

ISSN 0758 - 170 X

39^e année (2019) n°1 (février)

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

**Nouveaux
Cahiers
d'Allemand**

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

GROUPE DE LEXICOGRAPHIE FRANCO-ALLEMANDE

de L'ATILF UNIVERSITÉ de LORRAINE & CNRS

Sommaire

Maria José Dominguez Vazquez	Mehrsprachige lexikographische online-Ressourcen: typologische Fragestellungen und didaktische Vorschläge	1-19
Caroline Pernot	Dictionnaire des actes de langage stéréotypés(ASL): <i>Wenn man vom Teufel spricht</i>	21-26
Jean-François Marillier	Le genre en allemand (2) : les genres et leurs marques	27-40
Yves Bertrand	Une structure impérative méconnue	41-52
Pierre-Yves Modicom	Vie des structures et vies du structuralisme. A propos de la correspondance entre Roman Jakobson et Claude Lévi-Strauss	53-59
Odile Schneider-Mizony	La remise en perspective de la langue allemande chez Emine Sevgi Özdamar	61-73
Yves Rudio	Rapport Studer : Analyse critique	75-84
Esa Hartmann	Des lectures plurilingues à la littérature bilingue. Approches translingues du lire-écrire dans le contexte de l'enseignement bilingue en Alsace (2) : les expérimentations	85-100
Cécile Couanault	Ludovia # 2018 : reportage	101-104

Recensions

LÜGER Heinz-Helmut/ **KAUFMANN** Asmus / **SCHWARZWELLER** Martin (2016) „Michel BRÉAL : Landau-Marathon-Paris“ dans *Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft* Bd 23. Landau 2016. ISBN : 97863944996301. €14,90 par Daniel Morgen (105-106); **SCHWENK** Hans-Jörg (2017) *Ergänzungen und Angaben und sonst nichts? Die syntaktische Umgebung des deutschen Verbs und ihre Gliederung*. Lubliner Beiträge zur Germanistik und Angewandten Linguistik 8. Peter Lang Frankfurt am Main. ISBN 978-3-631-72493-4. 212 p. €57,95 par Sylvie Boléa (106-108) ; **HELMBRECHT** Johannes, **NÜBLING** Damaris & **SCHLÜCKER** Barbara (Hg, 2017). *Namengrammatik*. Hambourg : Buske (= *Linguistische Berichte – Sonderheft* 23), 211 p. €58 ISBN : 978-3-87548-820-3, par Vincent Balnat (108-111) ; **ROY** Mickaël (2017) *La réalité virtuelle pour l'apprentissage des langues. Une étude auprès d'adolescents apprenant le français ou l'allemand*. Peter Lang, 469 p. ISBN : 978-3-0343-2820-3 €66,95 par Catherine Felce (111-115) ; **MATTIG** Ruprecht/ **MATHIAS** Miriam/ **ZEHBE** Klaus (Hg. 2018): *Bildung in fremden Sprachen. Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: transcript 290 p.. ISBN 978-3-8376-3688 €29,99 par Odile Schneider-Mizony (115-117) ; **MÜLLER** Natascha (2017) *Code-switching* Tübingen Narr Verlag. ISBN: 978-3-8233-8088-7. 91p €9,90 par Anaïs Koehler (117-119) ; **GIBBELS** Elisabeth (2018) *Lexikon der deutschen Übersetzerinnen 1200 - 1850*. = TRANSÜD (Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens) Bd. 93 Berlin Verlag Frank & Timme. 205 p.. ISBN 978-3-7329-0422-8 €39, 80 par Odile Schneider-Mizony (119-121).

Annonces

In eigener Sache : Autorenhinweise (20) ; À nos auteurs (60) ; Pilotage rédactionnel de la Revue (74); Message à nos abonnés (122) ; Nos auteurs publient : Balnat & alii; Cahiers de Lexicologie (123) ; linguistik on line 2018/6 (124)

Mehrsprachige lexikographische online-Ressourcen: typologische Fragestellungen und didaktische Vorschläge

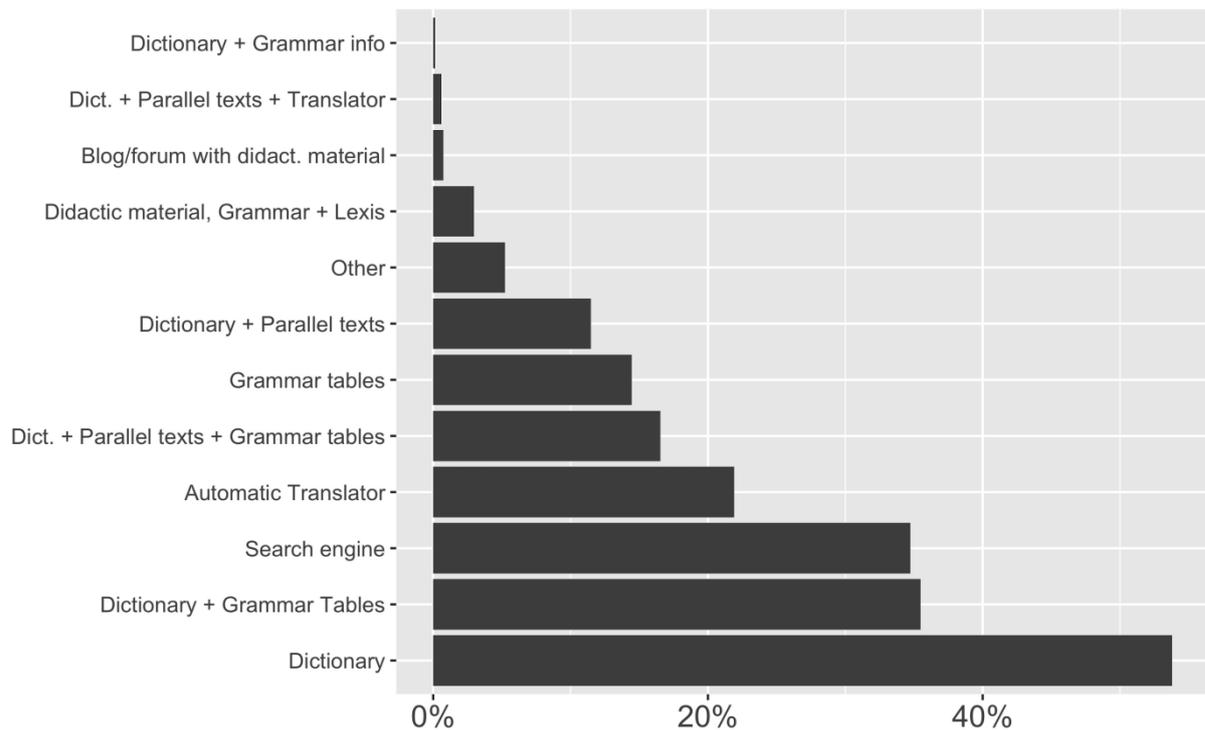
***Zusammenfassung:** Dieser Aufsatz setzt sich aus phänomenologischer quantitativer und qualitativer Sicht mit mehrsprachigen online Wörterbüchern auseinander. Als Schwerpunkt des Beitrags stellen sich die Erörterung des Begriffs des multilingualen Wörterbuchtyps, der auf eine Prototypizitätsskala zurückgeht, sowie der Vorschlag zur Abgrenzung zwischen multilingualen und plurilingualen lexikographischen Werken heraus. Ein didaktisch ausgerichteter Gesamtüberblick über lexikographische Portale wird ebenfalls gegeben. Der Beitrag stellt didaktische Überlegungen sowie Übungsvorschläge dar, die einen vertrauteren Umgang mit den beschriebenen Tools gewährleisten sollten.*

***Schlüsselwörter:** multilinguales Wörterbuch, plurilinguales Wörterbuch, lexikographisches Portal, mehrsprachige online Lexikographie*

1. Einführung¹

Eine didaktische und typologische Herangehensweise an multilinguale bzw. plurilinguale elektronische lexikographische Ressourcen scheint wichtig zu sein, denn heutzutage ziehen Studierende unterschiedliche online *Tools* (Müller-Spitzer et al., i. D.), und dies häufig (Koplenig/Müller-Spitzer 2014: 130), heran. Die von Müller-Spitzer et al. durchgeführte explorative Beobachtungsstudie mit DaF-Lernenden weist auf die Anwendung von verschiedenartigen Ressourcetypen hin:

¹ Die Ergebnisse dieser Forschung stehen im Zusammenhang mit dem Untersuchungsvorhaben “Generación multilingüe de estructuras argumentales del sustantivo y automatización de extracción de datos sintáctico-semánticos”, gefördert vom Programm “Ayudas Fundación BBVA a Equipos de Investigación Científica 2017”, sowie mit dem Forschungsprojekt “Generador multilingüe de estructuras argumentales del sustantivo con aplicación en la producción en lenguas extranjeras”, gefördert vom spanischen MINECO (FFI2017-82454-P).



Graphik 1: Verwendete Ressourcetypen¹

Unter Berücksichtigung beider Herangehensweisen – der typologischen und der didaktischen – gliedert sich dieser Beitrag in zwei Teile:

- Überlegungen und Vorschläge zu der Klasse der mehrsprachigen online Wörterbücher, die sich angesichts der zur Konsultation vorliegenden Sprachen bzw. des ihnen zugeschriebenen Status in multilinguale oder plurilinguale Nachschlagewerke einteilen lassen. Hierfür werden Prototypizitätsgrade vorgeschlagen. Als Beispiel eines multilingualen Wörterbuchs wird PORTLEX dargestellt.
- Nach Bestimmung des multilingualen Wörterbuchtyps bezweckt der zweite Aufsatzteil die Beschreibung weiterer Wörterbücher sowie anderer Ressourcen, wie z.B. der Portale. Den Merkmalen des multilingualen Wörterbuchtyps werden diejenigen der plurilingualen Nachschlagewerke gegenübergestellt und die Merkmale der zuletzt genannten *per negationem* herausfiltert. Dieser Teil weist eine starke didaktische Ausrichtung auf.

¹ Es handelt sich konkret um das Projekt „Recherchepraxis bei der Verbesserung von Interferenzfehlern aus dem Italienischen, Portugiesischen und Spanischen: Eine explorative Beobachtungsstudie mit DaF-Lernenden“. Es ist ein Kooperationsprojekt unter der Federführung des Instituts für Deutsche Sprache (Mannheim) mit Teilnahme der Università Roma Tré, Universidade do Minho und Universidade de Santiago de Compostela. Wir gehen hier der Frage nach, „welche Hilfsmittel DaF-Lernende online zu Rate ziehen, wenn sie Interferenzfehler verbessern wollen. Unser Ziel ist es, mit dieser Studie belastbare empirische Daten dazu zu sammeln, was Studierende (zunächst aus dem romanischen Sprachraum) tatsächlich tun, wenn sie sprachliche Fehler verbessern.“ (<http://www1.ids-mannheim.de/lexik/>). In der Graphik werden die verwendeten Ressourcetypen im Prozent aller bearbeiteten Sätze angeführt.

Insgesamt stellt sich die phänomenologische Auseinandersetzung mit elektronischen lexikographischen Ressourcen angesichts des Parameters „multilingual/plurilingual“ als Schwerpunkt des Aufsatzes heraus, wobei auch Wörterbücher und verschiedene Portaltypen gegenübergestellt werden, und dies mit didaktischen Vorschlägen.

2. Auf dem Weg zu einer prototypizitätsbasierten Definition der elektronischen mehrsprachigen Wörterbücher

2.1. Zur Begriffsbestimmung

Zur Kennzeichnung der von mir bezeichneten multilingualen Wörterbücher verwendet man in der Fachliteratur sowohl die Termini „plurilingual“ als auch „multilingual“. Damit werden aber unterschiedliche Typen von mehrsprachigen Wörterbüchern abgedeckt¹. So werden z.B. in Haensch/Omeñaca (2004: 59) die multilingualen Wörterbücher als diejenigen definiert, die mehr als zwei Sprachen als Gegenstand haben, und diese werden, zusammen mit den zweisprachigen, als Typen der plurilingualen Wörterbücher eingestuft. Hingegen fasst Porto Dapena (2002) die zweisprachigen Wörterbücher nicht als Untertyp der plurilingualen auf, d.h. beide sind in seiner Klassifikation gleichrangig. Häufig werden in den lexikographischen Klassifikationen multilinguale Wörterbücher einfach als diejenigen aufgefasst, die mehr als zwei Sprachen verzeichnen, wie es z.B. bei Pirouzan (2009) der Fall ist. Insgesamt stellt sich meiner Meinung nach die aktuelle theoretische Forschungslage der multilingualen elektronischen Lexikographie als nicht zufriedenstellend heraus.

Zum Kern der Sache: In Anlehnung an Müller-Spitzer (2008: 50) und deren Definition von elektronischem Wörterbuch definiert Domínguez (2017:183) ein elektronisches multilinguales Sprachwörterbuch als ein elektronisches Nachschlagewerk, dessen genuiner Zweck darin besteht, dass ein potenzieller Benutzer aus den multilingualen lexikographischen Textdaten multilinguale Informationen zu sprachlichen Gegenständen gewinnen kann. Diese Definition ist aber nicht aussagekräftig genug, um Wörterbücher und Portale voneinander abzugrenzen. Zu einer näheren Bestimmung ist noch die Definition von multilingualem Wörterbuch von Fuertes-Olivera/Bergenholtz (i. D.) in Betracht zu ziehen, denn ein multilinguales Wörterbuch “is not a collection of different dictionaries juxtaposed, but the same dictionary with the same elements for all the languages covered“².

Angesichts der Anzahl der beschriebenen Sprachen fallen sowohl die plurilingualen als auch die multilingualen Nachschlagewerke in die Klasse der mehrsprachigen Wörterbücher. Beide Typen beschreiben mehr als zwei Spra-

¹ Die zitierte Literatur bildet notgedrungen eine Auswahl.

² Vgl. auch in 2.2.2. z.B. die Kriterien CCI⁵, CCI⁶ y CCI⁷.

chen, aber zeigen qualitative Unterschiede¹ auf, die teilweise in der nachstehenden Tabelle veranschaulicht werden (vgl. auch 2.2.2.).

Sprachenausrichtung und –beziehung	Sprache ^a > Sprache ^a (eine mit allen)	Sprache ^a < Sprache ^a (alle mit einer)	Sprache ^a >< Sprache ^a (alle mit allen)
Sprachenstatus	nicht gleichrangig		gleichrangig
Metasprache	Metasprache ^a ≠ Sprache ^a		Metasprache ^a = Sprache ^a
Verlinkung der Inhalte der sub-Wörterbücher	Lema	Module ^a	Module ^a
Zugriff auf die Inhalte	einsprachig	zweisprachig	multilingual multilateral cross-lingual
	—		+

Tab. 1: Ausgewählte qualitative Kriterien bei der Bestimmung von multilingualen Wörterbüchern nach einer Prototypizitätsskala

Ein Werk lässt sich dann als prototypisch multilingual auffassen, wenn er über die folgenden Eigenschaften verfügt: i) Sprachen><Sprachen (alle mit allen), ii) gleichrangiger Sprachenstatus, iii) Metaspracheⁿ = Spracheⁿ (so viele Metasprachen wie involvierte Sprachen), iv) Moduleⁿ (sehr hohe Verlinkung der Inhalte der sub-Wörterbücher) und v) multilingualen und *cross-lingualen* Zugriff. Als Gegenpol stehen die kennzeichnenden Eigenschaften der plurilingualen Tools, die in der Tab. 1 auf der Seite des Minuszeichens stehen. Multilinguale und plurilinguale Subtypen liegen im Mittelbereich der Skala vor.

2.2. PORTLEX als Beispiel für ein multilinguales Wörterbuch

2.2.1. Generelle Eigenschaften

PORTLEX (<http://portlex.es/>) ist ein semikollaboratives multilinguales *cross-lingual* online Wörterbuch zur Substantivvalenz:

- **Online** (Klosa, 2013): PORTLEX ist ein online Wörterbuch, da seine Benutzer weltweit mit verschiedenen Geräten auf eine Datenbank zugreifen, die auf einem online Server gespeichert ist. Obwohl die Nutzer ein *Profil* über ein online-Formular anfordern müssen, ist der Zugang zu den Daten offen und kostenlos. PORTLEX gilt nicht als abgeschlossen und wird regelmäßig aktualisiert und erweitert.

- **Semikollaborativ** (Abel/Meyer, 2013): Es wird als semikollaborativ aufgefasst, denn die Benutzer können sich indirekt oder direkt bei unterschiedlichen

¹ Ausführlich in Domínguez (2018).

Bearbeitungsprozessphasen beteiligen: bei der indirekten Teilnahme besteht die Möglichkeit, verschiedenartige Informationen an das Redaktionsteam zu senden; bei der direkten Teilnahme können z.B. Einträge bearbeitet oder korrigiert, Inhalte hinzugefügt werden usw., aber dies immer unter der Aufsicht des Redaktionsteams. Aus diesem Grund sind verschiedenartige Benutzerrollen für das Wörterbuch entwickelt worden:

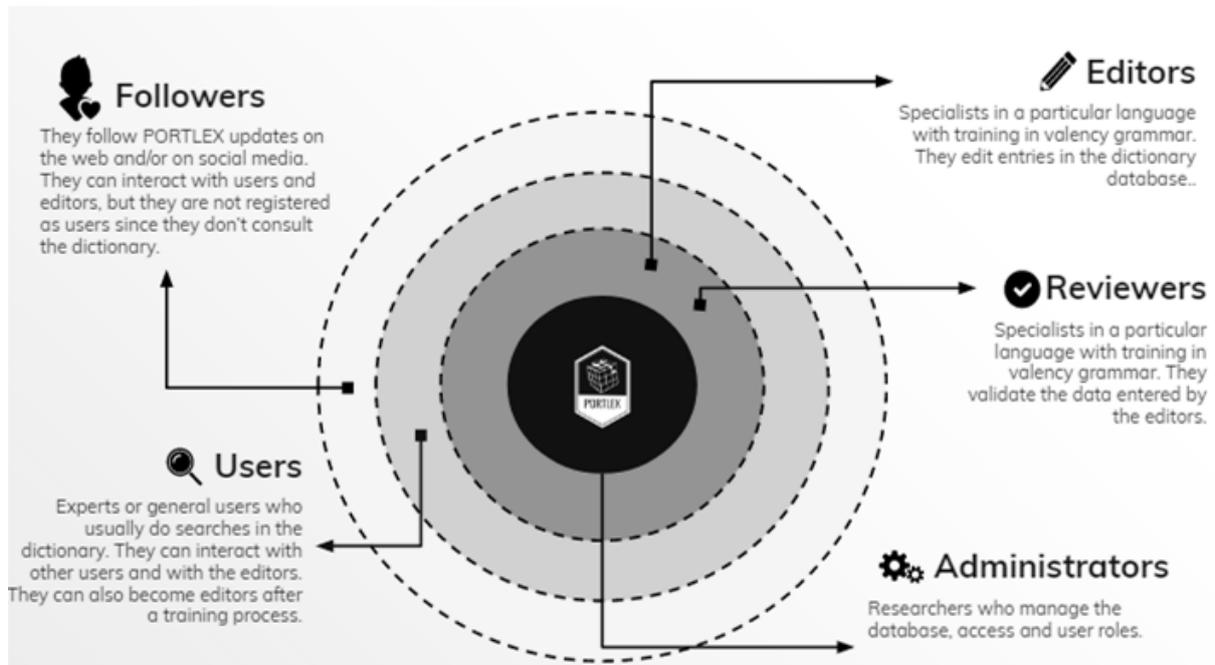


Abb. 1: Vorschlag zur Nutzertypologie in PORTLEX (Domínguez/Válcárcel, i.D)

- **Multilingual** (Domínguez/Valcárcel, i. D.): PORTLEX beschreibt 5 Sprachen: Deutsch, Französisch, Galizisch, Italienisch und Spanisch. Die Meta-sprache ist das Spanische.
- **Cross-lingual** (Domínguez, 2017): Die Wörterbuchdatenbank¹ enthält spezifische Module für jede der beschriebenen Sprachen und ihre vermittelten Daten. Die jeweiligen Module sind durch ein *Mutterwörterbuch* (Gouws, 2014) miteinander verknüpft, bei dem Spanisch als Pivotsprache fungiert. PORTLEX wurde so konzipiert, dass jede Sprache, die bei der Konsultation als Ausgangs- bzw. als Zielsprache gelten kann, jeweils mit allen anderen Sprachen verglichen werden kann. Zur Verdeutlichung der vergleichenden Datenvisualisierung dient die Abb.2:

¹ Die multilinguale annotierte Datenbank wurde *ad hoc* entwickelt und erlaubt nicht nur neue Module sondern auch weitere Sprachen zu ergänzen.

Realización formal	Rasgo categorial	Tipo complemento
de	Humano, Institución	Complemento sujeto
sobre	Inmaterial	Complemento prepositivo

Frase tipo: El texto del poeta sobre el amor

El volumen incluye la reproducción del atlas original y el manuscrito con el **texto** del autor sobre el contenido de los mapas y la historia de su ejecución.
 CREA: El País: El descubrimiento del atlas de Texeira cambia la cartografía del siglo XVII, Diario El País, S.A.: Madrid, 30/10/2002.

Realización formal	Rasgo categorial	Tipo complemento
Genitivo	Humano, Institución	Complemento sujeto
über + Acusativo	[-]: sin restricciones	Complemento prepositivo

Frase tipo: Der Text des Philosophen über die Schönheit

In der ersten Ausgabe ist es ein **Text** des Philosophen Hans-Georg Gadamer über die Schönheit mit einem Kommentar von Odo Marquard.
 DEREKO: BRZ07/MAR.15990 Braunschweiger Zeitung, 10.03.2007; „Alte Hüte“ für den Untergrund.

Realización formal	Rasgo categorial	Tipo complemento
von + Dativo	Humano, Institución	Complemento sujeto
über + Acusativo	[-]: sin restricciones	Complemento prepositivo

Frase tipo: Der Text von Peter über seine Weltreise

Im Furtwänglerpark gegenüber dem Festspielhaus präsentiert der Franzose Jeanluc Ducourt seine Solo- Performance und Soundinstallation zu einem **Text** von Robert Anhelme über seine Gefangenschaft in Buchenwald.
 DEREKO: N00JUL.31780 Salzburger Nachrichten, 12.07.2000, Ressort: LOKALES; Ein Fest für alle.

Realización formal	Rasgo categorial	Tipo complemento
Compuesto	Humano, Institución	Complemento sujeto
über + Acusativo	[-]: sin restricciones	Complemento prepositivo

Frase tipo: Der Regierungstext über die neuen Gesetze

Gestern hat die zuständige Parlamentskommission den Bericht zu dem **Regierungstext** über den Zugang zur Palliativbehandlung angenommen.
 DEREKO: LTB08/FEB.00409 Luxemburger Tageblatt, 15.02.2008; Letzte Reflexionselemente vor dem Votum.

Abb. 2: Spanisch-deutsche vergleichende Datenvisualisierung in *PORTLEX*¹

- **Valenzbasiert:** In PORTLEX findet man Auskunft über valenzbezogene Daten zur Nominalphrase. Aus valenzorientierter Sicht lehnt sich das Werk an die Ansätze von Domínguez (2011) und Engel (2004, 2009) an. Zur Gewährleistung einer einfacheren Werkhandhabung liegen dem Wörterbuch verschiedenartige Didaktisierungsvorschläge zugrunde, wie z.B. die Umschreibung der semantischen Rollen, die Verwendung von Farben als optische Hilfeleistung usw.

Ehe der Forschungsüberblick weitergeführt wird, sollen zunächst Einblicke in die Mikrostruktur eines PORTLEX-Eintrags gewonnen werden (siehe dazu Abb. 3-6). Am Beispiel von *odeur* (fr.) zeigt die Abb. 3 die ersten Suchergebnisse, nämlich Sprache, Genus und Numerus, Definition, Synonyme und Äquivalente:

¹ Der Abbildung ist zu entnehmen, dass beim Substantiv TEXT die spanische Aktantenkombination *de* [Subiectivergänzung]+ *sobre* [Präpositivergänzung] drei Aktantenkombinationen im Deutschen (Genitiv + *über*, *von* + *über* und Kompositum + *über*) als Pendant aufweist. Diese Information kann im Falle der weiteren Sprachen ebenfalls visualisiert werden.

Abb. 3: Generelle Information

Angenommen, der Nutzer benötigt mehr Information über das Substantiv *odeur* (fr.), dann stehen ihm vier Informationsbereiche zur Verfügung (siehe Domínguez/Valcárcel, i. D.)¹:

Odeur (Singular y Plural, Femenino)
Francés

Sinónimos: Émanation, Effluve, arôme.

Definición:
Emanación que producen los cuerpos y que se percibe por el sentido del olfato.

Émanation propre à un corps pouvant être perçue par l'homme ou par un être animé grâce à des organes particuliers et avec des impressions diverses (agréable, désagréable, indifférente). TLF1.

Abb. 4: I. Morpho-semantischer Bereich

Actantes

<p>Aquel/Aquello que tiene o dispone de algo</p> <p>Realización formal: de</p> <p>Rasgo categorial: Material</p> <p>Tipo complemento: Complemento sujeto</p>	<p>Frase tipo: L'odeur de la poudre</p> <p>▼ Ver ejemplos y notas...</p> <p>Ejemplos y notas: Au départ de Paris-Roubaix, l'odeur de la poudre se mêle à celle, divine, de l'embrocation. FRANTEXT: Fallet René, <i>Le Vélo</i>, 2013, p. 111.</p> <p>Aimait-il l'odeur du bois des sarments que sa mère faisait brûler le matin pour chauffer le lait, à Koléa? FRANTEXT: Audin Michèle, <i>Une vie brève</i>, 2012, p. 44.</p> <p>S'il fallait un endroit, dans ce texte, où évoquer la lumière, les odeurs d'Alger, ce serait celui-ci. FRANTEXT: Audin Michèle, <i>Une vie brève</i>, 2012, p. 75.</p> <p>L'odeur du flic coulait sur elle, sorte d'after-shave pour les pieds. FRANTEXT: Férey Caryl, <i>Mapuche</i>, 2012, p. 31.</p> <p>L'odeur de sa peau savonnée parvenait jusqu'à lui. FRANTEXT: Férey Caryl, <i>Mapuche</i>, 2012, p. 213.</p>
<p>Aquel/Aquello que tiene o dispone de algo</p> <p>Realización formal: Adjetivo</p>	<p>Frase tipo: Les odeurs corporelles</p> <p>► Ver ejemplos y notas...</p>

Abb. 5: II. Syntaktisch-semantischer Bereich

¹ Aus Platzgründen werden hier ausschließlich einsprachige Einträge zur Veranschaulichung herangezogen.

Realización formal	Rasgo categorial	Tipo complemento	Frase tipo:
de	Material	Complemento prepositivo	L'odeur de menthe de ses cigarettes
de	Material	Complemento sujeto	Ejemplos y notas: Sentant à vous saouler son parfum de vanille qu'il achète à des Indiens du marché aux Puces de Saint-Ouen et l' odeur de menthe de ses cigarettes anglaises. FRANTEXT: Forlani. R , <i>Gouttiere</i> , 1989, p. 19.

Realización formal	Rasgo categorial	Tipo complemento	Frase tipo:
Adjetivo	Material	Complemento prepositivo	L'odeur mâle de leur corps
de	Material	Complemento sujeto	Ejemplos y notas: Leur force, l' odeur mâle de leur corps, leurs vareuses couvertes de poussière. FRANTEXT: Makine. A , <i>Le testament francais</i> , 1995, p. 199.

Realización formal	Rasgo categorial	Tipo complemento	Frase tipo:
Nombre	Material	Complemento prepositivo	L'odeur parfum de Mona
de	Material	Complemento sujeto	Ejemplos y notas: Par l' odeur parfum envoûtante de Mona. FRANTEXT: Forlani. R , <i>Gouttiere</i> , 1989, p. 411.

Abb. 6: III. Kombinatorischer Bereich

Der Bereich IV ist für weitere Klassifikationen zuständig: Hier werden Redewendungen, Anmerkungen unterschiedlicher Art u.a. angeführt.

2.2.2. Bestimmung von PORTLEX als multilinguales Wörterbuch nach quantitativen und qualitativen Kriterien

Zwecks der weiteren Gegenüberstellung zwischen multilingualen und plurilingualen Wörterbüchern (s. 3) und zwischen den bereits genannten und den Portalen (s. 4) erweist sich die Bestimmung von PORTLEX im Hinblick auf quantitative und qualitative Kriterien (vgl. 2.1.) als ausschlaggebend:

Quantitative Kriterien (KCn)

KCn¹: Anzahl der beschriebenen Sprachen

5

KCn²: Metasprache

Spanisch¹

¹ In einem multilingualen prototypischen idealen Wörterbuch sollten so viele Metasprachen wie beschriebene Sprachen vorhanden sein.

Qualitative Kriterien (KCI)

KCI¹: *Status der beschriebenen Sprachen und Beschreibungsgrad (Quantität und Qualität der vermittelten Information der jeweiligen beschriebenen Sprachen)*

Dieses Werk ordnet allen involvierten Sprachen den gleichen Status zu und bietet die gleichen Informationsmodule und Angaben für alle Sprachen (s. 2.2.1) an.

KCI²: *Modulverknüpfung, Visualisierung und Suchanfragetypen*

Einsprachige, zweisprachige und mehrsprachige Suchanfragen sind möglich. Was die Modul- bzw. Informationsverknüpfung angeht, sei hier hervorzuheben, dass PORTLEX sich nicht aus schon vorhandenen monolingualen/bilingualen Wörterbüchern zusammensetzt, sondern von Anfang an als online Wörterbuch konzipiert wurde (vgl. KCI⁵, KCI⁶; vgl. 2.2.1.)¹. In PORTLEX gelten die Lesarten bzw. die Konzepte als Schlüssel zur Modulverlinkung innerhalb der Datenbank (vgl. KCI³).

KCI³: *Interlinguale Verknüpfung und relationale Daten (Form vs. Konzept)*

Als interlinguale Verknüpfungsinstanz stellen sich die Lesarten bzw. die Konzepte und nicht die Formen heraus².

KCI⁴: *Zugriffstrukturen*

Drei Zugriffstrukturen – *external access structures, outer access structures* und *inner access structures* (Engelberg/Müller-Spitzer 2013)– stehen zur Verfügung.

KCI⁵: *Autonomiegrad der sub-Wörterbücher bzw. der integrierten Ressource*

Der Autonomiegrad der integrierten sub-Wörterbücher bzw. der Beschreibungsmodule der jeweiligen Sprachen ist sehr hoch, da jede Sprache sowie Module in der Datenbank autonom gestaltet und gespeichert sind.

KCI⁶: *Ressourcen- und Datenintegration*

Hohe Datenintegration

KCI⁷: *Layout des Werkes und seiner Bestandteile*

Uniformes Layout, sowohl des Werkes als auch seiner Sub-Wörterbücher

Tab. 2: PORTLEX nach quantitativen und qualitativen Beschreibungskriterien

¹ Für den Begriff „Mutterwörterbuch“ in PORTLEX siehe 2.2.; für bestimmte Vorteile und Nachteile bei der Anwendung dieses Modells siehe Mirazo (2016: 99-101).

² Das ist nicht unwichtig, denn bei der Entwicklung von einem multilingualen Wörterbuch, das auf schon existierenden Wörterbüchern basiert, stößt man auf die Einschränkung, dass in der Regel die Wörterbucheinträge nach Formen (*wordforms*) und nicht nach Konzepten miteinander verknüpft sind.

2.2.3. PORTLEX: didaktische Anwendungen

PORTLEX weist vielfältige didaktische Anwendungen auf. Ein Beispiel dafür bilden verschiedenartige online Übungen, die zur besseren Handhabung des Wörterbuchs und zum Erlernen von valenzfundierten Grundkenntnissen von der virtuellen Nutzergemeinschaft entwickelt wurden. Aber damit werden ihre didaktischen Anwendungen nicht ausgeschöpft. Als semikollaboratives *Tool* (2.2.1.) können die Wörterbuchnutzer, je nach der ihnen zugewiesenen Rolle, unterschiedliche Aufgaben übernehmen. Nichts steht dem im Wege, dass der Dozent auf der Grundlage der vom Werk vermittelten Information zur Nominalphrase (Genus, Numerus, Komposita, Synonyme, monolinguale Substantivstruktur, Äquivalente, zielsprachliche Substantivstruktur, Ergänzungen und ihre Reihenfolge usw.) Materialvorlagen entwirft. Im Falle einer angestrebten didaktischen Anwendung der Daten besteht die Möglichkeit, dass die Forschungsgruppe bei Anfrage bestimmte Daten erhebt und extra liefert¹.

3. Zum Unterschied zwischen multilingualen vs. plurilingualen Wörterbüchern. Didaktische Vorschläge

Nach der Festlegung der Haupteigenschaften eines prototypischen multilingualen Wörterbuchs lässt sich an weitere lexikographische Ressourcen deduktiv und *per negationem* herangehen. Zur Auseinandersetzung mit den Begriffen „multilingual“ und „plurilingual“ können z.B. PORTLEX und das *Diccionari de la Llengua Catalana multilingüe* gegenübergestellt werden. Die Einträge *llista* (kt.), *liste* (fr.) und *Liste* (dt.) aus *Diccionari de la Llengua Catalana multilingüe* können beispielhaft als Übungsvorlage dienen. Die Studenten haben die Einträge selbst online nachzuschlagen (etwa Abb. 7) und die Tabelle 3² auszufüllen, indem sie sich mit der Frage der vermittelten Information im Hinblick auf die Anzahl (KCn¹) und den Status der beschriebenen Sprachen (KCl¹) auseinandersetzen:

¹ Das Lexikon liegt heutzutage dem Design und der Anfertigung neuer lexikographischer Tools zugrunde. Ein Beispiel dafür bildet die Entwicklung von Werkzeugen wie *MultiGenera* und *MultiComb* (<https://multigenera.wordpress.com/>). Diese Tools dienen zur automatischen Erzeugung von Nominalphrasen – mit ihren Argumenten sowie jeweiligen Realisierungsformen und Kombinatorik versehen– und darüber hinaus zur automatischen *Output*generierung von korrekten Sätzen im Deutschen, Spanischen und Französischen.

² Mittels dieser Aufgabe werden ausgewählte Schwerpunkte geübt. Je nach Kurs und Niveau lässt sich die Übungstabelle (siehe Tab. 3), die hier schon mit Lösungsvorschlägen angeführt wird, mit der Analyse weiterer quantitativer und qualitativer Kriterien ergänzen. Man kann als Pendant auch eine ähnliche Tabelle für PORTLEX erstellen. Die Übungsvorlage kann auch als online interaktive Übung gestaltet werden.

llista	liste
F 1 TÈXT Ratlla o faixa de color diferent o de relleu en una tela, especialment en la direcció de l'ordit.	llista
2 Full o conjunt de fulls en què hi ha escrita una sèrie enumerativa de noms de persones o coses, d'	Liste
3 P EXT Sèrie enumerativa de noms o indicacions. <i>Va recitar-nos la llista dels reis gots.</i>	llista , registre m , elenc m
4 llenca de fusta llarga i prima.	
Castellà: lista; (<i>de noms</i>) lista; (<i>llenca de fusta</i>) listón M	
Anglès: stripe; (<i>sèrie</i>) list; (<i>d'alumnes</i>) register; (<i>de fusta</i>) slat, lath	
Francès: rayure; (<i>de noms</i>) liste; (<i>de fusta</i>) baguette, latte	
Alemanys: Streifen M, Band N; (<i>de noms</i>) Liste; (<i>de fusta</i>) Leiste	

Abb. 7. Einträge aus dem *Diccionari de la Llengua Catalana multilingüe*

Anbei werden mögliche Antworten bzw. Lösungsvorschläge (LV) zu den gestellten Fragen zusammengefasst:

Quantitative Kriterien (KCn¹): *Sprachenanzahl*

- [L] Das Wörterbuch ist mehrsprachig, mehr als zwei Sprachen.
 [V] Die Sprachen sind Katalanisch, Deutsch, Englisch, Spanisch und Französisch.

Qualitative Kriterien (KC1¹): *Status der beschriebenen Sprachen und Beschreibungsggrad (Quantität und Qualität der vermittelten Information der jeweiligen beschriebenen Sprachen)*

- [L] Ergebnisse der Suchanfragen: die dargebotenen Äquivalente knüpfen an das Katalanische an (z.B. kt.>sp., kt. >eng., kt. >dt. und kt. >fr.).
 [V] Bei den vorliegenden Sprachen ist die einzige mögliche bilaterale Suchanfrage auf das Katalanische als Zielsprache beschränkt, d.h. das Werk ist nicht multilingual, nicht *cross-lingual*.
 Das Katalanische bietet im Gegensatz zu den anderen Sprachen mehr Information an.
- [L] Das *Diccionari* lässt sich aufgrund der Sprachenanzahl als mehrsprachig (mehr als zwei) beschreiben, in Anbetracht des qualitativen Kriteriums der vermittelten Information nicht aber als multilingual.
 [V] Im Gegensatz zu PORTLEX lässt sich das *Diccionari* als plurilinguales Wörterbuch einstufen.

Tabelle 3: Lösungsvorschläge

Diese Übung trägt zur Überlegung über Begriffe wie „multilingual“ und „plurilingual“, zur Einübung der Handhabung mit elektronischen lexikographischen *Tools* und zur Gewinnung von Einblicken in die unterschiedlichen Ressourcentypen bei.

4. Zum Unterschied zwischen Wörterbuch und Portal sowie ihren Untertypen. Didaktische Vorschläge

4.1. Zur Begriffsbestimmung

Die Fachliteratur unterscheidet Wörterbücher und Portale. Lexikographische Portale sind eine Internetseite oder eine Gruppe von verlinkten Seiten, die den Zugang zu verschiedenen Wörterbüchern im Internet oder zu den darin enthaltenen Daten ermöglicht (Engelberg/Müller-Spitzer, 2013: 1024). Obschon eine genaue Grenze unter den unterschiedlichen Portalen schwer zu setzen ist (Boelhouwer/Dykstra/Sijens, 2017: 759), schlagen Engelberg/Müller-Spitzer (2013) und Engelberg/Storrer (2016) folgende Klassen vor: Wörterbüchersammlungen (*dictionary collection*), Suchmaschinen (*dictionary search engine*) und Wörterbüchnetze (*dictionary net*). Hinzu kommen noch die virtuellen Portale.

4.2.2. Wörterbuch oder nicht?

Häufig werden bestimmte Ressourcen *Wörterbücher* genannt, obschon es sich um etwas Anderes handelt. Eigentlich wird in der Regel wenig in Frage gestellt, ob ein Produkt namens *Wörterbuch der exotischen Pflanzen* eigentlich ein Wörterbuch ist. Man geht logischerweise davon aus, aber...

In diesem Abschnitt geht es mir nicht um ein Henne-und-Ei-Problem, sondern darum, dass man zwecks einer optimalen Verwendung eines Produkts (überhaupt zur Verwendung) wissen sollte, was es, mit eingeschlossen seine Funktionalitäten, ist. Zur Verdeutlichung des bereits Angeführten erweist sich *Wiktionary* (<https://www.wiktionary.org/>) als angebracht. Seine Analyse gibt zu erkennen, dass es kein multilinguales Wörterbuch ist, sondern eine Plattform mit nicht abgeschlossenen kollaborativen plurilingualen Wörterbüchern, die über individuelle Seiten für jede ihrer Editionen verfügt. Demzufolge gibt es ein plurilinguales Wörterbuch im Spanischen, eins im Französischen, eins im Deutschen usw. (Valcárcel 2017: 383-384). *Wiktionary* beinhaltet dann monolinguale Wörterbücher mit einem gemeinsamen Interfaz, ist an sich kein multilinguales Wörterbuch, und zeichnet sich durch die Vermittlung von *wordforms* und nicht von Konzepten bzw. Lesarten aus, was aus nutzerorientierter Perspektive nicht außer Acht zu lassen ist, denn damit hängt auch die vom Werk erwartbare vermittelte Information zusammen. Abb. 8 trägt zu weiteren Beobachtungen bei:

Español [editar]

Forma verbal [editar]

1

Segunda persona del singular (tú, vos) del presente de indicativo de dar o de darse.

Véase también [editar]

- Wikipedia tiene un artículo sobre **das**

Alemán [editar]

Etimología [editar]

Del alemán antiguo *thaz*¹.

Artículo [editar]

1

Forma de nominativo singular del artículo determinado neutro.

Véase también [editar]

- Wikipedia en alemán tiene un artículo sobre **Artikel (Wortart)**.

Asturiano [editar]

Forma verbal [editar]

1

Segunda persona del singular del presente de indicativo de dar.

das

Pronunciación (AFI): [das]

das

Pronunciación (AFI): [ˈdas]

Abb 8: Das in Wikcionario

Schlägt man im Spanischen *Wikcionario* das spanische Wort „das“ nach, lässt sich feststellen, dass als Konsultationsergebnisse nicht nur das nachgeschlagene spanische „das“, sondern auch alle Homographen in den jeweiligen Sprachen stehen. Aus dem Grund erhalten wir auf Spanisch erfasste Information über den deutschen Artikel „das“. Ähnliche Übungen können auch mithilfe von Ressourcen wie *Dicts.info*¹ und *allwords.com* durchgeführt werden.

4.2.3. Wenn etwas kein Wörterbuch ist, was ist es dann?

Am Beispiel vom *Wiktionary* haben wir beobachten können, dass nicht alles, was wie ein Wörterbuch aussieht, ein Wörterbuch sein muss. Bei derartigen Fällen, d.h. wenn es sich hier nicht um ein Wörterbuch handelt, bleibt immer noch die typologische Frage bestehen. So ein Fall lässt sich am Beispiel von den lexikographischen Portalen verdeutlichen. Um es vorwegzunehmen: unsere Studenten müssen nicht lexikographische typologische Klassifikationsansätze beherrschen, sie müssen aber wissen, was sie zur Konsultation heranziehen, aus dem einfachen Grund, dass sich je nach Anfrage einige Ressourcen –und andere nicht– als adäquater erweisen.

