ISSN 0758-170 X

38e année (2020) n° 2 (juin)

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

Anne-Marie Nahon-Raimondez	ALS : microstructure de « *rien à dire* »	129-137
Vincent Balnat	*Unter Beobachtung* : Corona-Wortschatz im Deutschen und Französischen	139-159
Jean-François Marillier	Le genre en allemand (4) : identifier des règles formelles pour les genres	161-181
Yves Bertrand	A propos de *frei*	183-191
Esa Christine Hartmann	Les albums bilingues : de la traduction à la bi-littéracie	193-212
Odile Schneider-Mizony/ Camille Noûs	Décrire des politiques linguistiques dans le supérieur *A propos d'un ouvrage récent d'Andreas Hettiger*	213-224
Cécile Couanault-Schiffer	La médiation en classe de langue : ambitions et pratiques	225-233
Gérald Schlemminger	Cartes-mot et cartes-image en didactique des langues : la technique de la visualisation picturographique simultanée	235-249
Yves Rudio	Confinement bilingue : les élèves montent une chorale virtuelle	251-252

Recensions

STREB, Reseda (2016) *Ausbau anderssprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext: eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse.* Frankfurt a. Main: Peter Lang. ISBN : 9783631681305. Prix : 86,95 €, par Anémone Geiger-Jaillet ; **LIEDTKE** Frank (Hg.) (2019) *Wörtlichkeit und darüber hinaus. Semantische Spezifizierung und pragmatische Anreicherung.* Eurogermanistik Bd. 36. Stauffenburg Verlag Tübingen. ISBN 978-3-9122-1.Prix: 44 €, par Sylvain Farge. **KAUFFER,** Maurice & Yvon **KEROMNES** (éds.), 2019. *Theorie und Empirie in der Phraseologie. Approches théoriques et empiriques en phraseologie*. Tübingen : Stauffenburg (= *Eurogermanistik Band* 37). Prix : 68 €. ISBN : 978-3-95809-123-8, par Vincent Balnat ; **SPITZL-DUPIC,** Friedrike (Hg.) (2018) *Parenthetische Einschübe. Une étude auprès d'adolescents apprenant le français ou l'allemand*. Eurogermanistik Band 34. ISBN : 978-3-95809-120-7. Prix : 49,50 €, par Elodie Vargas ; **HARTMANN**, Esa & Patrick **HERSANT** (dir.) 2019: *Au miroir de la traduction. Avant-texte, intratexte, paratexte*. Paris: éditions des archives contemporaines. ISBN 978-281-3003-308-9. Prix: 35 €, par Odile Schneider-Mizony. Fabjan **HAFNER** & Wolfgang **PÖCKLE** (Hrsg.) 2019. *« …übersetzt von Peter Handke ». Philologische und translations-wissenschaftliche Analysen.* Berlin: Frank & Timme. ISBN: 978-3-7329-0443-3. Prix: 38,80 euros, par Gauthier Labarthe. **FRATH**, Pierre & René **DAVAL** (2019) *Cogito versus ubuntu : les rapports entre individu et société analysés dans un cadre anthropologique et linguistique*. Editions Sapienta Hominis. ISBN : 978-2- 9500182-12. Prix: 15 €, par Odile Schneider-Mizony.

Annonces : *Linguistik online*, Band 102, Nr.2, Juni 2020 (250).

In eigener Sache : À nos abonnés (138) ; À nos auteurs (160) ; Autorenhinweise (182) ; Pilotage rédactionnel de la Revue (192) ; Référencement et accessibilité de notre revue (234).

Anne-Marie Nahon-Raimondez
Avec la collaboration des membres du GLFA
Université de Lorraine & ATILF UMR 7118
Coordination : M. Kauffer

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

Microstructure de *rien à dire*

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

FORME ET SYNTAXE

Variantes : (*il n') y a rien à dire ; rien à redire.*
Figement : Complet.
Configurations syntaxiques : *rien à dire* (éventuellement en incise) *; rien à dire à* + N *; rien à dire de* + N *; rien à dire sur* + N.

SENS ET FONCTIONS

Type d'acte de communication : ACCEPTATION
Fonctions : *rien à dire* sert à accepter un fait ou une situation car il / elle remplit les conditions requises par nos propres attentes, celles d'une autre personne ou alors par le contexte général. Le locuteur peut ensuite ajouter des éléments pour renforcer ou justifier sa pleine acceptation ou alors exprimer une restriction.
Concurrents : *d'accord* ; *en ce cas ; il n'y a pas à dire ; soit ; y a pas à dire ; (y a) rien à ajouter.*

USAGES

Registre : Standard.
Partenaire privilégié : *à cela / à ça ; alors* ; *de ce côté-là* ; *plus* (en position antéposée) *; pour ça* / *cela*.

ÉQUIVALENTS

Habituels : il ne semble pas y en avoir.

Occasionnels : *da gab es nichts mehr zu sagen ; da gab's nichts zu meckern; da kann man nicht meckern ; da kann man nichts anderes sagen ; da kann man nichts machen ; da kann man sich nicht beklagen ; das ist gar keine Frage ; das steht fest ; nichts (da)gegen einzuwenden ; nichts einzuwenden ; nichts gegen zu machen / sagen ; was will man mehr.*

PLAN

I SERT À ACCEPTER SANS RESTRICTION UN FAIT OU UNE SITUATION

1. **Les attentes du locuteur sont respectées**
2. **Les attentes d'autrui sont respectées**
3. **Les règles ou conventions en vigueur sont respectées**

II SERT À ACCEPTER UN FAIT OU UNE SITUATION POUR ENSUITE EXPRIMER UNE RESTRICTION

FONCTIONS ET EMPLOIS

I SERT À ADMETTRE SANS RESTRICTION UN FAIT OU UNE SITUATION

Rien à dire sert au locuteur à exprimer la pleine acceptation d'un fait ou d'une situation. En effet, ce fait ou cette situation sont parfaitement conformes à ses propres attentes, à celles d'une autre personne ou au contexte général en vigueur. Le locuteur n'entend rien remettre en cause et l'exprime en utilisant *rien à dire*. Il peut éventuellement ajouter des éléments supplémentaires pour justifier ou renforcer son acceptation.

1. Les attentes du locuteur sont respectées

Rien à dire permet au locuteur de signaler que ses propres attentes sont pleinement remplies. L'accent mis sur cette acceptation peut suggérer une certaine satisfaction : les attentes sont comblées.

Il alla voir le gros Latouche qui se trouvait dans le même cas. « Je me laisse faire, déclara le camionneur. Ils payent le prix fort, **rien à dire**. Dès que j'aurai touché mon pognon, je retournerai au pays et bonsoir tout le monde ! » (FR-EDH 238-239/-)

Er ging zum dicken Latouche, der in der gleichen Lage war. „Das lass ich mir gefallen", sagte der Fernfahrer, „Sie bezahlen gut, **da kann man nicht meckern**. Sobald ich meine Knete habe, geht's ab nach Hause und das war's!"

– Ça me fait toujours drôle de vivre ici. Depuis que nous avons déménagé de notre petite maison, je suis un peu perdue.
– C'est plus confortable, j'imagine...
– Oui ! Oui ! Ça, **y'a rien à dire**. Là-bas je n'avais que trois pièces, et puis la chaudière à charbon, ça n'était pas toujours très sain, et l'été il faisait très

Es kommt mir immer noch merkwürdig vor, hier zu leben. Seit wir aus unserem kleinen Haus weggezogen sind, fühle ich mich ein bisschen verloren." „Es ist gemütlicher, nehme ich mal an ..." „Ja, klar! **Das ist gar keine Frage**. Ich hatte da nur drei Zimmer, und dann den Kohleofen, das war nicht immer sehr gesund, und im

chaud. (FR-MWM 462/-)
Elle était répugnante à regarder cette vieille maquerelle. Peut-être qu'elle avait été belle et courtisée autrefois? **Rien à dire**, la bière était fraîche. Il allongea les jambes béatement. C'était bon la liberté, le repos. Ne plus rien foutre. (FR-RGA 63/-)

Sommer war es sehr heiß.“
Diese alte Puffmutter war ein abscheulicher Anblick. Vielleicht war sie früher einmal schön gewesen und von Freiern umgeben? Das Bier war kühl, **da gab’s nichts zu meckern.** Selig streckte er seine Beine aus. Es tat gut, frei zu sein und sich auszuruhen. Einfach nichts mehr machen.

Des éléments supplémentaires servent parfois à insister, le plus souvent dans le sens positif.

Les Bernier viennent prendre le thé. Nous leur montrons le potager, le parc et la ferme. Malgré la guerre et la rareté de la main d’œuvre, l’ensemble est bien tenu, **il n’y a rien à dire**, c’est très beau. (FR-CLJ)

Die Berniers kommen zum Tee. Wir zeigen ihnen den Gemüsegarten, die Gartenanlage und den Bauernhof. Trotz des Kriegs und mangelnder Arbeitskräfte ist alles gut instand gehalten, **das steht fest**, es ist sehr schön.

A Paris, nous n'étions plus rien. Tombées dans un milieu étranger – celui de l'émigration russe – où les enfants de notre âge, au début, étaient rares – A Pétersbourg, **rien à dire**, nous avions le choix et l'embarras du choix. A Paris, il fallait bien se contenter du peu qu'il y avait. (FR-ZOV 27/-)

In Paris waren wir nichts mehr. Wir fanden uns in einem Milieu von Ausländern wieder – dem der russischen Emigranten –, wo Kinder in unserem Alter anfangs rar waren. – In Petersburg, **da konnte man sich nicht beklagen**, dort hatten wir die Qual der Wahl. In Paris mussten wir uns mit dem Wenigen begnügen, was zu haben war.

Dans certains cas, *rien à dire* peut être utilisé par le locuteur à des fins ironiques : le locuteur exagère l’expression de sa satisfaction.

En principe, on touche la soupe une fois par jour, le soir, au camp. (…) la soupe s'est faite de plus en plus claire. Elle est maintenant constituée d'eau chaude, très chaude, de ce côté-là **rien à dire**, piquetée de quelques grains d'une espèce de semoule et colorée au Kub. (FR-FCR 233/-)

Grundsätzlich gibt’s einmal am Tag Suppe, abends im Lager. [...] die Suppe ist heller und heller geworden. Jetzt besteht sie aus heißem Wasser, sehr heißem Wasser sogar, von der Seite ist **nichts einzuwenden**, mit ein paar körnigen Einsprengseln von irgendeiner Art Gries und mit Mag-

– Eh ! Bien, je vais demander à la petite sœur Thérèse de l'enfant-Jésus qu'elle vous fasse la faveur de passer une bonne nuit. La petite sœur de Jésus ! Après cela plus **rien à dire**. (FR-MBC 53/-)

giwürfel gefärbt.
„Na, dann bitte ich eben die kleine Schwester Theresa vom lieben Jesuskind, Ihnen in ihrer Güte eine gute Nacht zu bescheren." Die kleine Schwester von Jesus! **Was will man mehr?**

2. Les attentes d'autrui sont respectées

Rien à dire permet au locuteur de signaler qu'il faut strictement respecter la volonté d'autrui. Il ne se permet pas de contester ouvertement les propos ou les intentions de son interlocuteur.

– Il veut emmener son Italienne?
– Oui.
– Pas prudent.
– Il y tient énormément.
– Alors, **rien à dire**...
Kaminsky attendait devant chez lui, au bord du trottoir. La voiture s'arrêta à peine. Il monta, prit place à côté de Bacchiochi. (LGS 349/328)

„Will er seine Italienerin mitnehmen?"
„Ja."
„Nicht sehr klug."
„Ihm liegt ungeheuer viel daran."
„Nun, **da kann man nichts machen**..."
Kaminsky wartete vor der Pension am Rand des Bürgersteigs. Der Wagen fuhr langsam heran, hielt kurz, Kaminsky stieg ein, setzte sich neben Bacchiochi.

Robinson n'était pas prêt à mourir dans l'occasion qu'on lui présentait. Peut-être que présentée autrement, ça lui aurait beaucoup plu. En somme la mort c'est un peu comme un mariage. Cette mort-là elle ne lui plaisait pas du tout et puis voilà. **Rien à dire.** Il faudrait alors qu'il se résigne à accepter son croupissement et sa détresse. (LCV 407/431)

Robinson war nicht bereit, bei dieser Gelegenheit, die man ihm jetzt bot, zu sterben. Hätte man sie ihm anders präsentiert, dann hätte sie ihm möglicherweise sehr gefallen. Kurz und gut, der Tod ist ein bisschen wie eine Hochzeit. Dieser Tod hier gefiel ihm eben ganz und gar nicht, fertig. **Nichts gegen zu sagen.** Also musste er sich fügen und seine elende, aussichtslose Lage akzeptieren.

(…) « Je savais qu'un obstacle quelconque surgirait tôt ou tard sur ma route. Or, rien n'est compromis. J'ai

„[...] Ich wusste, dass sich mir früher oder später ein Hindernis in den Weg stellen würde. Aber nichts ist verlo-

deux jours d'avance à sacrifier. Il y a un steamer qui part de Calcutta pour Hong-Kong le 25 à midi. Nous ne sommes qu'au 22, et nous arriverons à temps à Calcutta ». **Il n'y avait rien à dire à** une réponse faite avec une si complète assurance. (FR-JVT 52/-)

ren. Ich kann zwei Tage Vorsprung opfern. Ein Dampfer fährt am 25. um zwölf Uhr von Kalkutta nach Hongkong. Heute ist erst der 22., und wir werden pünktlich in Kalkutta eintreffen.“ **Gegen** solch eine absolut selbstgewisse Antwort **war rein nichts mehr zu sagen.**

3. Les règles ou conventions en vigueur sont respectées

Rien à dire permet au locuteur de signaler qu'il ne conteste pas un fait ou une situation car il / elle est conforme à ce qui est attendu dans le contexte dont il est question. Les règles ou les conventions en vigueur dans ce contexte précis sont respectées, donc le locuteur se doit de les accepter.

– Pourquoi, ce soir, au Fouquet's, as-tu arrêté La Souris ?
– Je répondrai en présence de mon avocat.
Rien à dire ! Il fallait attendre ! Il ne restait plus que le Comte qui, il est vrai, crânait moins que les autres. (GSM 303/187)

„Warum hast du heute abend im Fouquet's La Souris festgenommen?“
„Ich werde in Anwesenheit meines Anwalts antworten.“
Nichts zu machen. Man muß abwarten! Blieb nur noch der Graf, der sich allerdings weniger aufspielte als die anderen.

– Rien n'est plus vrai, madame, dit la marquise. Vous ne voulez jamais comprendre qu'à présent tout le monde en France reçoit de l'éducation ! Ces gens-là sont riches ; ils ont fait donner des talents à leurs enfants. C'est fort bien fait ; c'est la mode : **il n'y a rien à dire**. (FR-GSV 76/-)

„Nichts ist wahrer als dies, Madame“, sagte die Marquise. „Sie wollen einfach nicht einsehen, dass heutzutage jeder in Frankreich in den Genuss von Bildung kommt! Diese Leute sind reich: Sie haben ihren Kindern Talente angedeihen lassen. Das ist nun einmal Mode, **da gibt es nichts zu sagen**.“

– Et l'O.A.S, monsieur le commissaire?... Vous avez fait la guerre d'Algérie... bien, même !
Blanknet se servait de ses yeux bleus également pour lire les dossiers personnels. (…)
– Vous avez dû participer à des opérations contre les natives... **Rien à dire**,

„Und die O.A.S., Monsieur le commissaire? ... Sie haben doch den Algerienkrieg mitgemacht ... und gut sogar!“ Blanknet bediente sich seiner blauen Augen also auch, um Personalakten zu lesen. (…)
„Sie dürften an Operationen gegen die natives teilgenommen haben ... **Nichts**

c'était votre job... (DPN 148-149/127)

Donc pas d'erreur ? Ce qu'on faisait à se tirer dessus, comme ça, sans même se voir, n'était pas défendu ! Cela faisait partie des choses qu'on peut faire sans mériter une bonne engueulade. C'était même reconnu, encouragé sans doute par les gens sérieux, comme le tirage au sort, les fiançailles, la chasse à courre ! ... **rien à dire.** Je venais de découvrir d'un coup la guerre tout entière. J'étais dépucelé. (LCV 20/20)

Cérémonie très simple, très digne, les miliciens en armes, tout le monde en grand costume. Seul Négonko faisait tache. Son attitude comme roi et comme père a été déplorable. **Rien à dire de** la princesse, très jolie dans sa robe blanche et sa parure de corail. (FR-ADP 931/-)

gegen einzuwenden, das war Ihr Job."

Also kein Irrtum? Dass wir hier aufeinander schössen, einfach so, ohne einander auch nur zu sehen, das war nicht verboten? Es gehörte zu den Dingen, die man tun darf, ohne einen Anschiss zu riskieren. Anerkannt war es sogar, empfohlen von ernsthaften Leuten, wie Loseziehen, Verlobungsfeiern, Treibjagden! ... **Nichts dagegen einzuwenden.** Ich hatte auf einen Schlag den gesamten Krieg entdeckt. Entjungfert war ich.

Sehr einfache, sehr würdige Zeremonie, die Miliz bewaffnet, alle festlich gekleidet. Einzig Négonko fiel aus der Reihe. Seine Haltung als König und Vater ist beklagenswert gewesen. Dagegen **nichts zu sagen**, was die Prinzessin betrifft: sehr hübsch mit ihrem weißen Kleid und ihrem Korallengeschmeide.

II SERT À ADMETTRE UN FAIT OU UNE SITUATION POUR ENSUITE EXPRIMER UNE RESTRICTION

Le locuteur a des réserves, mais choisit d'abord de ne pas s'opposer. *Rien à dire* a une valeur concessive car le locuteur signale qu'il n'accepte que partiellement un fait ou une situation. Il exprime ensuite ses restrictions ou les limites de son accord (avant ou après *rien à dire*). Placées après *rien à dire*, les restrictions sont souvent introduites par l'adverbe *mais*.

Par exemple elle me trompait régulièrement, on peut bien le dire, avec l'infirmier du pavillon des agités, un ancien pompier, pour mon bien qu'elle m'expliquait, pour ne pas me surmener, à cause des travaux d'esprit que j'avais en route et qui s'accor-

Zum Beispiel betrog sie mich regelmäßig, das kann man so sagen, mit dem Pfleger aus der Abteilung der Erregten, einem früheren Feuerwehrmann, und zwar zu meinem eigenen Besten, wie sie mir erklärte, um mich nicht über Gebühr zu beanspruchen,

daient assez mal avec les accès de son tempérament à elle. Tout à fait pour mon bien. Elle me faisait cocu à l'hygiène. **Rien à dire.** Tout cela ne m'aurait donné en définitive que du plaisir, mais l'histoire de Madelon me restait sur la conscience. (LCV 586/619-620)

wegen der geistigen Arbeit, die ich zu leisten hätte und die sich mit den Ausbrüchen ihres Temperaments nicht immer vereinbaren lasse. Ganz und gar zu meinem Besten. Sie setzte mir aus hygienischen Gründen Hörner auf. **Nichts gegen zu sagen**. All das hätte mich vergnügt und zufrieden leben lassen, aber die Geschichte mit Madelon lastete mir auf der Seele.

« Son père, à Blanche, c'était un homme très bien, un peu faible... Il avait hérité de l'usine... (…) Ce n'était pas un mauvais patron. **Il n'y a rien à dire**. Nous l'aimions bien. Mais il y avait du coulage. Remarquez que c'est forcé. Personne n'y peut rien. À moins que le patron y regarde lui-même... » (FR-LAV 84/-)

„Der Vater von Blanche war ein sehr guter Mensch, etwas schwach ... Er hatte die Fabrik geerbt ... [...]. Er war kein schlechter Direktor. **Da kann man nichts Anderes sagen.** Wir mochten ihn. Aber es gab einige Verluste. Da gibt’s allerdings Zwänge, niemand kann etwas dafür. Es sei denn, der Direktor hat selbst Hand angelegt ...“

BILAN

SENS GÉNÉRAL ET EMPLOIS

Dans son emploi non-ALS, *rien à dire* permet simplement au locuteur d’exprimer le fait qu’il n’a rien à dire, aucune information à donner.

Les insectes victimes des pulvérisations commençaient à tomber des plantes vertes. Ils restaient un instant sur le dos, agitaient leurs pattes grêles et mouraient.
– Vous ne dites rien ? a murmuré Werner Derzer.
– Il n'y a **rien à dire.** (DDD 361/350)

Die Insekten – Opfer der Sprühaktion – fielen von den grünen Blättern herab. Sie lagen eine Zeitlang auf dem Rücken und zappelten mit den dünnen Beinen, dann verendeten sie.
„Sie sagen gar nichts“, murmelte Werner Derzer.
„Es gibt **nichts zu sagen**.“

– Ça va, le groupe, en ce moment ? Dites-moi franchement votre avis, Dansel ? dit Sandoval.

„Ist im Team alles in Ordnung?“ fragte Sandoval. „Sagen Sie ganz ehrlich Ihre Meinung.“

– Ça va bien, ça tourne, on est un peu secs sur l'affaire du foyer des étudiants, mais en dehors de ça, **rien à dire**.
– Ah oui, oui, les étudiants ! On n'a pas retrouvé l'arme, c'est bien cela ?
Dansel hocha la tête.(TJO 98/85)

„Gut, alles läuft bestens. Beim Fall in der Cité Universitaire tappen wir allerdings noch im Dunkeln, aber sonst **kann man nicht klagen**."
„Ach ja, die Sache im Studentenwohnheim! Die Mordwaffe wurde immer noch nicht gefunden, nicht wahr?"
Dansel nickte.

Qu'il ait planqué les clefs ne l'accuse pas, ceci dit. C'est peut-être un trouillard et cela lui aura paru plus simple de dire qu'il n'avait jamais eu de double.
– Pourquoi ne pas les jeter alors ?
– Dans ces moments troublés, il peut être utile de pouvoir disposer d'une voiture dont on n'a soi-disant pas les clefs. Quant à sa propre voiture, elle a été examinée. **Rien à dire.** (FVD 152/151-152)

Davon abgesehen, belastet ihn die Tatsache, die Schlüssel versteckt zu haben, noch nicht. Vielleicht ist er ein Angsthase, und es fiel ihm leichter zu sagen, dass er nie ein zweites Paar gehabt hat."
„Warum hat er sie dann nicht weggeworfen?"
„In so kritischen Momenten kann es nützlich sein, über ein Auto zu verfügen, dessen Schlüssel man angeblich nicht hat. Sein eigenes Auto ist untersucht worden. **Nichts**."

Dans son emploi ALS, *rien à dire* sert à accepter non seulement un fait / une situation, mais également le contexte dans lequel il / elle existe. Le locuteur ne se donne pas le droit de refuser ou de contester un fait / une situation, dans la mesure où il / elle est conforme à ses propres attentes, celles d'autrui ou alors aux règles ou conventions en vigueur. *Rien à dire* sert ainsi à montrer l'acceptation d'un cadre précis. Dans un cas plus complexe, *rien à dire* va servir d'étape. En effet, cet ALS va permettre de faire la différence entre ce que le locuteur accepte (car conforme aux attentes) et ce qui peut être contesté. Le locuteur enchaîne alors avec ce qu'il n'accepte pas. Enfin, *rien à dire* peut être utilisé à des fins ironiques : l'effet est issu de l'acceptation d'un fait ou d'une situation qui remplit exagérément les attentes du locuteur, ce qui n'est pas complètement satisfaisant non plus.

ÉQUIVALENTS

Les différents équivalents allemands qui apparaissent dans notre corpus ne sont qu'occasionnels et permettent éventuellement de souligner tel ou tel aspect de *rien à dire*. *Es ist nichts einzuwenden*, *da kann man nichts machen* ou *da gibt es*

nichts zu sagen soulignent l'acceptation d'un fait ou d'une situation que, pour une raison ou une autre, on doit accepter. *Da kann man sich nicht beklagen* ou *da kann man nicht meckern* marquent eux une acceptation mêlée d'une certaine satisfaction. *Es ist gar keine Frage* ou *es steht fest* soulignent eux le caractère indiscutable que peut supposer *rien à dire*. Le *dire* de *rien à dire* n'est pas automatiquement traduit par *sagen*. Les autres verbes allemands que l'on trouve dans les équivalents (*einwenden*, *meckern*, *beklagen*) qui sont moins neutres que *sagen,* permettent l'adaptation aux divers contextes.

Références des sources

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

DDD : DECOIN, Didier : *Docile.* Paris : Seuil, 1996. / Traduction allemande par Barbara Reitz : *Die schöne Buchhändlerin*. München : Knaur, 1996.

DPN : PICOULY, Daniel : *Nec.* Paris : Gallimard, 1999. / Traduction allemande par Stefan Linster : *Nach mir die Sintflut.* Reinbek : Rowohlt, 1997.

FR-ADP : DAUDET, Alphonse, *Port-Tarascon*. Paris : Gallimard, 1891.

FR-CLJ : LAZARD, Christian, *Journal : 1940*. Inédit, 2012.

FR-EDH : DABIT, Eugène, *L'Hôtel du Nord*. Paris : Denoël et Steele, 1929.

FR-FCR : CAVANNA, François, *Les Russkoffs*. Paris : Belfond, 1979.

FR-GSV : SAND, George, *Valentine*. Grenoble : Glenat, 1995.

FR-JVT : VERNE, Jules, *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*. Paris : Hetzel, s.d., 1873.

FR-LAV : ARAGON, Louis, *Les Voyageurs de l'Impériale.* Paris : Gallimard, 2001.

FR-MBC : BARRÈS, Maurice, *Mes Cahiers : t.11 : 1914-1918*. Paris : Plon, 1931.

FR-MWM : WINCKLER, Martin, *La Maladie de Sachs*. Paris : J'ai lu, 1999.

FR-RGA : GUÉRIN, Raymond, *L'Apprenti*. Paris : Gallimard, 1949.

FR-ZOV : OLDENBURG, Zoé, *Visages d'un autoportrait*. Paris : Gallimard, 1988.

FVD : VARGAS, Fred : *Debout les morts*. Paris : Éditions Viviane Hamy, 2000. / Traduction allemande par Tobias Scheffel : *Die schöne Diva von Saint-Jacques.* Berlin : Aufbau Verlag, 1999.

GSM : SIMENON, Georges : *Monsieur La Souris*. In : *Oeuvres de Georges Simenon. Le locataire, Monsieur La Souris, La Marie du port*. Paris : Gallimard, 1953. / Traduction allemande par Renate Heimbucher-Bengst : *Monsieur La Souris*. Zürich : Diogenes, 1988.

LCV : CÉLINE, Louis-Ferdinand : *Voyage au bout de la nuit*. Paris : Denoël et Steele, 1932. / Traduction allemande par Hinrich Schmidt-Henkel : *Reise ans Ende der Nacht*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2003.

LGS : GUILLOUX, Louis : *Le sang noir*. Paris : Gallimard, 1980. / Traduction allemande par Karl Heinrich : *Schwarzes Blut*. Berlin : Verlag Volk und Welt, 1973.

TJO : JONQUET, Thierry *: Les orpailleurs*. Paris : Gallimard, 2001. / Traduction allemande par Eliane Hagendorn et Bettina Runge : *Die Goldgräber*. Heilbronn : Distel, 2001.

Chers abonnés

Comme vous le constatez, ce numéro 2 de l'année en cours a une pagination un peu réduite par rapport aux numéros habituels.

La cause en est – eh oui ! – le Covid-19. Cela peut paraître étrange, le confinement ayant par la force des choses entraîné une diminution des sollicitations et obligations extérieures et donc une augmentation parallèle du temps théoriquement disponible pour le travail, notamment avec un ordinateur.

Mais voilà : il a aussi rendu quasi impossibles les déplacements professionnels des enseignants-chercheurs ou la consultation d'ouvrages dans les bibliothèques. Pour ceux et celles de nos auteur /e/s qui ont dû passer au 100% numérique avec leurs élèves et étudiant/e/s, la poursuite de l'activité éducative a réclamé plus de temps qu'avec l'enseignement en présentiel habituel. Et pour ceux et celles qui sont parents de jeunes enfants, la garderie et l'école à la maison se sont surajoutées aux autres activités inhabituelles (queues devant les magasins alimentaires…). Bref, le confinement au sens large a empêché ainsi certains de nos auteurs de finaliser leur article. Nous en sommes désolés pour vous et nous efforcerons de compenser au moins une partie de la perte dans notre prochain numéro.

En vous remerciant de votre fidélité et en vous souhaitant à toutes et à tous un retour aussi rapide que possible à une situation normale sur tous les plans.

La rédactrice en chef

Vincent Balnat
Université de Strasbourg

Unter Beobachtung: Corona-Wortschatz im Deutschen und Französischen

Seit Ende 2019 über die ersten Corona-Erkrankungen in der chinesischen Stadt Wuhan berichtet wurde, sind dieses neuartige Coronavirus und seine Auswirkungen auf Gesundheit, Wirtschaft, Politik und Alltag in der Öffentlichkeit rasch zum Thema Nummer eins avanciert. Täglich, wenn nicht stündlich berichten die Medien seitdem über den Stand der Infektions- und Todeszahlen, die Angemessenheit der bereits getroffenen bzw. geplanten Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie, die Aussichten auf einen baldigen Impfstoff, die Notwendigkeit internationaler Kooperation in Wissenschaft und Politik und neuerdings auch über die sogenannte „Welt danach" (frz. „le monde d'après", kurz: „l'après"), die anders aussehen soll.[1] Selbst der Klimawandel, der bis dahin die Medienlandschaft in Deutschland und Frankreich beherrscht hatte, wurde durch „Corona" schlagartig in den Hintergrund gedrängt. Von der überaus starken Präsenz des Themas in den deutschen Medien zeugen die nachstehenden „Wortwolken", in denen für Februar, März und April 2020 die jeweils zu Monatsbeginn am häufigsten in Tageszeitungen und Newsdiensten verwendeten Ausdrücke wiedergegeben sind:[2]

01.02.2020	01.03.2020	01.04.2020

[1] So etwa Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier: „Die Welt danach wird eine andere sein. Wie sie wird? Das liegt an uns! Lernen wir doch aus den Erfahrungen, den guten wie den schlechten, die wir alle, jeden Tag, in dieser Krise machen" (Fernsehansprache vom 11.04.2020) und der Umweltschützer Nicolas Hulot: „Le monde d'après sera radicalement différent de celui d'aujourd'hui, et il le sera de gré ou de force." (Gespräch in *Le Monde*, 06.05.2020).
[2] *Wortschatz Leipzig*, Rubrik „Wörter des Tages".

Auch in den französischen Medien fällt diese monothematische Ausrichtung ins Auge. Die Berichterstattung zur Pandemie in den Nachrichtensendern hat laut einer Studie des Institut national de l'audiovisuel (INA) noch nie dagewesene Ausmaße erreicht. So waren ca. 75 % der Sendezeit in der dritten Märzwoche Berichten über das Virus und seine Auswirkungen gewidmet; das entspricht im Durchschnitt über 13,5 Stunden täglich für jeden Nachrichtensender (vgl. Bayet & Hervé 2020).

Nachstehend werden deutsche und französische Ausdrücke behandelt, die im Zuge der Berichterstattung zur Coronavirus-Pandemie (auch Corona- bzw. COVID-19-Pandemie) gebildet oder entlehnt wurden. Die Untersuchung beruht auf eigenen Recherchen und einigen im Netz vorhandenen kleineren Wortsammlungen; in den großen Textkorpora sind einstweilen natürlich noch keine Daten für die aktuelle Debatte um das Virus zu finden. Das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS, Mannheim) hat bereits im April 2020 das Projekt „Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie" gestartet; über das Portal des Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (OWID) können derzeit 210 Einträge, jeweils mit einer Definition und einem Pressebeleg, eingesehen werden (Stand: 24.05.2020). Die neue Anwendung cOWIDplus Viewer bietet zudem die Möglichkeit, Wortfrequenzen in dreizehn deutschsprachigen Onlinequellen – darunter zehn Zeitungen und Zeitschriften – zu untersuchen (vgl. Müller-Spitzer, Wolfer, Koplenig & Michaelis 2020a). Erste Befunde der lexikografischen Arbeit am IDS wurden bereits in einer Reihe von Interviews, Presseartikeln und kurzen Beiträgen thematisiert.[3] Des Weiteren sind hier die ca. 170 Bildungen im „Themenglossar zur COVID-19-Pandemie" des *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) zu nennen, in dem auf die ausführlichen Wörterbucheinträge des DWDS verwiesen wird. Auch in der Neologismensammlung *Die Wortwarte* sind einige interessante Bildungen zu finden.

Für das Französische war meine Suche weniger ergiebig: Zum Wortschatz der Corona-Pandemie liegen nur vergleichsweise wenige, meist kurze Zeitungsartikel und Videos vor;[4] daneben sind von amtlicher Seite eine vom französischen Kulturministerium herausgegebene Wortliste mit französischen Entsprechungen für einige Anglizismen zum Coronavirus sowie ein vom Übersetzungsdienst der kanadischen Regierung erstelltes „Lexique sur la

[3] Eine vollständige Liste findet sich unter https://www1.ids-mannheim.de/sprache-in-der-coronakrise.html.

[4] Etwa „Coronavirus: les mots nouveaux de l'épidémie" (www.laprovence.com/…/; 17.03.2020), „Des mots nouveaux pour partager nos maux" (www.20minutes.fr/…/, 25.03.2020), „Parlez-vous coronavirus?" (www.letemps.ch/…/, 31.03.2020); Kommentare zu den Videos: „Coronavirus: les mots de la pandémie" (Louis de Saussure, http://avisdexperts.ch/…/, 06.04.2020), „Les nouveaux mots pour apprivoiser la pandémie" (Cécile Alduy, 28 minutes, www.arte.tv/…/, 21.05.2020).

pandémie de COVID-19“ erschienen. Auch die „Enquête lexicale, contextuelle et diachronique“ des Germanisten Jacques Poitou und die Plattform *Néoveille*, die auf der automatischen Neologismendetektion in französischsprachigen Onlinequellen basiert, waren hilfreich für meine Arbeit. Eine ergiebige Quelle für beide Sprachen waren schließlich die sozialen Medien, in erster Linie die Kommunikationsplattform Twitter.

Zunächst wird anhand ausgewählter Bildungen aufgezeigt, wie vielfältig der Corona-Wortschatz in beiden Sprachen ist und wie schnell er sich in zahlreichen Lebensbereichen verbreitet hat. Danach geht es vornehmlich um *Corona* und *Covid* als Wortbildungselemente und die rasante Entwicklung der beiden Ausdrücke zu Leitwörtern der öffentlichen Kommunikation. Abschließend werden die metaphorischen Bereiche kurz dargestellt, denen sich der Corona-Wortschatz zuordnen lässt; in diesem Zusammenhang wird auch auf den Rekurs auf bekannte Wortbildungsmuster und Diskurstraditionen eingegangen.

1. Neologismen der Pandemie im Überblick

In den Berichten zum Corona-Wortschatz wird immer wieder Bezug genommen auf die für Laien nachvollziehbare, in der Forschung jedoch umstrittene Unterscheidung zwischen neuen Wörtern (*Neubildungen*, *Neulexeme*) und Wörtern mit neuen Bedeutungen (*Neosemantismen*).[5] Diese Unterscheidung bildet den Ausgangspunkt meiner Betrachtung. Neologismen, die aus Fachsprachen und/ oder anderen Sprachen stammen, werden jeweils separat dargestellt. Da es sich dabei nicht um trennscharfe Kategorien handelt, lassen sich manche Bildungen durchaus mehrfach zuordnen.

1.1. Neubildungen

Diese Ausdrücke, die vor 2020 in den großen Korpora nicht oder in einer anderen Bedeutung belegt sind, bezeichnen bisher weitgehend unbekannte Gegenstände und Sachverhalte. Dass sie im Deutschen stärker auffallen und vermutlich häufiger sind als im Französischen, erklärt sich nicht zuletzt durch die sehr hohe Produktivität der Zusammensetzung im Deutschen – man denke hier etwa an Merkels Wortprägung *Öffnungsdiskussionsorgie* im Zusammenhang mit der aus ihrer Sicht wenig hilfreichen Lockerungsdebatte (vgl. Klosa-Kückelhaus 2020g). Im Französischen ist dagegen vor allem die Ableitung produktiv; zwei Beispiele sind die in der öffentlichen Debatte derzeit zentralen Ableitungen von *confinement* (‘Ausgangssperre’), *déconfinement* und *reconfinement*. Häufig werden zudem Substantive adjektivisch bzw. adverbial verwen-

[5] Zu diesen und weiteren Termini zur Bezeichnung von Neologismentypen vgl. Elsen (2011: 19-22).

det („Je pense **Covid**, je mange **Covid**, je rêve **Covid**“, www.la-croix.com/…/, 19.03.3020; „les mesures **Corona**“, www.republicain-lorrain.fr/…/, 02.05.2020), domänenbedingt auch die Wortkreuzung.[6] Die von mir gesammelten Neubildungen lassen sich drei semantischen Bereichen zuordnen:

(I) MAßNAHMEN ZUR EINDÄMMUNG DER CORONA-PANDEMIE

DEUTSCH	
Abstrichzentrum	Einrichtung, in der bei begründetem Verdacht auf eine Infektion ein entsprechender Test durchgeführt wird (OWID)
AHA-Regel [Abstand + Hygiene + Alltagsmaske]	während der Pandemie empfohlene Abstands- und Hygieneregeln des deutschen Bundesgesundheitsministeriums (OWID)
Anderthalbmetergesellschaft	durch die geltenden Abstandsregelungen geprägtes soziales Miteinander (OWID)
Distanzbesuch	Treffen mit Familie, Freunden, Bekannten usw. unter Einhaltung der geltenden Empfehlungen zum Abstandhalten (OWID)
Distanzschlange	Reihe wartender Personen, die einen Mindestabstand von 1,5 Metern einhalten, um eine Infektion zu verhindern (OWID)
Ellenbogengruß	Begrüßung zweier Personen, die sich mit ihren Ellenbogen berühren, statt sich z.B. die Hände zu schütteln (OWID)
Hygienehaken	Gegenstand aus festem Kunststoff mit einem gebogenen Ende, den man in die Hand nimmt, um andere Gegenstände damit anzufassen oder zu bedienen, um einer Ansteckung durch Schmierinfektion vorzubeugen (OWID)
Spuckwand	vor Verkaufsschaltern, Kassentresen, Theken o. Ä. transparente, besonders den Kopfbereich abdeckende Trennwand als Schutz gegen eine Infektion durch Krankheitserreger (DWDS)

FRANZÖSISCH	
anti-covid, anti-corona(virus) [mesure, geste, équipement…]	zum Zweck der Eindämmung/Bekämpfung der Pandemie
déconfinement **reconfinement** [vgl. auch *déconfiné* und *reconfiné* für die betroffenen Menschen]	Exit, Ende der Ausgangssperre erneute Ausgangssperre im Fall rapider steigender Infektionszahlen nach dem Exit
geste barrière (Pl. *gestes barrière*/*barrières*)	siehe oben: *AHA-Regel*
pare-/anti-postillons	siehe oben: *Spuckwand*
quatorzaine Syn. *quarantaine*	Ausgangssperre von 14 Tagen zur Eindämmung der Pandemie

[6] Bildungen rund um das Coronavirus sind in den Beispielen und Tabellen fett hervorgehoben.

In diesem Zusammenhang sind auch die substantivischen und adjektivischen Ableitungen zu dem Namen des Infektiologen Didier Raoult zu nennen, dessen öffentliche Stellungnahmen zur Wirksamkeit von Chloroquin bei der Behandlung von Corona-Kranken für großes Aufsehen gesorgt haben:

(1) Une nouvelle passion agite et divise, depuis deux mois, la France friande de causes et de révolutions: à la faveur de la maladie et des peurs qu'elle engendre, **raoultiens** et **anti-raoultiens** s'affrontent avec véhémence et s'invectivent avec force arguments. (www.politiquemagazine.fr/…/, 21.04.2020)

(2) Je suis pas un **pro Raoult** mais c'est immonde cet acharnement **anti raoult** dans les médias (www.jeuxvideo.com/…/, o.D.)

(3) C'est du #**Raoultisme**, un nouveau concept de manip et de statistiques... C'est compliqué comme approche théorique. C'est comme le loto: 100% des gagnants ont tenté leur chance... (Twitter)

(4) Justement s'il le savait pourquoi s'oppose-t'il à **trumpraoult** [Wortkreuzung; VB] maintenant? Faudrait peut-être lui demander? Sauf si trump, **raoultiste** convaincu, lui interdit pour ne pas perdre l'argent qu'il a investi dans cq? (Twitter)

(II) Unterrichtsformen und Abschlüsse

Infolge der Umstellung des gesamten Lehrbetriebs auf digital sind an Schulen und Hochschulen etliche Bezeichnungen für neue Unterrichtsformen und Abschlüsse entstanden:

Deutsch	
Corona-Abitur	1. Hochschulzugangsberechtigung, die aufgrund der durch die Pandemie bedingten Schulschließungen ohne Abschlussprüfungen und ausschließlich basierend auf den in den letzten beiden Schuljahren erbrachten Leistungen ausgestellt wird 2. Abschlussprüfungen an Gymnasien, die aufgrund des angeordneten Kontaktverbots unter besonderen Bedingungen und ggf. zeitlich verzögert abgelegt wurden (OWID)
Coronasemester, digitales Semester	virtuelles Studienhalbjahr mit digitalen Lehrangeboten, das an die Ausgangs- und Alltagsbeschränkungen angepasst ist (OWID)
Distanzunterricht	Lehrstoffvermittlung an Lernende durch eine Lehrkraft unter Einsatz von modernen Medien und Telekommunikationsmitteln, aber ohne direkten Kontakt (OWID)
Kreativsemester (auch **Flexisemester**)	akademisches Studienhalbjahr, das an die Ausgangs- und Alltagsbeschränkungen angepasst ist (OWID)
Nichtsemester, Nullsemester	aufgrund der angeordneten Beschränkungen des Lehrbetriebs nicht vollständig (für Studiendauer, BAföG u.a.) zu zählendes Studienhalbjahr (OWID)
Solidarsemester	berufspraktisches Studienhalbjahr, das aufgrund der Ausgangs- und Alltagsbeschränkungen eingelegt wird (OWID)

FRANZÖSISCH	
brevet Covid **bac Covid** **semestre Covid**	*brevet (des collèges)*: Schulabschluss am Ende der 9. Klasse siehe oben: *Corona-Abitur* siehe oben: *Coronasemester*
MCC Covid [modalités de contrôle des connaissances]	aufgrund der Pandemie veränderte Prüfungsordnung
téléexamen, télépartiel [vor allem auf Twitter belegt] **télésurveillance des examens**	Distanzprüfung Video-Aufsicht

(III) FREIZEIT UND UNTERHALTUNG

In der Pandemie ist das Bedürfnis nach Abwechslung und Fröhlichkeit besonders spürbar. Insofern überrascht es nicht, dass viele Bezeichnungen für Freizeitbeschäftigungen sprachspielerisch geprägt wurden. Im Französischen fällt die Zahl der Wortkreuzungen auf; es sind dies meist Gelegenheitsbildungen: etwa *joyeux coronanniversaire* (*corona* + *anniversaire*) als Glückwunsch zum Geburtstag und *lundimanche* (*lundi* + *dimanche*) als Bezeichnung für den eintönigen Tagesablauf; *coronabdos* (*corona* + *abdos*) steht für die Bauchmuskeln, die man sich zu Hause antrainiert, um das *grovid* (*gros vide* 'gähnende Leere' + *Covid*) zu füllen.[7] Stärker verbreitet sind Bezeichnungen für eine beliebte Freizeitbeschäftigung der Franzosen, das gesellige Beisammensein zum Aperitif (ugs. *apéro*) – in Corona-Zeiten über Videokonferenz: *apéro virtuel*, *e-apéro*, *visio(-)apéro*, *web(-)apéro*, usw. Auch die Namen der verwendeten Computerprogramme gehen in diese Bildungen ein, etwa in der Verbindung '*apéro* + Name der App': *apéro Messenger*, *apéro Skype, apéro Snap(chat), apéro WhatsApp*, oder in Wortkreuzungen: *Messengapéro* (Messenger), *Skypéro* (Skype), *Snapéro* (Snapchat), *WhatsApéro* (WhatsApp). Im Deutschen sind solche Wortkreuzungen seltener, abgesehen von einigen Wortspielen (5-6):

(5) Schluss mit Virus-Panik, jetzt regiert wieder das Fußball-Fieber! Corona bestimmt wahrscheinlich noch lange unser Leben, doch jetzt gibt's wenigstens wieder **TORona**. (www.bild.de/…/, 16.05.2020)

(6) Das sind meine Reiseziele 2020: **Haustralien**, **Sofambik**, **Kloronto**, **Bangladusche**, **Balkongo**, vielleicht gibt es noch einen Abenteuertrip nach **Parkistan**. (www.freenet.de/…/, 18.05.2020)

[7] Zu diesen und weiteren Wortspielereien vgl. die Artikel „'Lundimanche', 'apérue', 'coronabdos'… les nouveaux mots du confinement" (www.lemonde.fr/…/, 27.04.2020) und „Coronarisettes au temps du confinement" (plus.lesoir.be/…/, 22.05.2020).

1.2. Neosemantismen

Der häufige Gebrauch von Wörtern und Wendungen in einem neuen Zusammenhang führt nicht selten dazu, dass ihre Bedeutung sich ändert; semantische Merkmale kommen hinzu oder gehen verloren, wodurch die Bedeutung eingeschränkt oder aber erweitert wird (man spricht diesbezüglich von *Bedeutungsverengung* bzw. *-erweiterung*). So liegt bei *Balkonkonzert* bzw. *Balkonmusik*, die eine neue Form der künstlerischen Darbietung, nämlich das gemeinsame Musizieren am Fenster oder auf dem Balkon, bezeichnen, semantische Spezifikation vor, im Fall von *systemrelevant* und *Mundschutz* hingegen semantische Erweiterung: Der erstgenannte Ausdruck wird in der Pandemie deutlich mehr Bereichen zugewiesen als zuvor (vgl. Möhrs 2020a), der zweite bezieht sich nicht länger nur auf die industriellen Standards entsprechenden Schutzvorrichtungen für das Gesundheitspersonal, sondern zunehmend auch auf eine neue Alltagsausrüstung, die jeder einzelne selbst beschaffen oder herstellen muss (vgl. Klosa-Kückelhaus 2020a).

Wird ein Wort metaphorisch verwendet, spricht man von Bedeutungsübertragung bzw. -verschiebung. Ein französisches Beispiel dafür ist *confinement* (‘Ausgangssperre’), das vor der Pandemie die Einzelhaft bei Gefängnisinsassen denotierte (TLFi), sodann das Zuhausebleiben, oft im engsten Familienkreis (vgl. auch den ugs. Abschiedsgruß *bon confinement!*).

Berücksichtigt man neben der denotativen auch die konnotativ-assoziative Ebene, so lassen sich im stark affektbeladenen Kontext der Pandemie alle häufig verwendeten Wörter mit unmittelbarem Bezug zum Virus den Neosemantismen zurechnen: *Abstandslinie*, *Desinfektionstrupp*, *Kurzarbeit*, *Heimquarantäne*, *Isolierstation*, *Maskenpflicht*; *attestation*, *continuité pédagogique*, *deuxième vague*, *fermeture*, *gel hydroalcoolique*, *pic*, *quarantaine*...

1.3. Neologismen aus Fachsprachen

In der Berichterstattung zum Coronavirus kommen außerordentlich viele Experten, in erster Linie Virologen und Ärzte, zu Wort. Das komplexe Fachwissen zum SARS-COV-2 (engl. *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*) – so die fachsprachliche Bezeichnung des Virus – wird durch Massenmedien vermittelt, die bestimmte Bedeutungsmerkmale des jeweiligen Ausdrucks ausblenden und andere, für die Öffentlichkeit besonders relevante in den Vordergrund stellen. So bezieht sich *Durchseuchung* in der Medizin auf den Verbreitungsgrad einer endemischen Infektionskrankheit in einem Gebiet oder einer Population (DocCheck Flexikon), im allgemeinen Sprachgebrauch dagegen auf die *hohe* Zahl der Infektionen. Ist die Durchseuchung erfolgreich, spricht man von *Herdenimmunität* (vgl. Zifonun 2020). Diese ist im aktuellen Kontext der Covid-Pandemie nur durch – zahlreiche Menschenleben gefährdende – Infektion

zu erreichen; der in der Fachsprache wesentliche Bezug zur Impfung als Mittel zur kollektiven Immunität entfällt hier in der Berichterstattung. Besonders erschreckend ist die Realität, auf die im Deutschen mit dem Wort *Triage* verwiesen wird. Dieser aus dem Französischen übernommene Fachausdruck bezeichnet in der Militärmedizin die „Einteilung der Verletzten (bei einer Katastrophe) nach der Schwere der Verletzungen" (Duden) – eine Einteilung, die im Kontext überfüllter Notaufnahmen für Menschen mit niedriger Lebenserwartung unter Umständen das Todesurteil bedeuten konnte. Zu den Fachtermini, die in Frankreich bereits in den allgemeinen Sprachgebrauch eingegangen sind, gehören das oben erwähnte *chloroquine* („En Afrique, un miracle nommé Chloroquine"; www.courrierinternational.com, 09.04.2020) und die Anglizismen *cluster* und *masque FFP2* (engl. *filtering facepiece*) als Bezeichnungen für die schnelle Übertragung des Virus an einem begrenzten Ort bzw. eine besonders effektive Schutzmaske.

