

38^e année (2020) n° 3 (octobre)

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

Eugène Faucher (coord.)	Gertrud Gréciano † 16.06.2020 <i>in memoriam</i>	271-282
Constanze Spieß	Metaphernverwendung in Agrégationsklausuren des Fachs Deutsch	283-294
Nathalie Schnitzer	Des germanistes bien dans leurs grammaires ?	295-304
Emilie Magnat	Approches multisensorielles pour vivre et comprendre la grammaire	305-318
Yves Bertrand	Une préposition pas tout à fait comme les autres : <i>ohne</i>	319-326
Katharina Nau-Bingel/ Hélène Vinckel-Roisin	« Es fällt ein Stern herunter »: Der Platzhalter ‘es‘ in Heines <i>Buch der Lieder</i> und seine Entsprechungen im Französischen	327-345
Katia Darmaun	L’attaque rhématique en allemand : un marqueur syntaxique de discours intérieur ?	347-358
Anaïs Koehler	Contact de langues dans les parlers dialectaux de l’Alsace contemporaine	359-369
Maria Siemushyna	Les effets non-linguistiques des politiques d’apprentissage du français et de l’allemand par les immigrés adultes à Strasbourg et à Francfort	371-385
Daniel Morgen	Une histoire, une mémoire, une langue : appel à témoins	387-389

Recensions (391-412)

KAMMERER, Odile (dir.) (2019) *Atlas historique du Rhin Supérieur. Essai d’histoire transfrontalière / Der Oberrhein : ein historischer Atlas. Versuch einer Grenzüberschreitenden Geschichte*. Presses Universitaires de Strasbourg. ISBN 979-10-344-0042-3. Prix : 29 euros, par Pascale Erhart. **SCHNEIDER**, Henriette (2019) *Ausdruck von Emotionen in der Zweitsprache. Möglichkeiten und Grenzen*. Berlin: Frank & Timme, ISBN-10: 373290590X, 24,80 €, par Eva Feig ; **DALGALIAN**, Gilbert (2020) *Présent et avenir des langues : Une question de civilisation*. Limoges : Lambert-Lucas. ISBN 978-2-35935-304-4. Prix : 24 €, par Daniel Morgen. ; **ALÉN GARABATO**, Carmen et **BOYER**, Henri (2020) *Le marché et la langue occitane au vingt-et-unième siècle : microactes glotto-politiques contre substitution*. Limoges : Editions Lambert Lucas. ISBN 978-2-35935-310-5. Prix : 15 €, par Daniel Morgen. **PARKER**, Rebekah / **PELLETIER**, Jennifer / **CROFT**, Elisabeth (2019) *Diversité des genres en SG : un résumé de la situation des femmes en sciences et en génie*. (adapté par la Chaire pour les femmes en sciences et en génie au Québec). Disponible en ligne gratuitement, par Laure Gautherot. **CADEDDU**, Joseph / **KAUFFER**, Maurice / **KEROMNES**, Yvon (éds.) (2019) *La gastronomie à l’heure numérique. Regards linguistiques et économiques sur l’Allemagne, la France et l’Italie*. Stauffenburg Romanistik Bd. 3. ISBN 978-3-95809-802-2. Prix : 68 euros, par Odile Schneider-Mizony. **ALBRECHT**, Jörn & **PLACK**, Iris (2018) *Europäische Übersetzungsgeschichte*. Tübingen: Narr. 548 pages. ISBN : 978-3-8233-8255-3. Prix : 79, 90 Euros, par Yvon Keromnes.

Annonces : Bzf, revue online (413) / Vals, revue téléchargeable (414)

In eigener Sache : À nos auteurs (346) ; Autorenhinweise (370) ; Pilotage rédactionnel de la Revue (386) ; Référencement et accessibilité de notre revue (390) ; Index (415-429)

READHESION ET/OU REABONNEMENT *

Mme/Mlle/M. Prénom : Nom :

Adresse : n° rue ou lieu-dit.....

Code postal :

--	--	--	--	--

 Ville :

Ancienne adresse (si changement récent) :

@-adresse :

Etablissement d'exercice :

Cocher les cases correspondant à la commande :

- Se réabonne aux NCA pour l'année 2021
 - Tarif ordinaire : 30 €
 - Tarif étudiants (joindre photocopie de carte étudiant) : 20 €
 - Tarif institutions : 45 €
- Commande *Les Invariables Difficiles*. Dictionnaire allemand-français des particules, interjections et autres mots de la communication. (Disponible seulement sous forme de fac-similé au format A4 avec reliure plastique solide.)
(Les 4 tomes : 54 € + 13,75 €, tarif postal 2021)
- Commande *Initiation au commentaire grammatical* 8° éd., 2003, de René Métrich
(Disponible sous forme de fac-similé) : 15 € + 6 € (tarif lettre verte 2021).
- Commande *Principes de métrique allemande* de Jean Fourquet (nous consulter)
- Commande *Des Racines et des Ailes. Mélanges pour J. Petit* : 10 € + 7,75 €
- Commande *Didascalies. Mélanges pour Y. Bertrand* : 12 € + 7,75 €
- Renouvelle son adhésion à l'Association des *Nouveaux Cahiers d'Allemand*.
Cotisation 2021 : 6 €

Date et signature :

La liste des articles parus dans les numéros des années précédentes peut être envoyée sur demande (joindre timbres pour une valeur de 5 €).

Adresser un chèque global libellé à l'ordre de :
Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand, avec le présent bulletin,
à Mme METRICH, 18, rue d'Iéna, 54630 RICHARDMENIL.

Paiement par virement SEPA (Attention! Nouveau compte au Crédit Mutuel) :
IBAN: FR7610278040470002104070150 BIC: CMCIFR2A

PRIX DE VENTE AU NUMERO 14 €

* Rayez la mention inutile

Gertrud Gréciano † 16.6.2020 *in memoriam*

Une personnalité aussi riche défie la plume du mémorialiste. Ceux qui auraient le talent n'ont pas les données. Ceux qui ont des données n'en ont qu'une partie, pas nécessairement la plus pertinente et reculent devant l'ampleur de la tâche. Nous avons pris le parti de contourner l'obstacle et de construire quelques rampes de lancement à partir desquelles s'élancerait l'imagination re-créatrice du lecteur, lui permettant de revivifier les souvenirs qu'il avait conservés de notre collègue et de connaître une expérience de proximité inconnue de son vivant. Nous avons privilégié trois accès : gratitude, écoute d'une voix, compassion.

Il n'avait pas échappé à notre maître Jean Fourquet, comme à plusieurs d'entre nous, que la germa-linguistique française avait quelques difficultés de réception à l'étranger. Il exprimait sa déception par un adage latin : « Galli non leguntur »¹ Nous sommes tous redevables à Gertrud d'avoir désenclavé notre discipline. C'est ce que démontre pour nous Anneli Rothkegel, professeure, jusqu'en février dernier, à l'Université Technique de Bucarest, sa collaboratrice depuis 1988 :

Gertrud Gréciano, leidenschaftlich aktiv für alles, was den Horizont in der Phraseologieforschung erweiterte, war inhaltliche Treiberin und zugleich Netzwerkerin für die bis heute anhaltende Erfolgsgeschichte von EUROPHRAS,² zunächst eine Art wissenschaftliche Gemeinde mit diversen Interessen an den neu aufkommenden Fragestellungen, dann (ab 1999) die Europäische Gesellschaft für Phraseologie. Ein bedeutender Meilenstein, später gefolgt von gleichnamigen, regelmäßig im Zweijahresrhythmus folgenden Tagungen, ist die im Jahre 1988 von Gertrud Gréciano initiierte und geleitete internationale Tagung von Klingenthal/ Strasbourg, die bereits im Titel das Programm anzeigt: EUROPHRAS 88 – Phraséologie Contrastive (G. Gréciano leitet ab 1984 die Deutsche Abteilung an der Universität Strasbourg). Im Vorwort zu den Tagungsakten bringt es Gertrud Gréciano auf den Punkt: „Si la qualité d'une manifestation se mesure à sa dimension transfrontalière, le succès d'EUROPHRAS 88 est déjà assuré. » Der Vergleich im europäischen Rahmen war im Sinne eines interkulturell verstandenen Sprachvergleichs als Methode und Forschungsziel etabliert. Diesen bedeutsamen Schritt in der Entwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin kann man eigentlich nur nachvollziehen, wenn man auf die Zeit davor blickt.

¹ Littéralement : « on ne lit pas les Gaulois ». Sans doute détourné tardivement de la mention « Graecum non legitur » (c'est du grec, c'est illisible) dont les copistes du Moyen Âge tardif assortissaient les citations grecques émaillant les textes latins.- Merci à Vincent Zarini, directeur de l'Institut d'études augustinienes, de nous avoir suggéré cette généalogie.

² C'est à Gertrud que revient l'honneur d'avoir frappé cet acronyme.

In den 1970er Jahren gewannen phraseologische Themen im westlichen Mitteleuropa mehr und mehr an Aufmerksamkeit, einerseits inspiriert durch die im russischen Sprachraum (der damaligen Sowjetunion) lange Tradition des Interesses an Redewendungen und Sprichwörtern, andererseits auch durch Impulse, die durch US-amerikanische Bemühungen um die Maschinelle Übersetzung gesetzt worden waren (mit Problemen hinsichtlich der automatisierten Identifikation solcher häufig diskontinuierlich auftretender Ausdrücke beschäftigt man sich im Übrigen, auch international, bis in die Gegenwart). Dem damaligen Trend entgegen, Idiome als „Ausnahmen“ (Unregelmäßigkeiten) im Sprachsystem zu betrachten, machte man sich auf den mühsamen Weg, das Sprachmaterial erst einmal zu sichten, zu sortieren und nach Merkmalen zu klassifizieren, wobei der Umgang mit der Terminologie selbst ein Gegenstand unzähliger Diskussionen wurde. Konsens konnte schließlich im Hinblick auf das Tripel Polylexikalität, Fixiertheit (Stabilität) und Figuriertheit (Idiomatizität) als definitorische Kategorien erreicht werden. Diese über Jahre erarbeitete Basis hat der Phraseologie schließlich einen „ernsthaften“ Stellenwert in der Sprachforschung verschafft, so dass sich die „modernen“ Entwicklungen der Linguistik ab den 80er Jahren in der sich mehr und mehr etablierenden Phraseologieforschung widerspiegeln.

Während die EUROPHRAS-Weiterentwicklung gut dokumentiert ist, soll an dieser Stelle auf zwei in der Öffentlichkeit weniger bekannte internationale Projekte verwiesen werden, die Gertrud Gréciano initiiert und erfolgreich in die Förderung geführt hat. Neben dem Ansatz des Kontrastiven kommen hier zwei weitere Richtungen zum Tragen, in denen ihr Wirken einen besonders deutlichen Niederschlag gefunden hat. Es geht um das Französisch-Deutsche Projekt CONPHRAS (Textorientierung) und das EU-Projekt WIN-MULTH (Fachlexikographie).

CONPHRAS (vgl. „Phraseme in Kontext und Kontrast“, 1997, hg. von G. Gréciano/A. Rothkegel), wurde in den Jahren 1994 bis 1996 im Rahmen von PROCOPE (Kooperation von französischer Regierung und DAAD / Deutscher Akademischer Austauschdienst) gefördert. Anders als die damals üblichen Zugänge über Wörterbücher liefern hier Texte (Textkorpus) die empirische Basis für die Analysen. Dabei steht der Sprachgebrauch und nicht mehr das System im Vordergrund. Gertrud Gréciano lässt sich ein auf den Konflikt zwischen „harter“ vs. „weicher“ Phraseologie. Die Sicht auf Phraseme wird geleitet durch den Fokus auf Mitteilungsabsichten und thematische Strukturen in Texten, die als Kontexte Einfluss auf die Elaboration von Phrasemfeldern und deren spezifische Bedeutungskonstruktion haben. Mit Blick auf den Gebrauch spielt ebenfalls die Anwendung eine Rolle, so nicht nur für rezeptive, sondern auch für produk-

tive Aufgaben, deren Ausführung durch eine entsprechende Organisation der Ausdrücke in einer Datenbank unterstützt werden.

WIN-MULTH war ein Verbundprojekt, das durch den Europarat in den Jahren 2005 – 2006 (mit Vor- und Nachbereitung 2004 – 2007) im Rahmen des 6ten Rahmenprogramms (WIN: Wide Information Network for Risk Management) gefördert worden ist. Mit MULTH (Multilingualer Thesaurus und Hypertext) wurde ein digitales dreisprachiges Glossar (Englisch, Französisch, Deutsch) mit der Beteiligung der Universitäten Strasbourg, Wien, Chemnitz (und zeitweise Saarbrücken und Duisburg-Essen) sowie des französischen Unternehmens AL-CATEL erarbeitet. Die Themen Risiko und Sicherheit waren in dieser Zeit besonders prominent, das Fachgebiet Risikokommunikation hatte einen hervorge-



hobenen Stellenwert in der interdisziplinären Forschung wie auch in der Praxis. Getrud Gréciano leitete die französische Gruppe, war dabei gleichzeitig Kopf und Herz des gesamten Unternehmens. Ihr wissenschaftliches Hauptinteresse galt der Harmonisierung der dreisprachigen Terminologie, wobei ein- und mehrwortige Ausdrücke gleichermaßen einbezogen wurden. Unvergesslich für die Beteiligten dürfte das Abschlusskolloquium im Herbst 2006 auf dem Herrengut Siggen (an der Ostsee/Ostholstein) sein, wo sie das Angebot der Stiftung (Alfred Töpfer Stiftung mit freiem Aufenthalt für die Gruppe) für den Erfolg des Projekts nutzte.¹

Etliche Initiativen im Bereich von Phraseologie und Linguistik allgemein, von denen sowohl arrivierte, aber auch viele NachwuchswissenschaftlerInnen profitierten,² verdanken sich der profunden Sachkompetenz, der Offenheit für neue Ansätze, menschlicher Zugewandtheit, aber auch der mit viel Mut und Energie betriebenen Beharrlichkeit, Konfliktbereitschaft und Durchsetzungskraft von Getrud Gréciano. Als Vorbild in der Wissenschaft werden wir sie in respektvoller und freundschaftlicher Erinnerung behalten.- A.R

¹ Le titre courant (« Mais toi, féconde Autriche, épouse ! », devise prêtée aux Habsbourg pour évoquer leur effort fédérateur et ses bienfaits, résume ce que l'aptitude de Gertrud à la mise en réseau doit à son enracinement délibéré.

² Les distinctions honorifiques glanées par Gertrud aux quatre coins de l'Europe (Membre de l'Académie Européenne des Sciences et des Arts, Commandeur dans l'Ordre du Mérite (Autriche), Officier dans l'Ordre des Sciences et des Arts (Autriche), Officier dans l'Ordre du Mérite (Roumanie)) sont pertinentes dans ce contexte car elles ne restent pas sans influence sur la visibilité européenne de la germanistique française.- La distinction roumaine appelle une mention particulière : elle couronne une vaste opération d'assistance à la Roumanie (1989 sq) à laquelle Gertrud a réussi à associer activement Adrien Zeller, alors président de la Région Alsace.

Sprich, dass ich dich sehe !

L'inédit de Gertrud, ci-après reproduit, n'était pas destiné à la publication, mais à une lecture à haute voix, devant les pairs. Il doit être lu comme une partition grâce à laquelle ceux qui ont connu Gertrud reproduiront son phrasé dans leur oreille interne. Tout a commencé en 2006 par une initiative des germanistes et slavistes de Paris IV qui voulaient célébrer les 60 ans de Dimitrij Dobrovolskij par une session d'étude dans la salle des Actes de la Sorbonne autour du thème « L'usage figuré de la langue ». Mais qui allait prononcer le discours d'accueil, analogue au rite centre-européen du pain et du sel à l'entrée du village ? L'honneur échet à Gertrud qu'ils firent venir de Strasbourg à cet effet :

Gertrud Gréciano

Universität de Strasbourg

Universalien pro vs contra ? D.O.Dobrovolskij als Vermittler¹

Lieber Dimitrij, werte Kollegen,

1. Anlaß

Germanisten der Universität Paris Sorbonne - Subjektschwund geboten ! - vertrauten mir die ehrenvolle Aufgabe an, anläßlich des Geburtstages von Prof. Dobrovolskij, kurz sein Werk zu umreißen. Da Arbeit nur schwer von Leben zu trennen ist, konzentriert sich das linguistische Porträt auf Deine Ausbildung und Deine Publikationen ; manchmal werde ich notgedrungener Weise etwas persönlich. Da, laut Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache (IDS 1992) Mannheim, Deutsch immer noch als Verkehrssprache in Mittel- und Osteuropa gelten kann und als solche auch in unserem Kontext hic et nunc die verbindende Kommunikationssprache ist, dürfen wir bei Deutsch bleiben.

2. Ausbildung

Deine Ausbildung, lieber Dimitrij, entspricht so ziemlich der unseren : 3jähriges intensives vorwiegend theoretisch sprachwissenschaftliches Studium in lebenden Fremdsprachen, bei Dir in Englisch und Deutsch an der Hochschule Maurice Thorez in Moskau, ergänzt durch weitere 4 Jahre theoretische Ausbildung in Sprach- und Übersetzungswissenschaft an der Universität Leipzig, wo Du 1978 in germanistischer Linguistik promovierst, und wir alle wissen von der Qualität dieses Faches zu Zeiten vor, während und nach der DDR ; warst Du, bis Du

¹ Nous avons reproduit le texte à l'identique, sauf quelques données factuelles concernant le Jubilaire et qu'il était seul à même de contrôler. Merci à D.O.Dobrovolskij pour sa relecture attentive et le soin apporté à la translittération.

Dich, zurück in Moskau im Jahr 1990 in allgemeiner und germanistischer Sprachwissenschaft habilitierst, 1992 mit einem Stipendium der Alexander von Humboldt Stiftung in Mannheim ausgezeichnet wirst und 1995 zusätzlich eine Professur für Russisch an der Akademie der Wissenschaften erwirbst.

3. Einmaligkeit des Vergleichs

Gemeinsam ist Dir und uns die Basisdefinition von Universalien als linguistische Eigenschaften, die möglichst vielen menschlichen Sprachen gemeinsam sind (Bußmann 1990,319). Unterschiedlich bleibt der theoretische Rahmen: philosophisch und genetisch im anglophonen (Greenberg 1966), logisch kommunikations-pragmatisch im deutschsprachigen Raum (Habermas 1971) im Appell an die Analogie (Gréciano 2013). Beide Tendenzen schärfen ihren vergleichenden Blick auf die Einzelphilologien. Es sind die Wanderjahre der internationalen Öffnung, für Dich natürlich sehr viel schwieriger als für uns und wenn Du Dich durchgesetzt hast, dann verdankst Du es mitunter auch einem Geheimnis, Deinem Geheimnis, dem Sport, Eistanz, der kein Tabou bleiben braucht, hat er doch Erfolg und Gelingen bis auf olympische Höhen in Aussicht gestellt. Ich betone diesen Sachverhalt, weil Marie Laurence Drillon, die beste meiner Studentinnen, ebenfalls Eistanz, heute pragmatisierte Dolmetscherin bei der EU Kommission in Brüssel ist, nachdem sie eine vorzügliche DEA Diplomarbeit der Phraseologie von « RÉUSSIR/GELINGEN, Zur Semantik des Sports » gewidmet hat, die mit den letzten Worten einer startenden Skiläuferin beginnt, bevor sich diese von der Zugspitze in den Tod stürzt. Deine Lehrtätigkeit von 1978 bis 1991 an der Hochschule Maurice Thorez - ab 1990 Linguistische Universität Moskau - dein Lehrstuhl für Deutsch an der Lomonossov Universität in Moskau 1996- 2012, parallel dazu Akademie der Wissenschaften Moskau (Institut für russische Sprache) von 1991 an verleihen Dir Stabilität, hindern Dich aber auch nicht, Lehr-, Forschungs- und Editionsprojekte in ganz Europa, wenn nicht rund um die Welt anzunehmen, wobei die Akademie der Wissenschaften in Wien schon fast Dein 2. auch administratives Standbein geworden ist (ein korpuslinguistisches Projekt von 2001 bis 2016). Eine umfangreiche und vielfältige wissenschaftliche und editoriale Tätigkeit, die Dir fachliche Anerkennungen eingebracht hat, wie den deutschen Grimm Preis und die schwedische Auszeichnung für wissenschaftliche Verdienste der Universität Umea.

4. Begegnung

Wir kennen einander indirekt seit EUROPHRAS 88, als I. Černyševa Dich uns « verheißen ». Dank der neutralen Schweiz, dem neutralen Österreich und natürlich der DDR, wissen wir seit H.Jaksche/A.Sialm/H.Burger (1981), H.Burger/A.Buhofer/A.Sialm (1982) und den Grazer Slavisten W.Eismann/

P.Grzybek (1987) von der Verwurzelung der Phraseologie in der Russistik, der abendteuerlichen Manuskriptübergaben bei Nacht und Nebel am Flughafen in Moskau (Gréciano 2012). Černyševa's Vortrag in Strasbourg (1989) war ganz gezielt der uns sonst kaum zugänglichen strukturtypologischen Phraseologieforschung der sowjetischen Germanistik mit dem Untertitel « Überblick und Ausblick » gewidmet. Ganz deutlich gehörtest Du in den « Ausblick » : « Ein weiterer Schritt in der strukturtypologischen Analyse der phraseologischen Systeme wurde in der sowjetischen Germanistik von D.O.Dobrovolskij gemacht. Von ihm stammt eine weiterführende strukturtypologische Analyse der phraseologischen Systeme von 3 germanischen Sprachen – des Deutschen, Englischen und Niederländischen, wobei der Autor auf der Theorie von Rajchštejn aufbauend den Rahmen der Strukturtypologie überschreitet und Voraussetzungen für einen neuen Bereich der linguistischen Forschung schafft – die Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik (vgl. dazu die Monographie des Autors) ». Immer noch indirekt setzt sich unser Kontakt fort, Černyševa empfiehlt mir die Rezension Deines Buches (G.Gréciano Etudes Germaniques 1989, 435), wofür Du mir am 4.1.90. dankst und anfragst, die Übersetzung meines Aufsatzes « Von der Struktur zur Kultur » in der ZFG 5/89 für den russischen Sammelband « Internationale Phraseologieforschung heute » hsg .von Kunin / Mokienko, machen zu können. Beide freuten wir uns auf die anlässlich EUROPHRAS 2000 in Aussicht gestellte und tatsächlich erfolgte Begegnung in Uppsala.