Die didaktischen Anwendungsbereiche der lexikographischen Portale sind unzählige. Möge man, z.B. in einem lexikographischen Kurs, die Portaltypen erläutern, kann eine Zuordnungsübung vorgeschlagen werden. Als Materialgrundlage

¹ Beachte das Vorkommen von 'zarzamora', obschon die Suchanfrage 'amor' ist.

dienen beispielhaft die Abb. 9 -10 sowie die Liste der Portalbezeichnungen (vgl. Tabelle 4):

Diccionarios: aeronáutica y militar

- Aeronáutica
Vuelo sin motor
- Militar
Armas
OTAN
Rangos militares
Terrorismo

Diccionarios: agricultura, animales y plantas

- Agricultura
Apicultura
Cereales
Jardinería
- Animales
Aves
Caballos
Ganadería
Perros
Peces
Zoología
- Plantas
Botánica
Flora
Silvicultura

Diccionarios: alimentos y bebidas

Abb. 9: Lexicool



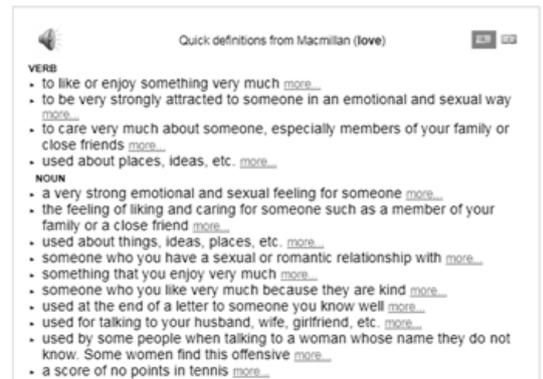
[List phrases that spell out love](#)

Jump to: [General](#), [Art](#), [Business](#), [Computing](#), [Medicine](#), [Miscellaneous](#), [Religion](#), [Science](#), [Slang](#), [Sports](#), [Tech](#), [Phrases](#)

We found 61 dictionaries with English definitions that include the word love:
Click on the first link on a line below to go directly to a page where "love" is defined.

→ **General** (36 matching dictionaries)

1. [love](#): Merriam-Webster.com [[home](#), [info](#)]
2. [Love](#), [love](#), [love](#): Oxford Dictionaries [[home](#), [info](#)]
3. [love](#): American Heritage Dictionary of the English Language [[home](#), [info](#)]
4. [love](#): Collins English Dictionary [[home](#), [info](#)]
5. [love](#): Vocabulary.com [[home](#), [info](#)]
6. [love](#), [love](#): Macmillan Dictionary [[home](#), [info](#)]
7. [LOve](#), [Love](#), [Love](#), [Love](#), [love](#): Wordnik [[home](#), [info](#)]
8. [love](#): Cambridge Advanced Learner's Dictionary [[home](#), [info](#)]
9. [LOve](#): Wiktionary [[home](#), [info](#)]
10. [love](#): Webster's New World College Dictionary, 4th Ed. [[home](#), [info](#)]



Quick definitions from Macmillan (love)

VERB

- to like or enjoy something very much [more...](#)
- to be very strongly attracted to someone in an emotional and sexual way [more...](#)
- to care very much about someone, especially members of your family or close friends [more...](#)
- used about places, ideas, etc. [more...](#)

NOUN

- a very strong emotional and sexual feeling for someone [more...](#)
- the feeling of liking and caring for someone such as a member of your family or a close friend [more...](#)
- used about things, ideas, places, etc. [more...](#)
- someone who you have a sexual or romantic relationship with [more...](#)
- something that you enjoy very much [more...](#)
- someone who you like very much because they are kind [more...](#)
- used at the end of a letter to someone you know well [more...](#)
- used for talking to your husband, wife, girlfriend, etc. [more...](#)
- used by some people when talking to a woman whose name they do not know. Some women find this offensive [more...](#)
- a score of no points in tennis [more...](#)

Abb.10: Onelook

OWID INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE

Stichwortliste filtern || ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ * || gehe zu:

Herzlich willkommen bei OWID

Dem Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch

OWID ist das Portal für wissenschaftliche, korpusbasierte Lexikografie des Instituts für Deutsche Sprache. Es beinhaltet wissenschaftliche Wörterbücher zum Deutschen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten (mehr unter Über OWID). Neben den Wörterbüchern enthält OWID eine Online-Bibliografie zur elektronischen Lexikografie (OBELEX).

Erste Schritte

Stichwortsuche

Über diese Suche wird in allen OWID-Wörterbüchern nach passenden Einträgen zu Ihrem Suchbegriff gesucht.

Schnellzugriff

Hier gelangen Sie über den Anfangsbuchstaben oder einen Wortanfang direkt zum nächstpassenden Artikel. Über das Menü 'Stichwortliste filtern' können Sie zudem mit Filtern...

Erweiterte Suchen

Wenn Sie sich für spezielle Suchanfragen interessieren, nutzen Sie bitte die Übersicht unter 'Erweiterte Suchen'.

Wörterbuch 'aufschlagen'

Über das Menü rechts erreichen Sie die einzelnen Wörterbücher oder die OBELEX-Bibliografie.

- OWID
- Start
- Über OWID
- OWID zitieren
- Aktuelles
- Kontakt
- Datenschutzhinweis
- Impressum

- ellexiko
- Paronymwörterbuch
- Sprichwörterbuch
- Kommunikationsverben
- Verlaufsformen
- Fremdwörterbuch
- Neologismenwörterbuch
- Schulddiskurs 1945-55
- Protestdiskurs 1967/68
- Schlüsselwörter 1989/90

Abb. 11: OWID

À propos de Linguee | Linguee en español | Connexion | Contact

français ↔ espagnol | á é í ó ú ñ à â è é ï î ò ù ç œ æ

Linguee maison

▼ Dictionnaire français-espagnol en construction

maison ⓘ *nom, féminin (pluriel: maisons f)*

casa *f* ⓘ *(pluriel: casas f)*

hogar *m* ⓘ ⓘ *(pluriel: hogares m)*

plus rare :

vivienda *f* ⓘ ⓘ

Exemples :

maison mère *f* ⓘ — casa madre *f* ⓘ · compañía matriz *f* ⓘ

maison de retraite *f* ⓘ — residencia de ancianos *f* ⓘ

maison d'édition *f* ⓘ — editorial *f* ⓘ · casa editorial *f* ⓘ

t-3

© Dictionnaire Linguee, 2018

- Wikipédia
- Sources externes (espagnol)
- Sources externes (français)

Abb. 12: Linguee

Nachdem die Studenten –in Gruppen oder individuell– auf einer oder mehreren Ressourcen navigiert haben, sollten sie in der Lage sein, diese Zuordnungsübung zu machen, deren Lösung in der Tabelle 4 zusammengefasst wird:

Zuordnungs- übung	[Lösungsvorschlag]
Was ist das?	
Abb. 9: <i>Lexicool</i>	Sammlung von Wörterbüchern (<i>dictionary collection</i>)
Abb. 10: <i>Onelook</i>	Wörterbuchsuchmaschine (<i>dictionary search engine</i>)
Abb. 11: <i>OWID</i>	Wörterbuchnetze (<i>dictionary net</i>)
Abb. 12: <i>Linguee</i>	Virtuelles Portal

Tab. 4: Zuordnungsübung. Wörterbuchportale

Neben der Zuordnungsübung kann je nach Kurs und Niveau eine ausführliche Beschreibung der *Tools* –mit oder ohne Literaturkonsultation– auch als Aufgabe gestellt werden. Zum Lösungsvorschlag dient Tabelle 5:

Merkmale	[Lösungsvorschlag]
Abb. 9: <i>Lexicool</i>	<p>i) Bei dieser Wörterbuchsammlung müssen die aufgelisteten Ressourcen nicht untereinander verlinkt sein; ihre Daten müssen nicht integriert sein; ii) In der Regel muss man bei einer konkreten Suchanfrage die Portalseite verlassen; iii) Der Dateneigentümer stimmt in der Regel nicht mit dem Sammlungeigentümer überein; iv) Als Haupteigenschaften erweisen sich:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sehr hoher Autonomiegrad der Ressourcen, ▪ ohne Ressourcenintegration, ▪ mit externem Zugriff zu den Ressourcen (wenig verlinkte Ressourcen), ▪ unabhängige Ressourcen, ohne einheitliches Layout¹ <p>Weitere Beispiele: El Mundo</p>
Abb. 10: <i>Onelook</i>	<p>i) Wörterbuch-Suchmaschinen bieten eine Metastruktur für den Zugriff in vielen Wörterbüchern (Engelberg/Müller-Spitzer 2013: 1029) an; ii) Man erhält eine Ressourcenliste und durch Anklicken (im Falle einer konkreten Suchanfrage) verlässt man die Portalseite; iii) Als Haupteigenschaften erweisen sich:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sehr hoher Autonomiegrad der Ressourcen, ▪ niedrige Ressourcenintegration, ▪ mit externem Zugriff zu der Lemmatliste der Wörterbücher ▪ unabhängige Ressourcen, ohne einheitliches Layout <p>Weitere Beispiele: <i>Lexilogos</i></p>

¹ Hinsichtlich der Anzahl der im Portal integrierten Wörterbücher weisen Boelhouwer/Dykstra/Sijens (2017) darauf hin, dass die Portale mit mehr als 30 Wörterbüchern in der Regel Wörterbuchsammlungen sind.

Abb. 11: <i>OWID</i>	i) Bei den Netzen ist der Portaleigentümer auch in der Regel der Eigentümer der digitalen Inhalte –oder hat einen privilegierten Zugang (Engelberg/Müller-Spitzer 2013: 1030); ii) Als Haupteigenschaften erweisen sich: <ul style="list-style-type: none">▪ hoher Autonomiegrad der Ressourcen▪ hohe Ressourcenintegration▪ elaboriertere Zugriffe zu den Ressourcen▪ Homogenität im Portal- und Ressourcenlayout Weitere Beispiele: <i>Real Academia de la lengua española, Larousse</i>
Abb. 12: <i>Linguee</i>	i) Bei den virtuellen Portalen lassen sich folgende Eigenschaften feststellen: <ul style="list-style-type: none">▪ niedriger Autonomiegrad der Ressourcen▪ sehr hohe Ressourcenintegration und Verlinkung▪ deutliche Homogenität im Portal- und Ressourcenlayout▪ deutliche Zugriffshomogenität▪ Die Ressourcen sind fast nicht als selbständige Produkte erkennbar (Engelberg/Storrer, 2016). Weitere Beispiele: <i>Leo</i> oder <i>Dictionarist</i>

Tab 5: Haupteigenschaften von Portaltypen

5. Zusammenfassung

Trotz der theoretischen Zunahme auf dem Gebiet der elektronischen Lexikographie besteht dennoch in einer Reihe von Fragen Diskussionsbedarf, wie z.B. bezüglich der Wörterbuchtypologie und -klassen sowie der Einordnung von bisher nicht etablierten Ressourcen. Elektronische lexikographische Tools bedürfen einer grundlegenden typologisch basierten Analyse, die mediumabhängige, mediumunabhängige und benutzerbezogene Typologierungsversuche einbezieht.

Die im Beitrag von mir angeführte Bestimmung der mehrsprachigen Wörterbücher ist einseitig, in dem sie ausschließlich phänomenologisch ausgerichtet ist, bildet aber ein Beispiel für die theoretische Lage der mehrsprachigen elektronischen Lexikographie.

6. Literaturverzeichnis

6.1. Hauptliteratur

- Abel, A./Meyer, Ch. M. (2013): «The Dynamics Outside the Paper: user contributions to online dictionaries». In: I. Kosem et al. (koord.): *Electronic lexicography in the 21st century: thinking outside the paper: proceedings of the eLex 2013 conference*, 17-19 Octubre de 2013, Tallinn, Estonia. Ljubljana/Tallin. Trojina, Institute for Applied Slovene Studies / Eesti Keele Instituut: 179–194.
- Boelhouwer, B./Dykstra, A./Sijens, H. (2017): «Dictionary Portals». In: P. A. Fuertes-Olivera (ed.): *The Routledge Handbook of Lexicography*. London/New York. Routledge: 754 –766.
- Domínguez Vázquez, M. J./Valcárcel Riveiro, C. (im Druck): «Portlex as a multilingual and cross-lingual online dictionary». In: M. J. Domínguez Vázquez, M. Mirazo Balsa und C. Valcárcel Riveiro (ed.): *Studies on multilingual lexicography*.

- Domínguez Vázquez, M. J. (2018): «Recursos lexicográficos electrónicos multilingües y plurilingües: definición y clasificación tipológico-descriptiva». In: *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, im Druck.
- Domínguez Vázquez, M. J. (2017): «Portales y diccionarios multilingües electrónicos». In: M. J. Domínguez Vázquez und M. T. Sanmarco Bande (ed.): *Lexicografía y didáctica*. Frankfurt. Peter Lang: 177–201.
- Domínguez Vázquez, M. José (2011): *Kontrastive Grammatik und Lexikographie, spanisch-deutsches Wörterbuch zur Valenz des Nomens*. München. Iudicium.
- Engel, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik – Neubearbeitung*-, München, Iudicium.
- Engel, Ulrich (2009): *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, 4., völlig neu bearbeitete Auflage, Berlin. Erich Schmidt Verlag.
- Engelberg, S./Müller-Spitzer, C. (2013): «Dictionary portals». In: R. Gouws *et al.* (ed.): *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*. Berlin / Boston. de Gruyter: 1023–1035.
- Engelberg, S./Storrer, A. (2016): «Typologie von Internetwörterbüchern und –portalen». In: A. Klosa und C. Müller-Spitzer (ed.): *Internetlexikografie: Ein Kompendium*. Berlin/Boston. de Gruyter: 31–63.
- Fuertes-Olivera, P. A./Bergenholtz, H. (im Druck): «Towards a new definition of multilingual lexicography in the era of the internet». In: M. J. Domínguez Vázquez, M. Mirazo Balsa und C. Valcárcel Riveiro (ed.): *Studies on multilingual lexicography*.
- Gouws, R. (2014): «Towards bilingual dictionaries with Afrikaans and German as language pair». In: M. J. Domínguez Vázquez, F. Mollica, Fabio und M. Nied (ed.): *Zweisprachige Lexicographie zwischen Translation und Didaktik*. Berlin. De Gruyter: 249–262.
- Haensch, G./Omeñaca, C. (2004): *Los diccionarios del español en el siglo XXI*. Salamanca. Ediciones Universidad Salamanca.
- Koplenig, A. / Müller-Spitzer, C. (2014). «General issues of online dictionary use». In: C. Müller-Spitzer (ed.): *Using Online Dictionaries*, 127–142. Berlin/ Boston. de Gruyter.
- Klosa, A. (2013): «The lexicographical process (with special focus on online dictionaries)». In: R. Gouws, U. Heid, W. Schweickard und H. E. Wiegand (ed.): *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*. Berlin/Boston. de Gruyter: 517–524.
- Mirazo Balsa, M. (2016): «El e-diccionario multilingüe de la valencia del sustantivo PORTLEX. Algunas dificultades técnicas y metodológicas en la elaboración de su diseño y estructura». In: A. Castell (ed.): *Sintaxis y diccionarios: la complementación en alemán y en español*. Bern. Peter Lang: 89–116.
- Müller-Spitzer, C. et al. (im Druck): «Right hypotheses and careful reading are essential: Results of an observational study on learners using language resources online».
- Müller-Spitzer, C. (2008): «Erstellung lexikografischer Daten aus Korpora. Eine neue Art elektronischer Wörterbücher», In: F. Lenz und St. Schierholz (ed.): *Corpuslinguistik in Lexik und Grammatik*. Tübingen. Stauffenburg: 41–59.
- Pirouzan, P. (2009): *La representación del español en los diccionarios actuales español-persa: análisis empírico y propuestas lexicográficas*. Doktorarbeit. Salamanca.
- Porto Dapena, J. Á. (2002): *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros.
- Valcárcel Riveiro, C. (2017): «Usar el Wiktionnaire en el aula de francés lengua extranjera: una propuesta de actividades desde el enfoque por tareas». In: M. J. Domínguez Vázquez und M. T. Sanmarco Bande (ed.): *Lexicografía y didáctica*. Frankfurt. Peter Lang: 377–398.

6.2. Online Ressourcen

Academia de la Lengua española: <<http://www.rae.es/>> [Zugriff: 19/07/2018]

Allwords.com: <<https://www.allwords.com/>> [Zugriff: 19/07/2018]

Diccionari de la llengua catalana multilingüe castellà-anglès-francès-alemany:
<<http://www.grec.net/cgi-bin/mlt00.pgm>> [Zugriff: 01/09/2018]

Dicts.info: <<https://www.dicts.info/>> [Zugriff: 20/07/2018]

El Mundo:<<http://www.elmundo.es/diccionarios/>> [Zugriff: 20/07/2018]

Larousse: <<http://www.diccionarios.com/>> [Zugriff: 20/07/2018]

Lexicool: <<https://www.lexicool.com/>> [Zugriff: 24/08/2018]

Lexilogos: <<http://www.lexilogos.com/>> [Zugriff: 24/08/2018]

Linguee: <<http://www.linguee.de/>> [Zugriff: 24/08/2018]

OneLook: <<http://www.onelook.com/>> [Zugriff: 27/08/2018]

OWID: <<http://www.owid.de/>> [Zugriff: 24/08/2018]

PORTLEX: <<https://diccionarioportlex.wordpress.com/>> [Zugriff: 03/09/2018]

Wikcionario: <<https://es.wiktionary.org>> [Zugriff: 01/09/2018]

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 10-12 Seiten nicht überschreiten. Notfalls kann der Stoff auf zwei Beiträge verteilt werden, wovon der zweite in der darauffolgenden Ausgabe der Zeitschrift erscheinen würde. Bei Überlänge behält sich die Redaktion das Recht der Kürzung des Manuskripts vor.

Der Beitrag sollte ebenfalls 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 müssen 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

Caroline Pernot

avec la collaboration des membres du GLFA

Coordination : Maurice Kauffer

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

Microstructure de *wenn man vom Teufel spricht*

PRESENTATION GENERALE

FORME ET SYNTAXE

Variantes : *wenn man vom Teufel redet* (rare) ; *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 vom Teufel tratscht, kommt er gelatscht!* (familier et régional)

Figement : La personne est relativement figée : si la deuxième personne peut être employée, *man* reste le sujet standard. Quant au temps verbal, le présent est la forme standard. Des formes avec le prétérit sont attestées ; toutefois, *wenn man vom Teufel sprach* n'est plus un ALS, mais une expression commentative. Enfin, *reden* peut être utilisé en lieu et place de *sprechen*, quoique plus rarement.

Configurations syntaxiques : La subordonnée en *wenn* peut être accompagnée d'une principale.

SENS ET FONCTIONS

Type d'acte : RELEVER UNE COÏNCIDENCE.

Fonctions : *Wenn man vom Teufel spricht* 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 : *wenn man den Esel nennt, kommt er gerennt* (régional et rare) ; *ich habe gerade über dich gesprochen*.

USAGE

Registre : Standard.

Contraintes d'usage : Aucune.

Partenaires privilégiés : Aucun.

ÉQUIVALENTS

- Habituel : *quand on parle du loup.*
- Occasionnels : *[ah], et bien justement ; [en] parlant du loup, [, on en voit la queue] ; je parlais [justement] de toi ; quand on parle du loup, on en voit la queue ; tiens [, te voilà !].*

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.

„[Sie wurde] ermordet“, knurrte er, „und der Mörder läuft frei herum. Übrigens – **wenn man vom Teufel spricht, dann kommt er!**“ Mit einer Kopfbewegung deutete er auf Martin Frick. (ST-PEL, 3/-)

« Elle a été assassinée », grogna-t-il, « et l'assassin est en liberté. D'ailleurs, **quand on parle du loup, on en voit la queue !** » Il fit un mouvement de la tête qui désignait Martin Frick.

Die Neugier treibt mich von meinem Stuhl, schon habe auch ich mich erhoben und bin Wölfi in die Diele gefolgt.

Poussé par la curiosité, je quitte ma chaise, je me lève rapidement à mon tour et je suis Wölfi dans le couloir.

„**Wenn man vom Teufel spricht...**“, höre ich den Alten in meinem Rücken. (DWDS-RVM 198 / -)

J'entends le vieux dire dans mon dos : « **Quand on parle du loup...** ».

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.

Conradi steht schon in der Tür.

Conrad est déjà à la porte.

„**Wenn man vom Teufel spricht ...**“ lacht Faber. Conradi sieht uns einen Augenblick an, kommt herein, schließt sorgsam die Tür [...]. (DWDS-TGF, 96/-)

« **Quand on parle du loup...** », dit Faber en riant.

Conrad nous regarde un instant, entre et ferme soigneusement la porte [...].

„Ariadne [wurde] halb vergewaltigt.“
„Was?“ Natans Augen werden groß und er setzt sich auf. „Wer?“
„Dean“, presse ich hervor.
In diesem Moment poltert jemand die Treppe hinunter. **Wenn man vom Teufel spricht.** Dean [...] stürmt wutentbrannt auf mich zu. (FAN-G -/-)

„Warum nicht, wie Alexandra, na klar.“
„**Wenn man vom Teufel spricht**“, sagte Lisa und deutete nach draußen.
Alexandra kam keuchend in die Taverne. (DWDS-KJS 323/-)

Wäre nicht manchmal dieser Blick in ihren Augen, würdest du bei Annabell nicht sofort an Autismus denken. Annabell braucht nur ihre Welt und denkt manchmal wie ein Kind [...], so wie Claudin ... **Wenn du vom Teufel sprichst** ... die Tür des Blumenladens geht auf einmal auf und Claudin schlittert rein. (JKF, 19/-)

„Hast du schon gesehen? Lewinsky hat eine aufgedonnerte Blondine mitgebracht?“
„Ich dachte, der käme mit einer Chefsekretärin aus den oberen Etagen.“ [...] **Wenn man vom Teufel redet...**
„Das ist meine neue Freundin Vivien!“ stellte Lewinsky vor. (Klaragmini, -/-)

« Ariadne a été à moitié violée. »
« Quoi ? » Natan écarquille les yeux et s'assied. « C'est qui ? »
Je murmure d'une voix étouffée : « Dean ».
A ce moment, quelqu'un descend les escaliers en trombe. **Quand on parle du loup.** Dean [...] se jette sur moi, furieux de rage.

« Pourquoi pas, fais-le comme Alexandra, c'est bon ». **Quand on parle du loup** », dit Lisa en montrant la rue.
Alexandra entra dans la taverne, essoufflée et haletante.

Tu ne penserais pas qu'Annabelle est autiste si tu ne voyais pas quelquefois le regard qu'elle avait. Annabelle n'a besoin que de son monde pour vivre, et elle réfléchit quelquefois comme un enfant [...], comme Claudine... **Quand tu parles du loup...** Tout d'un coup, la porte du magasin de fleurs s'ouvre et Claudine entre.

« T'as vu, Lewinsky est venu avec une Blonde maquillée comme un sapin de Noël. »
« Je pensais qu'il viendrait avec une secrétaire de direction d'en haut. » [...] **Quand on parle du loup...**
« Je vous présente Vivienne, ma nouvelle amie ! », lança Lewinsky.

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.

Sur un blog, les locuteurs parlent d'un sujet et découvrent une nouvelle information, un pingback, sur un autre site.

Die Wikipedia kratzt gerade irgendwo am 10 Millionsten Artikel rum. **Wenn man vom Teufel spricht...** siehe folgenden Pingback. [...] Eindrucksvoller Quantitätsvergleich [...] (DWDS-Blogs/-)

Wieder am Festnetz:)

Wenn man vom Teufel spricht, dann ruft er an. Es geht um eine Liege, die Oest für unsere gemeinsame Garderobe besorgen soll. (DWDS-Berliner Zeitung, 07.02.2000)

Sur Wikipedia ils sont en train de pondre leur dix-millionième article. Tiens... **quand on parle du loup...** regarde voir ce pingback. [...] Un comparatif quantitatif assez impressionnant [...].

De nouveau au téléphone:)

Quand on parle du loup, il appelle.
Oest veut me parler du fauteuil qu'il doit acheter pour notre garde-robe commune.

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)

Sur un blog, les locuteurs échangent à propos de documents administratifs dont ils sont destinataires.

(8.3.2011) Jenna S: [...] Ich lese hier immer wieder „Anhörungsbogen“ bezgl. der Rückforderungen seitens des [Jobcenters]. So einen Anhörungsbogen hab ich gar nicht erst bekommen. [...]

(8.3.2011) Michel73: Also bei mir lag in der Regel immer ein Anhörungsbogen bei [...].

(9.3.2011) Michel73: Oh mann **wenn man vom Teufel spricht**. Heute habe ich [einen] Bescheid bekommen. (ELO -/-)

Robert rief die Redaktion an.

Die Sekretärin sagte: „**Wenn man vom Teufel spricht ...**“, aber Robert ging nicht darauf ein. – Ist Werner da? (DWDS-HKA 53/-)

Sur un forum, une participante invite les autres participants à engager une nouvelle discussion. (14.01.2015, Else) [...] Heute wird gefeiert!!!! Lasst die Korken knallen! It's partytime im forum, yeah

(14.01.2015, Faraway) Halloooo meine Lieben!!! **Wenn du vom Teufel sprichst**, liebe Else.... (PARSHIP -/-)

Là-dessus, le téléphone sonna.

« **Quand on parle du loup** », murmura Mannhardt.

C'était Yaiza Teetzmann, sa collaboratrice chevronnée du joli quartier de Marzahn.

(8.3.2011) Jenna S: J'ai lu plusieurs fois ici qu'on parlait de « procès-verbal » concernant les réclamations de trop-perçu du Service de l'emploi. Je n'ai jamais reçu un formulaire comme ça. [...]

(8.3.2011) Michel73: Dans les courriers que j'ai reçus, il y avait presque toujours un procès-verbal. [...]

(9.3.2011) Michel73: Eh ben voilà, **quand on parle du loup**. J'ai reçu aujourd'hui un avis du Service de l'emploi [...].

Robert appela la rédaction.

« **Quand on parle du loup...** », dit la secrétaire, mais Robert ne releva pas. – Est-ce que Werner est là ?

(14.01.2015, Else) [...] C'est la fête aujourd'hui !!!! Sortez le champagne ! Ambiance de fête sur le forum, yeah

(14.01.2015, Faraway) Helloooo les chéris !!! Quand tu parles du loup, ma chère Else....

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 – *der Teufel* – absente au moment où les deux premières instances parlent d'elle et qui apparaît inopinément. En outre, la personne désignée métaphoriquement par le *Teufel* est soit destinataire du message, soit ne l'est pas et n'entend donc pas le propos.

Wenn man vom Teufel spricht 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 *Teufel*.

Le plus souvent, seule la subordonnée est employée (*wenn man vom Teufel spricht*). Une proposition principale peut accompagner la subordonnée en *wenn*, dont les formes standard sont *ist er nicht weit* et *[dann] kommt er* ; elle connaît également des variations régionales ou liées à la situation de communication (*wenn man vom Teufel spricht, ruft er an*).

Les rares emplois de l'ALS avec un autre pronom personnel que *man*, en l'occurrence la deuxième personne, sont de deux ordres : soit le pronom *du* est employé de manière générique et est synonyme de *man* (1^{er} exemple), soit il s'agit réellement d'un pronom destiné à s'adresser à l'interlocuteur (2^{ème} exemple).

Wäre nicht manchmal dieser Blick in ihren Augen, würdest du bei Annabell nicht sofort an Autismus denken. Annabell braucht nur ihre Welt und denkt manchmal wie ein Kind [...], so wie Claudin ... **Wenn du vom Teufel sprichst** ... die Tür des Blumenladens geht auf einmal auf und Claudin schlittert rein. (JKF, 19/-)

Sur un forum, une participante invite les autres participants à engager une nouvelle discussion.
(14.01.2015, Else) [...] Heute wird gefeiert!!!!
Lasst die Korken knallen! It's partytime im forum, yeah
(14.01.2015, Faraway) Halloooo meine Lieben!!! **Wenn du vom Teufel sprichst**, liebe Else.... (PARSHIP -/-)

Tu ne penserais pas qu'Annabelle est autiste si tu ne voyais pas quelquefois le regard qu'elle avait. Annabelle n'a besoin que de son monde pour vivre, et elle réfléchit quelquefois comme un enfant [...], comme Claudine... **Quand tu parles du loup...** Tout d'un coup, la porte du magasin de fleurs s'ouvre et Claudine entre.

(14.01.2015, Else) [...] C'est la fête aujourd'hui !!!! Sortez le champagne ! Ambiance de fête sur le forum, yeah
(14.01.2015, Faraway) Helloooo les chéris !!!
Quand tu parles du loup, ma chère Else....

Des emplois autres que ceux d'un phrasème pragmatique sont possibles : les formes suivantes forment un commentaire et diffèrent en cela d'un ALS. De plus, le temps verbal employé ici, le prétérit, n'est pas envisageable lorsque la métaphore est employée comme ALS.

„[...] Weißt du, wo ich irgendwo ein Pferd leihen könnte? [...]“, meinte die Frau etwas unsicher. „Keine Ahnung, wir könnten aber Aragorn fragen. [...]“, antwortete der Hobbit zuversichtlich.

Wenn man vom Teufel sprach! Kaum hatte der Kleine ausgesprochen, kam Aragorn vom Thronsaal her angelaufen. (FAN-K -/-)

„Was ist die letzten Monate passiert, was ich nicht mehr weiß, Deeks?“ „Ich glaube, da bin ich nicht der richtige, um dir das zu erzählen.“ „Wer dann?“ „Hayley.“ „Wer ist Hayley?“ Kensi hatte so viele Fragen, die Deeks ihr nicht beantworten konnte.

„Hey!“ **Wenn man vom Teufel sprach.** Hayley schob sich durch die Tür. (FAN-S -/-)

« Est-ce que tu sais où je pourrais emprunter un cheval ? [...] » demanda la femme d'un ton hésitant. « Je n'en ai aucune idée, mais on pourrait demander à Aragorn. [...] », répondit le hobbit, qui semblait confiant.

Quand on parlait du loup ! Le petit homme avait à peine fini sa phrase qu'Aragorn, qui sortait de la salle du trône, vint en courant.

« Que s'est-il passé ces derniers mois, que je ne sache pas encore, Deeks ? » « Je crois que je ne suis pas la personne qui pourra répondre à tes questions. » « Mais alors qui ? » « Hayley ». « Qui est Hayley ? » Kensi avait beaucoup de questions auxquelles Deeks n'avait pas de réponses à apporter.

« Hey ! » **Quand on parlait du loup.** Hayley s'était faufilée à travers la porte.

EQUIVALENTS

L'ALS équivalent *quand on parle du loup* est le plus souvent employé sous la forme de la seule subordonnée. Il existe certes des formes complexes (notamment *quand on parle du loup, on en voit la queue*), alliant la subordonnée à une principale, celles-ci sont toutefois moins souvent employées que la forme réduite à la subordonnée.

Références des sources

Ouvrages

Les références précédées de DWDS sont tirées du Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, celles précédées de ST du Schweizer Textkorpus.

- DWDS-HKA: Kant, Hermann: *Die Aula*. Berlin: Rütten & Loening, 1965.
DWDS-KJS: Jentzsch, Kerstin: *Seit die Götter ratlos sind*. München: Heyne, 1999.
DWDS-RVM: Venske, Regula: *Marthes Vision*. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag, 2006.
DWDS-TGF: Goote, Thor [pseudonyme de Langsdorff, Werner von]: *Die Fahne Hoch!*. Berlin: Zeitgeschichte-Verlag, 1933.
ST-PEL: Ebnöther, Paul: *Das Luder von Batzenberg*. 1991.

Sources Internet

- DWDS: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. <http://dwds.de> [Consulté le 15.05.2018].
DWDS-Blogs: <http://wikipedistik.de/2008/03/28/eindrucksvoller-quantitaetsvergleich/> 28.03.2008. [Consulté le 15.05.2018].
ELO: <https://www.elo-forum.org/bedarfs-haushalts-u-wohngemeinschaften-familie/68858-uberzahlung-wegen-falschberechnung.html> [Consulté le 19.11.2018]
FAN-G: <https://www.fanfiktio.de/s/5ba6252b0009f0d3d147e0e/19/Gejagt> [Consulté le 19.11.2018]
FAN-K: [fanfiktio.de/s/587e48ed0005b6b22fc2fc2a/22/Kaempferherz](https://www.fanfiktio.de/s/587e48ed0005b6b22fc2fc2a/22/Kaempferherz) [Consulté le 23.11.2018]
FAN-S: [fanfiktio.de/s/50410e58000265780652a7b3/34/SOS-Wie...](https://www.fanfiktio.de/s/50410e58000265780652a7b3/34/SOS-Wie...) [Consulté le 23.11.2018]
JKF: Jaromir Konecny, *Falsche Veilchen*. München, dtv, 2015.
https://www.dtv.de/_files_media/title_pdf/leseprobe-71632.pdf. [Consulté le 23.11.2018]
Klaragmini: <http://www.klaragmini.de/raten2.htm> [Consulté le 23.11.2018]
PARSHIP: <https://www.parship.ch/forum/thema/thank-god-its-friday-the-horror-is-back.5194/page-2> [Consulté le 23.11.2018]
ST: *Schweizer Textkorpus*. <https://www.chtk.ch> [Consulté le 28.09.2018].

Jean-François Marillier

Le genre en allemand (2)
Les genres et leurs marques. Une affaire classée ?

0 Introduction

La notion de genre est bien établie dans les grammaires allemandes, qui indiquent que ceux-ci sont au nombre de trois et repérables à partir de la forme du Nom.Sg. de l'article défini. Une telle définition se trouve de façon explicite p.e. dans l'édition de 1973 de la grammaire Duden¹ :

Die Substantive werden in drei Gruppen oder Klassen eingeteilt, je nachdem, ob sie mit *der*, *die* oder *das* verbunden werden. (Duden 1973 : § 320)

Le genre constitue avec le cas et le nombre l'une des trois catégories spécifiques du nom / du Groupe Nominal. Il diffère cependant des deux autres catégories en ce qu'un nom donné ne connaît pas de variation de genre (*der* /**die* *Tisch*, *die* /**das* *Blume*), alors que cas et nombre présentent des formes en opposition (*der* / *den* *Tisch*, *die* *Blume* / *die* *Blumen*). Ce point est relevé par Elisabeth Leiss (2000 : 237) qui considère que de ce fait le genre ne constitue pas une « bonne » catégorie du nom. Des paires telles que *der Leiter* / *die Leiter* ou *der Band* / *das Band* correspondent à des cas fortuits d'homonymie et ici les genres différents ne manifestent pas une opposition selon un axe sémantique stable. Une réelle opposition existe cependant avec quelques termes (a) dérivés (*die/der Dings* // *das Dings* (machin/machine // le machin, le truc) dérivés en *-s* de *Ding*) ou (b) issus de la nominalisation d'adjectifs ou de participes (*die/der Schöne* // *das Schöne*, *die/der Abgeordnete*), marquant une opposition 'F/M' ≡ '[femelle] / [mâle]' ou 'F-M / N' ≡ '[+animé] / [-animé]'. On rencontre encore, marginalement, une telle opposition avec des emprunts comme p.e. *der/die T(h)ai* (opposition de sexe) // *das T(h)ai* (la langue). Des valeurs sémantiques telles que [mâle] / [femelle] ou [+animé] / [-animé] sont donc bien susceptibles d'être marquées par des oppositions de genre, mais de telles corrélations restent marginales et non structurantes pour le système des genres considéré dans sa globalité.

Une caractéristique essentielle du genre en allemand est que celui-ci, bien que rattaché aux lexèmes nominaux, se repère le plus souvent non pas sur le nom lui-même, mais sur ses accompagnateurs et tout particulièrement sur l'article défini : le genre « se lit » à partir de la morphologie du Groupe Nominal.

¹ L'édition de 2016 donne une caractérisation plus complète : « Am Substantiv selbst ist das Genus nicht direkt erkennbar. Das Substantiv bestimmt aber die Form von Artikelwörtern und Adjektiven, die ihm vorangehen. » (Duden 2016: § 232)

Dans ce contexte, deux publications des années 2000 et 2005 étonnent par leur titre. Il s'agit de « Das vierte Genus? Über die natürliche Kategorisierung der deutschen Substantive » de Peter Eisenberg et de « Das fünfte und sechste Genus - und die anderen » de Vilmos Ágel.

Avant d'examiner les arguments avancés par ces deux linguistes, qui proposent de modifier l'inventaire des genres de l'allemand, il convient de prendre un peu de recul méthodologique et historique afin d'examiner le rapport que les grammairiens établissent entre la notion de genre et la morphologie nominale. La notion de genre en vigueur et les termes 'masculin' (M), 'féminin' (F), 'neutre' (N) provenant en ligne directe des grammaires latines, j'examinerai tout d'abord brièvement la problématique du genre en latin et sa présentation dans les grammaires latines.

1 Cas, nombre et genre

Une des caractéristiques des langues indo-européennes anciennes et, à des degrés divers, des langues actuelles qui en sont issues est de modifier la forme des noms :

- selon leur contexte d'emploi : c'est la déclinaison, marquant la fonction. Par exemple les formes lat. *dominus/domini* (maître), all. *Vater/Vaters* marquent l'opposition entre nominatif et génitif, pour l'allemand, en fait, entre non-génitif et génitif ;
- selon l'effectif de leur référent (pour une partie des noms seulement) : c'est le nombre, recouvrant l'opposition singulier/pluriel et marqué à travers la déclinaison des accompagnateurs du nom et le plus souvent sur le nom lui-même : lat. *magnum templum / magna templa* (grand(s) temple(s)), all. *dieses kleine Haus / diese kleinen Häuser*.
- Il s'y ajoute un troisième paramètre, le genre, puisque tous les noms / Groupes Nominaux ne présentent pas la même forme pour un cas et un nombre donnés. Ainsi le nominatif singulier se présente en latin avec des terminaisons (ou morphèmes¹) différentes, p.e. au nominatif singulier on a *dominus*, *puer* (enfant), *civis* (citoyen), *templum*, *mare* (mer), *rex* [ks] (roi), *rosa* (rose), donc les terminaisons *-us*, *-er*, *-is*, *-um*, *-e*, *-s*, *-a*.²

1 Il conviendrait de distinguer deux constituants au sein des 'terminaisons' : d'une part le thème, élément (relativement) stable, le plus souvent une voyelle (thème vocalique) et d'autre part la marque / le morphème de cas et/ou de pluriel, *domin-u-m*, *ros-a-m*, *ros-a-∅*. Parfois thème et morphème sont fusionnés : *domin-i*, ou encore le thème est altéré : *mar-e-∅ / mar-i-s*.

² Cette liste n'est pas exhaustive.

2 La déclinaison en latin : un phénomène double

2.1 La déclinaison nominale

La déclinaison latine est matérialisée d'une part par des morphèmes accolés aux noms, on a p.e. au singulier :

Classe de déclinaison ¹	1 ^{ère} classe	2 ^{ème} classe		3 ^{ème} classe
Genre de l'exemple	F	M	N	N
nominatif	<i>ros-a</i>	<i>domin-us</i>	<i>templ-um</i>	<i>mar-e</i>
vocatif	<i>ros-a</i>	<i>domin-e</i>	<i>templ-um</i>	<i>mar-e</i>
accusatif	<i>ros-am</i>	<i>domin-um</i>	<i>templ-um</i>	<i>mar-e</i>
génitif	<i>ros-ae</i>	<i>domin-i</i>	<i>templ-i</i>	<i>mar-is</i>
datif	<i>ros-ae</i>	<i>domin-o</i>	<i>templ-o</i>	<i>mar-i</i>
ablatif	<i>ros-a</i>	<i>domin-o</i>	<i>templ-o</i>	<i>mar-i</i>

Et au pluriel :

Classe de déclinaison	1 ^{ère} classe	2 ^{ème} classe		3 ^{ème} classe
Genre de l'exemple	F	M	N	N
nominatif-vocatif	<i>ros-ae</i>	<i>domin-i</i>	<i>templ-a</i>	<i>mar-ia</i>
accusatif	<i>ros-as</i>	<i>domin-os</i>	<i>templ-a</i>	<i>mar-ia</i>
génitif	<i>ros-arum</i>	<i>domin-orum</i>	<i>templ-orum</i>	<i>mar-ium</i>
datif	<i>ros-is</i>	<i>domin-is</i>	<i>templ-is</i>	<i>mar-ibus</i>
ablatif	<i>ros-is</i>	<i>domin-is</i>	<i>templ-is</i>	<i>mar-ibus</i>

Les formes de déclinaison nominale sont nettement plus riches en latin que, p.e., pour l'allemand contemporain. Néanmoins les corrélations entre les trois paramètres de la déclinaison (genre, nombre et cas) et la forme des noms ne sont pas toujours univoques, autrement dit : le genre, le nombre et le cas d'un nom ne sont pas toujours identifiables de façon précise dans chacune de ses occurrences, ce qui est un fait établi depuis l'i.e.² ; p.e. la forme *templum* sera identifiée

1 Les noms latins se déclinent selon quatre modèles ou classes (certaines grammaires en posent cinq), caractérisé(e)s par la forme spécifique du génitif : 1^{ère} déclinaison à génitif en *-e* : *rosa* / *ros-sae* F (rose), 2^{ème} déclinaison à génitif en *-i* : *malus* / *mali* F (pommier), 3^{ème} déclinaison à génitif en *-is* : *mulier* / *mulieris* F (femme), 4^{ème} déclinaison à génitif en *-us* (ou \emptyset) : *manus* / *manus* F (main). J'ai choisi à dessein des noms F pour illustrer les quatre classes de déclinaison, mais les deux autres genres sont eux-aussi représentés dans presque chacune d'elles.

² Cf. Marillier 2008b.

comme N seulement si le nom est sujet et donc au nominatif puisque le morphème *-m* n'apparaît au nominatif que pour les N.Sg., mais la même forme à l'accusatif pourrait être celle d'un nom M, les deux genres partageant le même morphème pour l'accusatif. De même, une forme latine en *-a* peut être un F.Sg. (*rosa*) ou un N.Pl. (*templā*). De ce fait, le marquage du genre en latin est pour l'essentiel assuré par la déclinaison de l'adjectif épithète :

Das grammatische Geschlecht der Substantiva tritt seit uridg. Zeit teilweise nicht an deren Formation selbst hervor, sondern nur an den ihnen attribuierten adjektivischen Wörtern, die zum grössten Teil dreigeschlechtig sind, wie *ruber rubra rubrum*. [(rouge) dans l'ordre M, F, N] (Brugmann 1904 : § 436).

2.2 La déclinaison des épithètes

La déclinaison se retrouve aussi au sein du groupe nominal, associée (a) aux 'accompagnateurs du nom' (Begleiter des Substantivs) que sont les démonstratifs (d'emploi non obligatoire et fort limité) et les adjectifs épithètes, et (b) avec les pronoms anaphoriques¹.