1.4. Entlehnungen aus dem Englischen

Die Anglizismen sind in der Berichterstattung zur Corona-Pandemie besonders augenfällig; deutliche Unterschiede hinsichtlich ihrer Frequenz und Verbreitung im Deutschen und Französischen sind jedoch festzustellen. Einen Überblick über häufig verwendete Anglizismen liefert die nachstehende Tabelle:

DEUTSCH + FRANZÖSISCH mit möglichen Entsprechungen in beiden Sprachen	BEDEUTUNG
Cluster, Infektionscluster (der) **cluster** (le) dt. *Infektionsherd* frz. *foyer*, *grappe de cas* [Quebec]	lokal begrenzte Mensch-zu-Mensch-Übertragung eines Virus (DocCheck Flexikon)
Containment (das) dt. *Eindämmung*	Eindämmung einer Epidemie durch Nachvollzug von Infektionsketten und Quarantänisierung Infizierter (OWID)
Coronabonds, Corona-Bonds (meist Pl.) **corona bonds** (meist Pl.)	Staatsanleihen der EU-Länder mit gemeinschaftlicher Haftung (Eurobonds), die als Hilfsmaßnahme während der Pandemie dienen sollen (OWID)
Covid-19, Covid (das) **Covid-19, Covid** (le, la)	durch das Coronavirus verursachte Erkrankung der Atemwege (OWID). Vgl. auch Klosa-Kückelhaus (2020e)
Covidiot (der), **Covidiotin** (die) **covidiot** (le), **covidiote** (la) [Quebec]	jemand, der die Anti-Covid-Beschränkungen nicht ernst nimmt und sie nicht einhält

Drive-in-Test (der) **drive-corona, drive-test** (le) frz. *dépistage du corona en drive-in*	Überprüfung einer möglichen Infektion mit dem Coronavirus, bei der man eine mobil errichtete Station durchfährt bzw. durchläuft (OWID)
Exit (der) dt. *Ausstieg* frz. *déconfinement, levée du confinement* **Exitdebatte, -plan, -strategie**, etc.	Ende des Zeitraums des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Stillstands, der durch die Pandemie ausgelöst wurde (Klosa-Kückelhaus 2020c)
Homeoffice, Home(-)Office (das) dt. *Heimbüro*, *Distanz-*, *Telearbeit* frz. *télétravail, travail à la maison* **Homeworker** (der), **-workerin** (die) dt. *Distanz-*, *Telearbeiter*, *-arbeiterin* frz. *télétravailleur, télétravailleuse*	Arbeitsform, bei der ein Arbeitnehmer in der eigenen Wohnung (ausgestattet mit Computer und anderen Geräten) seine Arbeitsleistung erbringt (DWDS). Vgl. auch Klosa-Kückelhaus (2020f) Person, die im Homeoffice arbeitet (OWID)
Home-Workout (der) frz. *séance de sport à la maison*	zuhause durchgeführtes Fitnesstraining (OWID)
Homeschooling (das) frz. *école à domicile*	Unterricht von Kindern im Schulalter, der […] zu Hause (meist durch die Eltern) stattfindet (DWDS). Vgl. auch Klosa-Kückelhaus (2020f)
Hotspot, Corona-Hotspot frz. *zone à risque*	Ort bzw. Region, in der besonders viele Menschen von Covid-19 betroffen sind (gfds.de/…/)
Infodemie (die) **infodémie** (la)	weltweite, rasche Ausbreitung von Fake News (OWID)
Lockdown, Shutdown (der) frz. *confinement*	Zeitraum, in dem fast alle wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aktivitäten auf politische Anordnung hin stillgelegt sind (OWID)
Peak (der) frz. *pic*	Höhepunkt der Pandemie
Social/Physical Distancing (das) dt. *räumliche*/*physische Distanzierung* frz. *distanciation sociale*/*physique*	das Vermeiden eines direkten Körperkontakts und das Abstandhalten zu anderen Personen; das Einschränken sozialer Kontakte (DWDS). Vgl. auch Klosa-Kückelhaus (2020b)
Superspreader (der), **-spreaderin** (die) **super-spreader** (le), **-spreadeuse** (la) dt. *Superverbreiter*, *Superverbreiterin* frz. *super-contaminateur*/*-propagateur*, *super-contaminatrice*/*propagatrice*	jemand, der eine ungewöhnlich hohe Anzahl anderer Menschen infiziert (OWID)

Tracking (das), **tracking** (le) dt. *Kontaktverfolgung* frz. *géolocalisation, traçage* **Trackingapp/application de tracking**	zeitlich nicht versetzte Aufzeichnung von Bewegungs- und Standortdaten von Personen (OWID)
Tracing, Contacttracing (das) **tracing, contact tracing** (le) dt. *Kontaktnachverfolgung* frz. *reconstitution des déplacements*/*chaînes de transmission* **Tracingapp/application de contact tracing**	zeitlich versetzte Rückverfolgung von Bewegungs- und Standortdaten z.B. von Personen (OWID)
Zoombombing (das) **zoombombing, zoom-bombing** (le)	böswillige Störung von Videokonferenzen (über das System „Zoom“) durch nicht zugelassene Nutzer (OWID)

Bei den im Deutschen belegten Anglizismen handelt es sich im Wesentlichen um verbreitete Bezeichnungen für die Krankheit und ihre Entwicklung (*Covid-19*, *Peak*), stark betroffene Orte und Regionen (*Hotspot*), Maßnahmen zur Eindämmung der Infektion (vgl. die synonym gebrauchten *Lockdown* und *Shutdown*[8]), ihre Auswirkungen auf den Alltag (*Homeoffice*, *Homeschooling*, *Home-Workout*) und deren Ende (*Exit*) sowie bedenkliche Verhaltensweisen (*Covidiot* < *Covid* + *idiot*). Im Französischen dagegen ist die Verwendung von Anglizismen vielfach auf bestimmte Domänen beschränkt (*cluster*, *corona bonds*, *super-spreader*, *tracing*, *tracking*, *zoom-bombing*). Kennzeichnend für den unterschiedlichen Umgang mit Anglizismen in Frankreich und Deutschland ist der zentrale Begriff des „Abstandhaltens“: Während der Ausdruck *social* bzw. *physical distancing* (bis auf die Großschreibung) unverändert ins Deutsche übernommen wurde, ist im Französischen der Ausdruck *distanciation sociale* bzw. *physique* an dessen Stelle getreten. Wie stets bei direkt entlehnten Substantiven stellt sich auch für die Corona-Anglizismen die Frage nach der Genuszuweisung.[9] Ableitungen auf *-ing* und *-ment* erhalten im Deutschen sächliches, im Französischen männliches Genus: *das Homeschooling*, *das Social*/*Physical Distancing*, *das Tracing*/*le tracing*, *das Tracking*/*le tracking*, *das Zoombombing*/*le zoombombing*; *das Containment*. Ableitungen auf *-er* und

[8] Im Englischen kann *lockdown* über den pandemischen Kontext hinaus auch auf eine unmittelbare Lebensgefahr, etwa einen Amoklauf, bezogen werden („an emergency measure or condition in which people are temporarily prevented from entering or leaving a restricted area or building (such as a school) during a threat of danger“); der Ausdruck wird auch mit Bezug auf Gefängnisinsassen verwendet („the confinement of prisoners to their cells for all or most of the day as a temporary security measure“). Das Nomen *shut-down* hat hingegen die Bedeutung ‘the cessation or suspension of an operation or activity’ (www.merriam-webster.com). Zur Herkunft dieser Ausdrücke und deren Verwendung im Deutschen vgl. Klosa-Kückelhaus (2020c).

[9] Zur Genuszuweisung von Anglizismen im Deutschen vgl. Eisenberg (2011: 229-231), im Französischen Hugou (2015: 132-138).

nominalisierte Verbstämme sind in beiden Sprachen männlich: *der Homeworker*, *der Superspreader*/*le super-spreader*; *der Cluster*/*le cluster*, *der Exit*, *der Lock-*/*Shutdown*. Das Genus von Komposita richtet sich nach dem semantischen Kern: *der Exit-Plan*, *der Drive-in-Test*/*le drive-corona*, *le drive test*, *die Trakingapp*/*l'application de tracking*. Ansonsten gilt das Prinzip der semantischen Ähnlichkeit: *das Homeoffice* wie *das Büro*, *der Peak* wie *der Höhepunkt* bzw. *Gipfel*. Nach diesem Prinzip hat sich im Deutschen bei *Covid-19* das Neutrum (fachspr. *das Virus*) durchgesetzt, in Frankreich[10] das Maskulinum (*le virus*). Vor kurzem kam die Académie française allerdings zu dem Schluss, *Covid* (engl. ***Co****rona****vi****rus* ***Di****sease*) im eigentlichen Sinne bezeichne die durch das Virus ausgelöste Krankheit (*la maladie*); entgegen dem allgemeinen Sprachgebrauch sei daher lediglich das Femininum zulässig und das Maskulinum sei fehlerhaft („emploi fautif").[11]

2. *Corona* und *Covid* als Wortbildungselemente

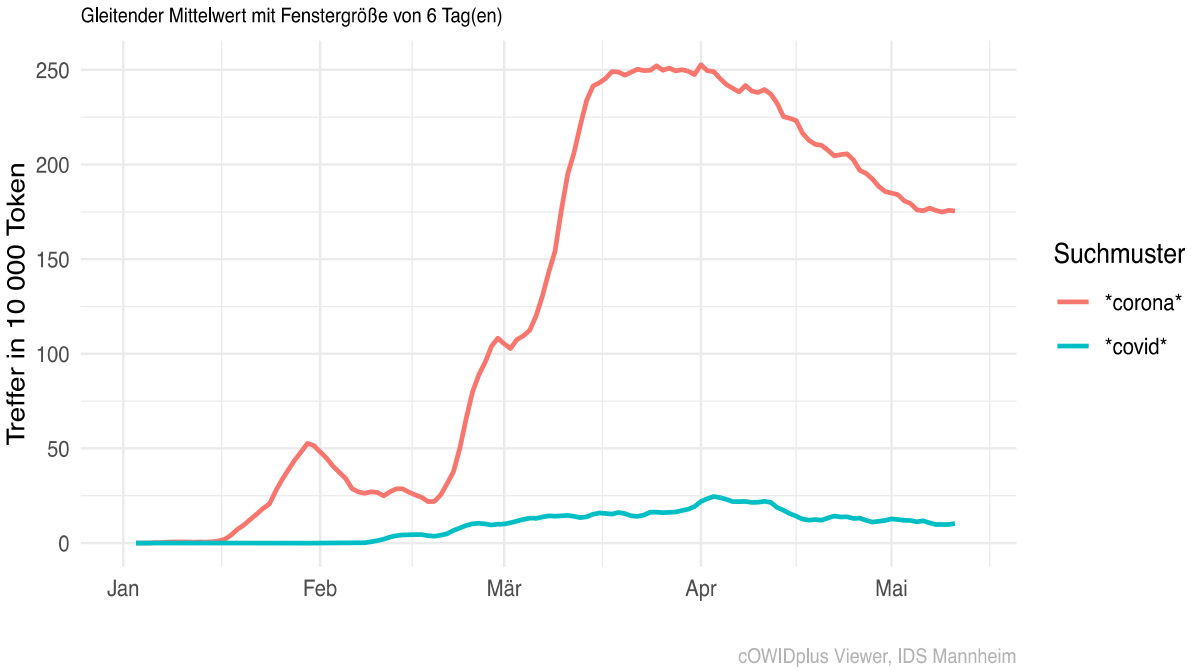
Die beiden Ausdrücke, die im Deutschen und Französischen häufig gleichbedeutend verwendet werden (*Ich habe Corona*/*Covid*, *j'ai le corona*/*covid*), wurden innerhalb weniger Wochen zum Kern inzwischen kaum noch überschaubarer Wortfamilien.

2.1. Im Deutschen

Für den Zeitraum Januar bis Mitte Mai 2020 generiert die Suche nach *Corona* und *Covid* als Bestandteil von Wortbildungen im cOWIDplus Viewer folgende Grafik:

[10] Im französischsprachigen Kanada ist das Femininum das offizielle Genus.

[11] „On devrait donc dire *la covid 19,* puisque le noyau est un équivalent du nom français féminin *maladie.* Pourquoi alors l'emploi si fréquent du masculin *le covid 19*? Parce que, avant que cet acronyme ne se répande, on a surtout parlé *du corona virus,* groupe qui doit son genre, en raison des principes exposés plus haut, au nom masculin *virus*. Ensuite, par métonymie, on a donné à la maladie le genre de l'agent pathogène qui la provoque. Il n'en reste pas moins que l'emploi du féminin serait préférable et qu'il n'est peut-être pas trop tard pour redonner à cet acronyme le genre qui devrait être le sien." (*Dire, ne pas dire*, 07.05.2020; http://academie-francaise.fr/…/). Einige Epidemiologen haben daraufhin eine eindeutig weibliche Bezeichnung vorgeschlagen: *la covidose* („Covid-19: et si on l'appelait la ‚covidose'?", www.letelegramme.fr/…/, 22.05.2020).



Corona kommt demnach als Wortbildungselement weit häufiger vor als *Covid*, das meist in der Langform *Covid-19* in Bildungen mit unmittelbarem Bezug zur Krankheit auftaucht: *Covid-19-Patienten* (311 Belege), *-Erkrankung* (218), *-Kranken* (195), *-Pandemie* (168), *-Fälle* (111)… (vgl. auch Klosa-Kückelhaus 2020e).

Für *Corona* liefert die Suche insgesamt 1500 verschiedene Wortformen,[12] erwartungsgemäß sind dies überwiegend Komposita. Ableitungen kommen dagegen kaum vor; OWID verzeichnet u.a. *Coronaer* (‘Person, die sich infiziert hat’; 7), *coronal* (‘die durch die Pandemie entstandene Krise betreffend, in ihr entstanden oder geltend’) und die daraus abgeleiteten *prä-/postcoronal* (‘nach/vor der Pandemie’; auch *prä/post-Corona-Zeit*; 8-9), *coronalos* (‘keine Infektion aufweisend’; 10) und gleichbedeutend *coronafrei*, das außerdem den Ausfall von Schule oder Training bezeichnen kann (11), das Verb *coronisieren* (‘etwas den Bedingungen in Zeiten der Pandemie anpassen’; 12) und das schöne *Coröncheh* als verharmlosende Bezeichnung für das Virus (13):

(7) Ich bin seit gestern Abend auch ein **Coronaer** (www.n-tv.de/…/, 25.02.2020)

(8) Schüttelfrust – Die Hände bleiben im Hosensack. Das sollte auch **postcoronal** so bleiben. (www.bernerzeitung.ch/…/, 13.03.2020)

(9) Unsere neue Zukunft – Mit den Megatrends in die **Post-Corona-Zeit** (www.zukunftsinstitut.de/…/, o.D.)

(10) „Dahoam is dahoam“ mit Lilly Becker: Schöne, **coronalose** Welt (news.puls24.at/…/, 02.04.2020)

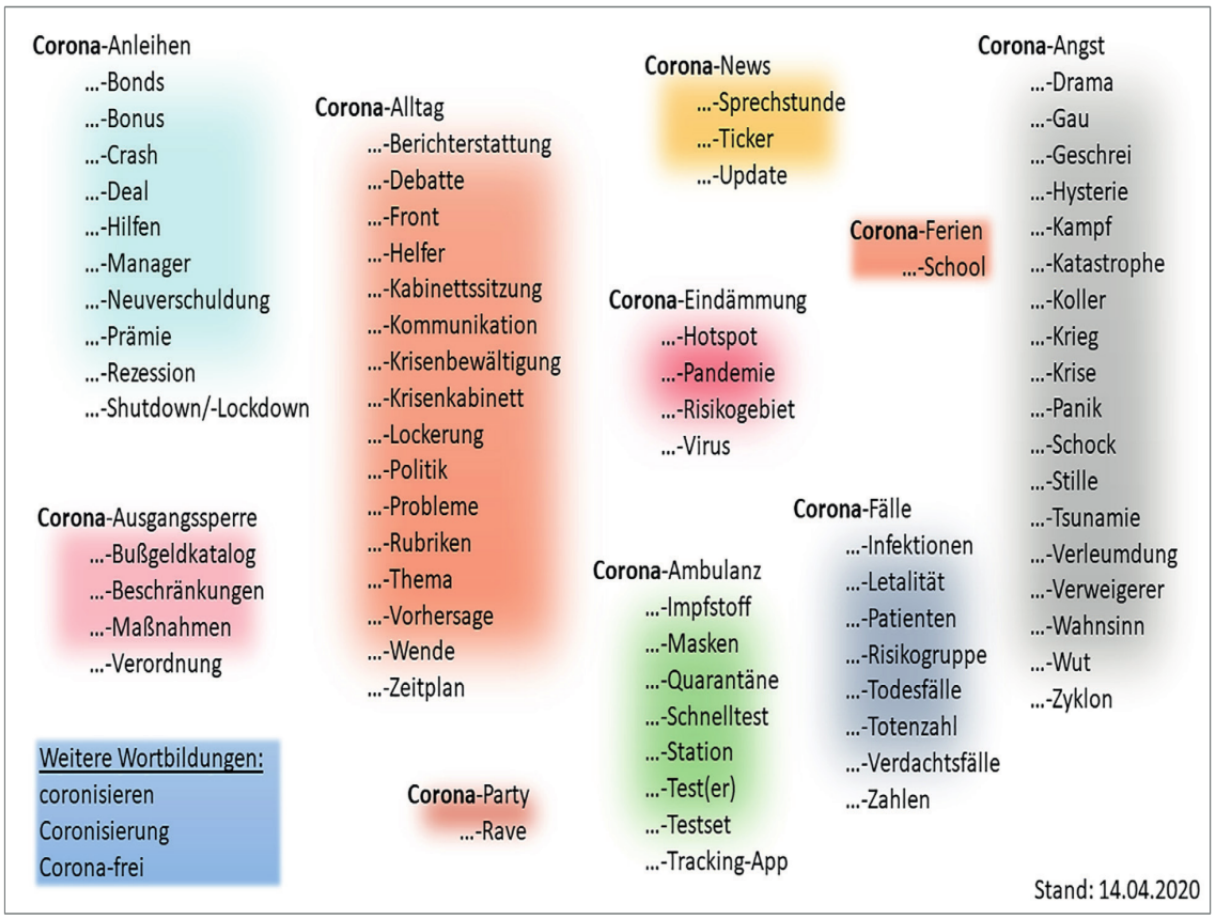
[12] Lexembasierte Suchen sind derzeit nicht durchführbar.

(11) Wenn man das Wochenende nicht berücksichtigt, haben wir also Tag 6 #**coronafrei** (Twitter)

(12) Die Sprache **coronisiert** sich (www.badische-zeitung.de/…/, 20.05.2020)

(13) Das Leben ist lebensgefährlich – mit und ohne **Corönchen**… (www.srf.ch/…/, 13.03.2020)

Die hohe Zahl der Komposita mit *Corona* zeugt von den vielfältigen Auswirkungen der Pandemie auf das private und öffentliche Leben. Christine Möhrs (2020b) hat bereits Mitte April dieses Jahres einige Dutzend Bildungen erfasst und thematisch geordnet:[13]



Aus dieser Darstellung geht hervor, dass *Corona* als Erstglied von Komposita im allgemeinen Sprachgebrauch bereits etabliert ist. Dass dies der Langform

[13] Diese Gruppierungen werden der semantischen Vielfalt der *Corona*-Komposita nicht vollständig gerecht; vgl. die folgenden Bezeichnungen, die sich keiner ‚Gruppe' zuordnen lassen [die Bedeutungsangaben sind sämtlich OWID entnommen]: *Corona-Baby* 1. 'während der angeordneten Ausgangsbeschränkungen gezeugtes Kind', 2. 'Kind einer COVID-19-Patientin', *Corona-Frisur* 'durch die Schließung der Friseurgeschäfte herausgewachsener bzw. durch unprofessionelles Schneiden verunstalteter Haarschnitt', *Corona-Huster* 'jemand, der die Polizisten bei einer Festnahme absichtlich anhustet', *Coronakilo/-speck* 'durch Bewegungsmangel, Langeweile, Stress usw. zugenommenes Körpergewicht', *Coronasex* 1. 'Sex mit Schutzkleidung', 2. 'Sex, für den man mehr Zeit und Gelegenheit hat'.

Coronavirus nicht im selben Ausmaß gelungen ist, hat nicht nur mit Sprachökonomie, sondern auch mit Semantik zu tun: Die Kurzform *Corona* ist in besonderer Weise geeignet, einen wie auch immer gearteten Bezug zur Pandemie herzustellen, da sie nicht unmittelbar auf das Virus bezogen ist. Damit wird sie zu einem 'Schlüsselwort', d.h. einem Ausdruck, der im Zentrum der massenmedialen Aufmerksamkeit steht und zugleich als „Blickwinkel" fungiert, in den „immer mehr Bereiche, Sachverhalte und Probleme, mit denen man sich in der öffentlichen Diskussion befaßt, […] hineingeraten" (Haß 1987: 9). Dies hat eine semantische Unschärfe zur Folge: „Die Bedeutung eines Ausdrucks […] kommt im Gespräch zustande, indem [er] von den Beteiligten definiert wird, in unterschiedliche Kontexte gestellt und dabei semantisch angereichert und/oder pragmatisch funktionalisiert wird. Die lexikalische Bedeutung verblaßt, und die Ausdrücke bekommen eine eigene gesprächsspezifische semantische Kontur und pragmatische Relevanz: Sie werden zu Schlüsselwörtern." (Spiegel 1994: 7). Bildungen wie *Corona-Helfer*, *-Lügner*, *-Politik*, *-Skeptiker*, *-Wende* beziehen sich nicht nur auf das Virus, sondern auch auf vielfältige Aspekte der Pandemie bzw. der diesbezüglichen Debatte. Die Unschärfe des Schlüsselworts führt dazu, dass die Bedeutung mancher Bildungen selbst im Kontext nur schwer zu erschließen ist. So kann *Coronakünstler* in (14) gleichermaßen auf Personen verweisen, die sich künstlerisch mit der Pandemie auseinandersetzen, oder solche, die während der Pandemie lediglich Video-Auftritte anbieten. Unklar ist auch die Bedeutung von *Corona-Tagebuch* in (15): Ist damit ein Tagebuch gemeint, das während der Pandemie geschrieben wurde oder Gedanken zur Pandemie beinhaltet, oder aber eines, das den Gesundheitszustand seines Urhebers thematisiert?

(14) Dass nun aber „**Coronakünstler**" wie Bono uns Deinetwegen mit ihren schnulzigen Durchhalteparolen beglücken und, gefangen im Home-Office, nicht einmal schreiend weglaufen können – das, wertes Virus, ist unverzeihlich. (*Titanic*, Mai 2020, S. 6)

(15) Sollte die Verlagsbranche die Krise überleben, wird sie spätestens an den vielen **Corona-Tagebüchern** zugrunde gehen. (*Titanic*, Mai 2020, S. 20)

Infolge der zunehmenden Verwendung von *Corona* sind schließlich auch Assoziationen entstanden, die Sorgen und Ängste hervorrufen können, wie der scheinbar harmlose Ausdruck *Corona-Party* zeigt. Bei dem Gedanken an diese vermeintliche „Freizeitbeschäftigung" kann es einem kalt über den Rücken laufen:

(16) Viele junge Erwachsene kümmern sich nicht um die Ansteckungsgefahr und verweisen schulterzuckend auf die milden Verläufe. [...] Ihnen kann die Krankheit kaum etwas anhaben, und genau so verhalten sie sich im Moment. Sie feiern „Corona-Partys", die sie auf Instagram und Facebook zeigen. (www.zeit.de/…/, 17.03.2020; zit. nach Klosa-Kückelhaus 2020d)

2.2. Im Französischen

Im Vergleich zum Deutschen ist die Zahl der Komposita mit *corona* und *covid* im Französischen gering; es sind wohl vor allem Gelegenheitsbildungen mit sprachspielerischer Funktion, für die gern Anglizismen herangezogen werden:

(17) Bienvenue en Alsace, à **Coronaland** (www.lemonde.fr/…/, 26.04.2020)

(18) [D]ans l'enquête du 13 mars, la proportion de **coronaviro-abstentionnistes** n'y est plus que de 22% (www.marianne.net/…/, 13.03.2020)

(19) Les utilisateurs des applis de rencontre deviennent, en ces temps de grande solitude, des **covid lovers**; mais nous manquons de recul pour savoir si cela va alimenter dans quelques mois un **covid boom** bienvenu pour renflouer les caisses de retraite – et rassurer les futurs **coronaboomers**. (plus.lesoir.be/…/, 22.05.2020)

Andere ebenfalls sprachspielerische Wortkreuzungen mit Politikernamen haben abwertende Funktion:

(20) Le coronavirus peut-il guérir l'Amérique du **Trumpavirus**? (www.lepoint.fr/…/, 26.04.2020)

(21) Attention, le **mélanchonavirus** est plus virulent (www.midilibre.fr/…/, 02.03.2020) [Jean-Luc Mélenchon, Gründer und Vorsitzender der linken Oppositionsbewegung „La France insoumise"]

(22) **Macronavirus** – 3 ans qu'il nous crache à la gueule! (*Charlie Hebdo*, 29.01.2020)[14]

Auch Suffigierungen zu *covid* und *corona* sind eher selten; die von mir gesammelten Bildungen sind wohl sprachspielerisch motiviert: *covidé* und *coronien* ('Covid-Kranker'; 23-24), sowie *covidisme* als Bezeichnung für den Gemütszustand während der Ausgangssperre (25). Besonders schön ist das Partizip *covidisé* (26), das auf der Grundlage von *covid* und *vider* und dem Verbsuffix *-iser* gebildet wurde:

(23) Florence Aubenas relate le cas d'une entreprise de BTP où l'on se pose la question „d'organiser le travail en deux équipes, les **covidés** et **non-covidés**" (linc.cnil.fr/…/, 05.05.2020)

(24) La différence, c'est qu'on a le droit de tuer les zombies. Pas les **coroniens**. Ça se fait pas de tuer des gens qu'on essaie de guérir... (Twitter)

(25) Maladie liée au confinement. Symptômes: grande pâleur, entorse du pouce sur zapette. La chloroquine ne soigne pas le **covidisme**. (Twitter)

(26) Paris **covidisé** au printemps. Le Covid-19 se propage, et les villes du monde se vident. (charliehebdo.fr/…/, 10.04.2020)

[14] Dieser Ausdruck war daraufhin auf Spruchbändern an Fenstern zu lesen: „Macronavirus: à quand la fin?".

Diese verhältnismäßig geringe Zahl an Suffigierungen erklärt sich nicht zuletzt durch die in 1.1. erwähnte häufige adjektivische Verwendung von *covid*. Im Krankenhausjargon gibt es solche Bildungen in Hülle und Fülle: *équipe covid*, *équipement covid*, *lit covid*, *patient covid* (adjektivisch *covid-positif*), *prime covid*, *service covid*, *suspicion covid*, *test covid*, *unité covid* usw.; *corona* kommt hier dagegen kaum vor.[15]

Schließlich ist auf die Präfigierungen *post-covid* und *post-corona* hinzuweisen, die im Zuge der Debatte um die Lockerungsmaßnahmen inzwischen vermehrt anzutreffen sind:

(27) Tourisme **post-covid**: „En 2020, nous entrons dans le 21e siècle du tourisme" (www.tourmag.com/…/, 13.05.2020)

(28) Une économie „**post-corona**" qui portera le poids du changement? (alt-rev.com/…/, 23.05.2020)

(29) Ces Français qui croient à une meilleure société **post-Covid** (www.lefigaro.fr/…/, 27.05.2020)

In diesem Zusammenhang ist auch die Bildung *après-coronavirus* zu nennen:

(30) Thomas Piketty, économiste, dessine l'**après-coronavirus**: „Il faudra demander un effort aux plus aisés" (www.francetvinfo.fr/…/, 27.05.2020)

3. Zur Metaphorik des Corona-Wortschatzes

Zunächst fällt die hohe Zahl emotionsbeladener Bildungen mit *Corona* auf (vgl. die Darstellung von Möhrs 2020 in 2.1): *Corona-Angst*, *-Drama*, *-Gau*, *-Geschrei*, *-Hysterie*, *-Kampf*, *-Katastrophe*, *-Koller*, *-Krise*... Davon werden einige recht häufig verwendet, wie die Frequenzliste der Wortformen mit *Corona* zeigt; mit 21411 Belegen steht *Corona-Krise* hier an erster Stelle (Stand: 25.05.2020).

Viele dieser Ausdrücke knüpfen an Wortbildungsmuster an, die für den zeitgenössischen Krisendiskurs charakteristisch sind (vgl. Schwarz-Friesel 2017) und bereits vor der Pandemie, insbesondere in der Klimadebatte, begegneten: *Klima-Angst*, *-Gau*, *-Hysterie*, *-Katastrophe*, *-Krieg*… (vgl. Balnat [einger.]). In den Medien hat diese „Sprache der Apokalypse", wie Klein (1989: 39) sie pointiert nennt, veranschaulichende und expressive Funktion: Sie verleiht dem abstrakten Phänomen der Pandemie eine konkrete Gestalt und weckt auf diese Weise das Interesse der Leserschaft. Wie vielfältig die Katastrophe konzeptualisiert werden kann, wird auf den nachstehenden Titelseiten von *Spiegel*-Ausgaben in Text und Bild überdeutlich:

[15] Für diese Mitteilung danke ich Élodie Olivier, die als Krankenpflegerin am Krankenhaus in Carpentras tätig ist.

10/2020	12/2020	13/2020	14/2020

Die hier thematisierte permanente Untergangsstimmung ist nachweislich Ursache vieler Pathologien. So ist die Rede von *Coronahysterie*, *Coronapanik*, *Coronastarre*, *Coronastress*, *Coronatief* und sogar von *Coronaia* (vgl. Klosa-Kückelhaus 2020h). Nach den aus der Soziologie bekannten Generationen X, Y und Z spricht man nun auch von der *Generation Corona*/*Coronageneration*, der „von den wirtschaftlichen Folgen der Pandemie besonders betroffene[n] Generation junger Menschen, deren Start in das Berufsleben nun unsicher erscheint“ (OWID). Existentielle Ängste kommen auch in den verhüllenden Bildungen *C-Wort* und *C-Krise* sowie in dem in Anlehnung an *kafkaesk* gebildeten *coronaesk* zum Ausdruck.

Obwohl in den französischsprachigen Medien auch von „crise“ bzw. „catastrophe du Covid“, „panique“ bzw. „hystérie liée au Covid“ gesprochen wird, scheinen derartige Ausdrücke weniger häufig an exponierten Stellen vorzukommen als in den deutschsprachigen Medien. Weitaus präsenter ist hier dagegen die von Präsident Emmanuel Macron wiederholt beschworene Kriegs- und Kampfrhetorik, die die Nation für den Krieg („nous sommes en guerre“) gegen einen unsichtbaren Feind („ennemi invisible“) mobilisieren sollte – und zugleich auch ein Versuch war, von der Verantwortung der Politik abzulenken.[16] Wochenlang berichteten die Medien über die „union sacrée face au virus“, das Heldentum des Gesundheitspersonals, das, zunächst unbewaffnet (“soldats sans armes“), an vorderster Front stand („être sur le/au front“ bzw. „en première ligne“), und die „guerre des masques“, den Kampf um den massenhaften Import von Schutzmasken auf internationaler Ebene (vgl. Poitou 2020).

[16] Christiane Taubira, ehemalige Justizministerin, hat kritisch darauf hingewiesen, dass diese Kriegsrhetorik für männliche Politiker typisch ist; dabei sind doch vor allem Frauen – Krankenschwestern, Raumpflegerinnen, Kassiererinnen – der Gefahr ausgesetzt: „Ce qui fait tenir la société, c’est d’abord une bande de femmes“ (France Inter, 13.04.2020). Auch der Historiker Wolfram Wette äußerte sich in der Badischen Zeitung kritisch gegenüber dieser Rhetorik („Gegen ein Virus hilft keine Kriegsrhetorik“; www.badische-zeitung.de/.../, 02.06.2020).

Schließlich sind noch die Bereiche „Religion“ und „Moral“ zu nennen, denen sich vor allem deutsche *Corona*-Komposita zuordnen lassen. Dazu gehören abwertende Bezeichnungen für Menschen, die die Pandemie in Frage stellen bzw. nicht ernst nehmen (*Corona-Leugner*/*Relativierer*, aufgrund der Nähe zu *Holocaust-Leugner* mit negativen Assoziationen behaftet; 31-32) oder an der Sinnhaftigkeit der Regelungen zweifeln (*Coronaskeptiker*; 33)[17] und diese – oft unter Berufung auf die verfassungsmäßigen Grundrechte – nicht einhalten (*Corona-Sünder*; 34). Manche Politiker und Medien, die ihrerseits auf die entscheidende Bedeutung von Schutzmaßnahmen abheben, werden von solchen Zweiflern als *Coronalügner* abgestempelt (35):

(31) Vor dem niedersächsischen Landesparteitag der AfD versuchen sich einige AfDler als **Corona-Leugner** zu profilieren. (taz.de/…/, 14.05.2020)

(32) Geschichtsvergessen und dumm ist vor allem die Verwendung von Begrifflichkeiten wie "**Corona-Leugner**" und "**Corona-Relativierer**", weil hier ein Begrifflicher Zusammenhang mit dem Holocaust und der Relativierung deutscher Kriegsverbrechen hergestellt wird, der im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie vollkommen unangemessen ist. (Leserkommentar, taz.de/…/, 11.05.2020)

(33) **Corona-Skeptiker** erkrankt an Covid-19 und warnt: "Seid nicht so dumm wie ich" (www.stern.de/…/, 19.05.2020)

(34) **Corona-Sünder** in Niedersachsen müssen zahlen: 150 Euro für weniger als 1,50 Meter Abstand (www.kreiszeitung-wochenblatt.de/…/, 08.04.2020)

(35) Hotels, restaurants genauso wie Bars, Clubs und Bordelle. Das kann man morgen alles eröffnen. Da passiert garnichts. Die Angstmache der **Coronalügner** zieht nicht mehr. (Twitter)

Auch hier ist der Rekurs auf umweltpolitische Diskurse offensichtlich: *Klima-leugner*, *-skeptiker*, *-sünder*, *-lügner*. Im Französischen dagegen gibt es meines Wissens keine vergleichbaren metaphorischen Bildungen mit *Leugner*, *Lügner* und *Sünder*; belegt ist lediglich das substantivisch und adjektivisch verwendete *corona-sceptique*/*coronasceptique*, das wohl in Anlehnung an *climatosceptique* entstanden ist:

(36) Les religieux „**coronasceptiques**“ font de la résistance. Partout dans le monde, les fondamentalistes s’opposent aux mesures de confinement. (www.leparisien.fr/…/, 06.04.2020)

(37) Brésil: Jair Bolsonaro, le „climatosceptique“ devenu „**corona-sceptique**“ (www.lesoir.be/…/, 11.05.2020)

[17] Zum Wortschatz rund um Verschwörungstheorien und Coronaskepsis vgl. Klosa-Kückelhaus (2020h).

Schlussbemerkungen

Von Februar bis Mitte Mai 2020 war die deutsch- und französischsprachige Berichterstattung gekennzeichnet durch eine starke „Einschränkung des Vokabulars auf Gegenstandsbereiche um die Corona-Pandemie“ (Müller-Spitzer, Wolfer, Koplenig & Michaelis 2020b). Innerhalb kürzester Zeit ist ein umfassender Wortschatz entstanden, der von den vielfältigen Auswirkungen der Pandemie auf das private und öffentliche Leben sowie den damit verbundenen Sorgen und Ängsten zeugt. Als besonders produktives Wortbildungsverfahren erweist sich im Deutschen wieder einmal die Zusammensetzung, im Französischen dagegen die Ableitung – teils auch die Wortkreuzung. Im Französischen ist die Verwendung von Anglizismen weitgehend auf die fachsprachliche Kommunikation beschränkt, während sie im Deutschen auch in der Alltagssprache häufig vorkommt.

Nicht nur Deutsch und Französisch, auch viele andere Sprachen wurden durch die Pandemie vor ähnliche Herausforderungen gestellt, wie die online verfügbaren Wortsammlungen etwa zum Dänischen, Italienischen, Niederländischen und Spanischen belegen. In erster Linie ging es darum, eine neue Realität zu benennen. Der Ausdruck *Corona* wurde zu einer „Art Ein-Wort-Esperanto“, wie Bühler leicht zugespitzt formuliert hat („Das Virus hat uns vorübergehend die Sprache geraubt“; www.nzz.ch/…/, 26.05.2020). Inzwischen sind Lockerungsmaßnahmen eingeführt worden, so dass die Medien nun wieder verstärkt auch über andere Themen berichten – mit anderen Worten: es ist eine gewisse ‘sprachliche Lockerung’ erfolgt. Ob der Corona-Wortschatz sich in der deutschen und französischen Standardsprache dauerhaft etabliert, muss einstweilen offen bleiben. Aus diesem Grund sehen die Sprachwissenschaftler am Leibniz-Institut für deutsche Sprache den Corona-Wortschatz als vorerst ‚unter Beobachtung’ stehend. Der künftige Status des Corona-Wortschatzes wird im Wesentlichen davon abhängen, inwiefern dessen Elemente nach der Pandemie auch in anderen Zusammenhängen weiter Verwendung finden; so dürfte ein Wort wie *Homeworking* bessere ‚Überlebenschancen’ haben als etwa *Corona-Party*.

Den Massenmedien kommt wie gesagt bei der Bildung und Verbreitung des Corona-Wortschatzes eine zentrale Rolle zu. Als Vermittlungsinstanz zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit greifen sie auf einen vielfach stark vereinfachten Wortgebrauch, streckenweise auch auf eine reißerische Ausdrucksweise zurück, um der breiten Öffentlichkeit abstrakte und komplexe Inhalte zu vermitteln. Zu diesem Sprachgebrauch gehören auch metaphorische Bildungen, die ideologische Sichtweisen transportieren können. Während der öffentliche Diskurs in Frankreich deutlich martialisch geprägt ist, fällt in deutschsprachigen Medien stärker die Häufigkeit von Weltuntergangsszenarien ins Auge.

Die Funktion des Corona-Wortschatzes beschränkt sich indessen nicht darauf, Benennungslücken zu schließen und die Verbreitung von Ideologien zu befördern. Der Rekurs auf diese Corona-Wörter dient vielmehr auch dazu, den Lesern/Hörern Anregungen für die Bewältigung schwieriger Lebenserfahrungen zu bieten und die Bedeutung des zwischenmenschlichen Zusammenhalts in der Gemeinschaft hervorzuheben. Damit eine neue Realität zu einem kollektiven Ereignis werden kann, das die Sprachgemeinschaft eint und solidarisches Handeln in diesem Kontext ermöglicht, muss sie versprachlicht werden. Lexikalische Untersuchungen zu Krisendiskursen gewähren Einblick in die Art und Weise, wie Sprachgemeinschaften auf tiefgreifende Umstellungen und Lebensängste reagieren. Die zahlreichen im Zuge der Pandemie entstandenen sprachspielerischen Bildungen zeugen davon, dass sprachliche Kreativität und Wortwitz auch oder *gerade* in Krisenzeiten quicklebendig sind. Dass sie zudem ein wirksames Heilmittel gegen „Coronastarre", „Coronatief" und „covidisme" sein können, zeigen sehr anschaulich die folgenden Wortspiele:

Husten! Wir haben ein Problem (der-postillon.com, 16.03.2020)
Sars-Wars: das Impferium schlägt zurück (*Heute-show*, 15.05.2020)
Hand in Hand gegen das Coronavirus: Menschenkette am 30.02. Wählt Die PARTEI – Begeisterung, die ansteckt. (Die Satirepartei „Die Partei")
Peut-on encore rire de toux? (*Le Canard enchaîné*, 29.01.2020)
À quand l'embellie pulmonaire? (*Le Canard enchaîné*, 25.03.2020)

Bibliografie

Wörterbücher, Wortsammlungen und Datenbanken

Bureau de la traduction du gouvernement du Canada. „Lexique sur la pandémie de COVID-19" (07.05.2020). https://www.btb.termiumplus.gc.ca/publications/covid19-fra.html

cOWIDplus Viewer. https://www.owid.de/plus/cowidplusviewer2020/

DocCheck Flexikon. Das Medizinlexikon zum Medmachen. https://www.doccheck.com

Dudenredaktion (Hg.), o.J. Duden online. https://www.duden.de/woerterbuch

DWDS = „Themenglossar zur COVID-19-Pandemie" (April 2020-heute), *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. https://www.dwds.de/themenglossar/Corona

Ministère de la culture. „Coronavirus, les mots pour le dire" (09.04.2020). https://www. culture.gouv.fr/Actualites/Coronavirus-les-mots-pour-le-dire

NÉOVEILLE. https://tal.lipn.univ-paris13.fr/neoveille/html/login.php?action=login#

OWID = „Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie" (April 2020-heute), *Neologismenwörterbuch*/OWID – *Online Wortschatz-Informationssystem Deutsch*, Mannheim, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp

POITOU, Jacques, 2020. „Pandémie de Covid-19 (2019-?): les mots pour le dire – Enquête lexicale, contextuelle et diachronique". http://j.poitou.free.fr/pro/html/voc/corona.html#vivre

TLFi = Trésor de la langue française informatisé. http://www.atilf.fr/tlfi

Wortschatz Leipzig, Abteilung Automatische Sprachverarbeitung, Universität Leipzig. https://wortschatz.uni-leipzig.de/de

Die Wortwarte. http://www.wortwarte.de/

Sekundärliteratur

ASSC = *Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise*. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). https://www1.ids-mannheim.de/sprache-in-der-coronakrise

BALNAT, Vincent (einger.). „*Klima* als Schlüsselwort in deutschsprachigen Medien: Frequenz, Bedeutungsentwicklung, diskursiver Kontext".

BAYET, Antoine & Nicolas HERVÉ, 2020. „Étude: Information à la télé et coronavirus: l'INA a mesuré le temps d'antenne historique consacré au Covid-19" (24.03.2020). https://larevuedesmedias.ina.fr/etude-coronavirus-covid19-temps-antenne-information

EISENBERG, Peter, 2011. *Das Fremdwort im Deutschen*. Berlin/New York: de Gruyter.

ELSEN, Hilke, 2011[2]. *Neologismen: Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten*. Tübingen: Narr (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik*, 477).

HAß, Ulrike, 1987. „Etymologie oder Begriffsgeschichte? Zum Beispiel: Umwelt". In: *Sprachreport* 4/87, 7-10.

HUGOU, Vincent, 2015. „Morphosyntactic adaptation of English loanwords in present-day French: A study of Gender and Number". In: *Sâpostavitelno ezikoznanie*/*Contrastive Linguistics* XL.3, 123-162.

KLEIN, Josef, 1989. „Wortschatz, Wortkampf, Wortfelder in der Politik". In: Ders. (Hg.), *Politische Semantik. Bedeutungsanalytische und sprachkritische Beiträge zur politischen Sprachverwendung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 3-50.

KLOSA-KÜCKELHAUS, Annette, 2020a. „Maske oder Mundschutz?". In: ASSC (02.04.2020).

DIES., 2020b. „Neue Wörter in der Coronakrise – von Social Distancing and Gabenzaun". In: ASSC (06.04.2020).

DIES., 2020c. „Shutdown, Lockdown und Exit". In: ASSC (07.04.2020).

DIES., 2020d. „Corona- und andere Partys". In: ASSC (22.04.2020).

DIES., 2020e. „Coronavirus – Covid-19 – SARS-COV-2". In: ASSC (23.04.2020).

DIES., 2020f. „Arbeiten und Lernen in Coronazeiten: *Homeoffice* und *Homeschooling*". In: ASSC (30.04.2020).

DIES., 2020g. „Eine Öffnungsdiskussionsorgie um Beschränkungen, Einschränkungen und Sperren". In: ASSC (12.05.2020).

DIES., 2020h. „Von Aluhüten, Verschwörungstheorien und Coronaskepsis". In: ASSC (20.05.2020).

MÖHRS, Christine,2000a. „*Systemrelevant* – eine sprachwissenschaftliche Betrachtung des Begriffs aus aktuellem Anlass". In: ASSC (29.03.2020).

MÖHRS, Christine, 2020b. „Ein Wortnetz entspinnt sich um 'Corona'". In: ASSC (20.04.2020).

MÜLLER-SPITZER, Carolin, Sascha WOLFER, Alexander KOPLENIG & Frank MICHAELIS, 2020a. „cOWIDplus Viewer: Sprachliche Spuren der Corona-Krise in deutschen Online-Nachrichtenmeldungen. Explorieren Sie selbst!". In: ASSC (06.05.2020).

DIES., 2020b. „cOWIDplus Analyse: Wie sehr schränkt die Corona-Krise das Vokabular deutschsprachiger Online-Presse ein?". In: ASSC (06.05.2020).

SCHWARZ-FRIESEL, Monika, 2017. „Konzeptualisierung und Referenzialisierung von Katastrophe in den Textweltmodellen des modernen Krisendiskurses". In: *Cahiers d'études germaniques* 73, 41-64.

SPIEGEL, Carmen, 1994. „Schlüsselwörter in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. Wie Wörter beim Reden ihre Bedeutung erhalten". In: *Sprachreport* 1/94, 6-8.

ZIFONUN, Gisela, 2020. „Zwischenruf zu 'Herdenimmunität'". In: ASSC (07.05.2020).

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 à suivre *impérativement*

Les pages A4 de votre dactyloscript subissent une réduction qui fait passer votre 29,7 cm à 20,5 cm. Soumis à ce traitement, les mots figurant dans les graphiques et les tableaux risquent de devenir illisibles si la taille de leurs caractères dans l'original est trop petite. Veillez donc *absolument* à ne pas descendre en dessous de (par ex.) times 11, voire 12.

Par ailleurs, il appartient à l'auteur de l'article d'insérer lui-même les documents importés dans le texte (graphiques, images…) tout en respectant les marges et en veillant à la taille des caractères évoquée ci-dessus. Les délais de fabrication auxquels nous sommes soumis ne nous permettent pas de procéder nous-mêmes à cette opération qui souvent réserve des surprises et nécessite des « allers-retours » avec les auteurs.

Merci de *respecter scrupuleusement* les quelques consignes suivantes :

– 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 exemples et les citations à statut de paragraphe ainsi que pour les recensions, 11 pour les notes et la bibliographie.

– Titres, sous-titres et alinéas dans le texte : *ne jamais utiliser* les formats automatiques proposés par Word (puces, numéros, listes à plusieurs niveaux).

– Paragraphe dans le texte : interligne simple ; citations en retrait de 5 mm à gauche. Si vous souhaitez insérer un espace, faites-le *uniquement* avec la touche « Enter / retour chariot »

– 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'en-tête 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 12. 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 article. Pour obtenir ce résultat, cliquer (sous Word 7 ou Word 2010) sur « Références », puis sur la flèche oblique en bas à droite de « Notes de bas de page » ; dérouler le menu en face de « numérotation » et sélectionner « Continu ».

Jean-François Marillier
ILCEA4 – Université Grenoble-Alpes

Le genre en allemand (4)
Identifier des règles formelles pour les genres

1. Introduction

Le genre en allemand constitue un objet d'études qui n'a intéressé que relativement peu de chercheurs. Deux facteurs peuvent expliquer cette désaffection : le genre n'est plus considéré de nos jours comme un signifiant associé à un signifié, mais est décrit comme arbitraire[1] ; quelques régularités d'ordres divers ont bien été repérées, mais il est vain d'espérer pouvoir expliquer l'économie générale du genre au moyen de quelques règles, de préférence simples et constituant un système homogène.

Si l'on trouve mentionnées dans les grammaires quelques régularités d'ordre sémantique ainsi que des corrélations avec les suffixes de dérivation ou certaines terminaisons, on ne relève que très peu d'études analytiques développées et celles-ci ne sont pas prises en compte dans les grammaires, peut-être en raison de leur caractère abstrait (études sémantiques[2]) ou inactuel (études historiques[3]) ou bien encore à cause de leur relative complexité, ce qui est le cas des recherches portant sur les corrélations entre le genre et la forme du signifiant des noms. De telles recherches ont bien été conduites pour quelques langues indo-européennes[4], mais en ce qui concerne l'allemand, cette problématique est restée longtemps marginale.

Dans un article paru en 1969 Altmann et Raettig se sont cependant donné pour but de montrer que de telles corrélations existent :

> […] sind wir berechtigt, die linguistische Hypothese aufzustellen, daß zwischen Genus und Wortendung im Deutschen eine nichtzufällige (signifikante) Assoziation besteht. (1969 : 299)

La démonstration en est faite sur un certain nombre de graphies correspondant à une consonne finale ; l'exemple développé (1969 : 302) est celui de <sch> qui présente 40 occurrences. Le genre de sept noms N s'explique par des règles de formation (préfixe *Ge-*) ou sémantiques (noms de langues) ; une fois ces éléments retirés, il reste 33 noms qui se répartissent en 31 M (ex. *Fisch*, *Hirsch*),

1 Cf. Marillier 2018.
2 Voir p. e. Wienold 1967.
3 Voir p. e. Froschauer 2003.
4 Cf. Marillier 2018.

un F (*Pirsch*) et un N (*Fleisch*). La proportion des M (93%) s'écarte très fortement de l'hypothèse nulle (répartition égale entre les trois genres) avec une probabilité inférieure à 1/10 000, ce qui donc exclut le hasard comme explication : il y a bien une corrélation statistiquement significative entre la terminaison <*sch*> et M.

On retiendra de cette analyse deux caractéristiques méthodologiques :

- les régularités relevées doivent faire l'objet d'une évaluation statistique afin de repérer celles qui sont significatives en termes de probabilité,
- la validité d'une corrélation (pourcentage des noms concernés) est améliorée par la non-prise en compte des exceptions dont le genre déviant s'explique par une autre corrélation (conflits entre règles formelles, sémantiques ou de formation).

Cette publication ne rencontre pas d'écho jusqu'à la parution de la thèse de Klaus-Michael Köpcke en 1982.

2. Présentation de la thèse de Köpcke

2.1. L'inventaire

Köpcke étudie le genre des noms monosyllabiques. Il en relève 1466 répartis en M : 940 (64%), N : 321 (22%), F : 205 (14%)[5], soit un rapport de 4,6 M et 1,6 N pour 1 F. Il est à noter que ces proportions entre genres ne sont pas caractéristiques de l'ensemble du vocabulaire nominal, en effet Hoberg (2004) obtient sur la base de relevés effectués à partir de *Duden-Universalwörterbuch* 1989 (environ 88 000 substantifs) M : 37%, N : 20,8%, F : 42,2%, mais l'inventaire comprend un grand nombre de composés et de dérivés dont le genre s'explique par leur type de formation. Les monosyllabiques étudiés par Köpcke constituent néanmoins un échantillon représentatif, puisque Augst (1975 : 37-49) relève qu'ils représentent 75% des noms simples (Simplizia ou Kernwörter), dont la répartition globale (M : 66%, N : 21%, F : 13%) est très proche de celle relevée par Köpcke pour les monosyllabiques.