5 . Universalienlinguistik für Phraseologie

Was den universalienlinguistischen Ansatz zur Analyse von Phraseologie selbst betrifft, eine bedauernswerte Lücke in unserer westeuropäischen Lehre und Forschung, so ist er vielleicht nicht gerade das ideale Geburtstagsgeschenk ; gähnende Lücken der Chronologie in Theorie und Methodologie füllend, eignet er sich hingegen vorzüglich für Seminare, Vorlesungen und Ähnliches. Vielleicht kommen wir am 21. in Kooperation mit dem Jubilar im Rundtischgespräch noch darauf zu sprechen. Auf der Suche von operationalen Kriterien zeigt Dobrovolskij (1988,2004) deutlich die Nähe der sowjetischen zur anglophonen Strukturtypologie, die der gleichzeitigen deutschsprachigen Forschung entgeht, weil diese sich siehe EUROPHRAS 2000, vorwiegend mit kultur- und kunstträchtigen corpora befaßt (Eismann, Gréciano, 2004).

Wir wollen uns abschließend in Anlehnung an die damals entstehenden und sich verbreitenden Resümees einmal von Dobrovolskij (1988) selbst, zusätzlich von Černyševa (1989), Gréciano (1989) und Askedal (1990) auf eine sehr kurze Zusammenfassung bewiesener Hypothesen, also Thesen beschränken :

- *Wir verdanken Dir eine interessante Bibliographie berühmter Fachkollegen (Telija, Stepanova...), die wir zur damaligen Zeit kaum kennenlernen konnten ;*
- *ein wertvolles terminologisches Sachregister mit Seitenverweis auf Definitionen ;*
- *Phraseologische Universalien bauen auf dem dialektischen Verhältnis des Universellen und des Spezifischen in der Sprache auf ;*
- *Typologische Besonderheiten einer Sprache offenbaren sich auch im Subsystem der Phraseologie ;*
- *Phraseologische Universalien sind*
- *1.außersprachlich, 2.sprachlich oder 3. ‘eigentlich’/wesentlich / phraseologisch bedingt ;*
- *1.Außersprachlich : referenzielle vs konzeptuelle Bereiche / ungleichmäßig sprach-/kulturspezifisch verteilt ;
Auswirkung, je nach Quelle und nach Ziel, auf Bildlichkeit und Begrifflichkeit von Sprachen, Kulturen, Texten, Autoren und Stilen... (G.Greciano, 2013);*
- *2.Sprachlich : synonymie, homonymie, polysémie....*
- *3.Phraseologisch :doppelter Anthropozentrismus ;*
- *Analyse vs Synthese : Konstituententeilbarkeit vs -kombinierfestgeprägtheit ;*
- *Analytismusgrad : je stärker analytisch eine Sprache, desto regulärer das phraseologische System*
- *Indexberechnung /Phraseometrie der phraseologischen Frequenz Aktivität, Produktivität.*

6.Vorschläge für ein deutsch-französisches Projekt.

Die Universalienperspektive ist über den Sprachvergleich und die Überwindung der Einzelphilologien entstanden. Weitere kontrastive Analysen mögen ihre Aussagekräftigkeit stärken oder schwächen. Die anglophone vorwiegend strukturtypologische Interpretation erreicht die Germanistik über die Russistik. Empfehlens- und wünschenswert wäre die Überprüfung anhand des Sprachenpaars Deutsch / Französisch, da das Französische von S.Mejri (1997) ganz unabhängig von Dobrovol'skij, aber sehr passend zu Dir aufbereitet wurde (G.Gréciano 2012) und da für Deutsch Deine Ansätze zur Verfügung stehen. Die hier bereits mehrfach implizierten Gründe der Verteidigung münden in ein lautes PRO / FÜR die Universalienphraseologie, zumal ganz unabhängig voneinander, dennoch gleichzeitig, systemlinguistische Analysen / Thesen / Theorien auch in der französischen Germanistik zu Syntax und Semantik entstanden sind, wie J. David (1979) und E. Faucher (1984), deren wesentlicher Beitrag zur Universalien-

linguistik erst zu ermessen ist. Zur lückenfüllenden Wissenschaftschronologie gesellt sich der heute aktuelle Aufbau von Konstruktionsgrammatiken, die Methoden und Ergebnisse aus der Universalienperspektive zwingend machen, auch um die irrtümlichen Bedenken, eine gewisse Skepsis bzw. Resigniertheit bei den Autoren der Universalienlinguistik selbst bzgl. Hypothetik und phraseographischem Korpus zu bereinigen. Dimitrij z.B. entschuldigt sich bereits in seiner Habilitation für das auf Wörterbücher beschränkte Korpus, was nur angesichts der sich damals bereits verbreitenden elektronischen Gebrauchs-Korpora zu verstehen ist. Unüberlegter und unvorsichtiger Weise greifen Rezensoren (Askedal, Černyševa) Dimitrijs aus Bescheidenheit formulierte Selbstkritik wieder auf, was zu einer Fehleinschätzung führen kann. Dieser Umstand rechtfertigt keineswegs ein CONTRA, denn Phraseographie bleibt die wertvolle Quelle und das wertvolle Ziel von Phraseologearbeit, was auch an einer geringeren Zahl von Belegen schon exemplifiziert werden kann. In einer Zeit, da die Definition aus Wörtern der Gemeinsprache Termini der Fachsprache macht oder fachüberschreitend entlehnt, steht der Terminus « Universalie » für linguistische Neudefinitionen zur Verfügung. Wir wünschen diesem immer noch neuen und jung gebliebenen Forschungsgebiet der phraseologischen Universalien die ihm gebührende Rezeption und den Forschern die wohl verdiente Entdeckungsfreude. Mit meinem persönlichen Dank für Deine Vermittlung meines Forschungsaufenthalts an der Lomonossov Universität in Moskau sei diese Wertschätzung ein Geburtstagsgeschenk im Namen von uns allen an Dimitrij Dobrovol'skij !



2018

7. Zitierte Bibliographie

- J.Born/G.Stickel (Hsg.)(1993) : Deutsch als Verkehrssprache in Europa. Jahrbuch 1992. Berlin, de Gruyter.
- H.Burger/A.Buhofer/A.Sialm (Hsg.) (1982) : Handbuch der Phraseologie . Berlin, de Gruyter .
- I. Černyševa (1989) : « Strukturtypologische Phraseologieforschung in der sowjetischen Germanistik, Überblick und Ausblick. ». EUROPHRAS 88, 43-50.
- J. David (1979) : Syntaxe structurale, syntaxe systémique : contribution à l'analyse de la phrase allemande en thème et en rhème . Thèse d'Etat soutenue à Paris-Sorbonne 415 pp.
- D.O. Dobrovol'skij (1988) : Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, Linguistische Studien.
- (2004) « Semantische Teilbarkeit der Idiomstruktur : zu operationalen Kriterien » .In EUROPHRAS 2000 , 61-68.
- M.L. Drillon (1995): Du style des figures aux figures de style : terminologie et phraséologie du patinage. Strasbourg,.
- (1997) « Terminologie et Phraséologie de « RéUSSIR/GELINGEN. La sémantique du Sport ». Strasbourg.
- R.Eckert/K.Günther (1992) : Die Phraseologie der russischen Sprache . Leipzig, Langenscheidt, Verlag Encyklopädie.
- W.Eismann/P.Grzybek (Hsg.) (1987) : Semiotische Studien zum Rätsel. Bochum. Studienverlag Brockmeyer.
- EUROPHRAS 88 hsg. G.Gréciano (1989) : Phraséologie contrastive. Actes du Colloque International. Klingenthal/Strasbourg.
- EUROPHRAS 95 hsg. W. Eismann (1998) : Europäische Phraseologie im Vergleich : Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt. Studien zur Phraseologie und Parömiologie15. Bochum, Brockmeyer.
- E.Faucher (1984) : L'Ordre pour la clôture : essai sur la place du verbe allemand . Nancy , Presses universitaires de Nancy .
- J.H.Greenberg (Ed.) (1963), Universals of Language, Cambridge, Mass.
- G.Gréciano (1989 « Von der Struktur zur Kultur » in der ZFG 5/89, 517-527
- (1989) : Rezension zu D.Dobrovol'skij , Etudes Germaniques, Oktober-Dezember, 435.
- (2004) : « Die Wörter und die Bilder : *readymades* bei René Magritte ». In EUROPHRAS 2000, 151-159.

(2011) : *Tous les chemins mènent à Paris-Diderot* (Hrg. JPh.Zouogbo) « un itinéraire pour un Colloque. » (sous presse)

(2018) : « Le soleil se lève à l'Est. Ex oriente lux ». Evolutions de la recherche phraséologique ». Conférence dans le cadre du projet slavisant de l'Université Paris-Sorbonne :La mise en forme linguistique des stéréotypes identitaires. Maison de la recherche.

(2018) : « Le figement dans l'expression de la temporalité ». In : I. Sfar/P.-A. Buvet (dir.) : *La phraséologie entre fixité et congruence*. Hommage à Salah Mejri. Louvain-La-Neuve.

G.Greciano/A.Rothkegel (Hsg.)(1997) : *Phraseme in Kontext und Kontrast. Studien zur Phrasologie und Parömiologie* 13.

J.Habermas(1971) : *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. Frankfurt.

H.Jaksche/A.Sialm/H .Burger(1981) (Hsg.) *Reader zur sowjetischen Phraseologie* Berlin, de Gruyter Studienbuch WdeG

S.Mejri (1997) : *Le Figement lexical. Descriptions linguistiques et structuration sémantiques* . Tunis. Publications de la Faculté de La Manouba.

Compassion

Gertrud n'a jamais voulu franciser son prénom, pas plus que celui de ses compatriotes établies de longue date en France. Coquetterie ? Pourquoi se serait-elle donné la peine de réhabiliter une maison de 180 ans non loin du village de sa mère ? Je l'ai vue pleurer à lourdes larmes à l'évocation fortuite de son pays natal. Miracle de la mémoire involontaire que la consommation de la madeleine de Proust n'a pas affadi. - Sa famille française a bien compris que l'annonce de son décès devait paraître aussi dans un quotidien régional autrichien et dans les formes autrichiennes.

L'exil est une chance et une souffrance. Comprendre cette souffrance est le plus sûr moyen d'atteindre la proximité grâce à laquelle l'expression « douceur du deuil » cesse d'être un paradoxe ou une provocation.¹



1963, dans le *Hofgarten*, l'année de la soutenance à l'Université d'Innsbruck, à 22 ans.

¹ Merci à Rodolphe Gréciano : sans ses apports, rien n'aurait pu être fait.

Metaphernverwendung in Agrégationsklausuren des Fachs Deutsch

1. Einführung

Metaphern stellen ein wesentliches Strukturprinzip unseres Denkens dar, so die zentrale These der kognitiven Metaphertheorie nach Lakoff/Johnson (1980). Nicht erst seit dem Erscheinen des Werks von Lakoff/Johnson wird der Status von Metaphern aus linguistischer Perspektive diskutiert. Doch wurde die Diskussion seit Erscheinen des Werkes beflügelt. Und nach wie vor steht die Frage im Raum, ob Metaphern eher Phänomene des alltäglichen Sprechens oder doch ausschließlich als kognitive Prinzipien zu begreifen sind.

Ob Metaphern Phänomene des Sprechens oder nur des Denkens sind, soll hier jedoch nicht interessieren. Ausgangspunkt ist vielmehr, dass es sprachliche Manifestationen von Metaphorik gibt, die als Spuren des Mentalen lesbar sind (vgl. Schwarz-Friesel 2015). Nicht zuletzt diskurslinguistische Metaphernanalysen haben gezeigt, dass die sprachliche Ausprägung von Diskursen Aufschluss über gesellschaftliche Strukturen, über in einer Gesellschaft existierende Perspektiven auf Sachverhalte und Ereignisse gibt (vgl. u.a. Kuck 2018, Musolff 2007, 2012, 2015, vgl. Spieß 2011, 2016a; vgl. Schwarz-Friesel/Kromminga 2014). Hier setzt dieser Beitrag an, dessen Gegenstand eine exemplarische Analyse von 20 französischen Agrégationsklausuren¹ im Hinblick auf die Verwendung von Metaphorik und die mit der Metaphernverwendung verbundene Perspektivität des Sprachgebrauchs ist. Die Metaphernanalyse wird dabei in Anlehnung an diskurslinguistische Analysen als Mehrebenenanalyse durchgeführt, die Metaphernrealisierungen werden dementsprechend im Hinblick auf verschiedene Dimensionen untersucht. Die sprachliche Realisierung von Metaphern basiert auf den zugrundeliegenden Metaphernkonzepten. Diese lassen sich im Textkorpus der Agrégationsklausuren herausarbeiten, denn die Metaphernkonzepte manifestieren sich auf der Textoberfläche. Sie sind aus einer grammatischen, semantischen und pragmatischen Dimension beschreib- und theoretisierbar, wie Köller konstatiert:

¹ Die bereits für korpuslinguistische Zwecke aufbereiteten Agrégationsklausuren entstammen einem sich im Aufbau befindenden Forschungskorpus, das von Una Dirks und Michel Lefèvre erstellt wird. Der Korpusausschnitt, auf dem die Untersuchungen des Beitrags beruhen, wurde mir für diese Pilotstudie zu Forschungszwecken von Una Dirks freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

„Jeder, der das Phänomen Metapher zur Strecke zu bringen versucht, sieht sich zugleich auch vor das Problem gestellt, das Phänomen Sprache theoretisch zu bewältigen. Sofern man nach der sinnbildenden Kraft der Sprache fragt, stößt man unausweichlich auch auf das Metaphernproblem, in dem alle semantischen, syntaktischen und pragmatischen Ordnungsstrukturen der Sprache irgendwie zusammenlaufen.“ (Köller 2004: 591)

Dabei kommen verschiedene sprachstrukturelle Ebenen in Frage, da Metaphern prinzipiell in allen sprachlichen Formen erscheinen können: die Ebene der Einzellexeme, die Ebene der syntaktisch verbundenen lexikalischen Einheiten, die Ebene des kompletten Einzelsatzes, die Ebene des Textes und die Ebene des Diskurses. Der Metaphernanalyse liegt ein Metaphernbegriff zugrunde, der sich auf theoretische Grundannahmen zurückführen lässt, der sowohl kognitive Aspekte als auch pragmatische Aspekte umfasst und der sich auf alle Ebenen der sprachlichen Repräsentation von Metaphorik konzentriert, wohlwissend, dass es auch andere Modalitäten gibt, in denen Metaphorik eine Rolle spielt².

Metaphern werden dabei als kognitive Mappingstrukturen aufgefasst, die sich u.a. sprachlich manifestieren und in ihrer sprachlichen Manifestation nur durch den Einbezug von Kontexten verstehbar sind. D.h. im Metaphorisierungsprozess werden zwei Konzepte zueinander in Bezug gesetzt, die zunächst nichts miteinander zu tun haben. Dabei werden Bedeutungsaspekte des Quellbereichs (der Source) auf den Zielbereich (Target) projiziert. Dass dadurch neue Bedeutungen etabliert werden können, wurde in verschiedenen Studien belegt (vgl. hier exemplarisch Musolff 2007, 2012, 2015). Und dass dabei bestimmte Aspekte des Quellbereiches hervorgehoben (*Highlighting*) und andere Aspekte dafür in den Hintergrund treten (*Hiding*), prädisponiert die Metapher besonders für perspektivierten Sprachgebrauch, der vor allem argumentativen Textsorten eigen ist (vgl. Köller 2004, Pielenz 1993). Metaphern kommt damit eine gestalterische Kraft zu; sie sind wirklichkeitskonstitutiv im Sinne des sozialkonstruktivistischen Paradigmas (vgl. Berger/Luckmann 2004), sie sind Teil sprachlicher Handlungen (wenn sie sprachlich realisiert werden) und damit auf Kontexte angewiesen (vgl. Weinrich 1967, 1983, 2010), insofern sie Kontexte hervorbringen, aber auch vom Kontext „determiniert“ werden (Weinrich 1963: 167).

Im Folgenden wird vor dem Hintergrund des in diesem Kapitel skizzierten Metaphernbegriffs die Methode der Metaphernanalyse in ihren Einzelschritten im Hinblick auf das zugrundeliegende Untersuchungskorpus vorgestellt, bevor in Kapitel 3 die Repräsentation der Analyseergebnisse erfolgt.

² Vgl. hierzu Cienki 2016; Cienki/Müller 2010; Müller/Cienki 2009; Fahlenbrach 2010; Fehse 2014; Kienpointner 2007; vgl. Zbikowski 2010. Metapherntheoretische Ausführungen zum Metaphernbegriff von Richards (1936), Black (1996a & b) sowie Weinrich (1967, 1983, 2010) können hier aus Platzgründen nicht erörtert werden. Vgl. dazu aber Hülzer 1987, Liebert 2008, Spieß 2016b.

2. Methode der Metaphernanalyse

Über Methoden der Metaphernanalyse und damit verbunden v.a. der Metaphernidentifikation wird seit Ende der 1990er Jahre verstärkt diskutiert. Dabei geht es zum einen um deduktive und um induktive Zugänge. Deutlich an den verschiedenen Ansätzen wird, dass Metaphern zunächst durch hermeneutische Prozesse aus dem Datenmaterial und vor dem Hintergrund eines zugrunde liegenden Metaphernbegriffs erschlossen werden, bevor sich daran eine systematische Analyse (auch Korpusanalyse, vgl. hier Deignan 2016, Stefanowitsch 2006) anschließen kann.

Linguistische Metaphernanalyse aus pragmatischer Sicht schließt Kontextanalyse mit ein und bezieht sich auf konkrete sprachliche Realisierungen von Metaphorik. Erst aus dem Kontext ist erschließbar, was überhaupt eine Metapher ist. In diesem Zusammenhang haben sich Ansätze etabliert, die den Kontext stark gewichten, u.a. ist die diskurslinguistische Metaphernanalyse hier anzuführen. Diskurslinguistische Metaphernanalyse arbeitet mit Text- und Aussagenkorpora und fragt danach, welche Formen, Funktionen und Bedeutungen der Metapherngebrauch in diesen Textkorpora annimmt bzw. wie Bedeutungen und Funktionen diskursiv erzeugt werden (vgl. Spieß 2014, vgl. Gehring 2013). Den Untersuchungen liegt dabei ein an Foucault orientierter, aber für linguistische Zwecke operationalisierter Diskursbegriff zugrunde (vgl. Spieß 2011, vgl. Felder u.a. 2020). Eine solche diskurslinguistische Orientierung wird auch hier zugrunde gelegt und es wird angenommen, dass die Agrégationsklausuren Teile von Diskursen und demzufolge in größere Diskurse eingeschrieben sind. Was das Auffinden und Erkennen von Metaphern komplex macht, ist deren Erscheinungsweise. Prinzipiell können Metaphern in allen sprachlichen Formen und auf allen sprachlichen Ebenen realisiert werden. Sie sind vollständig nur holistisch beschreibbar, d.h. aus semantischer, funktionaler und formaler Perspektive gleichermaßen.

Metaphernverwendungen, auch diejenigen in der Agrégationsklausur, sind immer schon diskursiv verortet. Thematisch lassen sich die Agrégationsklausuren einem philosophischen, akademischen Diskurs zuordnen, da die Erörterung der philosophischen Grundfragen im Kontext von Bildungseinrichtungen geschehen ist.

Vor dem Hintergrund des dargestellten Metaphernbegriffs erscheint es also notwendig, Metaphernanalyse als interpretativ-verstehende, heuristische Analyse aufzufassen, die sich sowohl auf die grammatische Erscheinungsweise, die Semantik und die Funktion der Metapher bezieht. Sie läuft in folgenden Schritten ab und bezieht sich auf die vier Dimensionen der Situativität/Kontextualität, Thematisität, sprachliche Gestalt/Form und Funktionalität.

Schritte:

- Identifikation von Konzeptbereichen lexikalischer Einheiten in einer Auswahl an Texten
- Bestimmung der sprachlichen Formen, die sich auf der Textoberfläche zeigen
- Isolieren der aufeinandertreffenden Konzeptbereiche
- Beschreiben der Konzeptbereiche
- Bestimmung der Musterhaftigkeit sprachlicher Formen, die metaphorischen Charakter haben
- Auf der Basis des zugrundeliegenden Metaphernbegriffs werden Bedeutung und Funktion der Metapher in ihrem jeweiligen Kontext herausgearbeitet.
- Auf der Basis der herausgearbeiteten Metaphernlexeme und -muster Bestimmung von Suchwörtern/Suchmuster für größere Korpora

Die Identifikation von Metaphern ist insofern komplex, als Metaphern in unterschiedlichen sprachlichen Formen und unterschiedlich komplex auftauchen können. Sie können Attribute, Einzellexeme, Lexikalische Einheiten, Sätze und ganze Texte Metaphern sein (vgl. Köpcke/Spieß 2015, vgl. Braun 2009, vgl. Krennmayr 2016).

Aus dem Gesamtkorpus der Agrégationsklausuren wurden 20 Klausuren für eine exemplarische Analyse ausgewählt. Der Umfang der Klausuren ist mit 31.326 Token ein recht kleines Korpus, das eine qualitative Analyse zulässt. Die Klausuren wurden im Hinblick auf die Verwendung metaphorischer Konzepte und ihrer konkreten sprachlichen Realisierungen untersucht. In 4 willkürlich ausgewählten Klausuren wurden zunächst verwendete Metaphern identifiziert und die metaphorischen Einheiten isoliert. Im Anschluss daran wurden alle Klausuren im Hinblick auf die herausgearbeiteten Metaphern untersucht. Dabei fiel auf, dass sich die Texte sehr eng und deutlich in den Formulierungen an die Aufgabenstellung hielten, die dem Essay zugrunde lag. Die Aufgabenstellung lautete wie folgt:

„In Stirners *Der Einzige und sein Eigentum* geht es nicht ausschließlich um die Befreiung des Individuums von äußeren Zwängen, sondern um die Überwindung jeglicher Form von Heteronomie.“ Nehmen Sie zu dieser Aussage Stellung!