Si l'on prend le cas des noms *rosa* F, *dominus* M et *templum* N, les rapports entre la déclinaison du nom et celle de l'adjectif sont simples : l'épithète répète la marque du nom auquel elle est associée : *domina bona*, *dominus bonus*, *templum magnum*. Mais ce parallélisme ne constitue pas la règle :

- a) Il est d'une part incomplet en raison du fait que les adjectifs n'ont pas tous le même comportement morphologique et n'ont la capacité de répéter les marques des quatre classes de déclinaison des noms ; ainsi quelle que soit la classe du nom associé à l'adjectif *bon-* (1^{ère} classe de déclinaison des adjectifs²), celui-ci ne peut se combiner qu'avec les morphèmes de la 1^{ère} et de la 2^{ème} déclinaison nominale, respectivement pour les noms F et pour les noms M et N : *bon-a* F / *bon-us* M / *bon-um* N; pour les noms des deux autres classes on aura donc des assemblages disparates : *bona mulier* F (une bonne épouse), *bonus orator* M, *mare avidum* N (la mer insatiable). Pour les noms en *-ter* (3^{ème} classe), seule l'épithète permet de distinguer le genre au nominatif singulier : *pater bonus* / *mater bona*. De même l'adjectif *fort-* (2^{ème} classe de déclinaison des adjectifs) ne peut s'associer qu'aux morphèmes de la 3^{ème} classe de déclinaison nominale :

¹ Ces derniers éléments n'étant pas constitutifs du Groupe Nominal (sur lequel porte ma problématique), je ne les mentionnerai plus dans ce qui suit.

² Les adjectifs se déclinent de façon autonome (partiellement parallèle aux noms auxquels ils sont associés) selon trois séries de morphèmes correspondant aux 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} déclinaisons des noms, leur appartenance à une classe de déclinaison est liée à la forme du radical de l'adjectif :

- féminin : 1^{ère} ou 3^{ème} classe, *filia bona* / *fortis*,
- masculin et neutre : 2^{ème} ou 3^{ème} classe, *puer bonus* / *fortis*, *antiquum templum* / *dives templum* (un temple riche).

fort-is MF / *fort-e* N, donnant donc, selon la classe du nom associé un assemblage parallèle : *civis fortis* M (un citoyen courageux) *navis fortis* (un navire solide) ou disparate : *domina fortis*, *dominus fortis*.

- b) Mais la divergence entre la déclinaison du nom et celle de l'adjectif se rencontre aussi au sein de la 1^{ère} classe, où l'on a à côté de *rosa odora* (une rose odorante) l'association *poeta bonus* (un bon poète), la forme *bonus* correspondant au genre masculin (repris de la 2^{ème} classe nominale) et marquant le genre M de *poeta*.

Pour ce qui est de la déclinaison des démonstratifs, la déclinaison est interne (modification de la voyelle) et indépendante des morphèmes de la déclinaison nominale :

- F : *haec rosa* (1^{ère} classe), *haec manus* (3^{ème} classe),
- M : *hic poeta* (1^{ère} classe), *hic dominus* (2^{ème} classe), *hic civis* (3^{ème} classe),
- N : *hōc templum* (2^{ème} classe), *hōc cornu* (corne) (3^{ème} classe).

Nous avons vu que les noms constitutifs d'une classe de déclinaison ne sont pas nécessairement tous du même genre (*rosa* F, *domina* F, *poeta* M), c'est pourquoi les grammairiens du latin¹ ont rattaché – avec un certain arbitraire – le genre au marquage de l'épithète et non pas à la déclinaison nominale, laquelle est répartie en classes et non en genres. Cependant ce marquage sur l'épithète reste partiel en raison des cas d'homonymie des morphèmes, p.e. la forme des adjectifs de la 2^{ème} classe est commune pour les M et F : Nom. et Gén. *similis* (semblable), Acc. *similem*, Dat. et Abl. *simili*.

Force est cependant de constater que la déclinaison nominale participe elle aussi au marquage du genre. C'est le cas en l'absence d'épithète, mais aussi pour les adjectifs de la 2^{ème} classe : *dominus vetus* (âgée), *domina vetus*, *templum vetus*.

Par ailleurs, les étiquettes sémantiques 'masculin', 'féminin', et 'neutre' (ce qui n'est ni l'un, ni l'autre) associées aux trois genres (alors que ce ne sont que des classes morphologiques) et étendues à l'ensemble des noms sont abusives. Si la différence morphologique appelée 'genre' constatable dans *domina* F (marquée dans *domina bona*) et *poeta* M (marquée dans *poeta bonus*) semble bien en corrélation avec le sexe de leurs référents, rien ne justifie l'extension du qualificatif 'féminin' à un nom tel que *rosa* (*rosa odora*), même pas l'extension supposée des caractéristiques rattachées à la féminité par certains descripteurs².

¹ « Le genre masculin ou féminin d'un substantif ne se reconnaît pas à l'examen du substantif même [...]. C'est l'adjectif qui seul indique d'une manière non ambiguë le genre masculin ou féminin du substantif. » (Ernout 1953 : 9).

² Cf. Marillier 2018a.

La répartition des noms latins en trois genres repose sur des critères formels (déclinaison du nom et de ses accompagnateurs) ; elle peut donc être caractérisée comme un classement selon des types de comportement morphologique des noms et/ou de leurs accompagnateurs. Si l'on oublie la tradition, on distinguera autant de classes morphologiques ou genres que l'on pourra établir de types morphologiques, mais se pose alors la question de savoir quels éléments variables retenir : les noms, les adjectifs ou leur combinaison ?

Telle est justement la question à laquelle Eisenberg et Ágel proposent d'apporter pour l'allemand une réponse différente de celle de la tradition.

3 La proposition de Peter Eisenberg

Dans sa contribution aux *Mélanges Wurzel*, Eisenberg (2000) propose de fonder la distinction des genres non plus sur la morphologie des accompagnateurs du nom, mais sur celle des noms de l'allemand eux-mêmes. Dans cette optique le genre est conçu, selon ses termes, comme une 'Wortkategorie' et plus comme une 'Flexionskategorie des Artikels'.

L'identification des genres sur cette nouvelle base ne bouleverse pas fondamentalement le classement traditionnel, mais le modifie sur un point : les M faibles constituent une classe autonome, le quatrième genre, qu'Eisenberg dénomme Generikum, la classe des M amputée des M faibles étant dénommée 'M résiduel' (Restmaskulinum), pour la distinguer de la classe traditionnelle des M.

La morphologie spécifique des quatre genres repose sur les marques de déclinaison du nom (Formkorrelate) venant s'ajouter à la forme du lexème nu, tel qu'il se présente au Nom.Sg. Ce sont pour l'essentiel les marques du Gén.Sg. et du Pl. récapitulées dans le tableau suivant :

genre	marquage prototypique ¹	exemple
F	∅ – n	<i>Frau : Frau / Frauen</i>
Generikum	(e)n – (e)n	<i>Bär : Bären / Bären</i>
RestM	(e)s – e	<i>Tisch : Tisches / Tische</i>
N	(e)s – e	<i>Bein : Bein(e)s / Beine</i>

Si les M faibles natifs (qui dénomment des animés) sont peu nombreux et en recul, le genre générique reçoit des renforts importants grâce aux emprunts en *-e* (*Matrose, Halunke, Mormone, Rivale, Bojare, Kongolese, Abate, Etymologe, ...*)

¹ La notion de marques de pluriel prototypiques (ou normales) est reprise de Wiese 2000.

et aux dérivés d'origine étrangère (types : *Journal-ist*, *Doktor-and*, *Asyl-ant*, *Stud-ent*, *Diplom-at*, *Astron-om*, *Philo-soph*, *Photo-graph*) dénommant des humains épïcènes. On est donc en droit d'estimer que ce quatrième genre constitue un modèle toujours actif de nos jours :

Das Generikum [etabliert] sich als Fremdwortgenus, das einen im Kernbereich isolierten Flexionstyp in die Produktivität zurückholt. (Eisenberg 2000 : 102)

Par ailleurs Eisenberg mentionne que si les formes de l'article défini *der/die/das* sont invoquées pour justifier la distinction entre les genres M, F et N, on pourrait leur adjoindre la forme dite de pluriel pour poser l'existence d'un quatrième genre :

Vom Plural wird angenommen, daß er keine Genuskategorien, wohl aber gewisse Eigenschaften einer solchen hat. Als Flexionskategorie kommt PI (Plural) bei den Artikeln und Pronomina einem vierten Genus nahe. (Eisenberg 2000 : 91)

Cependant il ne développe pas cette idée, puisqu'il ne retient pas la définition du genre comme catégorie flexionnelle de l'article.

4 La proposition de Vilmos Ágel

La démarche de Ágel prolonge et approfondit/radicalise celle de Eisenberg pour aboutir à un système central de six genres natifs pour l'allemand. Sa proposition intègre la notion de pluriel sous celle de genre et fonde le système des cas sur la combinaison des marques primaires (ou fortes) des accompagnateurs avec les marques de pluriel des noms : toute combinaison spécifique de marques portées par le déterminant et de marques portées par le nom au Nom.Sg. et Pl. constitue un genre.

L'argument central est que le marquage des genres n'est pas toujours univoque (type *der/die/das*), mais peut aussi résulter de l'association des marques spécifiques de deux types pour en marquer un troisième. Ágel donne l'exemple des genres en roumain, langue dans laquelle le marquage du genre N résulte de la combinaison d'une marque M au singulier et d'une marque F au pluriel :

- M : *un barbat / unii barbati* (un homme / des hommes)
 - ⇕
 - N : *un scaun / unele scaun* (une chaise / des chaises)
 - ⇕
 - F : *o fata / unele fete* (une jeune-fille / des jeunes-filles)
- | | | |
|-----------|---|--------------|
| <i>un</i> | M | <i>unii</i> |
| | N | |
| <i>o</i> | F | <i>unele</i> |

La combinaison des marques primaires des accompagnateurs (je retiendrai celles du démonstatif *dies-*¹) et de celles du nom au Nom.Sg. et Pl. donne six configurations que Ágel dénomme ‘genres structurels’ (strukturelle Genera) :

<i>dieser Stuhl</i> <i>dieser Vater</i>	<i>diese Stühle</i> <i>diese Väter</i>	er+∅ / e+¨(e)	1	M renforcé ²
<i>dieser Tag</i> <i>dieser Lehrer</i>	<i>diese Tage</i> <i>diese Lehrer</i>	er+∅ / e+(e)	2	M normal
<i>dieses Boot</i>	<i>diese Boote</i>	es+∅ / e+e	3	N normal
<i>dieses Buch</i>	<i>diese Bücher</i>	es+∅ / e+¨er	4	N renforcé
<i>diese Mappe</i>	<i>diese Mappen</i>	e+∅ / e+n	5	F normal
<i>dieser Affe</i>	<i>diese Affen</i>	er+∅ / e+n	6	Generikum

Le genre 6 correspond au 4^{ème} genre d'Eisenberg.

Les genres 1 à 4 présentent un système de marques croisées, analogue à celui du roumain :

er	1	¨(e)
	2	
	3	(e)
es	4	¨er

A ce système du genre des noms natifs s'ajoute un système périphérique de trois genres pour les noms à pluriel en *-s* :

<i>dieser Lkw</i>	<i>diese Lkws</i>	er+∅ / e+s
<i>dieses Auto</i>	<i>diese Autos</i>	es+∅ / e+s
<i>diese Bar</i>	<i>diese Bars</i>	e+∅ / e+s

Les neuf genres de ce système sont dénommés par Ágel ‘genres centraux structurels’ (strukturelle Kerngenera). S’y ajoutent cinq genres lexicaux (lexikalische

¹ J’ai remplacé par des groupes nominaux bien formés les exemples de Ágel qui sont du type *schöner Tag, schöne Nacht, schönes Buch*.

² Notion empruntée à Wiese 2000. Selon Wiese les marques normales de pluriel sont pour F : *-en*, et pour MN : *-e*. M présente en outre une marque ‘renforcée’ *-¨e* (on pourrait l’appeler aussi ‘secondaire’) et N la marque ‘renforcée’ *-¨er*.

Kerngenera¹) rattachés à des noms à pluriel spécifique, repris du pluriel normal ou renforcé d'un autre genre :

<i>dieser Mann</i>	<i>diese Männer</i>	er+Ø / e+er
<i>dieses Ohr</i> <i>dieses Auge</i>	<i>diese Ohren</i> <i>diese Augen</i>	es+Ø / e+(e)n
<i>dieses Floß</i>	<i>diese Flöße</i>	es+Ø / e+e
<i>diese Maus</i> <i>diese Mutter</i>	<i>diese Mäuse</i> <i>diese Mütter</i>	e+Ø / e+(e)
<i>diese Kenntnis</i>	<i>diese Kenntnisse</i>	e+Ø / e+e

Ágel a bien conscience que le système proposé n'a aucune chance de s'imposer face au système ternaire traditionnel, d'ailleurs il qualifie sa contribution de « methodisches Experiment » (Ágel 2005 : 9).

5 Quels morphèmes choisir pour identifier les genres ?

Pour les langues i.e. le système des genres est fondé sur la morphologie, autrement dit, la notion de genre correspond à un classement morphologique, ce que Hockett résume de façon lapidaire :

Genders are classes of nouns reflected in the behaviour of associated words.² (Hockett 1958: 231)

Mais si, d'une part, les formes morphologiques M, N et F des accompagnateurs du nom sont choisies en fonction du genre attaché au nom (le nom régit la congruence), le système des genres d'une langue donnée de même que l'identification du genre de tel ou tel nom reposent, dans la conception traditionnelle, uniquement sur la forme variable des accompagnateurs. Or les propositions d'Eisenberg et de Ágel montrent que le choix des morphèmes caractéristiques des différents genres est conventionnel : on peut choisir d'autres éléments de la déclinaison que la forme Nom.Sg. de l'article défini et obtenir ainsi un autre système des genres ; en l'absence de justification, la tradition qui privilégie pour l'allemand les formes de l'article défini au Nom.Sg. n'a pour toute légitimité que son ancienneté.

¹ Le traitement spécifique de ce type de pluriel n'est pas expliqué. Il s'agit de la reprise des types mixtes (Mischtypen) de Wiese 2000 ; leur traitement particulier résulte de l'identification de marques 'normales' et 'renforcées' comme spécifiques des genres M, N et F, les marques 'lexicales' résultant d'un croisement : des lexèmes (minoritaires) d'un genre donné sont associés à des marques qui ne sont pas spécifiques de leur genre.

² « Les genres sont des classes de noms reflétées dans le comportement de mots associés. »

Dans une perspective strictement descriptive, toutes les formes du paradigme du Groupe Nominal sont en droit égales. On peut penser que la démarche des grammairiens du latin, qui ont privilégié la déclinaison de l'épithète pour fonder le système des genres, repose – dans une perspective onomasiologique (allant de l'idée vers le mot) – sur l'intention de justifier par ce moyen la répartition posée *a priori* entre masculin, féminin et neutre, répartition fondée à l'origine sur un classement des éléments du monde selon une grille d'ordre sexuel. On pourrait proposer pour le latin un système du genre reposant sur l'association des marques de l'épithète et de celles du nom. La hiérarchie syntaxique du nom face à son épithète¹ devrait même faire considérer la morphologie du nom comme le marqueur principal. Cette démarche permettrait d'intégrer les classes de déclinaisons du nom, non genrées, dans le système des genres.

Pour ce qui est de l'allemand, Eisenberg fonde son classement sur les marques de Gén.Sg. et de Nom.Pl. du nom ; Ágel retient, lui, la marque primaire (forte) des accompagnateurs au Nom.Sg. et celle du Nom.Pl. du nom. On pourrait aussi envisager de combiner les deux séries de marques en une séquence plus complète et plus précise, mais ceci aboutirait à une dispersion encore plus grande des genres ainsi obtenus.

La pratique traditionnelle, nous l'avons déjà vu, rattache explicitement le genre à l'article défini (dénommé dans la grammaire scolaire 'Geschlechtswort'). Un jalon important dans cette tradition est constitué par Gottsched :

Einige Sprachen nun haben, diese Geschlechter anzudeuten, besonders kleine Wörterchen erdacht, die sie vor die Hauptwörter setzen. [...] Dieses *ein, eine, eins* und *der, die, das* nennt man Geschlechtswörter (Lat. Articulos). (Gottsched 1749 : § 9)

Cette pratique n'est cependant jamais justifiée et elle peut de ce fait sembler arbitraire, toutefois elle présente des avantages certains : les formes du Nom.Sg. de l'article défini offrent une différenciation maximale des morphèmes. Cette caractéristique tient au fait que l'article défini est monosyllabique et présente donc une voyelle accentuée, alors que les déterminants dissyllabiques tels que *dieser / diese / dieses* et les adjectifs épithètes associent une première syllabe tonique à une syllabe morphologique à voyelle atone, ce qui a pour effet de réduire [as] de *das* et [ɛs] de *des* à [əs] dans *dieses* ou *schönes*. En outre l'usage est de mentionner les noms sous leur forme du Nom.Sg. et s'ils sont accompagnés d'un élément, ce sera généralement l'article défini. Certes, il ne s'agit là que d'une commodité de présentation pour évoquer le nom et son genre, tout comme il est convenu de mentionner les verbes par leur forme dérivée

¹ Un Groupe Nominal peut être réduit au seul nom, mais pas à la seule épithète, sauf en cas d'ellipse, mais alors la notion même d'ellipse, qui oppose une chaîne complète à une chaîne incomplète, confirme l'assertion précédente.

d’infinitif, qui neutralise toutes les variantes de la conjugaison. L’intérêt en est que la forme de Nom.Sg. présente une forme simple, là où le Gén.Sg. MN (*Haus/Häuser*), les cas obliques des M faibles (*Bär/Bären*) et généralement le pluriel (*Haus/Häuser*) présentent un morphème additionnel.

La seule modification que l’on pourrait apporter sans nuire à l’économie du système concerne le sort réservé au pluriel. Quand on définit les genres à partir des formes de Nom.Sg. de l’article défini, on s’appuie pour le F – sans le mentionner et peut-être même sans s’en rendre compte – sur la morphologie spécifique du singulier du nom : dans la série *der/die/das*, *die* correspond à *die Frau*, pas à *die Frauen*. On prétend ne retenir que la morphologie de l’article, mais en fait elle est associée à celle du nom. La logique serait donc – en reprenant la proposition d’Eisenberg mentionnée plus haut – de reconnaître quatre genres pour l’allemand, marqués par l’association de la morphologie de l’article et du nom au nominatif :

Genre 1	[ɛr] + ∅	<i>der Tisch / Lehrer</i>
Genre 2	[as] + ∅	<i>das Haus</i>
Genre 3	[i:] + ∅	<i>die Maus</i>
Genre 4	[i:] + morphème (/∅)	<i>die Tische/Lehrer/Häuser/Mäuse</i>

Cette analyse ne fait pas disparaître la notion de pluriel, mais la cantonne au niveau sémantique, le genre 4 étant fondé sur une morphologie spécifique. Un tel système présenterait l’avantage d’effacer l’asymétrie entre le singulier à trois genres et le pluriel sans genre. Considéré de ce point de vue, le système de marquage du complexe genre (morphologie) et nombre (sémantisme) est d’une économie maximale : pour le pluriel des noms pluralisables de chaque genre une seule morphologie de l’article suffit (*die*), bien qu’elle soit identique à celle du genre 3, car pour le genre 3 les noms (F) marquent toujours le pluriel, ce qui n’est pas le cas pour tous les noms des genres 1 et 2 : *die Zeit* (3 et Sg.) / *die Zeiten* (4 et Pl.), *der Löffel* (1 et Sg.) / *die Löffel* (4 et Pl.), *das Messer* (2 et Sg.) / *die Messer* (4 et Pl.).

En outre le couple singulier/pluriel n’est, dans cette présentation, plus premier dans la hiérarchie genre/nombre : il s’agit d’une propriété spécifique d’une partie du vocabulaire nominal. On éviterait de la sorte d’accoler l’étiquette sémantique ‘singulier’ à des formes telles que *der Honig*, *das Eis* ou *die Milch* pour lesquelles elle n’est pas pertinente.

Ce système échapperait aussi à la critique de Leiss (cf. introduction) concernant l’absence d’opposition de genres pour un nom donné. Les lexèmes dénotant des référents comptables connaissent dans cette présentation une opposition de genre :

- 1-4 : Tisch+∅ / Tisch+e,
- 2-4 : Maus+∅ / Maus+`e,
- 3-4 : Haus+∅ / Haus+`er.

On peut considérer que cette présentation ne fait que déplacer des étiquettes ('genre 4' prend la place de 'pluriel'), mais les étiquettes renvoient à des concepts techniques entretenant des relations de hiérarchie, respectées dans ma proposition. On comparera les deux tableaux suivants :

Tableau 1 : 3 genres morphologiques + pluriel

morphologie + sémantisme	masculin singulier	neutre singulier	féminin singulier	pluriel
marque prototypique	<i>der</i>	<i>das</i>	<i>die</i>	<i>die</i>
exemple	<i>Honig, Tisch</i>	<i>Eis, Haus</i>	<i>Milch, Faust</i>	<i>Tische, Häuser, Fäuste</i>

Tableau 2 : 4 genres morphologiques

morphologie	genre 1		genre 2		genre 3		genre 4
marque prototypique	<i>der + ∅</i>		<i>das + ∅</i>		<i>die + ∅</i>		<i>die + morphème/∅</i>
exemple	<i>Honig</i>	<i>Tisch</i>	<i>Eis</i>	<i>Haus</i>	<i>Milch</i>	<i>Faust</i>	<i>Tische, Häuser, Fäuste</i>
sémantisme	-	sing.	-	sing.	-	sing.	pluriel

Ces spéculations ne sont donc pas si oiseuses que l'on pourrait le penser.

6 En guise de conclusion

Aber lassen wir die Kirche im Dorf stehen!

Si la recherche d'une cohérence maximale de la description grammaticale peut justifier les considérations qui précèdent, la problématique du marquage du genre se pose, d'un point de vue pratique, en d'autres termes.

Considéré isolément, un Groupe Nominal tel que *der Vater* ne marque pas vraiment le genre M : la combinaison *der + ∅* exclut uniquement le genre N et seule la connaissance du genre associé au nom *Vater* autorise à dire que *der Vater* est M. Mais un Groupe Nominal n'apparaît pas isolément, sauf dans les grammaires. En discours, *der Vater* apparaîtra (a) en association avec une forme du verbe *sein* et placé en aval de celle-ci, ce qui correspond à la fonction d'attribut (*Der Mann mit der Mütze ist der Vater des Mädchens dort.*), ou bien (b) placé en amont d'une forme du verbe *sein* (*Der Vater des Mädchens dort ist der Mann*

mit der Mütze.) ou encore combiné avec un autre verbe (*Der Vater erlaubt es nicht.*), ce qui correspond à la fonction de sujet. La morphologie ambiguë *-er + ∅* (M Nom.Sg. ou F Dat./Gén.Sg.) est désambiguïsée par la connaissance du genre du nom et par la fonction, reconnue par le récepteur grâce au contexte, mais en même temps la séquence *-er + ∅* (une fois identifiée comme M Nom.Sg.) constitue aussi une marque de la fonction, ici redondante.

Pour le récepteur, l'information utile (pour le calcul du sens) qu'il décode dans la séquence morphologique portée par le Groupe Nominal est limitée au cas (plus ou moins redondant avec d'autres types de marquage : position relative du Groupe Nominal, sélection sémantique des rôles par le verbe) et au nombre (marqué aussi par le verbe pour un groupe Nominal sujet). Le genre ne présente pas d'intérêt sémantique en soi (il ne dit rien sur le monde), mais joue comme critère discriminant permettant de réduire l'ambiguïté des formes de déclinaison (*Vater* étant (re)connu comme M, *der Vater* est identifiable comme forme de Nom.Sing.).

Pour le locuteur, savoir que p.e. le nom *Haus* est N signifie qu'il doit l'associer, selon le contexte, (a) à la forme *das* de l'article défini au Nom.Sg. ou à des déterminants du type *dieses*, *ein* ou *mein*, (b) à l'une des séquences *as/es + ∅*, *-em + ∅*, etc ..., (c) à l'un des deux morphèmes *-e* et *-er* au Pl. (en l'occurrence *Häuser*).

Ces remarques paraissent évidentes, mais la présentation traditionnelle, trop réductrice, du genre (rattaché à la morphologie de l'article défini) constitue encore trop souvent¹ l'alpha et l'oméga de la définition du genre en allemand (quand une définition est fournie, ce qui n'est p.e. pas le cas dans la grammaire de l'IdS (Zifonun 1997)), or cette justification du système du genre de l'allemand par les formes de l'article défini au Nom.Sg. est arbitraire, même si elle présente un intérêt pratique évident.

7 Bibliographie

Ágel, Vilmos 2005. « Das fünfte und sechste Genus – und die anderen. » https://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_f%C3%BCr_Germanistik/AgelFuenftesGenus.pdf

Brugmann, Karl, 1904. *Kurze vergleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen*. Strassburg, Trübner.

Duden, 1973. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim/Wien/Zürich, Bibliographisches Institut.

¹ Ainsi Annette Neumann écrit dans sa thèse sur le genre et l'aphasie : « Das Deutsche markiert das grammatische Geschlecht des Nomens durch den d-Artikel (*der, die, das*). » (Neumann 2001 : 128)

* Merci à Marcel Vuillaume pour sa relecture (toujours) attentive.

- Duden, 2016. *Die Grammatik*. Berlin. Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter, 2000. « Das vierte Genus? Über die natürliche Kategorisierung der deutschen Substantive. » In: Bittner *et alii* (Hrsg.). *Angemessene Strukturen*. Hildesheim/Zürich/New York, Olms, 91-105.
- Ernout, Alfred, 1953/1989. *Morphologie historique du latin*. Paris, Klincksieck.
- Gottsched, Johann Christoph, 1749. *Grundlegung einer deutschen Sprachkunst*. Leipzig, Breitkopf. Accessible sur : <http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10583649-2>
- Hockett, Charles F., 1958. *A Course in Modern Linguistics*. New-York, Macmillan.
- Leiss, Elisabeth, 2000. « Gender in Old High German. » In: Unterbeck, Barbara & Rissanen, Matti (Hrsg.). *Gender in Grammar and Cognition*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 237-258.
- Marillier, Jean-François, 2018a. « Le genre dans la grammaire de Jacob Grimm (1831). » In : NCA n° 36/1, 2018, 31-48.
- Marillier, Jean-François, 2018b. « Le genre en allemand (1) Ce que nous enseigne l'indo-européen. » In : NCA n° 36/3, 2018, 239-255.
- Montanari, Elke, 2010. *Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus*. München, Waxmann.
- Neumann, Annette, 2001. *Sprachverarbeitung, Genus und Aphasie. Der Einfluß von Genustransparenz auf den Abruf von Genusinformation*. Thèse, Humboldt-Universität, Berlin.
- Robins, Robert Henry, 1951. *Ancient and Medieval Grammatical Theory in Europe*. London, Bell & Sons.
- Robins, Robert Henry, 1967. *A Short History of Linguistics*. London u.a., Longman.
- Wiese, Bernd, 2000. „Warum Flexionsklassen? Über die deutsche Substantivdeklinatation.“ In: Thieroff *et alii* (Hrsg.). *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*. Tübingen, Niemeyer, 139-154. Accessible sur : https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4262/file/Wiese_Warum_Flexionsklassen_Ueber_die_deutsche_Substantivflexion_2000.pdf
- Zifonun, Gisela *et alii*, 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New-York, de Gruyter.

UNE STRUCTURE IMPÉRATIVE MÉCONNUE

Les grammaires de l'allemand procèdent en général de la même façon quand il s'agit des structures impératives (impératives au sens large, comprenant certes l'ordre, mais aussi la prière, l'exhortation, l'invite) : elles traitent d'abord d'un mode verbal appelé impératif, puis des autres modes quand ils ont valeur impérative : le subjonctif (*Seien Sie doch mal ehrlich !*), l'infinitif (*alle mal herhören*), le participe II (*stillgestanden*). Sous le titre *Imperativsätze* viennent ensuite d'autres structures, comme par exemple avec *dass* : *Dass du (auch / bloß / ja / nur / mir) ins Bett gehst!*¹), utilisées pour formuler un ordre. Quelques ouvrages évoquent les actes de paroles indirects : *Könnten Sie mir das Salz reichen? Wären Sie so lieb, mir das Salz zu reichen? Wenn Sie mir bitte das Salz reichen könnten?*

Mais à ma connaissance aucune grammaire (même la volumineuse *Duden 4 Die Grammatik* de 2009) ne mentionne la possibilité d'exprimer un ordre sans verbe. Or, on dit à son chien : « au pied/bei Fuss », où l'on chercherait en vain un mot conjugué. Ce n'est pas un cas unique, car l'on a en langue militaire « Repos ! En joue ! Feu ! » ou en sport *Auf die Plätze, Fertig, Los !*

Or, *los* précisément rappelle *Los von Rom !* et *Los-von-Rom-Bewegung*²

On a là les trois éléments constitutifs d'une structure impérative méconnue (des grammaires), bien que très fréquente : 1. un préverbe (*los*), 2. un groupe

¹ J'emprunte les exemples cités au site mor.cms.hu-Berlin.de/h2816i3x/Lehre/2007_HS_Sprechakte/HS_Sprechakte_2007_07_Manfred_Krifka, **Sprechakte und Satztypen**, Hauptseminar, Institut für **deutsche Sprache und Linguistik**, Humboldt-Universität zu Berlin, 7

² Die **Los-von-Rom-Bewegung** war eine zu wesentlichen Teilen politisch motivierte Strömung in Österreich um 1900, die die Förderung des Konfessionswechsels von der römisch-katholischen zur evangelischen oder altkatholischen Konfession zum Ziel hatte. Sie wurde von deutschnationalen Kräften getragen. Die Parole "Los von Rom" wurde vom Medizinstudenten Theodor Georg Rakus (später Dr. Theodor Georg Rakus, Arzt und königlich schwedischer Vizekonsul in Salzburg), einem Weggefährten von Georg von Schönerer geprägt. Wikipedia.de

prépositionnel, qui peut être une *Angabe* (*Her mit dem Geld!*) ou une *Ergänzung*, soit un ablatif (*Raus aus dem Bett!*) soit un directif (*Rein in die Natur!*), 3. une intonation impérative, marquée graphiquement par le point d'exclamation. C'est cette intonation qui est déterminante, car sinon dans la séquence « préverbe + groupe prépositionnel », ce dernier peut être compris comme un *Nachfeld* pour échapper à la *Klammerbildung* :

Stella lag in ihrem Bett und schaute **hinauf in den Himmel**.

De même le *ab* des didascalies :

(*Ab in die Seitentüre rechts.*)[Nestroy: *Der böse Geist Lumpazivagabundus. Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka, S. 74038*]

Ou encore *rein* (puisque'on ne met plus l'apostrophe devant l'abréviation) peut-être interprété comme l'adjectif/adverbe :

siehe, ich wurde auf der Stelle für diese Tugend mit der Hoffnung belohnt, das liebenswerte Geschöpfe ganz rein in meine Arme zu bekommen; (*La Roche: Geschichte des Fräuleins von Sternheim. Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka, S. 64432*)

Donc l'intonation donne son sens impératif à la phrase.

Voici quelques exemples :

Ab ins Bett! Auf in den Kampf! Heraus mit der Sprache!, Hinauf in die Höhe!, Raus aus den Klamotten!, Rein in die Zukunft!, Runter in die Hocke!, Zurück nach Deutschland!, etc.

Quelques chiffrés (*Google*, décembre 2013) donneront une idée de la fréquence d'emploi : *Her mit dem Geld!* : « Environ 767 000 résultats », auxquels il faudrait ajouter plus de 42 000 *Her mit dem Zaster!*, 302 000 *Heraus mit der Sprache!* et « Environ 1 550 000 résultats » pour *Raus mit der Sprache!*, 257 000 *Raus aus den Klamotten!*, 350 000 *Ab ins Bett!*, 174 000 *Rein in die Kartoffeln!*, « Environ 501000 résultats » pour *Rein in die Zukunft!*, 3 070 000 *Raus aus dem Alltag!*, 113 000 *Weg mit dem Bauch!* + 95 000 *Weg mit dem Bauchspeck!*. *Her mit den kleinen Engländerinnen* récolte 14 500 mentions.

On peut avoir également *weg* après *Hände* ou *Finger* : *Hände weg von meiner Tochter!* (35000) / *Finger weg von meiner Tochter!* (155 000). Il est inutile de continuer, tant l'éventuelle objection de rareté ne tiendrait pas.

On remarque aussi qu'on a la structure inverse :

Geld her oder autsch'n!, *Bier her*, *Bier her oder ich fall' um, juchhe!* (bis). *Bauch weg!*, *Ausländer raus!*

Or, dans le passage de cette structure à l'autre *Geld her/her mit dem Geld*, *Der Bauch muss weg/Weg mit dem Bauch*, le sujet devient membre d'un groupe prépositionnel avec *mit* et il faudra donc s'interroger sur la valeur de cette préposition.

Mais revenons à notre point de départ : « préverbe + groupe prépositionnel + point d'exclamation ». Il convient d'abord de s'intéresser à cette structure du point de vue syntaxique, car l'apparente uniformité recèle des modalités

différentes. Il importe aussi d'étudier les divers niveaux de style et de ne pas se limiter à des exemples de la langue familière. De plus se pose le problème de la traduction. Enfin, n'oublions pas les implications didactiques de l'introduction de cette formule impérative dans notre enseignement de l'allemand.

I. CARACTÉRISTIQUES COMMUNES ET CAS DE FIGURE

A. Caractéristiques communes

Toutes ces séquences sont en commun d'exprimer un déplacement Or, se déplacer implique un point de départ, une origine (*unde/woher*), une destination, un but (*quo/wohin*) et un lieu de passage (*qua*). L'allemand n'a pas de terme pour le lieu de passage, mais c'est sans incidence pour notre propos, car dans notre type d'énoncés ce lieu de passage est d'ordinaire passé sous silence, parce que non pertinent. Origine ou but peuvent rester implicite. *Her* indique le but (on s'approche du locuteur) tandis que l'origine n'est pas mentionnée, c'est l'interlocuteur, l'autre. On remarque immédiatement que l'absence de verbe et de sujet, éventuellement la forme contractée du préverbe, éventuellement la divergence entre le préverbe (s'il indique l'origine) et le groupe prépositionnel (s'il indique le but) donnent à cette formulation une concision admirable, dont on peut déjà prévoir que les usagers de la langue sauront en profiter.

L'origine peut soit se borner à un départ : *weg, fort*, soit être marquée plus nettement : on se détache avec *ab* (qui s'oppose à *an*) et *los* (qui indique une rupture de lien), on sort avec *raus* (qui s'oppose à *in*). L'origine peut être indiquée à la fois par le préverbe et un groupe prépositionnel : '*raus aus dem Alltag !* Le but est indiqué soit par le groupe prépositionnel seul : *Weg in die Natur !, Fort in die Welt !* soit par la convergence entre préverbe et groupe prépositionnel : *Rein in die Natur !* Il peut arriver aussi que préverbe et groupe prépositionnel aillent en sens contraire, le préverbe indiquant l'origine, le groupe prépositionnel le but : *Raus in die Zukunft !*. Il faut donc étudier plusieurs cas de figure.

Mais auparavant se poser la question de l'interprétation de la séquence. Peut-on considérer qu'on a affaire à un verbe de mouvement sous-entendu et donc à une structure elliptique ?

En français, dans *Debout les morts !*, on ne voit pas quel verbe supposer, alors qu'il y en a un pour *assis* (*s'asseoir*) et pour *couché* (*se coucher*). En allemand, le directif est suffisamment indiqué par le groupe prépositionnel pour qu'on puisse se passer du verbe, même si on peut le sous-entendre dans *ich muss in die Stadt* (*gehen/fahren*). Mais qu'en est-il dans l'expression *das steht ins Haus*, où l'on a, non pas un verbe de mouvement, mais de position ? Qu'on puisse dans le même énoncé exprimer d'une part la position stable (*stehen*) et le mouvement (*ins*

Haus) montre qu'en fait c'est le groupe prépositionnel qui est pertinent, non le verbe.

Au groupe prépositionnel (directif en l'occurrence) s'ajoute le fait que les préverbes dont il s'agit ici portent en eux-mêmes l'idée de mouvement : *der Knop ist ab, er ist sie los* indiquent une séparation, et ipso facto un déplacement. A partir du moment où donc préverbe et groupe prépositionnel expriment le déplacement, le verbe de mouvement ne sert qu'à préciser le mode de locomotion. On n'a donc pas à supposer un verbe de mouvement sous-entendu.

B. Plusieurs cas de figure

Le groupe prépositionnel peut-être soit une *Angabe* (facultative) ou une *Ergänzung* (obligatoire), au sens de la théorie de la valence.

1. Groupe prépositionnel : *Angabe*

Dans ce cas le groupe prépositionnel comporte *mit*.

Her mit dem Geld!, Her mit den kleinen Engländerinnen!, Heraus mit der Sprache!, Raus mit der Sozialmilliarde!, Raus mit den Ausländern!., etc. Ce *mit* est intéressant, car son sens ne correspond pas aux nombreux acceptions telles qu'elles sont répertoriées d'ordinaire, par exemple, dans *Duden Universalwörterbuch*, où d'ailleurs l'emploi de *mit* après *her* ou *heraus/raus* n'est pas mentionné. On veut certes y voir que la personne à qui l'on s'adresse ne doit pas s'approcher seule mais *avec (en compagnie de)* de l'argent ou de petites Anglaises, ou que le xénophobe doit raccompagner les étrangers à la frontière. Mais rien n'oblige, sinon peut-être la vraisemblance, à admettre cette interprétation. On peut concevoir aussi que ce *mit* rejoint le *mit* de *er kam mit dem Hut auf dem Kopf/den Hut auf den Kopf*, c'est-à-dire équivaut à un accusatif de relation : *Er kommt das Geld in der Hand/mit dem Geld in der Hand*. Mais, comme ce *her mit dem Geld* renvoie à *Geld her* et *raus mit den Ausländern* à *Ausländer raus*, je serais tenté, sans être capable de fournir la moindre preuve, que ce *mit* équivaut à un nominatif de relation (relation avec le préverbe). Ou qu'il transpose en structure superficielle un sujet de structure profonde. Autre hypothèse : pour *Geld her, Bier her ou Ausländer raus*, on peut supposer qu'il s'agit du COD d'un verbe « *bringen* » sous-entendu et là, ce *mit* transposerait en structure superficielle un objet de structure profonde. Mais là encore, aucune preuve.

2. Groupe prépositionnel *Ergänzung*

a) Le préverbe indique seulement le départ.

On convient d'ajouter soit l'origine soit le but :

Weg vom Alltag!
Fort in die erträumte Wildnis!

b) Le préverbe indique l'origine (*ablatif*).

Ab vom Rad !
Los von der Kirche !(198 000 occurrences)
Raus aus dem Stress: (2420 00), Raus mit ihm !Herunter vom Campus, (complété par :
hinein in den Job!)

c) Le préverbe indique le but.

Préverbe et groupe prépositionnel vont dans le même sens :

Auf in den Kampf!, Auf in die Schulen!, Auf in die zweite Runde!
Hinein, hinein in die Natur !, Rein in die Buletten!
Hinauf in die Natur!, Rauf in die Natur!

d) préverbe ablatif et groupe prépositionnel directif :

Ab in die Koje!, Ab in den Urlaub!, Ab in die Offensive!, Ab in den Süden!
Raus in die Zukunft!, Raus in die Natur !, Raus in die Welt!

Peut-on concevoir concision plus grande et plus grande vigueur ?

Surtout si l'allemand (possibilité dont il use sans modération) utilise deux fois la même structure, mais avec des préverbes divergents :

Raus mit der Sprache!, Rein ins Leben!, Weg vom Alltag und hinein in die Natur!, Raus aus dem Alltag, rein in die Natur!, Raus aus dem Klassenzimmer, hinein in die Natur!, Raus aus dem Zug und hinein in die Natur!, Runter vom Sessel, hinein in die Natur!, Raus aus der Stadt, hinein in die Natur!, Raus aus der lärmenden Großstadt und hinein in die Natur!, Hinaus aus dem Ort, hinein in die Natur!, Raus aus den Räumen und hinein in die Natur!, Raus aus dem Alltag, hinein ins Paradies!, Weg von der Erde, hinein in den Himmel!, Raus aus der Routine, rein in die Kreativität!

Ou, pour retourner sur terre :

Rein in die Kartoffeln, raus aus den Kartoffeln! (Bemerkung, die auf kurz aufeinanderfolgende gegensätzliche Anweisungen hinweist, <http://de.wiktionary.org/wiki>)
Raus aus den Startlöchern, rein in die Erfolgslaufbahn

On peut associer les deux formules en les corrélant avec *erst* pour la première, *dann* pour la seconde :

erst rein, dann raus, erst weg von euch, dann weg von meiner Arbeit und dann von meiner Heimat

Mais pourquoi s'arrêterait-on à deux ?

hinaus in die Wälder, hinauf auf die Berge, hinein in die Natur!

Et pourquoi ne pas aller jusqu'à quatre ?

hinaus in die herrliche Natur, hinein ins kühle Nass, hinauf in luftige Höhen oder ab auf die Piste!

Concision et prégnance doublent, triplent, quadruplent...

Faut-il dès lors s'étonner de l'intérêt stylistique de la formule ?

II. INTÉRÊT STYLISTIQUE

Les énoncés impératifs (toujours au sens large du mot impératif : ordre, prière, exhortation, invite, etc.) ont pour but d'amener le locuteur/lecteur à agir de la façon voulue par le locuteur.

Constatons d'abord que le mode impératif est de tous le plus concis, puisqu'il se limite au radical : *ge, komm, mach, sieh*. Et pas uniquement en allemand : comme le *i* latin (*i lictor* !) ou le *go* anglais, et notre *va, cours, vole et nous venge*. C'est que, comme on nous l'apprend à l'armée : pour être bien compris, un ordre doit être bref, surtout si l'urgence l'exige. De même, en sport, et ce serait un gag que de dire: « Mesdames (Messieurs), veuillez prendre place dans les starting- blocks, s'il vous plaît. Tenez-vous prêts. Donnez-vous la peine de partir. ».

Concision et vigueur allant de pair, rien d'étonnant que les formules que nous venons d'étudier aient retenu l'attention des locuteurs et auteurs. Et ce particulièrement dans les domaines que sont la langue parlée quotidienne, la propagande et la publicité et enfin la création littéraire, chanson comprise.

A. Langue parlée

Elle est aisément reconnaissable, d'une part par l'abréviation systématique des préverbes (*rauf, raus, rein, runter*, etc.) de l'autre par le vocabulaire concret, familier, voire argotique contenu dans le groupe prépositionnel.

« Environ 443 000 résultats » pour *Rein in die Kamotten* ! « Environ 1 640 000 résultats » pour *Raus aus den Klamotten*!. « Environ 489 000 résultats » pour *Ab ins Bett* ! « Environ 490 000 résultats » pour *Ab in die Heia* ! « Environ 80 100 résultats » pour *Ab in die Koje*!

«Environ 490 000 résultats» pour *Runter von der Couch !* :

Sans parler de nombreux :

Runter vom Bett rein in die Bude! Rein ins Bett, raus aus dem Bett Rein ins Bett oder raus aus dem Bett ! Finger weg von meiner Tochter!

dachte ich und beobachtete das Ringen des Mannes um Luft und Leben. rein ins Bett, raus aus dem Bett! Rein ins Bett und wieder raus aus dem Bett.

