas ici de critiquer l'enseignante concernée, mais de souligner que le fait de centrer l'activité de classe sur l'accomplissement de tâches ne doit pas se faire au détriment de la compétence réceptive de lecture, en particulier dans une discipline, l'histoire, aussi indissociablement liée à l'interprétation des textes.

Intitulée « Argumentieren in Studentischen Texten : Umgang mit Konnektoren », la contribution de **Gabriele Graefen** repose sur l'analyse de travaux d'étudiants non germanophones inscrits en master DaF. Le corpus est constitué de mémoires et autres devoirs rédigés à la maison. Ces textes sont argumentatifs au sens d'une argumentation « explorative » (par opposition à l'argumentation « persuasive » selon la définition de Konrad Ehlich¹). La capacité des étudiants à utiliser les connecteurs logiques est soigneusement examinée par l'auteur. G. Graefen décèle de nombreuses lacunes chez des étudiants ayant par ailleurs un niveau de maîtrise de l'allemand avancé. Les problèmes rencontrés relèvent notamment de la surutilisation des connecteurs pour s'adapter au style universitaire, ce qui engendre des redondances, voire des contradictions dans le discours. Les relations adversatives et concessives sont également mal maîtrisées et les nuances entre les connecteurs exprimant ces relations pas toujours per-

¹ La référence à Konrad Ehlich et à sa définition de l'argumentation « explorative » *vs.* « persuasive » est commune à toutes les contributions de ce volume.

çues. En matière de relation causale, l'auteur note la confusion fréquente entre denn, da et weil, avec une tendance à considérer da comme une variante plus soutenue de weil en langue écrite – deux connecteurs ayant pourtant des propriétés sémantiques et pragmatiques bien distinctes. Un autre défaut observé est celui de la «pseudo-justification» (Pseudo-begründung), qui se manifeste par un emploi des connecteurs qui, à y regarder de plus près, fonctionne comme un simple vernis argumentatif. L'auteur précise que certains germano-phones parmi les étudiants sont aussi concernés par les difficultés énumérées et en tire la conclusion que les étudiants en master ne sont pas suffisamment familiarisés avec les outils argumentatifs nécessaires à la rédaction de textes relevant de la discussion scientifique, en dépit de leurs efforts pour en adopter les codes.

Quant aux trois dernières contributions de cet ouvrage, elles ont en commun de porter sur l'analyse d'échanges en langue anglaise ayant eu lieu dans le contexte de réunions annuelles de chercheurs engagés dans des projets de recherche internationaux. Ces projets sont financés par des institutions pour lesquelles les équipes ont à rédiger des rapports d'activité réguliers, le contenu de ces rapports pouvant avoir des répercussions sur la pérennité des projets.

Karsten Senkbeil et Vasco da Silva ont intitulé leur contribution « Widerspruch und Widerstand: Konfliktäres sprachliches Handeln in interkulturellen Arbeitsgruppen. Eine linguistisch-kulturwissenschaftliche Perspektive ». Le corpus est constitué de discussions enregistrées lors d'un workshop regroupant des chercheurs allemands, sud-africains et namibiens autour du projet « Scientific eLexicography for Africa » (SeLA) soutenu par le DAAD. L'utilisation de l'anglais comme lingua franca constitue un défi : celui d'échanger sur des sujets complexes dans une langue de travail qui n'est la langue maternelle d'aucun des participants. Dans ce contexte particulier, l'enjeu de l'étude est notamment de voir comment les divergences de points de vue s'expriment au sein du groupe de travail, tout en sachant que l'objectif des participants est de faire avancer le projet dans un esprit constructif. Parmi les stratégies argumentatives fréquemment utilisées, les auteurs ont repéré la structure « not-onlybut » dont le mouvement concessif met en balance deux positions contraires sans faire perdre la face à l'interlocuteur, puisque sa position n'est pas discréditée, la position défendue par le locuteur n'en étant pas moins présentée comme préférable. Une autre stratégie récurrente est celle que les auteurs nomment « Exit-Strategie » (p.134) et qui consiste tout simplement à faire la sourde oreille. Cette absence de réaction face à une critique peut s'entendre soit comme une acceptation tacite, soit comme une marque de mépris vis-à-vis de la position adverse. C'est ainsi que l'apparence du consensus risque de dissimuler des tensions, voire des conflits non résolus. Dans la perspective des Cultural Studies, cette stratégie de la sourde oreille peut s'interpréter, lorsqu'elle est le fait de participants allemands, comme une forme de néocolonialisme de la part des représentants de la culture dominante. Ce point est d'autant plus sensible que le projet est financé par une institution allemande (le DAAD). A moins qu'on ne préfère y voir un souci d'efficacité dans le temps limité de la conférence. Le succès des discussions n'est en effet, lui, pas négociable, comme les auteurs de l'étude en conviennent sans détour : « Am Ende muss Einigkeit erzielt oder zumindest simuliert werden, da das Fließen weiterer Drittmittel von jährlichen status reports abhängt, deren Inhalt Narrative von Erfolg und Fortschritt sein sollen bzw. müssen » (p.138).