Mit der Aufgabenstellung wird bereits ein prototypisches Merkmal der Textsorte der frz. Dissertation offenbar, nämlich eine argumentative Auseinandersetzung, die eine Einnahme einer Perspektive auf den Sachverhalt (*Nehmen Sie zu dieser Aussage Stellung*) einfordert. Wie bereits Felder u.a. (2020) in einer Analyse von 4 Klausuren (mit insgesamt 8787 Token) herausgearbeitet haben, nehmen die Lexeme *frei*, *Zwang/Zwänge*, *Heteronomie*, *individu-*, *äußer-*, *inner-* und *Gesellschaft* eine bedeutende Rolle ein, die durch die Aufgabenstellung thematisch auch evoziert wird. So geht es in den Klausuren dominant um die Heraus-

arbeitung der Bedeutungsaspekte des Konzepts *Heteronomie* bei Stirner. Bei der agonalen Verhandlung des Konzepts werden in den Klausuren Metaphern verwendet, die musterhaft wiederkehren und die hier nun ausführlicher thematisiert werden und Gegenstand der Analyse sind.

3. Analyse: Metaphernverwendungen in den Agrégationsklausuren

In einem ersten Schritt wurden Metaphern isoliert, die in allen Klausuren gleichermaßen vorkamen. Es handelt sich dabei um das Konzept der RAUMMETAPHORIK und das der GEWALTMETAPHORIK, die miteinander verschränkt auftauchen und die durch verschiedene Metapher-Token realisiert werden. Häufig, aber nicht in allen Klausuren, wird die KRIEGSMETAPHORIK verwendet. In einem zweiten Schritt wurde überprüft, in welchen Mustern die Metaphern im Korpus auftauchen und wie häufig die Metaphern realisiert werden. Siehe hierzu Tabelle zwei. Im Anschluss daran wurde in den unmittelbaren Kontexten die Bedeutung der Metapher und ihre Funktion ermittelt.

Tab. 1 gibt einen Einblick in die in den Klausurtexten verwendeten Metaphern. Die Metaphernrealisierungen im Sprachbeispiel sind dabei mit einem Minimalkontext wiedergegeben. Betrachtet man die Belege, so fällt die Vermischung von RAUMMETAPHORIK mit GEWALTMETAPHORIK ins Auge. Der Mensch, der als Raum konzeptualisiert wird, wird zudem mit dem Konzept GEWALT in Verbindung gebracht.

Metaphernlexeme	Metapherkonzept	Sprachbelege
1. <i>befreien</i> 2. <i>Befreiung (des Ichs/des Individuums/des Menschen)</i> 3. <i>Zwang/Zwänge</i>	GEWALTMETAPHER Das Konzept GEWALT wird mit dem Konzept MENSCH in Verbindung gebracht	„Es geht um " Befreiung ", also sich freimachen von äußeren Zwängen . [...] Von jenen Zwängen soll sich das Individuum, also jeder einzelne Mensch für sich selbst, befreien , so Stirner.“ (#343)
<i>innere</i> <i>äußere</i>	RAUMMETAPHER Das Konzept RAUM wird mit dem Konzept MENSCH in Verbindung gebracht und zugleich mit dem Konzept Gewalt.	„In einem zweiten Teil geht es spezifischer um die äußere - und in einem dritten schließlich um die innere Befreiung!“ (#407) „In seinem Werk „Der Einzige und sein Eigentum“ ironisiert Stirner die äußere Abhängigkeit der Menschen, die durch die innere Abhängigkeit letztendlich nur noch schlimmer wird.“ (#374)

<i>Verteidiger</i> <i>politischer Sprengstoff</i> <i>brutale Zerschlagung</i> <i>Kampf/kämpfen</i>	KRIEGSMETAPHER	„Der Einzige und sein Eigentum“ wird also von Stirners Verteidigern als politischer Sprengstoff gesehen, der die Grundsätze der Gesellschaft und deren Herrschaft über die Individuen erschüttern könnte.“ (#345) „Danach werden wir aufzeigen, dass man in Bezug auf Stirners individualanarchistischem Konzept kaum harmonisch von einer “Überwindung” sprechen kann, sondern vielmehr von einer brutalen Zerschlagung „jeglicher Form von Heteronomie“, also allem, was dem befreiten Ich äußerlich ist. (#330)
---	----------------	--

Tab.1: Metaphernkonzepte in der Agrégationsklausur

Betrachtet man die konkreten Realisierungen der lexikalischen Einheiten, die als Metaphern bestimmt wurden, so lassen sich bei der Gesamtgröße des Korpus von 31.326 Wörtern folgende Häufigkeiten von musterhaften Metaphereneinheiten festhalten:

Muster der Metaphernrealisierungen	Metapherkonzept	Häufigkeit im Korpus
[Attr] Zwang/Zwänge	GEWALTMETAPHER	250
[Nom] befreien/Befreiung des [Det] [Nom] /Befreiung von [Präp] [Nom]	KAMPF-/GEWALTMETAPHER	165
innere X [Nom]	RAUMMETAPHER	83
Äußere X [Nom]	RAUMMETAPHER	188
bekämpfen/kämpfen/Kampf gegen [Präp] mit [Präp] [Nom]	KRIEGSMETAPHER	28
X [Nom] verteidigen/Verteidiger	KRIEGSMETAPHER	9

Tab. 2: Häufigkeit der Metaphern und Musterhaftigkeit

Die Gewaltmetapher in der Realisierung mit den Metaphernlexemen *Zwang* und *Zwänge*, *befreien/Befreiung* wird in allen Klausuren realisiert, jedoch unterschiedlich häufig. Auch die Raummeterapher findet sich in allen vorliegenden

Klausuren. Darüber hinaus gibt es noch KRIEGSMETAPHORIK, die verwendet wird und auch mit der GEWALT- und RAUMMETAPHORIK in Verschränkung auftritt, aber weitaus weniger verwendet wird als die GEWALT- und RAUMMETAPHORIK. Folgende Übersicht zeigt, wie die Metapher des GEWALTKONZEPTS, realisiert durch die Lexeme *Zwang/Zwänge*, über die einzelnen Klausuren distribuiert ist.

Nr.	Anzahl/Klausur Metaphernlexem Zwang/Zwänge	Nr.	Anzahl/Klausur Metaphernlexem Zwang/Zwänge	Nr.	Anzahl/Klausur Metaphernlexem Zwang/Zwänge
#303	6	#343	33	#443	6
#312	4	#345	31	#446	8
#314	18	#354	7	#503	15
#319	3	#368	7	#665	12
#327	8	#374	11		
#330	18	#407	9		
#337	7	#426	8		
#341	22	#432	17		
Gesamtanzahl der Metaphernverwendung:		250			

Tab.3: Übersicht Metaphernlexem *Zwang*/Zwäng** in den einzelnen Agrégationsklausuren³

Bei einer Tokenanzahl der untersuchten Klausuren von insgesamt 31.326 liegt die Vorkommenshäufigkeit pro Tausend Wörter bei 7,98 Wörtern, was ausgesprochen hoch ist. Die häufige Bezugnahme auf das Metaphernkonzept ABHÄNGIGKEIT ALS GEWALT ist vermutlich auf den Bezug zur Aufgabenstellung zurückzuführen.

Mit der Metaphernverwendung werden Bedeutungen hervorgebracht. Das zeigt sich bei den o.g. Belegen wie auch in den folgend aufgeführten (Herv. CS):

- (a) „Wir werden also untersuchen, inwiefern es relevant ist, zu behaupten, dass über die **Befreiung von den äußeren Zwängen** hinaus, Stirners Werk einen Weg zur Überwindung jeglicher Form von Heteronomie sucht.“ (#343)
- (b) „Wir sehen also, dass der **Zwang** bis in die Wörter versetzt worden ist, sodass der **Kampf gegen** die Heteronomie viele Formen wird einnehmen müssen.“ (#343)
- (c) „Jeder Tag symbolisiert einen **Kampf mit** unseren **inneren** Kräften, Leidenschaften, Gefühlen. Man soll also seine persönliche Vielfalt schweigen, **bekämpfen**, das heißt

³ Die Klausuren wurden anonymisiert und mit Nummern versehen. Hier sind jeweils die letzten drei Nummern der Klausur angegeben. Die Übersicht macht deutlich, dass sehr unterschiedlich häufig Bezug auf die GEWALTMETAPHORIK durch die Metaphernlexeme *Zwang/Zwänge* genommen wird.

seine eigene Persönlichkeit verdrängen, sonst wird man als Außenseiter betrachtet. Man soll seine Triebe, seine Wünsche überwinden, um sich an die Gesellschaft anzupassen. Das Individuum soll erlernen, wie es sich von **äußeren Zwängen** aber auch von ihm selbst **befreien** kann, um in Harmonie mit seiner eigenen Seele zu leben.“ (#319)

Die Metaphernrealisierungen in den Sprachbelegen spezifizieren den Begriff der *Heteronomie* des Menschen als ein von Normen, Regeln, Gesetzen abhängigen Menschen einerseits, aber auch als von inneren Instanzen wie Gefühlen oder dem Gewissen abhängigen Menschen andererseits.

Die Abhängigkeit des Menschen wird als Zwang konzeptualisiert, dabei wird der gewaltvolle Aspekt in den Vordergrund gerückt. Dass die Abhängigkeit/Heteronomie beispielsweise von Normen, Gesetzen, vom Gewissen etc. aber auch etwas Beruhigendes, Orientierung Gebendes als Bedeutungsaspekte umfassen kann, tritt dabei in den Hintergrund.

3.3 Bezug der Metaphernverwendung zum Ausgangstext

Stirner verwendet in seiner Abhandlung „Der Einzige und sein Eigentum“⁴, die den Agrégationsklausuren zugrunde liegt, verschiedene Metaphern⁵, den Terminus *Heteronomie* verwendet er selbst nicht. Auffällig ist jedoch, dass die Metaphernverwendung in den 20 vorliegenden Agrégationsklausuren relativ einheitlich ist, während im Originaltext die Metaphern in der in der Klausur verwendeten Form so nicht auftauchen. Die lexikalischen Einheiten *innerer/äußerer Zwang* oder *Befreiung des Ichs/des Individuums* werden bei Stirner gar nicht verwendet. Hier zeigt sich bereits, dass die Texte im Hinblick auf Formulierungen sehr eng an der Aufgabenstellung orientiert sind. Die Texte sind sozusagen sprachlich entlang der lexikalischen Einheiten *Befreiung des Individuums*, *äußere Zwänge* und *Überwindung* konstruiert. Zu überlegen wäre auch, ob nicht auch die Seminarmaterialien und Vorbereitungsmaterialien für die Agrégationsklausur die Formulierungen in den Klausuren stark beeinflussen. Das zu untersuchen, ist ein Desiderat, das weiteren Studien vorbehalten bleiben muss.

3.4 Bedeutung der Metapher – Funktionen der Metaphernverwendungen

Wie bereits Felder (2020) herausgestellt hat, wird in den Agrégationsklausuren die Agonalität des Begriffs *Heteronomie* zur Geltung gebracht. Insofern es be-

⁴ Der Text von Stirner liegt den Klausuren zwar zugrunde. In der Klausur kann aber kein direkter Bezug zum Text durch Zitieren etc. hergestellt werden, weil die Verwendung der Basisliteratur in der Klausur nicht erlaubt ist.

⁵ Eine genaue Analyse des Basistextes müsste in weiteren Untersuchungen erfolgen. Z.B. verwendet Stirner KRIEGSMETAPHORIK.

reits im Basistext um die Ausdeutung von *Heteronomie* geht, (ohne dass der Terminus von Stirner verwendet wird) ist die semantische Verhandlung von *Heteronomie* auch Gegenstand der Agrégationsklausuren. Heteronomie wird mit den Metaphernlexemen *Zwang/Zwänge* in Verbindung gebracht, Stirner (Basistext) argumentiert für eine Befreiung vom Zwang. Die Lexeme *Zwang/Zwänge* werden dabei unterschiedlich spezifiziert. Felder u.a. (2020) hat unterschiedliche Teilbedeutungen des Begriffs *Heteronomie* herausgearbeitet und deutlich gemacht, dass der Aspekt des Zwangs eng mit der Bedeutungsspezifikation von Heteronomie seitens Stirners verbunden ist und die „Teilbedeutungen unter Einbezug verschiedener Nuancen agonal verhandelt werden“ (Felder u.a. 2020: 9).

Deutlich wird bereits bei Stirner, dass er Metaphern verwendet, um den Begriff der *Abhängigkeit* zu erläutern und zu bestimmen. Damit ist die Metaphernverwendung in eine agonale Auseinandersetzung um *Abhängigkeit* und *Freiheit* eingeschrieben.

Durch den Bezug auf die Aufgabenstellung bei der Metaphernrealisierung *Zwang/Zwänge* ist zu vermuten, dass die Metapher zum einen die Funktion der Textkohärenzsicherung einnimmt. Zum anderen wird die Gewaltmetapher eingesetzt, um die Bedeutung von *Abhängigkeit* (*Heteronomie*) zu spezifizieren. Diese Spezifizierung erfolgt zudem in der Verschränkung der Gewaltmetapher mit der Raummetapher, wenn die Ausdrücke *Zwang* und *Zwänge* durch die Metaphernlexeme *innere* und *äußere* spezifiziert werden, wobei das Individuum/der Mensch der Bezugspunkt ist. Gewalt wird in der lexikalischen Einheit *innere Zwänge* darüber hinaus als Raum konzeptualisiert. Somit handelt es sich genau genommen um die Metaphorisierung einer Metapher. Gewalt bekommt dadurch den Bedeutungsaspekt der ‚Lokalität‘ zugeschrieben, die sich innen im Menschen oder außen am Menschen vollziehen kann. Indirekt wird dadurch der Mensch / das Individuum ebenso als Raum konzeptualisiert.

Zum Dritten dient der hier untersuchte Metapherngebrauch in den Klausurtexten der Verständnissicherung und der Veranschaulichung/Darstellung einer komplexen Idee. Sie sind in die argumentative Struktur des Textsortenformats der Dissertation integriert und nehmen somit argumentative Funktionen ein (vgl. hierzu den Beitrag von Lüger 2020), zum einen in Form von Konklusionen (z.B. „Der Mensch muss von äußeren und inneren Zwängen befreit werden“) oder von Argumenten (z.B. „das menschliche Denken ist von keiner Instanz abhängig“)

4 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Analyse versteht sich als Pilotstudie und soll weiteren Untersuchungen, die dann auf der Basis eines breiteren Textkorpus durchgeführt wer-

den, als Ausgangspunkt dienen. Es konnte gezeigt werden, dass die Methode der Metaphernanalyse im Kontext der Agrégationsklausuren fruchtbar eingesetzt werden kann, da dadurch metaphorische Muster des Sprechens und infolgedessen Strukturen des Denkens offenbar werden.

Zu untersuchen bleibt, in welcher Form die Metaphern des Ausgangstextes in den neu formulierten Text, der aus der Memoriation und ohne textuelle Hilfsmittel geschrieben wurde, eingegangen sind und inwiefern sich Änderungen im Metapherngebrauch zeigen sowie welche Funktionen mit dem aufgegriffenen Metapherngebrauch verbunden sind. Ferner muss herausgefunden werden, welche Metaphern, die in den Agrégationsklausuren verwendet werden, im Ursprungstext nicht vorkommen. Und schließlich bleibt zudem zu untersuchen, welche Metaphern des Ursprungstextes keinen Eingang in die neu formulierten Texte gefunden haben.

Die Pilotstudie versteht sich als Vorarbeit, von der aus das Gesamtkorpus systematisch im Hinblick auf Metaphorik untersucht werden kann.

5. Literatur

- BERGER, Peter/LUCKMANN, Thomas (²⁰2004): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/Main: Fischer.
- BLACK, Max (²1996a): Die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 55–79.
- BLACK, Max (²1996b): Mehr über die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 379–413.
- BRAUN, Christian (2009): Die Metapher im Koordinatenfeld ihrer Merkmale. Eine syntaktische Klassifikation. In: *Sprachwissenschaft* 34, 31–72.
- CIENKI, Alan (2016): Analysing metaphor in gesture. In: Semino, Elena/Demjén, Zsófia (ed.): *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London: Routledge, s. 131-147.
- CIENKI, Alan/MÜLLER, Cornelia (2010): Metaphor, gesture, and thought. In: Gibbs, Raymond (2010) (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, 483–501.
- DEIGNAN, Alice (2016): From Linguistic to Conceptual Metaphors In: Semino, Elena/ Demjén, Zsófia (ed.): *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London: Routledge, S. 102-116.
- FAHLENBRACH, Kathrin (2010): *Audiovisuelle Metaphern. Zur Körper- und Affektästhetik in Film und Fernsehen*. Marburg: Schüren-Verlag.
- FEHSE, Beatrix (2014): Kunstwerke ‘lesen’ und verstehen – ja, geht denn das? Ein Modell zur Identifikation und Analyse von Metaphern in Text-Bild-Gefügen. In: Roll, Heike/Spieß, Constanze (Hrsg.): *Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst*. OBST 84, 75-98.
- FELDER, Ekkehard/KOHL, Miriam/TREMLE, Antonia (2020): Agonale Zentren in Agrégationsklausuren des Fachs Deutsch. In: *Nouveau Cahiers d’Allemand. Revue de linguistique et de didactique*. 38/2020, 1-11.
- GEHRING, Petra (2013): Die Metapher zwischen den Disziplinen – Methodenpluralismus in der Metaphernforschung. In: Marie Lessing/Dorothee Wieser (Hg.): *Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven*. München, 13–28.

- HÜLZER, Heike (1987): *Die Metapher. Kommunikationssemantische Überlegungen zu einer rhetorischen Kategorie*, Münster.
- KIENPOINTNER, Manfred (2007): Visuelle Metaphern: Antike Vorlagen, zeitgenössische Adaptierungen. In: Martin Korenjak/Stefan Tilg (Hg.): *Pontes IV. Die Antike in der Alltagskultur der Gegenwart*. Innsbruck/Wien/Bozen, 215–227.
- KÖLLER, Wilhelm (2004): *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- KÖPCKE, Klaus-Michael/SPIEB, Constanze (2015): Metaphern als Gelenkstück eines integrativen Sprach- und Literaturunterrichts. In: Arne Ziegler/Klaus-Michael Köpcke (Hg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston, 253–285.
- KRENNMAYR, Tina (2016): Metaphor and parts-of-speech. In: Semino, Elena/Demjén, Zsófia (ed.): *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London: Routledge, 165–177.
- KUCK, Kristin (2018): *Krisenszenarien – Metaphern in wirtschafts- und sozialpolitischen Diskursen*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- LAKOFF, George/JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- LIEBERT, Wolf-Andreas (2008): Metaphernforschung. In: Fix, Ulla/Ungeheuer, Gerold/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 31: Rhetorik und Stilistik*, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 743–757.
- LÜGER, Heinz-Helmut (2019): Argumentationsanalyse am Beispiel ausgewählter Klausuren. In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand*. 37/2019, S. 247–261.
- MÜLLER, Cornelia/CIENKI, Alan (2009): Words, gestures, and beyond. Forms of multimodal metaphor in the use of spoken language. In: Charles Forceville/Eduardo Urios-Aparisi (Hg.): *Multimodal Metaphor*. Berlin/New York, 297–328.
- MUSOLFF, Andreas (2007): Popular science concepts and their use in creative metaphors in media discourse. In: *Metaphorik.de 13*, 66–86. Online unter: <http://www.metaphorik.de/13/>
- MUSOLFF, Andreas (2012): “Progressive” Evolution und “totipotente” Stammzellen – Metaphern in britischen und deutschen Debatten über die “Biolwissenschaften”. In: Spieß, Constanze (Hrsg.): *Sprachstrategien und Kommunikationsbarrieren. Zur Rolle und Funktion von Sprache in bioethischen Diskursen*. Bremen: Hempen Verlag, 159–174.
- MUSOLFF, Andreas (2015): Metaphern: Quellen von Missverständnissen im interkulturellen Diskurs. In: Spieß, Constanze/Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.): *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge*. Berlin/Boston: de Gruyter, 247–265.
- PIELENZ, Michael (1993): *Argumentation und Metapher*, Tübingen: Narr Verlag.
- RICHARDS, Ivor (1936): *Philosophy of Rhetoric*. Oxford: Oxford university Press. [Dt.: Die Metapher. In: Anselm Haverkamp (Hg.) (2¹⁹⁹⁶): *Theorie der Metapher*. Studienausgabe. Darmstadt, 31–52.]
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika (2015): Metaphern und ihr persuasives Inferenzpotenzial. In: Spieß, Constanze/Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.): *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge*. Berlin/Boston: de Gruyter, 143–160.
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika/KROMMINGA, Jan-Henning (Hrsg.) (2014): *Metaphern der Gewalt. Konzeptualisierungen von Terrorismus in den Medien vor und nach 9/11*. Tübingen: Francke.
- SPIEB, Constanze (2011): *Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- SPIEB, Constanze (2012): Metaphern als Sprachstrategien – Zur sprachlichen Manifestation von Konflikthaftigkeit im Stammzelldiskurs. In: Constanze Spieß (Hg.): *Sprachstrategien und Kommunikationsbarrieren. Zur Rolle und Funktion von Sprache in bioethischen Diskursen*. Bremen: Hempen Verlag, 177–200.

C. Spieß

- SPIEß, Constanze (2014): Diskurslinguistische Metaphernanalyse. In: Matthias Junge (Hg.): *Methoden der Metaphernforschung und -analyse*. Wiesbaden: Springer Verlag, 31–60.
- SPIEß, Constanze (2016a): „Zäune“ oder „bauliche Maßnahmen“ für eine „Festung Europas.“ Das Sprechen über Fluchtbewegungen und Migrant*innen im öffentlich-politischen Diskurs. In: Januschek, Franz (Hrsg.): *Flucht_Punkt_Sprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 89, 57-84.
- SPIEß, Constanze (2016b): Metapher als multimodales kognitives Funktionsprinzip. In: Klug, Nina-Maria/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 75-98.
- SPIEß, Constanze/KÖPCKE, Klaus-Michael (Hg.) (2015): *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge*. Berlin/Boston.
- STEFANOWITSCH, Anatol/GRIES, Stefan (2006) (Ed.): *Corpus-based approaches to metaphor and metonymy*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- WEINRICH, Harald (1967): Semantik der Metapher. In: *Folia Linguistica* 1, 1–17.
- WEINRICH, Harald (1983 [1963]): Semantik der kühnen Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. Studienausgabe. Darmstadt, 316-339.
- WEINRICH, Harald (2010): Art. Metapher. In: Joachim Ritter u.a. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Volltext CD-Rom des Gesamtwerkes.
- ZBIKOWSKI, Lawrence (2010): Metaphor and music. In: Gibbs, Raymond (Hg.) (2010): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, 502–524.

Des germanistes bien dans leurs grammaires ?