2.2. Les règles

Dans sa thèse Köpcke recherche des corrélations entre le genre grammatical et certaines caractéristiques des noms étudiés, corrélations qu'il intitule 'Regeln'

5 Ces pourcentages constituent les valeurs par défaut de chaque genre auxquelles je me référerai pour calculer la probabilité de pourcentages s'en écartant lors de l'examen des règles dégagées par Köpcke (mon hypothèse nulle : M, N, F = 64%, 22%, 14%, et non 1/3 pour chaque genre comme chez Altmann / Raettig).

(règles, abrégé ici en R) et qui constituent hypothétiquement l'explicitation du volet formel dans le calcul du genre par les locuteurs compétents.

Les critères sémantiques sont évoqués (15 règles), mais Köpcke se contente ici de reprendre (sans références) ceux habituellement mentionnés dans les grammaires[6]. Une deuxième série de cinq règles repose sur des critères morphologiques (formation du pluriel) ; ces règles sont problématiques, car elles sont fondées sur une caractéristique différentielle au sein du paradigme des noms (inventaire de l'ensemble des formes variant selon le cas et le nombre), différence qui n'est par nature pas repérable sur chacune des formes du paradigme prise isolément. Qui, confronté aux syntagmes *die Leben* (N pl.) et *die Klammen* (F pl. : enge, tiefe Schlucht in Felsen [mit einem Wildbach][7]), pourrait identifier le genre de *Leben* et de *Klammen* à partir de la seule présence de l'article *die* et pourrait par là identifier les paradigmes auxquels appartiennent ces deux noms ? S'agit-il d'un F singulier ou d'un pluriel ? Un apprenant francophone risque d'identifier *die Leben* (contamination de *la vie*) comme un féminin singulier et si un germanophone a l'intuition que *Leben* et *Klammen* ne peuvent être des F au singulier, c'est sur la base d'une corrélation forme – genre {-*en* au singulier → M-N}, mais comment repérer qu'il s'agit respectivement du pluriel d'un N et d'un F ? Pour identifier le genre et le nombre de *die Leben* et *die Klammen* il faut disposer des couples (*das*) *Leben* – (*die*) *Leben* et (*die*) *Klamm* – (*die*) *Klammen* associés aux règles morphologiques {pl -ø → M-N}, {pl -*en* → F}. Les locuteurs devraient mettre en rapport une forme actuelle avec une forme virtuelle, ce qui implique une capacité de calcul de leur part nettement supérieure à celle requise pour les règles sémantiques et formelles.

Mais l'essentiel de la thèse concerne des critères formels, c'est-à-dire phonologiques ; c'est en cela que cette étude est novatrice pour l'allemand et c'est cette démarche que je me propose d'étudier plus en détail ici.

2.3. Les règles formelles

2.3.1. Typologie

Köpcke regroupe les critères formels en trois sous-ensembles, à savoir, en allant des plus simples au plus complexes :

• Hauptregeln (règles principales)
Prise en compte de phones isolés : corrélation majoritaire d'un ou deux genres

6 Par exemple : phénomènes météorologiques, minéraux, points cardinaux pour les M, noms de nombres pour les F, petits d'animaux, unités de mesures, métaux, pour les N (1982 : 70-78).
7 La source des indications lexicales citées dans cet article est Duden 1976.

- avec une ou deux consonnes en position initiale (Anlautregeln), ex. : R 2 {#[k]+[n] → M}[8] *Knauf*,
- avec une ou deux consonnes spécifiques en position finale (Auslautregeln), ex. : R 8 {[š]# → M} *Frosch*, *Wunsch*,
- avec la combinaison d'au moins une consonne initiale et finale quelconques et d'une voyelle longue (Inlautregeln), ex. : R 1 {#[C+V_{longue}+C] → M-N} *der Lohn*, *das Moos* ;

• Strukturregeln (règles structurelles)
Voyelles d'un type spécifique occupant une position particulière ou en combinaison, ex. : R 1 {[#C+C+$V_{monophtongue}$+C+C#] → M} *Strumpf*, R 4 {#V_{longue} → M-N} *der Aal*, *das Ohr*, R 5 {$V_{brève}$+C# → M-N} *der Bach*, *das Dach* ;

• Stand-by-Regeln (terme non expliqué par Köpcke : règles stand-by)
Combinaison en finale d'une voyelle d'un type spécifique et d'au moins une consonne spécifique ou d'un type spécifique, ex.: R 1 {$V_{longue+fermée}$+ [r]# → F} *Gier*, *Spur*, *Kür* ; R 2 {$V_{brève}$+$C_{occlusive}$+C → M} *Grips*.

On relève que la répartition des règles entre les groupes n'est pas toujours cohérente : la R-Interne 1 donnée comme exemple de 'règle principale' correspond en fait à une règle structurelle (combinaisons voyelles – consonnes).

2.3.2. Caractéristiques des règles formelles

Les corrélations relevées sont pour certaines univoques et concernent alors presque exclusivement M (onze règles), ce qui s'explique par la prévalence de ce genre (64% de l'inventaire). Cependant deux règles univoques sont associées à F, ce qui est statistiquement remarquable en raison de la proportion réduite des F dans le corpus (14%) et ce d'autant plus qu'aucune règle univoque n'est associée à N dont le pourcentage (22%) est pourtant supérieur à celui des F.

D'autres règles concernent deux genres associés, à savoir M-N (dix fois) et M-F (une fois). Dans ces cas, les noms du genre exclu, qui constituent donc des exceptions à la règle, sont anormalement peu représentés, exemple : R-Structurelle 4 {#V_{longue} → M-N}, cette règle couvre douze items (six M et six N) : *der Aal*, *das Aas, ...* et ne connait qu'une exception F : *die Uhr*. Une seule règle associe M et F en excluant N, il s'agit de la R-Finale 1 {[s/š]+[t]# → M-F} : *der Ast*, *der Forst*, *die Frist*, *die Wurst*, *der*/*die Gischt*. J'appellerai ces règles de dissociation 'règles d'exclusion', puisqu'elles ont pour effet d'exclure un genre. On peut considérer avec Wegener (1995 : 77) que les règles d'exclu-

8 La formulation des règles utilisée ici est de mon fait. Le signe # marque le début ou la fin d'un mot, les parenthèses signalent un élément optionnel.

sion sont de peu d'intérêt pratique et Köpcke n'indique pas ce qui le conduit à les retenir. Dans quatre cas sur onze la règle appliquée aux seuls M aurait une validité inférieure à la valeur par défaut, l'association de M à N ou F permet alors d'exhiber une validité plus intéressante, mais ce n'est pas là la motivation pour l'ensemble des règles d'exclusion. Une tendance peut être dégagée : les règles d'exclusion sont généralement formulées lorsque le pourcentage des exceptions est inférieur à 10%, mais on a aussi des règles univoques pour lesquelles le pourcentage des F ou des N est faible : R-Initiale 1 et R-Stand-by 1 → M, avec respectivement 9% et de 7% de F; R-Structurale 2 et R-Finale 7 → M, avec respectivement 6% et 7% de N. Donc le choix d'établir des règles non univoques paraît arbitraire.

La proportion des noms couverts par chaque règle varie pour les M de 66% à 93%, pour les M-N de 85% à 95%, elle est pour les M-F de 90% et pour les F (deux règles) de 64% chacune; les règles correspondent presque toutes à une proportion de noms M, M-N , M-F ou F supérieure à la valeur par défaut de ces trois genres, mais avec 85% la R-Interne {C+V_{longue}+C → M-N} couvre un effectif inférieur à la valeur par défaut de M+N (86%) et présente donc un intérêt moindre.

Par ailleurs le fait qu'une règle ait une validité supérieure à la valeur par défaut n'est pas nécessairement statistiquement pertinent, ce dont Köpcke, à la différence de Altmann / Raettig, ne tient pas compte. Sur onze règles univoques associées à M, seulement six ont une probabilité (p[9]) inférieure au seuil de pertinence de 5% ; quatre autres ont une probabilité plutôt faible (comprise entre 5% et 16%) et une est statistiquement fort probable (p = 82%).

Il convient donc de distinguer comme critères d'évaluation des règles leur validité (nombre de cas couverts) et leur probabilité. En effet la taille de l'échantillon constitue avec la répartition des genres au sein de celui-ci l'un des paramètres du calcul de la probabilité, or validité et probabilité sont indépendantes, aussi certaines règles peuvent avoir une validité élevée avec une probabilité statistiquement non significative. Ainsi la R-Finale 7 couvre 123 M sur un effectif global de 160 items, donc un pourcentage de 77%, et ce avec une probabilité significativement faible de 4,2%, tandis que la R-Initiale 2 couvre 14 M sur 15 items, représentant 93% de l'échantillon, mais – en raison de la faiblesse de celui-ci – avec une probabilité peu significative de 15,5%[10]. La faible probabilité d'une règle augmente peut-être son impact psychologique, mais on peut aussi penser qu'une validité élevée constitue elle aussi un facteur renforçant l'impact de la règle et c'est manifestement cet aspect qu'a retenu Köpcke.

9 J'ai calculé la probabilité au moyen du test du Khi2.

10 Plus un échantillon est réduit, plus une distribution statistiquement déviante en son sein est probable et inversement.

L'effectif des noms couverts par les règles formelles univoques varie entre 212 (R-Finale 3 {V+C_{nasale}+(C)+(C)# → M} *Baum*, *Brand*) et 14, (R-Initiale 2 {#[k]+ [n] → M} *Knopf*), soit de 14,4% à 1,5% de l'effectif global. Cette rentabilité peut sembler faible, mais celle des règles sémantiques mentionnées par Köpcke, et qui sont celles généralement évoquées et admises, est encore plus faible, allant de 4,4% (R-Sémantique 3 {humains sans référence au sexe → M} *Ahn*) à 0,01% (R-Sémantique 11 {noms de langues → N} *Deutsch*).

2.4. Toilettage des règles et hiérarchie

Aucune des corrélations d'ordre formel établies par Köpcke n'est absolue, il s'agit uniquement de comportements majoritaires. Reprenant la méthodologie de Altmann / Raettig, Köpcke examine pour chaque règle formelle les noms déviants pour établir si leur genre est aussi associé à une règle sémantique ou morphologique (règles auxiliaires pour l'établissement des règles phonologiques), ceci lui permet d'isoler les exceptions correspondant à un conflit entre règles de type différent et de recalculer la validité des règles phonologiques en retranchant les exceptions justifiées par les autres règles (tableaux p 105-106). Le renforcement de la validité des règles qui en résulte se traduit par une augmentation moyenne de 9%, qui peut monter jusqu'à 30% (R-Stand-by 1). Grâce à cette opération certaines des règles initiales deviennent même absolues (validité à 100%).

Si Köpcke utilise les règles sémantiques et morphologiques comme règles auxiliaires dans la formulation des règles phonologiques, il considère par ailleurs que les premières sont hiérarchiquement supérieures en raison d'une validité supérieure /d'une proportion d'exceptions moindre. Mais si le critère sémantique domine selon Köpcke, il ne s'applique que pour 283 noms et est donc limité globalement à 19% du corpus et pour les seules règles univoques on obtient (hors exceptions) 222 noms, soit 15%. Donc la portée des règles sémantiques reste limitée et le recours aux autres règles s'avère le plus souvent indispensable.

Les règles morphologiques sont, elles, d'une portée plus étendue, mais il s'agit pour la plupart de règles d'exclusion, qui donc réduisent l'incertitude sur le genre, mais nécessitent en complément le recours à au moins une règle formelle, comme par exemple pour la R-Morphologique 2 ambigüe {pl -¨*e* → M-F} : en l'absence de règle sémantique le genre des noms relevant de cette règle est fixé par une règle formelle (quand il y en a une), par exemple pour *Bart* (M) par la R-Finale 6 {[r]+$C_{occlusive}$+ (C)# → M} et pour *Gruft* (F) par la R-Finale 2 {[f/ç/x]+[t]# → F}. Seule la règle Morphologique 4 {pl -*en* → F} est univoque et elle permet de fixer le genre de nombreux noms F (avec cependant un grand nombre d'exceptions).

Donc cette hiérarchie ne doit pas occulter l'importance des règles formelles, en effet les règles sémantiques et morphologiques utilisées seules ne permettent de fixer le genre (règles univoques) que pour seulement 21% des monosyllabiques (222 M, N ou F sur la base d'une règle sémantique + 92 F relevant de la R-Morphologique 4 et ne relevant pas déjà d'une règle sémantique → F).

2.5. Réalité psychologique des règles

Se référant à des recherches effectuées sur le russe, le français, l'hébreu et marginalement l'allemand, Köpcke estime que les règles sémantiques et phonologiques ont une réalité psychologique au moins intuitive : « dem native speaker mehr oder weniger bewußt », et pourraient être efficientes pour l'acquisition et la mémorisation du genre : « könnten auch ohne die Berücksichtigung anderer Prinzipien für den Erwerb und die Speicherung von Genuszuweisungen relevant sein » (1982 : 23-28 et 104).

En ce qui concerne la pertinence des règles pour les locuteurs de l'allemand, Köpcke en reste cependant à une pétition de principe et on peut penser qu'il laisse à d'autres chercheurs le soin de la vérifier, ce qu'il a d'ailleurs fait lui-même par la suite (Köpke / Zubin 1983) au moyen de tests portant sur des noms artificiels construits pour correspondre à certaines des règles formelles : l'assignation du genre conforme à l'attente confirmerait la validité des règles[11].

3. Problèmes d'analyse

3.1. Le corpus

Köpcke reprend comme corpus le relevé des monosyllabiques que fait Hirsch-Wierzbicka (1971) à partir de l'exploitation du *Rechtschreib-Duden* publié en 1967 à Leipzig par la rédaction de la branche est-allemande de la maison d'édition Duden ; il ne retient parmi les noms relevés que ceux qui sont aussi mentionnés dans l'édition ouest-allemande du même dictionnaire parue en 1954, ce qui constitue un écart de presque 30 ans avec la publication de la thèse.

Or les dictionnaires parus en RDA (p. e. Klappenbach / Steinitz) se caractérisent par une présence réduite d'emprunts récents à l'américain et par un certain conservatisme pour les emprunts dont le genre est hésitant. En effet, comme le relève Köpcke lui-même[12], le genre des emprunts récents peut connaitre des hésitations (temporaires) et subir des évolutions rapides, or sur ce

11 On trouvera un bref compte-rendu de cet article dans Marillier 2019.

12 Köpcke (1982 : 16) indique que le genre de *Team* est F selon Mackensen (1952 : 730) et Duden-Rechtschreibung (1952 : 679) (par analogie avec *Mannschaft* ?), alors que Duden-Rechtschreibung (1954) mentionne N, inchangé de nos jours.

point le corpus s'avère partiellement obsolète. Ainsi Köpcke indique le genre N pour *Fakt*, ce que font quatre autres dictionnaires ouest-allemands sur six jusqu'à 1969[13], mais depuis 1966 le genre indiqué pour *Fakt* dans les dictionnaires ouest-allemands est régulièrement M ou M-N. De même, la mention N pour *Match* se retrouve dans trois autres dictionnaires jusqu'à 1955, mais depuis 1959 tous les dictionnaires indiquent N ou M-N. Ou bien encore le genre F indiqué pour *Pier* (< an. : Anlegestelle, Landungsbrücke) avec la mention que ce terme relève d'une langue de spécialité (seemännisch) se retrouve bien dans la plupart des dictionnaires récents, mais jamais comme seule indication du genre,[14] le genre courant étant M. Certains dictionnaires actuels[15] n'indiquent même que le genre M. Nous avons donc ici la manifestation d'une évolution en cours : F est le genre associé originairement à cet emprunt et correspond aujourd'hui à un emploi en langue technique, mais avec l'extension de l'emploi de *Pier*, M tend à se généraliser.

Alors que Köpcke précise qu'il relève le fait que certains noms sont vieillis et que d'autres constituent des emprunts ou sont d'un emploi régional, l'exploitation du corpus se fait sans différenciation selon l'origine des noms répertoriés. Les règles sont de ce fait fondées sur des strates de langue non homogènes :

- noms appartenant à l'allemand standard à côté de noms d'emploi régional ou empruntés aux dialectes (ex. : *der Kren* südd., bes. österr. für *Meerrettich*, *die Dult* bayr., österr. für *Jahrmarkt* ; *das Biest* < niederdt. für *Biestmilch*, *der Butt* < niederdt. für *Scholle*), alors que les deux niveaux ne sont pas nécessairement isomorphes, ce qui se manifeste, en ce qui concerne le genre, par le fait que les dialectes peuvent présenter pour certains noms partagés un genre différent de celui de la langue standard[16]. Le fait de ne pas distinguer les termes dialectaux peut affaiblir certaines règles, ainsi la R-Initiale 4 {#[d]+V → M-N} (*der Dampf*, *das Dach*) ne connait qu'une exception (*die Dult*), qui est un terme régional ; la validité de la règle est donc absolue si l'on s'en tient aux seuls noms relevant de l'allemand standard ;
- noms du fonds germanique et noms d'emprunt d'origine étrangère, donc mélange de termes présentant une structure de forme relevant de systèmes phonologiques hétérogènes. Ainsi *die Farce* présente la structure {C+[s]#}, ce

13 Voir Schulte-Beckhausen 2002.
14 Voir p. e. DWDS, Duden 1974, Wortschatz.
15 Voir p. e. Langenscheidt.
16 Ex. : *der Gau*, (landsch.: *das*) : 1. (bes. hist.) in sich geschlossene Landschaft, großer landschaftlicher Bezirk ; *die Jus* [ʒy:], bes. südd. u. schweiz. auch: *das*; bes. schweiz.: *der*; 1. Fleischsaft; Bratensaft ; *das Mus*, (landsch.) auch: *der* : aus gekochtem Obst, aus gekochten Kartoffeln o. Ä. hergestellter Brei. En-dehors des monosyllabiques on peut aussi mentionner l'exemple de *die Butter*, schwäbisch : *der* (Wegener 1995 : 63)).

F constitue une exception à la R-Finale 7 {C+[s]# → M}; le genre F de l'emprunt est repris du français, où il correspond à une règle phonologique différente de celle de l'allemand. De telles exceptions sont moins pertinentes que celles constituées par des noms natifs tels que par exemple *die Gans*.

La non-prise en compte de l'origine des noms aboutit à définir des règles à portée générale à partir d'un corpus ne comprenant que 36% de noms natifs simples (non dérivés) pour 26% d'emprunts à une langue étrangère, 12% d'emprunts aux dialectes et 26% de noms dérivés, dont le genre est dû à des règles spécifiques. La globalisation du corpus présente en outre l'inconvénient de ne pas permettre de vérifier l'hypothèse[17] selon laquelle le genre des noms natifs est associé (au moins en partie) à des caractéristiques formelles qui constituent des modèles susceptibles d'expliquer (a) l'évolution du genre pour les noms natifs entre le vha[18], le mha et le nha ainsi que (b) l'assignation du genre pour les noms d'emprunt. Le fait que l'identification des règles repose sur un inventaire indifférencié ne permet pas de distinguer un noyau (les noms natifs) et des sous-ensembles périphériques (emprunts, régionalismes, dérivés).

Cette absence de différenciation ne permet de formuler que des règles brutes dont l'économie interne ne peut être établie et elle peut aussi introduire des distorsions au sein des règles (cf. 3.3), inconvénients qui pourraient être évités en opérant par étapes sur des strates homogènes. Si, par exemple, le corpus de base ne comprend pas les emprunts, ceux-ci seront ensuite regroupés selon qu'ils s'intègrent ou non à la règle, en relevant les éventuelles évolutions que connaît leur genre : fidélité au genre d'origine ou modification du genre au cours du temps en allemand et pour quelles raisons.

3.2. Les noms à genre hésitant

Les locuteurs divergent parfois dans l'assignation du genre, ce que les dictionnaires relèvent en indiquant deux genres pour le même nom. On rencontre le plus souvent M-N (*der* / *das Sims* : *seuil*), hésitation favorisée par le fait que la déclinaison des M et N ne se différencie pour la plupart d'entre eux qu'à l'accusatif singulier ; on trouve aussi, mais plus rarement M-F (*der* / *die Gams* : *chamois*) et très rarement N-F (*die* / *das Want* : Seil od. Stange zur seitlichen Verspannung eines Masts), ce dernier type étant sans attestation dans le corpus de Köpcke.

17 Cf. Marillier 2019.

18 Abréviations : vha : vieux-haut allemand, mha : moyen-haut allemand, nha : nouveau-haut allemand.

Köpcke fait le choix de comptabiliser les noms à genre hésitant deux fois, par exemple *Sims* apparaît dans son listing (1982 : 232) une fois avec la mention du genre M, l'autre avec celle du genre N, avec dans les deux cas la mention des mêmes règles sémantiques, morphologiques et phonologiques. Les noms de ce type restent marginaux (23 items, soit 1,6%) et le fait de les comptabiliser deux fois ne porte pas à conséquence, mais il serait préférable de ne décompter de tels noms qu'une seule fois (pour *Sims* : M = 0,5 / N = 0,5[19]), en effet dans l'inventaire des noms utilisés par un locuteur quelconque le nom *Sims* n'existe que sous une seule forme, M ou N et la synthèse des comportements hésitants par le lexicographe n'augmente pas l'effectif des noms.

3.3. Les règles pour F

Le fait de ne pas distinguer l'origine des noms ne permet que des constats bruts, sans la moindre possibilité d'explication. Un exemple flagrant nous en est fourni par les deux règles associant une caractéristique formelle à F : la R-Finale 2 {[f/ç/x]+[t]# → F} (35 – 64%)[20] et la R-Stand-by 1 {[i:/y:/u:]+[r]# → F} (15 – 60%)[21]. Le fait que les F soient ici majoritaires constitue une aberration statistique remarquable, vu que le pourcentage des F n'est que de 14% dans le corpus ; la faiblesse de la probabilité de l'effectif des F dans ces deux configurations est hautement significative :

- R-Finale 2 : p < 0,01% avec un Khi2 de 97[22],
- R-Stand-by 1 : p < 0,01% avec un Khi2 de 44.

3.3.1. R-Finale 2

Le tableau 1 présente la ventilation par strates de l'inventaire de Köpcke.

19 Dans la situation idéale où il serait possible de quantifier précisément le pourcentage d'utilisation de l'un et l'autre genre à un instant *t*, la valeur pourrait être ajustée, par exemple M = 0,7 et N = 0,3. Un déséquilibre dans l'usage hésitant du genre est certes parfois indiqué dans les dictionnaires (*Gong*, *der*, selten: *das* ; *Keks*, *der*, seltener: *das* ; *Wulst*, *der* auch: *die*), mais l'imprécision de telles mentions ne permet pas d'affiner le chiffrage, pour un phénomène qui, rappelons-le, reste marginal.

20 Le premier chiffre indique l'effectif des noms correspondant à la règle, le second leur pourcentage.

21 Köpcke indique (1982 : 103) un effectif de 16 F sur 25 noms, mais l'examen du listing des noms fourni en annexe ne fait apparaître que 15 F sur 25 noms, avec un M supplémentaire.

22 La probabilité p < 0,01% pour un degré de liberté de 1 correspond sur les tables de probabilité (http://eswf.uni-koeln.de/glossar/surfstat/chi.htm) à un Khi2 de 15 ; pour un Khi2 dont la valeur est supérieure, la probabilité est bien plus faible, mais n'est plus indiquée dans les tables.

type	M	N	F	total
natifs	9 - 43%	3 - 15%	9 - 43%	21 - 38%
dérivés	0	3 - 17%	15 - 83%	18 - 33%
assimilés[23]	0	0	1 - 100%	1 - 2%
origine régionale	2 - 25%	0	6 - 75%	8 - 15%
origine étrangère	2 - 40%	1 - 20%	2 - 40%	5 - 9%
régionalismes	0	0	2 - 100%	2 - 4%
total	13 - 24%	7 -13%	35 - 64%	55

Tableau 1

Deux faits ressortent de ces données :
- l'équilibre entre M et F pour les natifs,
- le poids des dérivés, globalement presque aussi nombreux que les natifs et presque deux fois plus nombreux que les natifs pour les seuls F.

La dominance globale des F[24] tient aux dérivés parmi lesquels on trouve essentiellement (14 cas sur 15[25]) des dérivés de racine verbale au moyen du suffixe *-t* tels que *Fluch.t* < *flieh.en*, *Schrif.t* < *schreib.en*, *Trach.t* < *trag.en*). La corrélation entre ce suffixe et F est ancienne, puisque les 14 dérivés concernés présentent un ancêtre à suffixe *-t* → F en vha et que l'ancêtre vha des noms simples en *-t* est lui-même généralement F. On peut rattacher le suffixe *-t* → F au suffixe i. e. **-ti* → F permettant de dériver des noms à référent abstrait (Matasović 2004 : 134). La corrélation *-t* → F est donc établie pour l'allemand dès le vha, ce qui se traduit par l'effectif statistiquement anormal des F parmi les natifs.

La corrélation *-t* → F constitue un micro-modèle dont l'attractivité sur les autres noms en *-t* se manifeste sur deux cas de changement de genre : les ancêtres *luft* et *braht* de *Luft* (F) et *Pracht* (F) sont M en vha, puis M ou F en mha. Inversement aucun F simple de ce type en vha ne change de genre.

23 Je range sous cette rubrique les noms d'origine régionale ou étrangère déjà attestés en mha.

24 La R-Finale 2 appliquée à mon corpus donne des résultats analogues :

type	M	N	F	total
natifs	11 - 42%	3 - 12%	12 - 46%	26 -33%
dérivés	0	3 - 13%	20 - 87%	23 - 29%
assimilés	0	0	1 - 100%	1
origine régionale	2 - 18%	0	9 - 82%	11 - 14%
origine étrangère	4,5 - 50%	2,5 - 28%	2 - 22%	9 - 11%
régionalismes	4 - 40%	1 - 10%	5 - 50%	10 - 13%
total	21,5 - 27%	9,5 - 12%	49 - 61%	80

25 S'y ajoute la nominalisation de chiffre *Acht* (règle sémantique).

L'attraction déjà ancienne de la corrélation *-t* → F se manifeste aussi à travers la modification du genre de l'emprunt assimilé du latin *fructus* (M) > vha *fruht* (F) > mha *vruht* (F) > nha *Frucht* (F).

Si la terminaison *-t* → F constitue un modèle, certains emprunts en *-t* peuvent toutefois échapper à son attraction en raison de l'effet contrariant d'un autre type de régularité :

- le genre M des noms d'origine bas-allemande *Schacht* et *Schuft* correspond à celui d'origine (principe de fidélité). Si pour quatre des six F d'origine bas-allemande le genre reprend aussi celui d'origine, l'attraction de la corrélation se manifeste à nouveau avec *Wucht* (F) < *Wicht* (N) et *Drift* (F) < *Drift* (MNF à l'origine) ;
- dans le cas des emprunts à une langue étrangère *Taft* (M) et *Lift* (M) le genre non conforme à la règle s'explique par des règles sémantiques[26] : *Taft* (*taffetas*), emprunt infidèle à l'italien *taffettà* (F), est le nom d'une étoffe {textiles → M} (64%), *Lift* (M), emprunté à l'anglais, relève de la règle {outils & appareillages → M} (71%). Le N *Raft* (schwimmende Insel aus [Treib]holz), emprunté à l'anglais, reprend le genre de son équivalent en allemand : *das Floß*. Mais le F *Gracht* (schiffbarer Kanal in niederländischen Städten) constitue un emprunt infidèle au néerlandais *gracht* (M) et manifeste donc lui aussi l'attractivité de la corrélation de la terminaison *-t* avec F, alors que le genre F de *Jacht* / *Yacht* s'explique par la finale tout autant que par le sens : {type de navire → F} (100%), règle sémantique couvrant essentiellement des noms d'emprunt ;
- la règle de fidélité au genre d'origine tout comme la règle formelle sont aussi co-orientées dans le cas du régionalisme *Warft* (F) nordd. (Aufschüttung im Küstengebiet od. in Flussniederungen, auf der ein Einzelhof od. ein ganzes Dorf steht). Quant au terme argotique (Rotwelsch) *Kluft* (F) (uniformartige, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe kennzeichnende Kleidung), il s'explique uniquement par la règle formelle, car il constitue une exception à la règle sémantique {vêtement → M} (80%).

L'exemple de la R-Finale 2 montre que, alors que la globalisation du corpus par Köpcke débouche sur un constat ininterprétable, la distinction de l'origine des noms couverts par la règle permet de l'expliquer (ici : effet de l'importance numérique des dérivés F en *-t*), d'en vérifier la pertinence sur des cas de changement de genre en diachronie (noms natifs) et en synchronie (emprunts) et d'en comprendre les limites.

26 Je fais ici référence à des règles sémantiques que j'ai pu dégager à partir du corpus de 2410 noms monosyllabiques que j'ai constitué. Celles-ci feront l'objet d'une publication ultérieure.

3.3.2. Règle stand-by 1

Cette règle associe le genre F à la finale [r] après les voyelles longues [i:], [u:] et [y:]. L'étude détaillée du corpus de Köpcke montre que les résultats sont différents pour [i:] et le couple [u:/y:] :

- {[i:]+[r]# → F} (4 – 50%),
- {[u:/y:]+[r]# → F} (11 – 65%).

L'effectif de 50% pour [i:]+[r] est certes statistiquement remarquable, mais il n'est pas confirmé par mon corpus (treize noms pour ce contexte au lieu de huit), où ce sont les M qui dominent : {[i:]+[r]# → M} (6,5 – 50%), alors que le résultat pour [u:/y:]+[r] est renforcé : {[u:/y:]+[r]# → F} (14 – 70%).

Par ailleurs {[i:]+[r]# → F} ne constitue pas un modèle pour les noms d'emprunt. On a en effet trois M : *Kir* (< fr. M : l'apéritif), *Mir* (< ru. M : Dorfgemeinschaft mit Gemeinschaftsbesitz im zaristischen Russland), *Peer* (< an. : Angehöriger des hohen Adels in Großbritannien) pour un F : *Pier*, mais, comme je l'ai évoqué en 3.1, il convient ici de corriger partiellement l'indication de genre déjà obsolète en 1982 que donne Köpcke : F est le genre associé originairement à cet emprunt, mais correspond aujourd'hui à un emploi en langue technique ; avec l'extension de son emploi, *Pier* tend à être utilisé avec le genre M conformément à la règle {[i:]+[r]# → M}.

On ne constate pas non plus de changement de genre de M vers F entre le mha et le nha pour les noms se terminant par [i:]+[r]#.

Inversement les combinaisons {[u:/y:]+[r]# → F} constituent un véritable modèle qui

- oriente des changements de genre pour des mots allemands : vha *fluori* (M) > mha *vluor* (M-F) > nha *Flur* (F) ; vha *spor* (N) > mha *spur* (N-F) > nha *Spur* (F) ;
- explique deux exceptions pour des dérivés de verbe sans suffixe : au lieu de M (*zieh.en* > *Zug*, *schwör.en* > *Schwur*), on a les F : *Schur* (*tonte*) < mha *schuor* (M-F) < *scher.en* et *Gur* (breiige, erdige, aus Gestein herausgärende Flüssigkeit) < *gär.en* ;
- explique le genre infidèle F de l'emprunt au français *tour* (M) : *die Tour de France*.

La distinction de l'origine des noms relevant de la règle formulée par Köpcke conduit au constat que les combinaisons {[u:/y:]+[r]#} sont effectivement associées au genre F, mais aussi que la corrélation enregistrée pour les noms natifs constitue un modèle expliquant plusieurs faits d'assignation du genre (emprunt au français) ou de changement de genre. Elle permet aussi de corriger partielle-

ment la R-Stand-by 1 : la combinaison [i:]+[r]# ne constitue pas un modèle attractif et les données de Köpcke ne sont pas confirmées sur ce point sur un corpus plus étendu.

En conclusion : il conviendrait de distinguer (a) les simples corrélations statistiques entre certains types de combinaisons phonétiques et un genre (cas de [i:]+[r]# sur le corpus de Köpcke) et (b) les corrélations établies sur les noms natifs et/ou dérivés constituant des modèles susceptibles d'expliquer (a) des modifications du genre pour les noms natifs et pour les emprunts au fil du temps, ainsi que (b) certaines exceptions à des règles de dérivation ou des règles sémantiques (cas de [u:/y:]+[r]#).

3.4. La hiérarchie des règles

Si les règles sémantiques et morphologiques sont considérées comme auxiliaires dans la description des règles phonologiques, Köpcke considère qu'elles leur sont globalement hiérarchiquement supérieures en raison de leur validité plus forte selon l'échelle : sémantisme > morphologie > phonologie [rangs 1, 2 et 3]. Les règles phonologiques sont elles aussi hiérarchisées selon l'échelle : Finales > Stand-by > Initiales > Structurelles > Internes [rangs 3a, 3b, 3c, 3d, 3e] (1982 : 111). Cette hiérarchie, dont Köpcke indique (1982 : 111) qu'elle pourrait être différente, est définie *ad hoc* afin de construire un algorithme permettant de déterminer le genre des monosyllabiques.

Dans le cadre de cet algorithme le genre d'un nom donné est fixé dès que celui-ci correspond à une règle univoque en suivant l'ordre hiérarchique, par exemple le genre de *Karst* (M) est fixé dès le rang 1 (R-Sémantique 2 {minéraux → M}), celui de *Art* (F) au rang 2 (R-Morphologique 4 {pluriel -*en* → F}) et il faut descendre au rang 3a pour *Bart* (R-Finale 6 {[r]+$C_{occlusive}$+(C)# → M}) après une règle morphologique ambigüe (R-Morphologique 2 {pluriel -¨*e* → M-F}), ou au rang 3c (R-Initiale 1 {#[d/t]+[r] → M}) pour *Trost* après une règle finale ambigüe (R-Finale 1 {V+(C)+[s/š]+[t]# → M-F}).

Dès qu'une règle pertinente est atteinte, la démarche s'arrête, on ne tient donc pas compte d'éventuelles règles conflictuelles de rang inférieur. De ce fait toutes les exceptions à la première règle efficiente conduisent à un échec de la procédure. C'est toujours le cas

- pour les exceptions à une règle sémantique (rang 1) : *Bier* (N) se voit assigner le genre M en vertu de la R-Sémantique 4 {boissons alcooliques → M},
- pour les exceptions à la seule règle morphologique univoque (rang 2) : *Fleck* (M) ou *Hemd* (N) se voient assigner le genre F en vertu de la R-Morphologique 4 {pluriel -*en* → F},

- et encore souvent pour les exceptions aux règles phonologiques finales : *Feld* (N) ou *Huld* (F) se voient assigner le genre M en vertu de la R-Finale 5 {[l]+C# → M},
- plus rarement pour les exceptions aux règles de rang inférieur.

Le taux d'échecs lié au fonctionnement de l'algorithme, fondé sur une hiérarchisation des règles définie *a priori* sur une base purement quantitative (proportion des exceptions), pourrait être réduit si l'on abandonnait la hiérarchisation. On relève neuf assignations de genre fausses sur la base des règles sémantiques, quatre d'entre elles pourraient être évitées en raison de la présence d'une règle phonologique contrariante :

- *Nacht* (F) se voit assigner le genre M sur la base de la R-Sémantique 1 {phénomènes naturels → M}, mais ce nom correspond aussi à la R-Finale 2 {[f/ç/x]+[t]# → F} ; *Gur* (F) est associé à M en raison de la R-Sémantique 2 {minéraux → M}, mais correspond à la R-Stand-by 1 {[i:/y:/u:]+[r]# → F}.
- *Er* (M) et *Sie* (F) sont associés à N sur la base de la R-Sémantique 8 {nominalisation sans suffixe → N}. En fait les nominalisations N de mots relevant d'une autre classe que les substantifs (*Aus*, *Blau*, *Ich*, …) ne relèvent pas d'un principe sémantique, mais constituent un type spécifique de dérivation. Si *Er* et *Sie* constituent des exceptions à cette règle de formation, c'est précisément en raison d'une règle sémantique évoquée par Köpcke, la R-Sémantique 13 qui établit une corrélation entre le genre des dénominations des animés mâles et M et celui des dénominations des animés femelles avec F. Mais en identifiant les nominalisations simples (sans suffixe) comme un principe sémantique, Köpcke s'interdisait de reconnaître la validité de la R-Sémantique 13 pour ces deux dérivés.

Il aurait donc été préférable d'identifier un quatrième type de règles pour les monosyllabiques, à savoir le mode de formation des dérivés. Peut-être qu'en opérant ainsi Köpcke aurait aussi isolé l'autre groupe important de monosyllabiques dérivés présent dans son corpus, à savoir les dérivés F en *-t* à partir d'une racine verbale (*glüh.en* > *Glu.t*, *fließ.en* > *Flu.t*, …), alors que ces termes sont traités dans le cadre d'une règle phonologique concernant les finales en *-t* (cf. 3.3.2).

La seule règle morphologique univoque (R-Morphologique 4 {pluriel *-en* → F}) étant placée au rang 2 de l'échelle, l'algorithme associe tous les M et N formant leur pluriel au moyen du morphème *-en* (*Dorn*, *Strahl*, *Staat*, …. ; *Bett*, *Hemd*, *Herz*, …) au genre F ; il en résulte 32 échecs dans l'assignation du genre. Mais si l'on renonce à la hiérarchisation des règles, 18 exceptions M correspondent à au moins une règle phonologique univoque, laquelle est donc de force supérieure à la règle morphologique, et six M plus quatre N correspondent

à une règle d'exclusion {→ M-N}, elle aussi plus forte et dont le résultat indéterminé est meilleur que l'assignation erronée du genre ; on aurait donc au total 28 termes sur 32 pour lesquels un meilleur résultat serait obtenu grâce à l'abandon de la hiérarchisation (ou à celui des règles morphologiques).

Au total Köpcke (1982 : 114) relève un taux de succès de l'algorithme de 65,4%, dans 23,8% des cas le genre ne peut être établi de façon univoque (uniquement règles d'exclusion homologues[27]) ; le taux d'erreurs (ex. *Nacht*) est de 10,1%, enfin dix noms (0,7%) ne correspondent à aucune règle, ex. *Arm* (M).

Au demeurant le statut de l'algorithme n'est pas clair. Le projet déclaré de Köpcke est de dégager des règles pouvant éventuellement expliciter la compétence des locuteurs natifs, or jamais les germanophones n'assignent régulièrement un genre erroné aux 10% de noms monosyllabiques constituant des exceptions aux règles hiérarchiquement supérieures, ni ils n'hésitent dans 24% des cas entre deux genres. Le « modèle » ne rend pas vraiment compte de la gestion du genre par des locuteurs compétents.

Enfin Köpcke fonde la hiérarchie sur la validité des règles qu'il assimile à leur force. Mais face au constat que par exemple *Nacht* (F) correspond à la R-Finale 2 et constitue une exception à la R-Sémantique 1, la seule conclusion possible est que dans ce cas la R-Finale 2 est plus forte que la R-Sémantique 1. Ce cas particulier de conflit entre règles étant unique, aucune généralisation sur leur hiérarchie n'est possible. En revanche une hiérarchisation de la R-Morphologique 4 et des R-Finales semble envisageable : à une exception près[28], tous les M à pluriel *-en*, qui constituent une exception à la R-Morphologique 4, correspondent à au moins une règle phonologique univoque, donc la force de ces règles est pour les M supérieure ; mais en conclure que les règles phonologiques sont globalement hiérarchiquement supérieures à la R-Morphologique 4 ne serait possible qu'après l'examen des noms F correspondant à la règle morphologique (*Qual*, *Art*, *Welt*, …) : certains constituent-ils des exceptions aux règles phonologiques actives pour les M ? Dans l'affirmative, on ne pourrait poser une hiérarchie entre ces règles.

3.5. [p^{f}] et [t^{s}]

Köpcke indique (1982 : 50, note 17) reprendre les transcriptions de Hirsch-Wierzbicka, reprises elles-mêmes de *Duden-Aussprachewörterbuch* (sans indication de date) ; il traite les combinaisons graphiques <p+f> et <t+s> comme

27 La combinaison de règles d'exclusion complémentaires produit un résultat univoque, par exemple : (R-Morphologique 2 {pluriel -¨*e* → M-F} & R-Finale 1 {[s/š]+[t]# → M-F} & R-Initiale 4 {#[d]+V → M-N}) ⇒ M (*Dunst*).

28 *Nerv* (M) ne correspond à aucune des règles de Köpcke, mais le genre s'explique par le fait que ce nom constitue un emprunt fidèle au lat. *nervus* (M).

des combinaisons de consonnes autonomes [p]+[f] et [t]+[s], alors qu'il s'agit de la graphie de consonnes simples [p^f] et [t^s] que la phonétique de l'allemand classe comme affriquées[29]; l'articulation initiale est celle des occlusives sourdes respectivement labiale [p] et dentale [t], mais l'ouverture subséquente n'est pas franche comme pour les occlusives et correspond à la constriction des spirantes de même position [f] et [s], il s'agit donc de l'enchaînement d'un type d'articulation avec un autre type, enchaînement analogue dans le domaine consonantique à l'articulation des diphtongues pour ce qui est des voyelles. La rectification de cette erreur a pour effet de faire passer un certain nombre d'items d'une règle à une autre, ce qui affaiblit les R-Structurelles univoques 1 {#C+C+V+C+C# → M} et 2 {#C+C +C+V+(C)+C# → M}.

Une autre conséquence du traitement erroné de [p^f] et [t^s] s'avère, elle, plus dommageable. Bien que traités comme combinaisons de consonnes dans le cadre des règles structurelles, [p^f] et [t^s] ne sont pas repérés comme associés au genre M, que ce soit en position pré ou postvocalique, alors que d'autres combinaisons analogues remarquables le sont. Cette omission est peut-être due à la distinction [±diphtongue] qui conduit à associer [p^f] et [t^s] à des règles structurelles différentes selon la voyelle avec laquelle ils sont combinés, ce qui occulte l'homogénéité du genre des noms avec [p^f] et [t^s] à l'initiale et en finale : on a en effet dans le corpus de Köpcke huit M en [p^f] à l'initiale (73% : *Pfeil*) répartis entre quatre règles structurelles, face à trois N (*Pferd*) et, plus remarquable encore, huit M en [p^f] en finale (100% : *Sumpf*, *Strumpf*) répartis sur deux R-Structurelles ; de même on a treize M en [t^s] à l'initiale (59% : *Zopf*) ventilés sur trois règles structurelles face à sept N (*Zelt*) et deux F (*Zeit*) ainsi que 16 M en [t^s] en finale (89% : *Blitz*) ventilés sur quatre règles structurelles face à deux N (*Kreuz*). Ces corrélations auraient pu être dégagées par Köpcke s'il avait testé systématiquement toutes les combinaisons de deux consonnes à l'initiale et en finale.

4. Fortune de la thèse de Köpcke

Les travaux de Köpcke sont repris et développés par Meinert (1989), qui, s'appuyant sur le dictionnaire de Mater, étend les règles concernant les finales à des noms plurisyllabiques tout en complétant l'algorithme de Köpcke. Mais si la thèse de Köpcke constitue une référence obligée mentionnée dans toutes les publications ultérieures concernant le genre, force est de constater que les

29 Les affriquées apparaissent dans le cadre de la 2ème mutation consonantique (débutant au 7ème siècle), caractéristique des dialectes du sud de la Germania (Oberdeutsch), et elles se substituent à des occlusives simples à l'initiale : lat. *pīpa* > vha *pfīfa* > mha *phīfe* > nha *Pfeife* / angl. *pipe*, lat. *tegula* > vha-mha *zigel* > nha *Ziegel* / angl. *tile*. Donc une consonne se substitue à une autre consonne.

auteurs se contentent généralement de l'évoquer sans véritablement en reprendre ou évaluer les résultats. La problématique du genre intéressant plus spécifiquement la recherche sur l'allemand langue étrangère (Daf), les analyses de Köpcke sont pour l'essentiel évoquées dans les travaux relevant de ce domaine, et force est de constater que la réception est plutôt critique.

Wegener (1995) en fait un commentaire détaillé, mais plutôt négatif, critiquant la multiplicité et la complexité des règles, peu utilisables selon elle dans une perspective d'enseignement de l'allemand langue étrangère, ce qui vaut tout particulièrement pour les règles d'exclusion. Wegener semble cependant méconnaître le programme de Köpcke, qui cherche à établir des règles au niveau de la langue (au sens Saussurien) ; cette absence de prise en compte des intentions de Köpcke rend caduque la critique du fait qu'il ne tient pas compte de la fréquence des noms (Wegener 1995 : 77 et 83), laquelle est susceptible de jouer un rôle dans la formulation intuitive de règles pour le genre par les apprenants.

Fischer (2005) adopte une position tout aussi sceptique par rapport à la prédictibilité du genre au moyen de règles :

> Insgesamt gesehen muss man aber Hickey [...] Recht geben, dass das Genus von Stammwörtern allgemein nicht (hinreichend sicher) vorhersagbar ist. (Fischer 2005 : 100).

J'ai déjà eu l'occcasion (Marillier 2019) de mentionner la critique de Schwarze (2008), qui réduit les règles établies par Köpcke à des jeux de l'esprit, qui seraient selon elle « beobachtungsadäquat, aber nicht beschreibungsadäquat » en ce qu'elles ne constitueraient pas un modèle de la compétence des locuteurs natifs et Schwarze de conclure :

> Im Falle der deutschen Sprache ist die formale Transparenz noch geringer einzuschätzen. Übergeordnete phonologische Kriterien sind hier offenbar kaum auszumachen. (Schwarze 2008 : 266)

Mais la thèse de Menzel (2004) sur l'acquisition des genres de l'allemand par des étudiants japonais[30] permet de réfuter la critique selon laquelle des règles formelles n'auraient pas de réalité psychologique pour les locuteurs.

Par la suite Köpcke, en association avec David Zubin, aura l'occasion de présenter les règles les plus importantes de son algorithme dans diverses publications[31], et ce sans aucune modification, mais ses travaux ultérieurs sur le genre prendront une orientation différente[32].

30 Cf. la présentation de ce travail dans Marillier 2019.

31 Voir p. e. Köpcke / Zubin 1984, 1996.

32 Voir p. e. Zubin / Köpcke 1984, 1986, Köpcke / Zubin 1996, avec des mots-clés tels que 'anthropocentrisme', 'classification des affects', 'catégorisation naturelle' ou encore 'taxonomies populaires'.

5. Conclusion

Sur treize règles formelles univoques formulées par Köpcke, onze sont associées à M et l'on peut s'interroger avec Wegener (1995 : 78) sur leur intérêt pratique, vu que ce résultat est prévisible en raison de la prévalence des M (64%) au sein du corpus. Selon elle, une règle unique telle que la suivante serait préférable : Les monosyllabiques sont en majorité masculins[33]. Mais ce serait là négliger le fait que deux règles sont associées à F et que par ailleurs la plupart des règles associées à M présentent une validité supérieure à la règle générique formulée par Wegener. Au demeurant la motivation de Köpcke n'est pas didactique comme c'est le cas pour Wegener et son but est avant tout de montrer que l'on peut dégager des régularités phonologiques corrélées aux genres.

L'examen des travaux de Altmann / Raettig et de Köpcke permet de définir un programme de recherche en vue d'établir des règles formelles concernant le genre en allemand.

Le corpus doit être actuel en raison des évolutions permanentes concernant les emprunts les plus récents et il est nécessaire de différencier dans son exploitation les différentes strates : noms natifs, noms dérivés, emprunts anciens, emprunts aux dialectes, régionalismes, emprunts à des langues étrangères en différenciant celles présentant des genres (langues romanes, slaves) pour lesquelles le principe de fidélité au genre d'origine peut prévaloir et les autres, essentiellement l'anglo-américain. L'évaluation des corrélations doit se faire en fonction de leur portée (effectif des noms couverts), de leur validité (taux de pertinence) et de leur probabilité, aucun de ces trois paramètres n'étant *a priori* dominant. Il faut rechercher parmi les schèmes phonologiques pertinents ceux qui constituent des modèles susceptibles d'expliquer l'évolution du genre d'une partie des noms ainsi que l'assignation du genre pour les emprunts. Il convient aussi d'accorder une attention particulière aux noms à genre hésitant, qui sont généralement la manifestation d'un conflit non résolu entre des corrélations contrariantes. Les conflits entre règles sémantiques, règles de dérivation et règles phonologiques permettent par ailleurs de repérer celles qui sont dominantes dans un contexte donné et il convient pour ce faire de s'abstenir de définir une hiérarchisation *a priori*.

Bibliographie

ALTMANN, Gabriel / RAETTIG, Volker, 1969. « Genus und Wortauslaut im Deutschen. » In : *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, Bd 22, 297-303.

AUGST, Gerhard, 1975. *Untersuchungen zum Morpheminventar der deutschen Gegenwartssprache.* Tübingen, Narr.

33 « Einsilber bzw. Kernwörter sind tendenziell Maskulina. » (Wegener 1995 : 78)

FISCHER, Rudolf-Josef, 2005. *Genuszuordnung.* Frankfurt a. M., Lang.

FROSCHAUER, Regine, 2003. *Genus im Althochdeutschen. Eine funktionale Analyse des Mehrfachgenus althochdeutscher Substantive.* Heidelberg, Winter.

HIRSCH-WIERZBICKA, Ludomira, 1971. *Funktionelle Belastung und Phonemkombination am Beispiel einsilbiger Wörter der deutschen Gegenwartssprache.* Hamburg, Buske.

HOBERG, Ursula, 2004. *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Genus des Substantivs.* (= *Amades* 3/04, Mannheim.

KÖPCKE, Klaus-Michael, 1982. *Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache.* Tübingen, Niemeyer.

KÖPCKE, Klaus-Michael / ZUBIN, David A, 1983. « Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. » In : *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 11, 166-182.

KÖPCKE, Klaus-Michael / ZUBIN, David A, 1984. « Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. » In : *Linguistische Berichte* 93, 26-50.

KÖPCKE, Klaus-Michael / ZUBIN, David A, 1996. « Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. » In : Lang, Ewald / Zifonun, Gisela (Hrsg.). *Deutsch - typologisch*. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. Vol. 1995. Berlin / New York, de Gruyter, 473-491.