B. Propagande et publicité

1. Propagande religieuse (*de propaganda fide!*)

Hinauf zu Gott –eine Neujahrpredigt

Hinauf zu gott: hinauf zugott!

Hinauf zu Jesus!

Hinauf zu Jesus Hinauf zu Jesus mit Aug und Herz ! Hinauf zu ihm, der an des Vaters Rechten sitzt!

Hinein in die Kirche ?

sous forme de question, mais c'est une question rhétorique, il s'agit d'inciter les lecteurs à entrer et d'ailleurs :

Liebe Schwestern, liebe Brüder! "Hinein in die Kirche!"

2 Propagande politique (même si ce sont des extraits de blogs ou de forum, l'intention n'est pas seulement de « vider son sac », mais de convaincre). Souvent le politique, le social et l'économique sont étroitement liés.

Raus mit dem Islam! Raus mit den Grünen! Wer ist dabei?

20.10.2010 - Für die Fortsetzung der Kampagne "Raus mit der Sprache. Rein ins Leben." hat die „Deutschlandstiftung Integration“ 11 neue Botschafterinnen ..

Weg mit dem Kapitalismus, es lebe die Demokratie.

Weg mit dem Kapitalismus, her mit dem “guten Leben” innerhalb der sozialistischen Demokratie!

04.04.2013 - Ich sage, weg mit den Grünen sie sind nicht wählbar. Die Grünen – “Eine für Christen nicht wählbare Partei Die Eidgenössische Volksinitiative «Für freie Meinungsäußerung – weg mit dem Maulkorb!» war eine Volksinitiative der Schweizer Demokraten

Weg mit den Sozis! War Clement überhaupt jemals Sozialdemokrat? Für mich war und ist Clement nichts weiter als ein Energie- und Zeitarbeitslobbyist.

weg mit der CDU FDP: ich will endlich Neuwahlen!

Bürgerbetrug beenden, Raus mit dem Prüfbericht des Bundesrechnungshof über Stuttgart 21!

Hände wer, Finger weg.

3. Propagande sociale

Vernichtet die Börse! Weg mit dem Kapitalismus ...

- Weg mit den Gewerkschaften: denn diese sind einseitig massiv bevorteilt

Schaut mal woher die ihr Geld haben und was sie damit machen! Es gibt Alternativen zu den Konzernen! Weg mit den Konzernen!

Weg mit den Arbeitgebern die keine 8,50 Zahlen können....oder Weg mit den Arbeitgebern, die in Geld baden und die Arbeitnehmer nur mit 5 oder 6 Euro abspeisen

WEG MIT HARTZ IV!

DAS VOLK SIND WIR!

WEG MIT HARTZ IV!

DAS VOLK SIND WIR! ...

Weg mit Sozialabbau und Harz vier

damm damml damm damm

dafür demonstrieren wir.

damm damm, damm damm

Drum sage ich Euch, zur DEMO zu geh'n !

- schmeißen wir den Kanzler jetzt raus !!

weg mit dem Schwindler - Nimmerwiederseh'n !

weg mit der Bande , fort mit dem `Graus

weg mit den Heuchlern , weg mit den Spitzeln !!

- verschwinden soll der Bundestag !

weg mit den Bossen , fort mit den Schweinen !

- weil das Volk viel zu viele Mitesser hat !

On ne saurait être plus clair !

4. Propagande économique

Pour les hommes d'argent, qui ne se paient guère de mots, la propagande est plus discrète que l'information, mais lorsqu'on prodigue des conseils :

Ab in die Fonds.

Also her mit den Fonds aus dem db PrivatMandat Programm? Nicht so hastig! Die Idee ist gut, aber ist sie auch gut gemacht?

Raus aus den Fonds - und rein in die Aktien? - FinanzNachrichten.de

Raus aus Anleihen - rein in die Aktien! | wallstreet:online

Welche Bewegungen in den Aktien – und Anleihemärkten sind wahrscheinlich? Wie verlaufen die Geldströme? Raus aus den Anleihen? Rein in die Aktien?

Die andere Meinung: „Finger weg von Aktien - Anleihen kaufen“ -

5. Publicité commerciale

C'est elle qui domine et surtout la publicité touristique, avec ses slogans :

Klasse! Rein in die Natur. Spaß und Erholung – zu fairen Preisen – im Luxus Natur. Liebe Lehrerinnen und Lehrer, wir laden Sie und Ihre Schüler recht herzlich ...

Der grüne Trend hält an: Raus aus dem Alltag, rein in die Natur!

Barnim - Rein in die Natur! Freizeitgestaltung am und auf dem Wasser gehört ganz sicher zu den Spezialitäten des Barnimer Landes

Naturpark. Niederösterreichische. Eisenwurzen. Hollenstein an der Ybbs. Naturpark
www.hollenstein.at. Raus aus dem Klassenzimmer rein in die Natur ..
Rauf auf die Berge. Wer jetzt denkt, hier kommt ein weiterer Reiseführer wieder nur geeignet
für den Wintersportler, der hat sich wahrlich geirrt
Rauf auf die Berge: Ferienhöfe in Bayern, Österreich, Südtirol jetzt kaufen.
Ski & Thermal Weekend zum Skiopening. Kurze Auszeit möglich - dann nichts wie rauf in
die Berge und den ersten Schnee genießen!
Klappe auf..rauf in den Himmel..nach Flug + schnellem Einspringen.
Hinein in die Klammern und hinauf auf die Gipfel. Ins Saalachtal.
Raus aus dem Wald, ran ans Meer ...
Raus aus dem Alltag, ran an die See. Sich gleich rundum wohl fühlen, die schöne. Landschaft
und die frische Luft genießen
Rauf aufs Rad und ran ans Meer. Nahe der Steilküste strampeln Sie in das Reich der.
Zyklopen, nach Capocorp Vell.

C. LITTÉRATURE³

Y compris la littérature classique, même si l'on se limite à de rares préverbes.
Les exemples sont tirés du CD *Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka*
<http://www.digitale-bibliothek.de/band1.htm>
ISIDORA. Gieb mir den Brief noch einmal - (*Liest*)
Hier, hier, geschwinde weg mit ihm! [*Brentano: Ponce de Leon., S. 4568*]
Weg mit dir, Freudestörer! [*Brentano: Godwi. 2, S. 58*]
<http://www.digitale-bibliothek.de/band1.htm>]
Weg mit dem dummen Halstuch, was soll das dumme Halstuch!
[*Brentano: Godwi. Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka, S. 4720*]
Weg mit einer Gesellschaft, die der toten Aristokratie die Kleider
[*Büchner: Dantons Tod., S. 6724*]
Weg mit ihnen! Rasch! Nur die Toten kommen nicht wieder.
[*Büchner: Dantons Tod. Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka, S. 6727*]
(vgl. *Büchner-WuB, S. 33*)
Sind alle Läden geschlossen? Zündet die Kerzen an! Weg mit dem Tag!
[*Büchner: Leonce und Lena., S. 6817*]
D'rum weg mit Schäkerei'n! /Von süßkandierten Zoten [*Bürger: Gedichte [Ausgabe 1789].*
fka, S. 7234]
O weg mit Reim und Leierklang und Singen! [*Eichendorff: Gedichte [Ausgabe 1841]., S.*
9427]
O weg mit solcher Kunst, weg, weg mit solchen Sachen, so die Gemüter nur verzagt und
weibisch machen Weg mit dieser Irrlehre, von höfischen Pfaffen großgezogen;
[*Fontane: Vor dem Sturm. Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka, S. 12504*]
(vgl. *Fontane-RuE, Bd. 1, S. 233*)
Und weg mit dem Bettel!« [*Fontane: Vor dem Sturm., S. 13212*]
weg mit Ihrem fetten Hamlet! [*Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre., S. 24078*]
<http://www.digitale-bibliothek.de/band1.htm>]
Raus mit ihm, Base! [*Raabe: Der Hungerpastor., S. 76280*]

³ Pour la chanson, je renvoie à *Youtube* :« Dann rüber zu YouTube ! »

Raus mit der Bescheinigung für richtige Ablieferung, [Raabe: *Der Schüdderump.*, S. 77533]
Raus aus der Schüchternheit! [Raabe: *Der Schüdderump.*] S. 77595)

Parmi les écrivains modernes⁴,

H.Böll :

Im entscheidenden Augenblick, wenn er den Kaffee servierte, glücklich über seine Leistung diesen eingoß, dann hätte ich sagen müssen: "Raus mit dem Geld" oder "Her mit dem Geld". (Ansichten eines Clowns, p.178)=

H.-G. Kosalik :

Außerdem wäre in zehn Tagen Ihr Monatsbesuch sowieso fällig gewesen. Also raus mit der Wahrheit: (Engel der Vergessenen, p.305)

Christa Wolf :

Zuerst stürzte noch die Mutter herein, in voller Fahrt. Ab ab ins Bett, los los, keine Widerrede. (Kindheitsmuster, p.159)

Dans les traductions du français :

»He, willst du wohl 'das Kneifen lassen! – Weg mit den Pforten!«
[Émile Zola: *Ein Blatt Liebe*. Emile Zola: *Die Rougon-Macquart*, S. 5324 <http://www.digitale-bibliothek.de/band128.htm>]

Nein, nein, niemand mehr! – Raus mit der treulosen Tomate!« [Emile Zola: *Die Rougon-Macquart*, S. 9705 (<http://www.digitale-bibliothek.de/band128.htm>)

Raus mit dem Journalisten! [Emile Zola: *Die Rougon-Macquart*, S. 9720 <http://www.digitale-bibliothek.de/band128.htm>]

»Raus mit der Sprache, warum willst du nicht?«

»Raus mit dir, du Sau! – Raus mit dem Gestank!

[Émile Zola: *Die Erde*. Emile Zola: *Die Rougon-Macquart*, S. 10891
<http://www.digitale-bibliothek.de/band128.htm>]

On trouve encore plus d'exemples dans les œuvres modernes, pour ne pas parler des nombreuses traductions d'auteurs contemporains

Il y en a une que j'aimerais citer, car c'est la parodie du fameux air d'Escamillo, « Toréado, prends garde etc. » :

Auf in den Kampf/Die schwiegermutter naht,/ Siegesgewiss, K Klappert ihr Gebiss...

Cette traduction du français vers l'allemand appelle sa réciproque, ce qui nous amène à nous intéresser à la traduction de ces formules impératives avec préverbe et groupe prépositionnel.

III. PROBLÈMES DE TRADUCTION

C'est que le français n'a pas de préverbes et l'on ne pourra donc traduire la séquence « préverbe + groupe prépositionnel » par un équivalent. Il faut trouver

⁴ Je dois à E Faucher cet exemple de Erich Kästner. La rombière au candidat gigolo "Heraus mit dem Ausweis !"

une autre solution et ce, cas par cas, car il n'y a pas, en l'occurrence, de formule générale.

Heureusement notre langue, si admirable que soit l'allemande, peut avoir, à l'occasion, autant de concision et de prégnance. Le problème ne se posera guère pour la traduction d'une occurrence simple (*Her mit dem Geld !*), mais plus pour celle de doublets, de triplets de ces formules (*Raus aus dem Alltag, rein in die Natur !*).

A. Emploi unique

Au risque de paraître obsédé par les jouvencelles d'outre-Manche, je rappelle que *Her mit den kleinen Engländerinnen* est le titre allemand du film *A nous les petites Anglaises !* Et ce *A nous*, qui spécifie les bénéficiaires de ces demoiselles et du même coup nous implique, vaut bien le *Her mit* qui ne désigne pas les heureux petits Français.

Pour *Her mit dem Geld !* on a *Par ici la monnaie !* ou *Aboule !* On a *Accouche !* pour *Raus mit der Sprache !*, *Au lit !* pour *Ab ins Bett !* *En route pour la mer !* pour *Ran an die See !*. Ce serait plutôt *A poil l'arbitre !* ou *Aux chiottes l'arbitre !* qui poseraient problème aux traducteurs germanophones. *Buh !* propose *Pons, geh nach Haus, abtreten, pack ein*, dit Sachs-Villatte. Ce n'a pas la vigueur et la verdeur françaises !

Pour *Hände weg !*, *Finger weg* seuls, on *Bas les pattes !*,

Avec un groupe prépositionnel : *Touche pas à ... !*

Mais encore une fois, il s'agit de cas par cas.

B. Emploi binaire

Comme ces expressions indiquent une opposition entre le premier terme (*Raus aus dem Alltag*) et le second (*rein in die Natur*) il est possible de s'inspirer de formules antithétiques françaises. Ainsi à partir de *Bonjour lunettes, Adieu fillettes*, on peut permuter et proposer :

Adieu le quotidien, bonjour la nature ! OU :

Raus aus dem Zug, hinein in die Natur! Parti le train, vive la nature !

Pour Weg von der Erde, hinein in den Himmel! Au revoir la terre, à nous le Ciel !

IV. INTÉRÊT DIDACTIQUE

Une structure qui dispense de conjuguer un verbe est toujours bienvenue des élèves. Et plus c'est court, plus c'est facile à apprendre. Et plus aisé encore si la formule est frappante :

Raus aus dem Netz, rein in die Ferien! Assez d'ordinateur, enfin les vacances !

Raus aus der Schule, rein in die Ferien! Oubliée l'école, salut les vacances !

ou en s'inspirant d'une chanson de l'école primaire :

Les cahiers brûlés, enfin les vacances ! Brûlons les cahiers, partons en vacances !

Et plus la structure est fréquente plus on a envie de s'en servir.

On pourrait aussi demander aux élèves (étudiants) de se montrer créatifs et d'inventer en allemand des phrases sur ce même modèle, d'abord à emploi unique, puis binaires.

Raus aus dem Gymnasium, rein in die Disko !

Raus aus der Uni, rein ins Leben!

Et même oser :

Raus aus dem Nichtstun, rein in die Deutschstunde!

Raus aus dem Faulenzen, Rein ins Studium!

La conclusion s'impose : il n'y a aucune raison valable pour que cette structure manque encore dans les grammaires de l'allemand. Sa place est toute trouvée. Les grammaires prochaines n'auront plus le droit d'oublier cette formule impérative dans le chapitre des *Imperativsätze*. En d'autres termes : *Raus aus der Routine, rein in den Fortschritt !*

Pierre-Yves Modicom
Université Bordeaux-Montaigne

Vie des structures et vies du structuralisme

À propos de la correspondance entre Roman Jakobson et Claude Lévi-Strauss

Dix ans après la mort de Claude Lévi-Strauss, le structuralisme semble avoir cessé d'être un objet de polémiques en France, et intègre définitivement une forme de Panthéon de l'histoire intellectuelle. Le succès critique et public du roman *La Septième Fonction du Langage* (2015), thriller parodique de Laurent Binet autour d'un manuscrit de Jakobson censé conférer à son détenteur le pouvoir de séduire inmanquablement les foules par la parole, en était sans doute un signe avant-coureur. La parution la même année d'une biographie-fleuve de Claude Lévi-Strauss (plus de 900 pages) par Emmanuelle Loyer (Loyer 2015) en était un autre. Elle coïncidait avec la sortie d'un premier volume de correspondance de l'anthropologue français sous l'égide de sa veuve, *Chers tous deux, Lettres à ses parents 1931-1942* (Lévi-Strauss 2015). Le deuxième volume de correspondance de Lévi-Strauss paru cette année marque une étape supplémentaire dans cette constitution d'un canon historique et philologique du structuralisme, puisqu'il regroupe les quarante années d'échanges épistolaires entre Claude Lévi-Strauss et Roman Jakobson (1942-1982)¹. Cet ouvrage captivera toutes celles et tous ceux qui s'intéressent à l'histoire des sciences du langage en France. Il convient donc de saluer le travail des éditeurs, Emmanuelle Loyer et Patrice Maniglier, ce dernier ayant en outre assuré la traduction (remarquable) de la plupart des lettres de Jakobson rédigées en anglais. De façon générale, l'apparat critique qui entoure la correspondance est de grande qualité, et apportera un secours précieux à des lecteurs qui ne sont pas nécessairement familiers des arcanes du structuralisme. À cet égard, cette correspondance est donc une excellente initiation à l'histoire du structuralisme, en France notamment, et ne saurait laisser les linguistes indifférents.

Les lettres des premières années nous renvoient à la constitution progressive, d'abord autour de l'Ecole Libre des Hautes Etudes à New York puis de part et

1 JAKOBSON, Roman & Claude LEVI-STRAUSS. 2018. *Correspondance 1942-1982*, éditée par Emmanuelle Loyer et Patrice Maniglier, co-traduite par Patrice Maniglier. Paris: Le Seuil (« La Librairie du XXIe siècle »). EAN 9782021220285, ISBN 2021220303 ; 25€, 448 p.

d'autre de l'Atlantique, d'une nébuleuse intellectuelle de chercheurs en sciences sociales au sein de laquelle Jakobson, Lévi-Strauss, Koyré, Benveniste et Dumézil apparaissent d'emblée comme des figures majeures. Les échanges de ces années documentent à la fois la réalité de l'exil, les difficultés du retour en Europe, les aléas de la reconstruction de l'enseignement supérieur en France après la Libération, mais ils dessinent aussi une cartographie fine des échanges intellectuels et humains, des filiations et des hostilités personnelles et scientifiques. Surtout, ce sont des années d'élaboration d'un cadre intellectuel. Le morceau de bravoure en est sans doute l'échange sur les termes de parenté dans les langues slaves anciennes, où le modèle anthropologique de Lévi-Strauss et les recherches philologiques de Jakobson se soutiennent réciproquement, puisque Lévi-Strauss y apparaît en état de prédire à Jakobson non seulement que son premier inventaire est incomplet et qu'il doit exister un terme supplémentaire désignant les beaux-parents de l'homme, mais aussi de prévoir correctement sur quelle racine ce terme doit avoir été forgé. Les deux auteurs partagent ici des préoccupations généralement associées au nom de Benveniste, qu'il s'agisse de son *Vocabulaire des institutions indo-européennes* (Benveniste 1969) ou de son commentaire linguistique des propositions de Marcel Mauss dans *l'Essai sur le don (Don et échange dans le vocabulaire indo-européen, 1951, repris dans Benveniste 1966 : 315-326)*.

Au-delà de l'anecdote, du point de vue linguistique, les lettres de cette époque témoignent surtout du rapport constant entre linguistique synchronique et philologie dans l'esprit de Jakobson, ce qui contribue à rectifier l'image trop fréquente (et qui fut longtemps celle qu'en avait l'auteur de ces lignes) d'un Jakobson menant de front un travail de théoricien de la littérature et une œuvre de phonologue et grammairien structuraliste souvent réduite à une manie classificatoire dont le célèbre article sur les *Shifters* est le parangon (Jakobson 1957/1971). Ces lettres redonnent à l'entreprise jakobsonienne, caractérisée par l'inachèvement du grand œuvre *Sound and Meaning*, une cohérence fondée sur la philologie et l'histoire, un soin du détail et du particulier qui ne s'opposent pas à l'universel, mais où celui-ci, défini comme structure d'opposition des particuliers, vient au contraire se nicher. À bien des égards, cette correspondance replace les deux grands blocs du travail de Jakobson dans un intérêt universel pour les sciences humaines et sociales et la variété des manifestations de la culture humaine – ce que soulignent bien les éditeurs dans leur robuste préface, qui constitue une excellente mise en perspective du structuralisme originel.

L'autre enseignement de cette correspondance des quinze ou vingt premières années, c'est l'ouverture aux sciences de l'information, y compris les plus mathématiques, comme la théorie des jeux de Von Neumann, ou la cybernétique

de Wiener, ainsi que le dialogue amical avec la philosophie dite analytique (Quine, brièvement évoqué par Jakobson comme contributeur d'une collection interdisciplinaire qu'il piloterait) et la grammaire générative naissante. L'inclusion de la théorie des jeux en sémantique (et plus récemment en pragmatique) viendra plus tard, avec Hintikka notamment (voir par exemple Hintikka et al. : 1979).

Jakobson et Lévi-Strauss réfléchissent à cette époque à l'élaboration d'un programme d'étude scientifique de la communication humaine sous tous ses aspects, dont le séminaire de Lévi-Strauss à Paris, censé déboucher sur un ouvrage collectif de chercheurs de plusieurs disciplines des sciences humaines et des mathématiques, aurait pu fournir la pierre angulaire. Il n'est nulle part spécifiquement question de la formule de Saussure sur la perspective d'une « science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale » (Saussure, CLG 1972 : 33). Ce projet avorté semble trouver écho dans des travaux un peu ultérieurs de Benveniste, ainsi dans son analyse du rapport entre sémiotique et sémiologie fondée sur le double commentaire de Saussure et Peirce (*Sémiologie de la langue*, texte de 1969 repris dans Benveniste 1974 : 43-66). L'échec du projet, qui coïncide avec le refus de Lévi-Strauss de rejoindre Jakobson au MIT pour fonder un institut dédié à ces questions, semble d'ailleurs provoquer un rafraîchissement des relations entre les deux savants. Leur correspondance s'interrompt, sans que l'on sache s'il y a véritablement eu brouille ou s'il s'agit d'une coïncidence. À l'heure de la course à l'interdisciplinarité, à l'heure aussi où l'on se demande parfois ce qui unit encore les linguistes entre paradigmes formalistes épris de mathématisation ou de traitement automatique (grammaire générative, HPSG...) et études du discours de diverses obédiences (d'un pôle stylistico-herméneutique à un autre ancré dans le dialogue avec la sémantique cognitive et la psychologie, en passant par les approches se revendiquant « critiques »), la redécouverte de ce projet inabouti a de quoi faire réfléchir en même temps qu'elle ouvre des perspectives. Il serait à souhaiter que l'on redécouvre également les textes produits dans le cadre de ce séminaire et restés inédits.

La deuxième période coïncide avec celle du structuralisme triomphant puis déclinant : Lévi-Strauss est élu au Collège de France en 1958, *La Pensée Sauvage* et sa polémique avec Sartre paraît en 1962¹, l'énorme chantier des *Mythologiques* suivra, tandis que Jakobson s'engage dans le travail de mise en ordre de son œuvre avec la parution progressive des *Selected Writings*. C'est l'occasion pour le lecteur d'assister, en 1961/1962, à la genèse de l'article de

¹ Cette polémique, elle aussi longtemps oubliée, a fait l'objet d'un commentaire récent par Wahnich (2017).

Lévi-Strauss et Jakobson sur le poème de Baudelaire *Les Chats*, qui constitue le point d'orgue du volume et reste un modèle méthodologique impressionnant pour le linguiste soucieux d'analyser le texte littéraire. De même que la première époque laisse entrevoir une autre évolution possible pour les sciences du langage si Lévi-Strauss avait accepté l'offre d'une chaire en études de la communication humaine au MIT, la correspondance révèle qu'à l'instigation de Jakobson et Lévi-Strauss, Noam Chomsky s'était vu offrir une chaire au Collège de France après la retraite forcée de Benveniste malade, en 1970. Comme Lévi-Strauss en son temps, le fondateur de la grammaire générative refuse finalement de changer de rive de l'Atlantique pour rester fidèle à l'équipe avec laquelle il travaille, par répugnance à abandonner son mode de vie coutumier et en partie pour des raisons politiques. Le caractère socialement induit des contours du structuralisme linguistique et de ses frontières n'apparaît nulle part plus clairement que dans ce dialogue personnel jamais vraiment interrompu et dans cette suite d'occasions manquées. Les écoles et les traditions nationales naissent aussi de malentendus et d'habitus divergents – cela rend la symbiose intellectuelle entre Lévi-Strauss et Jakobson d'autant plus remarquable, et doit en même temps inciter les chercheurs à se méfier des mythes fondateurs véhiculés par les écoles et les épigones. À cet égard, on se reportera utilement à la vision assez fine proposée par Benveniste dans les deux premiers essais des *Problèmes de linguistique générale* (1966).

Pour autant, il ne s'agit pas de nier que même à leur corps défendant, les protagonistes mettent aussi en jeu des visions structurées du monde et des prémisses philosophiques, souvent inconscientes, qui précipitent les clivages et les recompositions. C'est l'enjeu de la controverse entre Lévi-Strauss et Sartre, et du refus par Lévi-Strauss de parrainer un quelconque structuralisme philosophique – une position vis-à-vis de laquelle Jakobson se montre relativement réservé, invoquant leur ami commun Alexandre Koyré, philosophe et historien des sciences exilé comme eux à New York durant la guerre. Sur ce point, on ne saurait trop souhaiter que la correspondance de Koyré avec Lévi-Strauss et Jakobson soit rapidement publiée elle aussi.

L'ouvrage se clôt par huit annexes, qui n'intéresseront pas toutes le linguiste au même degré. La première est le fameux article conjoint sur *Les Chats* de Baudelaire et est à même de nourrir la réflexion sur la façon dont les sciences du langage peuvent se saisir du texte littéraire. La quatrième annexe rejoint ces préoccupations philologiques, puisqu'il s'agit de la contribution de Jakobson aux *Mélanges pour Lévi-Strauss* et qu'elle porte sur la structure du vers chinois. Elle intéressera notamment les germanistes connaisseurs des travaux de Fourquet sur la métrique allemande, dont la démarche est assez proche

(Fourquet 1998). Une troisième annexe, la n°8¹, est d'un intérêt majeur, puisqu'il s'agit de la première traduction française d'un article de Jakobson et John Lotz sur la structure phonologique du français telle qu'elle peut être décrite dans le système de Jakobson. Les réflexions phonologiques de Jakobson à cette époque sont évoquées dans la correspondance de la première période et jouent un rôle important dans la réflexion anthropologique de Lévi-Strauss à l'époque mais aussi ultérieurement, en particulier pour ce qui est de la notion de signe zéro. Ce travail, caractérisé par le binarisme des oppositions et une réflexion claire tant sur le « phonème zéro » que sur la notion de neutralisation, représente une porte d'entrée idéale dans la phonologie jakobsonienne pour un lecteur francophone. On y embrasse d'un seul coup d'œil ce qui distingue la phonologie jakobsonienne du modèle articulatoire hérité de Troubetzkoy, resté hégémonique dans la description phonologique des langues consacré par l'Alphabet Phonétique International (IPA 2015) et dont Pompino-Marschall (2009) ou Ladefoged (1975) fournissent de bons exemples. Au modèle d'inspiration articulatoire hérité de Troubetzkoy et retravaillé par Chomsky et Halle (dans un ouvrage d'ailleurs dédié à Jakobson), Jakobson oppose un modèle fondé sur une cascade d'oppositions binaires ordonnées et hiérarchisées et surtout fondées sur l'autre extrémité de la chaîne : la perception du signal par le destinataire. L'opposition rejoint ici une tension signalée dès le Cours de Linguistique Générale de Saussure (voir notamment le début des *Principes de phonologie*, Saussure, CLG 1972:63-64). Celui-ci tendait toutefois à accorder un certain primat aux « facultés réceptive et coordinative » (Saussure, CLG 1972 :30) et soulignait le « caractère psychique de nos images acoustiques » (Saussure, CLG 1972 :98), quand bien même sa description des phonèmes est plutôt d'ordre articulatoire (Saussure, CLG 1972:66-76). Le modèle articulatoire historiquement dominant et déjà « génératif » au sens où il privilégie les mécanismes systématiques de production du signal trouve donc en Jakobson, pourtant partie prenante de sa conception, un adversaire discrètement résolu à faire prévaloir une phonologie « auditive ». On redécouvre ainsi la pluralité des phonologies structuralistes dès l'origine, qui plus est dans un texte d'une très grande clarté d'exposition. À cet égard, cette redécouverte permet d'espérer un renouveau des discussions en phonologie « pure » en France, y compris pour l'allemand et ses variantes.

1 Les autres annexes présentent essentiellement un intérêt documentaire. Les n° 3 et 4 sont des entretiens des années 1960 où il est notamment question de la position de la linguistique dans le paysage scientifique, et dans une moindre mesure des perspectives interdisciplinaires ouvertes par le structuralisme. Le propos y est d'une grande généralité, relativement peu construit comme cela est difficilement évitable pour des entretiens, et pour tout dire assez vieilli. Les annexes cinq à sept sont des textes de circonstances où l'un des deux auteurs revient sur l'amitié qui les unit.

Par-delà l'intérêt intellectuel et historique indéniable pour quiconque s'intéresse aux sciences du langage en France, ce volume présente donc deux intérêts majeurs. D'une part, il constitue une excellente porte d'entrée sur la linguistique structuraliste, et fournit une occasion rare de revenir sur un pan d'histoire disciplinaire trop souvent jugé connu sans l'être véritablement. D'autre part, il ouvre la voie au retour d'un structuralisme dépouillé des excès et des clichés dans lesquels la réception en sciences humaines et sociales l'avait en partie enfermé, clichés que le roman parodique de Laurent Binet résumait finalement assez bien, tout en soulignant déjà leur décalage avec la figure de Jakobson. Ce retour peut lui-même être de deux ordres. D'une part, sur le plan de la science elle-même, il apparaît que le moment pourrait être venu d'une réappropriation des travaux originaux débarrassés de l'écran constitué par l'histoire de leur réception. La réémergence du texte de Jakobson et Lotz sur la phonologie du français, et la perspective de relance du programme phonologique jakobsonien qui l'accompagne, en constitue un symbole marquant. Mais cela vaudrait également pour d'autres textes de ces auteurs sur le statut général du signe et sur la science du langage comme science de la culture. Cela nous amène à la deuxième perspective de relance liée à ce structuralisme rendu à la vie : du point de vue de la « science de la science », les tentatives interdisciplinaires des deux auteurs, les succès partiels mais aussi les échecs sur lesquels elles ont débouché, les contingences de la structuration du champ des sciences du langage à l'époque telles que les dévoile la correspondance, les aléas enfin de leur réception par les chercheurs des disciplines voisines, sont une invitation précieuse à réfléchir à ce que les sciences du langage auraient pu être, pourraient être et éventuellement devraient devenir, certes sur le plan des théories, mais aussi sur celui des pratiques. Du point de vue du germaniste, cela concerne la question lancinante de la double intégration de la linguistique à la tradition philologique et à la tradition des sciences sociales. À l'heure où les études de langue semblent parfois se diriger vers le paradigme des *cultural studies*, la place de la langue elle-même mais aussi de la linguistique dans le champ des études germaniques doit être redéfinie. Les tentatives de Jakobson de proposer des analyses à la fois pleinement linguistiques et pleinement littéraires, ou pleinement linguistiques et pleinement anthropologiques, fournissent à cette égard une riche matière à réflexion. Mais l'enseignement de cette correspondance a aussi trait aux conditions mêmes de la recherche et de l'enseignement en sciences du langage et de la société. À une époque où l'évolution des conditions de communication entre chercheurs, mais aussi celle des structures du champ scientifique, fait de l'urgence la temporalité ordinaire du travail scientifique, et du projet triennal préconçu, un parangon de la disruption intellectuelle, l'ampleur des réflexions engagées par les deux auteurs et leur rapport au temps, à la maturation intellectuelle d'une œuvre et à

l'échange entre pairs de différents bords sont autant de contributions, intempestives et néanmoins actuelles, à la définition de ce que peut et doit être la recherche en sciences du langage.

Références

- Benveniste, Emile (1966) *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, Emile (1969) *Vocabulaire des institutions indo-européennes*. Paris : Minuit.
- Benveniste, Emile (1972) *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.
- Fourquet, Jean (1998) *Principes de métrique allemande*. Nancy : Nouveaux Cahiers d'Allemand.
- Hintikka, Jaakko, Greg Carlson, Christopher Peacocke, Veikko Rantala & Esa Saarinen. (1979) *Game-theoretical semantics*. New York : Springer.
- IPA (2015) *International Phonetic Alphabet*, International Phonetic Association.
- Jakobson, Roman (1971) "Shifters, verbal categories and the Russian verb". In: *Selected Writings 2 : Word and language*. La Haye : Mouton (1^{re} édition 1957 comme article), 130-148.
- Ladefoged, Peter (1975) *A course in phonetics*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Lévi-Strauss, Claude (2015) *Chers tous deux : Lettres à ses parents 1931-1942*. Paris : Le Seuil.
- Loyer, Emmanuelle (2015) *Claude Lévi-Strauss*. Paris : Flammarion.
- Pompino-Marschall, Bernd (2009) *Einführung in die Phonetik*. Berlin : De Gruyter.
- Saussure, Ferdinand de (1916/1972) *Cours de Linguistique Générale*. CLG 1972 : Edition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris : Payot.
- Wahnich, Sophie (2017) *La Révolution française n'est pas un mythe*. Paris : Klincksieck.

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

Votre contribution ne devrait pas dépasser 10 à 12 pages, soit 25 000 caractères espaces non compris, et être rédigée en français ou en allemand. Une contribution plus longue peut être scindée en deux parties, dont la seconde paraîtrait dans le numéro suivant de la revue. Les citations dans toute autre langue que le français et l'allemand doivent être traduites dans la langue du texte principal (original en texte ou en note au choix de l'auteur/e). La bibliographie ne comprendra que les références des ouvrages cités dans le corps de l'article.

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 ».

***La remise en perspective de la langue allemande*¹
chez Emine Sevgi Özdamar**

La littérature renvoie à l'écriture, parfois explicitement dans l'adresse au lecteur, et toujours implicitement dans ce que la langue allemande nomme "sprachliche Verfasstheit" et qui se retrouve dans l'expression « texture langagière ». Même si les œuvres de l'écrivaine Emine Sevgi Özdamar présentent elles-mêmes peu de réflexion explicite sur le matériau langagier, les deux textes proposés au programme des concours pour l'enseignement de la session 2019, *Mutterzunge* (abrégé *MZ*) et *Die Brücke vom goldenen Horn* (abrégé en *Brücke*) sont empreintes d'une attitude distanciée envers la faculté de la langue d'exprimer le monde, le soi et l'Autre : une méfiance auctoriale suppose que la langue ne "représenterait" pas aussi bien le contenu que le veut celle des fonctions Bühleriennes qui, parmi les trois fonctions de tout acte de langage, fait que "les énoncés représentent des objets et des états du monde au moyen de symboles langagiers" (Persyn-Vialard, 2009 : 125). Le titre bien connu du discours de remerciement de l'écrivaine lors de la réception du prix littéraire Adelbert von Chamisso « Meine deutschen Wörter haben keine Kindheit. Eine Dankrede » (Özdamar, 2005 : 125) introduit une scission entre l'écriture en langue allemande et la socialisation infantine : ce faisant, il dénie à la langue la capacité à « représenter » de façon constante au cours du temps. Cette formule dénie également la qualité de langue maternelle à la langue allemande qu'utilise l'auteure, dans la mesure où, conventionnellement, la langue maternelle est la langue de l'enfance, acquise au cours de l'accès du petit être humain au langage, dans laquelle on se sent bien et par laquelle on peut dire tout ce qu'on veut². Cette citation pose la question d'écrire légitimement (ou non...) dans une autre langue que celle de la socialisation, écrire en allemand donc, langue dont on aurait une moins bonne maîtrise, celle qui ne serait pas la langue de l'identité personnelle.

¹ Cette expression se trouve dans le texte de présentation de la question au programme, paru le 13 avril 2018, des trois concours de l'enseignement, Capes et Agrégations externe comme interne.

² L'importance de la littérature secondaire sur le bi- et plurilinguisme montre que les choses sont évidemment plus compliquées que cette vision stéréotypée, largement admise cependant dans le grand public (cf. Schneider-Mizony 1997)

1. La dimension critique de/sur la langue

Les écrits sur le bilinguisme familial ont véhiculé jusque dans les années 1960 l'idée qu'un bilingue était plus ou moins partagé entre la langue du sentiment, qui serait sa vraie langue maternelle, et une langue avec laquelle il aurait un rapport plus rationnel et réflexif, une langue qui serait seulement la seconde en proximité affective : bref, une langue du cœur et une de la tête. Ces représentations sur le bilinguisme, même si elles sont en désaccord avec les observations socio- et psycholinguistiques,¹ marquent encore les esprits, même à la fin du vingtième siècle et au début du vingt-et-unième, et représentent pour les écrivains bilingues une sorte de *topos* par rapport auquel ils doivent réagir : c'est ce qu'effectuent notamment Elias Canetti, d'origine bulgare écrivant en allemand, choix qu'il justifie dans le roman autobiographique *Die gerettete Zunge*, ou Julien Green, écrivain franco-anglais qui s'est beaucoup exprimé sur son écriture bilingue. Les écrivains bilingues se sentent obligés de prendre position, prenant les devants face à une attitude du grand public qu'ils redoutent, mais parfois en réaction à des reproches et critiques réels : Özdamar a ainsi fait l'objet de critiques feutrées d'une partie de ses collègues écrivains germanoturcs, comme Zafer Senocak, lui reprochant en 1994 d'écrire en faux-style oriental.

On ne s'étonnera donc pas que la langue qu'écrivait Özdamar constitue un lieu d'observation et de réflexion sans illusions : les routines sociales s'y trouvent démasquées, comme lors du récit de suicide que l'amie du suicidé et la protagoniste accompagnent par une salade de carottes à la moutarde (*MZ*, 48), détail incongru et anti-pathétique. Les routines font aussi l'objet de retournements langagiers, comme dans le dialogue entre les deux femmes terminant cette séquence, dont la lecture livre un truisme et l'inverse :

Ruh— "*Ruh* heißt Seele", sagte ich zu dem Mädchen.
 "Seele heißt *Ruh*", sagte sie. (*MZ*,50)

Seule une grande concentration sur la forme graphique attire l'attention sur la graphie en italiques, dont la pratique typographique de l'œuvre révèle qu'il s'agit du mot turc signifiant effectivement « âme ». Cette pratique d'écriture d'Özdamar crée une sorte de tiers-lieu ou tiers-langue, qu'on pourrait appeler trivialement plurilingue, où se fait jour de façon imprévue un scepticisme et une déconstruction de la langue qui rappelle la réflexion linguistico-sceptique à l'orée du vingtième siècle en Allemagne : Hofmannsthal's *Brief an Lord Chandos* (1902) ou les réflexions d'essayistes comme Karl Kraus ou Fritz Mauthner. La thèse centrale d'Hofmannsthal, suivant laquelle on ne pourrait

¹ comme le rappelle la publication d'Andrée Tabouret-Keller 2011.

plus écrire véridiquement avec la vieille langue de la littérature classique (*Bildungsdeutsch*), hypercanonisée pendant la période wilhelminienne, se retrouve dans la façon dont la protagoniste de *Mutterzunge* ne se satisfait pas de son turc contemporain et part à la quête de mots de fonds arabe dans celle-ci : son désir émouvant de faire la connaissance de l'arabe du fonds turc est, au niveau de l'histoire, celui de retrouver derrière le turc-paravent la langue de ses grands-parents, et, à un niveau plus profond, une quête de vérité. C'est une recherche de la connaissance du monde derrière les mots qui la cachent.

De même, la façon dont les protagonistes de *Brücke* retournent les mots sous différentes coutures comme s'ils étaient brusquement privés de sens fait penser aux attaques de Fritz Mauthner contre la *Wort-Tyrannie* et le *Wort-fetichismus*, interrogeant le vrai sens des mots dont se servent les discoureurs dans leurs argumentations. Chez Özdamar de façon analogue à Mauthner, la critique de la langue représente une critique politique de la société, comme le montre l'altération, dans *Brücke*, du nom du fabricant, *Herr Schering*, qui devient *Herr Scher* (*Brücke*, 16), dénomination tout à fait significative dans un contexte social extrêmement hiérarchique où la réalisation phonique en fait un *Herrscher*. La critique par l'écriture est enfin une critique sociale qui se libère des contraintes du bon goût et mène à la provocation par le retour du vulgaire et grossier comme dans le récit *Karriere einer Putzfrau*, quatrième partie de *Mutterzunge*, où il est beaucoup question de merde (histoire de Frau Scheiße, *MZ*, 113-114), de cul (*MZ, Arsch*, 112) ou de *furzen* (*MZ*, 116).

La remise en perspective de la langue peut enfin rappeler Karl Kraus, dont l'expérimentation linguistique déconstruisait la langue parce que celle-ci est une langue ritualisée emplie de clichés qui déguisent la vérité. "Abgründe dort sehen zu lernen, wo Gemeinplätze sind" était son principe d'écriture et son objectif d'émancipation nationale des esprits. Cherchant à atteindre cet objectif en montant des citations ou expressions dans des co-textes surprenants, en faisant semblant de prendre les expressions phraséologiques ou les métaphores au pied de la lettre, il jouait avec les mots et les phrases de façon parodique. L'auteure Özdamar également retourne certains mots sous différentes coutures pour un effet satirique : lorsque, dans un épisode du roman *Brücke*, la protagoniste part en mission d'émancipation féministe et socialiste auprès de pauvres paysannes dans une région agricole reculée, le droit à l'orgasme dont elle tente de les convaincre est mal compris par ces dernières, le terme *Orgasmus* devient un *Urorgasmus* interrompu par les braiements des ânes qu'elles montent, et la déconstruction des grands mots savants se termine dans un rire général (*Brücke*, 261)

L'écriture reflète ainsi l'attitude méfiante de l'auteure envers la possibilité du langage de dire le monde adéquatement. Mais elle co-construit également la réalité sociale de son époque, et si l'on accepte que :

...(dass) literarische Texte wirkliches Geschehen nicht nur abbilden, sondern auch, da Literatur als ein einflussreiches Medium kultureller Sinnggebung und Identitätsfindung eingesetzt werden und wirken kann, gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion selbst erzeugen. (Becker 2007 : 165)

on comprend le potentiel d'attention dont jouissent les écrivains de langue allemande d'origine turque dans la société d'accueil quand ils s'expriment sur des questions comme la migration, l'intégration ou l'identité, questions sensibles dans lesquelles leurs « propositions interprétatives » (*Deutungsangebote*) seront bien ou mal reçues. Une réception froide ou hostile, des critiques négatives peuvent, sous couvert de parler d'écriture ou de fiction culturelle, refuser une description des faits turco-allemands qui irrite les lecteurs allemands. Cet argument ne délégitime bien sûr pas toute critique à l'égard de ces écrivains, mais invite à la prudence dans l'interprétation des polémiques : une "*eingewanderte Literatur*" participant, peu ou prou, des positionnements envers la société d'accueil, les réactions à ce qu'elle peint et énonce peuvent avoir lieu d'après le principe : *Man schlägt den Sack und meint den Esel*.

Certes, cet accueil s'est fait au point que s'est créée une "*Interkulturelle*", et même "*türkisch-deutsche Literaturwissenschaft*" (vgl. Hofmann 2013), mais de l'autre côté, l'usage du grapholecte allemand est parfois contesté à ces auteurs : l'écrivain bilingue est un sujet entre deux mondes dont aucun ne le reconnaît pleinement. Ce refus d'écrire dans la langue littéraire allemande ou *Bildungssprachliches Deutsch* que pratiquent des auteurs comme Feridun Zaimoglu ou Emine Özdamar débouche sur une écriture dissonante (vgl. les *Misstöne* du sous-titre de *Kanak Sprak* paru en 1995) que l'on peut qualifier d'écriture plurilingue interculturelle. Le terme « plurilingue » se réfère de façon objective à la présence de différentes variétés (allemand standard, xenolecte immigré, turc, arabe ou français), tandis que le terme « interculturel » renvoie à l'intentionnalité de cette écriture : elle n'est pas une écriture par défaut, parce que Özdamar ne saurait pas mieux l'allemand, mais une écriture sur-signifiante (Rabatel 2015), qui intrigue les lecteurs et lectrices des textes.