Claudio Scarvaglieri : « 'I a hundred per cent agree' – Konsensuelles Argumentieren in der interkulturellen Wissenschaftskommunikation ». Comme l'indique le titre de cette contribution, l'auteur attire notre attention sur des situations où le locuteur n'argumente pas contre, mais en faveur de la thèse précédemment exposée. L'originalité de cette approche est que l'argumentation n'est ici pas prioritairement associée à la notion de controverse (*Strittigkeit*).

Dans le corpus présenté, l'argumentation est consensuelle et contribue à la construction collective de nouveaux savoirs. Le point de départ n'est pas un litige entre les participants, une procédure pour résoudre des problèmes (« ein Problemlösungsverfahren », cf. p.150). La stratégie du locuteur n'en est pas moins argumentative dans la mesure où il ne se contente pas d'exprimer son accord, mais cherche en outre à l'étayer. Cette manifestation de la convergence des points de vue n'est pas un acte gratuit, désintéressé, mais aussi une manière de légitimer sa propre position, de la mettre en valeur, tout en renforçant la cohésion du groupe. On comprend bien l'importance de cette pratique dans le cadre de projets collectifs. Sur le plan formel, l'auteur ne relève pas de différence notable entre l'argumentation persuasive, orientée vers la résolution de conflits, et l'argumentation consensuelle telle qu'il la définit.

Stephan Schlickau: « Argumentieren im Wissenschaftsumfeld: Beobachtungen aus interkultureller Projektkommunikation ». Cette dernière contribution est la plus inattendue du recueil, la plus subversive aussi. Si l'étude de K. Senkbeil et V. da Silva pointait du doigt la difficulté de s'accorder coûte que coûte dans une langue que l'on ne maîtrise pas parfaitement, tout en maintenant une certaine qualité des débats entre chercheurs confirmés, cette contribution analyse un corpus fournissant des exemples d'argumentations peu convaincantes, où il semble que l'objectif de persuasion n'ait pas été atteint. Comme dans les deux contributions précédentes, le corpus s'appuie sur des données fournies par un meeting annuel de chercheurs réunis autour d'un projet de recherche international. Une fois de plus, l'enjeu des discussions est la rédaction du rapport destiné à l'organisme qui finance le projet. Quoi que les échanges présentent des qualités argumentatives médiocres, personne ne s'en émeut, la discussion se concentrant sur les aspects pertinents à faire figurer dans le rapport : « Wissenschaftlich gesehen, wird also durchaus misslungen argumentiert. Es kann sogar angezweifelt werden, ob das Argumentieren in diesem Sinn 'alltagsprachlichen' Kriterien entspricht (p.189) ». Un constat peu flatteur qui peut se lire comme une critique à peine voilée de la situation actuelle de la recherche, largement dépendante de financements sur projet...-Nathalie Schnitzer, Université d'Aix-Marseille