La dernière enquête « Deutsch als Fremdsprache weltweit », réalisée à l'initiative du Ministère fédéral allemand des Affaires étrangères, fait apparaître une légère régression de l'apprentissage de l'allemand au niveau européen (- 3,8 %) entre 2015 et 2020. Si certains pays affichent un net recul, comme le Royaume Uni avec - 24,5 %, la France tire son épingle du jeu avec une tendance marquée à la hausse : + 17,9 % d'apprenants dans les cinq dernières années, toutes structures confondues. Dans l'enseignement secondaire, la proportion d'élèves apprenant l'allemand reste néanmoins minoritaire (LV1 : 3 %, LV2 : 16 %), et dans un contexte de réduction du nombre d'heures d'enseignement en langues vivantes, cette progression statistique n'est pas la promesse d'une amélioration des compétences : « Bestimmungen im Rahmen der aktuellen Réforme du lycée, die für alle Fremdsprachen eine Reduzierung der Wochenstundenzahl mit sich bringt, werden sich wahrscheinlich negativ auf die Sprachkompetenz auswirken. » La dégradation prévisible du niveau des élèves risque de freiner leur orientation vers des études d'allemand : « Dies führt perspektivisch auch zu sinkenden Zahlen bei den Germanistik-Studierenden, da sich das erforderliche Sprachniveau nicht mehr erreichen lässt. » (Auswärtiges Amt 2020 : 20). Selon cette étude, entre 2015 et 2018/19, les effectifs ont déjà baissé de 13 % dans les filières LEA et LLCER. Les facteurs conjoncturels se superposent à des données structurelles : « Insgesamt hat Deutsch im schulischen Bereich einen schweren Stand, da es nach wie vor den Ruf hat, eine schwierige, elitäre Sprache zu sein. » (Auswärtiges Amt 2020: 20). La persistance de la mauvaise réputation de l'allemand, langue difficile et élitiste à cause de sa grammaire, a de quoi étonner dans la mesure où les approches pédagogiques en vigueur depuis au moins deux décennies ont singulièrement réduit la place de la grammaire au profit de la communication et des compétences. Cette évolution qui aurait dû contribuer à réduire le handicap de l'allemand est-elle encore trop récente pour avoir eu le temps de modifier des représentations solidement ancrées dans l'esprit des élèves, et surtout de leurs parents ? Ou bien les changements de méthode n'ont-ils fait que masquer la réalité d'une langue qui n'est pas devenue moins *grammaticale* qu'auparavant ? La réponse se situe peut-être à mi-chemin entre ces deux hypothèses ; on ne change pas la langue en rénovant son apprentissage, mais on peut éventuellement la rendre plus accessible, à condition de ne pas glisser la difficulté sous le tapis : « Nier la difficulté de l'allemand n'est pas la

solution : hormis les germanistes, personne n’y croit vraiment » (Michelis 1997 : 182).

La difficulté ressentie de l’allemand étant essentiellement liée à sa morphosyntaxe (déclinaisons, genres, pluriels, linéarisation), je me propose de revenir d’abord sur l’incontournable question de la *quantité* de grammaire nécessaire à l’apprentissage de la langue. On verra ensuite que derrière ce marronnier pédagogique se cache une réalité complexe, car il n’existe pas *une* mais *plusieurs* grammaires. Enfin, je m’interrogerai sur la grammaire comme pratique de classe et sur la marge de manœuvre laissée aux enseignant.es dans la prise de décision méthodologique.

« Wieviel Grammatik braucht der Mensch ? »

Telle est la formule choisie par K. Gaiser, G. Helbig et R. Duhamel, à plusieurs décennies de distance, pour titrer des contributions consacrées à l’enseignement de la grammaire. L’interrogation est la même, mais les réponses apportées par les auteurs divergent nettement, même si la question partielle (*Wieviel...?*) tend déjà à orienter à le débat en présupposant l’existence d’un besoin dans ce domaine. K. Gaiser (1950) juge l’enseignement de la grammaire allemande langue maternelle dans les *Grundschulen* totalement contreproductif. Inculquer à de jeunes élèves des règles de grammaire inadaptées à leur maturité sous prétexte de les préparer à l’apprentissage des langues vivantes (anglais, français) est selon lui inacceptable et ne sert en réalité qu’à préparer la minorité qui poursuivra sa scolarité dans un *Gymnasium* à l’apprentissage du latin. Ce témoignage d’une époque révolue est instructif dans la mesure où il témoigne des dérives du *tout grammatical* qui a longtemps dominé les programmes scolaires. Une quarantaine d’années plus tard, G. Helbig livre quant à lui un plaidoyer en faveur de la grammaire : « Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass die Grammatik für jeden Menschen und ebenso für jeden FU¹ [...] unverzichtbar ist » (Helbig 1992 : 161).

S’il semble prendre le contrepied de K. Gaiser, auquel il fait cependant référence, il faut souligner que G. Helbig s’inscrit dans une perspective différente, celle de l’enseignement des langues étrangères au début des années 90. L’époque a changé et la grammaire, trop souvent réduite à la seule morphosyntaxe et déconnectée des objectifs de communication, est entretemps tombée en disgrâce. Faut-il voir dans la prise de position de G. Helbig le signe d’un retour de balancier unanimement salué par la communauté enseignante ? L’affaire n’est pas si simple et force est de constater que les réticences vis-à-vis de l’enseignement de la grammaire persistent jusqu’à aujourd’hui, malgré des

¹ *Fremdsprachenunterricht*

tentatives de réhabilitation de plus en plus insistantes depuis le tournant des années 2000. La position de R. Duhamel dans les *NCA* (2019/2) illustre cette ambivalence, cette fois dans le contexte de l'enseignement de l'allemand langue étrangère en Belgique :

In den *Lehrplänen* für den wenigstens belgischen DaF-Unterricht nimmt die Grammatik einen zu großen Raum ein, was die Lehrkräfte sogar zu schätzen wissen, weil die auf die binäre Entscheidung *Richtig/Falsch* reduzierte Stummelsprache der Grammatik mehr Rückhalt verspricht. (Duhamel 2019 : 172).

L'auteur ne souhaite pas bannir totalement la grammaire en cours d'allemand langue étrangère, mais pose des conditions assez restrictives à son enseignement au vu des inconvénients qu'il présente selon lui (démotivation des élèves, blocage psychologique). On en revient finalement toujours à la même question de la place de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand, langue maternelle comme langue étrangère.

Les quatre sens du mot grammaire

R. Métrich (2012 : 46) rappelle que le terme *grammaire* possède trois sens principaux : le plus courant (Gram-1) désigne l'« ouvrage qui décrit le fonctionnement de la langue » ; vient ensuite la grammaire qui relève de la « structure de la langue » avec ses régularités, son fonctionnement intrinsèque, indépendant de toute description (Gram-2) ; et enfin la grammaire qui se construit dans l'esprit de l'apprenant (Gram-3), sa grammaire interne, qui est une « représentation des régularités de la langue » propre à chaque individu.

Cette triple acception du mot *grammaire* est décrite dans des termes très proches, quoique dans un ordre différent, par G. Helbig (1992 : 151)² :

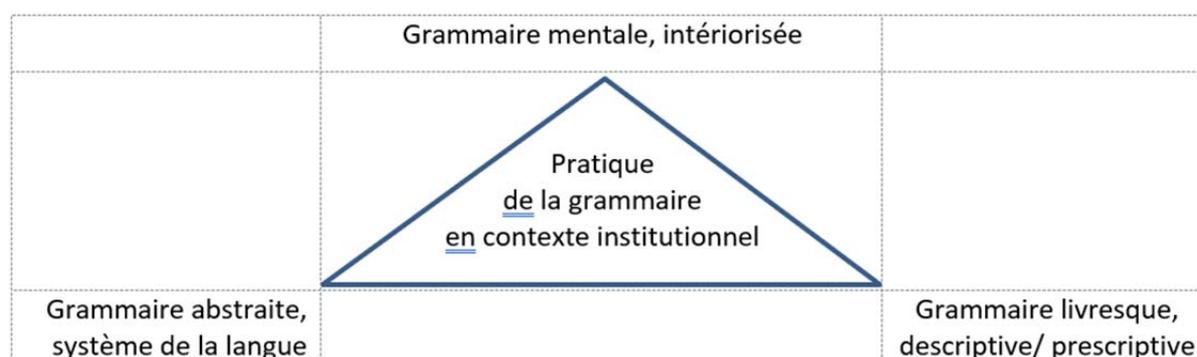
- eine Grammatik A : das der Sprache selbst innewohnende Regelsystem, unabhängig von dessen Beschreibung durch die Linguisten und dessen Beherrschung durch die Sprecher ;
- eine Grammatik B : die Abbildung des der Sprache selbst innewohnenden Regelsystems durch die Linguistik ;
- eine Grammatik C : das dem Sprecher interiorisierte Regelsystem (seine « subjektive Grammatik ») aufgrund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht.

Une telle clarification est bienvenue, mais elle ne rend pas la tâche des enseignants beaucoup plus facile : d'une part la grammaire A est une abstraction, non directement observable, qui se reflète autant qu'elle se construit dans les pratiques discursives ; d'autre part la grammaire B présente un large éventail d'approches possibles entre description et prescription, ainsi que dans le degré de précision selon les destinataires (de *débutants* à *experts*). Concevoir une

² Présentation également citée par M. Dalmas dans une contribution en hommage à G. Helbig publiée dans les *NCA* (Dalmas 2009 : 118).

grammaire est une entreprise ambitieuse, et pas seulement lorsqu’il s’agit d’un ouvrage scientifique de haute volée. La rédaction d’un manuel destiné au grand public peut se révéler ardue si l’on en croit le témoignage de F. Schanen, affirmant que la grammaire publiée dans la collection *Bescherelle* (Cauquil & Schanen 2000) est celle qui lui a posé « le plus de problèmes » (Schanen 2011 : 361), notamment en matière de terminologie, ce qui n’est guère étonnant, le métalangage grammatical étant la source de nombreuses querelles et autres malentendus (cf. Schnitzer 2017). Quant à la grammaire C, intériorisée, elle n’est pas non plus directement observable, tout au plus peut-on inciter les élèves à expliquer avec leurs mots le fonctionnement des faits de langue utilisés, ce qui est un exercice difficile, y compris en langue maternelle.

R. Métrich remarque que « lorsqu’on parle de ‘faire de la grammaire’, c’est traditionnellement le premier sens qu’on a à l’esprit » (Métrich 2012 : 46). Toutefois faire de la grammaire en classe de langue ne consiste pas simplement à soumettre aux élèves un support livresque, papier ou numérique qu’il leur suffirait de bien étudier, même lorsqu’il s’agit d’une grammaire à visée ouvertement pédagogique, comme celle de Fandrych & Thurmair (2018)³. Il s’agit bien d’un savoir-faire à part entière qui utilise des outils (notamment des manuels) mais ne se confond pas avec eux. L’étape de la médiation est essentielle pour aider les élèves à construire leur compétence grammaticale. G. Helbig résume les choses ainsi : « [...] Lehrbuchautor und Lehrer [sind] Vermittlungs- und Zwischeninstanzen auf dem Wege der Grammatik zum Lerner » (Helbig 1992 : 155). Quel que soit le contexte institutionnel, scolaire ou universitaire, cette pratique mérite donc d’être considérée comme une acception à part entière de la grammaire, un quatrième sens non moins important que les trois précédemment décrits, et qui se situe même au cœur du dispositif. Schématiquement :



³ L’introduction de l’ouvrage identifie clairement son public-cible : « Dieses Werk wendet sich an alle, die im Inland oder im Ausland Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Germanistik studieren oder unterrichten. Es führt in gut strukturierter und verständlicher Darstellung in die grundlegenden Themen der Grammatik des Deutschen ein. » (Fandrych & Thurmair 2018: 11).

Réconcilier grammaire et communication

Si faire-de-la-grammaire doit être reconnu comme un geste pédagogique à part entière, reste à savoir quelle place ce geste doit occuper dans la classe de langue, en fonction du public et des objectifs poursuivis. Depuis les années 80, les pédagogies communicative, puis actionnelle, puis l'approche par compétences ont eu tendance, pour diverses raisons, à évincer la grammaire du cours de langue. La présentation explicite des règles de grammaire « à mémoriser et à appliquer » (cf. Medioni 2018 : 24) a d'abord été écartée au profit d'un enseignement tourné vers la seule communication. Le savoir-faire a pris le pas sur le savoir et on a parfois jeté le bébé avec l'eau du bain :

[...] *la connaissance d'une règle* n'induit pas ipso facto la capacité à la *mettre spontanément en application* dans une situation de communication. On le sait depuis longtemps, mais on en a parfois déduit que la connaissance de la règle était *donc* inutile. (Métrich 2012 : 54).

Dès la fin des années 90, les effets pervers de cette mise à l'écart se sont fait suffisamment sentir pour que s'amorce un « retour en grâce de la grammaire » (Medioni 2018 : 25). Cette prise de conscience n'a pas été synonyme de restauration des anciennes pratiques. Dans le cadre de la méthode actionnelle, puis de l'approche par compétences, le nouveau challenge a consisté à enseigner la grammaire de manière non plus déductive, mais inductive, la manipulation des faits de langue devant conduire l'élève à élaborer sa propre grammaire mentale. La communication n'en est pas moins restée la priorité affichée, comme le souligne J.-F. Pasturel (IA-IPR d'allemand) : « L'apprentissage de la grammaire est étroitement subordonné à l'objectif de communication. » (Pasturel 2006 : 130).

La publication du CECRL⁴ au début des années 2000 a dans une certaine mesure entériné la subordination de la grammaire aux impératifs de la communication. Un test lexicométrique basique portant sur quelques mots-clés montre que l'essentiel est ailleurs : dans le document de 2001, les mots *communication / communicatif* apparaissent 288 fois, les mots *grammaire / grammatical* 81 fois⁵. On peut faire un décompte analogue à propos des termes *compétence* et *connaissance* : respectivement 540 et 148 occurrences. Il convient cependant de nuancer, car le CECRL annonce aussi un regain d'intérêt pour la compréhension du système de la langue, même si la question des modalités d'un retour effectif de la grammaire en classe ne sont pas développées. La partie consacrée aux « options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues » (6.4) apporte tout de même quelques éléments concrets (CECRL, 2001 : 116). Si la grammaire inductive est privilégiée, l'exposition aux nouvelles données

⁴ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001).

⁵ *Communication* : 146, *communicatif/ communicative* : 142 ; *grammaire* : 24, *grammatical.e* : 71.

grammaticales peut être suivie « d'explications et d'exercices formels » pouvant appartenir à différents types : « textes lacunaires », « construction de phrases sur un modèle donné », « choix multiples », « exercices de substitution », « combinaison de phrases », « traduction de phrases de la L1 vers la L2 », « questions/réponses », etc. (cf. CECRL, 2001 : 116). Le Cadre précise que compétences linguistiques n'excluent pas les connaissances, les secondes étant même incluses dans les premières : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (CECRL 2001 : 15/ sous le point « 2.1. Une perspective actionnelle »). Dans la contribution citée plus haut, J.-F. Pasturel prône la (ré)conciliation entre grammaire et communication :

La méthodologie traditionnelle qui a prévalu dans l'enseignement des langues vivantes jusque dans les années 1950 privilégiait une progression grammaticale attachée à décrire des formes linguistiques. Désormais les professeurs de collège s'efforcent de concilier la progression grammaticale avec les urgences qu'imposent les besoins de la communication. (Pasturel 2006 : 129).

Avec quelques années de recul, il est reproché aujourd'hui aux approches communicative et actionnelle d'avoir engendré un déficit en matière de réflexion sur la langue. Les promoteurs du Cadre sont parfaitement conscients de ce travers, puisqu'on peut lire dans la version rénovée la mise au point suivante :

Le CECR est conçu comme étant aussi exhaustif que possible, car on y trouve les principales approches de l'enseignement des langues, et neutre, car il soulève des questions plutôt que d'y répondre ou de prescrire une approche pédagogique particulière. Par exemple, *l'arrêt de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature n'y est nulle part suggéré* [je souligne]. (CECR 2018 : 27).

Manifestement le message n'était pas bien passé, à moins que la quasi-disparition de la grammaire en classe de langue ne soit pas tant liée à une mauvaise interprétation de l'approche communicative qu'à la difficulté d'enseigner la grammaire de manière inductive :

Gerade in den vorherrschenden Kommunikativen Ansätzen, in denen sprachliche Strukturen und Grammatik oft nicht kognitiviert und nicht explizit gemacht werden, muss die Lehrkraft besonders solides grammatisches Wissen haben. (Thurmair 2010 : 359).

Les jeunes enseignant.es qui ne sont pas féru.es de grammaire ne possèdent pas forcément cette expertise (il n'y a pas de honte à être plutôt littéraire ou civilisationniste). Ensuite parce que la démarche inductive est associée à des procédures qui sont loin d'être évidentes à mettre en œuvre (j'y reviendrai plus bas). Enfin parce que les trois dernières décennies ont été marquées par une série de réformes qui ont fait de la formation des enseignant.es un chantier permanent : rénovation des structures d'accueil (IUFM, puis ESPE et maintenant INSPE), mastérisation des concours, refonte des épreuves à plusieurs reprises... Autant de bouleversements qui ont constitué une source de stress pour les futur.es enseignant.es et n'ont pas forcément favorisé une préparation sereine de l'entrée

dans le métier. Tous ces facteurs cumulés peuvent expliquer pourquoi les enseignant.es, faute d'un accompagnement suffisant, n'ont pas été en mesure de s'approprier cette nouvelle façon de concevoir la grammaire, et encore moins d'appliquer les consignes qui leur étaient données pour l'intégrer dans leurs pratiques. On ne voit pas comment on pourrait le leur reprocher.

Réconcilier les germanistes avec leurs grammaires

L'enseignement inductif de la grammaire est une démarche exigeante qui ne s'improvise pas. La description par H. Josse de la « conceptualisation inductive complète » (CIC), telle qu'elle est enseignée à des stagiaires de master MEEF anglais est révélatrice de la complexité du dispositif. La CIC comporte cinq phases successives (Josse 2018 : 14) : exposition & usage (pratique naïve de la langue), conscientisation (prise de conscience des faits de langue), conceptualisation (formulation d'une règle par l'élève), fixation (trace écrite), procéduralisation (pratique éclairée). Sur le papier, tout cela paraît très cohérent, mais H. Josse reconnaît que « cette démarche est très chronophage » (Josse 2018 : 14) et que « le fait même que le modèle distingue clairement 5 phases pousse certains stagiaires à prendre un temps considérable pour chacune des phases. » (Josse 2018 : 16). Mais l'inconfort des jeunes enseignant.es face à leur pratique a aussi une autre cause :

Le moment 4 (récapitulatif) est abordé avec une certaine angoisse par les stagiaires qui demandent volontiers s'ils ont le droit de faire des récapitulatifs en classe. Sans pouvoir leur assurer que cette activité remportera l'adhésion de la hiérarchie, nous nous efforçons de dégager avec eux les critères qui font d'un récapitulatif une activité utile pour poursuivre l'apprentissage. (Josse 2018 : 20).

En clair : on initie les stagiaires à une pédagogie sophistiquée dont les bases restent fragiles tant que l'institution garde une position ambivalente vis-à-vis de la grammaire, sans doute de crainte de voir revenir les vieilles habitudes. Mais demander aux enseignant.es de faire de la grammaire sans en faire n'est pas non plus la solution. Tout en restant dans le périmètre fixé par le CECR, ne vaudrait-il pas mieux assouplir les consignes données aux jeunes collègues pour leurs redonner confiance ? C'est ce que suggère H. Josse lorsqu'elle précise : « [...] nous avons défendu l'idée que la CIC n'est qu'un des modes du travail grammatical en classe de langue. Nous proposons une approche déculpabilisée du travail grammatical pour les stagiaires du CAPES [...] » (Josse 2018 : 22).

Réconcilier les enseignant.es avec la grammaire suppose que cette pratique soit pleinement assumée et qu'on mette à leur disposition les bons outils, ce qui relève au moins en partie de la responsabilité des universitaires, la grammaire comme activité pédagogique ayant besoin de l'appui de la grammaire livresque. En 2009 déjà, M. Dalmas regrettait qu'il n'existe pas de grammaire de

l'allemand spécialement destinée aux enseignant.es : « Wäre es nicht an der Zeit wenigstens eine Lehrergrammatik zu schreiben ? Wäre es nicht ein entscheidender Schritt gegen den schlechten Ruf ? » (Dalmas 2009 : 122). Pour H. Quintin (2015), qui déplore le faible niveau de grammaire des étudiant.es de licence 1 LLCER dans les années 2000⁶, la remédiation passe par « la formation des enseignants » et par « une réflexion générale et transdisciplinaire sur l'approche grammaticale des langues ». Pour lui, « la responsabilité des universitaires est aussi engagée, dans leur fonction de formateurs et futurs enseignants, en matière de transfert [...] des acquis de la linguistique » (Quintin 2015 : 247). Or ces dernières années, les germanistes français se sont plutôt détournés des questions de didactique, une spécialité qui ne jouit pas d'un grand prestige au sein de la communauté. F. Schanen relève qu'au début des années 2000, « l'intérêt pour la grammaire a changé de nature chez les linguistes de France. L'enseignement grammatical a fortement perdu de son intérêt et la grammaire a quasiment disparu du programme des Concours. » (Schanen 2011 : 362). Ce désintérêt serait-il également lié à un problème d'image de soi, la *Auslandsgermanistik* étant peu encline à se voir reléguée au rang de discipline pour non spécialistes ? G. Helbig insiste pourtant sur l'importance du regard extérieur (*die Außenperspektive*) : « viele neue Einsichten und Entdeckungen im Bereich der deutschen Sprache [stammen] nicht von deutschen, sondern von ausländischen Germanisten » (Helbig 2002 : 154). Peut-être aussi le déploiement des méthodes communicative et actionnelle a-t-il fait penser aux linguistes que la didactique de l'allemand n'avait tout simplement plus besoin d'eux.

Conclusion

À la question « wieviel Grammatik braucht der Lehrer ? », Helbig répond sans ambages : « Der Lehrer der Fremdsprache (ebenso wie der Lehrbuchautor) braucht zweifellos viel Grammatik, er braucht viel mehr Grammatik als der Lerner, braucht ein Regelwissen über die Grammatik, das so vollständig, so genau und so explizit wie möglich ist. » (Helbig 1992 : 155). L'enseignant.e doit posséder non seulement *beaucoup de grammaire*, mais aussi *plusieurs grammaires* : une grammaire implicite (mentale), une grammaire explicite (déclarative), l'une et l'autre construites durant sa formation, renforcées par ses séjours en pays germanophone et alimentée par des lectures, et enfin une grammaire opérationnelle à vocation pédagogique (un savoir « faire de la grammaire » en classe de langue) qui n'est pas la plus facile à acquérir, tout en étant essentielle à la réussite des élèves.