2. Ecrire en plusieurs langues sur le monde

L'identité narrative d'Özdamar se constitue d'abord dans ce choix d'écriture à plusieurs langues : si, dans l'hypothèse forte Sapir-Whorfienne, une langue est un monde clos dont il est difficile de s'évader, écrire en plusieurs langues multiplie en théorie les mondes dont on peut parler, et la Turquie, l'Orient arabophone du professeur d'écriture égyptien et l'Allemagne, voire la France dans *Brücke*, se rencontrent dans l'Œuvre.

La langue des autres protagonistes n'est pas non plus une langue une et authentique, disant l'Être directement. C'est le cas pour les Allemands eux-mêmes, comme la protagoniste de *Brücke* en fait l'expérience, lorsqu'au cours de son séjour berlinois comme travailleuse immigrée, elle rapporte que les étudiants parlent une autre langue que la génération plus âgée. Tirant les leçons du passé, ils examinent froidement les mots de la langue avant utilisation pour être sûrs qu'ils (ces mots) ne véhiculent pas d'idéologèmes nazis:

Es ging um Wörter. Alle Studenten hatten große Ohren, weil sie jedes Wort hörten und sofort, wie die Chirurgen, die Wörter sezierten. Man machte dauernd Autopsien der benutzten Wörter, dann gab es Autopsieberichte, die auch wieder Autopsien brauchten. (*Brücke*, 153)

Cette expérience de critique du langage dans laquelle les étudiants sont à la recherche de "braune Wörter" à expurger était annoncée une quinzaine de pages auparavant par un échange entre la protagoniste et un compatriote à Paris : demandant un renseignement sur son chemin en allemand, elle se voit répondre en anglais, ce qui la prive du sentiment de familiarité qui aurait pu se dessiner dans une ville dont elle ne parle pas la langue. L'explication que le passant donne de son choix de langue est convenue : "Ich geniere mich in Paris für die deutsche Sprache, das ist die Sprache von Goebbels und Hitler", tandis que sa réponse à elle est plus intéressante : "Ich liebe Kafka" (*Brücke*, 120). Cette réplique renvoie l'interlocuteur à l'étroitesse de sa conception langagière : car ce n'est pas la langue-système qui est coupable de crimes, mais l'usage qu'on en fait. Notre façon d'être est sans doute en jeu quand nous parlons une langue plutôt qu'une autre, mais un/e locuteur/trice libre ne choisit pas sa langue en fonction du regard des autres sur celle-ci, mais en fonction de ce qu'elle signifie pour lui ou elle. Les attitudes envers les langues peuvent conduire à un usage langagier dominé, comme celui de cet Allemand anonyme à Paris, ou à l'usage émancipé que la narratrice revendique pour elle-même et que les étudiants berlinois poussent à l'extrême dans leurs discussions politiques.

Si Emine Özdamar, individu en filigrane derrière ces textes mi-autobiographiques, mi-fictifs, présente un usage autonome d'une variété d'allemand, ce n'est pas le cas de tous les personnages de ses textes. La transformation évoquée plus haut de *Herr Schering* en *Herrscher*, mot à lire en paranomasie dans *Herr Scher*, affiche les rapports de domination entre le patron et les ouvrières qui travaillent pour lui : le motif de l'asymétrie des rapports sociaux court comme une rivière souterraine dans *Brücke*. La narratrice, qui occupe occasionnellement les fonctions d'interprète entre les interlocuteurs germanophones et ses compatriotes turcophones, ne parvient pas à utiliser sans état d'âme les termes "Entschuldigung" et "müssen". Elle entame toutes ses interventions par la routine conversationnelle "Entschuldigen Sie bitte", qui est bien sûr une formule de politesse, mais par laquelle le requérant se place en

position d'infériorité puisqu'il regrette humblement de gêner son interlocuteur en lui adressant la parole (*Brücke*, 107). La sur-utilisation de cette formule dans tous contextes, y compris ceux dans lesquels un partenaire allemand de l'interaction ne l'aurait pas fait, en fait un acte de langage obsessionnel. L'humilité de la locutrice renvoie à ce profil infériorisé des femmes parlant avec des hommes relevé par la linguistique féministe, et se conjugue avec la situation dominée de ces immigrées dans le travail à la chaîne. Le caractère contraint de leur activité professionnelle se reflète dans les scrupules que la narratrice affiche à employer le verbe "müssen" quand elle s'adresse à ses compagnes de travail. Eprouvant manifestement de la solidarité pour les ouvrières envers lesquelles elle remplit des fonctions d'interprète, elle se détache des directives de travail formulées avec un verbe "müssen" par le contremaître et les reformule de façon moins autoritaire :

Ein deutsches Wort war mir zu hart: müssen. Deswegen übersetzte ich "Sie müssen das und das machen" den Arbeitern mit "Ihr werdet das und das machen". Aber wenn mich der Meister fragte: "Haben Sie ihnen gesagt, daß sie den Hebel nur leicht ziehen müssen?", antwortete ich ihm in Deutsch: "Ja, ich habe ihnen gesagt, daß sie den Hebel nur leicht ziehen müssen..." Das Türkische konnte ich von dem Wort "muß" trennen, die deutsche Sprache nicht. (*Brücke*, 108)

La langue est ainsi un reflet des rapports de pouvoir¹ que la narratrice ne veut pas répercuter sur ses camarades de travail. L'expérience du travail en contexte migratoire comme l'expérience langagière aboutissent à une solidarité et entraide entre locutrices turcophones. Cela confirme le principe fondamental selon lequel la langue n'est coupable en rien, seuls les usages que l'on en fait peuvent être autoritaires ou dominés, honteux ou au contraire autonomes : la langue elle-même est souple et se prête à tous les usages, comme le rappelle la métonymie entre l'organe buccal et le système national "Zunge", métonymie par laquelle débute la narration de "Mutterzunge":

In meiner Sprache heißt Zunge: Sprache. Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin. Ich saß mit meiner gedrehten Zunge in dieser Stadt Berlin. (*MZ*, 9)

Cette métonymie, présente en allemand ancien, a laissé ses traces dans le langage religieux moderne : le miracle de la Pentecôte qui conduit les apôtres à « parler en langues », c'est-à-dire à comprendre et parler toutes les langues de la planète, se désigne par "in Zungen reden". La reprise de ce terme archaïque pour parler de *Mutterzunge* au lieu de *Muttersprache* ouvre un champ lexical pour

¹ On pourrait nommer cette forme de soumission langagière des travailleuses une "langue subalterne", en reprenant ce concept de Gramsci, intellectuel marxiste italien mort en 1937 qui a écrit sur les rapports de domination entre les classes.

d'autres métaphores comme "Wenn ich nur wüßte, in welchem Moment ich meine Mutterzunge verloren habe" (MZ, 9), par coalescence avec l'expression idiomatique qui existe en allemand aussi : *Hast du deine Zunge verloren?* demande-t'on à un enfant intimidé et mutique. D'autre part, cette reprise permet une distanciation d'avec le concept de *Muttersprache*, car l'authenticité ne peut pas passer par une langue maternelle que l'exil a éloignée géographiquement et que les violences des répressions policières turques ont rendue taboue. Dans le souvenir du temps de la narration, elle se voit parler avec sa mère sa langue maternelle, mais la diffraction par rapport au monde de l'enfance a déjà eu lieu, puisque sa mère fait état des difficultés qu'elle éprouve à la suivre.

Ich und meine Mutter sprachen mal in unserer Mutterzunge. Meine Mutter sagte mir: Weißt du, du sprichst so, du denkst, daß du alles erzählst, aber plötzlich springst du über nicht gesagte Wörter, dann erzählst du wieder ruhig, ich springe mit dir mit, dann atme ich ruhig. (MZ, 9)

La narratrice se souvient de "Muttersätze", qui lui semblent provenir de "eine gut gelernte Fremdsprache" (p. 9). Le sentiment d'étrangeté langagière qui se dégage dans ses souvenirs illustre la perte de familiarité avec cette langue de l'enfance et explique la quête d'une nouvelle langue des origines, qui se trouvera être l'arabe dans le récit *Großvaterzunge*. Cette quête n'aboutira pas non plus sur le domaine linguistique, à moins qu'on ne considère que la langue de l'amour pourrait avoir remplacé l'apprentissage de la langue arabe, les deux dessinant une communication intuitivement compréhensive et immédiate, une langue du cœur ?

Par contraste avec la langue objet de quête nostalgique, la langue des œuvres est un medium dans lequel l'auteure ne s'épanche pas, ne communique pas de sentiments. C'est une langue de l'observation précise, voire prosaïque, qui informe sur les tenants et aboutissants sociaux et peu sur le moi lyrique.

3. Du mélange des langues dans l'écriture

Mêler diverses langues en s'exprimant a longtemps été stigmatisé, et l'est parfois encore, comme en témoigne la rémanence du terme "odd-mixing" qu'on rencontre encore dans la recherche sur le bilinguisme et qui désigne une forme d'alternance codique à laquelle l'observateur n'a pas réussi à trouver de logique (ce qui ne signifie pas qu'elle n'en ait pas...). Les sujets bilingues qui passent fréquemment d'une langue à l'autre étaient occasionnellement qualifiés autrefois de « bilingues soustractifs », dans la mesure où une idéologie monolingue normative jugeait qu'ils passaient à l'autre langue en raison d'une compétence incomplète dans celle qu'ils quittaient : il leur manquait quelque chose dans la langue visée, d'où cette étiquette soustractive.

Par ailleurs, la représentation négative sur le turc dans les pays de l’Ouest européen en tant que langue d’une population immigrée jugée peu lettrée rejoint l’attitude envers une langue non indo-européenne et agglutinante qui semble étrange à tout autre qu’un linguiste. Le turc en contact avec l’allemand déclenche également une représentation négative : la publication de Heike Wiese sur le *Kiezdeutsch* (2012), qui défendait la thèse que les mélanges de langues des jeunes germano-turcs et germano-russes étaient riches et délibérés, et non contraints parce que déficitaires, n’a pas été acceptée sans contestation dans la communauté des linguistes germanophones.

Ce contexte de représentations partiellement négatives sur la langue d’origine et ses mélanges avec la langue d’accueil n’a pas dissuadé l’auteure Özdamar d’employer plusieurs langues dans ses œuvres : un allemand prédominant, et un turc minoritaire certes, mais bien visible. L’écriture est également hétérogène parce que s’y mêlent les registres de l’oralité et de l’écrit — les dialogues des personnages de *Mutterzunge* sont assez différents du *ductus* narratif —, parce que divers personnages de théâtre et leurs répliques font un tour sur la scène de la prose — apparition d’Ophelia à la fin de *Mutterzunge*—, ou parce que divers contes, poèmes ou proverbes sont traduits, réécrits ou simulés. Le texte imprimé lui-même porte des traces de cette hétérogénéité par la typographie (lettres italiques pour le turc versus lettres droites pour l’allemand) et présence de lettres spécifiquement turques. Même si le turc, depuis la réforme de l’alphabet engagée par Mustapha Kemal (1928) ne s’écrit plus en alphabet arabe, il lui reste quelques lettres spécifiques comme le ç, ğ, ou le ş. Dans *Mutterzunge*, ensemble de quatre textes précoces, les mots turcs sont retranscrits en alphabet latin standard, comme *Bakshish* ou *Inschallah*, mais dans les textes ultérieurs, ces lettres spécifiquement turques apparaissent de façon symbolique : au début de *Brücke* par exemple, la citation du *Songe d’une nuit d’été* de Shakespeare en langue turque présente un ş :

“Haydi, halka olun, bir peri şarkisi söyleyin
(Kommt/ einen Ringel- einen Feensang!)...” (Brücke, 12)

Dans *Mutterzunge*, l’arabe est présent sous forme de listes importantes de mots turcs empruntés à l’arabe avec leur correspondant allemand comme aux pages 47-48, et sous la forme de la jolie calligraphie¹ à forme de grue qui décorait la première édition. Dans le texte allemand, la présence de mots turcs a une fonction exotisante, forme de coloris local. Au-delà de ce niveau superficiel, ces mots autres font appel à des réseaux d’images ou associations d’idées qu’il sera

¹ Elisabeth Güde indique que l’auteur de la calligraphie serait Mustafa Rakim Tasmektepli, mort en 1767, dans une version retravaillée par son élève Ismail Zühdü Efendi, mort en 1806 (Güde 2011 : 25). Un problème de droits explique peut-être le changement d’illustration de couverture par l’éditeur.

facile à un familier de la culture turque de décoder, mais qui resteront hermétiques à un lecteur ignorant de la langue et culture turques.

A un niveau métalangagier, la traduction représentée constitue un second mélange de langues, car les textes présentent également des traductions dans lesquelles se matérialisent les deux langues côte à côte, comme dans cette première page de *Brücke*, accompagnées par les ponctuations parenthétiques et la précision “deutsche (Schlagzeile)”:

Jemand fragte zum Beispiel “Niye böyle gürültüyle Yürüyorsun ?” (Warum machst du soviel Krach, wenn du läufst?), und ich antwortete mit einer deutschen Schlagzeile: “wenn aus Hausrat Unrat wird.” (*Brücke*, 11)

La présentation de ces fragments en turc est une présentation faussement naïve, comme celle d’un/e apprenant/e, qu’il s’agisse des proverbes turcs traduits mot à mot ou des glossaires de *Mutterzunge*. Mais la pseudo-naïveté se révèle significative sur un autre plan, comme le montre l’exemple qui termine le récit *Grossvaterzunge* : l’homophonie entre le mot turc *ruh* (en italiques) qui veut dire “âme” dans la langue turque et le mot allemand « Ruhe », qu’on peut facilement apocoper en « Ruh » conduisait à l’échange déjà évoqué plus haut entre la narratrice et l’amie du suicidé :

... und erinnerte mich noch an ein Wort in meiner Mutterzunge:
Ruh — “*Ruh* heißt Seele”, sagte ich zu dem Mädchen. “Seele heißt *Ruh*”, sagte sie. (*MZ*, 50)

Ce genre de signifiante¹ peut se situer sur un plan dramatique comme dans l’épisode du suicidé, mais le jeu avec la langue traduite, tordue comme la langue-organe, peut aussi bien être satirique et déceptif, comme dans ce passage de *Karagöz in Alamania*, troisième récit de *Mutterzunge*, dans lequel le sens ne se constitue que chez celui qui connaît le turc :

... da fragte der Bauer ihn ein Rätsel:

Ich habe es auf der Straße gekauft.

Es war eins.

Ich habe es nach Hause gebracht.

Es wurde Tausend.

Was ist das?”

Der Esel unter ihm antwortete: “Läuse.”

“Du Narr”, sagte der Bauer, “wie können es Läuse sein?” Der Esel antwortete:

Versuche doch, geh hin, kauf eine Laus.

Zu Hause mache ich dir tausend daraus.

(*MZ*, 57)

¹ au sens d’Alain Rabatel

La solution de ce passage étrange est donnée par l’apostrophe du paysan “Du Narr”, homophone du mot turc *nar*, qui veut dire grenade (Güde, 2011 : 32), fruit qui se décompose en une myriade de grains autonomes. De même, lors de la scène entre le prétendu footballeur qui veut se rendre en République fédérale (*Bundesrepublik*) et parlemente avec le douanier, lorsque ce dernier l’interroge sur sa destination, le faux footballeur répond en écho : “Bunepislik” (*MZ*, 72). La réplique paraît une désignation de la République fédérale d’Allemagne altérée par une prononciation défectueuse, mais elle se décode aussi en “Bu ne pislik”, c’est-à-dire “Quelle merde!” (Güde, 2011 : 32). L’ignorance du turc rend invisible aux lecteurs germanophones la critique peu amène de la destination migratoire. Ainsi, même à écrire en allemand d’adoption, un/e exilé/e emporte toujours avec lui/elle sa langue maternelle...

Dans *Die Brücke vom goldenen Horn*, le thème de la traduction se fait encore plus présent pour faire se rencontrer les différents mondes : il est pour partie intégré au récit, lorsque la protagoniste traduit, plus exactement interprète entre les travailleuses et le contremaître, ou dans le foyer dont le gérant/directeur agit comme passeur de langue et de culture par les chansons. Ce passage de langues se fait régulier dans les textes, alors même que les langues ne se remplacent pas forcément l’une l’autre, ne se chassent pas, même si on ne les comprend pas, comme en témoigne l’intéressante première page de *Brücke*, qui en adjoint trois ou quatre, si l’on ajoute le caquètement des poules, dans une seule réflexion :

Ich konnte kein Wort Deutsch und lernte die Sätze, so wie man, ohne Englisch zu sprechen, “I can’t get no satisfaction” singt. Wie ein Hähnchen, das Gak gak gak macht, Gak gak gak konnte eine Antwort sein auf einen Satz, den man nicht hören wollte. Jemand fragte zum Beispiel “Niye böyle gürültüyle yürüyorsun?” (Warum machst du soviel Krach, wenn du läufst?), und ich antwortete mit einer deutschen Schlagzeile: “Wenn aus Hausrat Unrat wird¹”. (*Brücke*, 11)

Un autre registre langagier, une nouvelle « langue » s’entremêle avec les autres : l’écriture occasionnellement xénolectale. Elle peut se donner au premier degré, dans l’allemand vraiment incorrect mis dans la bouche des Turc/que/s désireux/ses d’émigrer en République fédérale apparaissant dans *Mutterzunge*. Cet allemand xénolectal, qui est désigné par les linguistes allemands par des termes comme *Ausländerregister*, *foreigner talk*, *Gastarbeiterdeutsch*, *Pidgin-Deutsch*, *Lernervarietät*, *Xenolekt*, provient, sans vouloir entrer dans la complexité des facteurs constitutifs des interlangues d’apprenants (Roche/Terras-Haufe 2018), à la fois de la communication appauvrie que les locuteurs

¹ Cet énoncé est le slogan d’une compagnie d’assurance, pfefferminzia.de, qui propose d’assurer le mobilier contre incendies ou inondations.

natifs utilisent dans leurs interactions avec les étrangers (vocabulaire restreint, grammaire simplifiée ou fautive, interactions plus courtes et accompagnées par une prosodie et gestuelle exagérées) et des difficultés de l'acquisition de non-natifs dont la langue est plus souvent moquée que corrigée et reformulée. Elle montre des déviations de linéarisation, un style parataxique ou télégraphique, une utilisation des cas inadéquate et qui ne se rencontrerait pas non plus dans des variétés régionales. L'écriture accumule ces marqueurs de xenolectalité jusqu'à ce qu'ils soient dominants et constituent le costume linguistique du personnage, pour parler en termes théâtraux : ils relèvent de la *Figurenrede* et sortent de la bouche de ces paysans turcs voulant émigrer, comme

Eine Perle davon hat ins Ohr von dem Onkel des Bauern gegnet, und... (MZ, 62)
Für ihn Zigarette, Abend, Straße, Katze ist vorbei. (MZ, 114)

Mais l'écriture procède aussi par de petites touches d'allemand autre, allemand imparfait¹ qui se rencontre de loin en loin dans la narration de la protagoniste, comme le génitif nominal remplacé par la périphrase en "von", des assertives en V3 — marqueur quasi-indéfectible de la variété de contact germano-turque (Wiese & alii 2017), des linéarisations inhabituelles, des incongruences grammaticales ou collocatives, comme

Der Besitzer vom Apfelbaum sagte zum Wucherer: "Guck mal, ... (MZ,53)
Eine Weile die toten sieben Brüder saßen zwischen uns in diesem halbschlafenden Moscheeschritzimmer (MZ, 15)
Was machen Sie in Deutschland?" fragte das Mädchen mich. (MZ, 50)
Der Vater tat so, als ob er nicht versteht und fand ein Sprichwort : ... (MZ, 52)
... die Wörter, die ich die Liebe zu fassen gesucht habe (MZ, 47)
wenn du einen Menschen siehst, der wie ein Lebensunfall-erlebt aussieht, sprich zu ihm (MZ, 48)

Il serait évidemment erroné de conclure que l'auteure serait "sprachlich unbeholfen", comme l'ont écrit des commentateurs probablement trop rapides lors de l'attribution du prix Ingeborg Bachmann à Emine Özdamar en 1991. Ses textes présentent aussi des séquences joliment poétiques, rappelant qu'il n'y a pas lieu de douter de ses compétences linguistiques :

Der Engel wird die Seele in seine Hände nehmen, die Seele wird zittern wie Quecksilber.
(MZ, 16)
Eines Nachts, als die Hunde bellten, träumte die schwangere Frau, daß ihr Mann von einem Apfelbaum, der dem Bauern gehörte, Äpfel klauen wollte. (MZ, 51)

¹ qu'une majorité de candidat/e/s au Capes ne repère pas, ce qui interroge sur la présence de ces textes au programme du concours depuis cette année...

Cette forme d'étrangéisation de la langue allemande par une morphosyntaxe non standard rappelle la *Verfremdung* brechtienne, auteur et théoricien de théâtre dont Özdamar a joué de nombreuses œuvres, et constitue l'autre partie de l'identité narrative d'Özdamar

Quelle “remise en perspective” ?

L'individu ne peut parler de lui-même qu'à l'aide des mots qu'il a acquis ou appris de son entourage immédiat, traversé par une culture débordante de catégorisations, valeurs, instructions de perception et actes directifs implicites. Il est dominé par la langue de son environnement et est parlé par elle au lieu de la parler. Cette langue octroyée, une « xenodoxie » d'après les mots de Joachimsthaler (2009), révèle la non-adéquation du parleur aux modèles de description du monde que lui propose son environnement. Pour sortir de ce carcan de langage, l'individu mature et l'écrivain/e qui se veut authentique doit enfreindre des tabous et interdictions culturelles, processus qui lui ouvrent un espace d'expression et de développement personnels. L'étrangéisation de la langue allemande réalisée dans les textes d'Özdamar, la langue personnelle oscillant entre le langage poétique et le xenolecte, la critique sociale et le doute sur la capacité des mots à « représenter » sont différents moyens mis en œuvre par l'auteure pour se libérer de l'usage de cette langue octroyée. Ces travaux forcés langagiers (“Sprachfron” dans les termes de Joachimsthaler, 2009 : 157) peuvent être certes considérés comme un travail sur l'identité personnelle ou une source de création littéraire, ils sont surtout une expérimentation évolutive avec les marges du standard, constituant bien la “gewagte Sprachkunst” pour laquelle Emine Sevgi Özdamar avait reçu le Ingeborg-Bachmann-Preis.

Corpus

- ÖZDAMAR, Emine Sevgi (1990) *Mutterzunge. Erzählungen*. Berlin: Rotbuch Verlag, 2013.
- ÖZDAMAR, Emine Sevgi (2005) *Der Hof im Spiegel. Erzählungen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 125-132.
- ÖZDAMAR, Emine Sevgi (2011) *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- SENOCAK, Zafer (1994) “Das Leben ist eine Karawanserei. Ein Gedichtessay”. In: Derselbe “*War Hitler Araber? Irreführungen an den Rand Europas. Essays*”. Berlin: Babel & van Uffelen, 55-58.
- ZAIMOGLU, Feridun (1995) *Kanak Spraak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*. Hamburg: Rotbuch.

Bibliographie secondaire

- BECKER, Sabine (2007) *Literatur- und Kulturwissenschaften. Ihre Methoden und Theorien*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- GÜDE, Elisabeth (2011) "Zur Poetik der Sprachmischung bei Emine Sevgi Özdamar-Eine Spurenlese". In: *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 2/26, 22-39.
- HOFMANN, Michael (2013) *Deutsch-türkische Literaturwissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- HOFMANNSTHAL, Hugo (1902) "Ein Brief". In: Rittner, Ellen (Hg.) *Hugo von Hofmannsthal. Sämtliche Werke*, Bd. 31: Erfundene Gespräche und Briefe. Frankfurt a. M. : Fischer, 1991, 45-55.
- JOACHIMSTHALER, Jürgen (2009) "Xenodoxie. Kultur als Praxis". In: Joachimsthaler, Jürgen/ Kotte, Eugen (Hrsg.) *Theorie ohne Praxis-Praxis ohne Theorie. Kulturwissenschaften im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis*. Verlagsbuchhandlung Martin Meidenbauer: München, 143-166.
- KRAUS, Karl (1937) *Die Sprache*. In: Schriften, Bd. 7. Frankfurt a. M. : Suhrkamp. 1987.
- MAUTHNER, Fritz (1923) *Beiträge zu einer Kritik der Sprache*. Neuauflage der 3 Bände. Wien Köln Weimar: Böhlau.
- PERSYN-VIALARD, Sandrine (2009) "Karl Bühler, précurseur de la pragmatique contemporaine". In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2009/2, 123-132.
- RABATEL, Alain (2015) "D'un mode de signification sémantique pathémique-iconique fréquent en poésie à un mode d'énonciation subjectif-empathique". In: Bédouret, Sandrine & Laplantine, Chloé (dir.) *Émile Benveniste, vers une poétique générale*. Presses Universitaires de Pau et des Pays de l'Adour, 111-137.
- ROCHE, Jörg & TERRAS-HAUFE, Elisabeth (Hg.) 2018 *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Tübingen: Narr.
- SCHNEIDER-MIZONY, Odile (1997) "Une personne- une langue ou cent ans d'idées fausses". In: *Annales de l'Université de Savoie* 1997/22, 157-171.
- TABOURET-KELLER, Andrée (2011) *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance 1840-1940*. Limoges: Lambert-Lucas.
- WIESE, Heike (2012) *Kiezdeutsch: Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- WIESE, Heike / ÖUCÜ, Mehmet Tahir / BRACKER, Philipp (2017) "Verb-Dritt-Stellung im türkisch-deutschen Sprachkontakt: informationsstrukturelle Linearisierungen ein- und mehrsprachiger Sprecher/innen". In: *Muttersprache* 2017/1, 31-52.

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.

Yves Rudio¹

Professeur à l'Ecole des Roses, Haguenau

Rapport Studer sur l'enseignement bilingue en Alsace : analyse critique

En sa qualité de Président de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation, le député du Bas-Rhin, Bruno Studer, a rédigé un rapport nommé « *8 propositions pour un enseignement bilingue ambitieux au service du territoire* »². Début octobre 2018, ce rapport a été présenté à la presse et aux parties prenantes dans le domaine du bilinguisme, puis officiellement remis à Monsieur Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Education nationale, et à Madame Jacqueline Gourault, ministre auprès du ministre d'Etat, en charge de la concertation sur l'avenir institutionnel de l'Alsace.

Le rapport de 116 pages se décompose en trois parties : la première (pages 4 à 24) est un état des lieux de l'enseignement bilingue dans l'académie de Strasbourg, rédigé grâce à des auditions menées tout au long de l'année écoulée, la deuxième (pages 25 à 42) est une liste de huit propositions concrètes pour développer cet enseignement, et la troisième (pages 43 à 113) contient un certain nombre de documents annexes remis par les personnes auditionnées et ayant pour objet d'étayer et donner des informations complémentaires audit rapport.

La rédaction de ce rapport est malheureusement pointilliste et manque d'une vision globale forte. Pour le lecteur éclairé, l'état des lieux proposé est lacunaire. Il sent que le rédacteur – profane et éloigné du monde de l'enseignement, bilingue de surcroît – s'est laissé influencer par des propos tranchés voire partisans, par moments militants ou passionnés, et qu'il n'a ni suffisamment croisé, ni vérifié les informations obtenues par le truchement des auditions.

Par exemple, même si l'auteur parle la plupart du temps de langue régionale, il part volontiers du constat que d'une part l'allemand n'est plus considéré comme tel, mais plutôt comme la langue du voisin ou de travail, et que d'autre part les dialectes n'ont pas de place à l'école³ ; le rapport les occulte donc purement et simplement, réduisant la langue régionale à sa seule partie normée et

¹ Vice-président de l'association LEHRER Denkfabrik, association professionnelle pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et Nancy-Metz – yudio@gmail.com

² Le rapport est disponible sur le site du député, à l'adresse <https://www.brunostuder.fr> (site consulté le 21 octobre 2018).

³ 2% seulement des élèves parlent encore le dialecte.

standardisée. A certains moments, l'auteur va même jusqu'à parler de langue étrangère pour qualifier l'allemand.

Par ailleurs, les enseignants n'ont à aucun moment été mis à contribution et auditionnés, mis à part ceux du site d'allemand progressif (8 heures en allemand, 16 heures en français) de Soufflenheim, ce qui crée un vide dans ce rapport, car l'éclairage professionnel de l'enseignement bilingue n'y est représenté que par la seule voix des syndicats.

Enfin, il est regrettable que certaines associations importantes n'aient pas été auditionnées, par exemple l'Association LEHRER Denkfabrik, représentant les enseignants de toutes les catégories de la filière bilingue dans les académies de Strasbourg et Nancy-Metz. L'association A.B.C.M.-Zweisprachigkeit est également absente de l'état des lieux, et le rapport parle donc de toutes les situations de bilinguisme, sauf de celles, innovantes, de cette structure associative : intégration du dialecte et immersion compensatoire, pour ne citer que cela. Le rapport signale que cette association n'a pas donné suite à l'invitation.

Les huit propositions faites dans la deuxième partie ont le mérite, quant à elles, de mettre en lumière certains points à améliorer ou à creuser pour faire avancer l'enseignement bilingue. Il est à regretter cependant que cette partie, bien que s'appuyant sur les manques identifiés et tenant compte de certaines réalités du terrain et des différents acteurs présents dans la filière bilingue, ne soit pas assez structurée au niveau de l'argumentation et ressemble plutôt à un catalogue dans lequel manquent un fil conducteur et une hiérarchisation des propositions.

Première partie : contexte et constat

Le cadre

Un rappel historique définit le cadre de l'enseignement bilingue paritaire dans l'académie de Strasbourg. Le député Studer fait référence aux différentes conventions-cadres qui ont été signées entre les quatre partenaires, le Rectorat de l'académie et les trois collectivités territoriales d'Alsace. Il pointe du doigt les trois objectifs ambitieux pour 2030 : *« atteindre 50% d'inscription en section de langue régionale à parité horaire parmi les élèves inscrits en maternelle ; [...] faire en sorte qu'au moins 25% des élèves de la voie paritaire du premier degré choisissent de poursuivre ce cursus en 6^e ; généraliser l'offre périscolaire ou extrascolaire. »*

En évoquant les autres régions françaises proposant de l'enseignement bilingue, le rédacteur écrit : *« L'Alsace est la seule région où la langue enseignée est*

aussi la langue d'un pays tiers. » Cette affirmation est bien entendue fausse, puisque la Moselle thioise se trouve dans la même situation que l'Alsace. De plus, le catalan, l'occitan et la langue basque sont également des langues existant dans des pays tiers. Plutôt que d'avancer des formules à l'emporte-pièce, il conviendrait de souligner que l'allemand ne revêt pas en Alsace-Moselle la même qualité de « régionalité » que le basque, le catalan ou même le corse dans leurs aires régionales respectives. En effet, l'allemand y déborde l'aire strictement régionale pour rejoindre l'allemand langue européenne et internationale, ce qui nécessite une considération toute particulière en raison des enjeux dont elle est porteuse.

Le rapport s'attache ensuite à définir le fonctionnement de l'enseignement bilingue et rappelle quelques grands principes, mais en occulte d'autres. Il présente ainsi la filière paritaire (12 heures en allemand et 12 heures en français) et progressive (8 heures en allemand et 16 heures en français), mais passe sous silence la filière immersive d'A.B.C.M.-Zweisprachigkeit qui enseigne, dans trois sites pilotes, exclusivement la langue régionale sous ses deux formes de la petite section au CP et n'introduit qu'au CE1 la langue forte, le français.

Un passage s'attache plus longuement au principe de Grammont-Ronjat qui préconise le système 1 maître / 1 langue, afin que les élèves puissent assez rapidement différencier les deux systèmes linguistiques en présence. Ce principe, qui pourtant a fait ses preuves, est immédiatement remis en cause, au motif que « *certaines interlocuteurs ont indiqué que les études réalisées ne permettraient pas de démontrer l'efficacité de ce principe* », sans toutefois préciser de quels interlocuteurs et de quelles études il s'agit et sans aucune référence à l'analyse scientifique faite du travail de Jules Ronjat¹. Le rapport ne parlera que plus loin de la perte de ressources humaines qu'engendre le principe 1 maître / 2 langues, dont il faudrait analyser les avantages et les inconvénients.

Pour ce qui concerne la répartition des matières entre les deux langues, il semble acté pour le rédacteur que toutes les matières seront désormais enseignées dans les deux langues également en élémentaire, sans même qu'il n'y ait eu de recherche, d'éclairage scientifique, ni même de directives officielles à ce sujet. Le lecteur éclairé retrouve ici les directives officieuses et souterraines de l'académie de Strasbourg.

Le pilotage, la planification et le suivi de la politique engagée sont menés par les cosignataires de la convention-cadre qui se base entre autre sur le bilan des

¹ Par exemple, « *L'immersion, une révolution* » de Jean Petit (Jérôme do. Bentzinger Editeur, 2001) ou « *Jules Ronjat, une vie dans les langues* » de Pierre Escudé (article disponible en ligne sur le site <https://laces.u-bordeaux.fr>).

Assises de la langue régionale menées entre 2012 et 2014 et des groupes de travail en place depuis 2017.

Le rapport note par contre le manque de communication et cite en exemple la Commission académique des langues régionales qui ne s'est pas réunie une seule fois entre 2011 et 2018. De la même façon, le LISEC a mené une évaluation en 2017, ayant pour thème « *Cursus bilingues et effets du bilinguisme sur les compétences scolaires et cognitives des élèves. Repérage du poids des caractéristiques socioéconomiques des familles sur les performances des élèves engagés dans des cursus bilingues* ». Les résultats de cette évaluation n'ont pas été rendus publics, même si son responsable scientifique les a présentés lors d'une conférence publique. Enfin, il ne semble pas y avoir eu d'évaluation globale de la politique d'enseignement bilingue ces dernières années ou de manière régulière, ni d'évaluation de ses résultats, du niveau atteint par les élèves ou du ratio coût / efficacité de cette politique.

Les enseignants

Le rapport parle ensuite longuement du recrutement des enseignants, par la voie du CRPE ou « voie régionale ». Ce point reviendra à plusieurs reprises dans le document, car il est identifié – et à juste titre – comme l'écueil central pour la réussite de toute la filière : les postes mis au concours (entre 50 et 58 ces quatre dernières années) ne sont pas tous pourvus, par manque de candidats d'une part (entre 26 et 45 candidats reçus, selon les années) et d'autre part à cause de la politique instable de conservation des emplois spécialisés. Ce n'est que bien plus loin que le rapport parlera du niveau de langue de ces candidats qui se voient parfois recrutés avec une moyenne de 7/20. Le député identifie déjà à ce stade un levier à actionner pour augmenter le niveau de langue : la langue de formation de ces futurs enseignants est presque exclusivement le français à l'ESPE.

Un problème majeur clairement identifié est celui du manque de ressources humaines. Le développement de l'enseignement bilingue se heurte au manque de maîtres, ce qui engendre une forte insatisfaction au niveau des parents, des associations et des syndicats. Chaque année 25 à 30 classes supplémentaires sont créées, ce qui représente entre 12,5 et 15 emplois temps plein en allemand.

D'un autre côté, on assiste à des départs annuels de plus de 10% chez les personnels titulaires : passage de 100% à 50% d'allemand, changement de poste, mise en disponibilité et arrêt de l'essai bilingue. Les causes sont complexes : les contraintes supplémentaires, le manque de souplesse (difficulté d'enseigner et de communiquer en LR, gestion et responsabilité de deux classes et donc un temps de concertation nécessaire entre enseignants, les niveaux multiples, le manque

d'outils), le faible vivier, la formation (initiale) faiblement adaptée et peu sécurisante (enseignement à l'ESPE majoritairement en français), l'absence de dispositions réglementaires¹ ou tout simplement contractuelles et, plus généralement, le manque d'attractivité de la fonction d'enseignant.

Certaines actions ont été entreprises pour remédier à cette situation : prime rehaussée, recherche d'enseignants parlant allemand dans la filière monolingue, perspective de mise en place d'une brigade de remplacement.

Malheureusement, le rapport ne va pas assez au fond des choses et se garde bien de pousser plus loin l'interrogation sur la structure et les contenus de formation initiale et continue spécifiques des enseignants de la filière bilingue. Il est regrettable de passer à côté d'une lacune fondamentale à ce niveau-là.

Les enjeux

Le rapport fait une liste succincte des enjeux qu'il qualifie d'importants : apprentissage précoce de la langue, bénéfices du bilinguisme aujourd'hui globalement acquis, situation géographique qui justifie le « *pourquoi l'allemand ?* », enjeux économiques (partenaires étrangers, travailleurs frontaliers, taux de chômage bas en RFA, tourisme) et ouverture vers le plurilinguisme (ouverture et facilitation d'apprentissage d'autres langues).

Les écueils

Un certain nombre de problèmes sont pointés du doigt :

- Des statistiques lacunaires, ni opposables ni coordonnées à d'autres, sont données pour dresser une radioscopie imprécise de la filière bilingue. L'auteur s'attarde sur la déperdition dans une même cohorte d'élèves au cours de la scolarité. Le lecteur éclairé sent ici la patte de l'Education nationale. Ces chiffres n'ont en soi aucune valeur, puisqu'on ne peut les confronter à aucune autre donnée chiffrée comparable. S'ils étaient mis en regard de chiffres identiques concernant une cohorte de même nature dans une filière monolingue traditionnelle, ils seraient probablement plus parlants.
- Les personnels de la filière bilingue sont examinés à la loupe : le rapport évoque la situation des personnels contractuels qui manquent clairement de formation et dont le salaire assèche à lui seul une bonne partie du Fonds de concours régional.

¹ Il n'est pas dit dans le décret portant création des concours spéciaux du CRPE – « voie régionale » que ces emplois sont intégrés dans la catégorie générale des PE dont elles seraient des sous-catégories. C'est la jurisprudence qui semble avoir mené à cette définition.

- Pour certaines familles, la filière bilingue serait une filière élitiste faisant fi de la mixité sociale (autocensure, difficultés pour allophones, école à deux vitesses) et un moyen de contourner la carte scolaire. Mais aucune donnée chiffrée n'est disponible sur ce point.

L'auteur du rapport met ensuite l'accent sur les évolutions de ces dernières années :

- Une montée en puissance des effectifs : augmentation constante des élèves, jusqu'à 100% sur les dix dernières années dans le Bas-Rhin. Mais ce chiffre n'est pas comparable ou opposable, on ne parle ni du Haut-Rhin, ni de l'académie entière pour ce point.
- La formation des contractuels a été améliorée récemment : depuis 2016, ils ont droit à dix jours ouvrés de formation.
- L'expérimentation du bilinguisme progressif : cette expérimentation est « *issue d'un rapport décevant entre l'investissement fait [en bilingue paritaire] et les résultats* », avec un démarrage au CP et le système 1 maître / 2 langues. Elle connaît selon le rapport une évaluation positive au bout de 5 ans d'expérience. Le rapport insiste sur le niveau comparable à l'oral de ces élèves et des élèves issus de la filière bilingue, mais passe sous silence les différences entre ces deux groupes d'élèves, par exemple le niveau à l'écrit. L'expérience est qualifiée de « *prometteuse* », mais à aucun moment, on ne suggère d'autres expérimentations possibles et attendues dans le monde de l'enseignement bilingue : immersion plus longue, plus intense, introduction d'une troisième langue en cycle 3, instauration d'une filière bilingue post-troisième comme alternative à la filière ABI-BAC. A aucun moment, on ne met cette appréciation – qui n'est pas une évaluation, rappelons-le – en rapport avec celles de l'enseignement bilingue à parité horaire des langues.

L'auteur passe également sous silence les évolutions déçues de la filière bilingue au cours de ces dernières années, d'où découle l'impression de pointillisme que laisse la politique linguistique dans son ensemble. Ce rapport aurait été l'occasion de mettre en lumière cet état de fait.

Seconde partie : les propositions

La seconde partie de ce rapport part de cet état des lieux pour avancer huit propositions, plus ou moins réalisables à court ou à moyen terme. Elles balayent ainsi tous les domaines de l'enseignement bilingue.

Proposition 1 : Une priorité, l'évaluation de l'enseignement bilingue et de ses résultats

Le député Studer encourage à « *mieux évaluer la politique publique de l'enseignement bilingue pour prendre des mesures correctives pour obtenir une meilleure efficacité et une meilleure efficience* ». Il faudra donc mener des évaluations régulières et systématiques et en définir l'exécutant : la Cour des comptes, l'IGAEN ou l'IGEN. Bien entendu, le choix de l'organe évaluateur ne sera pas anodin et dépendra des données qui seront évaluées.

Il faudra également « *réaliser une évaluation rigoureuse et comparée des différentes modalités d'enseignement pour permettre la mise en place d'un socle [commun] plus solide pour la prise de décisions* », afin d'uniformiser les pratiques et les principes de fonctionnement qui ont fait leurs preuves. Cette recommandation concerne les sites bilingues de l'académie, mais également des autres académies concernées par cette filière.

Il faudra finalement évaluer de manière systématique les élèves en fin de cycle et diffuser les résultats très largement. Le rapport ne précise toutefois pas à quelle évaluation on fait ici référence : celle du niveau de langue ou celle du niveau de langue et/ou de compétences dans les disciplines enseignées en langue ?

Proposition 2 : Mieux gérer les Ressources Humaines

Selon le rapport, et avec raison, la gestion des ressources humaines est la question centrale de la réussite et du développement de la filière bilingue. Deux pages de propositions lui sont par conséquent consacrées.

Différentes pistes sont évoquées :

- mieux connaître les ressources existantes : recenser le vivier existant, étudier la motivation et les freins des enseignants, analyser les causes de départ ;
- accroître la zone de confort des enseignants : assouplir le principe 1 maître / 2 langues, améliorer la mise à disposition de supports pédagogiques, prendre en compte les contraintes supplémentaires ;
- élargir et diversifier le recrutement : accroître le nombre de germanophones enseignants et de germanophones ou dialectophones non-enseignants, reconnaître les diplômes étrangers, pratiquer les échanges d'enseignants, élargir la base de recrutement au concours, flécher des places à l'ESPE pour des natifs germanophones ;
- procéder à davantage de sensibilisation et de pré-recrutement : mener des campagnes de communication, mettre en place une prime Erasmus pour l'Allemagne, recruter auprès des jeunes issus de la voie bilingue ;

- aller plus loin pour faciliter le parcours des enseignants en bilingue (éventuellement adapter la prime de 1200 € bruts à celle de l'éducation prioritaire, proposer une prime à l'installation), prendre des mesures rapides pour leur redonner de l'air (passer au démarrage en moyenne section de l'école maternelle, prévoir un calendrier).