STOIKE-SY Rahel (2017) *In mehreren Sprachen studieren. Repräsentationen und Praktiken von Mehrsprachigkeit in dreisprachigen Studienprogrammen an der Universität Luxemburg.* = Collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Frankfurt-am-Main, Peter Lang 370 p. ISBN 978-3-631-69970-6, 65,40 €

Rahel Stoike-Sy studierte interdisziplinäre Frankreichstudien mit dem Schwerpunkt Französische Sprachwissenschaft an der Freien Universität Berlin und wurde an der Universität Luxemburg promoviert. In ihrer Studie In mehreren Sprachen studieren. Repräsentationen und Praktiken von Mehrsprachigkeit in dreisprachigen Studienprogrammen an der Universi-Luxemburg analysiert sie die Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlichen und soziolinguistischen Perspektive. Zunehmende Mobilität und eine Internationalisierung der Hochschulen verleihen dem Sprachenlernen eine neue Dimension. Mit der Entwicklung eines "internationalen Bildungsmarkts", der sich im Zusammenhang mit der Globalisierung entwickelt hat (vgl. Schumann 2008a: 15¹), sind Fragen zur Mehrsprachigkeit im Studium entstanden. An der Universität Luxemburg werden, u.a. aufgrund der sprachlichen Situation des Landes, dreisprachige Masterstudiengänge mit Englisch,

¹ Schumann, Adelheid (Hg.) (2012). *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: transcript.

Deutsch und Französisch, in einigen Fällen auch Luxemburgisch, als Unterrichtsprachen für Geschichte, Philosophie und Learning and Communication angeboten. Stoike-Sy hat Licht auf diese individuelle und kollektive Mehrsprachigkeit(en) geworfen und untersucht, welche Wirkung eine mehrsprachige Institution auf die beteiligten Akteure, die Lehrer und die Studenten, hat.

In ihrer Analyse kombiniert die Forscherin Ethnografie, anhand zweierlei Arten von Daten wie die genaue Dokumentation teilnehmender Beobachtungen (Kursbeobachtungen und Audioaufnahmen), einerseits und Interviewdaten von freiwilligen befragten Studenten und Lehrern andererseits, mit konstruktivistischer Grounded Theory (GT), deren analytisches Vorgehen darin besteht, das gesammelte Datenmaterial induktiv zu kodieren, die Kodes mit weiteren Daten zu vergleichen und zu kategorisieren; aus diesen Kategorien wird eine Kernkategorie ausgewählt, die es ermöglicht, eine Theorie zu konstruieren. Der Datenvergleich und die Datenanalyse sowie ihre Kodierungen hat zur Entstehung einer Kernkategorie in ihrer Grounded-Theory-Methodologie (nach den Gütekriterien, die Philipp Mayring für die Sozialforschung entwickelt hat) geführt: die Relevanz der "dritten Sprache". Im Licht ihrer Datenanalyse stellt Stoike-Sy fest, dass jede studierte Sprache in der Praxis sowohl für den Einzelnen als auch für die Mastergruppe eine spezifische Funktion übernimmt: in der Tat "hierarchisieren die Forschungsteilnehmer Sprachen für sich selber oder für andere [...]. Bei den Hierarchisierungen können Sprachpräferenzen oder wahrgenommene Sprachfähigkeiten die ausschlaggebende Rolle spielen" (296-297). Stoike-Sy beobachtet, welche Sprache in welcher Lehr- und-Lernsituationen angewandt wird und fokussiert dabei auf die Formen des Sprachwechsels. Auch wenn seitens der Studenten die Erwartung an eine symmetrische, ausbalancierte Mehrsprachigkeit geäußert wird, zeigen die Datenanalysen, dass de facto eine Sprache immer dominiert und insgesamt die drei Sprachen ungleichmäßig, bzw. asymmetrisch zu einander stehen. Das bedeutet also, dass eine dieser drei Sprachen die Schwächste ist. Welche Strategien entwickeln dann die Studenten, wenn sie in dieser "dritten Sprache" mitschreiben, verstehen, interagieren oder vortragen sollen? Einige konzentrieren sich auf die Sprache, hören nur zu und schreiben nicht mit, andere schreiben die vom Lehrer projizierte Präsentation ab, schreiben Notizen in ihrer eigenen Sprache und übersetzen sie dann später, oder sie schreiben direkt in der vorgetragenen Sprache mit. Beim Nichtverstehen der dritten Sprache besteht die Möglichkeit abzuwarten, bis das Nichtverstandene sich von selber klärt, im elektronischen Wörterbuch nachzuschauen, Nachbarn oder den Dozenten zu fragen. Manche bleiben diskret und zeigen lieber nicht, dass sie nicht verstehen. Sie beschäftigen sich mit ihrem Laptop und sind dann aufmerksam, wenn Hinweise auf die Prüfung gegeben werden. Im Studium muss eine Sprache oftmals von Null auf erlernt werden. Hausarbeiten werden in dieser Sprache zu einer Herausforderung, aus diesem Grund würden "die meisten Studenten gern auf diese dritte Sprache verzichten" (309).

In Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Studenten empfiehlt Stoike-Sy, dass die sehr heterogenen Sprachrepertoires der Studenten von den Universitäten mehr anerkannt werden sollten. Darüber hinaus hält die Studie fest, dass die individuellen und kollektiven Sprachrepertoires Studium und Unterricht beeinflussen und die Umsetzung institutioneller Mehrsprachigkeit in der Praxis formen. In den Situationen des Masterstudienganges, in der die Lehrenden in einer Sprache unterrichten, die kaum von den Studenten verstanden wird, passen sie sich an und wechseln gegebenenfalls teilweise oder komplett die Kurssprache. Manche greifen sogar zu Übersetzungen, um die Motivation ihres Publikums zu behalten.

¹ Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung, eine Anleitung zum qualitativem Denken.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rahel Stoike-Sy lädt mit ihrem Buch zu einer Vertiefung der Reflexion über Sprachenpolitik mehrsprachiger Studienprogramme ein. Welche Erwartungen verspricht sich eine Universität von der Einführung mehrsprachiger Studiengänge? Welche fachlichen und sprachlichen Kompetenzen sollen bei den Studierenden erreicht werden? Und: Soll ein Mindestsprachkompetenzniveau verlangt werden, damit ein mehrsprachiges Studium erfolgreich abläuft? Die Arbeit von Rahel Stoike-Sy fokussiert auf die dreisprachigen Studienprogramme der Universität Luxemburg aber sie ermöglicht zugleich weitere Forschungsperspektiven in dem Bereich Mehrsprachigkeit. Die Forscherin zeigt, wie die vielseitige Bedeutung des Begriffs keine so geradlinige Praxisanwendung erlaubt, wie man es gerne hätte.- Cécile Couanault-Schiffer, Lycée Scheurer-Kestner, Thann.

PLIKAT Jochen (2017) Fremdsprachlichliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der interkulturellen Kompetenz = Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 16. Frankfurt a. M.: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. ISBN: 978-3-631-70362-5. 67,95 € 340 p.

Issue d'une thèse de doctorat soutenue en 2016, la publication présente dans son titre des notions attirantes pour l'enseignant/e de langues étrangères, du maniement de l'autre langue à l'enseignement des langues en passant par la compétence interculturelle. Pour informer cependant sans ambiguïté le potentiel lectorat, précisons d'emblée que le terme le plus important de ce long titre est sans doute le terme "kritisch", et que l'ouvrage est une déconstruction, assez convaincante, mais radicale, voire destructrice, des thèses bienpensantes qui caractérisent la promotion de l'interculturel dans les discours sur l'enseignement des langues étrangères en Europe, y compris dans les textes issus du Conseil de l'Europe. Reflet de cette position critique, la bibliographie est plus riche en ouvrages philosophiques et sociologiques qu'en titres de didactique, et l'on sort de la lecture de la monographie, non directement enrichi/e par des idées de cours et d'applications pratiques, mais désappointé/e par la naïveté dans laquelle on baignait jusqu'à présent à croire que (ou : si l'on croyait que) l'accroissement de compétence interculturelle découlait mécaniquement d'un enseignement des langues et des cultures ouvert et tolérant. Bref : il faut avoir envie de se remettre en question quand on se lance dans la lecture de ces plus de trois cents pages fort denses. Un mot encore sur l'orientation incisive de l'auteur : même si ce courant n'est pas majoritaire dans les sciences culturelles, il existe bel et bien. La revue des Nouveaux Cahiers d'Allemand a rendu compte en 2013 d'un recueil de contributions sur les sciences culturelles, dont le sous-titre "Kulturwissenschaft(en) im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis" laissait déjà entendre que la didactique des langues avait besoin d'être renforcée par une théorie de la culture revisitée ainsi que d'une pratique interculturelle actualisée.