Les approches pédagogiques développées jusqu'à aujourd'hui ont montré

⁶ Sur la base d'observations menées entre 1998 et 2007 à l'université de Nantes.

leurs limites, depuis la méthode grammaire-traduction jusqu'à la méthode actionnelle. Entre une démarche déductive qui vise des savoirs en négligeant les compétences et une démarche inductive compliquée à mettre en œuvre, c'est un peu la quadrature du cercle. Si les effets pervers de la mise au ban de la grammaire sont connus, sa réhabilitation selon de nouvelles modalités ne se fait pas sans peine. Le CECR offre pourtant un large éventail de possibilités dont les enseignant.es n'osent pas toujours se saisir, de peur, à tort ou à raison, de se faire taper sur les doigts par leur hiérarchie. Lors de leur formation (dès la licence, mais plus particulièrement en master MEEF), les futurs enseignant.es devraient être encouragés à aborder la grammaire « de divers fronts » (Michelis 1997 : 188), sans se sentir prisonniers d'une orthodoxie méthodologique imposée d'en haut. Déculpabiliser les enseignant.es en leur donnant les moyens de s'approprier leurs grammaires, tel est l'objectif que nous, formateur.es et enseignant.es-chercheur.es, devrions-nous fixer. On sait depuis longtemps que l'élève doit être au cœur de son apprentissage. Ne faudrait-il appliquer ce principe aux enseignant.es, en les mettant davantage au cœur de leur pédagogie, dans un esprit participatif qui est d'ailleurs dans l'air du temps ?

Chère lectrice, cher lecteur ! Pour joindre les actes à la parole, je vous invite à participer à la réflexion en réagissant à cet article. Etes-vous d'accord, un peu, beaucoup ou pas du tout avec ce qui précède ? Vos commentaires sont les bienvenus ! Vous pouvez m'écrire à cette adresse : nathalie.schnitzer@univ-amu.fr

Bibliographie

- CAUQUIL Gérard & François SCHANEN : *Bescherelle allemand - la grammaire*, Hatier, Paris, 2008² (2000).
- DALMAS Martine : « Was ist Grammatik ? Was leistet sie ? Wie viel darf es sein ? Zum Wirken von Gerhard Helbig », in : *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2009, 115-122.
- DUHAMEL Roland : « Wieviel Grammatik braucht der Mensch ? », in : *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2019, 171-175.
- FANDRYCH Christian & Maria THURMAIR : *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2018.
- GAISER Konrad : « Wieviel Grammatik braucht der Mensch ? », in : Hans Gerd Rötzer (Hg.), *Zur Didaktik der deutschen Grammatik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1973² (1950), 1-15.
- HELBIG Gerhard : « Wieviel Grammatik braucht der Mensch ? », in : *Deutsch als Fremdsprache - Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 29.3, 1992, 150-155. URL : https://zs.thulb.uni-jena.de/rsc/viewer/jportal_derivate_00234751/daf_1992-3_024.tif?logicalDiv=jportal_jparticle_00303370

- HELBIG Gerhard : « Noch einmal : Grammatik und DaF-Unterricht », in : Hans Barkowski (Hg.), *In Sachen Deutsch als Fremdsprache : Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit ; Unterricht ; interkulturelle Begegnung*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 2002, 245-253.
- JOSSE Hélène : « Former les stagiaires du Capes à l'enseignement de la grammaire anglaise », in : *Les Langues Modernes* 3/2018, 12-23.
- MEDIONI Maria-Alice : « À quelles conditions la grammaire peut-elle favoriser le pouvoir de communication ? », in : *Les Langues Modernes*, 3/2018, 24-31.
- MÉTRICH René : « Quelle place pour la grammaire dans l'enseignement de l'allemand ? », in : *Le nouveau bulletin de l'ADEAF* 116, 2012, 45-55.
- MICHELIS Max : « La grammaire : degré zéro du plaisir ou plaisir de la difficulté ? », in : *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2/1997, 171-190.
- PASTUREL Jean-François : « Le résistant déclin de l'allemand », in : *Atala* 9, 2006, 121-134. URL : <http://www.lycee-chateaubriand.fr/revue-atala/wp-content/uploads/sites/2/2006/10/atala9Pasturel.pdf>
- SCHANEN François : « Grammaire de l'allemand langue étrangère en France : problèmes d'élaboration », in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 4/2011, 353-366. URL : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/NCA_2011-4.pdf
- SCHNITZER Nathalie : « Verbe d'état, épithète, prédicat et autres malentendus en matière de terminologie grammaticale », in : *Nouveaux Cahiers d'allemand* 2/2017, 115-128. URL : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/NCA_2017-2.pdf
- THURMAIR Maria : « Grammatikwissen und Fremdspracherwerb : wer, was und wozu ? », in : Habermann Mechthild (Hg.), *Grammatik wozu ? : Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*, Dudenverlag, Mannheim [u.a.], 2010, 357-370.
- QUINTIN Hervé : « À propos de la 'question' grammaticale en didactique des langues », in : Marlène Lebreton (dir.), *La didactique des langues et ses multiples facettes – Hommage à Jacqueline Feuillet*, Riveneuve éditions, Paris, 2015, 225-247.

Liens⁷

- CECRL : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2001. URL : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- CECR : *Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe, 2018. URL : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Auswärtiges Amt : *Deutsch als Fremdsprache weltweit, Datenerhebung 2020*. URL : <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/c609ba8ff80544ca9e2a126c951188af/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>

⁷ Dernière consultation pour tous les liens de ce document : 03/07/2020

Emilie Magnat

Laboratoire ICAR – Université Lyon 2

Approches multisensorielles pour vivre et comprendre la grammaire

Introduction

La complexité impliquée dans la compréhension de la grammaire amène depuis longtemps les pédagogues et didacticiens à proposer différents codages pour rendre compte des catégories de mots et de leur fonctionnement. Il s'agit de retarder et d'accompagner l'utilisation du métalangage (la langue pour parler de la langue) qui reste cependant pertinent à un moment donné de l'apprentissage puisqu'« il permet une mise à distance de la langue : son objectivation ; la langue est alors envisagée comme un système qui est l'objet d'une réflexion » (Chartrand, 2012 : 1). La description de la langue, considérée alors comme un organisme, implique de choisir les étiquettes et d'assumer la terminologie retenue (Chiss & David, 2011).

La présente contribution ne prétend pas entrer dans le détail de l'entremêlement des implications pédagogiques et didactiques¹. Elle présente dans un premier temps les principales propositions qui s'adressent à différents publics pour ensuite analyser les apports de celles-ci dans le processus d'apprentissage. Elle étudie pour finir le potentiel de ces propositions en didactique des langues maternelles comme étrangères.

1. Diversité des approches multisensorielles

Les matériaux pédagogiques développés au fil des années ont recours à différents sens combinés de façon plus ou moins complexe. L'objectif est toujours de faciliter la compréhension des catégories de mots.

1.1. Personnages

Ce que l'on trouve sans doute le plus couramment dans les manuels scolaires pour représenter les catégories de mots, c'est une série de personnages. Ce choix a été fait par des maisons d'édition telles que Retz ou Magnard, mais aussi par

¹ Pour les personnes qui s'intéressent à cette approche de la grammaire et aux travaux de l'auteure, il est possible de la joindre à l'adresse suivante : emilie.magnat@univ-lyon2.fr

des enseignants eux-mêmes. Les différents ouvrages publiés par Retz *Réussir en grammaire* (2016), *Réussir son entrée en grammaire au CE1* (2016) s'appuient sur les personnages suivants :

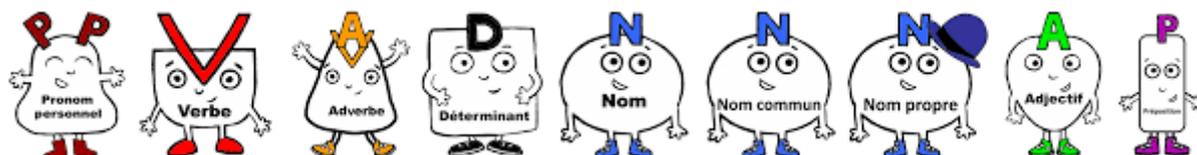


Figure 1 : personnages représentant les catégories grammaticales chez Retz

Notons que les personnages ont dans leurs caractéristiques physiques des indices sur leur nature. L'adverbe porte par exemple un « A » et un « V » sur la tête tandis que le nom propre porte un chapeau pour le distinguer du nom commun. Par ailleurs, le personnage du verbe se trouvera en vert lorsqu'il sera dans une phrase affirmative et en rouge dans une phrase négative.

Les propositions faites par les éditions Magnard sont similaires.

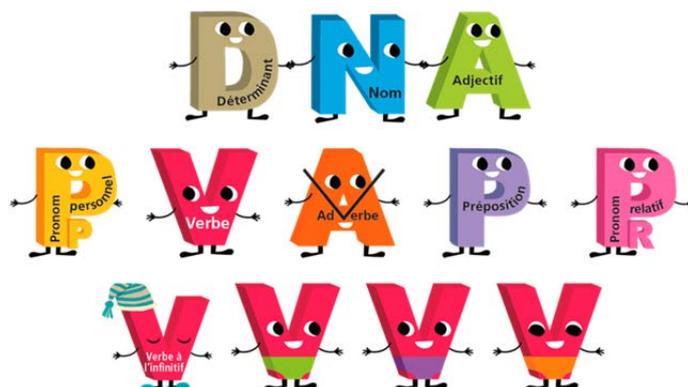


Figure 2 : figurines des catégories de mots chez Magnard (copyright © Muriel Sevestre « Mon mémo » Magnard)

Ces figurines s'éloignent cependant de l'idée de personnage et reposent sur une mise en avant du nom de la catégorie grammaticale représentée, puisque la figurine n'est autre que la première lettre de la catégorie à laquelle une bouche, des yeux, des bras et des jambes ont été ajoutés. Ces idées de personnages ont germé dans la tête de nombreux enseignants qui ont élaboré leurs propres familles de personnages² ou qui utilisent des briques de couleurs LEGO®³.

Ces figurines, quelles qu'elles soient, rencontrent un vif succès auprès des jeunes apprenants de français langue maternelle ces dernières années. Il convient cependant de noter, d'une part, que la forme de ces petits personnages semble arbitraire ou en tout cas conditionnée par le nom de la catégorie et, d'autre part,

² Pour un exemple, voir <http://ecrireavecludo.blogspot.com/search/label/les%20outils> [consulté le 26 août 2020]

³ https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/Dossier_dyslexie_1/grammaire_06.pdf
<https://www.neoprofs.org/t126720p25-natures-et-fonctions>
<https://blog.novascrit.fr/la-grammaire-ludique/> [consultés le 26 août 2020]

que seuls les éléments relatifs aux verbes laissent entrevoir une représentation du système de la langue avec la couleur rouge commune ou l'orange pour l'adverbe qui est lié au verbe.

Les séquences de grammaire utilisant ces figurines tirent profit de temps d'observation et surtout de manipulations physiques. Elles aident à la manipulation mentale d'énoncés et permettent aux apprenants de comprendre le fonctionnement de la langue.

1.2. Couleurs & Gestes

L'approche *Jolly Grammar*⁴ est à destination d'enfants anglophones et s'appuie tout à la fois sur des couleurs et sur des gestes pour représenter et sensibiliser les apprenants aux catégories de mots. Le codage proposé est le suivant :

Catégorie	Couleur	Geste
Nom commun	Noir	Toucher son front avec tous les doigts d'une main
Nom propre	Noir	Toucher son front avec son index et son majeur.
Verbe	Rouge	Serrer les poings et déplacer les bras en avant et en arrière sur les côtés du corps comme lors d'une course ; pour un verbe au passé, pointer en arrière au-dessus de l'épaule avec le pouce ; pour le présent, pointer vers le sol avec paume des mains ; pour le futur, pointer en face de soi.
Adverbe	Orange	Frapper un poing sur l'autre
Pronom	Rose	Pour « je », pointer vers soi ; pour « tu », pointer vers quelqu'un ; pour « il », pointer vers un garçon ; pour elle, pointer vers une fille ; pour nous, pointer en cercle en s'incluant ; pour « vous », pointer à deux autres personnes ; pour « ils », pointer vers la classe d'à côté.
Adjectif	bleu	Toucher le côté de ses tempes avec ses poings
Préposition	Vert	Pointer d'un nom à un autre
Conjonction	Violet	Tenir ses mains écartées, paumes vers le haut, et ramener les deux mains pour qu'elles finissent l'une sur l'autre

Figure 3 : couleurs et gestes associés à chaque catégorie grammaticale selon *Jolly Grammar*

Ce codage, à la fois kinesthésique et visuel, implique pleinement l'apprenant. Les gestes proposés sont plus ou moins justifiés : le verbe est désigné par un geste qui met en avant une action, et la conjonction est mimée comme étant un liant. Cependant, d'autres choix de geste ne sont pas si évidents à comprendre, comme le fait de toucher son front avec juste deux ou l'ensemble des doigts d'une main pour indiquer un nom ou un nom propre.

1.3. Graphisme & couleurs

Les propositions de Cressot, Royer & André (1952) visent à « amener l'enfant à découvrir dans le langage (écrit ou oral) un monde vivant, un monde organisé,

⁴ <https://www.jollyliteracy.com/home/jolly-grammar> [consulté le 26 août 2020]

une sorte de société où chacun tient un rôle et un rang, comme dans les sociétés humaines » (Cressot *et al.*, 1952 : 88). Le souhait d'« animer » la nomenclature grammaticale était antérieur à leur proposition : les maîtres avaient déjà l'habitude de demander à leurs apprenants d'incarner telle ou telle nature de mot et de venir se placer face à la classe dans le bon ordre selon la phrase donnée. Physiquement impliqués et en mouvement, les apprenants pouvaient être acteurs et spectateurs de ce mécanisme de construction de la phrase. Pour compléter ces approches, Cressot *et al.* proposent un codage composé : 1) de formes pour représenter les catégories de mots et 2) de couleurs pour rendre compte de la fonction des groupes de mots au sein de la phrase.

Les auteurs considèrent que leurs propositions constituent des « « ponts » entre : a) des **notions** et une nomenclature bien abstraite b) et **l'enfant** qui, par nature, est essentiellement porté vers l'action, vers la vie physique, vers le jeu, prompt à se griser des joies de l'imagination, et dont l'intelligence est vive et concrète ». (Cressot *et al.*, 1952 : 87).

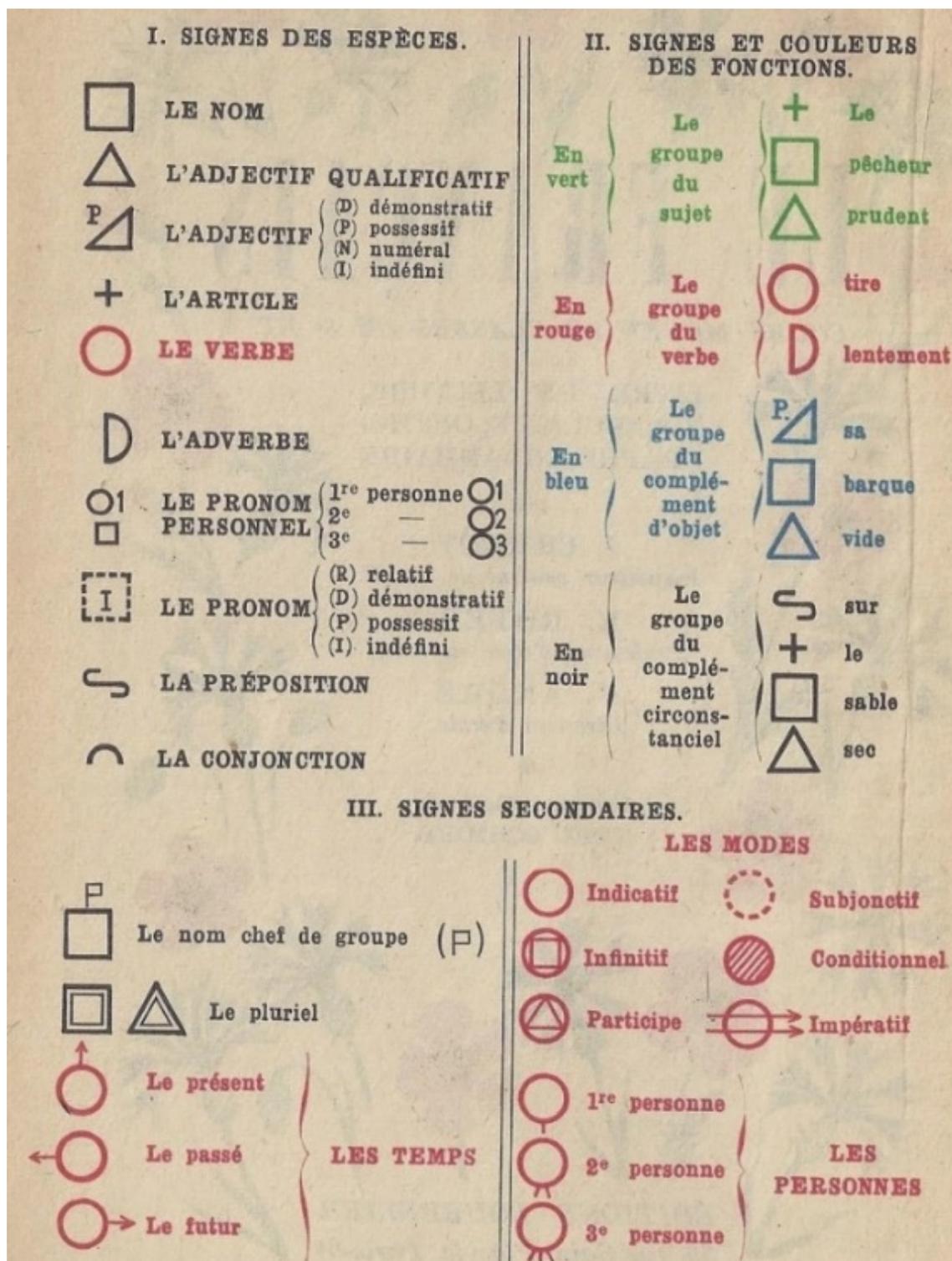


Figure 4 : Tableau des espèces et des fonctions grammaticales selon Cressot, Royer & André (1952 : 90)

Les auteurs reconnaissent le caractère « arbitraire dans le choix des signes » (Cressot *et al.*, 1952 : 88). Cependant, il y a quand même un effort notable pour des représentations les plus suggestives possibles.

- le **verbe**, soleil de la phrase, sera figuré par un cercle, toujours rouge.
- l'**adverbe**, son satellite, rappellera cette dépendance par sa forme : ½ cercle,
- le **nom** sera figuré par un carré.
- le **pronom**, ombre et représentant du nom, aura le même signe, mais en pointillé (le pronom personnel aura un signe spécial, pour marquer qu'il est inséparable du verbe).
- la **préposition** sera un crochet, auquel le complément s'accroche,
- la **conjonction**, non moins naturellement rappellera un pont . (Cressot *et al.*, 1952 : 89)

Il est par ailleurs intéressant de noter qu'une même forme géométrique possède différentes déclinaisons pour rendre compte de ses caractéristiques dans la phrase. Ainsi, le cercle représentant le verbe pourra être enrichi par : 1) une flèche allant vers le haut, à gauche ou à droite pour indiquer le temps ; 2) un, deux ou trois traits sur le bas pour préciser de quelle personne il s'agit ; ou encore 3) d'autres signes géométriques à l'intérieur du cercle pour représenter le mode.

1.4. La grammaire abordée par Maria Montessori

Parmi les supports proposés par Maria Montessori, qui fut phonéticienne et grammairienne, figure un système de représentations pour rendre compte des catégories de mots. Dans un premier temps, l'apprenant travaille avec des solides pleins à palper.

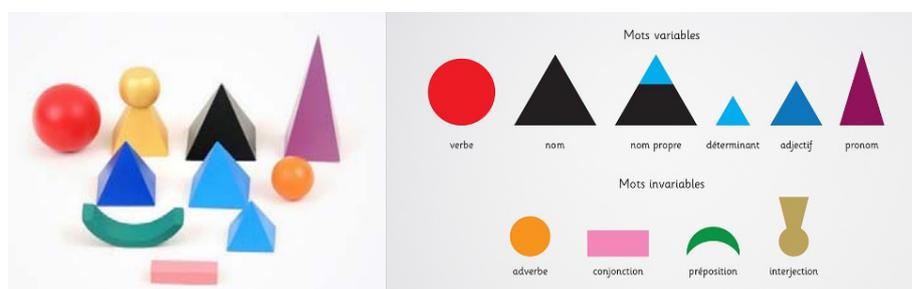


Figure 5 : symboles utilisés par Montessori pour représenter les catégories de mots (sous forme de solides à gauche et en 2D à droite)⁵

L'enseignant peut tout d'abord présenter la boule et le triangle noir à l'apprenant en les mettant dans chacune de ses mains. C'est grâce à l'observation guidée par l'enseignant que l'apprenant pourra noter les caractéristiques de chacun des symboles : la boule bouge tandis que le triangle est plus stable. L'apprenant est ensuite invité à associer la boule à des actions et le triangle à des objets. L'adverbe se trouve être symbolisé par une boule orange pour être apparenté au verbe tant par la couleur que par la forme. De la même manière, le déterminant, l'adjectif et le pronom sont des triangles, ce qui permet de les associer au nom.

⁵ <http://www.lejardindekiran.com/realiser-les-symboles-des-natures-de-mots-de-montessori-modeles-imprimables/>

Les prépositions et les conjonctions ont une forme qui implique un lien entre le mot précédent et le suivant.

Le travail repose d'abord sur une phase d'exploration par la manipulation d'énoncés générés à partir de situations présentées à l'apprenant, mais aussi construites par lui. Progressivement, l'apprenant utilisera ces mêmes symboles en 2D sur papier : en les dessinant ou en plaçant des étiquettes dans l'ordre pour analyser et former des phrases.

L'utilisation de ces supports s'inscrit pleinement dans la pensée de Montessori puisque la grammaire est sensorielle : la compréhension du système grammatical est issue de la manipulation physique.