MARILLIER, Jean-François, 2018. « Le genre en allemand (1) – Ce que nous enseigne l'indo-européen. » In : *NCA* 2018/3, 239-255.

MARILLIER, Jean-François, 2019. « Le genre en allemand (3) – Expliquer le genre ? » In: *NCA* 2019/2.

MATASOVIĆ, Ranko, 2004. *Gender in Indo-European*. Heidelberg, Winter.

MEINERT Roland, 1989. *Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme.* München, Iudicium.

MENZEL, Barbara, 2004. *Genuszuweisung im DaF-Erwerb: Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen.* Berlin, Weißensee.

SCHULTE-BECKHAUSEN, Marion, 2002. *Genusschwankung bei englischen, französischen, italienischen und spanischen Lehnwörtern im Deutschen. Eine Untersuchung auf der Grundlage deutscher Wörterbücher seit 1945.* Frankfurt a. M., Lang.

WEGENER, Heide, 1995. *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen, Niemeyer.

WIENOLD, Götz, 1967. *Genus und Semantik.* Dissertation. Münster.

ZUBIN, David A. / KÖPCKE, Klaus-Michael, 1984. « Affect classification in the German gender system. » In : *Lingua* 63, 41-96.

ZUBIN, David A. / KÖPCKE, Klaus-Michael, 1986. « Gender and folk taxonomy: The indexical relation between grammatical and lexical categorization. » In: Craig, Colette (Hrsg.). *Noun classes and categorization.* Proceedings of a Symposium on Categorization and Noun Classification, Eugene, Oregon, October 1983 (= *Typological Studies in Language* 7). Amsterdam, 139-180.

Dictionnaires

DUDEN, 1976–1981. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden.* Mannheim, Duden Verlag.

DWDS. https://www.dwds.de/

KLAPPENBACH, Ruth / STEINITZ, Wolfgang, 1967-1977. *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache.* Berlin, Akademie Verlag.

KÖBLER, Gerhard, [6]2014. *Althochdeutsches Wörterbuch.* www.koeblergerhard.de/ahdwbhin.html

LEXER, Matthias, o. J. *Mittelhochdeutsches Handwörterbuch.* http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=Lexer

LANGENSCHEIDT. https://de.langenscheidt.com/deutsch-englisch/pier

MATER, Erich, 1967. *Rückläufiges Wörterbuch des Deutschen.* Leipzig.

Wortschatz. https://wortschatz.uni-leipzig.de/de

Autorenhinweise
für die *Nouveaux Cahiers d'Allemand*

Die Hinweise bleiben bewusst knapp, da allzu lange Manuskripthinweise entweder verwirren oder demotivieren. Sie erleichtern uns die Arbeit, indem Sie sich an die wenigen hier angegebenen Regeln halten.

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.

Auch sollte der Beitrag sparsam mit Fußnoten umgehen und nur im Text 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+Name des Autors.doc/docx.

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 Beispiele und Zitate in einem eigenen Abschnitt, ebenso Rezensionen, 11 für Fußnoten, 11 für Bibliographie
Abschnitt im Textformat: einfacher Zeilenabstand
Zitat: links 5 mm zurückgesetzt
Keine Word-Aufzählungsliste benutzen

Yves Bertrand
Université de Paris X-Nanterre

À propos de *-frei*

Le *Duden Universalwörterbuch* consacre une entrée détaillée au suffixoïde *-frei* :

-frei: 1. drückt in Bildungen mit Substantiven aus, dass die beschriebene Sache nicht an etw. gebunden, nicht von etw. abhängig ist: bündnis-, kreisfrei. **2.** drückt in Bildungen mit Substantiven aus, dass etw. nicht benötigt wird, nicht erforderlich ist: schienen-, waffenscheinfrei. **3.** drückt in Bildungen mit Substantiven aus, dass etw. nicht erhoben wird, nicht geschuldet wird: beitrags-, schulgeldfrei. **4.** drückt in Bildungen mit Substantiven oder Verben (Verbstämmen) aus, dass etw. nicht gemacht zu werden braucht: bügel-, wartungsfrei. **5.** drückt in Bildungen mit Substantiven aus, dass etw. nicht stattfindet, dass man etw. nicht hat: schul-, vorlesungsfrei. **6.** drückt in Bildungen mit Substantiven aus, dass etw. nicht vorhanden ist: herrschafts-, kalorienfrei. **7.** drückt in Bildungen mit Substantiven oder Verben (Verbstämmen) aus, dass etw. nicht eintritt: knautsch-, verschleißfrei. **8.** drückt in Bildungen mit Substantiven aus, dass etw. nicht bedeckt wird: hals-, wadenfrei. (*Duden - Deutsches Universalwörterbuch*)

Ces distinctions sont fort utiles à l'utilisateur et l'on apprécie le soin apporté à bien distinguer des emplois divers. Toutefois, le linguiste remarque qu'on passe à côté d'une distinction plus importante encore et qui permettrait de regrouper ces huit cas de figure. Le révélateur est un autre suffixoïde, *-los,* qui a la particularité de s'associer souvent aux mêmes substantifs et radicaux verbaux que *-frei*. Il est légitime d'avoir recours à ce révélateur dans la mesure où *-los* et *-frei* peuvent avoir un équivalent commun : *ohne* + substantif : *zuckerlos, zuckerfrei, ohne Zucker*.

Or, ou bien *-frei* et *-los* sont équivalents (donc proches de la synonymie) ou bien l'un et l'autre désignent des réalités fort différentes. Il n'est pas difficile de trouver des exemples indubitables.

1. Équivalence :

Fehlerlos et *fehlerfrei = ohne Fehler* et tous deux indiquent l'absence. Si mon article était *fehlerlos, makellos, tadellos,* il ne pourrait pas ne pas être *fehlerfrei, makelfrei, tadelfrei*. Tous ces dérivés se caractérisent par l'absence de fautes ou de reproches. De même *zuckerfrei, zuckerlos*, etc.

C'est d'abord le cas pour le point 1 de l'item : il existe des *kreislose Städte* :

> Die **kreislose** Stadt ist nicht nur einer der wirtschaftsstärksten Räume in den neuen Bundesländern, sondern eine der wichtigsten Universitätsstädte[1]

Et des *bündnislose Länder* :

> Herbert Wehner hielt dem abschließend entgegen, dass es nicht Ziel sozialdemokratischer Politik sein könne, ein **bündnisloses** oder bündnisfreies Deutschland zu wählen

C'est le cas aussi pour le point 2 : *schienenlos (schienenlose Poolabdeckung) waffenscheinlose Bevölkerung.*
De même pour le point 3 : *beitragslos* existe : *beitragslose Sozialleistung.*
De même encore pour le point 4 de l'item, on a *bügellos*, même si le premier concerne moins les cintres sur lesquels on étend les chemises *bügellose Hemden*, que les lunettes et les soutien-gorge. De même *wartungslos*, comme *wartungsfrei* n'a pas besoin d'entretien :

> unverwüstlich; preisgünstig; transportabel; jederzeit startklar; **wartungslos**; anspruchslos – kein Strom, keine Batterien.

Même remarque pour le point 7.

> verschleißlos Unsere Magnetvibratoren geben ohne zusätzliche Maßnahmen gerichtete Schwingungen ab. Vorteile: Keine rotierenden Teile, **verschleißlos**, keine Wartung

2. Non-équivalence

Elternlos et *elternfrei*.
Qui est *elternlos* est orphelin ou du moins vit sans ses parents :

> Schweizer Bürgerinnen und Bürger, deren Eltern im Ausland leben oder die **elternlos** im Ausland leben

L'enfant qui est *elternfrei* a bien père et mère, mais est fort content en l'occurrence de ne pas les avoir sur le dos :

> Lena (10) ist schon zum dritten Mal bei den Ferienspielen dabei und findet es schön, mal „eine Woche **elternfrei**" zu haben. „Mir macht das richtig Spaß hier.

Les *Schullose Kinder* ne sont pas scolarisés : pour eux pas d'école. Les *schulfreie Kinder* en ont une, mais (exceptionnellement) ils n'y vont pas :

> Auch hier tollten Kinder umher, auch hier herrschte das lustige und aufgeregte Treiben, das immer dort entsteht, wo **schulfreie Kinder** zusammentreffen

Remarquons qu'avec *schulfreie Tage* on a un bel exemple d'hypallage, cette « figure de rhétorique consistant à attribuer à certains mots d'une phrase ce qui convient à d'autres mots de la même phrase (par exemple *Ce marchand accoudé*

[1] Sauf indication contraire, tous les exemples sont empruntés à *internet* par l'intermédiaire de *Google* Il est facile d'en retrouver la source à partir du texte même de la citation précédé et suivi de guillemets. C'est aussi la raison pour laquelle des erreurs dans les citations sont reproduites telle quelles.

sur son comptoir avide [V. Hugo]) » (dictionnaire Larousse). S'applique à *Tage* ce qui convient à *Kinder*.

De même avec le point 8 de l'item : *halslos* et *wadenlos* par rapport à *halsfrei* et *wadenfrei*. Pour ces parties du corps il s'agit heureusement, avec *wadenlos* et *halslos*, non d'une inexistence totale, mais d'une quasi absence.

> **halslos :** ohne Hals; mit [fast] unmittelbar auf dem Rumpf sitzendem Kopf

Celui ou celle qui est *wadenlos* a en fait des mollets, mais des mollets de coq :

> *adj. ohne rechte waden:* **wadenlose** Sschenckel, *gambespolpate.*KRÄMER 1203; dünne waden, wadenlose schenckel haben.KRAMER (1719) .
> *übertragen: kraftlos,unmännlich*

Mais qui est *halsfrei* et *wadenfrei* a bien un cou et des mollets et est très content peut-être de pouvoir les montrer. De plus, *wadenlos et halslos* se rapportent à la personne :

> Hinter den Wegbereitern hüpft ein **wadenloser** und buckliger Zwerg
> dass noch heute ein grünoranger Hubschrauber landet, aus dem ein kleiner, dicker und **halsloser** Mann mit einem dicken Geldkoffer auf dem noch ein Bayern Aufkleber drauf ist, aussteigt

alors que *halsfrei* et *wadenfrei* se rapportent aux vêtements : *halsfreie Kleider, wadenfreie Hose.*

Curieuse construction tout de même : car il s'agit en fait de *kleidfreie Hälse* et de *hosenfreie Waden.* Mais comme ce sont des habits qu'il s'agit de vendre et non des parties du corps, les vendeurs préfèrent la formulation qui leur est la plus favorable. Déjà apparaît la valeur publicitaire de *-frei*

Il n'y a pas non plus équivalence entre *herrschaftslos* et *herrschaftsfrei* :

> herrschaftslos : keinen Herrscher, keine Herrschaft habend

mais aussi : anarchisch, gesetzlos

> herrschaftsfrei : gegen Autorität

Et : freiheitlich, gewaltfrei, repressionsfrei, repressionsarm, repressionslos, zwanglos, gegen Unterdrückung, liberal, ohneZwang, unkonventionell, antiautoritär

Il s'agit donc bien dans tous ces cas et ces exemples de deux valeurs différentes des deux suffixoïdes. Avec la conséquence qu'il faut établir une partition entre les différents emplois de *-frei* : ceux qui impliquent l'absence (la non existence) du substantif *-frei* (comme *bleifreies Benzin*) et ceux pour lequel on n'a pas cette absence : *schulfrei, elternfrei*.

Se posent alors trois questions. La première est : qu'apporte *-frei* par rapport à *-los* dans le premier cas, le cas d'équivalence ? La seconde : qu'apporte *-frei* quand il n'équivaut pas à *-los* ? La troisième : existe-t-il malgré

tout (équivalence ou non) un sens général du suffixe *-frei*, qui recouvrerait tous les cas de figure ? L'unité est préférable à la pluralité : *Pluralitas non est ponenda sine necessitate,* pas de pluralité si ce n'est pas nécessaire, comme le dit la règle du rasoir d'Ockham.

I. ÉQUIVALENCE ENTRE *-LOS* ET *-FREI*

Pour répondre à la question de savoir ce qu'ajoute *-frei* par rapport à *-los* quand tous les deux sont équivalents et signalent une absence, il faut étudier plusieurs cas de figure. Avec les noms ayant d'ordinaire une connotation positive, on a seulement deux possibilités : ou *-frei* indique l'absence et est de nouveau proche de *-los,* ou il n'indique pas l'absence, comme nous l'avons vu avec *elternfrei* et *schulfrei* et il n'y a pas équivalence.

A. CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES

Eisfrei, gewitterfrei, hagelfrei, hitzefrei, schneefrei, sturmfrei, wolkenfrei, etc.
Là, on sait bien en Allemagne ce que représentent *hitzefrei* et *schneefrei* : on ne va pas à l'école ! Sans parler des usagers des transports. Avec *-los* on se limite à l'indication météorologiste. Avec *-frei* on tire les conséquences agréables. Objectivement, c'est la même chose avec *-los* ou *-frei*. Ce ne l'est pas subjectivement.

B. MATIÈRES

Avec *alkoholfrei, ammoniakfrei, benzinfrei, chlorfrei, cholesterinfrei, kalorienfrei, karbonatfrei, koffeinfrei, lactosefrei, zuckerfrei*, *etc.*, l'absence du produit est considérée comme bénéfique, alors que avec *-los* on en indique simplement l'inexistence : *-los* est neutre, *-frei* est marqué positivement. Peu importe d'ailleurs que cette marque positive soit objectivement justifiée ou non. C'est ainsi qu'on a *antibiotikafrei* (et aussi *antibiotikalos : antibiotikalose Therapie*), alors que les antibiotiques ont sauvé et sauvent des millions de vie. On voit immédiatement tout le profit qu'en peuvent tirer la publicité et la propagande. Où commence pour cette dernière la nécessité de remédier à des abus et où commence le désir de réduire le coût pour la Sécurité sociale ? Pourquoi les médias se priveraient-ils d'un moyen que leur offre la langue ?

C. VIE SOCIALE

ampelfrei, demofrei, dienstfrei, kriegfrei, passfrei, schuldenfrei, steuerfrei, streikfrei, visafrei, etc.

Au risque de me répéter, il ne s'agit pas de réalité objective : les feux de croisement et les impôts ont leur raison d'être et leur utilité, voire leur nécessité (*nothing is certain but death and taxes !*), mais en l'occurrence ils sont perçus négativement et donc *-frei* donne à l'absence de la réalité désignée par le nom une valeur positive : *-los* constate, *-frei* applaudit.

D. SANTÉ

beschwerdefrei, fieberfrei, rheumafrei, schmerzfrei, schwindelfrei, *symptomefrei*, *etc*.

Il est utile (avec *-los*) de constater l'absence de troubles, il est doux (avec *-frei*) de s'en réjouir. De plus, dans le cas particulier des maladies en *-ose*, on évite *-los* pour des raisons de sonorités et *-frei* fait d'autant mieux l'affaire : *tuberkulosefreier Bestand.*

E. NOTIONS ABSTRAITES NÉGATIVES

La présence de *-frei* ne semble pas à première vue se justifier et *-los* devrait suffire, l'absence de la notion négative ayant en soi valeur positive : - + - = + (ou si l'on préfère : « moins plus moins égal plus ») : *angstlos, einwandlos, fehlerlos, gewaltlos, makellos, tadellos, etc.*

Pour *gewaltlos*, l'article de *Wikipedia* sur *Gewaltlosigkeit* fait apparaître une nuance intéressante :

> Terminologisch wird gelegentlich zwischen **gewaltlos** (situativer Gewaltverzicht) und **gewaltfrei** (prinzipieller Gewaltverzicht) unterschieden.

On retrouve en fait, l'idée émise plus haut : *-los* se borne à signaler un état de faits, avec *-frei* on tire les conclusions favorables, que, parce qu'elles sont positives, on tend à ériger en principe. Dès lors, on ne peut que constater qu'en ce qui concerne la fréquence d'emploi, le dérivé en *-frei* l'emporte presque toujours (*makelfrei* et *tadelfrei* sont l'exception) et souvent de très loin sur celui en *-los*. Ainsi, *angstfrei* : 259 000 occurrences (nov. 2013), *angstlos* 23 900. Il est bon de se faire plaisir.

De plus, avec *-los* on a une absence ressentie comme telle. Donc, avec *zuckerlose Marmelade* on peut avoir l'impression qu'il manque quelque chose et que cette préparation est tout juste bonne pour les diabétiques. Une *zuckerfreie Marmelade* peut se manger non seulement sans complexe, mais avec délectation. Les *nikotinfreie Zigaretten* donnent l'illusion de pouvoir fumer sans risque et donc sans danger, alors qu'on continue d'émettre en fumant d'autres substances toxiques, dont d'abord le monoxyde de carbone. Mais cela dispense d'avoir assez de caractère pour s'arrêter de fumer et donne bonne conscience.

F. NOTIONS ABSTRAITES POSITIVES[2]

Dans ces cas l'absence a valeur négative.
Ainsi, avec *das Recht (Einigkeit und Recht und Freiheit)* sauf que cette fois il n'y a guère de différence entre *rechtslos* et *rechtsfrei*.

C'est le cas des *rechtsfreie Zonen* :

> Als **rechtsfreier Raum** wird in den Massenmedien und in der Öffentlichkeit ein zeitlich, räumlich oder thematisch begrenzter Bereich bezeichnet, in dem keine Gesetze wirken, vorhanden sind, beachtet oder durchgesetzt werden.

Donc des espaces où le droit est absent, hormis le droit du plus fort ; mais sans qu'il y ait lieu de s'en réjouir, sauf pour ceux qui en profitent. Absence de droit comparable à *rechtslos* :

> **Rechtslos** nach Privatisierung. Neuer Eigentümer verschlechtert

D'ailleurs on peut rapprocher les deux :

> **Rechtslose Räume**: Es können prinzipiell drei Typen von **rechtsfreien** Räumen, in denen der festgeschriebene Rechtsstaat nicht oder nur teilweise zur Geltung kommt, ausgemacht werden**.**

Ailleurs, cette absence n'est pas ressentie comme un manque mais comme une libération. C'est le cas avec *Geld*, car l'argent est – comme on sait – un bon serviteur, mais un mauvais maître :

> **Geldlos :** "Lebe deine Utopie - **geldfrei** leben" Der ohne Geld Reisende Tobi gibt in diesem Vortrag einen Einblick in die Idee des geldfreien Lebens.

Fauché, mais heureux de l'être !

II. NON ÉQUIVALENCE ENTRE *-LOS* ET *-FREI*

Dans le cas de notions positives (ou plus exactement considérées d'ordinaire comme telles) : *Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit ; Arbeit, Familie, Vaterland ; Ordnung und Fortschritt.* Si *-los* en constate l'absence, *-frei* ne la pose pas.

– *freiheitsfrei* : So ist das Szenario **freiheitsfrei** oder vielmehr extrem freiheitsreguliert, aber es ist keineswegs machtfrei und auch nicht machtlos.

– *gleichheitsfrei* existe mais uniquement dans le domaine mathématique.

– *brüderlichkeitsfrei* **:** pas d'occurrence mais ce n'est peut-être que partie remise.

– *arbeitsfrei*. Pas seulement *arbeitsfreie Tage*, mais *arbeitsfreie Menschen* :

[2] Je remercie Odile Schneider-Mizony de ses remarques et suggestions, qui m'ont amené à préciser certains points. Mes remerciements vont aussi à U. Hermann, qui a bien voulu relire et corriger mon texte et me proposer quelques améliorations.

Arbeitsfreie Menschen haben es eben besser

Ce ne sont pas pour autant des *Arbeitslose.*

– *familiefrei* (Gide : « Familles, je vous hais ! »). Sans aller jusque là :

Ich habe heute Nachmittag **familiefrei** und gehe Kaffeetrinken

– *vaterlandsfrei* :

Diese Clique besteht aus Menschen aller Nationen, ist aber **vaterlandsfrei** und jettet um die Welt, macht Geschäfte und braucht keine Brücken **.**

Ils ne sont pas pour autant apatrides, „vaterlandslos“

De même *heimatfrei* :

Er wurde **heimatfrei**. Die Weltgeschichte berührte ihn. Die Keime zu einem Drama über das untergehende römische Kaiserreich fallen in seine Brust.

Ibsen avait pourtant son pays natal, la Norvège et est resté Norvégien.

– *ordnungsfrei :*

Jedenfalls irrt dieses Forum weitestgehend **Sinn- und Ordnungsfrei** sowie unmoderiert durch den Cyberspace

– *fortschrittsfrei* :

Weißt du, Erwin, wenn dir hier irgendwas nicht passt, dann geh doch einfach als Eremit in den Wald und lebe völlig **fortschrittsfrei** von dem, was dir die Natur so hergibt bzw. was du ihr abringen kannst.

Avec ces notions positives, l’absence indiquée par *-los* acquiert vite une connotation négative forte. Ainsi : *hoffnungslos (= ohne Aussicht auf Erfolg oder auf Verbesserung eines schlechten Zustands), sinnlos (= unsinnig ; nutzlos, zwecklos), wertlos (= nichts wert ; unnützlich)*[3]. Or, ce n’est pas le cas des dérivés correspondant en *-frei* :
Certes, *Duden* définit « sinnfrei » :

"völlig ohne Sinn", "sinnlos", "ohne Vernunft, ohne erkennbaren Sinn",

mais voici un exemple frappant, où le dérivé en *-frei* n’est pas perçu comme une déficience :

Die Naturwissenschaften sind **sinnfrei, gottfrei, hoffnungsfrei**. Und bescheiden. Aber trotzdem oder gerade deswegen soviel erfolgreicher als „religion“

[3] Définitions empruntées au *DWDS*.

– *wertfrei :*

> Die Betriebswirtschaftlehre dieser Prägung versteht sich also als **wertfrei**, weil sie die von den Betrieben verfolgten Ziele registriert, ohne sie ethisch-sozial zu beurteilen (…) (Wöhe : *Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftlehre*, 17.Auflage, p.41)

« Sans jugement de valeur » *(wertfrei)* ne signifie pas « sans valeur aucune » !

– *hoffnungsfrei :*

> Eine Bühne voller Narren, die hemmungslos und **hoffnungsfrei** der Liebe …

Quatre derniers exemples :

– *erwartungsfrei* : Attendre, c'est certes espérer, mais aussi souffrir :

> **Erwartungsfrei** heißt das Positive sehen.
> Die Fixierung auf das Negative aufgeben.
>
> **Erwartungsfrei** heißt Respekt zollen.
> Zur Not auch ohne selben dafür zu ernten.
>
> **Erwartungsfrei heißt nicht erwartungs-los!**

– *vertrauenslos* aboutit à la méfiance, mais non *vertrauensfrei* :

> Liebe kann **vertrauensfrei** sein.

– *hilfsfrei :*

> Schlimmer als geschenkefreiheit ist meines Erachtens aber krank zu sein und damit nicht wahrgenommen zu werden, **hilfsfrei** zu sein.

Qui est *hilfslo*s (ou *hilflos*) est désemparé, perdu, qui est *hilfsfrei* n'a pas besoin d'aide et n'est donc pas tenu à la gratitude, sentiment parfois difficile à supporter, comme le montre *Le voyage de Mr Perrichon*.

– *liebesfrei* :

> Glaube nicht mehr an die Liebe,
> viel zu oft zog sie vorbei
> und nichts mehr ist nun geblieben,
> mach mein Herz nun **liebesfrei**

J'ai gardé pour la fin *gesundheitsfrei* : Anne Schröder (*On the Productivity of Verbal Suffixes in English*) cite W. Motsch pour affirmer l'impossibilité de dérivés avec *-frei* pour des termes positifs en raison de la « positive connotation of *frei* » et donne comme exemple de cette impossibilité **gesundheitsfrei.*
Mais on trouve :

> es ist auf jeden fall „**gesundheitsfrei**" sich so zu verhalten, wie es die auch dir bekannte rechte tun!

Et ce poème où l'auteur se moque du sport comme moyen de conserver la santé :

Arme Innerei
Ach du arme Innerei
Hast genug der Schweinerei
Wärst am liebsten ganz weit fort
Meilen weg von diesem Sport !
Denn dieses schlimme quälen
Kann man ja nicht verhehlen
Es tut weh fast überall
Wie nach einem Überfall !
Es tut weh fast überall
Wie nach einem Überfall !
Ob nun Arme oder Beine
Schmerzfreie Zone ? Keine !
Muskeln brennen, Knie beben
Danach soll man wirklich streben?
Und das ist ja Quatsch hoch 3
So wird man ja **gesundheitsfrei**!

Nous pouvons répondre à la question : qu'apporte *-frei* quand il n'est pas l'équivalent de *-los* ? Que nous ne sommes pas tenus par ce que signifie le substantif, donc l'indépendance, voire la délivrance et en fin de compte la liberté. De fait, équivalent ou non de *-los, -frei* conserve comme suffixoïde le même sens fondamental de l'adjectif *frei* : *unabhängig, nicht gebunden*. Il y a donc bien un sens général de *frei* qui s'applique à tous les cas de figure. Ce n'est pas forcément le cas de tous les suffixoïdes : pour certains, on observe lors du passage de l'adjectif au suffixoïde un glissement sémantique. Si *trächtig* se dit d'un animal en gestation, *-trächtig* :

> „drückt in Bildungen mit Substantiven aus, dass die beschriebene Person oder Sache in beträchtlichem Maße von etw. erfüllt ist oder etw. in sich trägt." *(Duden - Deutsches Universalwörterbuch*).

On passe ainsi de l'animé (*weibliches Tier*) à l'humain (*Person*), puis à l'inanimé (*Sache*) et du concret à l'abstrait, par exemple : *erfolgsträchtig.* Point n'est besoin de glissement de sens pour *-frei : frei bleibt frei*.

Car le mot *liberté* fait partie de ces notons vagues et commodes (comme *démocratie* ou *justice*), dans un monde par ailleurs de plus en plus asservissant ou du moins de plus en plus réglementé. Avec *-frei*, ce n'est pas forcément la réalité objective qui l'emporte, mais l'impression, le sentiment, la subjectivité. Aussi la voie est-elle libre, elle aussi, pour la publicité et la propagande, qui ne s'en privent pas. Le moteur de recherche *Cosmas II* en novembre 2013 recense pour **frei* plus de 5 800 items. Une telle profusion, qui devrait réjouir, ne laisse pas d'inquiéter : ne serions-nous pas, comme les personnages du *Meilleur des mondes*, conditionnés à nous croire et sentir libres ?

Pilotage rédactionnel de la revue.

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

Esa Christine Hartmann
INSPE de l'Université de Strasbourg

Les albums bilingues : de la traduction à la bilittéracie

Introduction

Comme l'illustrent de nombreuses manifestations scientifiques récentes et à venir[1], l'étude et l'exploitation pédagogique des albums bi/multilingues représentent actuellement un champ de recherche fécond sur la bi/plurilittéracie (Hélot, Sneddon & Daly 2014, Daly & Limbrick 2018), souvent dans le contexte de l'enseignement bilingue. Notre étude souhaite contribuer à une réflexion didactique sur les différentes formes d'albums bilingues franco-allemands, et examiner leur potentiel pédagogique dans le contexte de l'enseignement bilingue à l'école primaire en Alsace. Dans cette perspective, nous avons constitué un corpus de trois albums bilingues pour de jeunes apprenants bilingues ou bilingues émergents (GS de maternelle – CE2, section bilingue), attribuant, selon les choix éditoriaux, aux deux langues française et allemande mais aussi à la traduction, différents statuts et fonctions. Notre analyse à la fois stylistique et traductologique de ces albums sera prolongée par une réflexion didactique, qui sera publiée en un deuxième volet. Cette première partie suit trois étapes de réflexion, explorant les formes et fonctions des albums bilingues dans l'enseignement : Pourquoi les livres bilingues ? Quels livres bilingues ? Quels albums franco-allemands ?

1. Pourquoi les livres bilingues ?

1.1. Bilinguisme et bilittéracie : nouveaux concepts

Alors que le tournant multilingue avait marqué un changement de perspective dans l'acquisition des langues et du plurilinguisme, en considérant désormais l'utilisation discursive et simultanée de deux ou plusieurs langues comme une authentique pratique bi/plurilingue –, le tournant translingue (*trans-turn*, Hawkins & Mori 2018) a été accompagné d'une atténuation des frontières entre les langues (Cenoz & Gorter 2013) et, plus radicalement encore, d'une dés-

[1] Voir par exemple les conferences internationales suivantes: *Picturebooks and graphic narratives in education and translation: Mediation and multimodality,* CETAPS-Nova University Lisbon, Portugal, 18-20 June 2021; et *Fostering Dialogue: Teaching Children's Literature at University Level*, University of Padua, Italy, 19-21 November 2020.

invention des langues (Makoni & Pennycook 2007) comme systèmes immuables, ordonnés et séparés, incompatibles avec la pratique réelle et sociale des locuteurs bi/plurilingues. Cette évolution conceptuelle du *mono* au *trans*, en passant par le *multi*, a favorisé l'émergence de la théorie du *translanguaging* (Garcia & Wei 2014, Vogel & Garcia 2017) et des *pratiques translingues* (« translingual practice », Canagarajah 2011). Les théories du trans partagent la reconnaissance scientifique des procédés hybrides dont se servent les locuteurs bi/plurilingues pour communiquer avec des communautés linguistiques variées, en puisant avec aisance, créativité, stratégie ou encore virtuosité, dans leurs répertoires plurilingues.

1.2. Le tournant *trans* dans le contexte de l'enseignement bilingue et les approches pédagogiques translingues

Les deux tournants ici évoqués ont provoqué un changement de perspectives et de pratiques dans le contexte éducatif de l'enseignement bilingue. En effet, comme le constate Jim Cummins, « nous savons qu'il y a un transfert extensif entre les langues concernant les concepts, les stratégies d'apprentissage, les compétences métalinguistiques, la conscience phonologique, la conscience morphologique » (2014 : 3, notre traduction). Les conséquences pédagogiques de ces deux tournants conceptuels ne se limitent pas à la reconnaissance et la tolérance des pratiques discursives translingues (*translanguaging*) des locuteurs bi/plurilingues dans le contexte éducatif, mais nécessitent une pédagogie du transfert entre les langues, incluant l'enseignement actif de ce transfert par ce que nous avons appelé les approches translingues (Hartmann 2018, 2019, 2020a, 2020 b).

Or, pourquoi et pour qui aurait lieu cette modification des démarches pédagogiques traditionnelles, fondées sur une pédagogie de l'immersion excluant le recours à la langue première des apprenants, en faveur d'une pratique intensive et exclusive de la langue cible ? Citons en réponse J. Cummins, qui explique que :

> ce concept [du translanguaging] souligne le fait qu'il n'existe pas de frontières nettes entre les langues des bilingues, ce qui a pour conséquence pédagogique, entre autres, de ne plus se concentrer sur un enseignement de deux systèmes linguistiques séparés et autonomes, mais sur un exemple plus souple de dispositions comprenant des stratégies comme l'utilisation de l'écriture dans la langue forte comme tremplin pour l'écriture dans la langue plus faible, des utilisations stratégiques par les enseignants et apprenants de l'alternance codique, ainsi que toute une série de stratégies d'enseignement se concentrant sur les possibilités fournies par le bilinguisme des apprenants. (2016 : 540).

L'enseignement des méthodes du transfert interlinguistique semble donc capital pour que les apprenants bénéficient activement de la globalité de leur répertoire plurilingue : « une pédagogie de la bi/plurilittéracie implique la conception de

stratégies d'enseignement des langues qui ne livre pas les apprenants à eux-mêmes dans l'établissement de connexions entre leurs langues, mais qui les aide à comprendre comment exploiter leur compétence plurilingue pour apprendre à lire et à écrire. » (Hélot 2014 : 12, notre traduction).

1.3. Les livres bilingues en faveur de la bilittéracie

Que les lectures bilingues soient un excellent terrain d'entrainement et d'application de ces approches pédagogiques translingues pour développer une véritable bilittéracie (Kenner 2004, Sneddon 2009 ; Grießhaber 2014, Lingnau & Mehlem 2016, Rehbein 2016) auprès des apprenants bilingues (émergents) est un fait acquis, comme le montrent les études réunies dans l'ouvrage *Children's Literature in Multilingual Classrooms. From multiliteracy to multimodality* (Hélot, Sneddon & Daly 2014) :

> « Les études de cas documentées dans ce volume démontrent comment l'engagement en faveur de la littéracie des apprenants bilingues s'accroît quand (a) des livres bilingues (*dual language books*) sont disponibles et utilisés dans la classe, (b) quand les parents participent à la lecture de ces livres bilingues […], (c) quand les apprenants écrivent leurs propres livres bilingues en utilisant la totalité de leurs ressources linguistiques ou plurilingues pour traduire de la L1 à la L2 ou vice versa. » (Cummins 2014 : 4, notre traduction).

Les lectures bilingues sont en effet favorables, voire indispensables pour le développement de la bilittéracie, comme l'explique aussi 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 umfänglich das Symbolfeld bilingual involviert ist. (Rehbein 2016 : 273, nous soulignons.)

Le constat de Rehbein souligne le lien entre l'alternance et le mélange des langues (*code-switching* / *translanguaging*) et le développement de la bilittéracie. Or comment s'explique ce lien entre translanguaging et bilittéracie ? Le maillon manquant serait ici la traduction, médiation entre deux langues-cultures, qui explique l'utilité et le potentiel des albums bilingues dans l'apprentissage du lire-écrire dans deux ou plusieurs langues.

1.4. De la traduction au translanguaging

Le lien entre *translanguaging* et traduction est évident ; les livres bilingues où coexistent deux versions complètes mises en regard (*dual language books*) en

sont l'illustration la plus palpable : l'une de ces deux versions est nécessairement une traduction. Les liens que l'apprenant bilingue tisse en naviguant d'une version à l'autre intensifient les connections entre les différents éléments de son répertoire plurilingue, et augmentent la fluidité du transfert interlinguistique, jusqu'à se fondre en un seul mouvement translinguistique – en un processus de traduction continue. Le bénéfice cognitif de la lecture d'un livre bilingue s'avère impressionnant : les compétences dans les deux langues du livre augmentent considérablement, tout comme les compétences de médiation entre les langues, mais aussi les compétences métalinguistiques (servant à analyser les similarités et différences entre les langues, mais aussi à établir des équivalences entre les langues – processus qui se cristallise dans l'activité de traduction), et enfin les stratégies de transfert interlinguistique, contribuant à la négociation du sens de l'histoire. Celui-ci émerge « entre » les deux langues du livre, mais aussi entre les deux langues de l'apprenant bilingue.

Le processus d'apprentissage bilingue se réalise donc à travers et grâce à la traduction (Hartmann & Hélot 2020). Tout cela est le fruit d'un choix et d'une stratégie pédagogiques, comme « le fait d'inviter les apprenants à établir, de façon consciente, des connexions interlinguistiques entre leurs deux langues. Pour que le transfert de compétences d'une langue à l'autre soit efficace, les apprenants doivent être guidés et soutenus dans leur investigation du fonctionnement de la langue. » (Hélot 2014 :11, notre traduction).

Cependant, la traduction revêt différents rôles selon le type de livre bilingue, car nous devons distinguer entre les livres qui présentent deux versions parallèles, nées grâce à la traduction, et les livres bilingues qui mélangent ou alternent les langues, où la traduction ne tient qu'un rôle partiel.

2. Quels livres bilingues ? Ébauche d'une typologie

2.1. Livres bilingues classiques : deux versions parallèles

Les *dual language books* ou livres bilingues classiques mettent deux versions complètes en regard, selon le principe du miroir. Par là, ils exposent un fonctionnement binaire, fondé sur une vision monolingue. La traduction complète dont le texte original est accompagné se destine, à l'origine, à un public monolingue, sans que cette forme classique du livre bilingue exprime une écriture et une identité – culturelle et linguistique – bilingues, puisque les deux langues ne se mélangent à aucun moment de l'histoire, mais fonctionnent comme deux systèmes autonomes et séparés.

Comme le constate Martínez par rapport à la pratique discursive de la communauté de *chicanx* (chicanos et chicanas) et *latinx* (latinos et latinas) aux États-Unis, ces livres bilingues classiques, fruits de la traduction, sont faits pour

aider un public monolingue à comprendre une histoire écrite dans une langue étrangère, mais nient la présence d'un véritable public bilingue, d'une communauté culturelle bilingue : « Si nous imaginons uniquement deux ensembles d'audiences monolingues, nous ne réussissons pas à préparer les apprenants *chicanx* et *latinx* à s'engager auprès d'audiences qui leur ressemblent et parlent comme eux /elles, comme leurs frères et sœurs, leurs amis et voisins… » (2017 : 86, notre traduction). Les livres bilingues classiques conduisent à une réification de la vision monolingue du bilinguisme et nient une identité bilingue fondée sur une « culture entre deux langues » et une pratique discursive marquée par le *code-switching* (Garcia & Wei 2014).

2.2. Livres translingues : mélange des langues

Une alternative est constituée par les livres bilingues pratiquant le *translanguaging* dans sa forme discursive (au niveau des discours des personnages) ou narrative (au niveau du récit), livres hybrides mélangeant les langues, que nous appellerions *livres translingues*. Le texte publié ne serait pas le fruit d'une traduction (qui implique, dans la plupart des cas, un auteur et un traducteur), mais d'une genèse littéraire translingue d'un (seul) auteur bilingue, qui fait appel à son répertoire plurilingue, en intégrant deux ou plusieurs langues à son processus scriptural. Les phénomènes observables d'un tel « mélange des langues » seraient le *code-switching* interphrastique ou intraphrastique, qui correspondrait à la pratique réelle du « parler bilingue » (Lüdi & Py 1986) – que cela soit le *spanglish* ou le *frallemand*, par exemple. Le bagage identitaire d'un tel livre ne peut être négligé : il s'adresse à une communauté bilingue, en tant qu'authentique discours bilingue qui, par là même, acquiert un statut littéraire : le mélange des langues possède une valeur existentielle, autobiographique ; il transporte un vécu bilingue, mais aussi un mode de vie et une manière d'être bilingues. Un exemple fameux en serait la forte valeur culturelle et identitaire de l'emploi du *spanglish* dans *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (2008) de l'écrivain américain d'origine dominicaine Junot Díaz, qui raconte avec humour la vie d'immigrés dominicains dans le New Jersey. Le mélange de langues raconte et atteste ici le phénomène existentiel de la migration, qui engendre une langue-culture mixte, née du mariage entre l'espagnol des Caraïbes (langue première) et l'anglais des Etats-Unis (langue seconde) :

> « Muchacha, **you wouldn't believe** el lío en que me metí anoche » (p. 112, nous soulignons) / « Ma fille, tu n'imagineras pas le pétrin dans lequel je t'ai mis la nuit dernière » (notre traduction)

Le changement de langue survient au niveau de l'unité diégétique la plus petite, à l'intérieur de la phrase. Nous sommes en présence d'un *translanguaging*

intraphrastique, qui correspond à un phénomène discursif naturel et authentique du « parler bilingue ».

D'autres livres bilingues, en revanche, qui répondent à une vision moins culturelle que didactique, pratiquent un autre mode de *code-switching* au niveau de la narration : ce sont les livres bilingues qui alternent les langues au lieu de les mélanger.

2.3. Livres bilingues à visée didactique : alternance des langues

Au lieu de reproduire le véritable « parler bilingue », les livres bilingues « à visée didactique » pratiquent une alternance de langues par unité narrative. L'alternance de langues systématique et régulière apparait sous la forme d'un *code-switching* dialogique consécutif, selon le scénario convaincant d'une conversation entre deux personnes parlant chacune sa langue, ce qui produit une alternance de langues d'une réplique à l'autre – principe que nous retrouvons dans le cadre d'un roman épistolaire bilingue, où chaque correspondant écrit dans sa langue première, et où nous observons une alternance codique d'une lettre à l'autre et d'un chapitre à l'autre.

Ce principe est mis en œuvre dans le roman épistolaire *Romeo @ Juliette* par Manu Causse (2006) : Romeo écrit en anglais, Juliette en français. Cette forme de livre bilingue entraine le lecteur à passer, avec une fluidité progressive, d'une langue à l'autre, tout en suivant les personnages monolingues à travers leur conversation, jusqu'à ce que l'apprenant devienne un médiateur entre les deux langues, mais aussi entre les pensées des deux personnages du récit. Fait intéressant, le lecteur bilingue entrainé ne se rend plus compte du changement de langue d'un chapitre à l'autre, ayant atteint un certain équilibre dans l'intégration des deux langues à son répertoire plurilingue.

Ce type de livre bilingue conserve une vision monolingue de la pratique langagière : les deux langues ne se mélangent pas, mais sont distribuées en fonction des personnages de l'histoire, qui continuent à s'exprimer en mode monolingue. D'autres livres bilingues à visée didactique changent de langue en passant d'un chapitre à l'autre, comme nous pouvons l'observer dans *Melting Potes* par Davina Rowley (2017) ou dans *Surprise Party* par Alice Caye (2005). Ce changement systématique mais déconnecté de la réalité des pratiques discursives, augmente, de façon artificielle mais d'autant plus efficace, la flexibilité et la fluidité du cerveau bilingue, jusqu'à ce que le lecteur, pris dans le cours narratif de l'histoire, ne s'aperçoive plus du changement de langue d'un chapitre à l'autre, mais s'approprie l'histoire dans sa globalité.

Cependant, si nous comparons ce type de livre avec le roman de Junot Díaz, nous constatons que l'alternance des langues par chapitre dans ces livres recèle une fonction purement didactique : le public visé sont les apprenants d'une langue étrangère (correspondant généralement aux niveaux A2 à B1 du

CECR), élèves bilingues émergents dont la L1 serait le français et la L2 l'anglais.

2.4. *Translanguaging* et écriture bilingue ou traduction ?

Les livres bilingues nés de la traduction (deux versions parallèles ou changements de langue entre les chapitres) peuvent être différenciés des livres bilingues combinant ou mélangeant les langues, sans que ce code-switching ne représente le fruit d'une traduction (livres translingues reflétant souvent une identité bilingue).

En revanche, le livre bilingue à visée didactique, pratiquant une alternance de langues par réplique ou par chapitre et favorisant l'apprentissage d'une langue supplémentaire (L2, L3 ou L4), peut être le fruit de plusieurs constellations auctoriales et pratiques scripturales : il peut être rédigé (1) par un seul auteur bilingue (*genèse bilingue simultanée*) changeant de langue au fil de l'écriture, (2) par un auteur bilingue qui recourt à l'auto-traduction (*genèse bilingue consécutive*), en écrivant d'abord l'histoire complète dans une langue, puis en traduisant un chapitre sur deux en une deuxième langue selon un processus d'auto-traduction, (3) par un auteur et un traducteur (*genèse monolingue + traduction*), (4) par deux co-auteurs (*genèse bilingue collaborative*), écrivant chacun un chapitre sur deux dans sa première langue d'écriture. Les livres bilingues didactiques de la collection « Dual » (Talents Hauts), par exemple, fonctionnent selon le modèle *genèse bilingue + révision*, présentent un seul auteur bilingue franco-anglais et un réviseur / correcteur (pour la partie anglaise, nous semble-t-il).

3. Quels albums franco-allemands ?

3.1. Albums bilingues : multimodalité et multilittéracie

Notre étude s'intéresse à un corpus d'albums bilingues franco-allemands qui entrent dans la catégorie des *multilingual picture books* ou albums multilingues, véritables œuvres d'art illustratif où l'image entre dans la construction du sens, autant que les transferts de signification que les lecteurs peuvent établir entre les deux langues de l'album. Le transfert intersémiotique entre texte et image vient s'ajouter au transfert interlinguistique entre les deux langues de l'album, le français et l'allemand, de sorte que l'aspect multimodal s'ajoute à la dimension plurilingue de la littéracie. Lors de notre investigation des pratiques pédagogiques dans les classes bilingues en Alsace (maternelles et élémentaires), nous avons constaté la concurrence qui existe entre le transfert interlinguistique et intersémiotique : l'emploi de l'image évite la traduction dans la compréhension

de l'histoire et la construction du sens, selon une approche immersive de l'enseignement bilingue (Hartmann & Hélot 2020, Hartmann 2020b, Hartmann 2018).

Notre corpus est constitué de trois albums bilingues franco-allemands, illustrant chacune des trois catégories de la typologie que nous avons essayé d'établir : (1) un album bilingue classique présentant deux versions parallèles (*Das kleine Wunder / Le petit miracle*), (2) un album translingue présentant un mélange des deux langues (*Lunes… eine mondlose Nacht*), (3) un album mettant en œuvre une alternance des langues régulière et systématique (*Sag mal, comment on fait les animaux ?*).

3.2. *Das kleine Wunder / Le petit miracle*

L'album, *Das kleine Wunder / Le petit miracle*[2], édité en Allemagne, représente l'album bilingue classique à deux versions parallèles. Il est né d'une genèse monolingue en allemand (texte et illustration : Lena Hesse) suivi d'une traduction complète en français (traduction : Dominique Kirmer). Les deux versions se distinguent par un code couleur : bleu pour la version allemande, noir pour la version française. Sur la page de texte, la version allemande en bleu figure au-dessus de la version française en noir. À l'exception de deux endroits (p. 22 où les deux versions figurent côte à côte sous deux cases d'illustrations ; et p. 20-21 et p.26-27 où les deux versions sont mises en regard sur deux pages, occupant chacune une page), les deux versions ne sont donc pas mises en regard selon le principe du miroir, mais occupent chaque fois l'une des deux pages (majoritairement les pages impaires), tandis que l'autre page (les pages paires, en général) est consacrée à l'illustration qui déborde également sur la page de texte.

L'album *Das kleine Wunder / Le petit miracle* raconte la rencontre attendrissante entre Nils, un petit garçon de mauvaise humeur qui vient de perdre au tennis de table contre son copain Tim tout en perdant aussi sa balle, et le « petit miracle », petit kobold bienfaisant qui accomplit de petits miracles pour rendre les gens heureux. Le « petit miracle » est triste parce que personne ne remarque ses bonnes actions, ni celles de sa famille, comme il l'explique à Nils. Celui-ci voudrait le consoler, mais, à ce moment-là, Nils retrouve la balle perdue et le kobold a disparu. Nils ne peut que reconnaitre l'action miraculeuse, tout en le remerciant à voix haute (et avec une élégante allitération en [w]) de sa bonne action : « **W**as für ein **W**under, dass ich den im hohen Gras noch gefunden habe ! », sagt er sehr laut und deutlich. Und nochmal : « **W**irklich, ein **w**ahres **W**under ! » (p. 29).

[2] Lena Hesse, *Das kleine Wunder / Le petit miracle* (Deutsch-Französisch), München, Edition bi:libri, 2012. Text, Illustration und Layout: Lena Hesse; Übersetzung ins Französische: Dominique Kirmer.

La traduction française parvient à reproduire le langage clair et simple de l'univers enfantin, ainsi que les constructions syntaxiques simples et équilibrées, en conservant le rythme intéressant du dialogue. En ce qui concerne le lexique et la syntaxe, elle paraît fidèle, tout en s'écartant, à deux endroits, en vue d'une transposition équivalente. Le premier endroit montre un changement au niveau syntaxique et énonciatif, transformant le discours direct en allemand, qui emploie l'exclamation *Was für ein Wunder !,* en un discours indirect dans la version française, moins vivante :

Und hinterher hört man die Leute sagen:	*Et après, on entend les gens dire que*
„Was für ein Wunder,	*c'est un miracle*
dass alles gut gegangen ist!“	*que tout se soit si bien passé ! » (p. 19)*

Le deuxième « écart » effectue un changement lexical, afin d'évoquer une image plus éloquente dans l'imaginaire du lectorat enfantin : l'expression idiomatique difficile à traduire « extra viel Schaum » est rendue par une expression plus figurative : « des montagnes de mousse ».

Ich sorge für	*C'est moi qui fais*
extra viel Schaum	*des montagnes de mousse*
in der Badewanne…	*dans la baignoire. (p. 22)*

Ce livre bilingue à deux versions parallèles peut être lu par des apprenants monolingues, bilingues émergeants ou bilingues équilibrés, et permet un va-et-vient entre les langues afin d'effectuer des transferts. Le parallélisme syntaxique entre les deux versions est favorable aux transferts lexicaux, puisqu'il est aisé de retrouver les mots correspondants dans l'autre langue. Cependant, le statut des langues matérialisé par le code couleur et la position sur la page permet de s'interroger sur le public visé, tout en conférant une certaine « universalité franco-allemande » à ce petit livre, dont la lecture bilingue se révélera certainement efficace des deux côtés du Rhin.

3.3. *Sag mal, comment on fait les animaux ?*

L'album *Sag mal, comment on fait les animaux* (texte français et illustrations par Suzy Vergez, traduction allemande par Barbara Hyvert, édition KidiKunst Schiltigheim) matérialise le passage d'une langue à l'autre selon une métamorphose à la fois picturale, fictive et translingue. Hautement poétique, le sens du texte découle des illustrations, qu'il accompagne de façon à décrire des métamorphoses qui s'accomplissent sous nos yeux. Celles-ci sont fondées sur une analogie de forme révélée par les illustrations, analogie figurative qui se doublera d'une analogie sonore, produite par le texte poétique.