Les quelques pages d'introduction (13-18) annoncent la couleur de l'ouvrage en rappelant la difficulté de définir la culture ("Versuch, einen Pudding an die Wand zu nageln") et en refusant l'attitude superficielle se limitant à une folklorisation gentille des cultures qui s'articulerait en un "wie interessant!".

Les chapitres 1 "Problemstellung 1 (9-44) et 2 "Kulturwissenschaftliche Grundlagen" (45-124) rattachent cette quête du sens interculturel aux propres interrogations intellectuelles de

¹ Joachimsthaler, Jürgen/ Kotte, Eugen (Hrsg.) *Theorie ohne Praxis? Praxis ohne Theorie? Kulturwissenachft(en) im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis.* Lang, 2009. Paru dans *NCA* 2013/3, p. 346-347.

l'auteur, puis se lancent dans l'examen des conceptions théoriques qui permettraient la rencontre interculturelle. La construction d'harmonie essentialisante que réalisent les textes et l'idéologie des directives européennes est rejetée comme hybride cachant superficiellement le potentiel de conflits entre les cultures d'un côté, en refusant de l'autre les interrogations de type universaliste qui se posent : mais pour un chercheur à l'ethos de philosophe du siècle des Lumières, on ne peut pas, au seul motif du "vivre ensemble", accepter des habitudes violentes ou discriminantes ancrées dans d'autres cultures. Et le "parler de..." qui tient lieu d'enseignement interculturel dans les systèmes scolaires européens renforce les stéréotypes en s'imaginant les combattre, en plus d'hypostasier la façon de vivre de la bourgeoisie. D'ailleurs, comme le rappelle narquoisement un texte d'Enzensberger cité p. 103, que signifie le concept de culture allemande dans des villages bavarois où le boucher joue au golf, la pharmacienne mène le comité de soutien au Nicaragua, le marchand de glaces est tamil tandis que le menuisier livre des portes dorés à l'Arabie Saoudite et que les jardinets alternatifs peuvent être cultivés par des amoureux de jazz. L'enseignement interculturel utilise traditionnellement dans ses propositions didactiques un concept figé de culture, déphasé de la situation contemporaine.

Le chapitre 3 "Ansätze interkultureller Fremdsprachendidaktik in der Diskussion" (125-192) s'attache plus particulièrement à trois théories de saisie du fait interculturel dans l'enseignement des langues, qu'il finit par rejeter pour trois raisons qu'elles partagent malgré leurs différences : elles conduisent inévitablement à homogénéiser les cultures tout en dichotomisant l'altérité versus l'ipséité; elles négligent les questions qui découlent du dilemme entre la position universaliste et le relativisme culturel ; et logiquement, elles invisibilisent les rapports de pouvoir qui sous-tendent les conflits. Si l'on s'interroge sur les formes que revêt cette invisibilisation de la violence des rapports sociaux, car l'argumentation est peu fournie en exemples concrets, une bonne illustration en serait aux veux de la recenceuse ces situations que rapportait la presse allemande en avril 2018, décrivant comment, en République Fédérale, des fillettes afghanes sont inscrites, habillées et apprêtées en garçon dans les écoles, pour que les parents ne soient pas stigmatisés comme "parents de filles" dans le foyer dans lequel ils vivent en Allemagne, et comment les enseignantes mettent des mois ou une année de scolarité avant de se douter de quelque chose. Les cinq savoirs de Michael Byram — savoirs, savoir comprendre, savoir être, savoir apprendre/faire et savoir s'engager — paraissent à côté de ces situations douloureuses aussi bien éthérés qu'inadéquats, concernant dans leur majorité la rencontre d'habitants endogènes et de touristes ou "sojourners" (p. 186), rencontres qui suscitent moins de conflits.