1.5. La grammaire en couleurs

La grammaire en couleurs a été développée par Maurice Laurent, professeur des écoles en France puis enseignant de français et mathématiques à l'École Internationale de Genève. Il s'inscrit dans la lignée des travaux de Caleb Gattegno (1972), docteur en psychologie, mais également mathématicien et pédagogue. Ce dernier utilisait des feuilles de couleurs pour représenter les différentes catégories de mots. Il remplissait ces feuilles en inscrivant les mots travaillés avec les apprenants. Tout en reprenant les mêmes associations couleur-catégorie de mots, Laurent (2015) propose un tableau dans lequel les catégories de mots sont organisées spatialement. Il expose en détail son approche de la grammaire dans son ouvrage paru en 2014 en deux tomes *Les jeunes, la langue, la grammaire*.

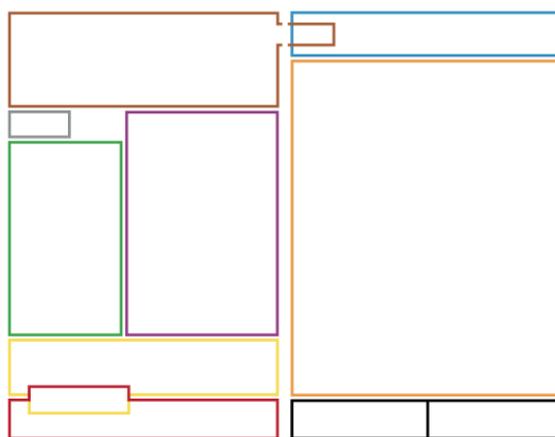


Figure 6 : tableau de la grammaire en couleurs (Maurice Laurent, *Une Education Pour Demain*)⁶

La partie gauche du tableau est principalement consacrée aux catégories qui composent le groupe nominal. Le marron correspond aux pronoms, le gris aux

⁶ <https://www.uneeducationpourdemain.org/les-panneaux-muraux-de-la-grammaire-en-couleurs-de-christiane-et-maurice-laurent/>

interjections, le vert aux noms, le violet aux adjectifs, le jaune aux déterminants, le rouge aux prépositions et le rouge/jaune aux déterminants prépositionnels. La partie de droite, quant à elle, relève surtout des catégories en lien avec le groupe verbal. Le bleu correspond aux adverbes, l'orange aux verbes et le noir aux conjonctions de coordination et de subordination.

Dans ce tableau qui rassemble toutes les catégories de mots, l'enseignant et ses apprenants naviguent pour pointer toutes les phrases qu'ils souhaitent en s'appuyant principalement sur le monde de l'enfant et des images mentales pour donner du sens aux phrases pointées. L'enseignant commencera par pointer un groupe nominal simple avec un déterminant et un nom : pour chaque mot de la phrase énoncée, il touche le cadre coloré correspondant avec un pointeur. L'apprenant est invité à faire de même. Progressivement, le pointage concernera des phrases de plus en plus complexes pour lesquelles l'apprenant n'a plus besoin d'exemple de pointage. En s'appuyant sur des phrases proches du monde de l'enfant, avec un lexique dont il comprend le sens, l'enseignant fera découvrir de nouvelles catégories de mots.

Le pointage sur le tableau s'accompagne de manipulations sur table : l'apprenant doit agencer des cartes de couleur dans l'ordre pour former la phrase qu'il vient de pointer. L'enseignant lui demande de former différentes phrases et d'observer ces structures. La manipulation peut également se faire avec des réglettes de Cuisenaire⁷, comme le fait Anne-Marie Dumont (enseignante de FLE formée à l'approche Gattegno), mais les réglettes ayant des tailles différentes, les apprenants risquent d'amalgamer cela avec la longueur des mots ou leur importance dans la phrase.

C'est également en pointant de nombreux mots dans un même cadre coloré que la classe – groupe d'apprenants riches des expériences de pointage individuel – essaiera de comprendre ce qui unit ces mots. Ce n'est que lorsque la définition collectivement établie sera assez précise qu'elle pourra être notée dans les cahiers et que l'on nommera la catégorie de mots concernée.

Il s'agit donc d'aller au-delà de l'apprentissage par cœur de la définition des catégories de mots : la catégorie doit être expérimentée pour être profondément comprise.

Ce tableau sert également à travailler l'orthographe grammaticale. Laurent s'appuie en effet sur ce même tableau de cadres colorés pour faire prendre conscience des différentes graphies selon le genre et les temps.

⁷ Les recherches menées par Emile Georges Cuisenaire (1891-1975) donnent lieu en 1945 à la diffusion d'un jeu de 10 bandelettes colorées de différentes tailles appelées « réglettes ». La longueur tout comme la couleur des bandelettes sont justifiées par les caractéristiques du nombre représenté. Ainsi, la réglette correspondant au nombre 2 fera 2 centimètres. Elle sera rouge tandis que le 4 sera rose et le 8 sera marron, dégradé qui permet de représenter les multiples. Caleb Gattegno (mathématicien d'origine) contribua à populariser l'utilisation de ces réglettes en mathématiques et les détourna pour l'enseignement des langues. <https://www.cuisenaire.eu/methode.html>

En collaboration avec Françoise Boch (Université Grenoble Alpes), Laurent a développé l'application GrammOrtho (Boch & Soubrié, *à paraître* ; Boch, Frier & Rinck, *à paraître*) qui se présente dans deux versions : l'une pour les élèves de fin de primaire et de secondaire et l'autre pour les adultes.

GrammOrtho, comme la grammaire en couleurs, vise à déclencher des prises de conscience dans une démarche pédagogique inductive : il n'y a pas d'explication fournie avant les exercices, mais simplement des résumés récapitulants les prises de conscience effectuées. Cette application répond à une demande forte des enseignants du secondaire et du supérieur, car les cursus ne laissent que peu de temps pour traiter les questions de langue.

Le code couleur-catégorie de mots a également été utilisé dans le jeu sérieux Luciole⁸ qui s'adresse à des écoliers francophones travaillant la compréhension de l'oral en anglais. Sur l'exemple ci-dessous, l'apprenant doit indiquer qu'il a entendu « big bird ».



Figure 7 : capture d'écran issue du jeu sérieux Luciole.

L'apprenant dispose de plusieurs fichiers sonores : deux pour l'adjectif et cinq pour le nom. Il doit les écouter et trouver parmi ceux-là les termes « big » et « bird » et déplacer chacun d'eux dans la zone appropriée. En l'occurrence, la focale est bien mise sur la compréhension de l'oral et il ne s'agit pas de travailler explicitement la grammaire. Cependant, déplacer les mots dans des zones de couleurs permet d'une part de familiariser l'apprenant avec l'ordre des mots en anglais et d'avoir un premier contact avec la grammaire en couleurs qui sera exploitée par la suite.

En conclusion, il convient de noter que la grammaire en couleurs repose tout à la fois sur un code couleur, sur une spatialité et sur des manipulations physiques (pointage et manipulation d'étiquettes) qui visent à générer des prises de conscience.

⁸ <https://fluence.prod.lamp.cnrs.fr/luciole/>

Ce rapide tour d’horizon des supports développés pour représenter les catégories de mots ne prétend pas être exhaustif. Il existe sans doute d’autres approches dont nous n’avons pas connaissance, car publiées dans d’autres pays ou conçues par des enseignants qui n’ont pas diffusé leur création. Les approches présentées mettent tout de même en évidence l’intérêt porté à la multisensorialité pour faire comprendre aux apprenants les spécificités de chaque catégorie de mots et le fonctionnement de ces catégories au sein du système grammatical.

2. Potentiel des approches multisensorielles pour favoriser l’apprentissage

Toutes les propositions pour représenter les catégories de mots ont au moins deux dénominateurs communs. La principale caractéristique commune que nous développerons ici est le recours au visuel. Le deuxième aspect que l’on retrouve dans ces supports multisensoriels relève, quant à lui, de la manipulation physique d’éléments, c’est-à-dire la dimension kinesthésique. Nous présenterons les liens entre les propositions sur ces deux aspects en prenant soin d’étudier le bien-fondé de cette multisensorialité au regard des connaissances actuelles sur l’apprentissage et le fonctionnement de la mémoire. Nous exposerons ensuite les implications en didactique des langues étrangères et maternelles.

2.1. Dimension visuelle

Pour faciliter le travail sur les catégories de mots, toutes ces propositions reposent sur des éléments visuels qui matérialisent les éléments abstraits constitutifs de la phrase. Enseignants et apprenants peuvent donc « voir » de quoi il est question.

Il est intéressant de noter que les approches décrites présentent des choix très similaires. La représentation du verbe, par exemple, se trouve être en rouge dans toutes les propositions, sauf pour Laurent qui utilise de l’orange (couleur tout de même liée au rouge). Compte tenu des logiques internes à chaque approche, l’adverbe se trouve être en orange au sein des figurines, chez *Jolly Grammar* et Montessori. Le choix du rouge pourrait s’expliquer par le fait que le verbe constitue le noyau énergétique de la phrase, ce qui ferait écho au ressenti face à ce type de mots. Cependant, cette explication vole en éclat lorsqu’il s’agit des verbes d’état. Il convient également de signaler la limite de la boule orange pour représenter les adverbes qui peuvent être associés à autre chose qu’un verbe. Le nom se trouve, quant à lui, représenté en vert chez Cressot *et al.* et Laurent tandis qu’il est noir chez *Jolly Grammar* et Montessori. Ces derniers choix, tout comme les couleurs attribuées aux autres catégories, restent difficiles à expliquer. Toutefois, il est clair que l’utilisation de la couleur, mais surtout de

la forme (chez Montessori et Cressot *et al.*), va au-delà de la volonté de simplement matérialiser la catégorie de mots. En choisissant des couleurs ou des formes dont les caractéristiques font écho aux spécificités de la catégorie de mots, on met à disposition des aides à l'identification des catégories et, par conséquent, à la mémorisation. L'intérêt de ces représentations visuelles des catégories de mots n'est cependant pas assez documenté par des recherches expliquant un éventuel ancrage en mémoire.

2.2. Dimension kinesthésique

La dimension kinesthésique concerne les mouvements effectués avec des parties du corps. Dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage, il s'agit bien souvent de la manipulation physique d'objets. Par définition, cela constitue un ajout à la dimension visuelle puisque les éléments manipulés sont tout d'abord vus.

Toutes les approches citées ici impliquent la manipulation physique d'objets tangibles : l'apprenant déplace des figurines, des solides ou des images représentant les catégories de mots pour former des phrases. Son action physique vient donc appuyer ses manipulations mentales. Les propositions faites par *Jolly Grammar*, Montessori et Laurent, quant à elles, comptent également sur un ancrage kinesthésique plus fort en mémoire. Chez *Jolly Grammar*, les gestes associés à chaque catégorie de mots impliquent une mémoire corporelle qui permettrait à l'apprenant de se souvenir de la catégorie en voyant le geste et, inversement, le geste pourrait rappeler les caractéristiques de la catégorie. Du côté de Montessori, le visuel et la manipulation se trouveraient enrichis par la palpation des solides. Cela relève du sens stéréognostique (Lefebvre, 2006 : 62), terme issu des travaux de thèse d'Hoffmann en 1883 et qui correspond à « l'appréciation de la forme *par le toucher* » (Claparède, 1898 : 4-5). Enfin, dans la grammaire en couleurs de Laurent, l'apprenant dirige son bras dans le tableau de grammaire et finirait par intégrer la spatialité (place de chaque catégorie de mots) au point où le corps saurait où il doit pointer. En effet, lors des différentes séances de travail avec apprenants, nous observons régulièrement que le geste de pointage arrive plus vite que la prononciation des mots. Nous avons là un champ de recherche à explorer pour comprendre les mécanismes à l'œuvre et le niveau d'intégration mentale de la place physique des catégories de mots.

Que ce soit par un geste associé à une catégorie, par la palpation d'un objet représentant la catégorie ou encore par le pointage de la catégorie sur le poster des catégories de mots, l'action faite par l'apprenant laisserait en mémoire une image mentale relative au mouvement. Cela rejoint les travaux de La Garanderie & Cattan (1991) pour qui la gestuelle intervient dans le processus de mémorisation. Cette pratique multisensorielle rappelle l'intelligence kines-

thésique exposée par Gardner (2000) et s'apparente à l'apprentissage expérientiel, concept initialement introduit par Carl Rogers et présenté par Faulx & Danse (2015). En effet, l'enseignant invite les apprenants à expérimenter, mais aussi à justifier leurs manipulations. Cette verbalisation est utile pour : 1) renforcer la compréhension des catégories de mots et 2) fournir des indices à l'enseignant sur les éventuelles difficultés des apprenants. Tout comme la dimension visuelle, l'implication kinesthésique doit encore faire l'objet d'études pour comprendre le niveau de motricité impliqué et le rôle que cette modalité joue dans la compréhension des catégories de mots.

2.3. Implications en didactique des langues

De telles approches multisensorielles, considérées comme efficaces par les enseignants dans le cadre de l'apprentissage de la langue maternelle, laissent entrevoir un potentiel pour le travail de la grammaire dans une nouvelle langue. En effet, même si le fonctionnement du système grammatical varie d'une langue à une autre, l'approche des catégories de mots peut être transférée. Par ailleurs, alors que certaines représentations sont davantage à destination de jeunes apprenants (ex : les figurines), d'autres se prêteraient facilement à n'importe quel public. En effet, les gestes, les couleurs et les formes peuvent tout à fait être utilisés par des enfants, des adolescents ou des adultes.

Compte tenu des processus mentaux engagés dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, il serait tout d'abord intéressant de s'appuyer sur les formes et éventuellement les couleurs proposées par Montessori, car les caractéristiques physiques des solides permettraient un premier contact intéressant avec les catégories. Comme le suggèrent toutes les approches présentées ici, il convient de consacrer un temps de manipulation physique pour comprendre la structuration de la phrase. Il semble plus facile de proposer des cartes de couleurs à déplacer, mais la perception, comme la mémorisation, seraient sans doute favorisées par un geste (cf. *Jolly Grammar*) ou un solide (cf. Montessori) de couleur comme une brique LEGO®.

A cela pourrait être combiné la représentation spatiale des catégories proposée par Laurent. En effet, l'apprenant serait alors face à une sorte de « carte » des catégories de mots dans laquelle il naviguera. L'aisance avec laquelle les apprenants pointent les mots selon leur catégorie et la rapidité du geste de pointage invitent à considérer l'intérêt de cette représentation en langue étrangère. Les apprenants peuvent ainsi pratiquer avec fluidité de très nombreuses phrases pour prendre conscience des caractéristiques de chaque catégorie de mots. En s'inspirant de la méthode Montessori, l'enseignant prendra toutefois soin de proposer des énoncés qui font sens pour l'apprenant et de mettre en scène des situations lui permettant de former ses propres phrases au sens limpide.

Etudier l'apport didactique des aides visuelles et la dimension kinesthésique soulève la question de l'effort cognitif nécessaire pour mémoriser ce code. Ces représentations, considérées comme une aide par certains, sont-elles, comme d'autres le pensent, un détour coûteux ? Par ailleurs, il convient de questionner la force de l'information multisensorielle en mémoire : l'apprenant en vient-il rapidement à s'affranchir de cette représentation ou est-elle toujours présente et activée en mémoire lors d'analyses grammaticales et cela pourrait-il constituer un obstacle au travail lorsque l'analyse se complexifiera ?

Conclusion

Les propositions de codage de la grammaire présentées dans cette contribution répondent toutes au souhait de faire que le métalangage ne soit pas un lot d'« étiquettes au contenu flou et fluctuant selon les représentations des enseignants et des élèves » (Chartrand, 2012 : 1). Puisque le simple fait d'apprendre par cœur la définition d'un terme ne va pas nécessairement de pair avec la compréhension de sa signification, les caractéristiques physiques des représentations, plus ou moins explicitement présentées, visent à renforcer la compréhension du fonctionnement de la grammaire. Ces propositions, ô combien appréciées des enseignants et de leurs élèves dans le travail de la langue maternelle, semblent tout à fait en adéquation avec les mécanismes mentaux à l'œuvre.

Cependant, bien que ces approches soient plutôt anciennes, force est de constater que : 1) les études scientifiques sur ces supports restent encore trop rares ; 2) il reste à considérer tout le potentiel de ces approches multisensorielles dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue. C'est le champ de recherche qui rassemble des enseignants-chercheurs et des enseignants de toutes langues et publics lors des séminaires « pédagogies multimodales » au laboratoire LIDILEM (Université Grenoble Alpes). Ces questions sont également abordées par le groupe de chercheurs ALeM⁹ qui étudie l'apport de la multisensorialité dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues en présentiel et à distance, avec ou sans les outils numériques.

Références bibliographiques

- BELLANGER, F. & RAOUL-BELLANGER, A. (2016). *Réussir en grammaire au CE2*. Retz : Paris.
- BELLANGER, F. & RAOUL-BELLANGER, A. (2016). *Réussir SON entrée en grammaire au CE1*. Retz : Paris.
- BOCH, F., FRIER, C. & RINCK, F. (eds.) (à paraître en mars 2021). Littéracies et pédagogies engageantes. *Le Français Aujourd'hui*.

⁹ <https://alem.hypotheses.org/> [consulté le 31 août 2020]

- BOCH, F. & SOUBRIE, T. (soumis). GrammOrtho, un didacticiel pour le développement de la littéracie chez un public d'apprenants migrants francophones en difficulté à l'écrit. Communication au colloque *ADcuefe caen2020 : Entre recyclage et innovation : quelle didactique pour demain ? Approches critiques*, 18-19 juin 2020.
- CHARTRAND, S. (2012). Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue. *Grammaire nouvelle / renouvelée. Vol.17, n°2*.
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/une-epreuve-a-lepreuve-du-temps/utiliser-une-terminologie-rigoureuse-et-coherente-pour-parler-de-la-langue/> [consulté le 31 août 2020]
- CHISS, J.-C. & DAVID, J. (2011). Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire. *Le français aujourd'hui. Vol. 5, n°HS01*, pp.117-127.
- CLAPARÈDE, E. (1898). Perception stéréognostique et stéréo-agnosie. *L'année psychologique. Vol.5* pp.65-81. doi : <https://doi.org/10.3406/psy.1898.3045>
- CRESSOT, J., ROYER, E. & ANDRÉ, G. (1952), *Le français Cours Moyen et classes de 8e et 7e*. Livre de lecture, vocabulaire, orthographe, grammaire. Paris : Éditions
- De la GARANDERIE, A. & CATTAN, G. (1991). *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris : Bayard.
- GARDNER, H. (2000). *Intelligence reframed : multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic.
- GATTEGNO, C. (1972). *Ces enfants nos maitres, ou la subordination de l'enseignement à l'apprentissage*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- FAULX, D. & DANSE, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain : De Boeck.
- LAURENT, M. (2014). *Les Jeunes, la langue, la grammaire*, tome 1 et 2, Besançon : UEPD (1^{ère} éd. : T1 2004 ; T2 2009).
- LAURENT, M. (2015). Travailler l'orthographe et la grammaire d'une manière inductive, in F. Boch & C. Frier, *Ecrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble : ELLUG.
- LEFÈBVRE, M. (2006). *La pédagogie Montessori illustrée*. Paris : Albans Editions.

Une préposition pas tout à fait comme les autres : *ohne*

0. Particularités

Si *ohne* est considérée ici comme une préposition différente des autres, c'est pour trois raisons qui seront étudiées successivement.

1. *Ohne* n'a pas de composé avec *wo* (**worohne*) ni avec *da* (**darohne*), ce qui la distingue de la grande majorité des prépositions : *wofür/dafür*. En affirmant ce point, je laisse de côté les prépositions importées comme : *kontra, pro, via* et en apparence, mais en apparence seulement, comme *entlang*. C'est que *entlang* non seulement fonctionne comme préposition avec d'autres cas : *entlang des Flusses/dem Fluss*, mais si elle est en postposition, on peut douter qu'elle soit une préposition. C'était déjà en 1952 le point de vue de J. Fourquet (*Grammaire de l'allemand*, §94, p.80) : « *Entlang* avec l'accusatif est plutôt une particule séparable qu'une postposition : « *er ging den Fluss entlang*, comme *er ging den Berg hinauf*. ». Donc l'absence de *wo* et de *da* constitue bien une caractéristique de *ohne*.

2. Ce fait entraîne des conséquences sur l'emploi des pronoms, en particulier *es*.

3. *Ohne* fonctionne en coexistence (concurrence/complémentarité) avec trois autres moyens d'exprimer l'absence : *frei/los/un*.

1. Pourquoi pas d'interrogatif avec un composé de *wo* (et conséquemment de *da*) ?

Pour deux raisons, l'une lexicale, l'autre pragmatique.

1. *Was* permet de poser une question avec *ohne*. « *Ohne was kannst du nicht leben?* ». Il est plus pratique que les composés avec *wo*, et de ce fait tend, dans la langue parlée à se répandre, y compris avec les prépositions (même celles qui régissent le datif) qui ont ce composé de *wo* : « *Um was geht's?* », « *Für was brauchste das Geld?* », « *Zu was ist das gut?* ». Puisqu'avec *was* on a un terme existant et pratique, à quoi bon avoir un composé de *wo* ?

2. La deuxième, raison plus fondamentale peut-être, est d'ordre pragmatique : il est rare qu'on questionne directement sur l'absence ou l'inexistence. On demandera plutôt « *Was brauchst du zum Leben?* » que « *Ohne was kannst du*

nicht leben? » (titre d'une enquête auprès des jeunes) et d'ailleurs pour trouver cet exemple j'ai dû longtemps chercher dans le moteur de recherche. À la demande : « *ohne was** », dans les nombreuses réponses trouvées, il s'agissait d'un *ohne was* où *was* était l'abréviation de *etwas* dans la subordonnée « *ohne + zu + infinitif* » : « *ohne was zu tun.* ». Les questions sur l'absence sont le plus souvent liées à celles sur le couple *mit oder ohne*, la suite étant d'ailleurs sous-entendue : '*mit oder ohne (Sachlagsahne?)* demandera la serveuse si l'on commande une part de tarte.

L'absence de *wo+préposition* entraîne celle de *da+préposition*, la suite *w..., d...* étant l'un des piliers de l'allemand : *wer/der, was/das, wo/da* (ou *dort*), *wenn/dann* (ou *denn* : *wenn schon, denn schon* ». Mais cette absence de *da+prép.* (*damit, dafür, daran, etc.*) a des conséquences sur l'emploi des pronoms.