Dans cet album artistique, « au fil des pages, cactus, feuilles mortes, sapins et petits cailloux se transforment en animaux » : les tresses des jeunes

filles se transforment en serpents, les tas de feuilles deviennent des écureuils, les sapins sciés se métamorphosent en crocodiles, les cactus en hérissons, les choux en grenouilles… Chaque métamorphose s'étire sur deux pages de l'album ; chaque transformation se découvre quand on ouvre le volet de la deuxième page. Le texte est distribué selon les deux étapes de la métamorphose : l'évocation du stade 1 (correspondant par exemple aux cactus) figure sur la première page et explique une illustration qui s'étire sur les deux pages, tandis que le stade 2 (correspondant par exemple aux hérissons) figure dans le volet de la deuxième page. L'alternance des langues a lieu entre les deux stades différents, et correspond donc au principe « une page – une langue ». Les mots clés, qui désignent les référents subissant une métamorphose, sont marqués en gras et dans une typographique plus grande. De nombreuses phrases commencent par « On / Man », de sorte que cette anaphore transforme le texte en un véritable poème, avec, à quelques endroits, des alexandrins binaires avec césure à l'hémistiche. Cette césure correspond au changement de langue ; elle est matérialisée par les trois points de suspension marquant le suspense de la métamorphose à découvrir sous le volet fermé de la deuxième page. Voici quelques exemples (le signe / marquant le changement de page dans la citation) :

> Man schneidet Kakteen… / qui s'en vont, hérissons. (alexandrin binaire: 6/6)
>
> On scie les sapins… / Achtung Krokodile ! (alexandrin binaire: 6/6)
>
> On tricote entre amis… / Schafe für den Winter (alexandrin binaire: 6/6)
>
> Und die Zöpfebeschwörer… / font siffler les serpents (7 / 6 : dommage, si on avait employé le mot « Zopfbeschwörer » au lieu de « Zöpfebeschwörer », on aurait créé un alexandrin binaire là aussi)
>
> Man fegt die Blätter… / en tas d'écureuils. (décasyllabe binaire: 5/5)

Chaque demi-phrase (hémistiche) est consacrée à une langue, à un stade de la métamorphose, à une page et à une illustration, de sorte que l'alternance de langues est systématique et prosodique, puisqu'elle épouse, à quelques exceptions près, le mètre même du poème bilingue, en créant de parfaits alexandrins translingues. La distribution entre les langues fonctionne selon le principe de l'analogie sonore qui souligne l'analogie visuelle des métamorphoses. Ainsi, la partie ascendante de la phrase (protase correspondant au stade 1) et sa partie descendante (apodose, stade 2) peuvent être occupées par les deux versions, afin de maintenir ou de créer une allitération ou une assonance particulièrement expressive dans la partie française ou allemande :

> Und die Zöpfebeschwörer… / font **s**iffler les **s**erpents (allitération en [s] dans la partie française)
>
> On fait ricocher des cailloux… / zu klein**en** **f**lach**en** **F**isch**en** (allitération en [f] et assonance en [en] dans la partie allemande)

Selon une harmonie imitative, l'allitération en [s] mime le sifflement des serpents, tandis que l'allitération en [f] et l'assonance en [en] évoquent le bruit et le rythme des pierres sautant sur la surface de l'eau. À d'autres endroits, la distribution des deux langues crée une analogie sonore (translingue) entre la première et la deuxième partie de la phrase, comme les assonances en [a] et en [i] dans les deux phrases suivantes, dont la constellation forme un chiasme sonore : [a]-[i]//[i]-[a] :

> On sc**i**e les s**a**pins… / **A**chtung Krokod**i**le !
> On tr**i**cote entre **a**m**i**s… / Sch**a**fe für den W**i**nter

L'alternance des langues au sein des phrases exerce ainsi une fonction créatrice, augmentant la poéticité du texte et renforçant la correspondance entre texte et image grâce à une double analogie, celle de la forme et celle du son. D'autre part, l'harmonie imitative au sein des vers augmente aussi la correspondance entre le signifiant et le référent, selon l'antique rêve cratyléen, de sorte que nous puissions voir et entendre les métamorphoses magiques des animaux. La valeur artistique de cet album bilingue ne peut être négligée : il s'agit là d'un véritable petit poème illustré, d'un *Gesamtkunstwerk* où des correspondances baudelairiennes procurent au lecteur un véritable plaisir synesthétique, illustrant le lien entre multilittéracie et multimodalité.

D'autre part, selon un principe didactique (et peut-être aussi pour s'adapter au contexte éducatif alsacien où règnent le principe « un maitre - une langue » et celui de l'immersion, rendant toute lecture bilingue difficile), cet album est accompagné d'une annexe, où figurent, sur une page synthétique, les deux versions complètes, française et allemande, de sorte que l'album puisse être également lu par un lecteur monolingue, ou dans le cadre d'une alternance des langues au sein d'une organisation scolaire qui pratique la séparation spatio-temporelle des deux langues d'enseignement. Nous sommes ici en présence d'une traduction interlinéaire : chaque phrase, qui correspond à une métamorphose s'étirant sur deux pages, est immédiatement suivie par sa traduction, ce qui permet aussi une lecture translingue « mot-à-mot ». Pour établir des correspondances lexicales enrichissant le répertoire bilingue, les mots clés, qui correspondent aux objets qui subissent une métamorphose et sont représentés dans les illustrations, sont marqués en gras dans chaque version (comme dans le texte bilingue), ce qui permet de retenir facilement le lexique nouveau. Ces deux versions complètes peuvent également représenter le point de départ pour des pratiques pédagogiques translingues, telles des exercices de traduction ou des considérations de grammaire comparative/contrastive, enrichissant les compétences métalinguistiques des apprenants.

3.4. *Lunes… eine mondlose Nacht*

Ce dernier album illustre la catégorie des albums translingues, présentant des mélanges de langues au niveau intraphrastique et interphrastique. Comme le montrait l'exemple en *spanglish*, tiré du livre de Junot Díaz, le mélange des langues dans les livres translingues suit les règles flexibles du « parler bilingue », reflétant les stratégies communicatives des locuteurs bilingues.

Or l'album *Lunes… eine mondlose Nacht* n'est pas l'œuvre d'un écrivain bilingue pratiquant le *frallemand*, mais le fruit d'une traduction partielle *a posteriori* de certains passages du texte, créant un texte bilingue à partir d'un texte monolingue français (texte et illustration Mélanie Vialaneix, traduction Sybille Maurer). Cet album est accompagné de deux versions complètes insérées en annexe à la fin de l'album, sous forme de deux fiches séparées. Contrairement à la traduction interlinéaire à la fin de l'album *Sag mal, comment on fait les animaux ?*, cette disposition dominée par la séparation des langues rend difficile les exploitations pédagogiques translingues (les lectures comparatives), allant dans la direction d'une lecture purement monolingue de l'histoire. Du point de vue traductologique, la traduction allemande complète soulève quelques points de discussion, que nous n'exposerons pas ici.

La quatrième de couverture (dans sa version française) présente ainsi le contenu :

> « Magda et Lilo sont fascinées par la lune. Un soir, cependant, cette dernière ne se montre pas. Magda, la sœur aînée de Lilo, part à sa recherche : Commence alors pour elle un voyage initiatique, ponctué d'étonnantes rencontres… Jusqu'à ce que la lune soit devant elle… »

Le voyage initiatique évoqué épouse le schéma narratif bien connu du roman initiatique médiéval – *Perceval ou le Conte du Graal* de Chrétien de Troyes. Au centre de l'histoire figure la quête de la lune, qui rappelle celle du Saint Graal ; l'héroïne doit surmonter trois épreuves avant de rencontrer l'objet de la quête : la plongée dans l'océan, la traversée du désert, l'ascension de la montagne. Motifs bien connus, l'élément aquatique (la plongée dans l'océan) et l'élément nocturne (le voyage au milieu de la nuit) constituent des moments et paysages du « seuil », que l'héroïne doit franchir afin d'atteindre un autre stade de la conscience qui lui permettra, à la fin de son voyage, d'accéder à une nouvelle connaissance. Celle-ci est symbolisée dans la rencontre finale avec la lune, qui lui révèle le secret de l'Être, dominé par l'éternel retour :

> Ich bin gereist, genau wie du. Ich komme und gehe. Ich helfe dem Ozean auf seinen Wanderungen, und den Pflanzen zu gedeihen. Die Natur wandelt sich ständig. Geh nach Hause zu deiner Schwester und sage ihr, sie brauche sich nicht zu fürchten, wenn ich nicht da bin. Ich komme immer wieder zurück, so regelmäßig wie die Sonne und schneller als die Jahreszeiten.

L'acquisition de la nouvelle connaissance au terme de la quête réintègre le héros, transformé par son expérience et riche d'un nouveau savoir, dans la société qu'il avait quittée. Le retour de Magda auprès de sa sœur Lilo symbolise ce retour et cette réintégration dans le monde diurne qui clôt l'aventure initiatique :

> Lilo öffnet verschlafen die Augen und schaut Magda erstaunt an.
> – Tu l'as trouvée ? Elle est revenue ?
> Magda erzählt Lilo ihre Abenteuer; von dem Garten, dem Dschungel, der Wüste, dem Berg.

Le récit initiatique accompagne des illustrations fascinantes où domine le clair-obscur, le contraste éclatant entre la noirceur nocturne et la clarté des rayons lunaires. Le voyage initiatique de Magda symbolise aussi, pour l'apprenant bilingue émergeant qui lirait cette histoire, l'initiation progressive au royaume de la langue allemande. En effet, cet album translingue consacre des volumes textuels de plus en plus importants à la langue allemande. Ainsi, la situation initiale jusqu'au départ de Magda est écrite entièrement en français, tout comme le début de son aventure, la descente dans le jardin nocturne (pages 1-8). C'est seulement lors de la première rencontre avec le grand hibou que surgit le texte allemand. Ce premier changement de langue se fait selon une alternance dialogique, car le hibou parle allemand :

> Ce sont les yeux ronds d'un grand hibou !
> – Bonsoir, je suis à la recherche de la lune ; l'avez-vous vue ?
> – Entschuldige, wonach suchst du ?

Cette rencontre entre Magda et le grand hibou mime une situation d'intercompréhension réelle – la communication entre deux locuteurs monolingues (Magda parlant français, le hibou parlant allemand) est facilitée par l'emploi du langage non verbal permettant une traduction intersemiotique : le geste de Magda dessinant la lune avec ses bras facilite ici la reconnaissance du référent au-delà de son signifiant. La compréhension du hibou est accentuée par l'exclamation « Oh, der Mond ! » :

> – Entschuldige, wonach suchst du ?
> – La lune !
> répond Magda qui dessine un grand cercle de ses bras, et pointe son doigt vers le ciel étoilé.
> – Oh, der Mond !
> Vielleicht ist er im Wald hinter dem Garten?
> hulule le hibou.

Le changement de langue correspond à un code couleur : les répliques allemandes sont écrites en noir, tandis que le texte français figure en gris. Sur d'autres pages qui présentent un fond noir ou bleu foncé symbolisant la noirceur du ciel nocturne ou les profondeurs de l'océan, le texte allemand figure en blanc,

tandis que le texte français est écrit en gris clair. Par cet effet artistique, le texte s'intègre parfaitement à l'illustration, dont il fait partie par sa valeur chromatique.

Selon le même principe d'une alternance dialogique des langues, la langue allemande est attribuée, sur les deux pages suivantes, aux plantes dont Magda entend tout à coup les voix dans la nuit :

> « Wachsen, wachsen, wachsen »,
> murmurent les herbes hautes.
> « Rascheln, rascheln, rascheln »,
> soupirent les feuilles des arbres.
> « Blühen, blühen, blühen »,
> chantonnent les fleurs.
> […]
> Une panthère couleur de nuit !
> -- Lauf ! Lauf ! Lauf !!
> crient les buissons, les arbres et toute la forêt.

Ces infinitifs de verbes d'action liés à la description de la nature et des mouvements représentent un lexique précieux pour les apprenants bilingues émergents.

Deux pages plus loin, c'est le discours direct qui figure en allemand, tandis que le récit continue en français. Magda et la bouée parlent toutes les deux en allemand, ce qui n'est pas logique puisque Magda ne parlait que le français dans sa conversation avec le hibou. Ou peut-être la maîtrise de la langue allemande figure-t-elle parmi les nouvelles connaissances merveilleuses que lui procure son voyage initiatique ? Pourtant, elle n'est qu'à mi-chemin…

> – Hallo, ich bin auf der Suche nach dem Mond!
> crie Magda à la bouée, en dessinant un croissant de ses doigts.
> – Hm, der Mond ? Vielleicht befindet er sich in der Nähe des Ozeans ? Komm, ich bring dich dahin!
> glougloute la bouée.
> Au milieu de la vaste étendue d'eau, il fait noir et un peu froid…
> – Ich kann den Mond nirgendwo sehen…
> – Warte, schau doch mal näher hin, dit la bouée.

Le troisième type d'alternance de langues répond à une différenciation énonciative entre le discours indirect libre (exprimant la pensée de Magda) et le récit (description de l'environnement océanique) :

> Des milliers de petits points phosphorescents
> apparaissent et se mettent à danser autour d'elle.
> Winzige Lebewesen!
> – Oooohhh,
> s'écrit Magda émerveillée[3].

[3] Le retrait de la troisième ligne est conforme à l'original : il signale le changement de langue.

Le texte allemand – l'exclamation « Winzige Lebewesen! » – pourrait être interprété ici comme un discours indirect libre, s'intégrant à la continuité syntaxique du récit (en français), mais exprimant, au niveau sémantique, les pensées de Magda, dont la ponctuation forte (le point d'exclamation) exprime une tonalité de surprise et d'émerveillement.

Jusque-là, nous sommes en présence d'une alternance de langues selon trois principes de distribution :

(1) L'alternance dialogique (Magda / hibou ; Magda / plantes)
(2) L'alternance énonciative entre discours direct et récit (Magda et la bouée / incises et récit).
(3) L'alternance énonciative entre discours indirect libre et récit (les pensée de Magda / récit).

C'est à partir de la page 18 qui correspond à peu près à la moitié du livre (comptant en tout 32 pages), que ces principes de l'alternance des langues sont concurrencés par le mélange de langues au sein de la phrase, avant que le texte ne bascule vers la dominante allemande, aux pages 23-28, où l'histoire se poursuit exclusivement en allemand.

Etudions donc le premier code-switching intraphrastique au niveau du récit. L'exclamation extatique « Oooohhh » de Magda est suivie par la phrase suivante, présentant, au niveau métrique, deux octosyllabes parfaits, apparaissant dans la disposition graphique suivante :

Une lueur b**a**laye **a**lors
die Oberfläche des W**a**ssers.

Entre la phase ascendante de la phrase (protase, en français) et la phrase descendante (apodose, en allemand), une continuité sonore est établie par la présence d'une assonance en [a] (b**a**laye – **a**lors – W**a**sser), dont le son profond souligne le mystère de ce spectacle nocturne. Bien que ce changement de langue à l'intérieur de la phrase soit très réussi au niveau stylistique et poétique – équilibre rythmique créé par la succession de deux octosyllabes, présence d'une assonance suggestive – il ne possède aucune motivation claire au niveau sémantique ou narratif, si ce n'est la création (par l'association du français et de l'allemand) d'une mélodie insolite et mystérieuse, qui symbolise le passage vers le règne sous-marin. Au niveau culturel et identitaire, ce changement de langue ne correspond pas aux stratégies discursives naturelles des locuteurs bilingues, puisqu'en *frallemand*, on dirait dit plutôt « Une lueur balaye alors la Oberfläche de l'eau » ou « Une leur balaye alors la Wasseroberfläche ».

Sur les deux pages suivantes, les changements de langue se poursuivent au niveau du récit : des alternances d'une phrase à l'autre sont combinées en mélanges intraphrastiques de plus en plus arbitraires. Commençons par un exemple de changement inter phrastique :

Un gigantesque phare se tient sur un rocher
qui surplombe l'océan.
Sein mächtiges Leuchtfeuer erstrahlt die Wellen
genauso glänzend wie das Mondlicht.

L'emploi du verbe « erstrahlt » dans la traduction allemande est discutable d'un point de vue grammatique, puisque « erstrahlen », verbe intransitif, ne connaît pas d'emploi transitif. Le verbe transitif « bestrahlen » serait donc plus approprié. Si nous nous reportons au texte complet français figurant sur les fiches qui accompagnent le texte translingue, la comparaison « genauso glänzend wie das Mondlicht » nous paraît également discutable d'un point de vue traductologique. Voici la version française complète de la phrase :

Sa grande lanterne balaye les vagues *aussi brillantes qu'un clair de lune*.

La comparaison « aussi brillantes qu'un clair de lune » est formé autour de l'adjectif qualificatif « brillantes », épithète détachée du nom « vagues » et figurant en position appositive. Cette extension du nom « vagues » dont le noyau est l'adjectif « brillantes » ne peut être rendue par l'adjectif qualificatif « glänzend » en allemand, puisque, dans cette position appositive, « glänzend » adopte le statut d'un adverbe, qualifiant le verbe « betrahlt » / « balaye » :

Sein mächtiges Leuchtfeuer *bestrahlt* die Wellen genauso *glänzend* wie das Mondlicht.

Si le mot « glänzend » doit garder le statut d'expansion du nom « Wellen », il faudrait modifier la structure syntaxique et employer une proposition subordonnée relative, complément de l'antécédent « vagues ». Aussi, une solution de traduction littérale qui garde la comparaison serait :

Sein mächtiges Leuchtfeuer bestrahlt die Wellen, die wie der Mond schimmern / glänzen.

Si on abandonne la comparaison au profit d'un rythme moins prosaïque et en faveur de l'explication physique du phénomène luminescent :

Sein mächtiges Leuchtfeuer bestrahlt die Wellen, die im Mondschein schimmern.

En revanche, la phrase suivante présente un changement de langue intraphrasique, intervenant entre le groupe nominal « la petite porte rouge » et son complément déterminatif au génitif « des Leuchtturms » :

Magda s'en approche et frappe à la petite porte rouge
des Leuchtturms. Keine Antwort.
Elle frappe encore et attend.

Bien que ce changement intraphrastique soit intéressant, il ne correspond pas au *Sprachgefühl* d'un locuteur bilingue, car en *frallemand*, on garderait l'article en français, et emprunterait uniquement le lexique allemand du « Leuchtturm » :

Magda s'en approche et frappe à la petite porte rouge du Leuchtturm. Keine Antwort.

La version en *frallemand*, correspondant à un phénomène de *translanguaging* qui permet au locuteur de puiser dans un répertoire unique, garde une syntaxe française au sein de laquelle se love l'emprunt nominal allemand. Cette configuration ne nécessiterait pas de changement de ligne ni de couleur, car les deux langues se mélangeraient véritablement au sein d'un seul idiome, au sein d'un unique discours idiolectal ou « parler bilingue ».

La page suivante présente un dernier changement intraphrasique, avant que le texte ne bascule vers une dominante allemande :

> Magda marche vers le désert.
> Plus elle s'éloigne de la lumière du phare, plus elle réalise que
> die Nacht nicht mehr so dunkel ist wie vorher.

L'emplacement du changement au sein de la phrase semble non seulement dépourvu de tout naturel, mais apparait aussi illogique au niveau de la structure syntaxique. Nous sommes en effet en présence d'une proposition principale « elle réalise » et d'une proposition subordonnée complétive « que die Nacht nicht mehr so dunkel ist wie vorher. » Or les propositions subordonnées en allemand obéissent à une structure particulière, puisque le verbe est placé à la fin : « nicht mehr so dunkel **ist** ». Dans le cerveau du locuteur, cependant, cette construction ne peut être anticipée que si la conjonction de subordination est exprimée, de sorte que le placement du verbe en fin de proposition puisse être déclenché. Il faudrait donc, au niveau de la stratégique discursive en allemand, que la conjonction de subordination « dass » soit exprimée, et que le changement de langue survienne entre la proposition principale et la proposition subordonnée (bien que ce changement ne soit pas naturel non plus), pour que cette construction soit praticable :

> Plus elle s'éloigne de la lumière du phare, plus elle réalise,
> dass die Nacht nicht mehr so dunkel ist wie vorher.

Le changement isole la conjonction de subordination « que » du reste de la proposition subordonnée, écrite en allemand. Un locuteur bilingue franco-allemand emploierait plutôt une de ces variantes, en fonction de ses stratégies discursives et son répertoire lexical :

> Plus elle s'éloigne du Licht du Leuchtturm, plus elle bemerkt (réalise) que la Nacht n'est plus si dunkel qu'avant.

Cependant, en tant que variantes de traduction pour cet album translingue, nous proposerions les deux versions suivantes :

> Plus elle s'éloigne de la lumière du phare, plus elle réalise : die Nacht ist nicht mehr so dunkel wie vorher !

Cette réalisation aurait l'avantage de présenter un changement au niveau énonciatif (récit / discours direct reflétant la pensée de Magda), changement qui se-

rait accompagné, de façon naturelle et en cohérence avec les autres stratégies de *code-switching* pratiquées jusqu'ici dans l'album, d'un changement de langue. Car le mélange des langues (*translanguaging*) possède de fait une certaine logique et obéit à des règles, comme l'ont constaté plusieurs chercheurs :

> Par exemple, Timm (1975) a identifié les contraintes du code-switching Spanish-English, en distinguant les phrases que les locuteurs bilingues considèrent comme bien formées (par exemple The students *habian visto la pelicula italiana*) de celles qui sont considérées comme mal formées (par exemple The student had *visto la pelicula italiana*). Le corps substantiel de la recherche qui a suivi ces découvertes (Poplack 1980, Myers-Scotton 1993, MacSwan 2000) a démontré, de façon convaincante, que le code-switching, comme tout autre comportement linguistique, est régi par des règles. (Bernstein & Hamman-Ortiz 2020 : 14, notre traduction).

Conclusion :

Les livres et albums bilingues peuvent révéler différentes stratégies discursives et éditoriales. Les albums bilingues ont l'avantage de combiner une lecture multilingue et multimodale, enrichissant le transfert entre langues d'un transfert entre texte et image. Les trois albums bilingues présentés se distinguent quant à la distribution et l'emploi des deux langues, français et allemand, et ont permis d'interroger les différents types d'alternance et de mélange de langues qui s'y dévoilent. Les changements de langue, fruits de la traduction en ce qui concerne les albums de notre corpus, montrent le lien étroit entre la traduction et l'acquisition de la bilittéracie (Hartmann & Hélot 2000) que les albums bilingues à la fois incarnent et rendent possible.

La réflexion didactique, qui sera publiée dans le numéro suivant, prolongera l'analyse traductologique de notre corpus. Elle se présentera sous la forme d'une étude empirique, donnant lieu à une analyse qualitative des différents discours nés dans le contexte d'une évaluation didactique menée par un groupe de six enseignants stagiaires affectés en classe maternelle bilingue, dans le cadre de notre séminaire de didactique de l'enseignement bilingue à l'Université de Strasbourg (INSPÉ de Colmar, Master MEEF premier degré, parcours bilingue franco-allemand, deuxième année). Cette investigation est guidée par les questionnements suivants : Comment les enseignants stagiaires des classes maternelles bilingues franco-allemandes évaluent-ils les trois albums bilingues ? Quelle exploitation pédagogique proposent-ils pour ces trois albums, dans les conditions de la politique linguistique en place ? Quelle est leur vision de l'acquisition de la bilittéracie ?

Bibliographie :

BERNSTEIN, K. / HAMMAN-ORTIZ, L. (2020) „Bilingualism and Multilingualism“, in S. Laviosa & M. González-Davies, In: Sara Laviosa & Maria González (eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Abingdon-on-Thames: Routledge, p. 11-28.

CANAGARAJAH, S. (2006) “Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers”, *College English*, p. 589-604.

CANAGARAJAH, S. (2011) “Translanguaging in the classroom: Emerging issues for Research and Pedagogy”, *Applied Linguistics Review*, 2, p. 1-28.

CAUSSE, M. (2006) *Romeo @ Juliette*. Paris: Talents Hauts.

CAYE, A. (2005) *Surprise Party*. Paris : Talents Hauts.

CENOZ, J. / GORTER,D. (2013) “Toward plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages”, *TESOL Quarterly*, 47(3), p. 591-599.

CUMMINS, J. (2014) “Foreword”. In C. Hélot, R. Sneddon & N. Daly (2014) *Children’s Literature in Multilingual Classrooms. From multiliteracy to multimodality*, London: Trentham Books, IOE Press, p. 1-7.

CUMMINS, J. (2016) « L’éducation bilingue: perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives ». In : C. Hélot & J. Erfurt (éd.), *L’Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris: Lambert-Lucas, p. 529-244.

DÍAZ, J. (2008) *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao,* New York: Riverhead Books.

GARCIA, O. / WEI, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education.* Palgrave: Macmillan.

GRIESSHABER, W. (2014) „Erst-und zweitsprachliche Mittel bei der (un-)konventionnellen Gestaltung von Texten“. In Ehlich, K. et al. (Hrsg.), *Unkonventionalität in Lernertexten*. Berlin : ESV Schmidt, p. 109-131.

HARTMANN, E. / HÉLOT, Ch. (2020) “Pedagogical Affordances of Translation in Bilingual Education”. In: Sara Laviosa & Maria González (eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Abingdon-on-Thames: Routledge, p. 95-108.

HARTMANN, E. (2020a) „Translinguale Unterrichtsstrategien zur Förderung der Mehrschriftlichkeit an bilingualen Schulen im Elsass“, *Bulletin suisse de linguistique appliquée,* VALS-ASLA, numéro spécial 2020, sous presse.

HARTMANN, E. (2020b) “Experimenting Translingual Approaches and Translanguaging in the Bilingual Classroom”. In: Olivier Mentz & Katarzyna Papaja (Eds.), *Focus on Language. Challenging Language Learning and Language Teaching in Peace and Global Education*. Wien: LIT Verlag, p. 91-113.

HARTMANN, E. (2019) « Des lectures bilingues à la littéracie bilingue. Approches translingues du lire-écrire dans le contexte de l’enseignement bilingue en Alsace : (2) Les expérimentations », *Nouveaux Cahiers d’Allemand. Revue de linguistique et de didactique*, 37e année, no 1, p.85-100.

HARTMANN, E. (2018) « Des lectures bilingues 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. Revue de linguistique et de didactique*, 36e année, no 3, p.283-300.

HAWKINS, M. / MORI, J. (2018) “Considering “trans-“perspectives in language theories and practices”, *Applied Linguistics*, 39(1), p. 1-8.

HÉLOT, C. / SNEDDON, R. / DALY, N. (2014) *Children’s Literature in Multilingual Classrooms. From multiliteracy to multimodality*, London: Trentham Books, IOE Press.

HÉLOT, C. (2014) “Introduction”. In: C. Hélot, R. Sneddon & N. Daly (2014) *Children’s Literature in Multilingual Classrooms. From multiliteracy to multimodality*, London: Trentham Books, IOE Press, p. 8-16.

HESSE, L. (2012) *Das kleine Wunder / Le petit miracle*, D. Kirmer (trad.), München: Bilibri.

KENNER, C. (2003) *Becoming Biliterate: Young children learning to write different writing systems.* London: Trentham Books.

LINGAU, B. / MEHLEM, U. (2016) „Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für Sprachreflexion: Arbeit mit einem zweisprachigen Bilderbuch in einer multilingualen dritten Klasse". In: P. Rosenberg & C. Schroeder (Hgg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter, p. 207-238.

LÜDI, G. / PY, B. (1986) *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.

MACSWAN, J. (2000) “The architecture of the bilingual language faculty: Evidence from codeswitching”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(1), p. 37-54.

MAKONI, S. / PENNYCOOK, A. (2007) *Disinventing and Reconstituing Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

MARTÍNEZ, R. (2017) “Dual language education and the erasure of Chicanx, Latinx, and indigenous Mexican children : A call to re-imagine (and imagine beyond) bilingualism”. *Texas Education Review,* 5 (1), p. 81-92.

MYERS-SCOTTON, C. (1993) *Dueling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.

POPLACK, S. (1980) “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español”: Toward a typology of code-switching, *Linguistics,* 18 (7-8), p. 581-618.

REHBEIN, J. (2016) „Textuelle Literalisierung – mehrsprachig“. In: P. Rosenberg & C. Schroeder (Hgg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter, p. 267-304.

ROSENBERG, P. / SCHROEDER, C. (Hgg.) (2016). *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter.

ROWLEY, D. (2017) *Melting potes*. Paris: Talents Hauts.

SNEDDON, R. (2009) *Bilingual Books –Biliterate Children: Learning to read through dual language books*. London: Trentham Books.

TIMM, L. (1975) “Spanish-English code-switching. El porqué and how-not-to”, *Romance Philology*, 28, p. 473-482.

VERGEZ, S. (2018) *Sag mal, comment on fait les animaux?,* B. Hyvert (trad.). Schiltigheim : Kidikunst.

VIALANEIX, M. (2017) *Lunes… eine mondlose Nacht*, S. Maurer (trad.), Schiltigheim : Kidikunst.

VOGEL, S. / GARCÍA, O. (2017) “Translanguaging”. In G. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.

Odile Schneider-Mizony /
Université de Strasbourg, GEPE/UR 1339 LiLPa

Camille Noûs
Laboratoire Cogitamus

Décrire des politiques linguistiques dans le supérieur

A propos d'un ouvrage récent d'Andreas Hettiger

Cet ouvrage de plus de cinq cent pages, publication[1] d'un travail d'habilitation, est appelé « étude », *Studie*, par la quatrième de couverture, qui affirme « Sie schlägt eine Brücke zwischen soziolinguistischen und hochschulpolitischen Diskursen ». Il s'agit du travail présenté pour son habilitation par l'auteur, qui, après une carrière d'enseignement à l'étranger et en Allemagne fédérale, souhaitait enrichir son expérience pratique de directeur du centre de ressources en langues de l'Université (TU) de Braunschweig de réflexions sociolinguistiques. Notre discussion souhaite donner un aperçu des informations apportées par la publication.

Le volume débute par un chapitre d'une soixantaine de pages intitulé « Deutschlands internationale Hochschulen- ein Einblick », qui expose les *topoï* habituels de l'internationalisation de l'enseignement, tels que diffusés par la *Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe,* comme le côté positif en soi de la diversité langagière et culturelle, la nécessité de la formation tout au long de la vie, ce « lebenslanges Lernen », ou la possibilité d'une « Internationalisierung daheim ». Les dénommer *topoï* ne signifie pas que ce compte-rendu prend position sur la validité des concepts, mais que cela fait à présent deux décennies que ces éléments de discours circulent dans l'espace public, accompagnés d'une valorisation intrinsèque, et qu'ils n'ont donc aucun caractère de nouveauté. Ce premier chapitre plaide ainsi, à son tour, pour la réhabilitation des connaissances en langues ou explique le concept de l' « internationalisation à domicile » par la mobilité virtuelle[2], c'est-à-dire digitale, qui relativise espace, temps et présence (p. 34). Il se termine par la présentation détaillée des centres de langues des universités allemandes, qui se sont développés dans les années

[1] Andreas Hettiger (2019) *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Grundlagen und Perspektiven*. Reihe Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen Bd. 14. Hohengehren: Schneider Verlag. 516 pages. ISBN : 978-3-8340-1913-4.

[2] Ou, dit encore plus simplement : le fait que l'utilisateur d'un ordinateur y cherche, lit et travaille ce qu'il veut, quand il veut et aussi longtemps qu'il le souhaite. Il peut donc effectivement consulter des sites autres que nationaux, même si le terme de « mobilité » paraitra bien euphémique pour la démarche.

1970, alors que le *Wissenschaftsrat* faisait la constatation que les philologies modernes faisaient trop de littérature et insuffisamment de vie réelle, 53-57 .

Le deuxième chapitre, lui aussi d'une soixantaine de pages, « Voraussetzungen für die Untersuchung hochschulischer Sprachenpolitik », expose la définition des concepts, l'état de la recherche et la méthodologie mise en œuvre. Après avoir esquissé les compréhensions diverses dont font l'objet les termes de plurilinguisme et multilinguisme, l'auteur pose la relative synonymie de « politique linguistique » et « planification linguistique », et serait même enclin à remplacer cette dernière par le concept de « management linguistique », à ses yeux plus évolutif et adaptatif (p. 73). Mais ces diverses notions sont loin d'être équivalentes à nos yeux : ce changement terminologique important, proposé en deux petites lignes et dont la seule motivation indiquée est la souplesse, peut rappeler les méta-commentaires de Lefranc sur le terme « aménagement linguistique » : « notion-écran », à la « neutralité euphémisante », qui « permet de dépolitiser la question de l'organisation linguistique » (Lefranc 2008). Dans la mesure où, à la compréhension de la recenceuse, qui suit en cela l'état des réflexions en sociolinguistique française[3], les politiques linguistiques relèvent aussi d'une performativité idéologique, Hettiger évite, lorsqu'il passe du terme « politique linguistique » au terme « management linguistique », la discussion idéologique de la gouvernance linguistique.

Hettiger fait un bilan d'une littérature secondaire publiée principalement en langue anglaise, ce qui l'amène à affirmer que les politiques linguistiques universitaires n'intéresseraient pas la recherche : c'est évidemment inexact pour le domaine francophone, comme en témoigneront les publications indiquées en fin de cette discussion, ou le colloque organisé en novembre 2018 par différentes grandes écoles et universités françaises[4]. Différentes approches théoriques sont brièvement passées en revue (l'écolinguistique, assimilée rapidement à du Sapir-Whorfisme, ou la théorie de la justice) avant que ne soit exposée la combinaison triangulaire entre analyse de textes officiels, européens essentiellement, d'enquêtes auprès des universités, au niveau institutionnel donc, et d'interviews (troisième niveau) qui constituent les données de son travail. Ce chapitre se caractérise malheureusement par une synchronie « écrasée », dans laquelle des approches théoriques de plus de vingt ans comme Kaplan/Baldauf 1997 voisinent avec des ouvrages de référence plus récents (Spolsky 2012) dans une mosaïque d'un panorama linguistique européen aplati à partir de données allant des années 2003 à 2018.

[3] Tel que le numéro 2008/1 des Cahiers du GEPE en offre un bon tour d'horizon.

[4] Les 8 et 9 novembre 2018, sous le titre „La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur, avec le concours de l'OEP (Observatoire Européen du plurilinguisme).

Le troisième chapitre se consacre à trois grands ensembles de documents et déclarations en rapport avec l'apprentissage des langues et la mobilité estudiantine : la réforme universitaire européenne dite du processus de Bologne de 1997 à 2018, les rapports officiels intitulés « Internationalität an deutschen Hochschulen » édités par la HRK (Hochschulrektorenkonferenz) entre 2011 et 2018, et les bilans sociaux du *Deutsches Studentenwerk*. La première partie consacrée au processus de Bologne fait cinquante pages et suit les déclarations d'intentions des sommets récapitulatifs : Londres 2007, Budapest et Vienne 2010, Berlin 2013 ou Paris 2018. Les universités y sont incitées à « s'ouvrir » au monde international, à accroître la mobilité de leurs étudiants et à monnayer leurs connaissances en attirant des étudiants aisés issus des pays émergents, trois objectifs rendant utiles, voire nécessaires de bonnes connaissances en diverses langues. L'auteur rapporte quelques critiques formulées par des acteurs sociaux ou politiques sur les stratégies d'internationalisation demandées par ce processus (146-150 & 163-164). Ces critiques diffèrent selon qu'elles sont portées par les Etats, qui regrettent que l'atteinte des objectifs recule incessamment vers le futur, par les organisations étudiantes, qui déplorent l'insuffisance des moyens financiers mis à la disposition de leur mobilité, ou par les universitaires, qui constatent l'accumulation irréaliste de sollicitations parfois paradoxales. Les deux phrases par lesquelles se clôt cette longue partie résonnent comme un demi-aveu d'impuissance (p. 177) : « Offensichtlich sind nachhaltige Veränderungen in einer komplexen Umwelt, wie sie die europäische Hochschullandschaft darstellt, nur mit langem Atem und Geduld zu erreichen. Warum sollten die Bologna-Reform und insbesondere auch ihre sprachen- und kulturpolitischen Ziele eine Ausnahme bilden?"

Le chapitre consacré aux rapports communs édités par le DAAD, la HRK et la fondation Humboldt sous le titre « Internationalität an deutschen Hochschulen » est beaucoup plus bref (vingt pages) et sa conclusion sans appel : ces rapports, basés sur des données de surface définies différemment suivant les universités, ont surtout mesuré une forme externe d'anglicisation des universités (nombre de cursus en langue anglaise dans une université, nombre d'universitaires venant de l'étranger). L'effet de *benchmarking*[5] a renforcé le biais en faveur de cursus en anglais sans intérêt scientifique ni didactique particulier, mais qui attiraient des étudiants venant d'un peu partout dans le monde. Cela permettait à une université de remonter dans le classement, car l'augmentation des échanges internationaux et le pourcentage d'étudiants étrangers figurent en bonne place des critères qui mesurent en théorie la qualité du supérieur (Saarinen, 2009 :

[5] C'est-à-dire la comparaison des universités sur des critères uniquement quantitatifs.

82). Michele Gazzola[6] fait l'analyse suivante de ce mécanisme (Gazzola, 2018 : 134)

- la logique d'utiliser le pourcentage d'étudiants étrangers sur le total des inscrits suppose que les meilleures universités attirent plus d'étudiants venant de pays étrangers ;
- un pourcentage élevé de ces derniers pourrait être considéré comme une conséquence de la qualité de l'enseignement et de la recherche d'une université ;
- mais si cet indicateur est explicite, les acteurs institutionnels œuvrent pour l'élévation du nombre d'étudiants étrangers en soi, déconnecté de la qualité intrinsèque de l'université.

Enfin, les enquêtes du Service allemand des Etudiants (*Deutsches Studentwerk*), présentées elles aussi sur une vingtaine de pages, offrent des renseignements intéressants, mais ne permettant guère les considérations longitudinales par la variabilité des points enquêtés au fil du temps : quelques constantes émergent, comme le fait que les étudiants étrangers inscrits en cursus en langue anglaise auraient préféré étudier en pays anglophone (p. 211), ou qu'ils estiment leurs compétences en anglais bonnes (p. 212), avis que ne partagent pas leurs enseignants. Chongling/ Schneider-Mizony (2014) faisaient déjà ce constat pour les étudiants chinois entreprenant des études en Allemagne. L'on pourrait d'ailleurs aller plus loin dans les déductions que fait l'auteur à ce sujet en avançant que, si la politique linguistique d'une université, dont le but premier est de produire et de transmettre du savoir, est efficace si elle permet de remplir plus judicieusement cet objectif, les cursus en anglais le remplissent au contraire moins bien. Leur effet doit alors être cherché ailleurs, par exemple dans une sorte d'EMILE[7] pour acquérir l'anglais, mais il s'agirait dans ce cas d'une politique linguistique cachée (*covert language policy*, disent les anglophones) ou d'une « gouvernance » *de facto*. De façon générale pour ces trois types de documents analysés, le fondement statistique semble, au regret discret de l'auteur, aussi léger que les conceptions didactiques sur les langues qu'ont les gestionnaires des institutions de formation supérieure. L'auteur ne s'interroge cependant pas sur l'idéologie politiquement très correcte portée par ces injonctions européennes, alors que celle-ci a été remise en cause à diverses reprises depuis plus d'une décennie : Saarinen 2009, Truchot 2010, Maurer 2011, Schneider-Mizony 2011, Lefranc 2014, Frath 2015, toutes publications dont le point commun est de voir un lien entre le peu d'assise scientifique de ces injonctions et la norme de bienfaisance dont elles se parent.

Le quatrième chapitre « Die Sprachensituation an deutschen Hochschulen und die sprachenpolitischen Initiativen der Hochschulrektorenkonferenz », 217-241, constate la domination de l'anglais dans les langues apprises par les étudiants et

[6] Qui ne semble pas connu de Hettiger, car il est absent de sa bibliographie.
[7] EMILE pour Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère.

employées dans les cursus dit « internationalisés », en fait anglicisés. Cette hégémonie ne semble pas gêner l'auteur, qui cite curieusement Konrad Ehlich, linguiste ayant alerté sur les dangers de l'anglicisation en Sciences Humaines, à l'appui de sa thèse à lui, Hettiger, comme quoi l'allemand ne serait pas important pour certaines matières universitaires p. 221. Et Hettiger de se faire l'écho de ces responsables universitaires qui considèrent qu'il ne faut pas élever de trop hautes barrières langagières à l'accueil d'étudiants étrangers au risque d'handicaper … les universités qui s'efforcent de relever leur taux d'étudiants étrangers (p. 225) : la question du handicap langagier que traîneraient ensuite ces étudiants dans leurs études en Allemagne, que ce soit un niveau d'anglais insuffisant ou la maigreur de leur allemand de survie est juste effleurée. Mais ce biais du chapitre reflète fidèlement le biais des recommandations de la HRK, qui souhaite plus de langues étrangères de façon théorique, en ne les concrétisant qu'avec l'anglais, par exemple en recommandant plus de « fremdsprachige Pflicht-Lehrveranstaltungen, zB. Englischsprachige Studiengänge » ou des « wissenschaftliche Publikationen in englischer Sprache oder einer anderen Fremdsprache » p. 229.

Le cinquième chapitre est à nouveau plus long (70 pages) et annonce « Ein hochschulsprachenpolitischer Rahmen für Europa und Deutschland », 242-311. Il reflète l'état du discours sur les politiques éducatives européennes en matière d'apprentissage des langues depuis une vingtaine d'années et ne comporte pas beaucoup de nouveautés pour les enseignant/e/s de langues qui ont suivi l'instauration du CECRL par l'institution scolaire. Une part peut-être plus personnelle de l'auteur à ce discours est de se réclamer de Bourdieu (p. 263) pour argumenter que l'apprentissage des langues représente un capital économique intéressant alors que le capital symbolique ne jouerait qu'un rôle secondaire (« untergeordnet », p. 265) en Europe. La lecture de Bourdieu a probablement été un peu rapide, comme la lecture d'Ammon 2015, auquel est attribué en anglais un propos dans un livre que le célèbre sociolinguiste de Duisburg a rédigé en allemand, et ceci à une page où la recenceuse n'a jamais pu le retrouver. Hettiger écrit page 247 : « Stärker wiegt in einer rein ökonomischen Sichtweise das Argument, dass die Förderung einer Lingua Franca immerhin Kosten für das Erlernen weiterer Sprachen erspart. „Knowledge of English suffices, or pretty much suffices, for international scientific communication" (Ammon 2015: 20) ».[8]

Les programmes Erasmus et Erasmus + présentés dans ce chapitre subissent une évaluation assez sévère : ils seraient des séjours linguistiques à

[8] Il s'agit de l'ouvrage Ammon, Ulrich (2015) *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin New York De Gruyter, dont les *Nouveaux Cahiers d'Allemand* ont publié un compte-rendu dans leur numéro 2015/4, pp. 471-478.

l'étranger, potentiellement intéressants par leur ouverture interculturelle, mais ne constitueraient pas une séquence d'études universitaires réelles (p. 272) en raison d'une impossibilité linguistique à suivre correctement ces études dans une autre langue, échec que l'auteur attribue à une insuffisante préparation dans l'université de départ. Ce constat lui permet de plaider à nouveau pour un renforcement de la formation en langue étrangère d'un côté, et pour un apprentissage interculturel de l'autre, plaidoyer fait sous la forme d'une vulgarisation des thèses diffusées par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Mais nulle part il n'est question de l'importance heuristique de la langue d'accès aux études, alors que ce sujet est débattu depuis bien trente ans à présent en Allemagne (cf. Skudlik 1990) et se voit régulièrement abordé par le *Verein deutsche Sprache*[9]. En revanche, quelques éléments de nouveauté sont donnés par une « valse des étiquettes » qui apprend par exemple au lecteur que ce qui s'appelait jadis « polyglotter Dialog », le fait que des locuteurs de langues diverses utilisent chacun leur meilleure langue, parce qu'ils comprennent, sans suffisamment bien les parler, les langues des autres, est désigné à présent par l'abréviation LaRa, pour *lingua receptiva* (p. 298). Mais les méthodes et instruments restent globalement les mêmes depuis vingt ans : promotion de l'apprentissage des langues en ligne, au moins à titre complémentaire de l'enseignement présentiel, acquisition de stratégies d'intercompréhension entre familles de langues ou espérance dans les retombées concrètes des projets européens subventionnés, tels que l'ont été LINEE et DYLAN. On reste à la surface des discours du Conseil de l'Europe, et il n'est à ce moment guère étonnant que l'ouvrage n'évoque pas l'esperanto comme possible outil de cette communication internationale qu'il juge indispensable. Mais il aurait fallu alors souligner l'illogisme résidant dans le fait que le Conseil de l'Europe avait chassé, au motif qu'une langue n'avait pas à dominer les autres dans la communication européenne, l'esperanto par la porte officielle (Zokolovska, 2017 : 377), alors qu'il laissait rentrer l'anglais par la fenêtre. Loin de critiquer les choix sous-tendant les politiques universitaires européennes, l'auteur conclut ce long chapitre au contraire par l'affirmation : « Damit der europäische sprachenpolitische Rahmen wahrgenommen und implementiert wird, muss eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit die europäischen BürgerInnen immer wieder neu damit bekannt machen. » (p. 310).

Après cette synthèse de directives européennes bien-pensantes, le sixième chapitre entre dans un examen concret revigorant. Il s'intitule « Die Umsetzungsebene : (1) Die Förderung von Herkunftssprachen », 312-343, et l'auteur explique avoir choisi arbitrairement deux domaines d'application pratique de politiques linguistiques universitaires pour les chapitres 6 (langues de la migra-

[9] Qui consacre un groupe de travail à cette question « Deutsch in den Wissenschaften », cf. https://vds-ev.de/

tion) et 7 (profils des formateurs en langues). Après avoir argumenté l'intérêt de mieux prendre en compte les profils linguistiques des étudiants allemands, dont un cinquième est issu de la migration de court ou long passé, il examine la spécificité langagière de leurs profils et indique que leurs forces et leurs faiblesses ne sont pas les mêmes que celles d'apprenants de langue maternelle allemande. Dans les langues les plus concernées par le fait migratoire à l'université (polonais, russe, turc, kazakh), les jeunes issu/e/s de la migration ont en général dans la langue familiale une bonne fluidité orale sans accent, une prononciation ne correspondant pas au standard de la langue (dialectale ou familière), des faiblesses grammaticales pour les formes rares, un vocabulaire limité au domaine de la famille et du quotidien et une sensibilité insuffisante à la variation entre les registres formel et informel. Ils comprennent fort bien à l'oral, mais beaucoup moins bien des documents écrits, et la littéracie scientifique leur est un gros facteur de difficulté (322-323).

La réponse à ce profil particulier a été la création par certaines universités (TU Braunschweig, universités de Bremen ou Regensburg par ex.) de cours spécifiques de type « Russisch/Türkisch für Insider », en double des cours d'apprentissage du russe ou turc pour débutants. Lorsque le niveau B2 est atteint dans toutes les compétences requises par les niveaux-seuils du CECRL, les deux types d'apprenants se retrouvent dans la même filière. Les avantages dépassent ceux de la simple motivation-démotivation de chaque groupe par l'autre, les résultats en langue sont supérieurs, mais on imagine sans peine que l'investissement, temporel par les étudiants, et financier par l'université d'accueil, est également supérieur aux attentes de curiosité liées à un « Schnupperkurs » dans telle ou telle langue un peu exotique. Le lecteur s'interrogera légitimement sur le « réalisme » d'une implémentation à grande échelle de cette voie intéressante, surtout lorsque le fonctionnement des diverses universités allemandes fournit avec régularité des exemples de pingrerie gestionnaire. Et même si l'auteur vante les avantages professionnels qui pourraient déboucher de cette fructification de compétences langagières patrimoniales, même s'il souligne l'intérêt de la médiation avec ces deux grands espaces géopolitiques que sont la Russie et la Turquie (p. 343), les seuls métiers concrets nommés au titre des langues de la migration sont enseignant et travailleur social, deux métiers dont les conditions d'exercice ou[10] la rémunération n'en font pas les débouchés professionnels vers lesquels les étudiants s'orientent de plein gré. Enfin, une vision idéaliste du monde l'empêche sans doute de réaliser que les allophones ont peu tendance à choisir dans leurs études la langue minoritaire, souvent stigmatisée, dont ils sont locuteurs de naissance, comme Uribe Salamanca (2015) en faisait la désolante constatation pour la Colombie, qui a pourtant mis au point un programme ambitieux de soutien universitaire aux langues amérindiennes.

[10] Pour la France, les deux facteurs s'ajouteraient.

Le septième chapitre fait environ 35 pages (344-381), et, sous le titre de « Die Umsetzungsebene (2): Ein Qualifikationsprofil von Hochschullehrkräften für Sprachen und Kultur », expose la réalité des Centre de langues universitaires en Allemagne, les Sprachzentren. Ils cumulent différents handicaps, dont le premier est l'image peu valorisée qui collent à leur perception[11] dans un microcosme académique imbu de ses savoirs : souvent considérés de façon équivalente au service des sports de leur université, les statuts des personnels qui y sont recrutés sont généralement précaires, de type CDD ou vacations, et les heures d'enseignement demandées ont tendance à augmenter depuis une décennie. Les exigences en termes de profil sont peu formalisées en dehors des profils DaF (Deutsch als Fremdsprache), les universités hésitant de surcroit entre des locuteurs natifs des langues à enseigner – authentiques vecteurs culturels- et des germanophones de langue maternelle maniant l'autre langue en C2, pour l'avantage de la contrastivité. Une exigence revenant fréquemment dans les offres d'emploi que l'auteur a étudiées est une compétence en langue de spécialité, au motif sous-jacent que les étudiants auraient acquis dans leur cursus secondaire des compétences suffisantes dans la langue étrangère générale et devraient passer au maniement appliqué à leur spécialité d'études (p. 361). Mais d'une part, cette exigence n'a de sens que pour l'anglais, comme l'auteur le remarque p. 362, et par ailleurs, rajouterons-nous, c'est faire beau jeu du phénomène d'attrition d'une langue qui n'était peut-être pas si bien maniée que ça à l'issue du secondaire. Enfin, en ce qui concerne les attentes qui pèsent sur ces personnels, on trouve des listes impressionnantes de tâches en plus de l'enseignement, le développement de nouveaux cours, la formation de nouveaux formateurs ou des obligations administratives, si bien qu'on ne pourra qu'acquiescer au soupir poussé par Hettiger lui-même p. 357 : « Selbst an einem kleinen Sprachzentrum dürfte dies kaum zu leisten sein » auquel fait écho l'avertissement comme quoi « Ihr Engagement (celui des enseignants de ces centres de langues, OSM) allein kann aber nicht die einleitend beschriebenen strukturellen Probleme lösen » , p. 381.