Le chapitre 4 et dernier "Theoriebildung: Umrisse des Konstruktes Fremdsprachliche Diskursbewusstheit" (193-294) rejette le concept de culture pour son peu d'opérationnalité et construit autre chose, une forme de culture awareness comme on dit language awareness. Le propos est intéressant en matière de philosophie du langage, mais reste très abstrait si on le lit avec les yeux de l'enseignant/e: la maïeutique en langue étrangère pourrait peut-être décrire au plus près ce que vise le terme de "fremdsprachliche Diskursbewusstheit". Cela semble très et trop exigeant, non tant rapporté aux personnes qu'à l'évolution des systèmes scolaires européens, qui s'acheminent vers un aplatissement des transmissions consécutif à la paupérisation de leurs moyens publics. La recenceuse a peine à croire qu'un auteur qui s'appuie sur Bourdieu, Foucault, Habermas, Honneth et Lyotard imagine réellement que l'école contemporaine parviendra à transmettre au grand nombre de ses visiteurs les douze objectifs définissant cette compétence maïeutique pp 292 à 294, qui vont de la multi-modalité à l'incomplétude en passant par la contingence et la topicalité. L'harmonisation mièvre qui gomme les différences culturelles dans les textes des politiques scolaires européennes est

rejetée, mais le graphique céleste avec son concept central de "Fremdsprachliche Diskursbewusstheit" autour duquel tournent différentes planètes processuelles reste bien abstrait (299) : qui doit faire quoi et comment lorsque le satellite de la "Transformatorische Bildung" est défini par "Förderung und Bewusstmachung individueller Transformationsprozesse in/durch plurale Diskurse und Praxen" (p. 299) ?

En conclusion, ces réflexions ambitieuses engagent à élaborer une attitude individuelle envers la rencontre de personnes aux autres rites, habitudes et systèmes de pensée, mais comme dans les dialogues socratiques, il reste encore l'essentiel, l'application au *hic et nunc*, à trouver tout seul. L'ouvrage se recommande aux lecteurs intéressés par la redéfinition de l'interculturalité dans nos sociétés européennes contemporaines. - *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*

CALVET, Louis-Jean (2017) Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation = Biblis. Paris : CNRS Éditions. ISBN: 978-2-271-09253-3. 265 p., 10 €

Louis-Jean Calvet a publié en 2017 une version remaniée et actualisée de son ouvrage de 2002 Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation¹. La nouvelle publication garde le sous-titre, prend un nouveau titre principal « Les langues: quel avenir? », et réalise un dosage entre les constantes de la pensée calvétienne et les réactualisations, aussi bien empiriques (sur la Corse, p. ex.) que théoriques : théorie des jeux par exemple... Trois grandes parties — I. la politologie linguistique, II. Le discours PLC et la thanatophobie et III. Le versant linguistique de la mondialisation— structurent les développements, qui alternent fréquemment chapitre théorique et pratique, en présentant des études de cas en rapport avec les considérations sociolinguistiques qui les précèdent. Une langue claire et directe, deux grandes métaphores, l'une assumée, la métaphore monétaire, l'autre insuffisamment prise en charge (la langue comme organisme) portent la lecture de façon aussi bien stimulante que compréhensible et tracent un chemin qui mène des basiques de la discipline jusqu'à la linguistique-fiction.