Proposition 3 : Associer davantage l'université en l'intégrant comme cosignataire des conventions portant sur la politique régionale plurilingue

L'intégration de l'université comme cosignataire de la convention-cadre et donc dans les instances de pilotage paraît incontournable au rédacteur du rapport. Elle sera la garante du bon fonctionnement et du dialogue entre la formation et les personnels de la filière bilingue.

Proposition 4 : Adapter la formation des enseignants

La formation initiale devra être davantage dispensée en allemand pour les futurs enseignants de cette langue afin de garantir un accroissement des compétences linguistiques et langagières à ces futurs enseignants.

Pour la même raison, une plus grande part d'épreuves du CRPE – « voie régionale » pourrait être passée dans la langue-cible, c'est-à-dire en allemand. Cela faciliterait également l'accès des étudiants germanophones au concours spécial.

D'un autre côté, tous les professeurs des écoles stagiaires devraient suivre un module de formation pour enseignants de français en filière bilingue. Actuellement, il n'existe qu'un seul module de deux heures leur proposant de leur expliquer très sommairement le travail en site bilingue et en enseignement spécialisé.

Il s'agira également de promouvoir les échanges franco-allemands entre enseignants du 1^{er} degré.¹

Proposition 5 : Améliorer la stratégie et l'anticipation en fixant des objectifs réalistes et précis

Il faudra clarifier la stratégie globale de la politique d'enseignement bilingue : établir des bases mieux partagées, avancer de manière proactive et penser à la

¹ Plus généralement, on pourrait se demander, au moment où le ministre juge pertinent de remettre la formation en question, quel est ce pays qui forme ses enseignants en 9 mois – et comparer les durées de formation avec celles des autres pays européens.

faire évoluer, à mieux expliciter les liens entre bilinguisme et trilinguisme. Les objectifs affichés pour 2030 ne semblent pas réalisables. Il est nécessaire de refixer des objectifs réalistes : aucune feuille de route n'existe à ce jour. Il faudra planifier pour pouvoir améliorer la gestion de la filière, fixer des objectifs intermédiaires chiffrés, programmer des évaluations systématiques et avant tout mettre en place un calendrier précis.

Proposition 6 : Investir davantage dans les dispositifs innovants et les expérimentations et diffuser leurs résultats

Le rapport invite à expérimenter davantage. Ces expérimentations sont prévues par la convention-cadre (« *toutes les possibilités d'expérimentation offertes par le cadre national seront exploitées* ») ainsi que par le ministère de l'Education nationale. Il s'agira de mettre l'accent sur la découverte culturelle et la mobilité réelle ou virtuelle des élèves : jumelage numérique des classes, massification des échanges, évolution des méthodes d'enseignement et d'apprentissage

L'auteur déplore qu'aucune école du Rhin transfrontalière n'ait vu le jour, alors que la création de ces structures est appelée de ses vœux. Il faut tout de même noter – et l'auteur du rapport n'en a visiblement pas connaissance – la création d'une école maternelle née au bord du Rhin, entre Strasbourg et Kehl. Un premier pas timide, certes, mais un premier pas tout de même !

Proposition 7 : Accroître la transparence sur la gestion de la politique d'enseignement bilingue et impliquer davantage les parties prenantes

Le député Studer engage l'académie à améliorer l'information : il faut informer davantage et régulièrement, clarifier les concertations, inclure les parties prenantes et transmettre des informations et des chiffres clairs, afin de renforcer le dialogue et les échanges entre toutes les parties prenantes.

Proposition 8 : Avoir une approche plus intégrée et plus proactive de la politique de l'enseignement bilingue avec un rôle accru des collectivités

Le rapport invite finalement à faire de cette politique une politique davantage intégrée. Il ne s'agit pas de cloisonner les parties prenantes comme cela se fait actuellement, mais bien de réfléchir en termes de thématiques ou d'institutions concernées. Ainsi, une implication plus grande des collectivités territoriales peut être envisagée : insertion dans le monde professionnel situé au cœur de l'espace rhénan et rôle de pilotage de l'entité Alsace en gestation : recrutement, formation initiale et continue, développement des activités extrascolaires en allemand, pédagogie et élaboration de supports.

Pour conclure

Même si la première partie de ce rapport n'est pas toujours fidèle à la situation et même si certains points comme les auditions seraient à revoir (cf. plus haut), nous devons reconnaître que le rédacteur de ce rapport, le député Bruno Studer fait huit propositions importantes à nos yeux. Elles démontrent les failles du système actuel et engagent les différents partenaires à en prendre conscience pour pouvoir aller de l'avant et améliorer la filière bilingue. En effet, cette dernière fonctionne sur des bases établies à sa création, en 1991, et est peut-être parvenue à un stade où ces bases doivent être modifiées et améliorées, en tenant compte de l'évolution due au temps.

Encore faut-il que les différents acteurs de la filière connaissent ce déclic et surtout l'envie d'en faire une filière d'avenir, tournée à la fois vers le passé en tenant compte des acquis mémorables et vers l'avenir en instaurant des évolutions nécessaires.

Mais il faudra tout de même mettre sur la table les sujets que ce rapport écarte : la place des dialectes dans la filière bilingue, l'expérimentation de l'immersion totale ou compensatoire en cycle 1 voire en cycle 2, la place de la troisième langue et bien d'autres encore. Car la majorité des propositions faites dans ce rapport sont véhiculées depuis plus de deux décennies par les associations professionnelles ou culturelles d'Alsace. Il est urgent de passer maintenant à l'action concrète : élaborer un comité restreint d'experts réunissant toutes les compétences, enseignants compris, mettre en place une feuille de route structurée, réaliste et ambitieuse pour une durée de trois ans, au terme de laquelle un bilan s'imposerait afin de poursuivre et de porter plus loin un projet amendé vers une étape suivante, et ainsi de suite.

C'est à ce prix que cette filière deviendra la filière bi-/plurilingue du XXIème siècle !

Esa Christine Hartmann

Université de Strasbourg

Des lectures plurilingues à la littéracie bilingue.
Approches translingues du lire-écrire
dans le contexte de l'enseignement bilingue en Alsace :
(2) Les expérimentations¹

Que les deux langues de l'élève bilingue s'enrichissent mutuellement dans l'acquisition de la bilittéracie ou qu'un apprenant bilingue puise dans les ressources d'une langue (première) pour développer des compétences du lire-écrire dans l'autre langue (seconde), cela reste une hypothèse à prouver. L'ouvrage collectif *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (Rosenberg & Schroeder 2016) examine la capacité de ressourcement réciproque des deux langues du locuteur bilingue, et, plus spécifiquement, de l'apprenant bilingue dans le contexte scolaire, avec une focalisation sur la littéracie (*Schriftlichkeit*). La notion de *ressource* multilingue repose sur un transfert linguistique de structures textuelles (Cummins 2013), impliquant un mouvement translingue mobilisant des capacités, connaissances et concepts de la textualité (*Schriftlichkeit* selon Koch & Oesterreicher 1994), réunis au sein d'une seule réserve de savoir (*Wissenspool*) :

Unter Ressource ist hier die Nutzung des Wissenspools verstanden, der sich daraus ergibt, dass ein Mensch (hier: eine Schülerin / ein Schüler) über mehr als eine Sprache lebensweltlich verfügt. Diese Nutzung kann sich als Transfer von Strukturen von der einen in die andere Sprache manifestieren oder als Transfer von Konzepten oder als Zugriff auf ein Wissen, das in einer anderen Sprache erworben wurde (Cummins 2013). Gleichzeitig verbindet sich mit dem Begriff der Ressource der Hinweis auf besondere sprachliche und metasprachliche Fähigkeiten Zweisprachiger (Bialystok 2009). [...] *Wann, in welchem Maße und mit welchem Nutzen kann Mehrsprachigkeit als eine Ressource in der Schriftlichkeit zum Tragen kommen?* (Rosenberg & Schroeder 2016 : v-vi; nous soulignons).

La question examinée ici, à savoir dans quelles conditions le bi- ou multilinguisme peut être considéré comme une ressource véritable pour l'acquisition de la littéracie dans la langue de scolarisation (les études

¹ La première partie de cet article a été publiée dans le numéro précédent de la revue. Voir Esa Hartmann, « Des lectures plurilingues à la littéracie bilingue. Approches translingues du lire-écrire dans le contexte de l'enseignement bilingue en Alsace : (1) Les représentations », *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 36^e année, n° 3, septembre 2018, p. 283-300.

s'appliquant en majorité aux compétences littéraciques en allemand langue de scolarisation d'élèves allophones / bilingues scolarisés en Allemagne), mène, selon Rosenberg & Schroeder, aux constats suivants : (1) la littéracisation (ou textualisation) au sein de la famille, conduisant, dans le cas optimal, au plaisir de la lecture (*Leselust*), est de première importance ; (2) les compétences littéraciques conceptionnelles (*konzeptionnell schriftliche Textkompetenzen*) sont généralement plus développées dans la langue de scolarisation (*Schulsprache Deutsch*) que dans la langue pratiquée en famille (*familiäre Erstsprache*) ; (3) les compétences textuelles réceptives et productives puisent dans la totalité des ressources linguistiques des apprenants ; (4) l'encouragement institutionnel du développement de la littéracie multilingue d'élèves allophones conduit au développement d'une conscience linguistique (*Sprachbewusstsein* et *sprachliches Selbstbewusstsein*) ainsi qu'à la reconnaissance et à l'appréciation institutionnelles du multilinguisme, et, dans l'idéal, à un développement de la littéracie dans toutes les langues impliquées (Rosenberg & Schroeder 2016 : vi-vii). Or, la question de l'utilisation des ressources multilingues pour l'acquisition de la littéracie dans la langue de scolarisation est, malgré ces constats positifs, loin d'être tranchée, et la réponse demeure, pour le moment, un prudent « cela dépend » : « *Es kommt darauf an !* » (*ibid.* vii).

Afin d'étudier le ressourcement réciproque des deux langues de l'apprenant bilingue dans le développement de la bilittéracie dans le contexte franco-allemand en Alsace, mais aussi afin d'examiner les approches pédagogiques du transfert entre les langues de structures grammaticales et narratives, nous avons mené un projet sur les approches translingues du lire-écrire auprès de 25 professeurs-stagiaires du premier degré, affectés dans les écoles bilingues en Alsace et inscrits en deuxième année de Master MEEF à l'ESPE de l'Université de Strasbourg. Ce projet consistait en une expérimentation pédagogique autour de la lecture trilingue de l'album *Die drei Raiwer* de Tomi Ungerer, réunissant les versions allemande, française et alsacienne au sein d'un seul livre. Ce projet avait pour but d'initier les enseignants bilingues aux nouvelles approches translingues en classe bilingue (voir Lingnau, & Mehlem 2016), susceptibles de favoriser l'acquisition du lire-écrire dans les deux langues de scolarisation, l'allemand et le français.

La présentation des résultats de cette expérimentation est précédée d'un sondage sur la pratique du mélange des langues dans les classes bilingues dont les fonctionnaires stagiaires avaient la charge. Les phénomènes de *translanguaging* représentant une manifestation éloquente des ressources linguistiques des locuteurs bilingues, les représentations des pratiques de *translanguaging* des apprenants bilingues émergents dévoilent l'attitude des enseignants en filière bilingue envers les pratiques discursives multilingues de leurs élèves, ainsi que la perception par ces enseignants de leurs répertoires

bilingues. Ces représentations nous permettent d'apercevoir les situations discursives où s'opère le transfert linguistique, donnant naissance à une conscience et un apprentissage translingues propices à l'acquisition de la bilittéracie. Elles nous livrent également un indice sur la reconnaissance et l'appréciation des ressources multilingues d'élèves en devenir bilingue, dans un système dominé par une idéologie monolingue.¹

1. La représentation du mélange des langues par les élèves bilingues émergents

Voici la transcription des réponses des enseignants stagiaires :

Vos élèves mélangent-ils le français et l'allemand en classe ? Comment réagissez-vous ? Qu'en pensez-vous ?

Ex. 1 : Oui, cela ne me gêne pas, mais je les fais répéter en allemand.

Ex. 2 : Non.

Ex. 3 : Non.

Ex. 4 : Qui, cela ne me dérange pas, car ils manquent de vocabulaire en allemand, mais utilisent quand même ce qu'ils savent déjà.

Ex. 5 : Oui, certains concepts / mots ne sont connus qu'en allemand. Je ne réagis pas, je suis contente quand les mots sont connus.

Ex. 6 : Oui, c'est une bonne chose. Ils s'emparent de la langue. C'est une bonne dynamique à encourager.

Ex. 7 : Oui. Tout dépend de mon objectif. Parfois je leur réponds juste en allemand. Je leur donne la phrase en allemand et leur demande de répéter. Mais quand on vient d'apprendre une structure spécifique, j'insiste pour que ce soit en allemand.

Ex. 8. Oui, c'est bon signe. Cela montre qu'ils comprennent la langue et qu'ils ont du vocabulaire. Il ne faut pas décourager les enfants en leur interdisant de parler français.

Ex. 9 : Oui, je les laisse faire.

Ex. 10 : J'accepte. C'est mieux d'utiliser quelques mots français dans une phrase en allemand que pas oser parler allemand du tout.

Ex. 11 : Quand cela arrive, je les félicite.

Ex. 12 : Je préfère qu'un élève me réponde en allemand avec quelques mots français, plutôt que totalement en français. Les élèves se rendent compte qu'on peut s'exprimer, même si on ne connaît pas tous les mots d'une phrase.

Ex. 13 : Oui souvent. Ils commencent une phrase en français et ajoutent des mots en allemand. Je les laisse s'exprimer car je vois qu'ils font l'effort de parler allemand pour ceux qui ont plus de difficultés.

Ex. 14 : Bien sûr. C'est inévitable. Le vocabulaire leur manque mais ils font l'effort de s'exprimer en allemand, ce qui est déjà très bien et très encourageant.

¹ Voir la première partie de cette étude, « Des lectures plurilingues à la littéracie bilingue. Approches translingues du lire-écrire dans le contexte de l'enseignement bilingue en Alsace : (1) Les représentations », *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 36^e année, n° 3, septembre 2018, p. 283-300.

Je leur transmets le mot allemand, ils répètent toute la phrase, dans le but de réinvestir.

Ex. 15 : Rarement, mais cela peut arriver.

Ex. 16 : Oui parfois. Je pense que c'est normal, je ne réagis pas négativement.

Ex. 17 : Oui : preuve de leur investissement ; envie de parler la langue étrangère même si difficile au niveau du vocabulaire.

Ex. 18 : Oui. Je les encourage et les aide à trouver les mots qu'ils ne connaissent pas. Je trouve cela très positif car cela montre une volonté de parler allemand, qu'ils ont un intérêt pour la langue et il faut les encourager.

Ex. 19 : Parfois.

Ex. 20 : C'est bien, cela voudrait dire que le peu de vocabulaire allemand qu'ils apprennent, ils sont capables de la réinvestir. Ex : « La kleine Eule, elle retrouve un große, große ours ! » (Ethan, 4 ans) C'est une réussite !

Ex. 21 : Oui. Je laisse faire pour qu'ils puissent s'exprimer et participer en classe.

Ex. 22 : Rarement, mais quand cela arrive, c'est pour moi le signe que l'élève a mémorisé un mot en allemand et sait ce qu'il signifie et dans quel contexte l'utiliser. C'est pour lui du vocabulaire actif.

Ex. 23 : [pas de réponse]

Ex. 24 : Mes élèves mélangent le français et l'allemand en classe par moments. Je ne réagis pas de manière négative, mais les incite à reformuler entièrement en allemand ce qu'ils ont dit.

Ex. 25 : Oui, ils commencent une phrase en allemand et la finissent en français. Je trouve cela encourageant.

Le mélange des langues par les élèves apprenants est toléré chez la plupart (« Je les laisse faire » Ex. 21), voire apprécié (« Je trouve cela encourageant » 25), ou encore accueilli avec enthousiasme : « Quand cela arrive, je les félicite. » (Ex. 11). En effet, 80% des enseignants sondés déclarent observer et laisser leurs élèves mélanger les langues, puisque ce phénomène révèle la dynamique de l'acquisition linguistique : « Oui, c'est une bonne chose. Ils s'emparent de la langue. C'est une bonne dynamique à encourager. » (Ex. 6). Le mélange des langues témoigne également de la capacité d'activer et d'utiliser du lexique nouveau, comme dans cet exemple éloquent : « C'est bien, cela voudrait dire que le peu de vocabulaire allemand qu'ils apprennent, ils sont capables de le réinvestir. Ex : *La kleine Eule, elle retrouve un große, große ours !* (Ethan, 4 ans) C'est une réussite ! » (Ex. 20). L'apprentissage lexical se fait par co-construction dialogique entre élève et enseignant : « Oui. Je les encourage et les aide à trouver les mots qu'ils ne connaissent pas. Je trouve cela très positif car cela montre une volonté de parler allemand, qu'ils ont un intérêt pour la langue et il faut les encourager. » (Ex. 18). Selon deux enseignants sondés, la tolérance du mélange codique représente une condition *sine qua non* pour la participation active des élèves : « Oui. Je laisse faire pour qu'ils puissent s'exprimer et participer en classe. » (Ex. 21) ; « Je préfère qu'un élève me réponde en allemand avec quelques mots français, plutôt que totalement en français. Les

élèves se rendent compte qu'on peut s'exprimer, même si on ne connaît pas tous les mots d'une phrase. » (Ex. 12).

Cependant, deux enseignants affirment imposer la norme monolingue contre le mélange codique de leurs élèves, dans un souci à la fois de correction et d'acquisition lexicales, au risque de freiner leur envie communicationnelle : « Mes élèves mélangent le français et l'allemand en classe par moments. Je ne réagis pas de manière négative, mais les incite à reformuler entièrement en allemand ce qu'ils ont dit. » (Ex. 24). L'acquisition et l'intériorisation de structures grammaticales peut paraître plus importante que le développement de compétences communicatives : « Oui. Tout dépend de mon objectif. Parfois je leur réponds juste en allemand. Je leur donne la phrase en allemand et leur demande de répéter. Mais quand on vient d'apprendre une structure spécifique, j'insiste pour que ce soit en allemand. » (Ex. 7)

Ce dernier exemple dévoile la divergence existant entre politique linguistique (cadre institutionnel) et pratique discursive (situation communicative naturelle) : dans les expériences des enseignants sondés, le mélange codique propre aux apprenants et locuteurs bilingues est l'expression d'un processus d'apprentissage et une pratique discursive constructives et porteurs de sens, comme le rappellent Garcia *et al.* : « Même si, dans le contexte scolaire, l'emploi des différentes langues semble alloué avec précision aux différentes matières et enseignants, il est évident que les pratiques langagières elles-mêmes témoignent d'une grande hybridité. Et chaque phénomène d'hybridité linguistique dépasse le simple fait de mélanger ou d'alterner les codes linguistiques ; il s'agit d'un processus plus systématique, plus stratégique, plus fédérateur, plus significatif et porteur de sens. » (2006 : 16).

2. Des lectures plurilingues à la littéracie bilingue: une expérimentation pédagogique

Comme l'ont montré plusieurs chercheurs (Lingnau & Mehlem 2016, Rehbein 2016, Grießhaber 2014, Cummins 2013, Hornberger 2012), la littéracie bilingue est favorisée par l'usage créatif de pratiques translingues, qu'elles se fondent sur une alternance codique (français-allemand) ou une alternance sémiotique (texte-image, texte-performance). Citons ici Jochen Rehbein :

Bei der textuellen Literalisierung geschieht ein Ausbau der Sprache und der Sprachen des Kindes. Besondere sprachliche Bereiche sind Konnektivität, Bedeutungserweiterung und sprachliches Wissen im Sinne metasprachlicher Kontrolle. Seit langem wird darauf hingewiesen, dass Kinder einen wesentlichen Teil des Wortschatzes über Bilder- und Märchenbücher erwerben. Wichtig ist, dass die textuelle Literalisierung in L1 und L2 stattfindet, damit das Kind in allen Sprachen komplexe Textfunktionen ausbildet. *Das Code-Switching zum Beispiel*

zeigt, wie umfangreich das Symbolfeld bilingual involviert ist. (Rehbein 2016 : 273, nous soulignons.)

Or comment construire des ponts entre le français et l'allemand en faveur d'une acquisition intégrée du lire-écrire dans les deux langues, conduisant à une littéracie bilingue ? L'analyse de neuf discussions¹ de groupe autour de cette lecture proposera des pratiques pédagogiques translingues, susceptibles de combler les lacunes lexicales dans la deuxième langue des élèves, de détecter des similarités et des différences entre des langues apparentées telles que l'alsacien et l'allemand (grammaire comparative et contrastive) et de développer une conscience métalinguistique.

Le fait d'étudier l'œuvre trilingue d'un auteur plurilingue dans le contexte de la littéracie bilingue n'est pas sans importance : encourageant la production littéraire plurilingue, les lectures plurilingues contribuent à construire une identité bilingue, tout en apportant une compréhension des enjeux culturels du bilinguisme, transcendant les frontières entre les langues (Hélot 2014). A travers sa fameuse déclaration « Je n'ai pas de langue maternelle. J'ai seulement plusieurs langues fraternelles » (Ungerer 1996 : 48), Tomi Ungerer déconstruit la vision idéologique de la « langue maternelle » unique, et ouvre le chemin vers une identité plurilingue et multiculturelle (Hélot 2014).

Le livre trilingue *Die drei Raiwer* illustre la négociation d'une telle identité linguistique et culturelle. Bien qu'il ait initialement été écrit en anglais et publié à New York en 1962 sous le titre *The Three Robbers*, l'édition alsacienne *Die drei Raiwer* (Strasbourg 2008) présente les trois langues alsacien, allemand et français en tant que représentation symbolique de la « polyphonie » alsacienne, sans la langue anglaise dans laquelle l'histoire fut initialement créée. Le concept de ce livre trilingue, baptisé « Tomiphonie » dans l'introduction de cette édition à l'instar de la fameuse polyphonie de Bakhtine (1970), représente une métaphore de la pluralité linguistique de la région d'Alsace, où langue régionale (alsacien), langue nationale (français) et langues des pays voisins (allemand) entrent fréquemment en contact, ainsi que l'identité linguistique de l'auteur Tomi Ungerer, qui est décrite comme une « identité alsacienne », cristallisant la fusion des trois langues et véhiculant l'histoire de la région :

Jusqu'à son départ aux Etats-Unis en 1956, à l'âge de vingt-cinq ans, et la découverte de l'anglais, Tomi Ungerer a parlé couramment les trois langues de l'Alsace : *le dialecte alsacien*, la langue du cœur du peuple, venue du fond des âges, savoureuse et colorée : *le français*, la langue du pays, introduite progressivement dans les couches de la société alsacienne après l'entrée de la région dans la nation française à la fin du XVIIIe siècle ; *l'allemand*, la langue et la culture rhénane, de son humanisme – mais aussi celle imposée entre 1940 et 1945

¹ Ces discussions ont été enregistrées, puis transcrites.

pendant l'annexion de l'Alsace au IIIe Reich nazi, et que le jeune Tomi a dû parler à l'école. [...] En 2008, après avoir vagabondé avec bonheur sur les cinq continents, le livre revient aux sources des trois langues de l'enfance de Tomi Ungerer et rend ainsi hommage à la culture multiple d'une région placée au centre géographique de la grande Histoire européenne. (Ungerer 2008, Introduction « Tomiphonie »)

La traduction alsacienne, effectuée par le poète alsacien Robert Werner, incarne cette fusion polyphonique du français et de l'allemand au sein du texte alsacien, puisque elle a été élaborée à partir des deux versions (Ungerer 2008, Introduction) française (L'école des loisirs, 1968) et allemande (Diogenes, 1963). Ce livre trilingue symbolise ainsi l'identité linguistique et culturelle de la région d'Alsace : « Comme dans la vie quotidienne en Alsace, les trois langues cohabitent avec bonheur sur la même page, permettant de stimulants travaux pratiques » (Ungerer 2008, Introduction). A ces « travaux pratiques » nous allons nous consacrer maintenant.

Comment lire ce livre trilingue en classe bilingue où règne le principe « un maître-une langue » ? Pour répondre à cette question, les enseignants participant à ce projet proposent une suite de lectures, alternant entre les différentes versions linguistiques ainsi que dans la répartition des lectures entre les deux enseignants. Ils s'appuieraient donc sur le principe « un maître-une langue » afin de partager la lecture avec leur binôme responsable de la partie française, produisant une alternance des langues entre les différents chapitres ou séquences narratives, de sorte que chaque séquence textuelle s'étirant sur deux pages soit lue en une seule langue, selon une approche monolingue. L'alternance des langues aurait ainsi lieu entre les différentes séquences narratives de l'histoire, et pourrait être appelée *alternance consécutive* ou *intertextuelle*. D'autre part, quelques enseignants souhaiteraient pratiquer le transfert linguistique au sein d'une seule séquence textuelle, révélant les similarités lexicales entre l'allemand et l'alsacien (grammaire comparative), ainsi que les interférences syntaxiques du français dans la version alsacienne (grammaire contrastive). Ces activités translingues pourraient se construire à partir d'une *alternance simultanée* ou *intratextuelle*. Enfin, les participants ont également examiné le statut des langues au sein de leur présentation visuelle sur la page, ainsi que la relation intersémiotique entre texte et image, entre présentation linguistique et représentation visuelle. C'est l'image qui domine, fédère et « traduit » toutes les trois langues, tandis que le va-et-vient herméneutique entre texte et image pourrait être appelé *alternance intersémiotique*.

L'usage créatif de l'alternance des langues développe l'appréhension d'une pluralité d'interprétations possibles de valeurs morales évoquées par l'histoire et, avant tout, l'humour alsacien de Tomi Ungerer, qui semble *translingue*. A ces considérations s'ajoute la conception d'exercices d'écriture

plurilingue accompagnés de performances scéniques plurilingues, cristallisant d'autres formes d'alternance codique et intersémiotique. Quoique le principe "un maître-une langue" semble restreindre les possibilités pédagogiques qu'offre la lecture trilingue, il n'empêche cependant pas l'invention d'activités translingues intéressantes, comme le montreront les propositions des enseignants, qui énumèrent des exercices favorisant les compétences transversales et plurilingues des apprenants : l'intercompréhension, la médiation linguistique, le transfert linguistique et intersémiotique, la grammaire comparative et l'écriture plurilingue.

Les discussions de groupe enregistrées en janvier 2018 à l'ESPE de Colmar ont été dirigées par la question suivante : « Pourriez-vous imaginer de lire ce livre trilingue avec vos élèves ? Comment le liriez-vous ? Quelles activités pourraient accompagner cette lecture ? »

2.1 Les activités d'intercompréhension

Ex. 1 : « Le dialecte alsacien représente la langue la plus importante de ce livre multilingue. Il serait intéressant de lire l'histoire également en alsacien. Après, les élèves pourraient entendre, découvrir et détecter les similarités et différences entre l'allemand standard et le dialecte alsacien. »

Ex. 2 : « L'enseignant pourrait commencer par lire à voix haute le texte alsacien et demander aux élèves si cela les fait penser à quelque chose, s'ils comprennent quelque chose... Si les élèves découvrent que c'est de l'alsacien, l'enseignant pourrait leur montrer les nombreuses similarités entre l'alsacien et l'allemand (ex. *Räuber / Raiwer*), mais aussi entre l'alsacien et le français, car l'alsacien est en fait un mélange des deux. »

Ex. 3 : « Les traductions en allemand et en français sont supposés aider la compréhension du texte alsacien. Ce livre trilingue offre l'opportunité de faire des liens entre l'allemand et le dialecte alsacien. »

Ex. 4 : « Ce livre propose la découverte du dialecte alsacien. Les élèves pourraient essayer de lire et de comprendre le texte alsacien, en s'appuyant sur les traductions allemand et française. »

Les activités d'intercompréhension permettent la découverte de l'alsacien – « Le dialecte alsacien représente la langue la plus importante de ce livre multilingue. Il serait intéressant de lire l'histoire également en alsacien. Après, les élèves pourraient entendre, découvrir et détecter les similarités et différences entre l'allemand standard et le dialecte alsacien. » (Ex. 1) – et rendent les apprenants sensibles aux similarités lexicales entre l'allemand (« langue standard ») et l'alsacien (variété régionale) : « L'enseignant pourrait commencer par lire à voix haute le texte alsacien et demander aux élèves si cela les fait penser à quelque chose, s'ils comprennent quelque chose... Si les élèves

découvrent que c'est de l'alsacien, l'enseignant pourrait leur montrer les nombreuses similarités entre l'alsacien et l'allemand (ex. *Räuber / Raiwer*), mais aussi entre l'alsacien et le français, car l'alsacien est en fait un mélange des deux. » (Ex. 2). Le programme de l'enseignement bilingue en Alsace prévoit d'ailleurs une heure par semaine pour la découverte de l'alsacien, qui pourrait être consacrée à de telles activités d'intercompréhension et de grammaire comparative, suggérées par cette édition trilingue : « Les traductions en allemand et en français sont supposés aider la compréhension du texte alsacien. Ce livre trilingue offre l'opportunité de faire des liens entre l'allemand et le dialecte alsacien. » (Ex. 3) ; « Ce livre propose la découverte du dialecte alsacien. Les élèves pourraient essayer de lire et de comprendre le texte alsacien, en s'appuyant sur les traductions allemand et française. » (Ex. 4).

La littéracisation textuelle à partir d'un album trilingue en classe bilingue implique donc un éveil aux langues, une conscience des langues (*Sprachbewusstsein*) et une prise de conscience active et ludique de la parenté entre l'alsacien et l'allemand, conduisant à des compétences d'intercompréhension (allemand / alsacien) et contribuant à enrichir l'identité linguistique des enfants vivant dans la région d'Alsace.

2.2 L'alternance consécutive

Ex. 5 : Le livre pourrait être lu par les deux professeurs binômes, ce qui pourrait créer une cohérence entre les deux parties du programme bilingue. Le professeur de français serait responsable de la version française, le professeur d'allemand pour la version allemande. De cette manière, l'histoire pourrait être lue et connue dans les deux langues.

Ex. 6 : On pourrait certainement lire un livre trilingue en classe, parce que les étudiants pourraient mieux comprendre l'histoire. C'est très important de construire des ponts entre les langues pour faire comprendre le sens de l'histoire. Le professeur de français pourrait commencer avec la lecture. Le début de l'histoire est assez complexe, c'est pourquoi il serait plus logique de commencer avec la version française. » (Ex. 6).

Comment rester fidèle au principe « un maître-une langue » tout en conduisant une lecture plurilingue ? Les enseignants proposent d'appliquer l'alternance consécutive, en réalisant une alternance codique provoquée par le changement de l'enseignant (d'un jour à l'autre, macro-alternance) au lieu d'une alternance codique effectuée par le même enseignant (au sein de la séance de lecture, micro-alternance). « Le livre pourrait être lu par les deux professeurs binômes, ce qui pourrait créer une cohérence entre les deux parties du programme bilingue. Le professeur de français serait responsable de la version française, le professeur d'allemand pour la version allemande. De cette manière, l'histoire pourrait être lue et connue dans les deux langues. » (Ex. 5) ; « On

pourrait certainement lire un livre trilingue en classe, parce que les étudiants pourraient mieux comprendre l'histoire. C'est très important de construire des ponts entre les langues pour faire comprendre le sens de l'histoire. Le professeur de français pourrait commencer avec la lecture. Le début de l'histoire est assez complexe, c'est pourquoi il serait plus logique de commencer avec la version française. » (Ex. 6).

Nous percevons ici la nécessité du transfert des compétences de littéracie textuelle d'une langue à l'autre, nécessité primordiale pour l'apprenant bilingue, comme le constate aussi Jochen Rehbein :

Sprachübergreifende Transferierbarkeit von Fähigkeiten gewinnt in Konstellationen der Mehrsprachigkeit an Bedeutung. Dementsprechend nehme ich an, dass Textfähigkeiten „universale“ Aspekte aufweisen, die transferiert werden können. [...] Zu transferierbaren Aspekten rechne ich das „universale“ Wissen, dass Texte Handlungsstrukturen enthalten, Bedeutungen (Symbolfelder) haben, die Phantasie anregen und sprachlich konstituierte Zusammenhänge jenseits der wahrnehmbaren Realität erzeugen. Ist die textuelle Literalisierung mehrsprachig [...], dann ist zu untersuchen, wie solches „universales“ Wissen, ist es einmal in L1 ausgebildet, sprachübergreifend auch in L2 genutzt werden kann. (Rehbein 2016 : 274)

2.3 La médiation linguistique

Ex. 7: “La présentation parallèle des traductions française et allemande du texte alsacien facilite la médiation linguistique: les élèves ont la possibilité de chercher dans la traduction française un mot qu'ils ne connaissent pas en allemand, et d'en trouver le sens.

Ex. 8 : « Les élèves experts pourraient adopter le rôle important de médiateurs entre les langues: ils sont les interprètes des deux enseignants de langue (allemand et français). De même, les élèves pourraient reformuler et expliquer l'action de l'histoire à ceux qui ne comprennent pas. »

Ex 9 : « Le fait de passer d'une langue à l'autre pourrait aider à construire des ponts entre les différentes langues. En revanche, dans le contexte quotidien de l'enseignement en allemand, les interventions sur le texte français doivent rester rares et suffisamment motivés, sinon les élèves ne travailleront plus à leur apprentissage de la langue allemande. »

La lecture d'un livre plurilingue présentant des versions parallèles aide à construire des ponts entre les langues. Le transfert linguistique faciliterait ainsi la compréhension et l'analyse sémantique de l'histoire : « La présentation parallèle des traductions française et allemande du texte alsacien facilite la médiation linguistique: les élèves ont la possibilité de chercher dans la traduction française un mot qu'ils ne connaissent pas en allemand, et d'en trouver le sens. » (Ex. 7). Les « élèves experts » joueraient un rôle important

dans cette médiation linguistique, utilisant l'alternance codique et le transfert linguistique pour engager leurs camarades de classe dans la découverte active de l'histoire, en facilitant la compréhension : « Les élèves experts pourraient adopter le rôle important de médiateurs entre les langues: ils sont les interprètes des deux enseignants de langue (allemand et français). De même, les élèves pourraient reformuler et expliquer l'action de l'histoire à ceux qui ne comprennent pas. » (Ex. 8). Cependant, le fait de pratiquer une telle alternance des langues en se référant à la première langue des apprenants représente une prise de risque pédagogique : « Le fait de passer d'une langue à l'autre pourrait aider à construire des ponts entre les différentes langues. En revanche, dans le contexte quotidien de l'enseignement en allemand, les interventions sur le texte français doivent rester rares et suffisamment motivés, sinon les élèves ne travailleront plus à leur apprentissage de la langue allemande. » (Ex. 9).

La médiation linguistique représente une compétence socialement reconnue des locuteurs bilingues, mettant en valeur leurs ressources multilingues. Pratiquer la médiation linguistique à partir d'un livre multilingue contribue à la co-construction du sens de l'histoire lue ; cette co-construction du sens ne saurait voir le jour sans un va-et-vient translingue.

2.4 Le transfert intersémiotique

Ex. 10: «Une image correspond aux trois textes, montrant aux élèves que les trois langues signifient la même chose. L'image est aussi importante que le texte et occupe la plus grande partie de la page. »

Ex. 11: «Les images peuvent être perçues et employées comme une médiation aux langues, et peuvent aider la compréhension du texte. Au lieu d'utiliser la traduction, il vaut mieux se référer aux images, pour voir si elles contribuent à révéler le sens de l'histoire, étant donné que les images dominent le texte. »

Ex. 12: «Le rôle de l'image est plutôt important: le lecteur peut se servir de l'image pour comprendre le sens du texte. L'image est *explicative*. On a aussi la possibilité de lire l'histoire dans une langue uniquement: les élèves vont comprendre le texte grâce aux images, sans comprendre la langue dans laquelle le texte a été lu. »

Ex. 13: «Pour apprendre du vocabulaire nouveau, les élèves pourraient connecter les images du livre aux mots nouveaux. »

L'image permet une traduction intersémiotique, fédérant les trois versions au sein d'une seule représentation visuelle, figurative : « Une image correspond aux trois textes, montrant aux élèves que les trois langues signifient la même chose. L'image est aussi importante que le texte et occupe la plus grande partie de la page. » (Ex. 11). Souhaitant éviter l'alternance codique, les enseignants

préfèrent recourir au transfert intersémiotique afin de faciliter la compréhension. Ils attribuent ainsi une plus grande valeur pédagogique à la relation entre texte et image qu'au transfert linguistique dans la construction du sens : « Les images peuvent être perçues et employées comme une médiation aux langues, et peuvent aider la compréhension du texte. Au lieu d'utiliser la traduction, il vaut mieux se référer aux images, pour voir si elles contribuent à révéler le sens de l'histoire, étant donné que les images dominent le texte. » (Ex. 12). Car l'image possède une fonction exégétique : « Le rôle de l'image est plutôt important: le lecteur peut se servir de l'image pour comprendre le sens du texte. L'image est *explicative*. On a aussi la possibilité de lire l'histoire dans une langue uniquement: les élèves vont comprendre le texte grâce aux images, sans comprendre la langue dans laquelle le texte a été lu. » (Ex. 13), à laquelle se joint une fonction mnémotechnique, facilitant l'acquisition du lexique grâce à la visualisation du référent : « Pour apprendre du vocabulaire nouveau, les élèves pourraient connecter les images du livre aux mots nouveaux. » (Ex. 14).

L'importance de l'image comme outil pédagogique dans l'acquisition de l'allemand atteste la prédominance du transfert intersémiotique sur le transfert linguistique dans la conception didactique de l'enseignement bilingue.

2.5 Observations métalinguistiques

Ex. 15: « Ce livre multilingue n'est pas nécessairement adapté pour la partie allemande, car en général, le décodage du texte allemande doit se faire à partir des images et pas toujours à travers la traduction française. Pourtant, la recherche recommande de construire des liens entre les langues enseignées, et d'utiliser un métalangage. »

Ex. 16: « Les élèves pourraient établir les similarités entre les trois langues. L'enseignant pourrait lire le texte alsacien, et les élèves pourraient marquer les mots qu'ils reconnaissent dans le texte allemand. »

Ex. 17: « Ce livre trilingue montre aux élèves qu'un mot peut exister en plusieurs langues. La prochaine étape pourrait être la lecture du texte alsacien et de ses traductions en allemand et en français. Les élèves pourraient comparer les traductions pour observer les similarités et les différences entre les trois langues. »

Ex. 18: « Les élèves pourraient essayer de trouver le même mot dans les différentes langues, par exemple : alsacien *gschicht*, allemand *Geschichte*, français *histoire*. Ils découvriront également que les lettres majuscules des noms allemands ne s'appliquent pas à l'alsacien. »

Ex. 19 « A travers cette histoire, les élèves pourraient étudier l'emploi des connecteurs grammaticaux et sémantiques, qui créent la progression narrative : Es war einmal / Il était une fois (début de l'histoire), Der Erste Der Zweite... Der Dritte / Le premier... Le deuxième... Le troisième (présentation des trois brigands), Wenn Dann / Si... alors (chaîne de causalité), Da geschah es

einmal, dass / Mais voilà qu'une fois que (action principale), Zum Schluss / À la fin (fin de l'histoire).»

Avant tout, la lecture d'un livre trilingue invite à construire des ponts entre les langues, développant la conscience métalinguistique des élèves : « Ce livre multilingue n'est pas nécessairement adapté pour la partie allemande, car en général, le décodage du texte allemand doit se faire à partir des images et pas toujours à travers la traduction française. Pourtant, la recherche recommande de construire des liens entre les langues enseignées, et d'utiliser un métalangage. » (Ex. 15). Les observations interlinguistiques telles que la lexicologie ou la grammaire contrastives sont utiles pour étudier les phénomènes nés du contact, ainsi que la particularité structurale de chaque langue : « Les élèves pourraient établir les similarités entre les trois langues. L'enseignant pourrait lire le texte alsacien, et les élèves pourraient marquer les mots qu'ils reconnaissent dans le texte allemand. » (Ex. 16) ; « Ce livre trilingue montre aux élèves qu'un mot peut exister en plusieurs langues. La prochaine étape pourrait être la lecture du texte alsacien et de ses traductions en allemand et en français. Les élèves pourraient comparer les traductions pour observer les similarités et les différentes entre les trois langues. » (Ex. 17) ; « Les élèves pourraient essayer de trouver le même mot dans les différentes langues, par exemple : alsacien *gschicht*, allemand *Geschichte*, français *histoire*. Ils découvriront également que les lettres majuscules des noms allemands ne s'appliquent pas à l'alsacien. » (Ex. 18). Les connecteurs logiques rythmant la progression narrative de l'histoire pourraient également être mis en regard, selon une véritable *analyse bilingue* : « A travers cette histoire, les élèves pourraient étudier l'emploi des connecteurs grammaticaux et sémantiques, qui créent la progression narrative : Es war einmal / Il était une fois (début de l'histoire), Der Erste Der Zweite... Der Dritte / Le premier... Le deuxième... Le troisième (présentation des trois brigands), Wenn Dann / Si... alors (chaîne de causalité), Da geschah es einmal, dass / Mais voilà qu'une fois que (action principale), Zum Schluss / À la fin (fin de l'histoire). » (Ex. 19)

L'étude des structures grammaticales de la langue cible à partir de la confrontation avec celles d'une autre langue (grammaire comparative et contrastive) paraît aujourd'hui nécessaire, dans un contexte scolaire de plus en plus multilingue, ne serait-ce que pour montrer l'utilité du métalangage linguistique (*Fachbegriffe*), comme le constatent Lingnau & Mehlem (2016) :

Für Lernende mit Deutsch als Erstsprache stellt nun der Einbezug einer anderen Sprache eine wichtige Motivation dar, aus der heraus sie sich mit formalsprachlichen Strukturen beschäftigen können. Die Kommunikation über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier Sprachen löst die sprachlichen Formen aus ihren Kontexten und macht sie zum Gegenstand einer gemeinsamen Betrachtung (Hoffmann 2014, Oomen-Welke 2003). Zudem bekommt der

Gebrauch von Fachbegriffen zur Bezeichnung grammatikalischer Kategorien eine neue Bedeutung. Ihre Verwendung ist nicht unumgänglich, erleichtert aber die Kommunikation über sprachliche Unterschiede. [...] Außerdem ist es zentral für den Grammatikunterricht, Vorgehensweisen zu entwickeln, die es erlauben, an das implizite Sprachwissen in der jeweiligen Muttersprache der Kinder anzuknüpfen. (Lingnau & Mehlem 2016: 209 et 234).