Malgré cela, le huitième chapitre et conclusion, intitulé « Deutschlands internationale Hochschulen revisited » retrouve, en une quinzaine de pages (382-397), des accents enthousiastes pour louer ces nouveaux concepts circulants de *translangaging* ou *polycentricité* ainsi que l'avenir digital dont les centres de langues pourraient être les promoteurs efficaces, à condition de leur accorder un statut équivalent aux disciplines académiques dans les universités (p. 395). Il ne semblera pas au lecteur que se revendiquer d'une « Verflüssigung der theore-

[11] La situation n'est d'ailleurs pas nécessairement différente en France, du moins à Strasbourg, où, dans le contexte du confinement au printemps 2020, deux doyens ont invalidé, pour leur composante, toutes les évaluations du Centre de ressources en langues (CRAL), alors que celles-ci avaient été adaptées par les personnels à la situation d'une université fermée au prix de beaucoup de travail.

tischen Ansätze » (p. 396) soit le meilleur moyen de construire ce statut académique tant souhaité, alors qu'effectivement, l'appel à la poursuite des recherches sur la gouvernance linguistique des universités qui conclut cet opus est judicieux.

Une grosse annexe de soixante pages en chapitre 9 (398-460) présente les données chiffrées récoltées par l'auteur au cours de ses enquêtes de l'année 2015, le corpus des offres d'emploi publiées par les centres de langues pour recruter de nouveaux collaborateurs, qui permettait les analyses du chapitre 7, ainsi qu'une interview intéressante du directeur du centre de langues de la Viadrina, réalisée en 2017, qui illustre la façon dont les ambitions de formation sont jugulées par les contraintes dites du réel. La mise en page plutôt confuse du volume (peu de marges et une macrostructure peu profilée) donne le mot de la fin (« Abschliessend », p. 460) à cet interviewé, qui vante alors la créativité à laquelle oblige le manque de ressources financières !

Conclusion

Cette monographie a paru aux auteurs de la recension[12] plus proche des discours gestionnaires sur les universités que de la réflexion sociolinguistique, et le terme « politique des langues » du titre, peu adéquat pour un travail tenant plus de la compilation que de la réflexion sur les politiques linguistiques. D'ailleurs, les poids lourds de cette dernière manquent à une bibliographie qui s'étend sans doute sur plus de 60 pages, mais dont sont totalement absents la sociolinguistique de langue française ou l'approche d'économie linguistique que Michele Gazzola a appliquée au régime des langues dans les universités (Gazzola 2010). Contrairement à l'esprit qui devrait animer la publication dans une collection s'intitulant *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen*, les titres et documents auxquels il est fait référence sont strictement en langue anglaise et allemande ; et si une situation nationale autre que l'Allemagne et les pays anglo-saxons y apparaît occasionnellement, c'est parce que l'auteur a passé six ans en Afrique du Sud au service du DAAD et fait occasionnellement allusion à cette expérience académique lointaine. Or les publications de Truchot 2010 et Frath 2015 faisait largement les mêmes constats qu'Hettiger sur les langues dans le supérieur en France, mais cinq ou dix ans avant ce volume. Les réserves de ce compte-rendu portent aussi sur l'internationalité de la perspective et la compréhension du terme « politique » au sens de « réalisme », ceci aux dépends de la dimension idéologique. Ces restrictions limitent la possibilité d'un renouveau théorique sur les politiques langagières dans l'enseignement supérieur, qui faisait pourtant partie des ambitions initiales de l'auteur.

[12] Odile Schneider-Mizony et le collectif de recherche répondant au nom de Camille Noûs.

Elles s'ajoutent aux réserves méthodologiques suivantes :

- Les cadres institutionnels (p. ex. documents de politique éducative) et les données (p. ex. nombre d'étudiants apprenant telle ou telle langue) sont insuffisamment différenciés entre la situation de départ et la situation d'arrivée visée. Les éléments descriptifs font parfois se côtoyer des décennies différentes, ce qui rend floue la perception des changements provoqués.
- Les interventions décrites ne sont pas analysées à l'aune de la sincérité d'action ; en effet, plutôt que de parler de postes et budget, l'auteur réamorce régulièrement la pompe des bons sentiments, avec lesquels tout lecteur ne peut que tomber d'accord. Mais les détails concernant la dégradation des services enseignants en Centres de langues (alourdissement du *Stundendeputat*) pour des contrats de plus en plus précaires pourraient faire penser que les institutions ne sont au minimum pas conscientes des efforts d'investissement nécessaires, et au pire s'expriment de façon enchanteresse, au sens fort d'enchantement magique (cf. Lefranc 2008). L'évaluation sociolinguistique elle-même est évitée par l'auteur, dont le discours fait penser à ces lendemains qui chanteront forcément, formulés tels qu'ils le sont par des comparatifs sans complément (p. 238), par lesquels le langage de gouvernements statiques[13] promettait que demain serait encore plus progressif qu'aujourd'hui.

L'ouvrage prend – hélas – bien sa place dans un système de discours sur la modernisation de l'enseignement supérieur très en vogue depuis une quinzaine d'années. Il reflète assez fidèlement la « matrice cognitive » mise en place par le processus de Bologne dont parle Ravinet (2011 : 23) et a d'ailleurs reçu le 1 juin 2019 le prix intitulé « Wissenschaftspreis des Hochschulverbands für interkulturelle Studien » (IKS e.V.). Tout en ayant rassemblé des données qui permettraient une analyse pragmatique des politiques dites d' « internationalisation » des universités, il promeut l'image d'une mobilité académique organisée dans laquelle les étudiants allemands iraient humer brièvement l'air du large, alors que la mobilité réelle se résout en fait à la venue spontanée d'étudiants étrangers qui payent des droits.

L'ouvrage peut cependant inspirer des universités à faire demain un peu mieux qu'aujourd'hui, les centres de langues des universités allemandes à prendre du poil de la bête devant l'ampleur des objectifs qui les attendent, et les chercheur/e/s en politiques linguistiques à continuer à labourer des terrains de recherche dont seul le défrichage a été effectué. Malgré l'obsolescence rapide

[13] Ainsi que Michel Kaufmann analysait le discours officiel de la RDA dans « L'implicite dans la langue de bois », in : Fernandez-Bravo, Nicole (dir.) *Lire entre les lignes : l'implicite et le non-dit*. Paris : PIA 2003, 133-149.

des politiques nationales et européennes, cette monographie vieillira bien, puisqu'elle documente, sans le dépasser, le discours institutionnel des deux premières décennies du troisième millénaire sur les bienfaits théoriques des langues étrangères.

Bibliographie et auteurs cités

Cahiers du GEPE 2008/1, *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques*, accessible à http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=3200

CHONGLING, Huang / SCHNEIDER-MIZONY, Odile (2014) « L'anglicisation universitaire de l'Allemagne, vue de Chine ». In : *Les Langues Modernes* 2014/1, 50-59.

FRATH, Pierre (2015) « Les difficultés du plurilinguisme à l'université ». In : *Philologica Jassyensia*, Anul X, Nr.1 (19) 2014, 251-264. Iasi, Roumanie.

GAZZOLA, Michele (2010) «La valutazione della ricerca e l'internazionalizzazione dell'università: qualli effeti sulla diversita linguistica ?". In: *Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture* 15/2010, 43-58.

GAZZOLA, Michele (2018) Les classements des universités et les indicateurs bibliométriques: Quels effets sur le multilinguisme dans l'enseignement et la recherche?». In : Le Lièvre, Françoise, Mathilde Anquetil, Lisbeth Verstraete-Hansen, Christiane Fäcke, et Martine Derivry (dir.*), Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXIe siècle. (Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme*. Bern/Berlin: Peter Lang, 131-162.

KAPLAN, Robert/ BALDAUF, Richard (1997) *Language Planning, from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

LEFRANC, Yannick (2008) « La labellisation des centres de FLE : 'politique' ou 'police' linguistique ? ». In : *Cahiers du GEPE* 2008/1, *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques*, accessible à http://cahiersdugepe.fr/index.php?id=920

LEFRANC, Yannick (2014) « Le management enchanteur : gouvernement, technologie et double-langage du CECRL ». In : Cahiers du GEPE N° 6/2014, *Politiques linguistiques en Europe*. Revue en ligne de l'Université de Strasbourg, accessible à http://cahiersdugepe.fr/index.php?id=2694

MAURER, Bruno (2011) *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Edition des archives contemporaines.

RAVINET, Pauline (2011) « La coordination européenne 'à la bolognaise'. Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur ». In : *Revue française de science politique* 61/1, 23-49.

SAARINEN, Taina (2009) « Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur : analyse des discours sur la qualité et de leurs conséquences sur les changements de politique ». In : *Education et sociétés*, vol. 2, n° 24 / 2009, 79-92.

SCHNEIDER-MIZONY, Odile (2011) « Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues : la normativité du réalisable ». In : Schneider-Mizony, Odile / Sachot, Maurice (dir.) *Normes et normativité en éducation. Entre tradition et rupture*. Paris : L'Harmattan, 95-116.

SKUDLIK, Sabine (1990) *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

SOKOLOVSKA, Zorana (2017) « Politique des langues : le débat sur l'espéranto au Conseil de l'Europe ». In : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2017/4, 369-380.

SPOLSKY, Bernard (2012) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: University Press.

TRUCHOT, Claude (2010) « Questions de langue dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe ». In : *Education et sociétés plurilingues* 2010/29, 83-96.

URIBE SALAMANCA, Edga Mireya (2015). *Les universités, actrices des politiques linguistiques éducatives en Colombie*. Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Paul Beacco, soutenue en novembre 2015 à l'Université de la Sorbonne Nouvelle.

Cécile Couanault - Schiffer
Lycée Scheurer-Kestner, 68 - Thann

La médiation en classe de langue : ambitions et pratiques

1. La médiation dans les instructions officielles du lycée général et technologique

La médiation a été absente des programmes de langues vivantes en France jusqu'à leur refonte en 2019, alors qu'elle a le statut d'une compétence spécifique dans le CECR de 2001. Le *Volume Complémentaire* au CECR, paru en 2018, développe sur une trentaine de pages (p. 106 à 133), les activités et stratégies pour l'interaction orale ainsi que pour l'interaction écrite en ligne (réseaux sociaux, courriels), qui a « acquis un rôle de plus en plus significatif ces 20 dernières années » (VC, 2018 : 84). Dans le cadre des grandes réformes scolaires de 2019[1], les programmes de LV du cycle terminal l'ont à leur tour intégrée et en prévoient la présence sur plusieurs niveaux de la classe de L2 : au niveau (inter)-culturel, inter et intra- langagier, mais aussi social (Puren, 2019 : 59).

Le Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, annexe 2, rappelle tout d'abord que la médiation est :

> à l'articulation des activités langagières pour expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. En termes scolaires, elle se traduit en une série d'exercices qui vont de la paraphrase à la traduction (p.10).

Dans son ouvrage récent, accessible en libre-accès sur son site et évoluant par auto-correction *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel,* Christian Puren définit la médiation éducative comme :

> la relation entre les élèves et les valeurs au fondement du projet institutionnel de ce qui est appelé précisément l'« Éducation nationale » (je souligne), laquelle peut être considérée à ce titre comme un système global de médiation (Puren, 2019 : 15).

Elle est bien moins le fruit de la relation dissymétrique entre un expert (l'enseignant) et un novice (l'élève) qu'une mise en situation de l'élève par le recours à un processus qui lui permet de « valoriser l'ensemble de ses connaissances et compétences » (B.O., annexe 2, p. 10).

[1] Entrée en vigueur à la rentrée 2019 de la loi « pour une école de la confiance » et mise en place d'une nouvelle organisation du lycée.

Inspirée des travaux de Vygostki (1934) et Bruner (1987), la médiation recouvre deux aspects différents, qui prennent en compte non seulement les relations médiateur / sujet, mais aussi les relations que le sujet entretient avec son environnement. Cela inclut les relations de l'élève à la tâche à effectuer, mais aussi les éventuelles relations qu'il entretient avec ses pairs. Dans l'annexe 2 du B.O., le rôle que doit tenir l'élève médiateur est décrit dans les activités suivantes :

- *prend des notes, paraphrase ou synthétise un propos ou un dossier documentaire pour autrui, par exemple à l'intention de ses camarades en classe ;*
- *identifie les repères culturels inaccessibles à autrui et les lui rend compréhensibles ;*
- *traduit un texte écrit, interprète un texte oral ou double une scène de film pour autrui ;*
- *anime un travail collectif, facilite la coopération, contribue à des échanges interculturels, etc.*

Au travers des quatre tâches que doit accomplir le médiateur dans sa double-mission de comprendre et transmettre, la médiation est aussi inscrite dans la thématique générale des programmes « Gestes fondateurs et mondes en mouvement », au niveau de la compétence (inter)-culturelle. Elle est d'ailleurs citée parmi les mots clés de l'axe n°1 « Identités et échanges » (BO, annexe 2, p. 12) :

> Mots-clés : frontières / conflits / contacts / ghettos / migrations / exils / hospitalité / droit d'asile / choc des cultures / incompréhension culturelle et-ou linguistique / frontières invisibles / solidarité / transgression / protectionnisme / mobilité / déclassement social ascension sociale / voyages / dépaysement / tourisme / accueil / **médiation**[2] / dialogue / mixité / partage

Le dernier niveau est celui de la médiation sociale par le langage, celle qui favorise un développement de la personne en interaction avec l'autre ou les autres, et dont les spécificités sont résumées dans l'extrait suivant du tableau synthétique des descripteurs de la médiation (BO, Annexe2, p. 30-31) :

Faciliter la communication	Peut **reconnaître si des interlocuteurs ne sont pas d'accord ou si quelqu'un a un problème**, et utiliser des mots et des expressions mémorisées (par ex. « Je comprends », « Ça va ? ») pour montrer sa sympathie.	Peut **se rendre compte d'un désaccord** entre interlocuteurs **ou de difficultés dans une interaction** et adapter des expressions simples, mémorisées, pour rechercher un compromis ou un accord.	Peut **montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend** sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification. Peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et répondre brièvement à ces explications.	**Peut aider les parties en désaccord à mieux se comprendre et à obtenir un consensus** en reformulant leurs positions, en présentant les principaux points de désaccord, en repérant les terrains d'entente, en établissant des priorités de besoins et d'objectifs.	Peut montrer sa compréhension détaillée des exigences de chaque partie. Peut demander avec tact à chaque partie de déterminer ce qui est négociable. Peut **se montrer persuasif pour suggérer aux parties en désaccord de faire évoluer leur position.**

[2] C'est nous qui soulignons.

Établir un espace pluriculturel	Peut **faciliter un échange interculturel en accueillant les gens** et en manifestant son intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales.	Peut **contribuer à un échange interculturel,** demander, avec des mots simples, aux gens de s'expliquer et de clarifier ce qu'ils ont dit, et exploiter son répertoire limité pour exprimer son accord, inviter, remercier, etc.	Peut utiliser un répertoire limité pour présenter des personnes de différentes cultures et montrer qu'il est conscient(e) que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures. Peut **assurer un échange interculturel en montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples.**	Peut, **à l'occasion de rencontres interculturelles,** reconnaître des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, **clarifier les malentendus** et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches **afin de détendre l'atmosphère** et de permettre à la discussion d'avancer.	Peut **jouer le rôle de médiateur dans des rencontres interculturelles, contribuer à une culture de communication partagée,** en gérant les ambigüités, proposant des conseils et encouragements, et en prévenant les malentendus.

Ces items font écho au débat sociocognitif entre élèves en instaurant un processus de médiation permettant de résoudre l'opposition de points de vue entre pairs et de surmonter les obstacles et les difficultés de communication et/ou de compréhension du groupe.

Malgré ce cadre établi par les descripteurs, l'évaluation de la médiation reste difficile, dans la mesure où plusieurs compétences doivent être évaluées en même temps, comme par exemple :

> […] discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches afin de détendre l'atmosphère et de permettre à la discussion d'avancer » (descripteur niveau B2) ou bien « […] montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification (descripteur niveau B1, p. 31).

Après ce rappel des textes évoquant la médiation dans le cadre de l'activité éducative en classe de langue, nous nous proposons de regarder d'un peu plus près ce que proposent deux manuels scolaires en tant qu'activité langagière à son sujet, et nous nous interrogerons sur son adéquation avec les attendus du B.O. de 2019.

2. Matériel pédagogique proposé en classe de LV allemand

Aujourd'hui, les enseignants de LV doivent non seulement composer avec le scénario de la perspective actionnelle, mais encore faire une place aux activités de la médiation. Comme certainement d'autres avant et parallèlement à moi, j'ai cherché quelques idées de mise en œuvre, me demandant s'il y avait là un vent nouveau qui allait souffler dans mes cours… Les manuels consultés proposent ce qu'on pourrait appeler des « applications » de la notion de médiation, dont je choisirais trois extraits ainsi qu'une grille d'évaluation pour illustrer cette partie.

Le premier exemple est tiré de *Fantastich ! Lycée 1re* des éditions Maison Des Langues[3]. Il s'agit d'une tâche finale avec expression écrite partiellement guidée, estampillée *Sprachmittlung* :

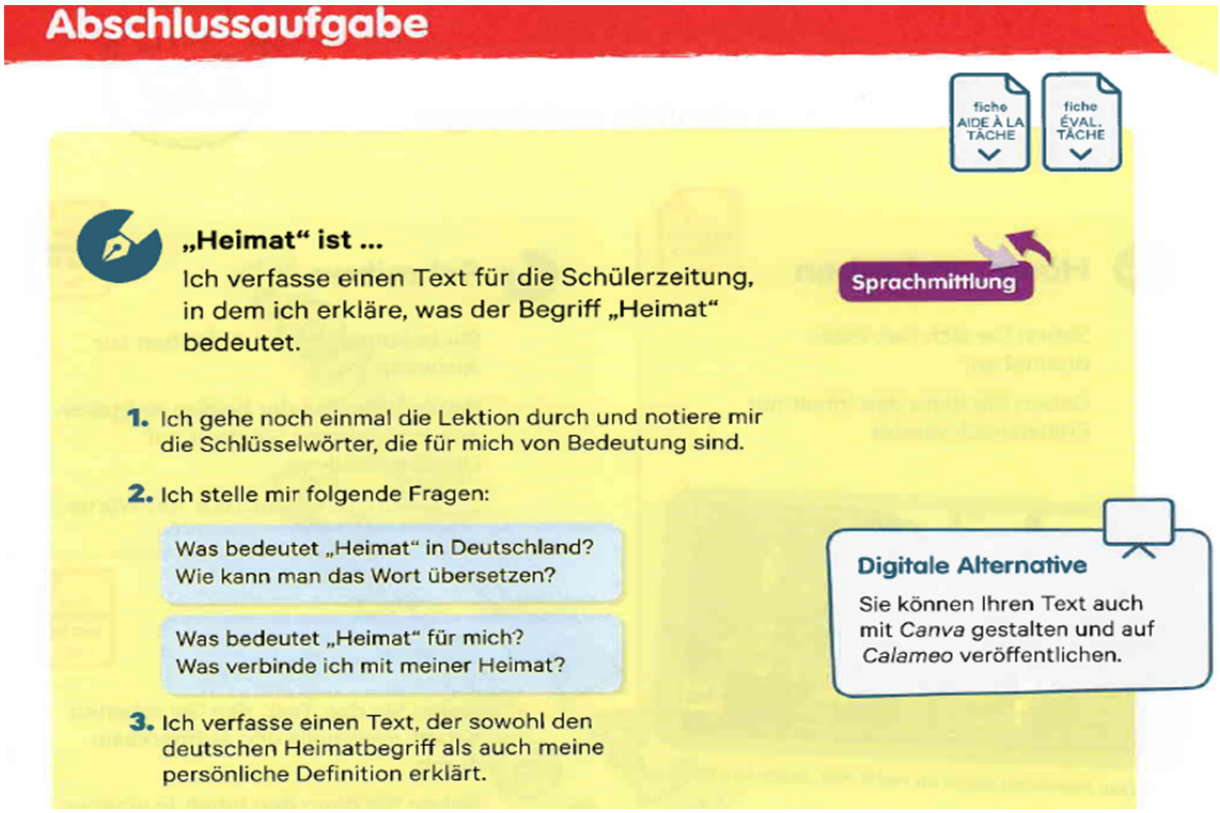


Figure 1: Exemple de tâche finale avec médiation écrite (A2+/B1), *Fantastisch Lycée 1re*, EMDL 2019, p.23.

Le mini-projet proposé ici invite les élèves à rédiger un article pour le journal du lycée. L'extrait de la grille d'évaluation contient la ligne *compétence (inter)culturelle* :

Compétence (inter)culturelle	Le concept de *Heimat* (son importance et tout ce qu'il recouvre pour les Allemands) est expliqué de manière précise. La problématique « *Heimat, ein typisch deutscher Begriff?* » est traitée.				

Figure 2 : Extrait **de la grille d'(auto)-évaluation de la tâche, pack fiches pour la classe. *Fantastisch Lycée 1re,*** EDML 2019, p.7

Se pose ici la question de l'évaluation de la médiation en tant que médiation documentaire. A quel moment ce qui est présenté comme étant une activité de médiation – *Sprachmittlung* – peut-elle être évaluée en tant que telle ?

[3] *Fantastisch! Lycée 1re*, Maccarini J., Chancy P., Closen D., Monnet D., Puche M., Roussel-Kostka N., Seidack A., Susock I., Turquin V., Wallerich N., 2019, Paris.

Le second exemple est tiré de *Mitreden 1re*[4]. Là encore il s'agit d'une tâche finale, dont une partie est une production écrite et l'autre orale, pour laquelle l'élève s'enregistre :

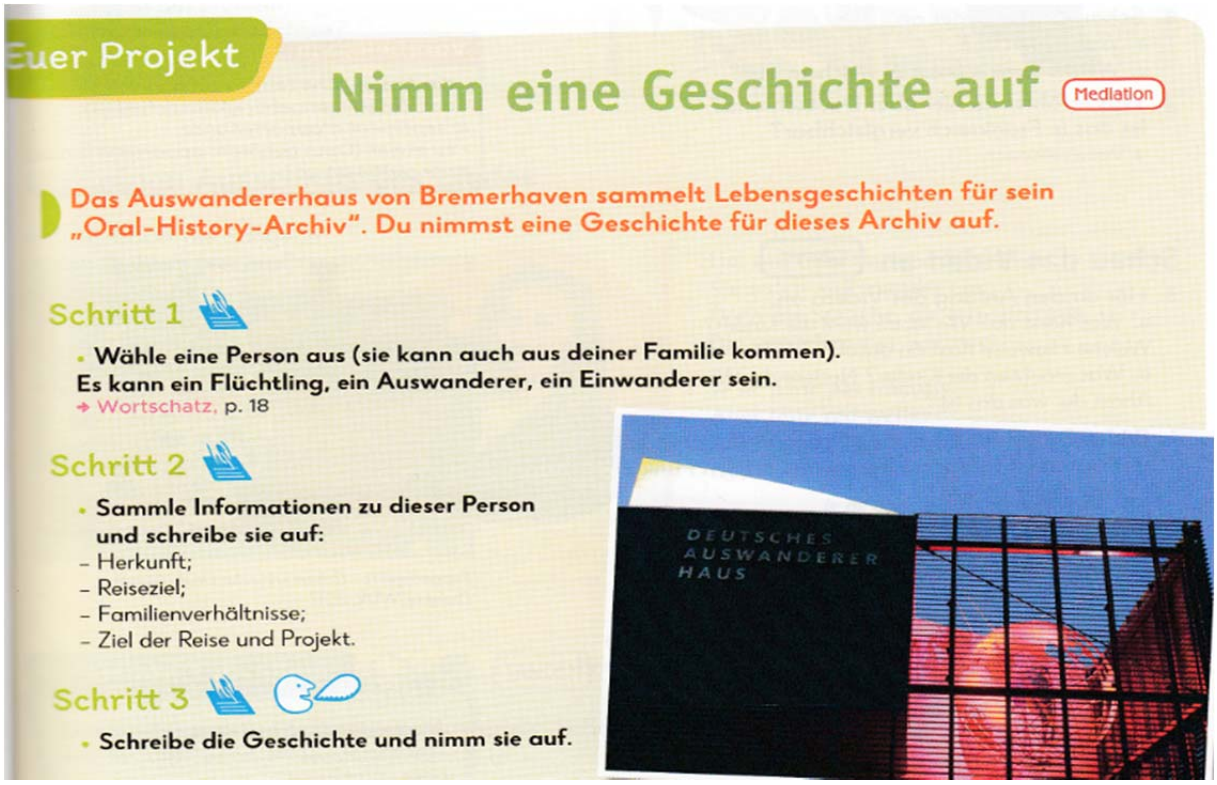


Figure 3: Exemple de tâche finale avec médiation orale, *Mitreden 1er*, A2+/B1, Hachette 2019, p. 19.

Ici aussi se pose la question de l'évaluation de la médiation. Quels critères doit-on retenir pour juger qu'elle a eu lieu en tant que telle ? A aucun moment il n'est proposé de faire faire à l'élève une transmission d'informations en L1 partant d'un texte source en L2 pour la transmettre à un tiers. Les deux exemples demandent une tâche productive écrite qui n'est pas nommée telle quelle dans le tableau des descripteurs de la médiation. Pourquoi cette activité est-elle alors estampillée *médiation* ou *Sprachmittlung*, si, dans l'énoncé, le partage de l'information à un autre n'entre pas en ligne de compte ? Les tâches proposées dans les deux extraits (fig.1 et 3) ne tiennent pas compte des différents aspects de la médiation tels qu'ils sont préconisés dans le BO de 2019. Nous nous situons plutôt dans le domaine de la production écrite et orale telle qu'elle constitue le cœur des activités en classe de langue depuis des décennies. Les

[4] *Mitreden 1re*, Coste E., Ballousssa M., Faber N., Fleurence A., Gramme C., Kiefer L., Klaar-Lusamba S., Maugé P., Mayer N., Millot N., O'Dowd B., Paquet D., Teinturier H., Tissier M., Daux – Combaudon A. L., 2019, Vanves.

tâches proposées incluent certes la mise en œuvre d'un savoir (inter)-culturel, mais n'exploitent pas les stratégies de médiation.

3. Pratiques de la médiation en classe et questions ouvertes

A la lecture des *Instructions Officielles* et du *Volume complémentaire*, je me suis demandé à quoi je devais préparer mes élèves et quels éléments je pouvais leur fournir pour les amener à exercer explicitement les activités langagières visées dans l'annexe 2 du B.O. (cf. supra). Comment devront-ils agir pour faire acte de médiation au sein d'un groupe et au sein de la classe ?

Je présenterai ci-après un exemple de ma pratique auprès d'une classe de 1ere européenne, bénéficiant d'une DNL en allemand. En ce qui concerne le profil de ces élèves, ce sont de jeunes adolescents qui bénéficient de quatre heures d'enseignement DNL comprise, et qui ont choisi cette spécialisation par motivation personnelle. Au cours des quelques mois qui ont suivi la réforme, nous avons travaillé sur une séquence relevant de l'axe n°3 « Art et pouvoir » des nouveaux programmes, notamment sur l'expression de l'engagement politique dans l'art à Berlin et dont la problématique s'intitulait : *Kann Kunst eine Rolle in der Politik spielen?*

Dans une perspective actionnelle, les élèves devaient se mettre dans la peau d'un guide touristique à Berlin et faire faire la visite d'œuvres d'art urbaines, à ciel ouvert, au groupe classe « touristes ». Une formation accélérée avant l'été réalisée par les inspecteurs d'académie suggérait de faire travailler les élèves par petits groupes, ce que nous estimons personnellement avoir des inconvénients comme des avantages : le travail de groupes est toujours très coûteux en temps ; de plus, l'hétérogénéité plus ou moins importante des niveaux individuels des élèves, la différence de dynamique dans les groupes (qui peut faire qu'un groupe « fonctionne bien » et qu'un autre « fonctionne mal »), le fait que les besoins d'aide sont différents et que l'avancée du travail soit différente fait que les « produits » des groupes sont d'inégale efficacité. Chaque groupe disposait d'un support documentaire différent issu d'un corpus de quatre documents. A l'issue de cette étape, chacun devait rendre compte du contenu de son support – audio ou texte – en L2. Cette médiation documentaire visait non seulement à présenter un aspect de la culture de Berlin, mais également à entraîner les élèves à la pratique de la langue allemande dans une activité d'expression orale en continu - « je présente mon document »- et en interaction - « je réponds aux questions des autres ».

Pour accéder à la compréhension de l'ensemble du corpus, les élèves ont dû interagir afin de sélectionner les informations qui leur semblaient importantes. Ils ont dû aussi adapter leur langage en simplifiant et en reformulant avec de synonymes et de périphrases les informations qu'ils avaient choisies. Dès

cette première étape de travail, c'est l'alternance des tâches à réaliser en langue source et en langue cible qui s'est avérée complexe. Comme le souligne également C. Puren, au sujet de la médiation cognitive :

> La singularité de la discipline DLC, c'est qu'y coexistent deux problématiques interreliées, celle du « parler la L2 » (la pratique de la L2 en classe), et celle du « réfléchir sur la langue » qui implique en classe un « parler sur la L2 » pour lequel deux langues au moins sont disponibles, la L1 et la L2. (Puren, 2019 : 63)

Dans les groupes, on trouve souvent « l'expert », le modérateur, celui qui mène le jeu car il a vite compris et traduit aux autres. Mais le double défi de la découverte d'un fait culturel par le biais d'une langue étrangère – pourtant plutôt bien vécu par ce groupe classe – s'avère très chronophage et s'adresse à des élèves très autonomes en terme de méthodes de travail :

> Dans la perspective actionnelle, la « logique documentation » (cf. supra p. 61) exige des opérations cognitives non seulement de repérage, mais de sélection, évaluation et (re)traitement des informations en fonction de l'action en cours et des productions finales envisagées. Dès que l'on passe d'un « mini-projet » relativement encadré dans un manuel à un projet relativement autonome dans la durée, cette perspective exige des élèves des opérations cognitives de haut niveau, proaction (conception initiale de l'ensemble du projet), métacognition en cours de réalisation, évaluations partielles avec leurs rétroactions, enfin évaluation terminale complexe prenant en compte le processus et le produit, l'individuel et le collectif, la classe et son environnement social. (Puren 2019 : 71)

Certes un entraînement régulier à ces activités permettrait aux élèves de devenir plus rapides, mais certains se lassent vite de ces temps de travail complexes et se sentent même « abandonnés » par l'enseignant (censé animer la séance), selon leurs propos rapportés à l'issue de la séquence. En guise de projet final, c'est-à-dire la préparation d'une visite guidée sur les lieux d'art urbain à ciel ouvert de Berlin, j'avais demandé aux élèves de réaliser une partie du travail de recherche documentaire à la maison. Ils disposaient de suffisamment d'informations culturelles initiales pour poursuivre un travail de recherche complémentaire, en autonomie. Je souhaitais parvenir au stade décrit par Puren comme suit :

> On (y) passe de la logique document à la **logique documentation**, l'unité didactique (dans les manuels) ou la séquence de classe (préparée par l'enseignant) proposant un dossier documentaire, en principe complété par les élèves eux-mêmes, dans lequel les apprenants vont repérer, évaluer, sélectionner et reformuler les éléments langagiers et culturels nécessaires pour leur propre production dans le cadre de l'action qu'ils ont à réaliser. […] en perspective actionnelle, la documentation exige la mise en œuvre de la compétence informationnelle, ou de « gestion de l'information ». (Puren, 2019 : 64)

Lors de leur visite guidée (projet final de la séquence), certainement par souci de « sécurité » linguistique et sans doute aussi pour s'assurer une bonne note, les élèves ont ciblé majoritairement les œuvres d'art dont ils pouvaient parler en réinvestissant fidèlement les mêmes structures et le même lexique que celui vu

au cours de la séquence. Cela a eu pour effet que divers groupes se sont retrouvés à parler de la même œuvre, sans chercher à aller plus loin.

L'exemple que je cite ici me permet de tirer deux conclusions importantes. Premièrement la mise en œuvre de cette activité nécessite des compétences de haut-niveau chez les élèves ainsi qu'une bonne maîtrise de l'expression orale à partir de notes prises : elle s'est avérée être très gourmande en temps pour cette raison. Deuxièmement, et alors que l'évaluation de la médiation sociale par le langage (Puren, 2020 : 52), lors des activités de groupe ou lors de la présentation du mini-projet à la classe, devrait cibler un florilège de diverses compétences (BO, Annexe2, p. 30-31) :

- *faciliter la coopération en organisant le travail (B1) et en agissant comme rapporteur du groupe (B2),*
- *mener un travail collectif en donnant des consignes simples et claires (B1) et organiser un travail collectif de manière efficace (B2),*
- *faciliter la communication en montrant sa compréhension de problèmes clés (B1) et en aidant les parties en désaccord à mieux se comprendre (B2),*
- *établir un espace pluriculturel en montrant de l'intérêt et de l'empathie (B1), en clarifiant les malentendus afin de détendre l'atmosphère (B2).*

l'identification et donc l'évaluation de la médiation est restée très difficile, malgré le cadre établi par les descripteurs.

Dans sa conception même, la médiation est une activité langagière intégrative : pour la réussir, l'apprenant doit mobiliser toutes ses capacités réceptives et productives en L1 et L2. Pour les travaux de groupe, il nous avait été vivement conseillé par nos inspecteurs, lors de la formation intense de fin d'année scolaire précédente, de ne donner ni liste de vocabulaire, ni dictionnaire bilingue aux élèves, afin de ne pas influencer leur compréhension du texte. Le lexique de référence se doit en théorie d'être co-construit, au fur et à mesure des difficultés rencontrées, il s'élabore *a posteriori* et non *a priori*.

Lors des activités de groupe, les élèves alternaient entre la L1 et la L2 lorsqu'ils ne comprenaient pas. Cela s'est effectué généralement sous forme d'un résumé ou une reformulation, de traduction « à vue » de mots ou groupes isolés de L2 en L1. Ceci fût aussi difficilement évaluable, car le *switching* survenait dans l'intimité du travail du groupe et est resté du domaine de la préparation à une activité. C'est donc lors des activités communicatives de travail, où une personne « produi[t] à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (CECR, p. 18) et que C. Puren qualifie de médiation interlangues (Puren 2020 : 41), que certains élèves auraient pu être valorisés.

La traduction, que le compte-rendu de la session organisée par l'APLV en novembre dernier voyait comme centrale à la notion de médiation, n'a pas eu de

place « officielle » dans ce projet, car je préfère le (presque) tout L2 avec ces classes européennes lors des activités de communication, non seulement par plaisir à parler presque exclusivement en allemand avec cette classe motivée, mais aussi parce que je sens (la classe est aussi une ambiance) que les élèves ne souffrent pas de ce bain linguistique. Les retours sont toujours positifs, sans donner l'impression de la flagornerie. Ici le tout L2 n'est pas un dogme, c'est un terrain de jeu.

Bilan

Lors de l'évaluation de l'expression orale en continu et en interaction en lien avec le mini-projet de cette séquence, la médiation telle que le suggère le tableau descriptif de la médiation dans les programmes de 2019 (cf. cités plus haut) a disparu des possibilités évaluatives concrètes, me laissant seule face à de nombreuses questions sans réponse : a) chaque élève ayant eu un rapport différent au travail mais avec malgré tout un rôle à jouer dans le groupe (coordonnateur, expert, secrétaire etc…), comment transcrire en points-note la plus-value que devrait apporter cette nouvelle compétence ? b) que doit-on faire des allers-retours en « langue Y » et « langue X » (BO, Annexe2, p. 30-31), si ceux-ci ne sont qu'une étape du travail collectif ? Il semble que la médiation recèle en soi une multitude de compétences et de stratégies étroitement imbriquées dans les actes de langage réalisés par les élèves, qui rend sa mise en œuvre explicite en cours de langue difficile.

Sources bibliographiques

APLV (2020) Compte-rendu du séminaire de novembre 2019 de l'APLV « Médiation et traduction : quelles perspectives pour le lycée aujourd'hui ? ». In : *Les langues Modernes* 1/2020, 90-92.

BRUNER, Jérôme (1987) « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problèmes ». Dans *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF, 2ème édition, p. 261-280.

Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, Annexes 1 et 2, Programme de langues vivantes seconde générale et technologique et de première et terminale générale et technologique, enseignements commun et optionnel. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/70/3/spe585_annexe2CORR_1063703.pdf

PUREN, Christian (2020) *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*. 1e édition électronique, décembre 2019, 122 p. Accessible librement sur le site d'URL www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b

SCHÄDLICH, Birgit (2012) « La mise en œuvre de la médiation linguistique dans l'enseignement des langues vivantes en Allemagne : instructions officielles, manuels, pratiques de classe ». In : *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2012/3 (n°167), p. 325-339. DOI : 10.3917/ela.167.0325. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-325.htm

VYGOTSKI, Lev (1934) *Pensée et langage*. Traduction par Françoise Sève. Paris : Editions, La dispute, 1997.

Référencement et mise en ligne de la revue

Notre revue est référencée dans le réseau « mirabel » accessible sous le lien suivant :

https://reseau-mirabel.info/revue/1003/Nouveaux_Cahiers_d-Allemand_Revue_de_linguistique_et_de_didactique | https://reseau-mirabel.info/revue/1003/Nouveaux_Cahiers_d-Allemand_Revue_de_linguistique_et_de_didactique

Par ailleurs, les anciens numéros de la revue (à partir de 2 ans d'ancienneté et, pour le moment, jusqu'aux numéros de 2011) sont accessibles gratuitement et téléchargeables sur le site de l'ATILF (Analyse et Traitement Informatisé de la Langue Française) sous le lien suivant :

http://www.atilf.fr (Onglet « Publications »)

Gérald Schlemminger
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Cartes-mot et cartes-image en didactique des langues : la technique de la visualisation picturographique simultanée

En guise d'introduction, nous ferons un bref historique de l'utilisation de l'image dans l'apprentissage. Ensuite, nous présenterons, de façon exemplaire, quelques éditeurs de cartes destinées à l'enseignement des langues française et allemande. Enfin, nous présenterons plus longuement l'utilisation des cartes à l'aide de la technique de la visualisation picturographique simultanée (VPS) pour l'apprentissage d'une langue. En guise de conclusion, nous situerons le terrain d'application de cette technique, l'Atelier de français.

1. L'utilisation de l'image dans l'enseignement des langues, bref aperçu historique[1]

Dans notre civilisation occidentale, c'est I. A. Comenius, dans son ouvrage *Orbis sensualium pictus* (1579) qui a compris l'importance de la représentation visuelle d'un mot comme vecteur de mémorisation et d'apprentissage d'une langue (cf. figure 1). C'est l'image-traduction.

[1] M. Reinfried (1992) retrace de façon détaillée l'histoire de l'image dans l'enseignement du français. Voir aussi C. Puren (1988).

Figure 1. Association des sons et des lettres dans J. A. Comenius (1579).

C'est avec la méthodologie directe que l'image devient un outil pédagogique de premier ordre. Cette méthodologie suit la psychologie sensualiste-empiriste, dominante au début du 20e siècle : toutes les connaissances viennent des sens. Il faudrait fournir en abondance aux élèves des 'données sensibles' qui créeront une impression durable dans leur esprit. L'image sert à expliquer le sens d'un objet isolé ou à illustrer une situation de la vie quotidienne. Elle joue le rôle de l'intermédiaire, de signifiant visuel ; c'est la fonction d'image-traduction. Le but est d'éviter le recours à la langue maternelle lors de l'apprentissage du lexique. L'illustration est souvent accompagnée du mot écrit ou d'un texte court.

Dans la méthodologie active, le support iconographique sert de vecteur pour illustrer des aspects civilisationnel de la réalité d'un pays étranger. Les différentes méthodologies audiovisuelles sont construites autour de la présentation conjointe de l'image (fixe) et du son. Elle est le support qui mène à la compréhension du dialogue de base car la densité sémantique des signes scripto-visuels est considérée comme un facilitateur pour accéder au sens des scènes du dialogue. Nous parlerons d'image-indice. Avec les approches communicative et actionnelle, l'image constitue davantage un déclencheur verbal, par exemple

dans la phase d'élucidation ou lors du réemploi de structures linguistiques connues.

2. La carte-image comme vecteur mnémotechnique d'apprentissage

Depuis une dizaine années, l'outil des cartes est très utilisé pour soutenir le développement de la langue de scolarisation à l'école maternelle. Différentes maisons d'édition développent, depuis quelques temps, des cartes pour l'apprentissage initial d'une langue étrangère. Pour ne prendre que quelques exemples pour l'allemand et le française :

1) *Kikus-Methode mit Bildkarten* (E. Garlin / S. Merkle 2009)

L'outil est composé de 480 cartes-image dont 240 motifs différents, chacun en couleur et en noir et blanc, au format 8 x 8 cm. Les cartes montrent des sujets du monde enfantin (la famille, les vêtements, les animaux, etc.) ainsi que des verbes, les nombres, des adjectifs et des prépositions. Les auteurs proposent une variété de jeux memory, loterie, la construction de petites histoires ; la formation de mots composés, de phrases, etc.

Figure 2. Cartes-mot et cartes-image (E. Garlin / S. Merkle 2009)

2) Flash-Cards de *DAZ-Lernpaket* : « Essen und Trinken » (P. Eiselmair 2016)

Le matériel a pour but de développer et consolider le vocabulaire de base. Il est conçu pour être utilisé en classe ou pour travailler avec de petits groupes. Le matériel, accompagné de fiches d'exercice et des consignes pour des activités pédagogiques (ludiques, coloriages…) est disponible en ligne sur le portail de l'éditeur autrichien *Education Group*, en grande partie gratuitement. Le portail

renvoie sur d'autres portails proposant également des cartes. Il s'agit d'une source très riches en documents.

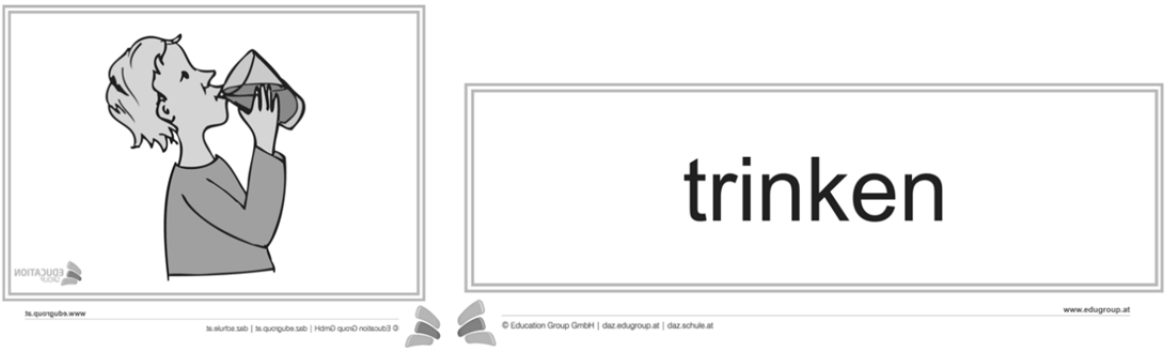


Figure 3. Flash-Cards, exercices en ligne : carte-image et carte-mot avec audio « Essen und Trinken », Pairs 2 (P. Eiselmair 2016)

3) Material zur Sprachförderung Daz. Bildkarten (B. Blöcker 2015a)

Les images permettent une utilisation ludique et orientée vers l'action langagière. Le but est de consolider le vocabulaire réceptif et productif. Le matériel est accompagné de guides pédagogiques, par exemple comment organiser des jeux à l'aide des cartes (cf. B. Blöcker (2015b).

Figure 4. Carte-image et carte-mot de *Bildkarten zur Sprachförderung - Grundwortschatz 1* (B. Blöcker 2015) ; le genre féminin de l'article est écrit en rouge, le genre masculin de l'article est écrit en bleu.

4) Vocabular-Assistent : Spiele, Arbeitsblätter und Wortkarten erstellen mit den Wortschatz-Bildern de B. Busche-Brandt / S. Lehnert (2010).

Il s'agit d'un logiciel sous forme de CD dont la base de données est composée de 11 grands champs lexicaux (ex. produits alimentaires de base) contenant chacun une centaine d'entrées. Les images sont disponibles sous forme de dessins en noir et blanc. L'objectif principal est d'aider l'enseignant à créer

rapidement ses propres feuilles de travail sous différentes formes : jeux, QCM, cartes-mot et cartes-image… La liste des mots et un synopsis des champs lexicaux sont disponibles en allemand, anglais et français. L'enseignant a la possibilité de rajouter ces propres images et mots.

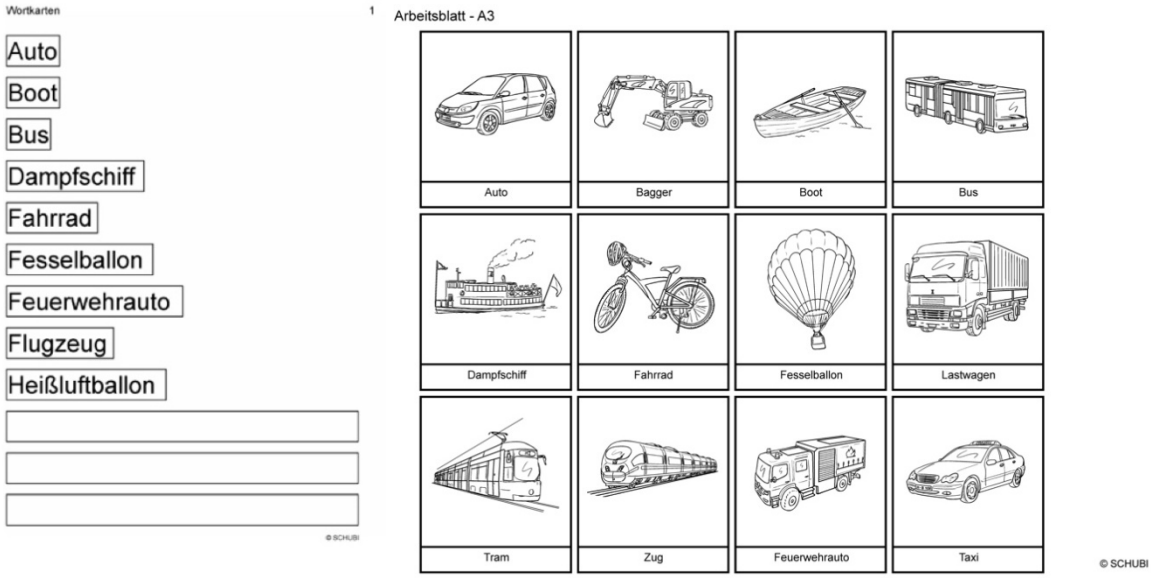


Figure 5. Cartes-mot et fiche de travail (B. Busche-Brandt / S. Lehnert 2010)

5) *La méthode CMD* [Carte-mot-dessin] de C. Morisset-Dammann (2018).

Le matériel dispose de :

- 2000 cartes-mots et cartes-images (sous forme de dessin) en format A6 et A7, pour tableau magnétique ; les cartes en format A6 sont complétées du genre : barre bleue pour le masculin, barre rouge pour le féminin, barre jaune pour le pluriel ;
- 15 plateaux de cartes-mots et cartes-images (format 200 cm x 60 cm) ;
- 61 posters d'images et de mots ;
- des cahiers d'exercices ;
- 1 CD audio, accompagné d'un cahier de vocabulaire ;
- 2 tapis de jeu de marelle.

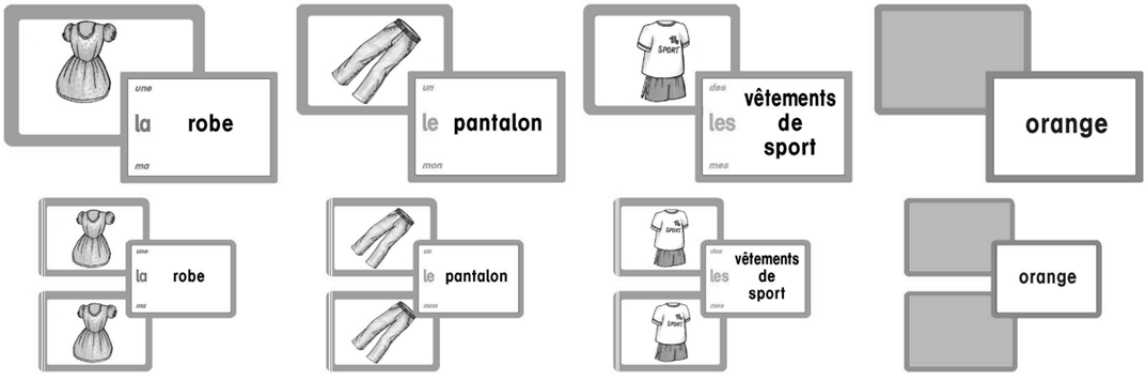


Figure 6. Cartes-images et cartes-mots (C. Morisset-Dammann 2018)

Face à cette offre abondante, le choix du bon matériel s'avère difficile. Un critère pour l'enseignement précoce des langues (niveau A1 et A2) est le respect du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) quant aux champs lexicaux. Les outils conçus pour l'école maternelle et la langue de scolarisation font souvent d'autres choix, propres à leur situation d'enseignement. Un deuxième critère reste le coût et la liberté de choix de production de cartes. C'est incontestablement le *Vocabular*-Assistent de B. Busche-Brandt / S. Lehnert (2010) qui est le plus avantageux.

Nous avons choisi de travailler avec *La méthode CMD* de C. Morisset-Dammann (2018). Ses cartes répondent au moins à nos choix pédagogiques. Elles reflètent la longue expérience d'enseignement du français à l'école primaire, sa connaissance du terrain et sa maîtrise des défis pédagogiques avec de jeunes élèves. Notre choix est également dû à une rencontre avec l'auteur.

3. La technique VPS : la visualisation picturographique simultanée / *Visualisierung : piktografisch und simultan*

Pour l'organisation des apprentissages, nous ne suivons pas le procédé très répandu des saynètes dialoguisées comme point de départ des activités pédagogiques. Nous suivons un modèle syntaxique qui s'inspire du distributionnalisme américain (cf. Bloomfield 1933, Harris 1974)[2]. Dans la méthodologie audio-orale, cette approche a donné lieu à des exercices structuraux (*pattern drill*) de type behavioriste, plus particulièrement utilisés dans la première génération des laboratoires de langue. Ces exercices, étant très rigides, engendraient rapidement une lassitude liée au caractère fermé des supports et à la conception didactique des activités. Comme nous montrerons par la suite, la technique VPS

[2] Le distributionnalisme américain établit une hiérarchie entre les constituants d'un syntagme; c'est sa structure distributionnelle. Celle-ci donne la possibilité de commuter un constituant avec un autre constituant sur l'axe paradigmatique (substitutions) ou celle de permuter l'ordre des mots sur l'axe syntagmatique (transformations).

reprend l'idée de base – la commutation des constituants – pour construire une gradation linéaire dans la progressivité de l'apprentissage de la langue. L'utilisation libre des supports – des cartes-mots et des cartes-images – dans un cadre ludique procure une grande liberté dans les choix lexicaux et syntaxiques.