La première partie, qui souhaite établir une discipline *Politologie linguistique*, brasse les concepts fondamentaux des politiques et de la planification linguistiques en fonction de quatre grands facteurs qui influent sur l'image et la diffusion des langues : la configuration gravitationnelle est une relation de rapports de force, la configuration génétique une affaire de familles (de langues...), la véhiculaire suit les voies commerciales, voyageuses et migrantes ; quant à la quatrième configuration, la politique, elle naît des alliances ou dissensions politiques qui peuvent exister entre des groupes d'États, comme par exemple la Ligue Arabe. Les études de cas conduisent de la réforme linguistique turque de 1928, intéressante, mais historique à présent, à la Corse des années 2016. L'auteur tient cependant, à nos yeux de recenceuse, insuffisamment compte de la mauvaise foi des instances de l'État, lorsqu'il argumente p. 71 et 72, qu'il était inutile de rendre l'enseignement de la langue régionale corse obligatoire au motif que presque tous les élèves suivaient cet enseignement chaque fois qu'il était proposé. Da liegt aber der Hase im Pfeffer: un hiatus entre les deux provient de ce qu'un rectorat n'a manifestement pas la même perception de la nécessité à proposer un enseignement en langue régionale de façon dense que les membres de la communauté linguistique corse. Dans le chapitre suivant (3), la déclinaison de systèmes experts pour comparer les politiques lin-

318

¹ dont les NCA n'avaient pas eu l'occasion de rendre compte en son temps.

guistiques des différents pays, utilise des critères formels simples pour établir des profils linguistiques de pays, plus politiques que véritablement empiriques.

La deuxième partie pourfend le discours politiquement correct des linguistes lorsqu'ils se soucient de la conservation des langues « menacées », et craignent leur disparition, la "thanatophobie" de cette partie s'illustrant du titre emblématique de Claude Hagège, *Halte à la mort des langues* (2000). Mais la critique semble cependant plus négative qu'argumentativement logique, lorsque l'auteur établit une équivalence entre l'inutilité (d'une mesure linguistique) et sa potentielle nocivité, p. 71 et 72. Le lecteur ne sera pas forcément non plus convaincu par l'implicite négatif qui voudrait que l'utilisation par un plaignant de sa langue régionale au tribunal crédite de facto cette langue d'une fonction répressive, p. 109. Soit l'on considérera que cet opprobre touchait également le français depuis l'édit de Villers-Cotterêts (1539), ou bien l'on envisagera au contraire que le fait de se défendre dans une langue intime remplit une fonction de justice par une meilleure mobilisation de l'expressivité linguistique de l'individu.

Les considérations sur l'inégalité des langues (chap. 5) prennent le phénomène de la mondialisation comme une donnée inévitable, conduisant nécessairement à des morts de langues, métaphore biologique dont LJ Calvet accepte le versant négatif, tout en refusant aux linguistes PC, comme il les nomme, le versant positif d'une défense de l'écodiversité des langues. Le chapitre 6 grossit la critique envers les linguistes éco-diversitaires (ma dénomination) en transformant leurs réflexions en peur millénariste (p. 172) et aberration économique. L'anathème moral est bien présent quand les anglo-sceptiques sont accusés d'être des conservateurs nantis de leurs langues centrales et de leur connaissance de la langue hypercentrale (anglais), qui exhortent les locuteurs de langues périphériques à les soigner afin de garder pour eux-mêmes le luxe de se promener dans des réserves linguistiques, p. 130.

La troisième partie, *Le versant linguistique de la mondialisation*, considère tout d'abord les phénomènes de traduction mondiaux et de langues de travail dans les organisations internationales comme des indices d'attraction et de déclin de la valeur des langues sur le marché planétaire. Ces analyses macro-structurelles sont tout à fait classiques en sociolinguistique : elles mesurent par défaut ce qui se passe dans l'esprit des locuteurs. Ulrich Ammon ne fait pas autre chose dans divers chapitres de son énorme ouvrage de 2015 : *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt* quand il réfléchit sur la dynamique de l'allemand. On sera cependant étonné de constater qu'un sondage auprès des lecteurs du *Figaro*, journal de la droite républicaine et urbaine, suffise à faire déclarer que « les » parents en France sont plus favorables à l'enseignement de l'anglais qu'à celui des langues régionales, p. 183. Sans vouloir contester l'opinion des parents lecteurs du *Figaro*, rien ne permet de conclure qu'il en serait de même pour un sondage réalisé par *Le Dauphiné Libéré*, *Le Midi Libre*, *Les Dernières Nouvelles d'Alsace* ou *Corse-Matin...* auprès de leurs lecteurs.