2.6 Transpositions créatrices : pour une littéracie bilingue

Ex. 20 : « *Les trois brigands* pourraient être mis en lien avec *Robin des bois* et *Ali Baba est les 40 voleurs*. De même, on pourrait regarder le film « Die drei Räuber » et écouter la chanson “Les trois brigands”. On pourrait aussi décrire les images du livre en allemand et apprendre du nouveau vocabulaire. »

Ex. 21 : « Les élèves pourraient jouer une scénette de l’histoire afin de pratiquer la prononciation de la langue et pour donner sens à la lecture du texte, p. ex. la scène de la p. 3-4 »

Ex. 22: « En activité de suivi, les élèves pourraient réaliser un projet d’écriture multilingue et écrire une histoire multilingue à partir de toutes les langues parlées dans leur classe, basé sur l’histoire des *Trois brigands*. Ils pourraient réécrire la même histoire avec toutes les langues qu’ils pratiquent et dessiner leurs propres images qui pourraient accompagner leur texte, ou inventer de nouveaux chapitres multilingues qui pourraient suivre à la fin de l’histoire. »

La lecture du livre pourrait être prolongée par une « mise en réseau », tissant des liens intertextuels, interculturels et interdisciplinaires : « *Les trois brigands* pourraient être mis en lien avec *Robin des bois* et *Ali Baba est les 40 voleurs*. De même, on pourrait regarder le film « Die drei Räuber » et écouter la chanson “Les trois brigands”. On pourrait aussi décrire les images du livre en allemand et apprendre du nouveau vocabulaire. » (Ex. 20). Enfin, les transpositions créatrices, telles que la mise en scène d’une unité narrative de l’histoire ou l’écriture d’une suite (écriture d’invention translingue) pourraient clore ce projet de lecture trilingue : « Les élèves pourraient jouer une scénette de l’histoire afin de pratiquer la prononciation de la langue et pour donner sens à la lecture du texte, p. ex. la scène de la p. 3-4 » (Ex. 21). De fait, les transpositions plurilingues représenteraient elles aussi une forme de transfert intersémiotique (du texte à la performance scénique) ou interlinguistique (écriture d’invention en allemand ou en français à partir de l’histoire), augmentant les compétences du lire-écrire dans les deux langues : « En activité de suivi, les élèves pourraient réaliser un projet d’écriture multilingue et écrire une histoire multilingue à partir de toutes les langues parlées dans leur classe, basé sur l’histoire des *Trois brigands*. Ils pourraient réécrire la même histoire avec toutes les langues qu’ils pratiquent et dessiner leurs propres images qui pourraient accompagner leur texte, ou inventer de nouveaux chapitres multilingues qui pourraient suivre à la fin de l’histoire. » (Ex. 22).

L'écriture-invention, stimulant la créativité translingue des élèves, les recourir à tout leur répertoire bilingue, les différentes phases scripturales de la narration favorisant le ressourcement réciproque des deux langues :

In der Prozess-Werkstatt [Planen, Formulieren, Überarbeiten] sind die größten unmittelbaren sprachbezogenen Besonderheiten des L2-Schreibens anzunehmen, da hier Wortschatz und Grammatik der verschiedenen Sprachen eine zentrale Rolle spielen. (Grießhaber 2010 : 233).

Selon Grießhaber, la génération des idées, la structuration et l'établissement d'objectifs appartiennent à la phase de planification. Cette phase semble recourir prioritairement aux ressources de la L1, mais se nourrit d'une mémoire profonde qui, elle, rassemble des expériences linguistiques en L2. La phase de relecture-correction, en revanche, reposerait davantage sur l'activation de la L2. L'écriture-invention représente ainsi une activité permettant la réflexion et la création en deux langues, conduisant à la bilittéracie.

Conclusion

Cette étude se proposait d'analyser les représentations des professeurs des écoles bilingues franco-allemandes affectés dans l'académie d'Alsace, les stratégies et pratiques translingues observées dans leurs cours, et d'explorer les approches translingues du lire-écrire dans un projet de lecture plurilingue. Nous avons conduit cette recherche dans le cadre de la formation des enseignants stagiaires bilingues à l'ESPE d'Alsace (2017-2018). Les résultats montrent que le principe « un maître - une langue », qui sous-tend la politique linguistique de l'enseignement bilingue en Alsace, ainsi que la stricte séparation des langues qui en résulte, exercent une influence considérable sur les choix pédagogiques des enseignants, mais aussi sur leurs représentations des pratiques translingues.

Bien que la conception actuelle de la littéracie bilingue soit toujours dominée par une vision monolingue, les propositions des enseignants dans le contexte du projet de lecture trilingue révèlent que les pratiques translingues représentent des possibilités pédagogiques innovantes pour développer des compétences de littéracie bilingue, puisque « les pratiques translingues peuvent adopter des fonctions pédagogiques qui favorisent l'acquisition bilingue en créant des espaces d'interaction où les élèves bilingues peuvent explorer leurs compétences métalinguistiques, où ils peuvent comparer leurs langues et performer leur identité bilingue. » (Hélot 2014).

Bibliographie

- BIYALISTOK, Ellen (2009) "Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performances across the life span". In Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 53-69.
- CUMMINS, Jim (2013) "Current research on language transfer : Implications for language teaching policy and practice". In Siemund, P. et al. (eds.), *Multilingualism and language diversity in urban areas* (Hamburg Studies on Linguistic Diversity 1). Amsterdam: Benjamins. 289-304.
- GRIESSHABER, Wilhelm (2014) „Erst- und zweitsprachliche Mittel bei der (un-)konventionellen Gestaltung von Texten“. In Ehlich, K. et al. (Hrsg.), *Unkonventionalität in Lernertexten*. Berlin : ESV Schmidt. 109-131.
- GRIESSHABER, Wilhelm (2010) „Schreiben in der Zweitsprache Deutsch“. In Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider. 228-238.
- HARTMANN, Esa (2018) « Des lectures plurilingues à la littéracie bilingue. Approches translingues du lire-écrire dans le contexte de l’enseignement bilingue en Alsace : (1) Les représentations », *Nouveaux Cahiers d’Allemand*, 36^e année, n° 3, septembre 2018. 283-300.
- HÉLOT, Christine (2014) "Rethinking Bilingual Pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging". In A. Blackledge & A. Creese (eds), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, New York: Springer. 217-238.
- KOCH, Peter & OESTERREICHER, Wulf (1994) "Schriftlichkeit und Sprache". In Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: De Gruyter. 587-604.
- LINGNAU, Beate & MEHLEM, Ulrich (2016) „Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für Sprachreflexion: Arbeit mit einem zweisprachigen Bilderbuch in einer multilingualen dritten Klasse“. In Rosenberg, P. & Schroeder, C. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter.
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2003) „Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext“. In Bredel, U. et al. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Stuttgart: UTB. 452-463.
- REHBEIN, Jochen (2016) "Textuelle Literalisierung – mehrsprachig". In Rosenberg, P. & Schroeder, C. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter. 267-304-
- ROSENBERG, Peter & SCHROEDER, Christoph (Hrsg.) (2016) *Mehrsprachigkeit als Ressource der Schriftlichkeit*. Berlin: de Gruyter.
- UNGERER, Tomi (2008) *Die drei Raiwer*. Strasbourg: La Nuée Bleue.
- UNGERER Tomi (1996) « Tomi Ungerer par Tomi Ungerer », *La Revue des livres pour enfants*, n° 171, « Autour de Tomi Ungerer », numéro spécial, septembre 1996. 48-57.

Cécile COUANAULT-SCHIFFER

Lycée Scheurer-Kestner, Thann (68)

Reportage à LUDOVIA #15

Créée en 2004 par le Conseil Départemental de l'Ariège et l'agence de développement économique Ariège Expansion, l'université d'été du Numérique pour l'Education, LUDOVIA a pour vocation de rassembler sur la période de pré-rentree les différents représentants de la communauté éducative : chercheurs, enseignants et cadres de l'enseignement, collectivités territoriales, organismes de l'éducation nationale, parents d'élèves et industriels de la filière. Elle vise à promouvoir des pratiques éducatives novatrices en France ou à l'étranger par le biais d'ateliers, de formations ou de tables rondes.

La manifestation se déroule dans la cité thermale pyrénéenne d'Ax-les-Thermes (09) et son succès est grandissant : chaque année, enseignants et chercheurs de France et d'ailleurs viennent échanger et apporter leur expertise sur les nouvelles technologies appliquées au monde de l'enseignement. Après les problématiques des formes d'attention, de présence et d'engagement en 2016 puis du partage, de l'échange, de la contribution et de la participation en 2017, le thème de 2018 portait, à l'heure où l'Ecole s'ouvre de plus en plus au numérique et où les enseignants doivent l'intégrer au sein de nouvelles formes de pédagogie, sur les « Innovations & Institutions autour du numérique éducatif ». Ce thème 2018 soulevait les questions suivantes :

Qu'est-ce qu'une innovation dans le champ du numérique ? L'enseignant à l'initiative de pratiques nouvelles est-il créateur d'innovations ? Quel est le rôle des institutions (Ministère de l'Education Nationale, collectivités territoriales) en matière d'innovation ? Le système éducatif a-t-il besoin d'innover ?

L'édition #15 qui a eu lieu du 20 au 23 août 2018 comptait de nombreux intervenants et participants qui ont débattu pendant 4 jours sur le thème de l'innovation numérique : il y avait un colloque scientifique tenu par des spécialistes tels André Tricot, Professeur en psychologie à l'ESPE de Midi-Pyrénées, Françoise Cros, Professeure des Universités et spécialiste de l'innovation en éducation et Lise Vieira professeur en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université Bordeaux Montaigne et chercheur au MICA, de même que de nombreux ateliers de retours d'expérience et d'usages, des échanges, le tout dans une ambiance de travail bon enfant. Ces activités avaient lieu dans une partie du casino de la ville.

Numérique oblige, beaucoup de personnes se sont également connectées pour suivre en ligne les diverses vidéos en direct, compte-rendus, mais aussi pour intervenir à l'issue des webconférences et des quatre sessions de tables rondes, autour de sujets comme la culture et les codes numériques, les créations

et les cadres, le renouvellement des pratiques et numériques, les espaces classes et les organisations scolaires. Parmi les activités collectives on comptait tout d'abord les BarCamps, qui sont des formats informels où chacun peut intervenir librement autour d'un apéritif ou d'un petit-déjeuner. Puis les ExplorCamps, tables sous des tentes, situées dans le parc attenant au casino d'Ax, dédiées aux explorateurs du web, permettaient de découvrir des usages pédagogiques. Par exemple l'atelier « Collaborer avec nos étudiant.e.s pour élaborer une plateforme d'apprentissage en langue étrangère : échange de bons procédés » proposé par Géraldine Larguier. Elle présentait l'élaboration d'une capsule - séquence vidéo, généralement courte et scénarisée, permettant de développer une idée, une notion ou un thème - et des quiz en ligne sur une plateforme d'apprentissage à distance créée soit pour des remédiations sporadiques, soit pour travailler en classe inversée en présentiel, dans le cas de l'atelier pour des étudiants en FLE. Les outils numériques (capsules, quiz, ENT) permettaient entre autres de développer le travail en autonomie et ont introduit la pratique de la classe inversée dans le cours de langues.

Un autre atelier intitulé : « Les ceintures de compétences en langues vivantes ou comment élaborer des parcours d'apprentissages différenciés » (cf Fernand Oury), montrait comment les outils numériques tels la baladodiffusion et les tablettes, créent des parcours différenciés et propres aux besoins des élèves en fonction de la ceinture visée par eux et l'enseignant. Au cours de cet atelier, les intervenants Gaëlle Hallez et Sébastien Franc ont également présenté un générateur de compétences pour utiliser le CECRL : l'enseignant entre dans l'appareil les objectifs à atteindre sur la séquence de travail et le générateur lui suggère alors une série de compétences à travailler.

L'atelier d'Anne Baum-Wantz, enseignante en maternelle, montrait son expérience de l'utilisation de robots de type BlueBot - un robot de sol Bluetooth **en forme de coccinelle, qui se déplace, selon les programmations de l'utilisateur**, sur un tapis couvert de carreaux disposés en algorithme - pour la mise en place d'activités de représentation de l'espace et de déplacements. L'enfant interagit avec le robot aussi lors de la validation des choix, qui est faite par le robot lui-même et non par l'enseignant. Ces travaux sont suivis par la DANE, Délégation académique au numérique Pour l'éducation - Académie de Strasbourg, ainsi que par un laboratoire de recherche.

Corréliées aux activités collectives et au colloque scientifique, il y avait les associations : #LudoDOC, collectif de professeurs documentalistes de toute la France réunis autour du numérique, TADA, (Twittclasses, Activités et Dispositifs Associés), manifestation qui regroupe des collectifs enseignants connectés, Bâtisseurs & Partageurs, réseau d'enseignants en questionnement autour de la citoyenneté active, l'association Inversons la classe !, ou encore la plateforme numérique Digitale Wallonia.

L'auteure du reportage est intervenue lors d'un ExplorCamps pour présenter Educ'ARTE, ressource numérique utilisée dans le lycée Scheurer-Kestner de Thann par les enseignants de langue, notamment les enseignants d'allemand et de matières humanistes telles les sciences économiques et sociales, l'histoire-géographie ou le français. Educ'ARTE est une plateforme qui fonctionne par abonnement, proposée par la chaîne ARTE. Elle met à disposition un vivier de vidéos à la demande, issues des magazines, des films d'animation et des documentaires diffusés sur la chaîne. L'intérêt pour l'enseignement des langues et plus particulièrement pour l'allemand, est que les vidéos sont disponibles en allemand et en français. Il est possible de créer un extrait d'une émission et de l'analyser en y intégrant un commentaire texte, comme par exemple une traduction de mots ou d'expression, un sous-titre, en faisant directement un commentaire audio ou en insérant une infographie. Le professeur utilisateur peut créer des quiz et des exercices, des cartes mentales à partir d'extraits d'émissions, pour faire la synthèse d'une notion ou d'un chapitre de cours. Dans le cadre de la présentation en atelier, l'auteure a présenté une séquence de cours d'allemand sur la notion « Lieux et formes de pouvoir », intitulée « Bilder der Kunst als Instrument der Macht ». Dans cette séquence, une série de trois extraits de l'émission « De l'Allemagne 1800-1939 », d'une durée d'environ deux minutes chacun, sont organisés sous forme de fiche pédagogique numérique autour de la notion de pouvoir. En lien avec chaque extrait une activité pédagogique est proposée comme, par exemple, la description d'un photomontage de John Heartfield¹ pour l'extrait qui s'y rattache, ou bien une recherche documentaire sur les artistes exposés à Munich en 1937. Outre l'utilisation de la plateforme Educ'ARTE pour le cours de langue, l'auteur a été amené à travailler en interdisciplinarité avec le professeur d'histoire géographie. Cette rencontre initialement fortuite, s'est faite par le biais de l'enseignement de la DNL Histoire géographie auprès des élèves de section européenne du lycée. Cela a donné lieu à une séquence plus élaborée, car elle avait lieu d'une part en français avec le professeur d'histoire géographie, et d'autre part en allemand avec le professeur en charge de la DNL, sur la base d'une émission proposée dans la séquence de géographie „ la mondialisation en fonctionnement“. C'est la possibilité de visionner les extraits de l'émission en français puis en allemand, car il s'agissait d'une étude de cas sur un chalutier de pêche à la crevette grise du port de Hambourg, qui a donné lieu à la mise en place d'une collaboration interdisciplinaire et complémentaire. Plusieurs sujets, ont été mis en commun par la suite. Par

¹ John Heartfield (1891-1968), de son vrai nom Helmut Herzfeld : témoin des crises successives qui secouent la République de Weimar jusqu'à l'arrivée du nazisme, il dénonce, par le biais de la revue communiste AIZ (Die Arbeiter-Illustrierte-Zeitung, le Quotidien illustré des Travailleurs) entre 1930 et 1938, les compromissions politiques et les coups de force qui amenèrent Hitler au pouvoir.

exemple un documentaire intitulé « Otto Dix et les gueules cassées », une autre sur les cas d'évasion fiscale en Europe, un autre sur l'enjeu géopolitique de l'Arctique.

L'abonnement à la plateforme Educ'ARTE représente un coût que tous les établissements ne peuvent pas forcément supporter. Il est vrai qu'aujourd'hui, pour renouveler l'abonnement de notre lycée à cette plateforme, il faudra faire le choix de renoncer à certains abonnements à des supports papiers au profit d'un support numérique. De plus, tous les établissements scolaires ne sont pas dotés de tableaux numériques et de vidéoprojecteurs. Les écoles primaires, surtout, sont pour certaines tributaires de mécénat pour avoir accès à du matériel informatique pour développer les compétences numériques des élèves. Car les objectifs du ministère de l'Éducation Nationale sont bien de renforcer le cadre de référence des compétences numériques. Ce sont essentiellement les collectivités locales qui devront mettre à disposition les moyens matériels. Monsieur Jean Marie Blanquer a souligné, lors de sa venue à Ludovia le mardi 21 août 2018, que « le gouvernement soutiendra le développement de projets dits « AVEC » (ou « BYOD », « Bring Your Own Device») reposant sur l'usage en milieu scolaire de leur propre équipement par les élèves ».

Lien vers les tweets de la DANE à propos de LUDOVIA #15 (consulté le 28/10/2018): <https://twitter.com/danestrasbourg/media>

Lien vers le site Educ'ARTE (consulté le 28/10/2018) :
<https://edutheque.arte.tv/educarte>

Heinz-Helmut LÜGER, Asmus KAUFMANN et Martin SCHWARZWELLER : „Michel BRÉAL : Landau-Marathon-Paris“, dans *Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft* Band 23. Landau 2016. ISBN : 97863944996301. Prix : 14,90 €

Quel est le point commun entre les coureurs du marathon, la sémantique, la valorisation de la diversité langagière, la primauté de la *Bildung* et la ville de Landau, à 25 km de la petite ville alsacienne de Wissembourg ? Des linguistes distingués comme vous ne donneront pas leur langue au chat ! Le lien entre ces disciplines est ce fondateur de la grammaire comparée et de la sémantique : Michel Bréal (1832-1915).

Que l'invention du marathon revienne à cet éminent linguiste ne surprendra pas tous ceux qui connaissent l'intérêt porté par Michel Bréal à la mythologie. Le linguiste que nous connaissons a d'abord été un historien de la mythologie gréco-latine et a consacré sa thèse à la mythologie comparée à travers les mythes de Heraklès, de Hercule et d'Indra (« Hercule et Cacus, étude de mythologie comparée », 1863). Sa formation à l'université de Berlin, auprès d'un linguiste comme Franz Bopp dont il traduisit plus tard, entre 1866 et 1872, la Grammaire comparée des langues indo-européennes (*Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Send, Armenischen, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Gotischen und Deutschen*), mais aussi sa petite thèse en langue latine sur les noms perses chez les écrivains grecs et sa nomination – délicate !- à la chaire de linguistique comparée feront de lui le fondateur de la sémantique. (cf. Hans W. Giessen : „Michel Bréal - ein biographischer Überblick“ (pages 33 à 56).

La légende, l'histoire et l'actualité se conjuguent dans sa proposition à Pierre de Coubertin d'inclure, en 1986, la course du marathon dans les premiers jeux olympiques. La légende du messager de la victoire des Athéniens sur les Perses en 490 av. J.C, est sympathique mais peu crédible, le repli rapide de l'armée grecque pour défendre la ville d'Athènes contre une attaque par la voie maritime est historiquement attesté ; la découverte enfin, en 1890, de la tombe des combattants de la bataille de Marathon a réveillé l'intérêt des historiens. Michel Bréal trahit sa jubilation de mythologiste et « [ses] instincts de philologue » dans les quelques lignes que citent Robert Marxen et Norbert Müller (« Bréal et Coubertin », pages 57 à 67) « Puisque vous allez à Athènes, voyez donc si l'on peut organiser une course de Marathon au Pnyx [colline surplombant l'ancienne Agora] ». Mais ne soyez pas déçu si l'on vous dit que le succès de la proposition a davantage été dû à la politique qu'à la linguistique : la jeune République grecque y a trouvé le marqueur génial de son identité.

Que vous dire d'autre pour vous donner l'envie de lire le petit fascicule publié sous le titre « Michel Bréal : Landau-Marathon – Paris » dans les *Landauer Schriften* en 2016 ?

Que vous trouverez dans ce livre une relation sur l'enfance de M. Bréal à Landau et son ascendance, dans les premiers temps de la réunion de Landau, annexée à la France depuis le Traité de Westphalie (1648) jusqu'en 1816 et dans le contexte historique de la *Hambacher Fest* au château du même nom, l'année même de sa naissance (1832). Issu d'une famille juive du Palatinat, d'ascendance française par sa mère, une Messine - et allemande par son père – sur la nationalité duquel les auteurs de ce livre ne sont pas d'accord : Christine Kohl-Langer juge cette naturalisation douteuse, mais selon Hans W. Giessen, August Breal aurait demandé et obtenu la nationalité française. Michael Breal (avec le prénom allemand et sans l'accent aigu sur le patronyme) naît à Landau en 1832. Plusieurs éléments de cette biographie sont significatifs. Comme beaucoup d'Alsaciens et de Lorrains, Michel va vivre sa vie intellectuelle dans les deux langues. Il fréquente l'école protestante. La famille vit dans un espace transnational beaucoup plus transfrontalier que l'actuel, puisque Auguste, le père né à Pirma-

sens, juriste de formation, travaille à Wissembourg, puis, après le rattachement du Palatinat à la Bavière, à Landau où l'on a besoin de spécialistes du droit civil français. Sans doute faut-il parler pour ce qui concerne son rapport avec les langues plutôt de biculturalisme que de bilinguisme de naissance puisque, même si les francophones étaient nombreux à Landau, Michel rencontre le français comme langue d'enseignement à Wissembourg et surtout à Metz, ville française et francophone. Ainsi, ce serait plutôt l'environnement et la pratique du dialecte francique rhénan dans sa ville natale jumelée à celle de la *Hochsprache* qui aiguise sa conscience des variétés linguistiques au sein d'une même famille de langues et son intérêt pour la philologie, puis pour les langues indo-européennes à l'École normale supérieure de Paris.

Cette petite brochure – extraite de la série des *Landauer Schriften* – recèle bien d'autres trésors. Par exemple le rôle méconnu de Bréal dans la politique éducative de la Troisième République aux côtés de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson. Sa participation, avec son épouse Henriette Bamberger, à la création de l'École Alsacienne et du Collège Sévigné – le premier lycée de filles – et la promotion de l'égalité des sexes dans l'instruction. La touchante fidélité des Landauer et des *Landauer Schriften* à un chercheur né dans la commune mais qui l'a quittée alors qu'il avait sept ou huit ans. Le récit du sauvetage du monument funéraire au cimetière Montparnasse, assumé en 2012, en l'absence de descendants directs, par la Michel-Bréal-Gesellschaft. L'association a créé le prix Michel Bréal qui a été remis en 2013 à deux enseignants-chercheurs de la région transfrontalière, Anemone Geiger-Jaillet et Gerald Schlemminger. N'oubliez pas Bréal, nous dit Hanz-Helmut Luger, le rédacteur de ces Cahiers de Landau, qui a aussi participé à la publication d'un autre ouvrage sur cet "intellectuel engagé"¹, paru à Limoges, chez Lambert—Lucas, en 2012. À l'origine de la linguistique moderne, ce promoteur du bilinguisme a œuvré pour les échanges transfrontaliers et le rapprochement franco-allemand. Mais son appel, en 1913, pour la neutralité de l'Alsace-Lorraine, dans une publication de « L'association de la Paix par le Droit » lui attirera les foudres, même celles de ses proches collègues du Collège de France. *Daniel Morgen*

SCHWENK Hans-Jörg (2017) *Ergänzungen und Angaben und sonst nichts? Die syntaktische Umgebung des deutschen Verbs und ihre Gliederung*. Lubliner Beiträge zur Germanistik und Angewandten Linguistik 8. Peter Lang Edition Frankfurt am Main. ISBN 978-3-631-72493-4. 212 pages. 57,95 euros.

Hans Jörg Schwenk, professeur de linguistique allemande à Lublin en Pologne, se propose dans cet ouvrage de revisiter la théorie de la valence en la développant, afin de la réhabiliter face à la grammaire de Construction qui l'a mise en retrait. Il se pose la question de savoir si les actants (théorie de Tesnière) comprennent bien tout ce que contient la valence d'un verbe, et va tenter de distinguer plus précisément actants et circonstants. Pour cela, il élabore quelques schémas afin de présenter plus clairement ses apports à la théorie de la valence.

¹ LÜGER (Heinz-Helmut), GIESSEN (Hans W.) et WEIGEL (Bernard) (dir.), *Entre la France et l'Allemagne : Michel Bréal, un intellectuel engagé*. Limoges, Lambert-Lucas, 2012, 168 p.

Son premier chapitre expose un objectif que l'on peut résumer de la façon suivante : comment classer ce qui accompagne le verbe en actants et en circonstants et doit-on remplacer ou non la méthode utilisée jusqu'à maintenant au cas où elle serait insuffisante ? Si elle est suffisante, on reste alors dans un système binaire. Mais H.-J. Schwenk penche vers un système quaternaire qu'il va présenter et justifier dans les chapitres qui suivent. Il ne se situe pas dans une grammaire de Construction, car celle-ci rejette la théorie de la valence. Le terme de « construction » s'entend alors au sens d'Engel (*Deutsche Grammatik*, 1996). Pour justifier sa propre théorie de la valence, il présente les positions des différents linguistes qui ont consacré des travaux à la notion de valence, avec une bibliographie des publications marquantes dans ce domaine. Il en fait une synthèse très intéressante dans ce premier chapitre en montrant les points qui n'ont pas encore été résolus par la recherche. Un terme qu'il conteste par exemple est l'adjectif « facultatif » associé à « actant ». C'est en effet, selon lui, beaucoup plus complexe que la simple opposition obligatoire/facultatif.

Avant d'en venir à sa propre proposition, l'auteur consacre son chapitre 2 aux actants et circonstants en commençant par un rappel des travaux de Tesnière, même si celui-ci n'est pas exactement le premier, renvoyant aux écrits de Karl Bühler. Très intéressant et didactique dans ce chapitre est le choix opéré pour traduire en allemand actants et circonstants. Les différentes traductions sont exposées en mentionnant le nom des linguistes qui les ont utilisées, puis il explique pourquoi certaines se sont finalement imposées. Après avoir critiqué certains points développés par des linguistes tels que Storrer, Helbig/Schenkel, Drosdowski ou Vater, il présente la différentiation qu'il fait entre les actants qui peuvent être omis : il y a des actants facultatifs et des actants optionnels, qu'il distingue grâce au test « *und zwar* ». Il traite ensuite le problème de l'ellipse et en conclut qu'on ne peut donner la valence d'un verbe et donc ses actants que lors d'une action unique, concrète ou d'un événement actuel et en occultant toute ellipse contextuelle. Il faut donc commencer par une analyse sémantique du verbe pour en préciser les éventuels différents sens. Si c'est le cas, on peut déterminer si on a un actant ou un circonstant, c'est-à-dire si l'élément est associé ou non à l'action du verbe. H.-J. Schwenk divise alors les actants en deux catégories, les inclus sémantiquement nécessaires et qu'il nomme « *Mitgaben (Komplemente)* » et ceux qui sont intégrés mais sémantiquement non nécessaires et qu'il nomme « *Beigaben (Adplemente)* ».

Le chapitre 3 est consacré au cas des datifs libres, pour lesquels se pose la question de savoir si ce sont des actants considérés comme n'importe quel objet au Datif ou si ce sont des circonstants. H.-J. Schwenk présente l'état de la recherche qui met à jour des points de vue extrêmes, puis passe à son évaluation. En résumé, le Datif Éthique et le *Dativus Iudicantis* ne sont pas présents dans les dictionnaires, car liés au contexte. En revanche, le *Dativus Commodi* et le *Dativus Incommodi*, ainsi que le Datif Possessif sont présents et ce sont eux qui intéressent H.-J. Schwenk. S'ils sont extra-propositionnels, ce sont des circonstants, mais s'ils sont liés au verbe, ce seraient plutôt des actants optionnels. Or ils ne peuvent pas appartenir à plusieurs catégories, c'est pourquoi H.-J. Schwenk propose d'en créer une nouvelle. Il obtient alors 3 catégories d'actants (nous gardons les termes qu'il propose sans essayer de les traduire) : les « *Mitgaben (Komplemente)* » qui sont obligatoires, facultatifs ou optionnels, les « *Beigaben (Adplemente)* » et enfin les « *Zugaben (Supplemente)* ».

Le chapitre 4 est consacré à l'opposition entre la grammaire de la valence et la grammaire de Construction et met à mal la grammaire de Construction selon laquelle ce ne sont pas les verbes qui régissent et déterminent les actants et leur cas, mais au contraire les verbes qui remplissent des constructions pré-données pour ainsi dire lexicalement. Il se sert des

exemples non attestés donnés par la grammaire de Construction pour montrer que l'on impose une construction, en faisant plus ou moins abstraction de la sémantique, ce qu'il refuse d'envisager. H.-J. Schwenk plaide donc pour la notion de valence et en démontre l'utilité dans son chapitre 5 consacré à la valence et à la lexicographie.

Dans ce chapitre 5, on apprend que cet ouvrage est en fait la description théorique qui prépare la publication d'un dictionnaire de valence. Après consultation par la recenseuse du site internet de l'éditeur, le dictionnaire a bien été publié, mais sous un titre un peu différent de celui annoncé dans l'ouvrage recensé. Le dictionnaire publié chez Peter Lang s'intitule : *Exemplarisches Valenz-und Konstruktionswörterbuch deutscher Verben. Die Differenzierung und Klassifizierung der Begleiter des deutschen Verbs und ihre lexikographische Umsetzung in neuer Konzeption*. La fin du chapitre 5 présente du reste un extrait de ce dictionnaire. H.-J. Schwenk y décrit 115 verbes (81 pages).

Son dernier chapitre résume sa théorie qui, à ses yeux, renforce la grammaire de valence face à la grammaire de Construction en divisant les actants en 3 catégories. La valence est ainsi bouclée pour l'allemand. Il faudrait maintenant essayer de voir, selon lui, si le découpage proposé s'applique à la réalité des autres langues. Il conclut en montrant cependant la difficulté en polonais.

Cet ouvrage fait avancer la notion de valence et permet de résoudre quelques problèmes qui se posaient encore. Les remarques négatives que la recenseuse se sent cependant obligée de faire sur cet ouvrage sont d'ordre rédactionnel : le style est souvent lourd et les phrases font entre 10 et 17 lignes en moyenne avec de nombreuses incises qui en ralentissent la lecture. De plus, dans les premiers chapitres, 3 à 4 renvois en bas de page par phrase en moyenne nécessitent de relire un passage plusieurs fois, d'autant plus que les notes de bas de page font parfois aussi presque une page. Enfin les chapitres ne sont pas divisés en sous-chapitre, ce qui entrave la lecture ou la recherche d'un passage précis. Cependant cet ouvrage reste à recommander pour sa synthèse sur les travaux sur la valence et pour sa proposition de système quaternaire. *Sylvie Boléa, Lycée N-D de Bellegarde, Neuville-sur-Saône.*

HELMBRECHT Johannes, Damaris NÜBLING & Barbara SCHLÜCKER (éds.), 2017. *Namengrammatik*. Hambourg : Buske (= *Linguistische Berichte – Sonderheft 23*), 211 pages, 58 € ISBN : 978-3-87548-820-3.

« Eigennamen sind besondere Wörter ». Par cette formule, les éditeur.rices de ce numéro thématique, spécialistes reconnu.e.s du nom propre (désormais NP), exposent en introduction (p. 5-10) les objectifs de leur projet : si le NP constitue à leurs yeux une catégorie à part, c'est en raison de son mode de référence *directe*, qui ne fait pas intervenir la signification lexicale des éléments dont il est issu (*Bamberg* ne désigne pas une montagne, pas plus qu'*Hambourg* une forteresse ; p. 5). De cette spécificité référentielle résulteraient les particularités grammaticales du NP qui le distinguent des autres unités de la langue, notamment du nom commun (désormais NC), et permettent ainsi d'éviter les malentendus reposant sur les cas d'homonymie. Cette explication fonctionnelle des spécificités linguistiques du NP, répandue dans les études d'onomastique, semble corroborée dans le cas de l'allemand par l'affaiblissement du système flexionnel depuis le haut-allemand précoce (*Franzens Buch* vs all. moderne *Franz' Buch*), évolution qui aurait facilité l'identification du NP.

Partant du constat que les spécificités grammaticales du NP n'ont jusqu'à présent fait l'objet d'aucune étude contrastive ou typologique et qu'il n'existe pas non plus d'ouvrage de référence sur la question, ni pour l'allemand ni pour d'autres langues (constat qu'il convient toutefois de nuancer dans le cas du français : Gary-Prieur, M.-N., 1994. *La grammaire du nom propre*. Paris : PUF), les éditeurs souhaitent que les contributions réunies dans ce numéro donnent une impulsion à la recherche sur la grammaire du NP. C'est ainsi qu'il faut comprendre le titre du recueil : de manière programmatique, comme une contribution à un champ de recherche encore largement en friche.

Le numéro s'ouvre par l'étude d'Alexandra HEIDENKUMMER et de Johannes HELMBRECHT (p. 11-32) consacrée à la forme, la fonction et la grammaticalisation du marqueur de NP *-ga* dans le Hocák, une langue sioux parlée actuellement par moins de 160 locuteurs vivant dans l'État du Wisconsin (États-Unis). Comme le soulignent les auteur.e.s (p. 15), une telle étude présente un intérêt typologique majeur, ce type de marqueurs étant rare dans les langues du monde. Qui plus est, le cas de *-ga* semble être unique : issu d'un ancien démonstratif distal et non, comme pour les autres marqueurs propres, de l'article défini, il est attesté uniquement avec les noms de personnes en emploi référentiel (référence à un tiers). Sur la base d'un important corpus, les auteur.e.s analysent le comportement grammatical de cet élément tout en mettant en lumière quelques exceptions (présence de *-ga* dans certains emplois métalinguistiques du NP), exceptions qui s'expliqueraient notamment par le type d'énoncé (p. 29 sqq.).

Myrjam SCHMUCK s'intéresse au procédé consistant à suffixer les noms de famille pour désigner les femmes mariées ou la descendance féminine durant la période du haut-allemand précoce et aux évolutions du phénomène depuis le XVIII^e siècle (p. 33-58). Partant des procès-verbaux d'interrogatoires menés dans le cadre des procès en sorcellerie des XVI^e et XVII^e siècles, l'auteure relève 985 noms de femmes dont près de 65 % contiennent un suffixe féminin (ou de « motion »), principalement *-in* et *-sche*. Après avoir analysé la répartition géographique de l'emploi de ces suffixes – le premier étant plus fréquent dans les régions du sud, le second dans celles du nord de l'espace germanophone –, Schmuck constate que l'inflexion vocalique (« Umlaut »), contrairement à ce qu'on observe pour les NC (*Wolf*, *Wölfin*), est rare pour les noms de famille (*Herr Wolf*, *Frau Wölfin*). Elle présente enfin deux stratégies, le recours à l'article défini *die* devant le NP non suffixé et l'emploi de l'appellatif *Frau*, qui ont permis de compenser la disparition de ces suffixes de motion propre à partir du XVIII^e siècle – celle-ci étant probablement liée, comme l'explique l'auteure (p. 46 sq.), au désir de la noblesse de se démarquer du bas-peuple (diffusion dite « verticale » des goûts).

Les deux contributions qui suivent portent sur les particularités des composés « déonymiques » dont le membre déterminant est un NP. Dans son étude des composés de type NP+NC (*Merkel-Besuch*) menée sur la base d'un corpus de textes en ligne (p. 59-93), Barbara SCHLÜCKER constate la présence fréquente du trait d'union et l'absence – plus fréquente encore – de joncture, phénomènes qu'elle attribue au principe de la constance graphique des types de formation (« Schemakonstanz »), qui faciliterait l'identification du type en question et, dans le cas qui nous intéresse, la reconnaissance du NP. Sur le plan sémantique, elle note que la relation sémantique dite « commémorative », qui consiste à mettre le référent en relation avec le nom de l'inventeur, du fondateur ou d'une personne à honorer, n'est évidemment pas attestée pour les composés NC+NC. Enfin, ses réflexions sur le statut particulier de ces composés, que certains considèrent comme des « semi-NC », l'amènent à expliquer le nombre important d'occasionnalismes et, par conséquent, la raison pour laquelle ce type de formation, pourtant productif, ne contribue guère à l'enrichissement du lexique standard. Petra M. VO-

GEL s'intéresse quant à elle aux composés adjectivaux (*goethefreundlich*) en se concentrant sur des formations issues du nom de personnages politiques (p. 95-120). Après avoir, comme Schlücker, expliqué l'absence de joncture par le principe de la constance graphique, elle établit une corrélation entre la fréquence du trait d'union et de la majuscule (*Clinton-skeptisch*), rare dans les composés NC+adj., et le caractère plus ou moins exogène du NP et – de manière moins marquée – du membre déterminé adjectival.

Thomas STOLZ, Nataliya LEVKOVYCH et Aina URDZE adoptent un point de vue typologique, passant en revue certaines particularités grammaticales des toponymes et des anthroponymes dans différentes langues (p. 121-146). La comparaison du féroïen, de l'islandais, du français et de langues non-européennes telles que le chamorro et le gilbertin (famille austronésienne) montre que si les langues disposent de moyens différents pour distinguer les noms de lieux des substantifs (et parfois des anthroponymes), des particularités peuvent exister également au sein même de la classe des toponymes ; c'est le cas en français des noms de rue, pour lesquels la préposition et l'article ne sont pas obligatoires dans un contexte spatial : *je vais [à la] rue Cauchy* vs **je vais Seine/Paris/Allemagne*. Signalons toutefois que l'analyse n'est pas toujours pertinente : contrairement à ce qui est affirmé p. 138, l'emploi de la préposition et de l'article est également facultatif dans *l'appartement [de la] rue Cauchy*, sans doute en raison de l'interprétation spatiale du NP ; par ailleurs, *Corrèze* n'est pas le nom d'une ville mais d'un département : *en Corrèze* se traduit donc par *in der Corrèze* et non par *in Corrèze*.

Alexander WERTH étudie l'emploi de l'article devant les constructions appositives de type NC + NP de personne en allemand ([*die*] *Bundeskanzlerin Merkel* ; p. 147-172). Constatant que les études empiriques manquent dans ce domaine, l'auteur s'appuie sur des textes de presse (*Die Zeit*) et de la langue parlée (dont il n'indique hélas pas la source) pour dégager les facteurs linguistiques susceptibles d'influencer l'emploi de l'article dans ces constructions. Si, d'après ses observations, la longueur du syntagme paraît peu pertinente, les facteurs textuels et pragmatiques que sont la reprise anaphorique, l'emploi contrastif du NC (*der Parteiführer Adenauer und nicht der Bundeskanzler Adenauer*) et l'agencement parataxique de ces constructions ont une influence réelle sur l'emploi de l'article, par ailleurs particulièrement fréquent dans les régiolectes. L'auteur discute enfin la question du statut – syntaxique ou lexical – de ce type de constructions.

Le numéro se clôt sur l'étude que Damaris NÜBLING consacre aux fonctions du neutre associé aux noms et désignations de personnes dans les langues germaniques (p. 173-211). L'auteure se fixe pour objectif de démontrer la corrélation entre genre (grammatical) et sexe (biologique), souvent niée par les tenants du structuralisme, en mettant en lumière deux types de péjoration qui résultent précisément d'entorses faites au « Genus-Sexus-Prinzip » : la première concerne l'emploi du féminin pour désigner les hommes homosexuels et/ou considérés comme faibles (*Tunte, Schwuchtel, Memme*) et celui du masculin pour les femmes dont le comportement et/ou le physique est jugé peu féminin (*Blaustrumpf, Backfisch*), la seconde l'emploi du neutre. Ce genre, le moins fréquent dans la catégorie des animés et essentiellement limité aux êtres qui ne sont pas encore en âge de procréer, est utilisé de manière prototypique avec des NC désignant péjorativement des femmes, généralement campagnardes, non mariées – et donc perçues comme naïves – (*Ding, Fräulein*), ou vieilles, laides, revêches (*Reff, Weib*, dial. *Mensch*). Dans la catégorie du NP, le neutre est attesté presque exclusivement avec les noms de femmes. Si, dans le cas des prénoms (*das Anna*), sa valeur sémantique et pragmatique varie selon les dialectes (il serait, dans certaines régions, tellement répandu que c'est le féminin qui serait ressenti comme péjoratif), il n'en reste pas moins qu'il exprime

toujours, selon l’auteure, le contrôle social de l’homme sur la femme : « Es ist die domestizierte, die ungefährliche, verwandte, befreundete, junge Frau, das Mädchen, das ins freundliche Neutrum tritt [...]. Frauen, die sich nicht in diesen Radius einfügen, gar als Konkurrentin in den beruflichen Aktionsradius des Mannes eintreten und sich dort seiner Kontrolle entziehen, werden mit dem sexuskongruenten Femininum auf Distanz (bzw. Augenhöhe) gehalten » (p. 185 sq.). La valeur dépersonnalisante, déagentive et déséxualisante comme moyen de « discipliner » la femme libérée et/ou puissante s’observe également pour les noms de famille (*das Merkel*). Nübling montre que la perspective androcentrique véhiculée par le neutre est présente, à des degrés divers, dans d’autres langues/dialectes germaniques (luxembourgeois, suédois, danois, féroïen, etc.), et ce indépendamment du nombre de genres en présence (2 ou 3), et esquisse, pour conclure, les chemins métonymiques qui ont pu favoriser la diffusion de cet emploi dans ces langues.