La technique VPS[3] connaît trois phases que nous présenterons par la suite :

1) La présentation du vocabulaire par la visualisation picturographique[4] *simultanée*,
2) Les jeux de fixation du vocabulaire avec son genre,
3) Les jeux de construction de phrases.

3.1. Les procédés initiaux de la technique VPS

C. Morisset-Dammann (2017 ; 2018) a jeté les bases de la technique de la visualisation picturographique simultanée. Ce procédé relève d'un ancrage cognitif fort. Pour des apprenants allemands débutants en français à l'école primaire, il met en place les procédés suivants :

- *Avant le cours* : Sur un CD audio, il y a l'enregistrement de la liste des mots en français (L2) et en allemand (L1). Les élèves répètent les nouveaux mots en L2 avant d'entendre leur traduction en L1 tout en coloriant les images correspondantes. Cette démarche didactique s'appelle la classe inversée.
- Pendant le cours :
  a) Les plateaux des cartes-images et des cartes-mots sont posés par terre (voir figure 7). Les enfants forment un demi-cercle devant les deux plateaux. L'enseignant montre l'une des deux **cartes-image** (voir figure 6) et demande si quelqu'un se souvient du mot qui correspond à cette image. La personne qui s'en souvient pose cette cartes-image sur le **plateau des cartes-images**.
  b) Au moyen de la **deuxième carte-image**, l'enseignant demande si quelqu'un se souvient de l'image graphique correspondant à la carte-image et au mot que l'enseignant prononce en même temps. La personne qui s'en souvient place cette deuxième carte-image sur le **plateau des cartes-mots**.

[3] Cette technique a été développée d'abord pour le français ; nous sommes en train de le conceptualiser pour l'allemand.
[4] Nous n'utilisons pas le terme 'pictographique' car nos images ne représentent pas de pictogrammes. Nous préférons la notion 'picturographique' car le mot 'pictural' fait davantage référence aux dessins, supports que nous utilisons dans la VPS.

c) Si personne ne se souvient, l'enseignant choisit deux ou trois élèves afin qu'ils trouvent le mot sur le **plateau des cartes-mots** au moyen de la **carte-mot** que jusque-là cachée derrière les deux cartes-image.

d) Les personnes ayant trouvées les bonnes réponses ont le privilège de mettre ensuite au tableau noir, visible de toute la classe, les paires : **carte-image et carte-mot de format A6**, correspondant aux petites cartes-mot / cartes-image A7, déposées sur les deux plateaux.

La présentation de la graphie du mot n'a pas comme objectif premier de faire apprendre le code écrit du mot ou les relations grapho-phonologiques parfois complexe du système alphabétique de la langue française. Il s'agit d'une identification globale du mot mettant un lien entre les unités graphiques de l'écrit et les unités phoniques de l'oral.

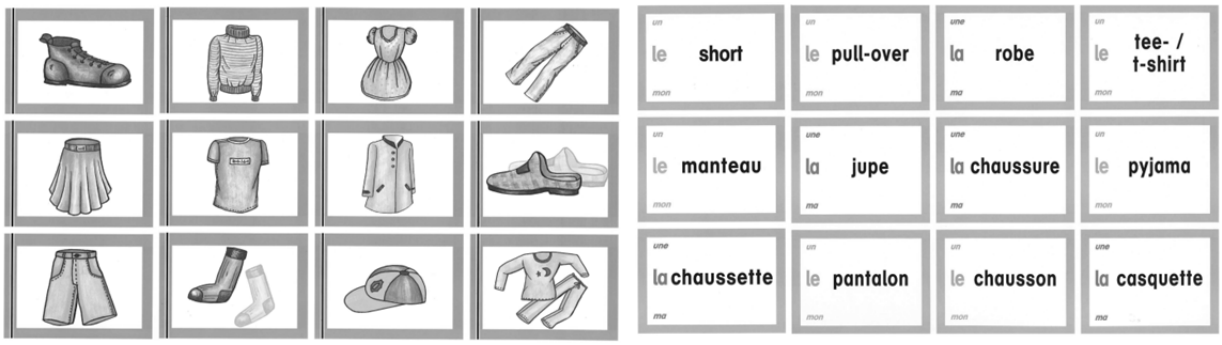


Figure 7. Plateaux de cartes-images et cartes-mots (C. Morisset-Dammann 2018)

La présentation *simultanée* de trois procédés cognitifs signifie :

a) la représentation iconographique de l'objet (le signifié) sous forme de carte-image,

b) sa représentation graphique (le signifiant visuel) sous forme de carte-mot et

c) sa représentation phonique (le signifiant auditif, l'image acoustique) en prononçant et en faisant répéter le mot.

Cette présentation du nouveau vocabulaire par la visualisation picturographique simultanée constitue un premier ancrage permettant à l'apprenant de bâtir progressivement un dictionnaire mental oral de la nouvelle langue, ici le français. Avec la maîtrise des liens entre le signifié et le signifiant visuel et auditif l'élève peut – au niveau de la compréhension – identifier l'image phonique du mot, interroger son dictionnaire mental oral et accéder au sens de la chaîne phonique qu'il entend. Au niveau de l'expression, la reconstitution de ses liens lui permet de les encoder afin d'énoncer une phrase sensée. Ainsi, l'apprenant se constitue progressivement un dictionnaire mental dans lequel la représentation

graphique et phonique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond.

Un deuxième ancrage, corporel (plus particulièrement kinesthésique) s'effectue au travers de nombreux jeux pour fixer les nouveaux mots avec leur genre et pour construire des phrases, selon le modèle spiralaire et l'extension syntaxique.

Ces techniques d'ancrage soutiennent de façon puissante les ressources mnémotechniques et favorisent l'apprentissage de la langue. Elles suivent la spirale sensorielle VAKOG (visuel – auditif – kinesthésique – olfactif – gustatif). Elles aident les élèves à produire facilement des phrases personnalisées, remplaçant avantageusement la reproduction de saynètes de dialogues insipides, sans aucune ambition sémantique et sans aucune signification sociale pour l'apprenant. Ces productions révèlent à l'élève ce que signifie 'parler dans une autre langue'.

3.2 La fixation du vocabulaire avec son genre

Notre approche comporte 12 thèmes (voir figure 8). Pour chaque thème, il y un champ lexical composé d'un certain nombre de mots de niveau 1 et de niveau 2 (= niveau A1 et niveau A2 du CECRL). En abordant un nouveau thème, les thèmes précédents sont systématiquement repris de façon spiralaire. Nous parlerons d'**extension lexicale**.

	Thème	**Structure verbale**
1	les chiffres, les couleurs, l'école	j'ai, je suis
2	l'année, le temps	c'est, il y a, il fait
3	la famille	j'ai, je suis
4	le corps	je lave, j'ai mal à
5	les vêtements	je mets, je porte
6	les animaux	j'ai, j'aime
7	les fruits, les légumes	je mange, j'achète
8	la maison	je suis à / dans, je vais à / dans
9	les meubles	je vois, je mets
10	visiter la ville	je vais à / dans
11	sortir en ville	je voudrais + infinitif
12	l'heure, les activités	il est

Figure 8. Thèmes

La figure 9 montre comment s'effectue un tel **travail spiralaire** à partir du thème n° 9 « Les meubles ». Il y a des phrases propres au thème (voir figure 8). Les phrases à construire pour ce thème sont liées aux thèmes précédents. Pour tout jeu, il est conseillé de commencer par les phrases simples.

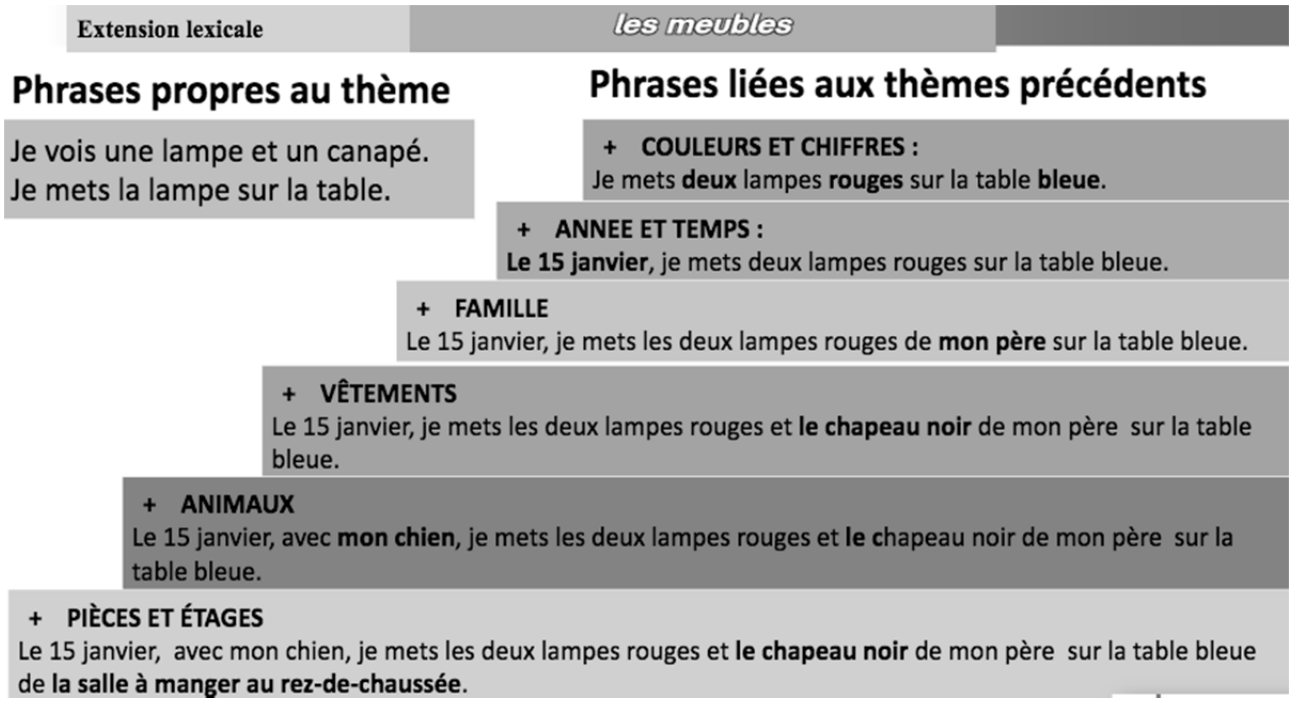


Figure 9. Le travail spiralaire à partir du thème « Les meubles »

Ce travail de fixation du vocabulaire avec son genre se fait au travers de nombreux jeux. Ci-après se trouve la règle du « jeu du tableau ».

Le jeu du tableau

NIVEAU 1, champ lexical : l'école

PHRASE DE BASE : « C'est la gomme. »

- (Le vocabulaire est introduit.) L'enseignant trace deux cercles au tableau. Le plateau-images et le plateau-mots sont placées au milieu des enfants, assis en cercle.
- (Travail autonome) L'équipe 1, disposant des cartes-image format A6, est au tableau et pose les cartes soit dans le cercle rouge soit dans le cercle bleu selon leur genre.
- L'équipe 2 a le plateau-mots avec un set de cartes-image. Les élèves associent les cartes-image avec le plateau-mots.
- L'équipe 3 a le plateau-images avec le set de cartes-mots. Les élèves associent les cartes-mots avec le plateau-images.
- L'équipe 1 s'auto-corrige avec le set cartes-image.
- L'enseignant confirme à l'aide des cartes-mots A6 associées aux cartes-image le travail de l'équipe 1 tout en répétant le mot avec toute la classe.
- L'équipe 2 et 3 s'auto-corrigent en observant la paire A6 carte-mot et carte-image.

Pour d'autres jeux, voir les *Spickzettel* de C. Morisset-Dammann (2018).

3.3 La construction de phrases

Pour chaque thème, il y a des phrases de base propres au thème (voir les verbes en figure 8). Selon les capacités de chaque l'élève, il y a la possibilité de complexifier la phrase à construire et de la différencier selon le niveau de langue de l'élève. Pour des élèves de niveau A1 (école primaire), il y a au moins six niveaux syntaxiques possibles[5]. Nous parlerons d'**extension syntaxique**.

La figure 10 montre comment s'effectue un telle **pédagogie différenciée** en 6 niveaux à partir du thème n° 9 « Les meubles ». Pour chaque jeu, il est conseillé de commencer avec tous les élèves par les phrases de niveau 1 et d'introduire progressivement les autres niveaux, selon les compétences des élèves.

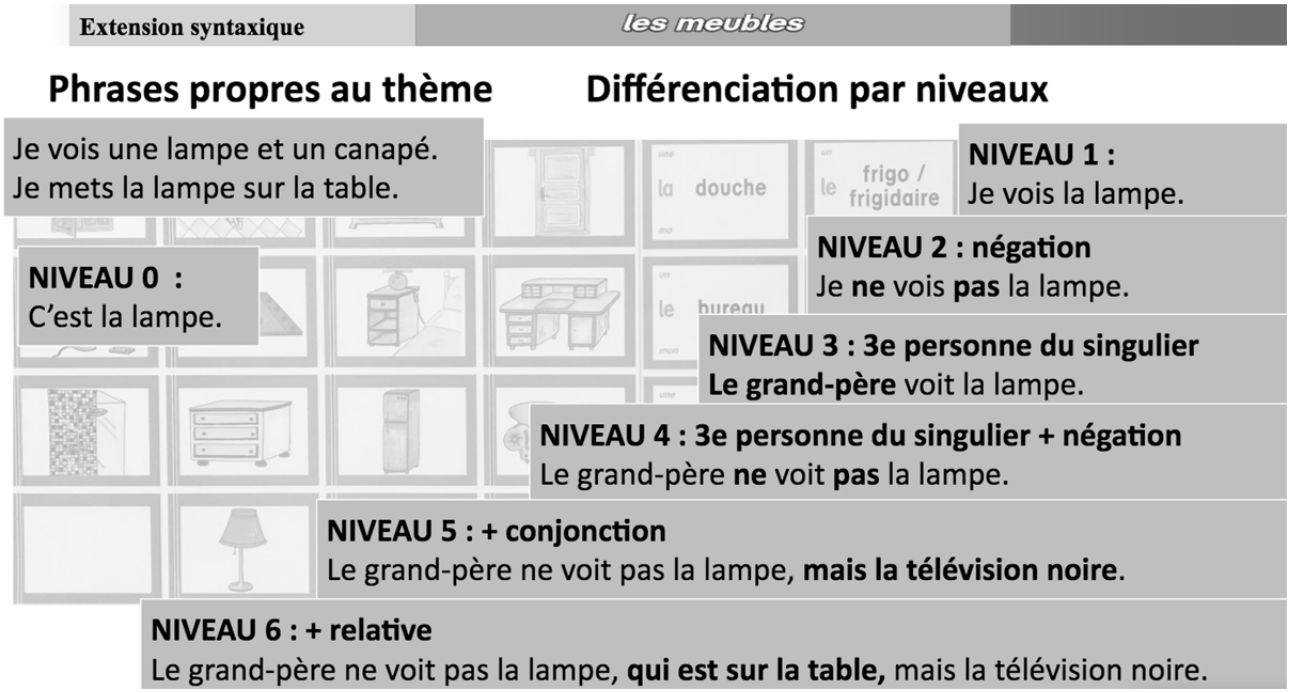


Figure 10. Le travail de différentiation à partir du thème « Les meubles »

Ce travail de construction de phrases se fait au moyen d'un grand nombre de jeux. Ci-après se trouve la règle du « Jeu du ouistiti ». Pour d'autres jeux, voir les *Spickzettel* de C. Morisset-Dammann (2018).

Le jeu du ouistiti

NIVEAU 1, champ lexical : la maison

PHRASE : « Où es-tu ? » – « Je suis dans… »

- Les enfants, assis en cercle, possèdent chacun une carte-image d'une pièce de la maison.

[5] Selon les niveaux hétérogènes des élèves, on pourrait imaginer des niveaux supplémentaires.

- L'élève A sort de la classe pendant que les autres choisissent un élève B qui sera le « ouistiti ».
- L'élève A revient dans la classe pour demander à chaque élève assis dans le cercle : « Où es-tu ? ». Le but est de retrouver le ouistiti.
- Les élèves interrogés répondent en fonction de l'image qui est sur leur carte : « Je suis dans… ».
- Lorsque l'élève A tombe enfin sur l'élève « B = ouistiti », celui répond « Je suis le ouistiti. »
- Tous les élèves déposent rapidement leur carte sur la chaise pour changer de place au plus vite. Celui qui n'aura pas trouvé de place, sera le prochain élève A et devra sortir.

NIVEAU 2 (+ dé)

PHRASE : « Où es-tu ? - Je suis dans le bureau *au premier étage*. »

- Chaque élève répond en fonction de sa carte-image et ajoute l'étage selon le chiffre obtenu par le dé jeté.

NIVEAU 3 (négation + dé)

PHRASE : « Est-ce que tu es dans la salle à manger ? - Non, je ne suis pas dans la salle à manger, mais dans le bureau au premier étage. »

- L'élève A possède lui-même dès le départ une carte image pour poser sa question.
- Chaque élève répond en fonction de sa carte-image.
- L'élève A échange après chaque réponse sa carte avec celle de l'élève interrogé, afin d'éviter la répétition.

Pour d'autres jeux, voir les *Spickzettel* de C. Morisset-Dammann (2018). Il est tout à fait possible de complexifier les niveaux et l'aspect spiralaire en combinant l'extension lexicale et l'extension syntaxique (voir figure 11).

Figure 11. Extension lexicale et syntaxique

Il est conseillé de commencer par les phrases de niveau 1 et d'introduire progressivement les autres niveaux, selon les compétences des élèves. Pour un développement plus détaillé de certaines techniques, voir aussi C. Morisset-Dammann / C. Bichon / G. Schlemminger (2018).

En didactique des langues étrangères, les auteurs (cf. A. Nieweiler et al. s. l. dir. d., 2017 ; C. Fäcke, 2017) parlent de 'contextualisation des énoncés linguistiques', de leur 'intégration socio-communicative' et de 'situations de communication authentiques'. Dans la technique VPS, ce sont les jeux qui sont à la base des apprentissages. Dans ce contexte, les phrases ainsi produites sont hautement situationnelles, insérées dans des interactions de communication ludiques authentiques. Il n'y a probablement pas de lieu de parole plus contextualisé que les jeux. Ces derniers sont à la base des exercices de présentation du nouveau vocabulaire, de sa fixation et consolidation, dans le cadre de notre modèle syntaxique proposant des phrases de plus en plus complexes. De plus, ces jeux donnent à l'apprentissage un aspect très motivant : les élèves peuvent concevoir et inventer eux-mêmes des énoncés et des situations des plus simples aux plus élaborées, selon leurs compétences et l'interaction en classe. Dans la phase de transfert, des formes de dialogue contextualisées et libres émergent.

4. L'Atelier de français comme lieu d'application de la VPS

Il y a trois ans, le Département de français de la *Pädagogische Hochschule* de Karlsruhe a mis en place l'Atelier de français. C'est un lieu où les étudiants et

formateurs se confrontent aux nouveaux concepts didactiques, expérimentent et développent de nouvelles techniques d'apprentissage de langue, en y intégrant des approches inspirées de la pédagogie de Montessori, de Freinet, de la Pédagogie institutionnelle ainsi que les concepts d'immersion et de discipline enseignée en langue 2 (DEL2) (cf. G. Schlemminger 2016 ; 2019).

L'Atelier de français s'adresse à des élèves âgés de 5 à 12 ans, qui y assistent une fois par semaine pendant toute une après-midi (3 heures). Il s'agit d'une activité extra-scolaire, à laquelle les parents de la ville de Karlsruhe peuvent inscrire leurs enfants pour les faire profiter d'une offre supplémentaire en langue française. Celle-ci s'effectue dans le cadre administratif de la fondation Hector (*Hector Stiftung*) et du service de l'Éducation, enfance et jeunesse (*Jugendamt*) de la ville de Karlsruhe.

L'Atelier de français est un lieu encadré et expérimental qui amène une plus-value aussi bien au niveau de l'expérience pédagogique que sur le plan théorique. Sous le regard des formateurs et formatrices, les étudiants assurent l'enseignement auprès des enfants. Ils sont amenés à gérer l'hétérogénéité du groupe d'apprenants (niveaux de langue) et doivent lier l'apprentissage formel du français à l'acquisition de contenus (disciplinaires) correspondant à leur niveau intellectuel. L'Atelier est accompagné d'un séminaire et de deux sessions de formation didactique où nous mettons en perspective les vécus professionnels et les observations en les confrontant aux actuelles théories didactiques et pédagogiques. Comme les publications l'attestent (C. Morisset-Dammann / C. Bichon, Céline / G. Schlemminger 2018, 2019 ; G. Schlemminger 2019, 2020), cet atelier a déjà suscité un certain nombre de travaux didactiques et de recherche.

Bibliographie

BLÖCKER, Bianca (2015a) : *Material zur Sprachförderung Daz. Bildkarten*. Berlin : Wunderwelten Verlag. En ligne sur le portail de l'éditeur : http://www.wunderwelten.net/index.php?id=143 (dernière consultation : 2.1.2020).

BLÖCKER, Bianca (2015b) : *Ich habe ... Wer hat ...? – Spiele*. Berlin : Wunderwelten.

BLOOMFIELD, Leonard (1933) : *Language*. New York : Henry Holt.

BUSCHE-BRANDT, Birgit / LEHNERT, Susanne (2010) : Vocabular-Assistent : Spiele, Arbeitsblätter und Wortkarten erstellen mit den Wortschatz-Bildern. Schaffhausen : SCHUBI-Lernmedien.

COMENIUS, Iohannes Amos (1579) : *Orbis sensualium pictus, hoc est, Omnium principalium in mundo rerum, et in vita actionum, pictura & nomenclatura. Germanica, Latina, Italica et Gallica*. Nuremberg : Entekorum.

EISELMAIR, Peter (s. l. dir. d.) (2016): *DAZ-Lernpaket*. Linz: Education Group. En ligne sur le portail de : Mein digitales Schulportal 'schule at' : https://www.schule.at/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-ikl/sachthemen/ (dernière consultation : 2.1.2020).

FÄCKE, Christiane (2017). *Fachdidaktik Französisch: eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto (2e édition).

GARLIN, Edgardis / MERKLE Stefan (2009) : KIKUS Deutsch: mit deutschen Erläuterungen. Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache / Bildkarten (KIKUS-Materialien). München: Hueber Verlag.

HARRIS, Zellig S. (1974) : *Structural linguistics*. Chicago : Univ. of Chicago Press.

MORISSET-DAMMANN, C. (2018) : *La méthode 'Carte-mot-dessin' (CMD)*. Freiburg i. Br.: Verlag L'Océan (1ère édition : 2013).

MORISSET-DAMMANN, Christelle (2017) : Einführung Schulungsseminar für ‚La méthode CMD'. Wir gestalte ich meinen Unterricht? Freiburg i. Br. : Verlag L'Océan.

MORISSET-DAMMANN, Christelle / BICHON, Céline / SCHLEMMINGER, Gérald (2018) : « Einführung der Farbadjektive über intuitives Sprachenlernen und mithilfe der simultanen piktografischen Visualisierung », in: Portal des Verlags 'Lehrer Online'. Wiesbaden. Online : https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/fremd-sprachen/franzoesisch/artikel/fa/einfuehrung-der-farbadjektive-ueber-intuitives-sprachenlernen-und-mithilfe-der-simultanen-piktografisc/ (dernière consultation : 2.1.2020).

MORISSET-DAMMANN, Christelle / BICHON, Céline / SCHLEMMINGER, Gérald (2019) : « Les couleurs : apprentissage intuitif de la langue à l'aide de la visualisation picturographique simultanée », in : *Éducation et Sociétés Plurilingues* 46, 2019, 49-57.

NIEWEILER, Andreas et al. (s. l. dir. d.) (2017) : F*achdidaktik Französisch : das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett.

PUREN, Christian (1988) : *Histoire des méthodologie de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, CLE international.

REINFRIED, Marcus (1992) : Das Bild im Fremdsprachenunterricht : eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. Tübingen : Narr.

SCHLEMMINGER, Gérald (2016): « Que peut apporter la pédagogie Freinet en classe de langues ? », in : *Le Nouvel Éducateur* n° 228, juin 2016, 18-19.

SCHLEMMINGER, Gérald (2019) : « Neue Wege im Frühsprachenunterricht Französisch: Die Sprachwerkstatt Französisch », in : *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 61, 2019, 5-26.

SCHLEMMINGER, Gérald (2020) : "Conflit, autorité et tiers", in : *Émergences* (en voie de publication).

***Linguistik on line**,* revue en accès libre sous le lien :
https://bop.unibe.ch/linguistik-online/index

Aktuelle Ausgabe

Bd. 102 Nr. 2 (2020): Vermischtes / Miscellaneous

Veröffentlicht: 03-06-2020

Artikel / Articles

- “You Must Adhere Strictly to the Time and Days of Intake”: Medical Advice and Negotiations of Medical Authority in Nigerian HIV Consultations *Eniola Boluwaduro* 3-20
- On the Connection between Countries’ Onomasiological and Ecological Behavior *Joachim Grzega* 21-34
- Schrift als Komponente der Bildschirmfläche am Beispiel der deutschen Nachrichtensendungen *Anna Kapuścińska* 35-45
- Tracing a standard language in Austria using methodological microvariations of Verbal and Matched Guise Technique *Wolfgang Koppensteiner, Alexandra Lenz* 47-82
- “I hardly ever practice the real Standard German.” Self-reported language use and language proficiency in South Tyrol (Italy) *Mara Maya Victoria Leonardi* 83-98
- Zur Leistung der Abstrakta in der studentischen Wissenschaftssprache: ein quantitativer L1-L2-Vergleich *Tomáš Mach* 99-127
- Presupposition, assertion and the encoding of evidentiality in political discourse *Viviana Masia* 129-153
- Korpuslinguistische Perspektiven auf die sprachhistorische Entwicklung der nominalisierten Infinitive im Deutschen *Martina Werner* 155-181

Yves Rudio[1]
Ecole des Roses, Haguenau

Confinement bilingue : les élèves montent une chorale virtuelle

Pour recréer le lien qui les unit tout au long de l'année, mes élèves de CM1 et CM2 bilingues de l'Ecole des Roses de Haguenau ont accepté de participer à un clip participatif, du fin fond du confinement dans lequel ils sont enfermés.

L'école est fermée depuis vendredi 13 mars au soir, une date prémonitoire. Depuis lors, mes élèves, comme tout un chacun, sont confinés chez eux, le seul lien qui subsiste avec leurs camarades de classe n'étant plus véhiculé qu'à l'aide des outils informatiques ou téléphoniques dont ils disposent. Comme tout le monde, ils souffrent de cette distance géographique et psychologique.

Pour pallier ce manque, j'ai eu l'idée de créer une chorale virtuelle, afin de les faire chanter ensemble malgré tout. En effet, tout au long de l'année, les élèves chantent en classe, participant à des projets musicaux comme « Wir wollen singen » (un concert participatif en allemand dans l'académie de Strasbourg) ou « Sùmmerlied fer d'Kìnder » (un happening en dialecte alsacien en partenariat avec le festival « Sùmmerlied » d'Ohlungen). Ces deux projets et bien d'autres encore, leur permettent d'utiliser la langue allemande, qu'ils apprennent en parallèle au français, leur langue maternelle, comme vecteur d'expression. Malheureusement, à la mi-mars, tous ces projets sont mort-nés, la distance physique avec l'école, puis le confinement des personnes les rendant impossibles.

Comme dans nombre de classes bilingues, je fonctionne principalement, du moins à chaque fois que l'occasion se présente, par projets porteurs, faisant de la langue allemande un outil de travail au service d'objectifs plus généraux et des objectifs des disciplines enseignées en langue seconde de scolarisation.

Pour assurer la continuité pédagogique, j'ai proposé, pour les vacances de ce printemps 2020, un stage de vacances à mes élèves en les invitant à apprendre un chant français de Christiane Oriol, que j'ai adapté, et à la langue allemande et à la situation. Je leur ai envoyé le « chant de confinement » que j'ai appelé « Ich bin zuhaus' » et dont voici la première strophe :

„Ich bin zuhaus' und weiß nicht was tun.
Ach, du lieber Mann, ist die Zeit doch lang!
Hausaufgaben hab' ich,
spielen aber mag ich,

[1] yrudio@gmail.com

von morgens bis zum Abendbrot!
Schlag auf's Knie,
Händeklatsch,
Fingerschnalzen ... (...)"

La distance avec les élèves ne devait pas être un frein pour empêcher le projet de réussir. C'est pourquoi, je les ai invités à apprendre ce chant en autonomie, à l'enregistrer et à me fournir une bande-son en format MP3. Cet apprentissage a été facilité grâce à Alain Christophe, le directeur artistique de l'association *Approchants*[2], une association qui promeut le chant en milieu scolaire. En effet, non seulement l'association a autorisé l'utilisation de sa bande-son, mais en plus son directeur artistique a proposé d'enregistrer la version allemande avec deux de ses choristes habituels, Hélène et Caroline Voigt.

Certains de mes élèves ont donc fait ces enregistrements et me les ont fait parvenir. J'ai proposé aux autres, ceux qui ne voulaient pas chanter ou qui avaient peur de ne pas être suffisamment justes, de m'envoyer de petits films vidéo pour faire de cet enregistrement un clip vidéo. Toutes ces participations m'ont donc permis de monter ce clip[3].

Ce petit projet a poussé mes élèves à travailler ensemble sur un projet fédérateur et à avancer, malgré la crise sanitaire majeure que le pays traversait. Une belle réalisation collégiale !

Restons chez nous, mais restons ensemble et… n'oublions pas nos langues !

[2] **A**ssociation **P**our la **PRO**motion du **CHANT S**colaire (APPROCHANTS) : https://approchants.fr/
[3] Lien vers Youtube : https://youtu.be/zaY_Qd52l4E

STREB, Reseda : *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext: eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. Frankfurt am Main : Peter Lang Edition, 2016, 578 S., 18 Abb. ISBN : 9783631681305. Verfügbar als EPUB ; als pdf-Datei oder als gebundenes Hardcover-Buch zum Preis von 86,95 €.

Das Buch ist die publizierte Fassung einer Promotionsschrift unter Leitung von Jürgen Erfurt (Frankfurt). Ein Freischaltcode am Ende des Buchs ermöglicht den Zugang zu den Anhängen der Dissertation (über EPUB) und damit zu (weiteren) 663 Seiten des Korpus.

Um es gleich vorweg zu sagen: Das Buch ist von hoher Qualität. Für den angehenden Forscher gibt es eine sehr gute Übersicht, wie man heutzutage qualitative Forschung im bilingualen Grundschulbereich betreibt. Eine ungeheure Fülle von Datenmaterial (mit mehrfacher Datentriangulierung) wird präsentiert, die Auswahl sehr gut begründet und darüber hinaus in den Zusammenhang einer vierjährigen Langzeituntersuchung gestellt. Auch das ist bemerkenswert, da die meisten Promotionsschriften heute eher in drei Jahren bereits abgeschlossen sind. Zu den günstigen Bedingungen zählt, dass die Autorin Reseda Streb während der Promotionsphase in einem Mitarbeiterverhältnis in genau jenem Projekt war. Die vielen positiven Aspekte beziehen sich also in erster Linie auf die hinter dem Buch stehende Promotionsschrift.

Für eine Veröffentlichung als Buch in der Reihe „Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel“ bei Peter Lang ergibt sich daraus notwendigerweise eine Einschränkung der Leserschaft, denn ein Buch von 576 Seiten zum Spracherwerb kann sich nicht an eine breite Leserschaft (z.B. an Zweisprachigkeit interessierte Eltern) richten, sondern bleibt einem soliden Forschungsinteresse vorbehalten, und selbst dann braucht es einen langen Atem, um sich durch die vielen Details hindurchzuarbeiten. Zum Glück ist der Stil angenehm und das Buch in vieler Hinsicht leserfreundlich gestaltet. Darunter verstehe ich: einen sinnvollen Einleitungsabschnitt zu Beginn der Kapitel; Zwischenfazits am Ende von längeren Kapiteln, welche man auch aus dem Inhaltsverzeichnis ersehen kann; gelegentliche Wörter im Fettdruck, welche die Gliederung hervorheben; und eine einheitliche Handhabung der Kursivschrift, welche für alle italienischen oder deutschen Textzitate aus dem Korpus verwendet wird. Weniger praktisch für ein Buch eines solchen Umfangs ist das fehlende Stichwortverzeichnis, eine ungewöhnliche Art der Nummerierung (Inhalts-, Abbildungs- oder Literaturverzeichnis sind mit nummeriert, wenn auch in einem gesonderten Teil). Zu Anfang (S.7) gibt es eine grobe Inhaltsübersicht und als „Kapitel 10“ dann S. 543-552 ein (sehr sinnvolles) detailliertes Inhaltsverzeichnis.

Worum geht es nun inhaltlich?

Anhand empirischer Daten geht die Autorin der Frage nach, wie Kinder gleichzeitig in zwei Sprachen lesen, schreiben und sprechen lernen. Hierfür mobilisiert sie „nicht nur den Konstruktionsaufbau, sondern auch das Orthographiewissen und das Registerwissen als spezielle Formen von Sprachwissen“ (S.520). Die Autorin hatte für ihr Forschungsprojekt vier Jahre lang Zugang zur Holzhausenschule in Frankfurt a.M., wo die Two-Way-Immersion mit Italienisch und Deutsch praktiziert wird. Das bedeutet, dass Kinder beider Muttersprachen bewusst gemeinsam beschult werden (lediglich 2 Unterrichtsstunden pro Woche sind getrennt), und dass das LehrerInnenteam ebenfalls binational besetzt ist, wobei hier zusätzlich die Methode des Team-Teachings praktiziert wird, indem zwei Lehrkräfte gleichzeitig in der Klasse anwesend sind. Die vierjährige teilnehmende Beobachtung gibt einen detaillierten Einblick in die sprachlichen Interaktionsformen während eines solchen reziproken Unterrichts, in die verwendeten Ressourcen und in die differenzierenden Ausbauangebote der

Lehrkräfte. Ferner wurden sechs der 16 Schüler als sogenannte Fokuskinder ausgewählt, „um ihre unterschiedlichen Strategien mit ihren jeweils verfügbaren Sprachkenntnissen in Relation setzen zu können“ (S.533).

Das Buch ist klassisch in drei Blöcke gegliedert:
– **Block A** (bis Seite 105) führt in den Untersuchungskontext, das Two-Way-Immersion-Konzept (in der Arbeit abgekürzt als TWI) und die drei Forschungsfragen ein.
– **Block B** (S. 107 bis S. 454) enthält die detaillierte Datenbeschreibung und -analyse. Für ein solch umfangreiches Buch gibt es nur verhältnismäßig wenige Abbildungen im Hauptband.
– **Block C** diskutiert in knapp über 80 Seiten die Ergebnisse vor dem Hintergrund bestehender Modelle und Theorien. Wer also ganz wenig Zeit für die Lektüre hat, bekommt in Block C alle wesentlichen Elemente. Sehr leserfreundlich werden noch einmal Kurzzitate aus den vorherigen detaillierten Analysekapiteln in Erinnerung gerufen, auf welche man bei Bedarf weiter vorne noch einmal ausführlicher zugreifen kann.

Der inhaltliche Teil schließt mit Kapitel 9, dann folgt **Block D**, welcher die Anhänge und Verzeichnisse enthält.

Das Buch wird mit einem sehr kurzen Kapitel 15 von *einer* Seite beendet, welches sogenannte Out-takes enthält. Dies sind kurze Szenen, die die Autorin so „nebenher“ beobachtet hat und die nicht im Hauptkorpus enthalten sind, man könnte sagen, die sie „den Kinder abgeschaut“ hat.

Der erste Datensatz (Anhang I) aus etwa 250 Seiten besteht aus Feldtagebuchauszügen sowie den Transkripten der ausgewählten Unterrichtsmitschnitte nach GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem). Die Daten sind chronologisch nach Datum der Anwesenheit der Forscherin im Unterricht angeordnet, von Beginn der Einschulung im August 2008 (Klasse 1) bis zum Ende der Klasse 4 im Juni 2012. Siebzig Unterrichtsbesuche (!) sind in dieser Form von teilnehmender Beobachtung dokumentiert.

In Anhang II (über 300 Seiten) befindet sich der zweite Datensatz mit den Interview-Transkripten der 6 Fokuskinder sowie verschiedene schriftliche Realisierungen der SchülerInnen, die im Zusammenhang mit den in der Klasse erhobenen Sprachstandserhebungen stehen. So wurden unterstützend für das TWI-Projekt z.B. schriftliche Produktionen der Kinder aus dem Klassenkontext in Form von Heften[1], die im Klassensatz eingesehen bzw. gescannt wurden, aber auch Arbeitsblätter, Wandplakate, die sprachliche Gestaltung des Klassenraumes, oder Schulbuchseiten aufgenommen. Diese tragen zum Verständnis einer Unterrichtssituation bei, wenn zu einem späteren Zeitpunkt transkribiert wurde und es noch einmal nötig war, das Arbeitsblatt vor Augen zu haben. Jede Transkription einer Unterrichtssituation beginnt übrigens mit einem Schema der Sitzordnung des Tages, z.B. „Abbildung 15 - Sitzordnung vom 27.11.2008“ (im elektronischen Anhang des Korpus, S.45).

Die Kinder führten auch Lerntagebücher (S.101), welche „ihre eigene Einschätzung über das von ihnen gelernte Wissen“ reflektieren. In einem Fragebogen in Klasse 3 gaben die Schüler Auskunft (Kinderfragebögen S.100), die Eltern wurden in Klasse 4 zur eigenen Sprachpraxis und zu „ihrem sprachplanerischen Verhalten ihren Kindern gegenüber“ (S.101) gegen Ende der Grundschulzeit und damit des TWI-Projekts befragt. In periodisch geführten Interviews gaben die Kinder „Aufschluss z.B. über familiäre Sprachpraxis, persönliche Vorlieben und Motivation (…) bezüglich ihres Sprachenlernens » (S. 9), was der im Untertitel angekündigten „ethnographisch-linguistischen Langzeituntersuchung“ entspricht (…)“. Regelmäßig wurden Sprachstandserhebungen mit Fokus auf die italienische Partnersprache

[1] Italienisch-, Deutsch- und Sachkundeheft sowie das Geschichtenheft.

oder auf den Umgang der SchülerInnen mit ihnen unbekannten Sprachstrukturen vorgenommen. Der Ausbau der deutschen Sprache konnte in der Arbeit allerdings nicht auch noch gesondert dokumentiert werden, das hätte den Rahmen eindeutig gesprengt. Zur leichteren Lesbarkeit der Transkriptionen von Unterrichtskommunikation und Interviews wurde keine phonetische Transkription, sondern eine orthographie-orientierte Verschriftung nach GAT gewählt, die gleichzeitig Ausspracheabweichungen wiedergibt (z.B. *wichtik* vs. *wichtig*) (Seite 5 Anhang).

Die Arbeit möchte quasi „hinter die Kulissen" schauen und bezeugen, wie sich individuell das mehrsprachige Repertoire der Kinder auf- und ausbaut und welche Strategien dabei entwickelt werden. Was wurde nun herausgefunden?

Die Fragestellung I bezieht sich auf die mehrsprachige Sprachpraxis, weshalb wir zunächst einige Ergebnisse zu dem an der Holzhausenschulen praktizierten Two-Way-Immersion-Konzept präsentieren, welches „eine explizite Offenheit gegenüber Sprach- und Kulturvielfalt vermittelt" (S.457). Zwar wird die Gleichbehandlung beider Sprachen durch ihre Verwendung als Unterrichtssprachen in der TWI repräsentiert, indem jeweils eine Lehrkraft nach dem UPUL-Prinzip (*Une personne – une langue*) für eine Sprache zuständig ist, aber es „lässt sich (…) eine deutliche Dominanz des Deutschen ausmachen" (S.459), auch gibt es keine gemeinsame Sprache im Team der Lehrkräfte (S.30). Deutsch ist die Umgebungssprache aller Kinder; die italienische Lehrkraft ist aufgrund von Finanzierungsbeschränkungen nur in 50% der Unterrichtsstunden einer Klasse anwesend; der Unterricht ist nach dem deutschen (hessischen) Curriculum der Fächer Mathematik, Sachunterricht und Kunst ausgerichtet, so dass die italienischen Lehrkräfte oftmals „Zuliefererdienste" leisten und Arbeitsblätter aus dem Deutschen adaptieren müssen, während die deutschen Lehrkräfte auf die Regelschulbücher (S.460) zurückgreifen können.

Weitere Fächer „wie Musik, Sport und Religion, werden im Falle der untersuchten Klasse aus Ressourcengründen nur in deutscher Sprache unterrichtet" (S.26). Dennoch wird auch italienisches Liedgut z.B. mit einbezogen und man versucht in vielerlei Hinsicht, gegen „die schwächere Position des Italienischen im Schulprojekt" (S.461) anzugehen, z.B. durch eine von italienischsprachigen Mitarbeitern geführten Mensa oder über das klassenübergreifende Projekt *Tutti insieme* „für das die bilingualen Klassen der vier Jahrgänge jeweils kurze Präsentationen, Theaterstücke, Lieder, Experimente auf Italienisch vorbereiten." (S.461). Positiv gesehen erleben die Kinder, dass jede Lehrkraft auch Lernende(r) in der anderen Sprache ist. Das wirkt sich motivierend für die Kinder aus, fördert die Sensibilisierung für Sprache und ein gewisses metasprachliches Bewusstsein, wenn sich die Deutschlehrerin z.B. bei den Kindern erkundigt, ob der Plural eines italienischen Wortes so ist, wie sie ihn sich vorstellt. Das regelmäßige Reflektieren in den Interviews über mehrere Jahre stärkt bei den Kindern auch die Metasprache und ein mehrsprachiges Sprachbewusstsein.

Es ging u.a. in Fragestellung II darum, den Aufbau und die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Strukturen zu dokumentieren. Dazu wurde zunächst ein selbstgemaltes Bild *„Io sono/*Ich bin" einzeln kommentiert und dann in jedem Schuljahr eine Bildergeschichte (meist von Ohser aus der Reihe „Vater und Sohn") von einem Kind individuell erzählt und auf Audio aufgezeichnet. Danach konnte das Kind diese (eigene) Aufzeichnung hören und sollte sie schriftlich niederschreiben.

Es zeigt sich eindeutig eine Tendenz zur Sprachentrennung mit steigendem Alter: Konnten die Kinder anfangs aufgrund von Wortschatzlücken nicht alles auf Italienisch erzählen oder haben sie ggf. beide Sprachen gemischt – weil z.B. in ihrem Elternhaus ihre Eltern auch beider Sprachen mächtig sind –, so wird mit zunehmendem Schulalter die

Sprachentrennung „sauberer“.[1] Die Autorin erklärt dies einerseits mit steigender Sprachkompetenz in Italienisch, aber auch mit einem Hineinwachsen in den monolingualen Habitus (Gogolin 1994) selbst im Fall einer offiziell multilingualen Schule[2]: das Kind versteht, dass die Lehrerin X in dieser Situation z.B. nur Italienisch hören möchte, oder dass man in einer geforderten Schreibsituation in der Regel nur eine Sprache benutzt. Die Schüler lernen also nicht nur ihr mehrsprachiges Potential besser zu managen, sondern erlangen auch ein Bewusstsein für orale und literate Strukturen (Maas 2010), sie erweitern stetig ihr Repertoire auch im Sinne einer Registerdifferenzierung. Einige Erkenntnisse daraus sind für den Schüler sprachübergreifend (eine Geschichte fängt mit einer Einleitung an und hört mit einem expliziten Schlussformulierung auf), während andere sprachspezifisch sind: it. „*c'era una volta*“ für dt. „es war einmal“ zu Beginn eines Märchens.

Die Abbildung 18 antwortet schematisch am Beispiel des komplexen Konzepts Form-Inhalts-Paar (FIP) auf die komplette Fragestellung III: *« Welche Phänomene, Strategien und Prozesse lassen sich beim Auf- und Ausbau schriftsprachlichen Wissens (Orthographiewissen, Registerdifferenzierung, literate Strukturen) im bilingualen Klassenkontext bzw. bei den Fokuskindern beobachten? Gibt es Unterschiede zwischen den Kindern, wie sehen diese aus und worauf lassen sie sich zurückführen? »*

Die Zusammenführung beider Datensätze zeigt punktuell, aber sehr anschaulich, was die Kinder über vier Jahre im Unterricht gelernt bzw. umgesetzt haben. Die zusammenfassenden sehr lesenswerten Einzelfallanalysen der sechs Fokuskinder stehen in Kapitel 7.2. (Seiten 490-498). Fazit: es ist ein durchweg interessantes Buch.

Mit einem der oben erwähnten Out-takes möchte ich den Leser mit einem Schmunzeln entlassen (S.575).

Am Anfang der Unterrichtsstunde (FB-K1: 26.09.2008) :

(Lehrerin): *was machen wir, wenn herr rossi und ich zusammen sind?*
Kind Gianluca: *quatsch*
Kind Lisa: *mathe.*

Anemone Geiger-Jaillet, Université de Strasbourg, INSPÉ de l'Académie d'Alsace.

LIEDTKE, Frank (Hrsg.) : *Wörtlichkeit und darüber hinaus : Semantische Spezifizierung und pragmatische Anreicherung*. [= Eurogermanistik Europäische Studien zur deutschen Sprache (Bd. 36)], Stauffenburg Verlag : Tübingen, 2019, 191 pages. ISBN 978-3-95809-122-1. Prix : 44 €.

Le présent ouvrage invite le lecteur à s'interroger sur le sens au-delà du sens littéral, *Wörtlichkeit*, c'est-à-dire celui dont seraient dépositaires les mots et leur association par les seules règles de la grammaire. Il interroge même cette dichotomie entre un sens littéral accessible en dehors de tout contexte, et un sens interprété, qui ne serait complet qu'en contexte. À cet égard, du reste, le sous-titre, *spécification sémantique et enrichissement pragmatique*, paraît un peu timide, tant les contributions dépassent le cadre de l'enrichissement de l'énoncé ou de la spécification sémantique en montrant combien l'implicite se niche dans les mots et les structures avant même leur mise en énoncé. Ce faisant, les auteurs des articles de ce recueil, depuis différentes perspectives, reprennent les questionnements récents, les apories en attente de dépassement (remise en cause et enrichissement de la linguistique cognitive, émergence

[1] Im deutschen Modus werden “so gut wie keine italischen Einschübe beobachtet” (S.469).
[2] Es gibt seit 1977 einen deutsch-griechischen Zweig und die Beschriftung der Räume ist dreisprachig.

d'une sémantique discursive, questionnement de la phraséologie et de la notion même de figement…) et ouvrent de nouvelles voies, très fécondes, à la réflexion.

Les perspectives théoriques abordées sont multiples, et couvrent aussi la linguistique textuelle (Irmtraud Behr) que la sémantique (André Meinunger), l'interface entre sémantique et pragmatique (Elke Diedrichsen, Claus Ehrhardt et Regina Göke), ou encore la pragmatique, avec Urszula Topczewska, Detmer Wulf et Frank Liedtke, qui interrogent les fondements même de leur discipline en commentant des textes d'auteurs comme Searle, Grice ou Wittgenstein. Toutes ces approches, néanmoins, aussi différentes soient-elles, forment un ensemble véritablement cohérent dans la mesure où chaque auteur a le soin de questionner la notion même de sens littéral et le rôle du contexte, tant dans l'interprétation en discours qu'en amont.

Frank Liedtke, qui coordonne l'ouvrage, présente dans sa contribution le fondement même du questionnement de l'ouvrage : revenant sur la question des constituants non articulés (Récanati : *unarticulated constituents*), qui, rétablis dans une phrase ambiguë, doivent en permettre l'interprétation (par exemple, « hier » enrichissant l'énoncé « es regnet »), il montre que ce n'est pas un critère pertinent. Non seulement le nombre de ces constituants est potentiellement infini, mais il existe des cas pour lesquels ils ne sont pas déterminables (« Wo ich auch bin, regnet es ». Il propose de remplacer ce concept par celui de schéma pragmatique (*pragmatic templace* / *pragmatisches Muster*), qui consiste dans les connaissances des locuteurs, impliqués dans la compréhension de l'implicite selon un modèle dynamique (ces connaissances changent en situation), et culturel. Par la remise en cause des tests d'enrichissement de l'énoncé, il revient sur les méthodes établies en philosophie du langage, tout comme Detmer Wulf. En outre, il place au centre de son analyse les interactions entre locuteurs, culturellement ancrées et contextuellement situées. Il entérine la tendance de la linguistique actuelle à se pencher sur l'usage en discours et à regarder avec circonspection le système de la langue étudié indépendamment de cet usage.

La contribution d'Urszula Topczewska est probablement celle qui, dans cette lignée, pousse encore plus loin la réflexion sur l'usage. Reprenant la conception de la langue par Wittgenstein comme somme de ses usages, elle montre, à partir d'une interrogation sur la définition par trop vague de la connotation, que l'implicite se niche au cœur même du système de la langue et que c'est par l'usage, ensuite, que se construit le sens. Claus Ehrhardt adopte une perspective similaire quand il interroge les notions de phrasème et d'idiomaticité : il montre la fragilité théorique des notions même de sens littéral, de figement ou d'idiomaticité avant de proposer une approche pragmatique des implicatures et explicatures, le sens d'une expression relevant des restrictions d'usage en énoncé. Ainsi, il remet en cause, de manière stimulante, la frontière, déjà bien entamée, entre sémantique et pragmatique.