Le chapitre 8 recense de façon précieuse les facteurs de dynamique des langues de la planète : ces facteurs couvrent aussi bien l'appropriation des langues de la colonisation que la transmission générationnelle, l'urbanisation que la véhicularisation. Puis l'auteur se hasarde à la linguistique-fiction, écartelée entre la dialectalisation d'un côté (ce que les linguistes germanophones appellent « hollandisation », l'officialisation de variétés d'États créés plus tard dans l'histoire) et de l'autre une universalisation, n'aboutissant peut-être pas à une seule langue, esperanto ou anglais, mais réduisant de façon importante le nombre de langues centrales à la surface de la planète et faisant baisser jusqu'à l'insignifiance les langues périphériques. Le neuvième et dernier chapitre passe en revue les mécanismes de politologie linguistique susceptibles d'influencer ces grandes tendances. La tonalité est assez pessimiste, voire dystopique, une évolution décrite comme un Yalta linguistique ne pouvant guère être contre-

carrée que par de grandes alliances linguistico-politico-commerciales de type Francophonie ou Mercosur.

La conclusion est caractéristique de la logique économiste *in vitro* qui dirige la ligne argumentative : si l'on réendosse la métaphore de marché aux langues, les lois de ce marché, qui sont le grand laisser-faire du libéralisme, mèneraient à une victoire darwinienne des forts avec la défaite concomitante des faibles, langues réduites à la disparition ou au statut de niches. Cette conclusion peut laisser dubitatifs ceux qui songent aux surprises que l'histoire externe et la force des émotions identitaires réservent parfois au développement des politiques linguistiques des États. La même perplexité sceptique sera de mise à lire l'ultime recommandation de jouer au contre-système et de prendre les organisations internationales, Union Européenne comprise, au mot du plurilinguisme qu'elles affichent : le lecteur d'un Calvet n'est plus suffisamment naïf pour s'imaginer qu'on peut faire faire aux institutions ce qu'elles disent vouloir faire.

Pour le prix modique de dix euros, l'ouvrage de poche propose ainsi des éléments de réflexion dont la clarté et l'orientation axiologique sont tout à fait stimulantes. - *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*.

Nouveaux Cahiers d'Allemand

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

- MÉTRICH René, Université de Lorraine, Président
- AURIA Frédéric, ancien président de l'ADEAF, Vice-président
- FAUCHER Eugène, Université de Lorraine, Secrétaire
- MÉTRICH Régine, Trésorière
- SCHNEIDER-MIZONY Odile, Université de Strasbourg, Rédactrice en chef
- BERTRAND Yves, Université de Paris X-Nanterre
- GAUTHEROT Laure, professeure au Lycée Mathis de Schiltigheim
- GEIGER-JAILLET Anémone, Université de Strasbourg
- HERMANN Ulrich, APLV
- KAUFFER Maurice, Université de Lorraine
- MORGEN Daniel, I.P.R. honoraire
- RUDIO Yves, professeur en classe bilingue à l'Ecole des Roses à Haguenau

Pour tout ce qui concerne la rédaction, adresser la correspondance à la Rédactrice en chef, Mme SCHNEIDER-MIZONY, Département d'études allemandes de l'Université, 22 rue René Descartes, BP 80010, 67084 Strasbourg cedex. Pour l'administration, s'adresser à Mme MÉTRICH, adresse ci-après.

Les N.C.A. paraissent sous le double sigle ANCA et ADEAF en vertu d'une convention de coopération entre les deux associations, dont le texte figure page 267 du n° 1983/4.

ABONNEMENTS

- Paiement par chèque : à l'ordre des Nouveaux Cahiers d'Allemand, à envoyer à Mme R.
 MÉTRICH, 18, rue d'Iéna, 54630 RICHARDMÉNIL.
- Paiement par virement SEPA: IBAN: FR1420041010100101613B03181

BIC: PSSTFRPPNCY

- Abonnements 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.