L’étude, en synchronie et diachronie, des particularités grammaticales du NP en allemand et dans d’autres langues est une entreprise monumentale, à laquelle les études réunies dans ce numéro contribuent non seulement par leur incontestable qualité scientifique et la pertinence de leurs résultats, mais aussi par les choix méthodologiques des auteur.e.s et leurs réflexions sur l’hétérogénéité des types et sous-types de NP. Les auteur.e.s d’un futur ouvrage de référence sur la question devront tenir compte non seulement de cette hétérogénéité, mais aussi de celle des catégories qui servent de base à la comparaison, en priorité celle du NC. Quant à la question de savoir s’il est utile, voire nécessaire de poser l’existence d’une « grammaire du nom propre », tout dépendra du nombre des particularités relevées et de leur caractère plus ou moins systémique, des niveaux d’analyse impliqués (Gary-Prieur, par ex., ne traite pas la formation des mots dans sa grammaire) ainsi que de la place accordée à la variation dans la description linguistique. Grammaire ou pas, gageons que des recherches d’une telle envergure contribueront à mieux comprendre le fonctionnement de pans entiers de la langue, au-delà du cas du seul NP.- **Vincent Balnat**, *Université de Strasbourg*

ROY Mickaël (2017) *La réalité virtuelle pour l’apprentissage des langues. Une étude auprès d’adolescents apprenant le français ou l’allemand*. Peter Lang, 469 p., ISBN : 978-3-0343-2820-3, 66,95 €

La réalité virtuelle pour l’apprentissage des langues – programme riche de promesses dont on ne saurait contester la pertinence tant est grand l’intérêt pour l’introduction et l’utilisation de dispositifs hautement technologiques dans de nombreux domaines pratiques ou relevant de l’apprentissage de procédures. Le caractère technologique innovant, d’une part, la dimension immersive et ludique des dispositifs de réalité virtuelle, d’autre part, peuvent en effet sembler à eux seuls garants d’efficacité et de réussite pédagogique. L’ouvrage de Mickaël Roy aborde la question de manière empirique, par le biais d’une étude portant sur l’utilisation de différents dispositifs immersifs de réalité virtuelle testés auprès d’une centaine d’apprenants français et allemands en milieu scolaire. Cette publication reprend pour l’essentiel le travail de thèse auquel cette étude a donné lieu. Elle est le fruit d’une co-tutelle entre l’Université de Strasbourg et la *Pädagogische Hochschule* de Karlsruhe, ainsi que d’une expérimentation qui s’inscrit dans un contexte particulier à double titre. Sur le plan géographique d’abord, puisque l’idée de mettre à profit la réalité virtuelle pour développer de nouvelles formes d’apprentissage est née d’une collaboration entre des établissements de la région du Rhin Su-

périeur, associés dans le cadre du projet européen EVEIL-3D¹, mais aussi dans sa dimension scientifique, dans la mesure où ce projet de grande envergure mobilise différents champs disciplinaires et sollicite différentes compétences issues de ces domaines. Pour Mickaël Roy, il ne s'agit pas uniquement d'expliquer en quoi les aspects techniques apportent une plus-value à l'apprentissage, mais de décrire avec précision ce qui se joue à travers l'immersion et l'interaction en réalité virtuelle du point de vue des utilisateurs-apprenants. Le travail qu'il entreprend vise ainsi à analyser et à comprendre dans quelle mesure le fait d'être immergé et d'interagir dans un nouvel environnement de référence favorise chez les utilisateurs un sentiment de présence qui contextualise la situation d'apprentissage.

Les 15 chapitres qui composent l'ouvrage reprennent la construction classique d'une thèse. Les chapitres 1 à 6 présentent le cadre théorique de l'étude qui s'inscrit dans le courant récent, mais bien établi, de la recherche sur l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). Dans cet ensemble de travaux, la réalité virtuelle fait figure de nouvelle frontière dont la complexité est encore à saisir pour pouvoir en étudier le potentiel pour l'apprentissage. Mickaël Roy ancre son travail dans la continuité des recherches du domaine et le situe dans ses développements novateurs qui intègrent la dimension immersive qu'offrent les environnements virtuels et le côté ludique des jeux sérieux (*serious games*).

Sa recherche associe également dans une même réflexion les paramètres de la réalité virtuelle et les enjeux de l'enseignement / apprentissage de langues. Le socle théorique est construit en convoquant des conceptions de la communication langagière et de l'apprentissage valides dans le champ didactique et dans le domaine institutionnel de l'enseignement des langues étrangères : notion de compétence de communication dans ses différentes composantes, approche par tâches, identification de stratégies d'usage de la langue cible. Il aborde aussi les facteurs technologiques et humains qui déterminent les spécificités de l'immersion dans la réalité virtuelle. Les chapitres 4 à 6 sont consacrés plus spécifiquement à la réalité virtuelle : il s'agit de comprendre la manière dont l'utilisateur appréhende l'environnement numérique dont il perçoit un ensemble de stimuli par le biais de différentes interfaces technologiques. Dans la réalité virtuelle, l'environnement et les objets ou entités qui le composent sont en effet entièrement créés numériquement. Si la perception sensorielle reste la même pour l'utilisateur, la transmission d'informations est médiatisée : elle s'effectue via des outils périphériques (ordinateur, visiocasque, joystick, entre autres dispositifs) qui font partie de l'environnement physique réel. Entre ces différents dispositifs et l'activité cognitive et motrice de l'utilisateur se crée une boucle sensorimotrice (Fig.3, p.68) qui engage l'utilisateur et tous ses sens dans un environnement distinct de celui de la réalité écologique. La notion de présence est dès lors centrale dans l'immersion. Elle peut être décrite comme le sentiment qu'éprouve l'utilisateur d'être ailleurs que dans l'espace où il se trouve physiquement et comme le fait de ne plus percevoir la médiatisation technologique qui rend cet ailleurs tangible. Mickaël Roy décrit l'émergence du sentiment de présence, puis la décompose en différentes composantes (présence spatiale, présence de soi, présence sociale et présence d'action). Pour élaborer des outils susceptibles de rendre compte du sentiment de présence des utilisateurs, il identifie comme autant de variables les facteurs susceptibles d'influencer la présence : prédisposition des utilisateurs à la présence, fluidité de la boucle sensori-motrice, degré d'immersion et d'interaction notamment. Ce faisant, il ne se limite pas à une approche pure-

¹ « Environnement Virtuel pour l'Enseignement Immersif des Langues étrangères dans la Région Trinationale Métropolitaine du Rhin Supérieur ». Se reporter au chapitre 7 pour une présentation détaillée du projet.

ment technologique de la réalité virtuelle, mais, via le concept de présence, place l'expérience de l'utilisateur-apprenant et la contextualisation de la situation d'apprentissage au cœur de son étude.

Dans les chapitres 7 et 8 sont présentés les aspects méthodologiques de la recherche. Celle-ci est resituée dans le contexte plus large du projet EVEIL 3D, dans lequel sont conçus et développés les trois environnements virtuels testés en milieu scolaire auprès des apprenants. Pour une étude préliminaire et un premier recueil de données, des élèves de lycée professionnel évoluent à l'intérieur d'une boutique virtuelle dans laquelle ils ont à déplacer des objets en fonction des consignes qui leur sont données : l'immersion et l'interaction sont ici mises en relation avec la compréhension de l'oral en langue cible. Deux autres recueils de données sont par la suite effectués avec des lycéens français et allemands à partir de deux versions du jeu sérieux *Architecte 2015*, dont le scénario invite à résoudre des énigmes à l'intérieur de la cathédrale de Strasbourg. Dans le jeu, les apprenants sont amenés à interagir avec un personnage non joueur qui guide les actions permettant de résoudre les énigmes. La démarche adoptée est tout d'abord de type expérimental et se fonde sur la vérification de différentes hypothèses supposant une corrélation entre immersion, interaction et sentiment de présence, puis une relation entre sentiment de présence et usage de la langue dans des activités de réception ou d'interaction. Cependant, afin d'accéder à l'expérience subjective de l'utilisateur, Mickaël Roy se positionne également dans une approche compréhensive qui lui permet, par le biais de questionnaires et d'entretiens, d'aller au-delà du simple constat statistique pour livrer une interprétation des phénomènes observés.

Les résultats obtenus sont croisés et exposés dans les chapitres 9 à 13. L'analyse statistique des données issues de l'étude préliminaire informe de la corrélation entre degré d'immersion, d'interaction, prédisposition - c'est-à-dire familiarité des utilisateurs avec des environnements virtuels ou fictionnels - et niveau de présence. Si les hypothèses selon lesquelles un dispositif plus immersif ou encore la prédisposition à la présence favorise le sentiment de présence sont bien confirmées, il apparaît en revanche que le degré d'interaction gestuelle influence négativement le sentiment de présence. Pour comprendre ce résultat qui infirme l'hypothèse de départ, les réponses à un questionnaire de retour d'expérience sont analysées en fonction des appréciations positives ou négatives formulées sur le dispositif. Il ressort de cette analyse que la difficulté à agir sur les objets par le biais des dispositifs d'interaction a altéré le sentiment de présence des utilisateurs.

Pour Mickaël Roy, l'expérience de l'utilisateur joue un rôle prépondérant dans la caractérisation des dispositifs immersifs : à travers la présence, c'est son expérience subjective que l'on souhaite appréhender et, à cette fin, le discours des utilisateurs éclaire sur cette subjectivité. Le corpus recueilli par le biais d'entretiens post-immersion est codé de manière à mettre en évidence des marques relatives aux différentes dimensions de la présence qui traduisent une présence ou une carence de présence. Ces marques révélatrices de l'appréhension de l'environnement par l'utilisateur complètent les résultats statistiques par une analyse qualitative de l'influence de l'immersion et de l'interaction sur la présence (chapitre 11). Les marques relevées dans le discours post-immersion confirment bien une présence globale plus marquée dans le dispositif le plus immersif (plateforme immersive) ainsi qu'une influence positive sur chacune des quatre composantes de la présence. En revanche, les marques de carence sont dominantes quand il s'agit de mesurer l'influence de l'interaction sur la présence d'action, car la difficulté à manier les dispositifs d'interface pour mener à bien des actions efficaces engendre une perte de crédibilité de l'environnement.

A partir de l'analyse des discours post-immersion, Mickaël Roy établit dans le chapitre 12 des profils de présence en réalité virtuelle qui donnent à voir l'hétérogénéité de la perception des utilisateurs et la variabilité individuelle. Les différents profils correspondent à des tendances qui renvoient aux quatre composantes de la présence : l'élève social privilégie ainsi la rencontre dans l'environnement, l'élève voyageur appréhende quant à lui le lieu de manière plus marquée, l'élève actant ou joueur donne respectivement de l'importance aux actions réalisées ou à l'implication dans le jeu. A chacun de ces profils identifiés correspond un profil caractéristique d'une carence de présence : élève solitaire, élève sédentaire, élève impuissant ou encore distant. Ce que Mickaël Roy relève, c'est que cette carence de présence n'est pas à rapporter à une influence de la réalité écologique qui viendrait perturber l'immersion, mais est inhérente à l'environnement virtuel lui-même dans lequel les élèves perçoivent de manière trop flagrante la médiatisation ou dans lequel leurs actions ne peuvent aboutir efficacement.

L'analyse de l'interactivité (chapitre 13) dans l'environnement virtuel et des interactions en langue cible avec le personnage non joueur montre des interventions certes cohérentes, mais elle met par ailleurs en évidence une production langagière très limitée, souvent réduite à des mots isolés, ou présentant des ruptures de communication. Ces dernières sont, comme dans la réalité écologique, rapportées à un déficit de compréhension ou de capacité d'expression et non à un déficit de présence dans l'environnement. Les limites à l'interaction en langue cible peuvent en revanche s'expliquer par le paramétrage des possibilités de dialogue dans les deux versions du jeu sérieux *Architecte 2015*. Des répliques non prévues dans le script conversationnel renforcent le caractère artificiel de l'interaction et la réduisent au minimum utile à l'accomplissement de la tâche. Un autre constat vient également contredire les attentes : l'engagement corporel attendu, pourtant généralement favorisé par les dispositifs immersifs, n'a pas pu être observé chez les utilisateurs alors que celui-ci est considéré comme un facteur favorisant l'appropriation et l'usage de la langue cible.

Le chapitre 14 revêt un intérêt particulier pour la dimension institutionnelle de l'apprentissage des langues puisqu'il pose la question de l'accompagnement et du rôle de l'enseignant face à la technologie et au nouvel environnement dans lequel l'apprenant est amené à agir. Pour résoudre les problèmes langagiers ou les problèmes inhérents à la réalisation de la tâche, les stratégies utilisées sont de nature sociale dès lors qu'elles sollicitent une personne extérieure à la réalité virtuelle. Mais l'enseignant peut aussi être un intrus dans la situation de communication quand il intervient pour contrôler la correction de la production langagière, pour anticiper des besoins langagiers de l'apprenant ou encore quand il prend la place d'un des personnages, qu'il s'agisse du personnage non joueur ou de l'utilisateur lui-même. Pour laisser à l'apprenant l'autonomie d'action (verbale et non verbale) que lui offre l'immersion, l'enseignant devrait plutôt adopter le rôle d'un facilitateur suggérant l'usage de différentes stratégies ou apportant, le cas échéant, une aide à la manipulation du dispositif technique. Il peut aussi enrichir le dispositif par des compensations quand les réponses du personnage non joueur font défaut ou par l'apport d'un contact social stimulant pour l'utilisateur apprenant.

L'auteur dresse enfin dans le chapitre 15 un bilan de la recherche exploratoire menée en reprenant les différentes questions de recherche et hypothèses posées au départ. Les résultats obtenus dressent une première cartographie de l'usage de la réalité virtuelle pour l'apprentissage des langues dans le contexte institutionnel. Celle-ci met en lumière le potentiel offert par l'immersion pour contextualiser une situation d'apprentissage, elle fait égale-

ment ressortir les points à améliorer pour que l'expérience de l'utilisateur dans l'environnement virtuel donne lieu à une interaction riche, suscite un réel engagement corporel et puisse être accompagnée de manière efficace – soit par des ressources disponibles à l'intérieur même de la réalité virtuelle, soit par l'enseignant dont le rôle et l'intervention doivent alors être clairement définis.

On pourrait éventuellement regretter que l'auteur n'ait pas plus condensé certaines parties pour donner plus de poids aux notions qu'il met en avant, aux résultats de ses analyses ainsi qu'aux développements que celles-ci posent pour de futures expérimentations dans le cadre scolaire. Pour autant, la description précise et méthodique de la méthodologie de recherche et les choix motivés et explicités du recours à différents outils - qu'il s'agisse des outils statistiques, des questionnaires ou des entretiens post-immersion - dévoilent le questionnement du chercheur et l'investigation qu'il met en œuvre pour répondre à ses questions de recherche. L'ouvrage est en ce sens d'une grande utilité pour illustrer la rigueur d'une démarche scientifique à la fois quantitative et statistique, mais qui intègre des outils qualitatifs pour expliquer des résultats chiffrés qui, à eux seuls, ne sauraient dévoiler la part subjective de l'expérience en réalité virtuelle. *Catherine Felce* - Laboratoire Lidilem – Université de Grenoble Alpes

MATTIG, Ruprecht/ MATHIAS, Miriam/ ZEHBE, Klaus (Hg.): *Bildung in fremden Sprachen. Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: transcript 2018. 290 Seiten. ISBN 978-3-8376-3688-8. Prix: 29,99 EUR.

Die Herausgeber und -geberin des Sammelbandes sind an der Technischen Universität Dortmund tätig, im Bereich der Erziehungswissenschaften und der Bildungsforschung. Ausgangspunkt ihrer Überlegung ist die These, dass die Migrationsphänomene unserer Zeit zu einem Perspektivenwechsel in Bezug auf die Sprachen – insbesondere in Bildung und Erziehung – herausfordern. Denn die faktische Mehrsprachigkeit aller modernen Gesellschaften widerspricht der klassischen Auffassung, wonach erst Reisen in andere Kulturen und das Erlernen derer Sprachen Einblicke in fremde Denkweisen eröffnen. Der Sammelband enthält eine ausführliche Einleitung in das Thema der faktischen Mehrsprachigkeit und ihrer vielfältigen Dynamik durch die Herausgeber. Dem folgen zwölf weitere Beiträge, die einen weiten Bogen spannen von Humboldt (der natürlich bei diesem Begriff "Bildung in fremden Sprachen" nicht fehlen durfte) bis Japan (ein Land, das W. von Humboldt nie bereist hatte) mit drei Beiträgen, die um interkulturelle Fremdheitssemantik kreisen.

Im ersten Beitrag setzt sich die Erziehungswissenschaftlerin Kerstin Göbel mit „Interkulturelles Lernen durch Mehrsprachigkeitsorientierung“ auseinander (31-58). Sie betont, dass die tatsächliche Mehrsprachigkeit deutscher Schüler im Unterricht kaum beachtet wird, und fordert die Pädagogik auf, die individuellen Ressourcen kollektiv zu verwenden, zwei Allgemeinplätze, die seit Jahren thematisiert werden¹, ohne dass sich jedoch etwas ändert. Die Autorinnen Inci Dirim und Doris Pokitsch aus Wien nehmen dann in "Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen" (59-80) österreichisches DaZ-Material in die Mangel. Anhand einer Unterrichtssequenz zur Gleichberechtigung der Geschlechter kritisieren sie die

¹ Stellvertretend für viele AutorInnen sei Marianne Krüger-Potratz genannt (2013) "Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte". In *DDS (Die deutsche Schule)* 105/ 2013/2, 185-198.

sich selbst zuerkannte Fortschrittlichkeit der europäischen Länder. Wohl wahr, aber die Schritte zur Verletzungsreduzierung auf den Seiten 74-75 erscheinen reichlich subtil, um der Stigmatisierung in der Praxis entgegenwirken zu können. „Auf der Innenseite der Sprache“ (81-105) von Cornelia Dietrich untersucht ein Unterrichtsgespräch zwischen zwei DaZ-Schülern, in dem es von „scheiße“, „Mutterficker“ und „Hurensohn“ nur so wimmelt. Gelobt wird die Art und Weise, wie die Jugendlichen den freien Rederaum der Gruppenarbeit ausnützen. Die Verbindung dieses Beitrags mit der Band-Thematik ist (bei etwas gutem Willen) mit der Kategorie der Sprachregister gegeben, auch wenn sie nicht dem Verständnis von fremden Sprachen entsprechen, wie im Titel des Sammelbandes angekündigt wird. Henning Rossa, (deutscher) Professor an der Universität Trier, träumt in „Assessing the Intercultural dimension of Language Learning“ (107-123) vom Hervorbringen transkultureller Subjekte im Unterricht – und das geht natürlich nur auf Englisch. Der Anthropologe Christoph Wulf verdeutlicht mit seinem Beitrag „Bildung durch ästhetische Figurationen in Literatur und Fremdsprache“ (125-138), dass die Aneignung von Weltansichten (der eigenen sowie anderer kultureller Welten) mimetisch im Imaginären geschieht.

Womit wir beim zentralen Beitrag des Sammelbandes, dem zu Wilhelm von Humboldt, angekommen wären. Ruprecht Mattig behandelt die Bildungsreisen des Theoretikers der sprachlichen Weltansichten: „Wilhelm von Humboldt als Ethnograph der Sprachen“ (139-169). Die zwei Aufenthalte des Diplomaten und Ethnoforschers Humboldt im Baskenland bilden die Basis, auf der Humboldt seine viel diskutierte (und kritisierte) relativistische Sichtweise entwickelt. Mattig stellt im historisch-externen Kontext richtig, dass dieser Ruf nach dem Partikulären, den Humboldt mit Herder teilt, sich gegen die französische kulturelle Hegemonie der Barock- und Klassik-Zeit erhob, und dass die Achtung und Autonomisierung anderer Denkgemeinschaften eigentlich eine Auflehnung gegen die „Gallomanie“ (S. 148) seiner Epoche bedeutete. Die viel gerühmte Bildung des Einzelnen, wofür Humboldts Name heute noch in der Sprachphilosophie und den Erziehungswissenschaften steht, fordert gerade die empirische Beschäftigung mit fremden Sprachen. Ein Hinweis sei noch hervorgehoben, dass nämlich Humboldt Anregungen geben könne, „gerne auch mit kritischem Blick auf hegemoniale Verwendung von Sprache“ (S. 166). Dies in einem Band, in dem drei japanische Kollegen einen Aufsatz in deutscher Sprache verfassen, während deutschsprachige Kollegen auf Englisch schreiben.

In dieselbe Kerbe schlägt nun Jürgen Trabant, ein bekannter Romanist, dessen Titel „Befreundung. Für eine gebildete europäische Mehrsprachigkeit“ (171-193) schon alles sagt. Seit den 2000er Jahren gehört Trabant wie Konrad Ehlich zu den deutschen Sprachwissenschaftlern, die differenziertes Sprachvermögen für die Bildung als Gegenmodell zum globalen Englisch predigen. Der Beitrag von Katherine Kerschen „Changing Methodologies in English Language Teaching“ (195-2015) stellt wieder einmal fest, dass ELF (*Englisch als Lingua Franca*) nicht viel mit Bildungsentenglisch zu tun habe, und fragt, ob nun Englischunterricht im Ausland sich nach dieser neuen Varietät orientieren sollte, eine Überlegung, die zB. Ammon 1998¹ schon der Fachwelt anbot. Die englischsprachig ausgerichtete Bibliographie der Autorin, in der dieser oder ähnliche Titel fehlen, zeigt *ex negativo*, wie Bildung in fremden Sprachen Verschiedenheit der Weltansichten formen könnte. In seinem Beitrag „Subjectivity in Translation“ (217-233) reflektiert Paul Standish über die Hegemonie-Mechanismen der englischen Sprache im Zuge der Globalisierung. Mit den Subtilitäten der historischen Aufladung von Begriffen müssen sich dann wachsame ÜbersetzerInnen ausei-

¹ Ammon, Ulrich (1998) *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin/New York: de Gruyter.

nersetzen. Ums Übersetzen und um die Möglichkeit, andere Denker in der eigenen Sprache getreu und gewinnbringend zu rezipieren, geht es im nächsten Beitrag, der den vollständigen Titel trägt “In der eigenen Sprache stottern. Über das Philosophieren auf Japanisch und die „Erfahrung des Fremden” (235-256) von Fumio Ono, und die zwei nächsten (und letzten) Beiträge des Bandes kreisen um die praktische Möglichkeit, den deutschen Begriff der “Bildung” in der japanischen Denkwelt zu beheimaten, Jun Yamana “Wie ‘Bildung’ die pädagogische Semantik in Japan bildet” (257-273) und Akio Ogawa “‘Bildung’ vs. ‘Kyoyo’. Ein deutsch-japanischer Sprach- und Kulturvergleich” (275-286).

Fazit: Alle Autoren und Autorinnen des Sammelbandes richten ihren Blick in besonderer Weise auf das Verhältnis von Sprachen und Bildung in modernen Gesellschaften, und alle kommen auch zu dem Schluss, dass Einblicke in fremdsprachige Welten und durch fremde Sprachen der eigenen Perspektive nur gut tun können. Die Leser und Leserinnen können sich also in ihrer offenen Perspektive auf andere Welten und Kulturen ethisch bestätigt sehen, dabei aber bedauern, dass die im Untertitel angekündigten “pädagogische” Perspektiven seit etwa zwanzig Jahren in ihrem Gutmenschentum reichlich abstrakt bleiben. Eine farbige Karte der wichtigsten Sprachen Europas Seite 173, und eine Handvoll Schemata für Konzepte bieten kaum konkretisierte Schritte und Handlungsanweisungen. Aber die im Haupttitel gestellte Frage darf im Jahre 2018/2019 immer noch bejaht werden.-*Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*

MÜLLER, Natascha (2017) *Code-switching*. Tübingen: Narr Verlag. ISBN: 978-3-8233-8088-7. 91 pages, 9,90 euros.

La collection NARR STARTER se fixe l’objectif d’introduire à un thème important des études supérieures, notamment en Licence. Ces ouvrages comportent sept chapitres qui se veulent clairs et concis afin d’être attrayants pour les étudiants.¹ L’auteure, Natascha Müller, est professeure à la Bergische Universität Wuppertal et spécialiste des langues romanes. Elle formule un constat de départ sous forme de stéréotype : les mélanges de langues ou code-switching des enfants multilingues seraient à l’origine d’un certain manque de compétences dans les langues concernées, ce qu’elle souhaite réfuter. Cet ouvrage se focalise sur les facteurs et les fonctions des mélanges de langues.

Pour commencer, Natascha Müller propose quelques définitions et expose la méthode de recherche. Le *code-switching* est défini comme un changement de langue, le *code-shifting* serait lié à un manque de compétence linguistique, l’*intersentential code-switching* a lieu entre deux énoncés, c’est-à-dire d’une phrase à l’autre, et l’*intrasentential code-switching* se situe au sein d’un énoncé, l’*alternation* (Muysken) correspond à un changement du système lexical et grammatical, enfin l’*insertion* n’est qu’un changement du système lexical. Elle évoque également l’emprunt, sans citer cependant des éléments tels que les calques. L’auteure aborde ensuite le recueil des données en préconisant l’observation des locuteurs en situation afin de constituer le corpus pour le travail sur les enfants bilingues. Or elle présente l’*elizierte*

¹ Les corrigés des exercices proposés sont disponibles sur internet : <http://narr-studienbuecher.de/index.php/21-narr-starter/157-code-switching-starter?highlight=WyJsXHUwMGY2c3VuZ2VuII0> (Zusatzmaterialien > Lösungen : meta.narr.de/9783823380887/Aufgaben_Loesungen.pdf).

Imitation avec la restitution de phrases-types (par exemple dans un jeu de rôle lors duquel il faut répéter une phrase que la grand-mère n'a pas entendue), ce qui est en contradiction avec des stratégies linguistiques observables sur le terrain. Les aspects quantitatifs sont ici aussi au premier plan, alors qu'il pourrait sembler plus approprié de combiner des approches qualitatives et quantitatives.

Une grande partie de l'ouvrage se concentre ensuite sur les questions de manque de compétences, d'enfants au bilinguisme non équilibré et de dominance linguistique. Afin de pallier le manque de compétence à un certain stade de leur acquisition des langues en présence dans leur répertoire, les enfants auraient recours à des stratégies d'aide ou de compensation afin de pallier les lacunes dans un des codes : ceci correspondrait à une langue mixte. Les enfants utilisant des éléments fonctionnels ou des règles syntaxiques de la langue dominante dans leur langue dominée sont considérés comme des enfants bilingues non équilibrés. L'auteure s'attache à analyser le comportement de ces enfants ayant donc une langue dominante. Les critères permettant de déterminer cette dominance linguistique seraient notamment l'*Upper Bound* (l'énoncé avec le maximum de mots par enquête), la *Mean Length of Utterance* (la moyenne de mots par énoncé), le fait d'être volubile ou non (*die Redebereitschaft*) (p.78). Or elle avait expliqué que la dominance linguistique (*Sprachdominanz*) et le nombre de mélanges ne seraient pas liés (p. 34). De plus, Natascha Müller affirme que la langue dans laquelle on emprunte le plus serait la langue dans laquelle on est le moins enclin à prendre la parole (*die niedrigste Redebereitschaft*) (p.48). Cette réflexion est-elle en lien avec un manque de compétence : on maîtrise moins bien une langue, on l'utilise moins et on change donc plus souvent de code ? Cela correspond pourtant à l'hypothèse à réfuter. Les critères d'analyse semblent alors contradictoires avec les propositions théoriques initiales.

Enfin, l'auteure expose quelques éléments concernant l'apparition, le contexte et les réactions face au code-switching. Natascha Müller cite des contraintes fonctionnelles, donc syntaxiques. Deux restrictions apparaissent : la *Funktional Head Constraint* (Belazi, Rubin et Toribo) et la *Free Morpheme Constraint* (Poplack). Si ces règles grammaticales ne sont pas respectées, le code-switching est considéré comme agrammatical. Elle évoque également le lien entre le code-switching et le discours : le *conversational code-switching* comprend à la fois les formes de code-switching liées à la situation, en lien avec le thème de la conversation ou l'interlocuteur, et les code-switching métaphoriques ayant divers effets pragmatiques et/ou communicatifs (Gumperz). Selon elle, on peut bien parler de code-switching, car les enfants changent de code pour s'adapter à la situation d'énonciation et au contexte extralinguistique. La langue du cadre de vie/du pays (*die Umgebungssprache*) doit, elle, jouer un rôle dans le nombre de cas de code-switching : Il y a davantage de mélanges pour la *nicht Umgebungssprache*.

L'auteure présente également des facteurs non déterminants (l'âge), des résultats contradictoires (le sexe de l'enfant) ou des éléments pour lesquels les résultats ne sont pas significatifs (circonstances : *bilinguales, monolinguales setting* et méthode d'éducation : *die Sprecherziehungsmethode*). Pour finir, la réaction des adultes est abordée et il s'agit donc d'un changement de perspective. Une échelle de réactions de stratégies monolingues à des stratégies bilingues est présentée, comportant respectivement : *minimal grasp, expressed guess, adult repetition, move on, quotation, code-switching* (tous termes anglais proposés par Natascha Müller).

Pour conclure, dans cet ouvrage qui présente le phénomène du code-switching dans le discours des enfants bilingues allemand – français/espagnol/italien, la traduction de tous les exemples aurait été la bienvenue afin de permettre aux lecteurs de comprendre les explications proposées. Il est d'ailleurs étonnant de ne trouver quasiment aucune référence en français ou dans d'autres langues romanes¹. Les définitions et quelques fonctions du code-switching, ainsi que les réactions des adultes sont abordées brièvement, ainsi que quelques éléments psycholinguistiques en lien avec l'acquisition du langage (*Sprecherziehungsmethoden, Mischsprachen...*). On regrettera cependant que domine une logique quasi uniquement quantitative. Cet ouvrage ne peut être recommandé aux lecteurs débutants non-initiés aux logiques d'acquisition d'une langue et qui ne comprendraient pas ce que signifie « bilinguisme (non) équilibré », dans la mesure où ces concepts sont largement mis en cause, précisément lorsqu'ils ne sont pas contextualisés et/ou lorsqu'il n'y a pas d'étude longitudinale et qualitative. Le focus mis sur la dominance linguistique (*Sprachdominanz*) insiste sur une notion dont la compréhension est très proche de la notion de compétence. Si une langue est dominante, l'informateur peut/doit être plus compétent dans celle-ci. Or, c'est exactement le stéréotype de départ que Natascha Müller voulait réfuter, à savoir le fait que le manque de compétence est la/une raison d'utilisation d'un code-switching. Le code-switching peut sans doute permettre de combler une lacune, mais il a aussi bien d'autres fonctions. Ni le contexte, ni les éléments habituels (partenaires, sujet de la conversation, contraintes externes etc.) ne sont réellement étudiés pour montrer leur effet possible sur le code-switching.

A l'issue de cette lecture, on peut se demander ce que va réellement comprendre un étudiant débutant. Le fait qu'il s'agisse essentiellement d'enfants « bilingues » n'est pas annoncé dans le titre de l'ouvrage et risque également d'induire le néophyte en erreur dans la mesure où l'alternance de codes n'est pas abordée dans ses aspects généraux. On ne peut donc être que d'une extrême prudence dans l'utilisation de ce manuel et on évitera de le mettre entre les mains d'un lectorat peu averti.- **Anais Koehler**, *Université de Strasbourg*

GIBBELS, Elisabeth (2018) *Lexikon der deutschen Übersetzerinnen 1200 - 1850*. Reihe : TRANSÜD (Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens) Bd. 93. Berlin : Verlag Frank & Timme. 205 Seiten. ISBN 978-3-7329-0422-8. 39, 80 Euro.

Laut Verlagsankündigung versammelt dieses Lexikon 184 deutschsprachige Übersetzerinnen, die vom späten Mittelalter bis zur ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts tätig waren, eigentlich bis Jahrgang 1830, Frauen, die bis 1910 (spätestes Datum einer im Lexikon vermerkten Übersetzung) ins Deutsche (die meisten) oder vom Deutschen in andere Sprachen (die wenigsten Lexikoneinträge) übersetzt haben. Vor dem Jahr 1200 ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass auf Grund der allgemeinen Bildungslage in der Bevölkerung und der der

¹ Dans la bibliographie, nous aurions dû retrouver l'un ou l'autre chapitre de *Sociolinguistique du contact*, *Dictionnaire des termes et concepts* ou d'autres ouvrages : Heller, M. (2013). « Préface », in Simonin, J. ; Wharton, S. (Dir.), *Sociolinguistique du contact*, *Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : ENS Editions Ecole Normale Supérieure de Lyon, 9-12. Alby, S. (2013). « Alternances et mélanges codiques », in Simonin, J. ; Wharton, S. (Dir.), *Sociolinguistique du contact*, *Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : ENS Editions Ecole Normale Supérieure Lyon, 43-70. Brasart, Ch. (2013). « Quelles contraintes pour l'alternance codique de mots isolés. », in Kriegel, S. ; Véronique, D (Dir.), *Travaux24 Contacts de langues, langues en contact*, Aix-en-Provence: Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence, 293-306.

weiblichen im Besonderen Frauen (vielleicht Äbtissinnen?) übersetzt hätten und die Quellenlage schweigt sich darüber aus. Ab dem endenden neunzehnten Jahrhundert hat sich der Bildungsstand der Bevölkerung und eine gewisse Emanzipation der bürgerlichen Frauen im Deutschen Reich wahrscheinlich so weit ausgedehnt, dass die Arbeit an einem solchen Lexikon ganz andere Mittel und Kräfte als eine einzelne Person erfordert hätte und die lexikographische Arbeit also “aus praktischen Erwägungen” abbricht (S.7).

Das Lexikon befindet sich an der Schnittstelle zwischen Translationswissenschaft, Kulturtransfer und — natürlich— *Women Studies*. Ein gewisser Impetus, diese Frauen aus der Marginalisierung durch Gesellschaft und männliche Schriftstellerkollegen zu retten, ist durchaus spürbar. Das Lexikon bringt eine siebenseitige Einleitung, und Lexikonartikel oder -Einträge, die bis zu 4 Seiten ausmachen können. Objektive Daten sind bei jedem Eintrag der alphabetisch angeordneten Übersetzerinnen Namen und Lebensdaten, danach eventuell abweichende Namen und die Sprachen, aus denen oder in welche übersetzt wurde: die häufigsten Quellsprachen sind Englisch, Französisch, Italienisch und Latein, die wenigen Zielsprachen sind meistens Englisch und Französisch. Leistung der Autorin Gibbels sind die jeweilige Vita der Übersetzerin in der Perspektive ihrer translatorischen und vielleicht schriftstellerischen Tätigkeit, die Auswahl der fünf markantesten Translationen, falls sich so viele der Nachwelt erhalten haben, und ein oder zwei Auszüge aus Kommentaren der Übersetzerin zu ihrer Arbeit, falls überliefert.

Da übersetzerische Leistungen generell, und auch heute noch, nicht hinreichend gewürdigt¹ werden, und da in der anvisierten geschichtlichen Zeitspanne intellektuelle Frauenarbeit entweder verpönt oder missachtet wurde, ist das Werk doppelt verdienstvoll, da es weibliche translatorische Arbeit aus der totalen Vergessenheit entreißt. Offen gestanden waren der Rezensentin gerade vier Frauen von den 184 beschriebenen bekannt: die Gottschedin, Elisabeth von Nassau-Saarbrücken, Sophie von La Roche und Caroline Schlegel. Die Sammeltätigkeit dieser Biographien seitens der Autorin scheint auch nicht die einfachste gewesen zu sein, weil Frauen oft nicht unter ihrem Namen, sondern unter dem ihres Mannes oder einem Pseudonym veröffentlichten und weil die Autorin den Anspruch erhebt, auch „unveröffentlichte, handschriftliche und indirekt belegte Übersetzungen” zu berücksichtigen. Einen Eindruck dieser Schwierigkeiten vermittelt die Liste aller Autorennamen und Kürzel der Lucie Domeier: geboren Esther Gad, konvertiert mit Namen Lucie/Lucy Domeier, verheiratet Domeier, geschieden Bernard, mit Initialkryptonum E.B.** oder geb. G*, verzeichnet die Seite 45 siebzehn (= 17!) verschiedene translatorische Identitäten für diese fleißige Übersetzerin aus dem Englischen und dem Französischen zur Zeit der Weimarer Klassik (Lebensdaten 1770-1835).

Aus dem siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert sind die meisten Übersetzerinnen Adlige, die es sich vielleicht erlauben konnten, aus dem Schatten ihrer Ehemänner (oder Väter) zu treten, eine gute fremdsprachliche Bildung genossen hatten und aus Interesse oder Zeitvertreib z.B. Literatur übersetzten. Erst im neunzehnten Jahrhundert treten Bürgerliche hinzu, die es z.T. professionell zum Gelderwerb machen und sich mit zahlungsunwilligen (männlichen) Verlegern herumschlagen müssen. Zur Widrigkeit der beruflichen Lage, die vielleicht nicht

¹ Weswegen Textgenetik wie in den *Nouveaux Cahiers d'Allemand* am Beispiel einer Rilkeschen Übersetzung von Saint-John Perse gar nicht so einfach ist, vgl. Hartmann Esa „Von Rainer Maria Rilke bis Friedhelm Kemp: eine textgenetische Analyse der kollaborativen Übersetzung der Anabase von Saint-John Perse (2018/2), 113-133.

nur für weibliche Übersetzung galt, sei die Stelle zitiert, in der es heißt, dass Marie Therese Huber (1764-1829), die als Journalistin für den Verleger Cotta in Stuttgart regelmäßig Übersetzungen anfertigte, doch schließlich um einen Teil ihres translatorischen Lohnes geprellt wurde: „Zwar erhielt sie noch zwei Jahre lang das ihr bisher gezahlte Redaktionsgehalt, doch suchte sich Cotta für diese verhältnismäßig nicht sehr große Summe dadurch schadlos zu halten, dass er ihre großen und zeitraubenden Übersetzungen, die der *Memoiren* der Frau von Genlis, nicht honorierte.“ (S.81)

Große Namen im Umkreis der deutschen Literatur erscheinen in diesem Lexikon, viele Gattinnen und Gefährtinnen (Luise Gottsched, Caroline & Dorothea Schlegel, Adele Schopenhauer, Charlotte von Stein, Charlotte Schiller) und einige Töchter (Tieck) von männlichen Schriftstellern, deren z.T. berühmte Übersetzungen einzig oder mehrheitlich aus der Feder ihrer Angetrauten oder Lieben geflossen sind. Wenn man sich den Band in der Perspektive des deutsch-französischen Kulturtransfers der Epoche anschaut, treten auch alle berühmten und weniger berühmten Namen der französischen Literatur seit Mademoiselle de Scudéry und Madame de Lafayette auf bis Victor Hugo, Alexandre Dumas oder Georges Sand, nicht zu vergessen Molière, Racine, Corneille, aber auch Labiche, Michelet, Eugène Sue oder Madame de Stael. Neben der Literatur, die im 17./18. Jhd. den Adligen schöngestimmtes Ansehen und manchmal einen Klappsitz in einer Sprachgesellschaft eintrug, dabei im 19. Jhd. vielleicht bevorzugt gedruckt wurde und so den bürgerlichen ÜbersetzerInnen ein Zusatzeinkommen erlaubte, sind Übersetzungen moralischer, religiöser und philosophischer Schriften in Zeitschriften erschienen. Für Translationsgeschichte und europäischen Kulturtransfer ist das Werk eine Fundgrube und es ist zu beklagen, dass die Einleitung dazu nur sieben Seiten ausmacht.

Selbstaussagen der Übersetzerinnen zu ihrer Tätigkeit, auf die oben angespielt wurde, erscheinen auch leider zu selten, wahrscheinlich der Quellenlage geschuldet. Sie bewegen sich zwischen gesellschaftlichen Schwierigkeiten (Übersetzungsraub & Druckverbot) und einem translatorischen Ethos, der auch einem/einer heutigen ÜbersetzerIn gut anstehen würde. Einerseits klagt Henrica Schelhammer (1684-1720) bitterlich (S. 135), dass man (Mann!) ihrer aus dem Französischen übersetzten offensichtlich rührseligen Geschichte einer arabischen Sklavin heimlich eine Porno-Geschichte „Die hitzige Indianerin“ für den Druck beigefügt habe; andererseits reflektiert die schon erwähnte Lucie Domeier eine selbstbewusste und objektiv-wissenschaftliche Auffassung ihrer Rolle und verwahrt sich dagegen, Ausdrücke zu beschönigen, die „hier und da wider die Klöster vorkommen. Ich wage es nicht zu entscheiden, in wie fern sie gegründet sind, oder nicht; aber als Übersetzerin wäre es in jedem fall Vermessenheit von mir gewesen, sie wegzulassen.“ (S. 46) Ideologisch beeinflusstes Übersetzen war also nicht ihre Sache.

Das Lexikon schließen ein Literaturverzeichnis, ein chronologisches und ein alphabetisches Register, das auch die Namensvarianten enthält, so dass man alle zwischen Mittelalter und neunzehntem Jahrhundert aktenkundigen Übersetzerinnen sicher wiederfinden kann. Neben seinem translations-bibliographischen Wert und dem ebenso ehrenhaften wie gelungenen Versuch, diese intellektuellen Frauen aus dem Forschungsloch herauszuholen, werden hier interessante Fährten zu weiterführenden Forschungen der Übersetzungs- und Kulturgeschichte gelegt. *-Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*

Message à nos Abonnés

La périodicité de notre revue change !

Pour des raisons tant organisationnelles que rédactionnelles, nous sommes conduits à changer la périodicité de notre revue : la mutation générale des pratiques de lecture ainsi que l'évolution des tarifs de routage en France rendent une revue quadrimestrielle à présent plus judicieuse. La revue des Nouveaux Cahiers d'Allemand passera à partir de cette année 2019 à 3 numéros par an, qui paraîtront respectivement à la fin des mois de FEVRIER, JUIN et OCTOBRE. Ni l'ISSN, ni les caractéristiques de publication (présence d'un comité de rédaction et d'un comité de lecture) n'en seront affectés.

Ce changement nous permettra une plus grande souplesse dans la pagination, qui évoluera, selon les numéros, entre 100 et 140 pages.

Nous en profitons pour remercier très vivement nos abonnés et notre lectorat de leur fidélité.

-
- **Linguistik on line 2018/6**
-
- Funktionswörter als Indikatoren für diskursspezifische Argumentationsstrukturen im printmedialen Diskurs über den fünften Sachstandsbericht des Weltklimarates

Nadine Kammermann
- Visuelle Narration. Zum journalistischen Storytelling aus der Sicht der Medienlinguistik

Magdalena Makowska
- La fluidez conceptual en la interlengua escrita de aprendientes alemanes de español como lengua extranjera

Carmen Mateo Gallego
- Does pragmatic beat syntax? Evidence from focus accent placement in the semi-spontaneous speech of Italian learners of German

Barbara Vogt, Peter Paschke
-
- Near-native, nativelike or native? Some terminological and conceptual remarks on L2 ultimate attainment research

Kamil Zubrzycki

<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/index>

Nouveaux Cahiers d'Allemand

Les N.C.A. paraissent quatre fois l'an et sont administrés 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'A.D.E.A.F., 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, Lycée Jean Rostand de Strasbourg
- GEIGER-JAILLET Anémone, E.S.P.E. de l'Académie d'Alsace
- HERMANN Ulrich, A.P.L.V.
- KAUFFER Maurice, Université de Lorraine
- MORGEN Daniel, I.P.R. honoraire, Académie d'Alsace
- RUDIO, Association LEHRER Denkfabrik, association professionnelle pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et Nancy-Metz

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 : 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 de Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand à envoyer à Mme R. MÉTRICH, 18, rue d'Iéna, 54630 RICHARDMÉNIL.

- Paiement par virement SEPA :

- IBAN : FR7610278040470002104070150 - BIC : CMCIFR2A

- Abonnement 2019 :

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 2019 : 6 euros

Siège Social

ATILF/ UMR 7118 CNRS, 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.