Elke Diedrichsen, pour sa part, inscrit son étude des verbes *rumlaufen* et *sich hinstellen* dans une perspective sémantique issue des grammaires de construction. Elle ne va pas jusqu'à remettre en cause le sens littéral, mais propose une lecture de ces deux verbes sur la base de schémas culturels (des mèmes, de l'anglais *meme*) qui déclenchent une lecture pragmatique. Pour aller plus loin, et pour creuser la question, constitutive de l'ouvrage, du rapport entre sens « lexical » et sens « interprété », on pourrait poursuivre l'analyse et montrer dans quelle mesure la structure sémantique porte en elle la pragmatique : si *rumlaufen* est généralement interprété de manière péjorative, c'est peut-être, précisément, parce que *rum*, indiquant une stagnation, contredit *laufen*, qui exprime un mouvement. Cette étude présente un autre intérêt, essentiel, dans le cadre de l'ouvrage : l'analyse s'adosse à un corpus (presse et forums), ce qui manque parfois en sémantique. Comment, en effet, aborder la tension entre sens littéral, implicite et réception sans des exemples authentiques et contextualisés ?

Dans un même souci de corroborer les analyses sémantiques par des exemples authentiques, André Meinunger met à l'épreuve son analyse des implicatures scalaires, fondée initialement sur des exemples fabriqués, par l'examen fondé d'exemples de corpus. Il suggère même, pour vérifier l'une de ses conclusions, le recours à une analyse de cooccurrences : son article reposant fondamentalement sur la philosophie du langage, il ne creuse pas plus avant cette piste, mais on reconnaît à quel point ici une analyse de corpus serait enrichissante. De la même manière, Detmer Wulf étudie la notion de *topic* (qui diffère, dans son cadre théorique, repris de Strawson, du thème) et il débute par une discussion théorique, qui explique avec soin les fondements de son approche, pour montrer que l'on ne peut pas nécessairement déterminer de manière exacte, en contexte, le *topic* d'un texte : pour montrer cela, nécessairement, il a recours à un exemple de corpus particulièrement éclairant, ce qui montre la nécessité d'ancrer l'analyse philosophique-pragmatique sur une analyse *in situ*.

L'analyse de corpus est le fondement même de l'analyse de Regina Göke, qui analyse les métonymies acteur → acteur en espagnol. Partant d'un riche corpus de presse électronique, elle en dresse une typologie et montre dans quelle mesure le type de métonymie (par exemple, *Bruxelles* pour l'*Europe*, *Barcelona* pour *la population de Barcelone*…) conditionne le choix des verbes, l'emploi des articles… Elle suggère également le lien entre le genre de texte et le type de métonymie, et plaide pour d'autres analyses outillées, comme celles des collocations. L'examen de corpus, enfin, est également au cœur de la contribution de Irmtraud Behr, qui analyse le dernier chapitre d'un roman de Schädlich, *Kokoschkins Reise*, sous le prisme des énoncés averbaux. Elle montre comment ces énoncés s'appuient, pour permettre l'interprétation, sur les connaissances du lecteur et donc, dans le cadre du recueil, à quel point le sens n'est jamais, du moins dans ce texte, complètement littéral. L'autre point essentiel de sa contribution est enfin la mise au jour d'un autre implicite, un autre au-delà du « sens littéral » : la construction du texte de Schädlich rappelle très fortement celle d'un autre média, la bande dessinée. On perçoit alors que les parcours interprétatifs, la construction mais également la compréhension de l'implicite dépendent des types de textes et de structures que l'on rencontre régulièrement. Bien loin de former un système immuable, la construction du sens et des parcours interprétatifs possède son histoire propre.

Les contributions de cet ouvrage représentent ainsi une excellente synthèse des recherches récentes et des questionnements qui traversent la linguistique contemporaine en matière de sens. Elles nous appellent à ne pas essentialiser le sens, à ne jamais le séparer de l'usage, sinon à faire dériver le sens de l'usage. Même si ce n'est pas le thème explicite de l'ouvrage, enfin, il nous encourage à en tirer les conséquences épistémologiques et méthodologiques, ce qui n'est pas son moindre mérite. *Sylvain Farge, Université Lumière Lyon 2*

KAUFFER, Maurice / KEROMNES, Yvon (éds.) : *Theorie und Empirie in der Phraseologie – Approches théoriques et empiriques en phraséologie.* Tübingen : Stauffenburg [= Eurogermanistik, 37], 2019, XIV/439 pages. ISBN : 978-3-95809-123-8. Prix : 68 €.

Les 23 contributions de ce volume, rédigées en français et en allemand, sont issues de communications présentées lors du colloque international éponyme qui s'est tenu à l'université de Nancy les 11 et 12 décembre 2014. Comme l'indiquent les éditeurs dans la préface, l'objectif est de faire le point sur les réflexions théoriques et les méthodes empiriques récentes dans le domaine de la phraséologie et de montrer comment celles-ci peuvent s'articuler. L'ouvrage vise par ailleurs à mettre en lumière les domaines dans lesquels ces articulations sont particulièrement fécondes, notamment la lexicographie, les langues de

spécialité et la traduction (*Vorwort*, p. IX). Si les contributions portent toutes sur l'allemand et/ou le français, certaines concernent également l'anglais, le russe, les langues ou – selon la perspective – *la* langue BCMS (bosniaque, croate, monténégrin, serbe), l'italien et l'espagnol. Cette dimension plurilingue, qui répond parfaitement à l'orientation européenne de la série *Eurogermanistik*, est incontestablement l'un des points forts de l'ouvrage.

Les contributions sont réparties de manière équilibrée sous quatre grands axes qui renvoient aux principaux champs d'investigation de la recherche actuelle : « theoretische Überlegungen », « Modelle und Methoden », « Anwendungen und empirische Untersuchungen » et « kontrastive Phraseologie ». Si cette répartition a le mérite de fournir une orientation utile au lecteur, la diversité des réflexions, des approches et des sujets traités peut l'amener à s'interroger sur les raisons du classement de certaines contributions dans une partie plutôt qu'une autre. Les éditeurs, par un remarquable tour de force, ont pourtant su habilement structurer le foisonnant.

La première partie, consacrée aux aspects théoriques, s'ouvre par une contribution de Georges Kleiber (Strasbourg) sur les similarités et les différences des expressions idiomatiques (*casser sa pipe*) et des proverbes métaphoriques (*Il n'y a pas de rose sans épines*). Dmitrij Dobrovol'skij (Moscou/Vienne) et Elisabeth Piirainen (Steinfurt) soulignent l'intérêt que présentent la théorie de l'intégration conceptuelle (« blending theory ») et la notion de « mental spaces » qui la sous-tend pour rendre compte du type de motivation idiomatique présent dans les expressions telles que *die Spendierhosen anhaben*, expressions dans lesquelles un élément (en l'occurrence *Spendierhosen*) ne renvoie pas à un objet de la réalité extralinguistique. Françoise Hammer (Karlsruhe), qui interroge les liens entre phraséologie et grammaires de construction, juge insuffisant l'apport théorique de ces dernières pour rendre compte du fonctionnement des phrasèmes, ce qu'elle illustre en analysant la locution *bel et bien*. Pour Sören Stumpf (Trèves), qui signe la contribution suivante, les grammaires de construction s'avèrent néanmoins utiles pour étudier ce qu'il nomme les « formelhafte (Ir-)Regularitäten », à savoir les écarts, notamment morphosyntaxiques (par ex. l'absence de marque sur l'adjectif dans *auf gut Glück*) et sémantiques (par ex. l'emploi désuet du nom dans *in fremden Zungen reden*), par rapport aux normes langagières actuelles. Natalia Filatkina (Trèves), qui élargit la réflexion à l'ensemble des phénomènes de préformation langagière (« formelhafte Sprache »), plaide pour une meilleure prise en compte de leur dimension historique, champ de recherche qui reste selon elle un 'no man's land théorique et méthodologique' (« theoretisches und methodisches Niemandsland », p. 88).

La deuxième partie réunit plusieurs études de corpus et met l'accent sur la réflexion méthodologique et les outils d'analyse. Afin de tester certaines prédictions de la théorie controversée des universaux de traduction, Yves Bestgen et Sylviane Granger (Louvain) analysent, à partir d'un corpus bidirectionnel français-anglais, la fréquence d'utilisation des collocations dans des textes originaux et leurs traductions. Sascha Diwersy (Montpellier) et Dominique Legallois (Paris) présentent la méthode des motifs phraséologiques, qui repose sur la détection automatique de patrons lexico-grammaticaux (« motifs ») ; en l'appliquant à un corpus de textes littéraires, les auteurs montrent qu'elle permet de dégager plusieurs régularités syntagmatiques spécifiques de certains genres (pour la fiction, par ex., la juxtaposition de verbes à l'imparfait exprimant des actions : *Les truands hurlaient, haletaient, juraient*…). Francis Grossmann et Agnès Tutin (Grenoble) étudient les expressions polylexicales adverbiales, largement négligées dans la recherche en phraséologie, en se concentrant sur celles qui expriment l'attitude du locuteur dans les écrits scientifiques (*bien entendu*, *en règle générale*, etc.). Les deux contributions suivantes s'inscrivent dans le domaine lexicographique : Bettina Bock (Iéna) présente le projet « Deutsche Wortfeldetymologie in europäischem [sic] Kon-

text », porté par l'Académie des sciences de Saxe, dont l'un des objectifs, précise-t-elle, est de retracer l'évolution de grands champs lexicaux au cours des siècles ; à l'aide de quelques exemples, elle montre tout l'intérêt que présente l'approche onomasiologique pour les études de phraséologie historique. Marie-Sophie Pausé (Nancy) expose quant à elle un modèle de description des locutions idiomatiques du français qui permettrait d'en affiner le traitement lexicographique et de prédire les variations de leur fonctionnement en discours. La contribution suivante relève du domaine de l'enseignement du français langue étrangère : souhaitant rendre plus systématique le traitement des phrasèmes dans les manuels et plus pertinente leur utilisation dans le cadre des examens, Dirk Siepmann et Christoph Bürgel (Osnabrück) présentent une méthode visant à extraire du *Corpus de référence du français contemporain* les expressions les plus représentatives du français écrit et parlé. Enfin, Heike Baldauf-Quilliâtre et Sandra Teston-Bonnard (Lyon) exposent les premiers résultats d'une étude de la reprise immédiate des particules discursives d'origine verbale dans les interactions orales, leurs analyses de *voilà* et *allez* permettant de distinguer les cas de répétition de ceux relevant de la réduplication.

La troisième partie rassemble des études empiriques portant sur les fonctions communicatives des phrasèmes. Mikaela Petkova-Kessanlis (Sofia) s'intéresse aux ouvrages de vulgarisation en linguistique, dans lesquels l'emploi de phrasèmes courants ou familiers permet, entre autres, d'instaurer une proximité communicative avec le lecteur et de rendre les contenus plus attrayants. Frank Jablonka (Amiens/Vienne), qui explore le domaine de la publicité en ligne, montre, à l'aide de quelques exemples français, italiens et espagnols, que l'emploi de phrasèmes fait partie intégrante de stratégies de communication reposant sur une « sémiotique » ou « esthétique de la marchandise » (p. 249). Christina Romain, Véronique Rey et Marie-Emmanuelle Pereira (Aix-en-Provence) examinent quant à elles la manière dont les rédacteurs professionnels francophones utilisent les unités phraséologiques dans la gestion de la relation avec le destinataire. L'article d'Anne-Marie Nahon-Raimondez (Nancy) est consacré aux articles de revues spécialisées, françaises et allemandes, traitant de l'erreur médicale et de sa judiciarisation. La presse est au cœur de la contribution suivante de Peter Blumenthal (Cologne) et Salah Mejri (Paris) qui étudient l'évolution de la fréquence d'emploi et du fonctionnement des phrasèmes dans *Le Figaro* depuis 1885 et *Die Zeit* depuis la fin des années 1940.

La quatrième partie réunit des études qui mettent en lien deux ou plusieurs langues. En comparant les bandes dessinées *Astérix* et *Tintin* et leurs traductions en allemand et en anglais, Yvon Keromnes (Metz) montre qu'idiomaticité et créativité langagière ne sont pas antinomiques, la première pouvant être mise au service de la seconde. Danijela Ljepavić (Nikšić) s'intéresse quant à elle aux équivalences entre les expressions figées du français et des langues BCMS, distinguant les sous-catégories bien connues des calques, des expressions transparentes et opaques. La définition du calque donnée p. 338 est toutefois problématique en ce qu'elle se réfère non pas au domaine de la traductologie mais au phénomène de l'emprunt lexical. C'est précisément à ce dernier qu'est consacrée la contribution de Lyubov Nefedova (Moscou), et plus particulièrement aux phrasèmes de l'allemand et du russe empruntés au latin (*O tempora, o mores !*) et au français (*Femme fatale*), langues dont sont issus la plupart des phrasèmes que l'auteure qualifie, de manière surprenante, d''intellectuels' (« intellektuelle Phraseologismen » ; p. 352), ainsi qu'à l'anglais (*to steal the show*, qui a donné lieu à des calques dans les deux langues). Valentina Piunno (Rome), qui examine les noms composés à membre prépositionnel, type de formations fréquent en italien, français et espagnol (*macchina a benzina*/*voiture à essence*/*coche a gasolina*), montre que le syntagme prépositionnel (qu'elle nomme « adjectif composé » en raison de sa fonction adjectivale)

repose sur des schémas syntaxiques et sémantiques largement semblables dans ces langues. Cette partie se clôt par deux contributions issues des travaux du *Groupe de lexicographie franco-allemande* (Université de Lorraine) sur les actes de langages stéréotypés (ALS). En partant de l'expression relativement récente *je dis ça, je dis rien* et de *ach was!*, Caroline Pernot (Metz) et Anja Smith (Nancy) illustrent, dans leurs articles, les réflexions méthodologiques qui ont permis de dégager les possibles équivalents de ces ALS dans l'autre langue et de les décrire au sein de microstructures adaptées.

Avec ce volume, Maurice Kauffer et Yvon Keromnes nous offrent un riche panorama des évolutions récentes dans la recherche en phraséologie. La diversité des réflexions théoriques et méthodologiques ainsi que des sujets traités montre à quel point cette recherche est florissante en France et en Allemagne ainsi que dans d'autres pays européens. Au vu de cette richesse, nous n'avons qu'un seul regret, celui de ne pas trouver de contribution qui rende compte des projets de recherche menées par les phraséologues du Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Mannheim). Nous n'en recommandons pas moins la lecture de cet ouvrage qui alimentera, à n'en pas douter, la réflexion de toutes celles et ceux qui souhaitent poursuivre l'exploration de ce vaste domaine qu'est la phraséologie. *Vincent Balnat, Université de Strasbourg*.

SPITZL-DUPIC, Friederike (Hrsg.) : *Parenthetische Einschübe*. Tübingen : Stauffenburg Verlag [= Eurogermanistik, Bd. 34], 2018, 247 p. ISBN : 978-3-95809-120-7. Prix : 49, 50 €.

L'ouvrage *Parenthetische Einschübe*, dont la composition a été coordonnée par Friederike Spitzl-Dupic, résulte d'un colloque international portant le même nom, organisé en 2014 à Clermont-Ferrand. Le thème central s'articule autour de la notion de parenthèses, qui, afin de ne pas être confondues avec le signe typographique, doit être compris à un niveau plus large, c'est-à-dire comme autant d'interruptions et d'incises discursives. La recherche s'est certes déjà intéressée (bien que tardivement, comme le montre F. Spitzl-Dupic) à cette question, mais de nombreuses pistes restaient cependant encore à explorer, notamment d'un point de vue définitoire. C'est ce à quoi s'attelle cet ouvrage.

Dans une première partie, les « incises parenthétiques » sont considérées sous l'angle de l'écrit, en particulier dans leur aspect visuel et typographique (Schneider-Mizony, 1-15) en lien avec la syntaxe, la sémantique et les fonctions textuelles (Durand, 19-32). O. Schneider-Mizony présente un retour historique et une réflexion intéressants sur les différents signes typographiques, tandis que M.-L. Durand creuse la distinction entre parenthèses et virgules dans les constructions nominales, amenant par là-même à analyser la notion d'apposition.

Dans un lien étroit avec la langue écrite, une deuxième partie considère les « incises parenthétiques » au niveau de l'oralité, d'une part pour elles-mêmes, et d'autre part, dans le rapport oral-écrit. Ce rapport oral-écrit est traité par M. Thurmair (33-48) par l'analyse d'un corpus constitué à partir de cours magistraux. Le choix de ce corpus permet d'interroger le cours magistral comme une « Textsorte » particulière - de conception écrite et de réalisation orale – et apporte des analyses fines et particulièrement intéressantes sur la fonction des parenthèses (discursives) dans une optique textuelle et didactique, en montrant la difficulté (et le danger) d'établir des frontières trop rigides. Les contributions de B. Stoltenburg (49-70), de G. Schmale (71-90) et de N. Dittmar (91-126) reposent sur des corpus de langue orale uniquement. L'article de N. Dittmar est particulièrement original dans sa présentation de routines langagières à valeur commentative sur un corpus émanant de discours de l'aire berlinoise mettant en scène la « Wende ».

Ces considérations sur l'oral amènent tout naturellement à s'interroger, dans une troisième partie, sur les fonctions et les propriétés de ces « incises parenthétiques » au niveau discursif. C'est ce que fait L. Gautherot (127-142) en questionnant, au niveau pragmatique et communicationnel, l'ethos et la manière dont le locuteur, par ces incises, donne à se voir lui-même, dans le but de convaincre, de paraître authentique, etc. Cette position du locuteur se trouve complétée par les analyses de E. Malick Dancausa (143-156), qui considère l'ironie présente parfois dans ces incises, en montrant d'une part, la distance de soi et, d'autre part, la polyphonie alors à l'œuvre.

La quatrième partie de cet ouvrage est tournée vers des aspects plus syntaxiques, pragmatiques et fonctionnels dans des articles plus particuliers. C'est ainsi que G. Haßler (157-174) s'intéresse aux verbes épistémiques présents dans les incises, en interrogeant les fonctions de ces parenthèses discursives. Le corpus étant composé de données en allemand mais aussi de données issues des langues romanes, les analyses offrent un spectre intéressant d'étude. Cette idée de fonctions discursives est complétée de manière intéressante (bien que différentes dans l'objet et l'analyse) par le travail de C. Fortmann (191-208), qui, en se basant sur l'allemand et l'anglais, s'intéresse à la notion de « point de vue » (« Point of view ») et à ce qu'il appelle « l'orientation » inhérentes à ces incises en discours. Réduisant le focus, S. Döring (211- 225) et H. Miyashita (174-190) se concentrent sur des analyses plus syntaxiques, L'étude de la structure en « um…zu » de ce dernier permet de discuter les notions de « grammaticalisation » et de « cooptation ».

L'ouvrage se termine par un article fort enrichissant de F. Spitzl-Dupic (227-243) sur l'utilisation des parenthèses (emploi, fonctions, etc.) du XVII^{e} au XIX^{e} siècle. S'il n'y avait qu'un regret à formuler sur cet ouvrage, ce serait la place de ce dernier article que l'on aurait pu souhaiter au début, tel une introduction. Ce dernier point est cependant tout à fait secondaire au regard de la qualité de l'ensemble qui, d'une part, offre de nouvelles perspectives intéressantes sur la question, et qui, d'autre part, a le mérite de couvrir plusieurs perspectives. *Elodie Vargas, Université Grenoble-Alpes.*

HARTMANN, Esa / HERSANT, Patrick (dir.) : *Au miroir de la traduction. Avant-texte, intratexte, paratexte*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2019, 228 pages. ISBN : 97828130033089. Prix : 35 €.

Cet ouvrage publié par deux spécialistes de la traduction et de sa genèse rassemble 16 réflexions sur ce que nous apprennent les documents périphériques à l'acte de traduire lui-même. Par « avant-texte », les auteurs entendent les brouillons et étapes corrigées du futur texte traduit ; le terme « intratexte » renvoie aux auto-traductions, tandis que le mot « paratexte » s'applique aux dits du traducteur lui-même sur ses œuvres. Dans l'inspiration épigénétique qui est la leur, les éditeurs veulent éclairer le travail du traducteur et « démystifier les stéréotypes » (p. 3) sur l'écriture traduisante requise par la traduction littéraire. L'empan des langues concernées est large (allemand, anglais, arabe, chinois (mandarin), espagnol, français, hongrois, italien et russe) et les sortes de textes envisagés vont de la poésie au roman d'anticipation (Jules Verne), et du théâtre au roman tout court. On côtoie aussi bien des géants de la littérature mondiale (Dante, Dickens ou Saint John Perse) que des poètes que la germalinguiste recenceuse ne connaissait pas (Anna Glazova, russe, ou Giuseppe Ungaretti, italien). Mais la conception du volume offre tous les repères possibles pour l'orientation du lecteur : une introduction d'une dizaine de pages, un regroupement équilibré des contributions autour des trois notions subdivisant ces paratextes, et des résumés et bio-bliographies des auteur/e/s

en fin de volume. Ajoutons à cela une impression soignée et la traduction systématique de tout propos tenu en une autre langue que celle de l'édition française, y compris les citations en anglais, courtoisie devenue suffisamment minoritaire pour être appréciée.

La première grande partie, sur l'avant-texte donc, propose cinq contributions. Viviana Agostini-Ouafi, dans « Critique génétique et doute herméneutique. Réflexions de Pézard, traducteur de Dante », 11-22, s'appuie sur le texte d'une conférence du traducteur, ses brouillons et les notes des œuvres complètes en traduction. L'ensemble couvrant plusieurs années, on y suit les scrupules, l'inachèvement et l'herméneutique individuelle dans la démarche de l'opération traduisante. C'est ensuite Esa Hartmann qui, dans « Genèse d'une traduction collaborative : *Winds* de Hugh Chisholm et Saint-John Perse », 23-43, suit la reprise par le poète français de la traduction en anglais de certains de ses poèmes. L'interventionnisme de l'auteur SJP désespérait le traducteur HC, qui se voyait retourner des textes complètement annotés (p. 25). L'analyse stylistique précise de ces corrections par Hartmann montre une explicitation par Saint-John Perse de ses dires initiaux. Même si Hartmann appelle cela « conduire le texte à sa transparence », p. 40, le lecteur peut se demander si SJP n'est pas tombé dans le piège de cet universel de la traduction qu'est la tendance à la didactisation, et si la traduction finale dit bien la même chose que l'œuvre originale avec son mystère. La contribution intitulée « La troisième main : réviser la traduction littéraire », 45-70, de Patrick Hersant, s'intéresse non plus au seul binôme auteur-traducteur, mais au triangle qui y inclut le réviseur, cette « troisième main » dont on parle plus souvent pour la traduction technique que pour la traduction littéraire. Ce travail pré-éditorial n'est, malgré sa faible visibilité, pas exempt d'enjeux textuels et symboliques, dans la mesure où compte « la seule beauté du texte pour l'auteur, la correction grammaticale pour le traducteur, et la réputation de la revue pour son propre éditeur », p. 54. Les correspondances montrent des tensions fréquentes entre les différents acteurs, menant parfois à la rupture du contrat éditorial, car l'ego de l'auteur s'accommode mal de la rhétorique de prudence du réviseur, tendant à standardiser ce qui est traduit. L'article « Résonance 'traductrice', ou traduire Anna Glazova à quatre mains », de Julia Holter, 71-80, décrit de l'intérieur la collaboration de la traductrice elle-même (Holter), non francophone, avec un russisant pour faire connaître la poétesse russe à un public français. La brièveté de la réflexion, non indemne de stéréotypes (cf. « Le français aime les choses claires », p. 75), renvoie plus au travail de traduction lui-même qu'à ces paratextes qui font l'objet du volume. C'est une remarque similaire que nous porterons sur « Giuseppe Ungaretti et l'épreuve de la traduction », 81-94, de Emilio Scarrino, même si la contribution informe sur le processus de retouche du poète de son texte, après examen de ses traductions. L'autorité que le poète entend garder sur son poème original est d'autant plus compréhensible qu'il concerne la mort de son jeune fils.

La seconde partie, sur l'intra-texte, débute par une réflexion générale sur les rapports entre l'auteur et son traducteur par Olga Anokhina dans « Cercle, spirale, chaos : cas limites de l'autotraduction », 97-109. Cette relation va du rejet de la traduction par l'auteur déçu, à la coopération-compagnonnage dans laquelle il est très difficile de cerner les parts respectives de chacun : il faut alors en faire l'archéologie à travers les brouillons ou la correspondance. Anokhina introduit la distinction entre traduction simultanée et consécutive dans cette collaboration traduisante, qui, en dehors de permettre de mignons petits schémas p. 102 (spirale, pyramide, etc.), affirme que la collaboration simultanée fait revenir l'écrivain relativement souvent sur son propre texte, ce qui intéresse évidemment l'histoire de la littérature. La contribution intitulée « Crise du monolinguisme. Les poèmes hongrois d'Agota Kristof et leurs autotraductions », 111-121, par Sara de Balsi, aboutit à la reconnaissance du « translinguisme » de l'écrivaine ungaro-française malgré le discours de celle-ci sur son écriture, qui

dissimulait sa pratique auto-traductive : le péritexte « donne à lire l'œuvre comme parfaitement monolingue », p. 116, renvoyant à un imaginaire de la création intuitive. Un dramaturge algérien est au centre de l'article suivant « *Au-delà du voile* de Slimane Benaïssa : une auto-traduction oubliée ? » par Chiara Lusetti, 123-132, qui démontre comment deux pièces, l'une en arabe et l'autre en français, mises en scène à des époques différentes, correspondent à une auto-adaptation par l'auteur, donc à un intra-texte. Un écrivain franco-américain se voit reconnaître des caractéristiques analogues dans « Raymond Federmann : écrivain bilingue, auto-traducteur, traductologue ? », par Amanda Murphy, 133-144, qui émet à cette occasion la thèse intéressante que le matériel génétique informe mieux sur l'œuvre publiée que la version ultime de l'auteur. L'intra-texte caractérise encore un poème encyclopédique d'Aragon, dans « L'infraction par la traduction : *Le Fou d'Elsa* d'Aragon », par Fernand Salzmann, 145-144. L'interprétation littéraire y est plus fournie que les réflexions traductologiques, car l'auto-traduction d'Aragon, ou l'affirmation de son impossibilité n'est qu'un élément de ce poème de plus de 400 pages. La contribution qui termine cette deuxième partie « L'œuvre d'Andreas Becker, ou la langue 'traduite' », par Mathilde Vischer, 155-164, s'intéresse à la production littéraire d'un germanophone d'origine, Andreas Becker, écrivant une langue française déstructurée et étrangéisée. Vischer affirme que la langue allemande en constituerait l'avant-texte : « l'auteur travaille sa langue d'écriture, seconde, à partir du multilinguisme qui demeure en creux », p. 163, mais nulle part n'est esquissée l'analyse de cette écriture française sous l'angle de possibles calques et interférences à partir de l'allemand, et il faut alors croire la contributrice sur parole.

Dans la troisième et dernière partie, centrée sur le paratexte (ce que le lecteur non-spécialiste imagine le plus facilement, les propos des traducteurs eux-mêmes sur leur activité) sont réunis quatre articles. Le premier, d'Irena Kristeva, « Ezra Pound : la traduction rénovatrice », 167-177, montre la part innovatrice et personnelle que Pound mettait à ses activités de traduction : la « transcréation » du poète américain est examinée à l'exemple d'une traduction d'un poète italien du XIII° siècle et d'une traduction « pastiche » d'un poète chinois. « La paratraduction des œuvres politiques surréalistes sous le second franquisme », 179-188, par Marion Panchon Hidalgo, rappelle l'apport essentiel de la traduction à la circulation des idées entre les peuples. La contribution suivante « Amédée Pichot, traducteur traductologue », 189-200, est consacrée à un traducteur français de Dickens du XIX^{e} siècle qui a fait l'objet d'un mépris postérieur injustifié, comme le montre judicieusement Frédéric Weinmann. Au contraire de jugements modernes et faciles, il faut rendre justice à son éthique exigeante de traduction, telle qu'elle se révèle dans ses préfaces, remarques et notes de bas de page. Le « respect religieux », terme de Pichot, (p. 191), qu'il observait face à l'auteur, l'amenait également à ne pas chercher à l'améliorer, activité qui relevait à ses yeux du journalisme et non de la traduction. Alors que notre période contemporaine revoit occasionnellement les traductions au filtre a-historique du politiquement correct afin de gommer les caractéristiques idéologiques de l'époque d'origine, on estimera à sa juste valeur ce propos de Pichot en 1868 : « Une traduction fidèle devait respecter son style et sa forme, au risque de respecter ce qui pourra ne pas être approuvé par les critiques du jour » (p. 192). Mais la réflexion aigue sur la fidélité à l'auteur n'est pas le seul intérêt de ce traducteur du dix-neuvième siècle, qui a également, fonds populaire de Dickens oblige, longuement glosé sur la traduction des termes familiers ou argotiques typiques pour son auteur. La contribution de Weinmann éclaire parfaitement à l'exemple de Pichot les quatre points cardinaux entre lesquels se meut toute traduction, aux extrêmes des deux axes de la naturalisation-étrangéisation et de la servilité-créativité. La dernière contribution de cette partie et du volume, « Texte ou paratexte. Jules Verne en chinois : une traduction de 1903 », par Florence Xiangyun Zhang, 200-211, rappelle

combien la traduction rentre dans des stratégies de politique culturelle : la traduction chinoise du roman fantastique *De la terre à la lune* de Jules Verne se fixait pour objectif de diffuser la science et la modernisation du monde au lieu de proposer au public chinois les sempiternels thèmes « arriérés et vulgaires » (p. 201) de l'amour et des bandits. La genèse de cette traduction du roman de Jules Verne illustre bien l'intervention adaptative des contacts entre les cultures : la traduction chinoise fut réalisée en aménageant au goût chinois la traduction japonaise, en mettant en scène un récit simple avec des héros savants. La traduction japonaise elle-même simplifiait la traduction anglaise, qui omettait quant à elle un certain nombre de détails ou petits épisodes non-centraux. Mais surtout Xiangyun Zhang, montre bien, à partir des commentaires du traducteur chinois, combien il souhaitait acclimater la prose scientifique comme « nourriture de l'intelligence » de ses contemporains chinois : revendiquant l'hybridité de son style écrit partiellement en vernaculaire pour l'acception du public et partiellement en mandarin classique pour la concision, explicitant les titres des chapitres, rajoutant des petits poèmes commentant l'action ou évaluant l'éthique des personnages, il poussa l'adaptation culturelle jusqu'à transformer le président des Etats-Unis en souverain sage et éclairé récompensant le dynamisme inventif de ses « sujets ». Et pourtant, malgré cette débauche d'efforts, la réception se fit mal, l'approche scientifique n'inspirera aucun autre roman de la période et les intellectuels post-Révolution chinoise (1919) choisiront d'autres chemins d'éducation du peuple.

Cette fin de volume rappelle à la modestie : indépendamment des discours circulant entre les auteurs et leurs traducteurs, écrire et traduire prend place dans une société particulière, parfois un peu oubliée par des contributeurs et contributrices focalisé/e/s sur leur auteur favori, dont ils et elles privilégient souvent l'interprétation littéraire aux dépens de la réflexion traductologique. Quand cette dernière se déroule aux yeux du lecteur, elle laisse dans l'ombre le recueil de la correspondance, des brouillons et autres paratextes, sur lesquels on aurait aimé avoir un peu plus d'informations. Mais malgré le peu d'éclairage sur les données, l'ouvrage foisonnant propose des formulations diverses et argumentées des grandes questions qui fondent la traductologie. *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*.

HAFNER, Fabjan / PÖCKL, Wolfgang (Hrsg.) : *"… übersetzt von Peter Handke" Philologische und translationswissenschaftliche Analysen*. Berlin : Frank & Timme, 2019, 294 pages. ISBN 978-3-7329-0443-3. Prix : 39,80 €.

Après les actes du colloque tenu à Cerisy en 2017 [1], voici un nouvel ouvrage collectif qui vient apporter une contribution essentielle à la critique handkéenne. Rassemblant les communications présentées lors du colloque international organisé en mai 2015 à Innsbruck, cette publication vise à mettre en lumière un pan trop souvent négligé de la production littéraire de Peter Handke : la traduction. Il s'agit plus précisément d'étudier ce pôle de l'écriture handkéenne dans toute sa diversité afin d'en faire émerger aussi bien les mécanismes proprement stylistiques et philologiques, que son rôle créateur permettant à l'auteur d'y explorer de nouvelles voix de sa poétique. Ces différents enjeux sont parfaitement résumés et annoncés dans l'article programmatique de Fabjan Hafner qui esquisse les principales lignes de force de la traduction handkéenne. Ce dernier nous invite à considérer cette activité comme un laboratoire de formes et de rythmes dont le professeur Sebastian Donat soulignait, dans le discours

[1] Mireille CALLE-GRUBER, Ingrid GILCHER-HOLTEY, Patricia OSTER-STIERLE (éds.), *Peter Handke. Analyse du temps*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2018.

inaugural, la fonction médiatrice permettant à l'auteur-artisan (10) de relier les contraires. Si la recherche du « lien » (*Suche nach Zusammenhang*) traverse toute l'œuvre, elle détermine également son activité de traducteur qui reste indissociable d'une démarche intime : faire « l'épreuve de l'étranger », « offrir à l'intimité la possibilité de s'exprimer par le détour de ce qui est le plus lointain, le plus éloigné » (13), telle est la tâche qu'assigne Fabjan Hafner à la traduction handkéenne.

Les trois premiers articles analysent les textes traduits du grec ancien. Vanessa Hanneschläger (« Drei sommerliche Reisen in ein antikes Jetzt ») s'applique à les resituer dans la production littéraire de Peter Handke. Les traductions de *Prometheus gefesselt* en 1986, mais surtout de la pièce *Œdipus in Kolonos*en de Sophocle (2003) puis de celle d'*Helena* d'Euripide, (2010), correspondent en effet à une nouvelle phase marquée par un intérêt accru pour les auteurs antiques et classiques. Peter Handke puise dans la lecture et la traduction de ces œuvres de nombreux enseignements en matière de rythmes et de tonalités. Plus qu'un retour à des formes tragiques et épiques, cette démarche rentre en résonnance avec l'histoire personnelle de l'auteur. La reproduction des brouillons de la traduction d'*Œdipe* jointe à l'article permet non seulement de documenter sa biographie individuelle et littéraire, mais également d'y découvrir une « possible inspiration aux nombreuses relations que l'auteur établit centre certains passages cités des tragédies antiques et la thématique des Balkans » (34). Bettina Feuchtenhofer (« Peter Handke übersetzt Aischylos und Sophokles ») prolonge ces réflexions en analysant au plus près du texte les stratégies de traduction mises en place par Peter Handke. L'étude des phénomènes syntaxiques, stylistiques et étymologiques confirme les nouvelles possibilités rythmiques et tonales redécouvertes chez les auteurs grecs que vient éclairer à son tour la contribution de Oswald Panagl (« Altphilologische Assoziationen, Reflexionen und Begleitgefühle in Handkes späten Journalen »). Ce dernier propose un éclairage complémentaire à partir de la lecture de trois carnets (*Phantasien der Wiederholung*, *Am Felsfenstermorgens* et *Gestern unterwegs*) qu'il considère comme un « biotope d'idées directrices, de concepts centraux et de schibboleths poétiques » (70) qui battent en brèche nombre de critiques adressées aux traductions allemandes choisies par Peter Handke et jugées parfois encombrantes. Il apparaît cependant que derrière sa prédilection pour des formulations concrètes, colorées, au détriment d'alternatives plus fades et abstraites, se cache un art modéré et parcimonieux de la licence poétique destinée bien plutôt à défendre la langue qu'à la transgresser dans une démarche de provocation.

Si la traduction des antiques constitue pour Peter Handke un fonds inépuisable de formes linguistiques et stylistiques à redécouvrir et à renouveler, l'étude des textes slovènes qu'il a traduits permet de révéler la nature proprement créatrice de l'acte de traduction. Cette création qui est aussi une quête de soi est particulièrement visible dans sa collaboration avec la traductrice Helga Mračnikar. S'efforçant de revaloriser le rôle de cette dernière, trop souvent négligé par la critique handkéenne, Urška Černe (« Eine Tandem-Übersetzung ») expose très méthodiquement les stratégies de traduction mises en place pour la traduction du roman slovène *Zmote Dijaka Tjaža* (*Der Zögling Tjaž)* de Florjan Lipuš. L'examen des conditions matérielles préliminaires au travail de traduction ainsi que la comparaison détaillée des traductions, remet en perspective le rôle parfois survalorisé de Peter Handke. Celui-ci, délaissant l'élucidation du sens à Helga Mračnikar, a surtout contribué à s'éloigner du texte, au risque de le dénaturer et de livrer ainsi, bien moins qu'une traduction, une « œuvre littéraire à part entière » (124). La discussion avec Helga Mračnikar permet de revenir sur les difficultés et écueils de cette traduction. Les nombreuses zones d'ombre qui entourent le rapport de ce dernier à la langue et à la littérature slovènes doivent être remises dans le contexte socio-politique et culturel des Balkans. Marija Dabič (« "Serbien übersetzen" : ein Versuch »)

analyse deux textes traduits du serbo-croate par Peter Handke (le poème « Vielleicht schläft sie » de Vladislav Petkovic Dis et le texte « Blinde Passagiere » de Zoran Bognar). Cet examen permet de réévaluer les prises de position que l'auteur formule dans *Eine winterliche Reise*, essai non pas tant motivé par le désir de provoquer que par une volonté « de rendre moins étranger ce qui l'est, et plus compréhensible ce qui ne l'est pas » (139).

La traduction s'impose donc chez Peter Handke dans sa fonction de médiation culturelle qui invite à s'affranchir du primat de la fidélité au texte d'origine. Katharina Walther (« Ein "sicherer Text" : Peter Handkes Übersetzung von Shakespeares *Wintermärchen* ») prend l'exemple de la traduction de *Ein Wintermärchen*, pour illustrer les aspirations de l'auteur à une autre forme d'expression de soi, proprement créative et servant les desseins de sa propre poétique. De ce point de vue, la nature de ce texte théâtral qu'il est impossible d'imputer à une figure auctoriale identifiable et qui serait bien plutôt le « produit de nombreuses transformations effectuées par différents écrivains et par les troupes de théâtre » (170), déboucherait sur la création d'une deuxième œuvre originale. La même démarche prévaut chez Joëlle Feijen (« Z wischen Verklärung und Neustilisierung ») et Wolfgang Pöckl (« Peter Handke als Übersetzer von Patrick Modiano ») qui, la première avec la traduction du roman *Der Spiegeltag* de Goldschmidt et le second avec celles de *La Petite Bijou* et d'*Une Jeunesse* de Modiano, soulignent la volonté de s'émanciper d'une traduction trop proche du texte. Peter Handke cherche davantage à styliser les textes en fonction de ses propres principes esthétiques enrichis au cours de ce dialogue ininterrompu entre la traduction et l'écriture.

L'ouvrage poursuit cette démarche puisqu'il s'achève sur une série d'articles qui explorent les confins de la traduction. Il s'agit tout d'abord du monde de l'infra-écriture, là où l'acte de traduction renvoie en premier lieu à une activité matérielle et physique. Outre l'importance du crayon de papier considéré comme un outil artisanal, Joana Moura (« On Translation as a Corporeal Exploration ») explore le rôle déterminant joué par le mouvement du corps et plus particulièrement par l'errance du traducteur-auteur. Se réaffirme alors la position du traducteur en tant qu'instance subjective qui se manifeste par un investissement corporel dont il est possible de retrouver les traces dans le texte traduit. L'ouvrage propose ensuite un grand écart, nous menant du for extérieur avec le corps traducteur projeté soudainement dans l'espace du dehors, au for intérieur avec l'entreprise d'auto-traduction que Dirk Weissmann (« Vom Witerhallen eines Echos über sprachliche Grenzen hinweg ») replace dans le contexte intertextuel. Il analyse en effet le texte *Les Beaux jours d'Aranjuez*, d'abord écrit en français puis traduit par Peter Handke en allemand, comme une réécriture dialogique de sa pièce monologique *Jusqu'à ce que le jour vous sépare*, elle-même conçue comme une réponse à la pièce *La Dernière bande* de Samuel Beckett qu'il considérait comme un modèle littéraire. Cependant, contrairement au prix Nobel irlandais qui effectuait des allers-retours constants d'une langue à l'autre, Peter Handke conçoit le texte allemand moins comme une traduction que comme la réverbération d'un même écho, d'une même voix chargée de poursuivre l'écriture de la pièce. En guise de conclusion et d'ouverture, l'article de Thomas Edeling (« Peter Handke als Drehbuchautor von Wim Wenders' *Falsche Bewegung* ») propose d'élargir la réflexion et d'étendre les phénomènes de traduction à des mouvements plus profonds et généraux qui régissent les relations médiales. Aussi voit-il dans l'adaptation cinématographique de *Faux mouvement* par Wim Wenders en 1975 une autre forme de traduction, paradigmatique en cela qu'elle illustre le processus créateur qui ne se limite pas à une simple reprise de motifs, concepts et idées prédéfinis. Les principaux thèmes de cette œuvre analysés successivement par Thomas Edeling (la séparation, la solitude, l'art et

l'artificialité) subissent au contraire une intensification et une condensation de leurs contenus une fois transposés dans un nouveau contexte médial.

De l'Antiquité à la France, en passant par la Slovénie, cet ouvrage dresse non seulement un panorama de la traduction chez Peter Handke, mais révèle également, dans son architecture, le mouvement centrifuge qui anime l'écriture handkéenne même, toujours emportée vers les marges pour tenter de ressaisir un intime, une langue personnelle et pour laquelle la traduction constitue un réservoir inépuisable de formes. *Gauthier Labarthe, Université de Strasbourg.*

FRATH, Pierre / DAVAL, René : *Cogito versus ubuntu. Les rapports entre individu et société analysés dans un cadre anthropologique et linguistique*. Reims : Editions Sapienta Hominis, 2019, 196 p. ISBN : 978-2-9500182-12. Prix : 15 €.

L'ouvrage oppose dès son titre le *cogito*, qui résume pour les auteurs les orientations prises par la science, la philosophie politique et la vie socio-culturelle en Occident depuis le XVIIIe siècle, à l'*ubuntu*, mot bantou renvoyant à l'humanité toute entière et qui se traduit par « je suis parce que nous sommes » (quatrième de couverture), ce qui le contraste avec l'individualisme du « Je pense donc je suis ». La philosophie européenne fonde ainsi l'existence de l'individu sur la conscience de soi, et cette centration sur le moi explique pour les auteurs certaines crises sociales, politiques et culturelles de l'époque contemporaine. En Afrique subsaharienne, les Bantous emploient le mot *ubuntu* pour décrire une coexistence permanente de l'individu avec sa communauté, son environnement, ses traditions et sa culture. La pensée africaine plaide pour un anthropocentrisme trouvant l'équilibre avec la nature et la société. « Ces deux conceptions de l'humanité opposées », comme l'indique le titre de la première partie, ne sont cependant pas tant un « choc des cultures » que deux visions du monde, des *Weltanschaungen*, qui gagneraient à s'inspirer et à se compléter. Elles intéresseront ce compte-rendu uniquement dans leurs développements linguistiques, qui ne constituent qu'une partie de ce volume écrit en commun par un philosophe et un linguiste angliciste de l'Université de Reims-Champagne-Ardenne.

Une opposition un peu manichéenne entre l'éthique communautariste de l'*ubuntu* et *l'homo economicus* cartésien glose ces deux notions par différents exemples européens ou africains dans les chapitres 1 à 4. C'est le chapitre 5 « La frontière et le corpus » qui aborde les questions plus proprement linguistiques, en partant du Wittgenstein du *Tractatus logico-philosophicus* et de sa célèbre affirmation « Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt ». (Précisons au passage que toutes les citations de l'ouvrage, y compris celles en langue anglaise, sont traduites en français). On pourrait craindre à ce démarrage tomber dans un Sapir-Whorfisme dur, affirmant que la frontière mentionnée par le titre du chapitre serait la frontière de notre langue, nous empêchant de penser les choses pour lesquelles nous n'avons pas de mots. Mais ce chapitre argumente dans une autre direction. Bien sûr, nous ne remarquons pas facilement ce qui n'a pas de nom pour nous (p. 68), mais la pensée se constitue aussi dans l'interaction sociale : un corpus de savoir et de culture nous est transmis par notre communauté, et dans la mesure où nous pouvons parler de notre expérience avec les autres, nous pourrons, en accord ou désaccord avec eux, donner tel nom ou telle formulation à cette expérience. J'ajouterai que l'infinitude des langues naturelles ainsi que leur potentialité métalangagière permet de dépasser cette frontière de nomination interne à une langue : « Zugleich ist durch die Möglichkeit, über alles, also auch über Sprache zu sprechen, die Basis für

Reflexion und explizite Bewusstheit, also Selbstbewußtsein gegeben » (Bierwisch, 2007 : 355) [1].

Le Chapitre 6, au titre accrocheur « Le pouvoir magique de la langue », s'intéresse en fait à cet « ensorcellement » sémantique que Wittgenstein décrivait, c'est-à-dire à une forme de tromperie que les noms des choses peuvent exercer sur nous. Revenant au Russel de *An Inquiry into Meaning and Truth* (1950), les auteurs comparent les noms des choses à un assemblage de composants ou qualités qui permet de les penser et de communiquer à leur sujet, qu'il s'agisse d'objets réels (voiture ou gruyère) ou d'objets anthropologiques, terme par lequel les auteurs désignent des concepts qui n'existeraient pas dans un monde privé d'humains, comme l'amour ou la liberté (p. 76). Cette équivalence n'est pas synonyme de la réduction des mots à des caractéristiques matérielles, physiologiques ou cognitives : il faut les rapporter au corpus d'usage déposé dans la langue par des siècles d'utilisation par les locuteurs de la communauté, et, si l'on comprend bien les auteurs, ce sont ces usages sédimentés dans la culture concernée qui mériteraient le nom d'*ubuntu*. On est ainsi passé de l'accès individuel au sens conventionnalisé du mot à un pan-historisme universaliste, tenant de la formule célèbre « The use is the meaning », simplifiée à partir du Wittgenstein des *Investigations* (1961) : « In most cases, the meaning of a word is its use ».

Les chapitres suivants illustrent quelques problèmes contemporains dus, au dire des auteurs, au mésusage de l'*ubuntu* et du *cogito*. Dans le chapitre 7, multiculturalisme et communautarisme sont renvoyés dos à dos, l'un pour son *cogito* indifférent, l'autre pour son *ubuntu* restreint à l'étroite communauté. Le chapitre 8 « Pour un islam moderne » fait des propositions d'accueil linguistique s'accompagnant du refus strict de certaines pratiques culturelles, notamment antiféministes, afin de limiter les dérives du multiculturalisme. Le chapitre 9, « L'Europe », regrette l'échec de la construction d'un *ubuntu* proprement européen, échec visible aussi bien dans le Brexit que dans des tensions persistantes entre pays d'Europe orientale. L'espérance des auteurs à voir cette construction culturelle et mentale commune aboutir par le biais du plurilinguisme à l'école et d'un enseignement de l'histoire européenne (p. 140-141) relève pour la recenseuse du vœu pieux : d'une part, la baisse constante des horaires et de la diversité des options en langue dans le secondaire empêche en France toute constitution d'un plurilinguisme scolaire ; et d'autre part, le manuel d'histoire franco-allemand qui représentait par exemple une belle tentative d'instaurer cet *ubuntu* commun entre les deux pays voisins n'a pas dépassé un succès d'estime, insuffisant pour faire évoluer les mentalités, et signe que les systèmes d'éducation des deux pays n'offrent pas un cadre favorable à ce type d'entreprises. Le chapitre 11 « L'éducation, la langue et la séparation des générations » juge d'ailleurs que l'hégémonie de l'enseignement de l'anglais – ceci est dit par un tandem d'auteurs dont l'un est un angliciste, rappelons-le – nuit à un vrai plurilinguisme en Europe, et que les systèmes scolaires européens sont insuffisamment accueillants aux savoirs, notamment scientifiques et techniques, et trop au pathos de la nouveauté décrié par Hannah Arendt. C'est là que l'on rejoint la notion d'*ubuntu* : la crise de l'éducation est due pour l'essentiel à une « croyance en l'obsolescence ontologique du monde » (p. 166), alors que les connaissances ne connaissent pas de péremption dans le grand corpus européen. Dans le dernier chapitre (13), intitulé « Sauvegarder les cultures grâce aux langues », les auteurs souhaitent associer les cultures en train de se perdre, notamment dans les pays d'Afrique, en prônant comme alternative à l'acculturation pure et simple, source de

[1] Comme argumenté dans „ Bedeuten die Grenzen meiner Sprache die Grenzen meiner Welt?". In: Kämper, Heidrun & Eichinger, Ludwig (Hrsg.) *Sprache-Kognition-Kultur*. IDS Jahrbuch 2007. Berlin: De Gruyter, 323-355.

conflits et résistance, une adaptation progressive et une co-construction des savoirs (comme dans le projet ELAN-Afrique) qui enrichirait aussi les corpus des pays d'accueil.

Ainsi, dans une inspiration extrêmement humaniste, ce livre facile à lire fait réfléchir sur le manque d'éthique et de coopération dans nos cultures occidentales. Depuis le début du vingt-et-unième siècle, la sociolinguistique est encore plus sensible à l'absence d'équilibre entre les langues et au manque d'équité (*fairness*) dans les rapports communicatifs. Si les développements sur ces philosophes du langage que sont Wittgenstein, Russel, Frege, Gödel ou Peirce sont agréablement accessibles, d'autres affirmations sont un peu rapidement argumentées, comme celles qui font le lien entre certains phénomènes sociaux (communautarisme) et le manque *d'ubuntu.* Mais, à l'inverse, on peut apprécier que les lectures infiniment sérieuses de ce philosophe et ce linguiste n'aient pas tari en eux tout souci du monde qui les entoure et toute envie d'œuvrer à son meilleur futur. *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*.

Imprimé à Hélio-Services SA Custines 54670 - Dépôt légal juin 2020

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 Yves, 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 à l'année civile 2019 (abonnement 2020 inchangé) :

Particuliers : 30 euros Institutions : 45 euros
Tarif Etudiants (photocopie carte d'étudiant) : 20 euros
Prix de vente au numéro : 14 euros

ADHÉSION À L'ASSOCIATION

Cotisation 2020 : 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.