2. Conséquences sur l'emploi de *es*

Tout d'abord, il convient d'indiquer que *ohne* n'a pas d'incidence sur les pronoms de la première et de la deuxième personnes : *ohne dich, ohne mich*. Seule la troisième est concernée et concrètement l'emploi de *es*. En effet, l'absence d'un adverbe avec *da* (*daran, damit, davon, etc.*) a pour effet qu'on ne voit pas quel pronom employer a) avec les non animés en général, b) avec les animés neutres : *das Pferd, das Kind, das Baby*, dont le genre est inconnu. Car on peut « tricher » avec *Mädchen, Fräulein* et *Weib* et employer *sie*, le pronom correspondant au genre naturel.

Mais dans les deux cas *es* est problématique. *Die Zweifelsfälle der deutschen Sprache* (Duden 9, 1965) écrit en effet :

In Fällen, in denen sich die Konstruktion Pronomen + "es" nicht auf diese Weise (c'est-à-dire avec un composé de *da* (yb) umgehen lässt, z.B. wenn „es“ eine Person vertritt oder bei der Präposition „ohne“, sollte man besser ein Synonym einsetzen oder die betreffende Sache oder Person noch einmal nennen. Also nicht *Die Frau wartete immer noch auf das Kind. Sie wollte ohne es nicht wegehen.* Sondern: *Sie wollte nicht ohne das Kleine/ohne das Kind wegehen.*

Le site https://www.deutschplus.net/pages/Das_Pronomen_est_bien_plus_catégorique :

2. Die Kombination einer **Präposition** mit **es** ist unmöglich. Man verwendet dazu Pronominaladverbien. Wenn kein Pronominaladverb existiert oder wenn man sich auf Personen oder Tiere bezieht, sollte man das Nomen wiederholen.

Beispiele :

Er hat sein Handy immer dabei

Präposition + es = FALSCH : Er kann **ohne es** nicht leben.

Pronominaladverb = RICHTIG : Er kann **ohne sein Handy** nicht leben.

Et pourtant on trouve chez Konsalik, qui est certes plus un auteur à succès qu'un grand écrivain, mais qui a étudié la germanistique et écrit une langue soignée :

Dieses Medikament ist ein Aufbauextrakt. Ohne es kann Rita nicht weiterleben (*Schicksal aus zweiter Hand*, p.23)

Ce n'est pas un analphabète qui s'adresse au preneur d'otage, mais le Kriminalkommissar Dr. Werner. *Ein gelernter Herr also !*

« Pire », on trouve, publié en 2015, le livre de Jörg Tetzner *OHNE ES – nachdem wir das Geld abgeschafft haben*, où il faut attendre la suite pour savoir à quoi *es* se rapporte. Donc la règle est sciemment et consciemment violée.

Pour en avoir le cœur net, je me suis adressé à deux germanophones que les lecteurs des NCA connaissent bien : Wolfgang Butzkamm et Heinz-Helmut Lüger. A la question :

Nun sind Medikament und Geld kein Lebewesen. Wie steht es aber mit der Frage „mit dem Kind/Baby? - Nein ohne...“ Kann ich *es* riskieren, da mir das Geschlecht des Kindes/Babys unbekannt ist?

W. Butzkamm a répondu :

Ohne es. Genauso ist's richtig. Das Kind, das Baby. Also: es.

La réponse de H-H. Lüger est différente et distingue nettement entre le grammaticalement correct et l'acceptable :

Schwierig wird es m.E., und das deuten Sie ja selbst an, wenn Personen im Spiel sind. Ein Beispiel: *Meine Freunde haben einen Jungen und ein Mädchen, *sie kamen aber ohne es*. Grammatisch wäre das eigentlich korrekt, aber der Sprachgebrauch meldet hier wohl Inakzeptabilität [...] *Das Hausmädchen war ungeeignet, also wurde es entlassen* dürfte vermutlich als vollkommen unproblematisch gelten. Anders dagegen ein Beispiel wie: *Das Hausmädchen ist enorm fleißig, *ohne es bricht alles zusammen*. Coseriu würde vermutlich sagen: Hier hat die Norm dem System eine gewisse Beschränkung auferlegt. Literarische Beispiele, die mit Regeldurchbrechungen stilistische Effekte oder einfach bestimmte Aufmerksamkeitseffekte erzielen (allusion à Tetzner, yb ?), würde ich in diesem Fall nicht als Belege für alltagssprachliche Akzeptanz anführen. Das ist eine Welt für sich.

Conclusion : *grammatici certant*. J'émetts pourtant l'hypothèse – et le souhait – que les réticences à l'égard de *es* disparaîtront.

Mais pourquoi ce refus ? *Die Zweifelsfälle der deutschen Sprache* propose l'explication suivante :

Das sächliche Personalpronomen „es“ sollte nicht nach Präpositionen stehen, weil dem Wörtchen dadurch eine Betonung verliehen wird, die es nicht tragen kann. (p.237).

Mais on peut en allemand accentuer tous les mots, voire parties de mot (par ex. les particules inséparables, par nature atones), sur lesquels on veut attirer l'attention de l'auditeur et l'on ne voit pas pourquoi *es* par sa brièveté ferait exception.

Et d'ailleurs aussi bien dans la phrase de Konsalik que dans le titre de Tetzner, comment ne pas accentuer *es* ?

La raison que j'avance ne vaut guère mieux : il semble qu'avec *ohne es* on ait affaire, d'ordinaire, à la subordonnée *ohne...zu + inf*, où *es* est complément d'objet direct du verbe : *ohne es zu wissen, ohne es zu verstehen, ohne es zu wollen, ohne es zu merken*, etc. , bref une routine, qui par concurrence vitale en quelque sorte, éliminerait le *es* complément de *ohne*, puisque après ce mot on est habitué à entendre/lire autre chose : non pas un *es* régi par *ohne* mais un *es* complément du verbe à l'infinitif. Ceci explique en tout cas pourquoi on a tant de mal à trouver notre *ohne es* dans le moteur de recherche.

Pour en terminer avec ce que régit *ohne*, la solution 0 :

Sie badet immer oben ohne.
Er ist nicht ganz ohne.

3. Autres possibilités coexistantes à *ohne*

On a le choix entre quatre possibilités, ce qui est beaucoup.

Si l'on compare à notre « sans souci(s) » on peut trouver :

- *ohne* + GN : *Wir wandern ohne Sorgen / Singend in den Morgen* (Volkslied). On a aussi *Ohnesorg*, qui peut être prénom ou nom de famille.
- avec *frei* : *sorgenfrei*
- avec *los* : *sorgenlos*
- avec *un*¹ : *unbesorgt*

Si les trois autres possibilités ont des avantages certains², *ohne* l'emporte par un plus grande capacité de nuances et des emplois spécifiques.

3.1. Avantages et inconvénients des composés / dérivés

- On n'a pas à se poser la question du choix ou non du pluriel. Cf : *ein Himmel ohne Wolke(n)*.
- Ils peuvent être employés comme attributs ou épithètes.
- Malgré toute logique, ils sont susceptibles du degré : *unbesorgt/unbesorgter/am unbesorgtesten*.
(www.verbformen.de/deklination/adjektive/unbesorgt_sup.htm)

Alter ist eben die hoffnungsloseste aller Krankheiten.

¹ Comme me l'apprend Odile Schneider-Mizony : 'ohne' et 'un-' ont tous les deux la même origine étymologique, un 'âne' moyen-haut-allemand »,

² Ces trois possibilités : *frei*, *los* et *un* ne sont pas synonymes ni parfois même équivalentes. Sur ce point, pour *frei* et *los*, cf. Y. Bertrand : « A propos de *-frei* » (NCA 2020, juin, pp.183-191)

- On peut les substantiver :

Er allein schien in der verstörten Menge der Unbesorgteste.

- Inconvénients : le choix des adverbes est limité à *ganz*, *vollkommen*, *total*, *perfekt* :

eine ganz hoffnungslose Lage

ein vollkommen wolkenloser Himmel

Mein kleines Monster darf tatsächlich total risikolose Spiele spielen,

hier bei uns kann man wirklich perfekt risikofrei ein jedes Automatenpiel kostenlos tippen ohne Anmeldung.

3.2. Avantages de *ohne* + GN

J'ai déjà mentionné les inconvénients. Aussi est-il inutile d'y revenir. En revanche il convient de montrer les avantages.

- *ohne* est inclus dans des locutions binaires consacrées par l'usage :

ohne Furcht und Tadel

ohne Glanz und Gloria

ohne Sang und Klang

ohne Lust und Liebe

Ärzte ohne Tat und Rat

SV bei der Nullnummer gegen Hannover ohne Lust und Leben.,

Urlaub/Erfolg ohne Kind und Kegel

- Dans ce dernier exemple *ohne* permet justement de nier *mit*, d'en prendre le contre-pied et de jouer ainsi avec la langue.

ohne viel Aufhebens

ohne viel Federlesen

ohne viel Trara

ohne viel chichi

ohne viel tamtam

ohne großen Ideenreichtum

ohne großen Aufwand

ohne großes Aufsehen

ohne große Umstände

ohne große Umschweife

ohne große Kosten

ohne große Schwierigkeiten

ohne große Mühe

- *ohne* permet de nuancer avec beaucoup d'épithètes.

...ohne ein gewisses Maß an Eigentum

ohne ein gewisses Maß an Vorsicht

und oft ohne eine gewisse Ordnung der Zeit.

Aber was wäre eine Tour ohne eine gewisse Qual? Ein gewisser Grad an Körperspannung muss vorhanden sein.

Natürlich ist ja ein solches Verfahren ein Schwindel; kann man sich denn aber heutigentags ohne ein klein bisschen Hochstapelei überhaupt durchbringen?

Ohne die geringste Ahnung

Ohne den geringsten Zweifel

Ohne das geringste Problem

Ohne die geringste Spur

ohne die kleinste/geringste Schwierigkeit/Idee/Sorge/Beschädigung/Beanstandung

ohne den kleinsten Fehler/Unfall/Nutzen

ohne das kleinste Problem/Hindernis

3.3. La litote *nicht ohne*

On pourrait dire que c'est la grande force de *ohne* : *nicht ohne* en dit plus que *mit*.

nicht ohne ein Augenzwinkern

die er frühzeitig, nicht ohne eine gewisse Ironie, als Häresien, also als „ketzerische“ Abweichungen einstufte,

Nicht ohne eine gewisse Zufriedenheit.

Er schied also nicht ohne eine gewisse innere Zufriedenheit; denn wie sollte der Dichter eine solche Aufmunterung nicht empfinden, dessen treufleißiger Arbeit, ...(Goethe)

Nicht ohne eine gewisse Nostalgie erinnert man sich an eine Zeit, als die Zahl der Radio- und Fernsehsender noch überschaubar war

Nicht ohne eine gewisse Befangenheit gehe ich an die mir gestellte Aufgabe, zu Ihnen kritisch über die Psychoanalyse zu sprechen

Ein Abschied nicht ohne eine gewisse Bitterkeit

Öko ja, aber nicht ohne etwas Skepsis

Weggang nicht ohne etwas Wehmut

Das mag allerdings konventioneller Höflichkeit geschuldet und nicht ohne eine Prise Ironie gedacht gewesen sein,

ist die Sammlung kurzer, meist feuilletonistisch gehaltener Stellungnahmen zu einem Thema – nicht ohne einen Schuss Ironie, nicht ohne eine Prise Polemik..

Diese Armen des Reichs bilden übrigens einen Mikrokosmos, den der Reisende nicht ohne ein gewisses Interesse anschaut.

Nach einigen Augenblicken fragte sie, nicht ohne einen kleinen Anflug von Verlegenheit:

sagte der Assessor, nicht ohne einen kleinen Triumph
Nicht ohne einen kleinen Triumph sagte sie zu mir
fragte die Mutter und ging, nicht ohne einen kleinen Ausbruch von Unwillen, auf sie zu
von ausreichender Bewegung und Aktivität für ein gesundes Leben – nicht ohne einen
kleinen Seitenhieb auf die Münsteraner.

Toutefois, il convient d'être prudent : la séquence *nicht ohne* n'est pas forcément une litote, le *nicht* pouvant être négation de phrase : *das geht nicht ohne*. Le contexte permet de différencier et parfois la ponctuation nous aide : ainsi *nicht ohne* litote est souvent entre virgules ou après un tiret, comme en font foi certains des exemples cités.

3.4. Nicht / kein.....ohne / ohne... nicht kein.

Dans ce cas *nicht* suivi de *ohne* n'indique pas la litote, mais l'impossibilité de se passer de *ohne* :

Die Erweiterung unseres Platzes kommt ab und zu leider nicht ohne etwas Lärm aus
Das geht nicht ohne Anstrengungen und Mühe
Synchronschwimmer-Schwestern können nicht ohne einander
Naturschutz geht nicht ohne Bauern

Maintenant avec *kein* :

Kein Rauch ohne Feuer
Kein Leben ohne Hoffnung
Kein Leben ohne Sünde
Kein Tag ohne dich
Kein Friede ohne Gerechtigkeit, keine Gerechtigkeit ohne Vergebung
Kein Verstehen ohne fundamentale Ontologie
Kein Teil dieses Handbuchs darf ohne vorherige schriftliche Genehmigung fotokopiert
(...)

Alors *ohne* ne signifie pas l'absence, mais la condition nécessaire, préalable.
Ohne peut d'ailleurs précéder *nicht/kein* :

Zutritt ohne Befugnis nicht gestattet
Ich kann doch ohne dich nicht leben!
Die Menschen sollten sich die Haare raufen vor Besorgnis, weil wir ohne Insekten nicht
überleben können
Leben ohne Ortsverein nicht mehr denkbar
Ohne Fleiß, kein Preis.
Ohne Schweiß keinen Preis
Ohne Wehe keine Ehe
Ohne Wurzeln keine Flügel
Ohne dich keine Weihnacht:
Ohne Fans keine Stimmung
Ohne Kreuz keine Krone

Ohne Bindung keine Bildung
Ohne Dollar keinen Sarg
Warum es ohne Fehler keinen Fortschritt gibt
Ohne Hölle keinen Himmel?
Ohne Wärmewende keinen Klimaschutz.
Es gibt keinen Erfolg ohne Frauen.

Reste une question : le français en est-il toujours réduit à n'utiliser que *sans* ?

La réponse est négative. Certes, notre langue n'a pas les trois autres moyens que sont *frei*, *los*, *un*, mais elle a le préfixe *in* (*im* devant *b* ou *p*), *invalide*, *impudique*, *indélicat*, etc.³. Il n'en reste pas moins que l'allemand est sur ce point plus riche, plus souple et plus pratique que le français.

Cette étude permet de conclure que *ohne* occupe, parmi les prépositions, une place particulière.

1. Parmi les prépositions « traditionnelles » elle est la seule à ne pas connaître de composé avec *wo* et *da*.
2. Elle est la seule à éprouver de la répugnance à l'égard d'un pronom, en l'occurrence *es*.
3. Elle est la seule à fonctionner, dans son domaine sémantique, en concurrence/complémentarité avec autant d'adjectifs-adverbes composés (avec *frei/los*) ou dérivés (avec *un*).
4. Elle est la seule à fonctionner, précédée de *nicht*, en litote, pour exprimer son contraire : *mit*.
5. Elle est la seule à évoluer sémantiquement si elle est associée à *nicht/kein* : son sens premier d'*absence* s'efface au profit de la signification de *condition sine qua non*.

Oui, *ohne* est bel et bien une préposition pas tout à fait comme les autres.

³ De plus, il n'y a pas synonymie totale. *Sans souci* indique un état présent, actuel, qui ne préjuge pas de l'avenir, tandis qu'*insouciant* et *insoucieux* désignent un trait de caractère permanent.

**„Es fällt ein Stern herunter“:
Das Platzhalter-*es* in Heines *Buch der Lieder* und seine
Entsprechungen im Französischen**

1. Einführung

1.1. Untersuchungsgegenstand

„Das *Buch der Lieder* von 1827 wurde Heines berühmtester und popul rster Gedichtband. [...] Später wurde das *Buch der Lieder* zu einem der meistgedruckten deutschen Gedichtb cher überhaupt.“ Mit diesen Worten beginnt Kortl nder (2015, 256) die Darstellung im Heinrich Heine gewidmeten Lexikoneintrag aus dem *Kindlers Literatur Lexikon* und unterstreicht dabei den großen Erfolg, den die Gedichtsammlung genoss. Dass Heines *Buch der Lieder* (Abk.: *BdL*) sich einer so hohen Beliebtheit erfreuen kann, mag sowohl am Inhalt der Gedichte als auch an den sprachlich auffallenden Mitteln liegen, denen sich der Dichter damals unter Berücksichtigung des soziohistorischen Kontexts entsprechend seiner Kommunikationsabsichten bediente. Unter den „dichterischen Freiheiten auf syntaktischem Gebiet“ (Lenerz 1979: 93), die in der bisherigen linguistischen Forschung wenig Beachtung gefunden haben, richtet sich der Fokus im vorliegenden Aufsatz auf die Besetzung des Vorfelds im Aussagesatz durch das sog. Platzhalter-*es* (Abk. PH-*es*) oder „expletive *es*“. Dieses referenzlose *es* tritt nur im Vorfeld eines Aussagesatzes auf, da die relativ rigide Regel für Aussagesätze besagt, dass das Vorfeld im Standardfall mit nur einem Satzglied zu besetzen ist. In der *Duden*-Grammatik finden sich folgende Erläuterungen:

In bestimmten Satzformen muss das Vorfeld immer von einem Satzglied besetzt sein. Wenn, etwa aus Gründen der Gewichtung oder der Informationsverteilung, dafür kein richtiges Satzglied infrage kommt, springt das Pronomen *es* ein. Man spricht dann von einem Vorfeldplatzhalter oder meist kürzer von einem **Platzhalter**. Beim Platzhalter handelt es sich nicht um ein Subjektexpletiv. Er kann darum nicht an denjenigen Stellen im Mittelfeld auftreten, an denen sonst pronominale Subjekte stehen. Wenn ein anderes Satzglied ins Vorfeld verlegt wird, verschwindet das Platzhalter-*es* einfach, wie man in Zweifelsfällen mit einer Verschiebeprobe zeigen kann. (*Duden. Die Grammatik* 2016, 836 § 1263)¹

¹ Vgl. außerdem u.a. Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997: 1082) sowie den Online-Eintrag „Die Form *es* und ihre Verwendungen“ in *grammis*.

Die Besetzung des Vorfelds eines Aussagesatzes, die auch mit dem Versanfang zusammenfallen kann,² gilt als Ausdruck einer markierten³ Linearisierungsabfolge. Daraus ergibt sich eine Gewichtungsverschiebung auf Satzebene, die sich in der Betonung des Subjekts aufgrund dessen späten Vorkommens niederschlägt, wie der folgende Beleg (1) aus dem *BdL* zeigt:

- (1) **Es** fällt *ein Stern* herunter
(*Lyrisches Intermezzo*, LIX: 108)⁴

In der unmarkierten Variante würde das Subjekt „ein Stern“ im Vorfeld bzw. vor V2 stehen; vgl. „**Ein Stern** fällt herunter“.

1.2. Fragestellungen und Ziele

In der bisherigen Forschungsliteratur wurde das PH-*es* stiefmütterlich behandelt, so dass es zu diesem linguistischen Phänomen großen Forschungsbedarf gibt – insbesondere in der literarischen Sprache. In seiner Monographie *Métrique et musique en allemand* hebt Marschall (2000) die bemerkenswerte Vorliebe Heines für das PH-*es* hervor und betrachtet den Dichter sogar – im Vergleich zu anderen Lyrikern – als den „Stellvertreter *par excellence* der Sequenzen mit *es*“ („le représentant *par excellence* des séquences en *es*“, Marschall 2000: 208). Die besonders hohe Anzahl an Aussagesätzen bzw. Versen mit PH-*es* im *BdL* lässt sich als eindeutiges Indiz dafür werten, dass das PH-*es* sich in der poetischen Sprache durch bestimmte, noch erörterungsbedürftige textsortenspezifische Funktionen auszeichnet. Worin besteht der Mehrwert des PH-*es* am Satz- bzw. Versanfang im Vergleich zur unmarkierten Linearisierung? Was leisten Sätze mit dem PH-*es* in der Dichtersprache? Mit diesen Leitfragen verbinden wollen wir eine kontrastiv angelegte Fragestellung, die sich einerseits durch die wichtige Rolle des Sprachvergleichs „deutsch-französisch“ im Germanistikstudium und andererseits durch die Berücksichtigung der prinzipiell (aber nicht nur!) im schulischen oder universitären Bereich tätigen Leserschaft der *Nouveaux*

² Bzgl. des Verhältnisses zwischen der Vers- und Satzebene sei an dieser Stelle kurz Folgendes erwähnt: Der V2-Satz mit PH-*es* und der Vers im Gedicht sind nicht immer deckungsgleich. In einigen Fällen umfasst ein Satz zwei oder mehrere Verse, oder umgekehrt kann ein etwas längerer Vers sogar zwei V2-Sätze beinhalten. Dieser Aspekt spielt hinsichtlich der zu behandelnden Forschungsfrage jedoch keine Rolle.

³ Zum Begriffspaar „markiert vs. unmarkiert“ vgl. u.a. folgende Erläuterungen aus dem Eintrag „Markiertheit“ im terminologischen Wörterbuch unter *grammis*: „Im Bereich der Wortstellung gelten Abfolgen als unmarkiert, die rein durch grammatische Regeln determiniert sind. Markierte Abfolgen sind dagegen solche, bei denen aus Gründen der kommunikativen Gewichtung davon abgewichen wird.“

Unmarkiert: *Ich möchte gern eine Brezel.*

Markiert: *Eine Brezel möcht ich gern.*“

⁴ Zur typographischen Markierung: In den untersuchten deutschen Belegen ist das PH-*es* **fett** markiert und das grammatische Subjekt steht in *Kursivschrift*.

Cahiers d'Allemand erklären lässt: Auf welche syntaktischen Strategien greift der/die Übersetzer/in im Französischen zurück, da das PH-*es* nur im Deutschen existiert und in der französischen Sprache kein direktes Pendant hat. Etwas schwierig wird diese Frage zu beantworten sein, nicht zuletzt, weil jede/r Übersetzer/in über eine gewisse Freiheit gegenüber dem Original, verfügt. Und dennoch wollen wir diese zweite Fragestellung im Sinne einer kleinen Pilotstudie (die keinen Anspruch auf Verallgemeinerung erhebt) zu beantworten versuchen. Dass das nur im Deutschen existierende PH-*es* dem/der Übersetzer/in besondere Schwierigkeiten bereiten kann, wurde bereits von Lombez (2009) folgendermaßen auf den Punkt gebracht – wobei die einfachste Lösung in der „Nicht-Übersetzung“ besteht, was natürlich den Verlust entsprechender poetischer Auswirkungen mit sich bringt:

Un point toutefois échappe à nos deux traducteurs : le « es » anaphorique (du dernier quatrain qui a, en allemand, la particularité de retarder l'apparition de l'objet évoqué, rejeté après le verbe. Il s'ensuit un effet de « suspension » propre à créer chez le lecteur un certain état d'attente. Cet *es* « embrayeur » sur l'imaginaire, sans réel équivalent en français, passe le plus souvent aux profits de pertes de la traduction. (Lombez 2009: 100)⁵

Als Grundlage für die empirische Untersuchung dienen 75 manuell gesammelte Belege des PH-*es* aus den Zyklen *Junge Leiden 1817-1821*, *Lyrisches Intermezzo 1822-1823*, *Die Heimkehr 1823-1824*, *Aus der Harzreise 1824* und *Die Nordsee 1825-1826*.⁶ Die Belege aus dem *BdL* sollen in einem ersten Schritt auf die poetische Relevanz des PH-*es* in den Gedichten hin analysiert werden [vgl. Abschnitt 2.]. Unter den französischen Übersetzungen des *BdL* stützt sich die sich anschließende kontrastive Analyse [vgl. Abschnitt 3] auf die Neuübersetzung von Nicole Taubes aus dem Jahr 1999 *Livre des chants* (Abk.: *Ldc*). Das Ziel der Untersuchung liegt darin, die zwei Haupttendenzen bei der Übersetzungswahl im *Ldc* herauszuarbeiten. Unberücksichtigt bleiben soll die „einfachste“ Übersetzungslösung, nämlich die Nicht-Übertragung der markierten Linearisierung des deutschen Aussagesatzes. Beispiele wie in (2), das im Französischen die unmarkierte Konstituentenabfolge entsprechend dem Grundprinzip SVO (vgl. u.a. Fuchs/Le Goffic 2008; Riegel/Pellat/Rioul 2018: 212) aufweist, werden in dieser Arbeit nicht behandelt:

- (2) **Es** wütet *der Sturm*,
Und er peitscht die Wellen,
(*Die Nordsee 1825-1826*, *Erster Zyklus*, VIII Sturm: 208)

⁵ In dem Zitat sind Beschreibung und Analyse von *es* (als „anaphorisch“) irreführend. Inhaltlich bleibt es aber überzeugend.

⁶ Es handelt sich hierbei um die sog. Jugendliryk Heines, die chronologisch geordnet im *BdL* veröffentlicht wurde, wobei der Zyklus *Die Nordsee* sich generell von den anderen durch die freien Verse der Gedichte abhebt.

*La tempête fait rage
Et flagelle les vagues,
(Ldc: 179)*

2. Facettenreiches Funktionsspektrum im *BdL*

Das PH-*es*, das auf der Grundlage von Heines volksliedhaften Gedichten den Schwerpunkt unserer Untersuchung bildet, steht in den gesammelten Belegen auf der Satzebene immer im Zusammenhang mit einem grammatischen Subjekt, dessen Vorkommen hinausgezögert wird. Es findet sich kein Beispiel für das PH-*es* in einem passivischen Satz ohne grammatisches Subjekt (vgl. z.B. „*Es* darf hier wohl gelacht werden!“ – Bsp. aus *grammis* „Die Form *es* und ihre Verwendungen“). Über die beiden Hauptfunktionen hinaus, die dem PH-*es* in einem aktivischen V2-Satz mit grammatischem Subjekt anerkannt werden, nämlich als „Hinauszögerer und Fokussierungsmarker“ („retardateur et focalisateur“ (Marschall 2000: 205)), machen die Beispielanalysen insgesamt vier textsortenspezifische Leistungen deutlich: Das PH-*es* am Satz- bzw. Versanfang kann die formale Grundlage für ein regelmäßiges Metrum [2.1.] und für das Reimschema [2.2.] bilden, es kann zudem als Garant für stilistische Effekte wie z.B. das Zustandekommen eines Chiasmus [2.3.] fungieren sowie auf der Gedichtebene als gedichtkonstitutives sprachliches Merkmal zur Gedichtstrukturierung beitragen [2.4.]. Diese Funktionen, auf die im Folgenden getrennt eingegangen werden soll, können ggf. gleichzeitig attestiert sein. Eine getrennte analytische Behandlung ermöglicht aber, die jeweiligen Auswirkungen konsequenter herauszuarbeiten und zu erläutern.

2.1. Metrum einhalten

Die Gedichte aus Heines *BdL* zeichnen sich bekanntlich durch einige metrische Besonderheiten aus. Wenn auch ein Wechsel zwischen regelmäßigem und gemischtem Versmaß die Zyklen allgemein charakterisiert, so sind – sieht man vom Zyklus *Die Nordsee* ab – überwiegend ein regelmäßiger Wechsel von betonten und unbetonten Silben sowie eine regelmäßige Kadenz festzustellen. Die „Melodie d[ies]er Verse“, der sich Heine selbst durchaus bewusst ist und in den Vorreden zu den verschiedenen Auflagen ausdrücklich thematisiert (*BdL*, S. 10), ergibt sich aus dem Einsatz sprachlicher Ressourcen wie z.B. dem PH-*es*. Die erste poetische Leistung des PH-*es* besteht nämlich in der Einhaltung des von Heine erwünschten Metrums. Mit anderen Worten: Erst die Wortstellungsveränderung am Satz- bzw. Versanfang ermöglicht eine metrische Harmonie und Regelmäßigkeit. Unter den vier metrischen Schemata richtet sich der Fokus jeweils auf die jambische und auf die daktylische Versstruktur.

Beleg (3) ist dem Gedicht „Traumbilder V“ aus dem Zyklus *Junge Leiden* entnommen, thematisiert werden hier der Schmerz des lyrischen Ichs, die unglückliche, unerfüllte Liebe, der Jammer des Zurückgewiesenwerdens. Die beiden zitierten Vierzeiler sind durch einen Vers bzw. einen V2-Satz mit dem PH-*es* gekennzeichnet (vgl. jeweils den dritten Vers und den sich daraus entstehenden Parallelismus). Das PH-*es* trägt zur Einhaltung des Jambus bei, ein alternierendes Metrum, bei dem sich unbetonte und betonte Silben regelmäßig abwechseln:⁷

- (3) Was treibt und tobt mein tolles Blut?
Was flammt mein Herz in wilder Glut?
Es °kocht *mein* °Blut und °schäumt und °gärt
Und °grille °Glut mein °Herz ver°zehrt.

Das Blut ist toll, und gärt und schäumt,
Weil ich den bösen Traum geträumt;
Es °kam *der* °finstre °Sohn *der* °Nacht,
Und hat mich keuchend fortgebracht.
(*Junge Leiden*, Traumbilder V: 23-24)

Die beiden Verse mit dem PH-*es* zeigen einen vierhebigen Jambus und enden auf einer harten Kadenz. Die jambische Versstruktur, die regelmäßige Abfolge von unbetonten und betonten Silben, wäre ohne den Gebrauch des PH-*es* nicht gegeben: In der unmarkierten Variante „Mein °Blut °kocht und °schäumt und °gärt“ (1. Strophe) würden zwei Hebungen (°Blut - °kocht) aufeinander folgen. Ebenso verhält es sich in der unmarkierten Variante „Der °finstre °Sohn der °Nacht °kam“ (2. Strophe), bei der das Versmaß durch zwei aufeinanderfolgende Hebungen (°Nacht - °kam) unregelmäßig werden würde. Nur dank dem PH-*es* im Aussagesatz ist der gesamte Vers jambisch, die harmonische, regelmäßige Versstruktur ergibt sich einzig und allein aus dem bewussten Einsatz des PH-*es*. In (3) wird außerdem mit dem PH-*es* das Vorkommen des grammatischen Subjekts in Form der definiten Nominalphrase *der finstre Sohn der Nacht* hinausgezögert und dadurch fokussiert: Die Personifizierung des Traums (als Leitmotiv in den *Traumbildern*) kommt daher besonders zu Geltung.

Bei gemischten drei- und vierhebigen Metren kann das PH-*es* jeweils als Auftakt dienen, auf den ein oder zwei Daktylen (betont – unbetont – unbetont) im Vers folgen, wie Beispiel (4) zeigt:

- (4) Es °tanzen *zwölf* °Klosterjung°frauen *he*°rein;
Die °schielende °Kupplerin °führet den °Reihn.
(*Junge Leiden*, Traumbilder VII: 28)

⁷ Die betonten Silben werden über das Symbol „°“ gekennzeichnet.

Beide Verse weisen die beschriebene gleichmäßige vierhebige Versstruktur (1. Vers: PH-*es*-Auftakt + 2 Daktylen) auf, die ohne PH-*es* verloren gehen würde: „Zwölf °Klosterjung°frauen °tanzen he°rein“. Das Rhythmisch-Melodische ergibt sich also auch aus syntaktischen Mitteln, aus dem Einsatz des PH-*es* mit seinen unmittelbaren Auswirkungen auf die Subjektstellung und textsortenspezifisch auf das Metrum.

2.2. Reime bilden

Damit die Reimbildung gelingt, erweist sich (als Bedingung sine qua non) das bewusste und gezielte Eingreifen des Dichters als notwendig – nicht zuletzt am Versanfang, der wie bereits aufgezeigt mit dem Satzanfang überwiegend zusammenfällt. In einem Drittel der Belege kommt der Reim, auf den es Heine aufgrund seiner Vorliebe für volksliedhafte Strophen besonders ankam, ausschließlich durch den Gebrauch des PH-*es* zustande. Diese Funktion des PH-*es* am Versanfang, dessen Auswirkung sich über den ganzen Vers erstreckt und bereits als Vorbereitung des Versendes fungieren kann, soll anhand von Belegen genauer untersucht werden, die (aus Platzgründen) die zwei häufigsten vorkommenden Reimschemata illustrieren: die Paarreime (vgl. oben Bsp. (3), (4) und unten Bsp. (5)) und die Kreuzreime (vgl. unten Bsp. (6), (7), (8)). Quantitativ betrachtet hebt sich der Kreuzreim *abab*, der sich aus dem syntaktischen Eingriff Heines über das PH-*es* ergibt, von den anderen Reimschemata ab, was höchstwahrscheinlich auf den Volksliedton zurückzuführen ist: Der Kreuzreim gilt generell als für die volksliedhafte Strophe charakteristisches Reimschema.

In Beispiel (5), das die Entstehung von Paarreimen illustriert, fängt der erste Vers der dritten Gedichtstrophe mit dem PH-*es* an und bildet zusammen mit dem zweiten Vers einen Reim auf *-ein*:

- (5) *Es zwitscherten die Vögelein*
 Viel muntre Liebesmelodein;
 Die Sonne rot, von Gold umstrahlt,
 Die Blumen lustig bunt bemalt.
 (*Junge Leiden*, Traumbilder II: 19)

Durch die Position des grammatischen Subjekts *die Vögelein* unmittelbar nach dem finiten Verb im Mittelfeld und zugleich am Versende kommt der Paarreim auf *-ein* auf Strophenebene zustande. Ein harmonischer Gleichklang am Versende entsteht, der die weiche Liebesmelodie der Vögel formal wiedergibt. Form und Inhalt stimmen überein. Mit Wegfall des PH-*es* im ersten Vers würde der beschriebene Effekt in der Strophe verloren gehen.

Dies gilt auch für die Belege (6) bis (8), in denen die Bildung eines Kreuzreims durch das PH-*es* im jeweils ersten, zweiten und letzten Strophenvers

ermöglicht wird – „Sehnen“/„Tränen“ in (6), „See“ / „-fee“ in (7) und „Schloß“ / „-troß“ in (8):

- (6) **Es** treibt mich *ein dunkles Sehnen*
Hinauf zur Waldeshöh,
Dort löst sich auf in Tränen
Mein übergroßes Weh.
(*Lyrisches Intermezzo 1822 – 1823*, XL: 98)
- (7) Die Möwen schrillen kläglich,
Es grollt und brandet *die See*; -
Dein Herz pocht wild beweglich,
Du schöne Wasserfee!
(*Die Heimkehr 1823-1827*, XII: 123)
- (8) Komm in mein Schloß herunter,
In mein kristallenes Schloß,
Dort tanzen die Fräulein und Ritter,
Es jubelt *der Knappentroß*.
(*Aus der Harzreise 1836*, Die Ilse: 191)

Die Spätstellung des grammatischen Subjekts trägt zur Fokussierung des Referenten am Versende bei – vgl. die (in)definiten Nominalphrasen „ein dunkles Sehnen“ in (6), „die See“ in (7) und „der Knappentroß“ in (8), wobei in diesem Beispiel das PH-*es* im letzten Vers bzw. die markierte Linearstruktur des V2-Satzes der Erzielung eines gewissen Pointierungseffekts am Strophenende (in der 6. von insgesamt 8 Strophen) dient.

Aus diesen Beispielen geht insgesamt die besondere Bemühung des Dichters um Reimbildung hervor, die (bis auf *Die Nordsee* mit den freien Versen) die Zyklen des *BdL* überwiegend kennzeichnen. Die sorgfältige Vorbereitung des Vers- bzw. Satzanfangs mit dem PH-*es* stellt die Voraussetzung für die Reimbildung auf Strophenebene dar und hebt die poetische Relevanz des PH-*es* auf überzeugende Weise hervor.

2.3. Stilistische Facette

An dieser Stelle soll das Augenmerk speziell auf durch das PH-*es* entstehende Stilfiguren gerichtet werden. Die Auswertung der Belege hat ergeben, dass das PH-*es* einen entscheidenden Beitrag zur Entstehung eines versübergreifenden Kontrasteffekts leistet. Besonders einleuchtend ist dies u.a. in der ersten Strophe des Gedichts XLV aus dem *Lyrischen Intermezzo* unter (9), wo das PH-*es* zu Beginn des dritten Verses – neben der reimbildenden Funktion – unter Einbeziehung des vierten (und letzten) Verses einen Chiasmus entstehen lässt:

- (9) Am leuchtenden Sommermorgen
Geh ich im Garten herum.

Es flüstern und sprechen *die Blumen*,
Ich aber ich wandle stumm.
(*Lyrisches Intermezzo*, XLV: 101)

Der Chiasmus beruht auf zwei Aussagesätzen, die jeweils mit einem Vers deckungsgleich sind, und kann folgendermaßen veranschaulicht werden:

Es flüstern und sprechen *die Blumen*.
Ich aber ich wandle stumm.

Auf der Grundlage dieser Stilfigur werden somit das stumme lyrische Ich (4. Vers) und die personifizierte Blumen (3. Vers) gegenübergestellt. Es bildet sich eine Diskrepanz zwischen dem lyrischen Subjekt und der Natur, die ganz im Sinne der Heineschen Kritik am romantischen Naturinventar steht und zugleich auch als Hinweis auf die „selbsttherapeutische Funktion des Dichtens“ (Sousa 2007: 7) zu betrachten ist: Der leuchtende Sommermorgen, die sprechenden Blumen und die frühlingshafte Stimmung stehen dem traurig stummen – unglücklich liebenden – Ich gegenüber. Der Konnektor „aber“ in Nacherstposition seines Trägerkonnekts „Ich“ im letzten Vers verstärkt diesen Kontrast und gehört eindeutig zu den lexikalisch-syntaktischen Mitteln einer vom Dichter Heine im *BdL* immer wieder gerne eingesetzten „Technik der Illustrationszertrümmerung“ (Ederer 1979: 31). Der Vers, der durch das PH-*es* eröffnet wird, wird seinerseits am Beginn der zweiten Strophe wiederholt und erhält damit einen refrainartigen Charakter:

(10) Es flüstern und sprechen *die Blumen*,
Und schau mitleidig mich an;
Sei unserer Schwester nicht böse,
Du trauriger, blasser Mann.
(*Lyrisches Intermezzo*, XLV: 101)

Der durch diese Wiederholung entstehende Parallelismus verbindet einerseits die beiden aufeinanderfolgenden Strophen miteinander und spiegelt andererseits das verlorene Herumwandeln des lyrischen Ichs formal wider. Das Ich scheint sich im Kreise zu drehen, die Blumen bilden die Konstante im Garten, die dem Ich mitleidig Trost spenden wollen. Doch der durch das PH-*es* hervorgehobene Kontrast zwischen traurigem Ich und fröhlicher Natur bleibt bestehen – auch am Ende der Strophe ist das lyrische Ich ein „trauriger, blasser Mann“.

Zu einem vergleichbaren Ergebnis hinsichtlich der textsortenspezifischen stilistischen Tragweite des PH-*es* führt die Analyse des Beispiels (11) aus dem Zyklus *Aus der Harzreise*:

(11) Es bleiben tot *die Toten*,
Und nur der Lebendige lebt;
Und ich bin schön und blühend,

Mein lachendes Herze bebt.
(Aus der Harzreise, Die Ilse: 191)

Erneut rücken hier die ersten beiden Verse des Vierzeilers in den Vordergrund: Sie sind durch eine chiasmische Struktur charakterisiert, die sich aus der markierten Linearstruktur des V2-Satzes im ersten Vers ergibt: Es entsteht ein Chiasmus, die beiden Antonyme „die Toten“ und „der Lebendige“, beides Nominalphrasen in Subjektfunktion mit einem substantivierten Adjektiv bzw. Partizip 1 als Basis, werden gegenübergestellt:

Es bleiben tot *die Toten*.
Und nur der Lebendige lebt.

Einen kumulativen Effekt erzielt die Alliteration auf –t („tot“, „Toten“), auf die eine l-Alliteration („Lebendige“, „lebt“) im zweiten Vers folgt. Das PH-*es* bewirkt hier das unmittelbare Aufeinanderfolgen von „tot“ und „Toten“, die morphologische Verwandtschaft der beiden Lexeme lässt sich als „Figura etymologica“/„etymologische Figur“⁸ beschreiben, die im zweiten Vers wiederholt wird.

Über diese stilistische Facette des PH-*es* im *BdL* hinaus verdient das PH-*es* als gedichtkonstitutive sprachliche Ressource aus globalerer, nämlich textueller, Sicht besondere Aufmerksamkeit.

2.4. Beitrag zur Gedichtstrukturierung

Der Fokus richtet sich hier auf die Position des Satzes mit PH-*es* im gesamten Gedicht. Die quantitative Auswertung der Belege führt zu folgenden Ergebnissen: Von 75 Belegen insgesamt kommt das PH-*es* in 44 Fällen am Strophenanfang (1./2. Vers) vor. In 24 Fällen tritt es am Strophen- bzw. Gedichtende auf. Diese beiden strategischen Positionen heben sich von anderen stropheninternen Stellen ab und sollen daher im Folgenden auf die besondere Rolle des PH-*es* hin genauer analysiert werden.

Fangen wir zunächst mit der Erläuterung der textuellen Relevanz des PH-*es* am Strophen- bzw. Gedichtanfang an, da dies knapp 60%, also mehr als der Hälfte aller Belege entspricht. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Position nicht willkürlich gewählt ist und dem PH-*es* am Strophenanfang eine besondere Funktion zukommt. In dieser Hinsicht macht die Beleganalyse zweierlei besonders deutlich, beides kann sogar im konkreten Fall zusammenfallen: einerseits ein enges Zusammenspiel zwischen dem Gedichttitel und dem durch das PH-*es*

⁸ Die „Figura etymologica“ entspricht einer rhetorischen Figur der Wiederholung und stellt einen „Sonderfall des Polyptoton“ dar: Es handelt sich um die „Koppelung stammverwandter Wörter, z.B. *Gehorchen schließt das Horchen selbst nicht aus* (Grillparzer), *eine Grube graben, betrogener Betrüger* [...]. Die F.e. und das Polyptoton sind beliebte Stilmittel der Aphoristik und der Werbesprache.“ (Bußmann 2002: 215).

retardierten Subjekt im ersten Vers des Gedichts und andererseits der Beitrag des PH-*es* zur Diskurstopik-Auszeichnung, z.B. auf der Strophenenebene.

Beispiel (12) ist dem berühmten Gedicht VIII *Sturm* aus dem Zyklus *Die Nordsee* entnommen. Besonders auffallend ist das Zusammenspiel zwischen dem Titel „Sturm“ und der markierten Linearisierung des Aussagesatzes im ersten Vers:

- (12) Sturm [Titel]
Es wütet *der Sturm*,
Und er peitscht die Wellen,
Und die Welln, wutschäumend und bäumend,
Türmen sich auf, und es wogen lebendig
Die weißen Wasserberge,
Und das Schifflin erklimmt sie,
Hastig mühsam,
Und plötzlich stürzt es hinab
In schwarze, weitgährende Flutabgründe.
(*Die Nordsee – Erster Zyklus*, Sturm: 206)

In diesem Beispiel wird der Referent ‚Sturm‘ in Form der das titelgebende Nomen wiederaufnehmenden Nominalphrase „der Sturm“ am ersten Versende textuell eingeführt bzw. aktiviert. Die somit fokussierte Subjekt-Nominalphrase fungiert aufseiten der Rezipienten als aufmerksamkeitssteuerndes Mittel. Die markierte Linearstruktur des einleitenden V2-Satzes bzw. Verses dient der Markierung des Referenten der NP „der Sturm“ als allgemeiner Rahmen, vor dessen Hintergrund sich das im Gedicht thematisierte Versinken des Schifflins abspielt.

Die textstrukturierende Leistung des PH-*es* als Hinweis auf die lokale Diskurstopik im *BdL* manifestiert sich auf eindrucksvolle Weise im Gedicht LIX aus dem *Lyrischen Intermezzo*. Es ist das einzige Gedicht mit nur vier Strophen, in denen insgesamt vier Belege des PH-*es* vorkommen. Die jeweils drei ersten Verse sind parallel aufgebaut und weisen das PH-*es* auf:

- (13) Es fällt *ein Stern* herunter
Aus seiner funkelnden Höh'!
Das ist der Stern der Liebe,
den ich dort fallen seh.
- Es fallen vom Apfelbaume
Der Blüten und Blätter viel!
Es kommen *die neckenden Lüfte*
Und treiben damit ihr Spiel.
- Es singt *der Schwan* im Weiher
Und rudert auf und ab,
Und immer leiser singend,
Taucht er ins Flutengrab.

Es ist so still und dunkel!
Verweht ist Blatt und Blüt,
Der Stern ist knisternd zerstoben,
Verklungen das Schwanenlied.
(*Lyrisches Intermezzo*, LIX: 108)

In den Strophen (1) bis (3) werden mittels der markierten Linearisierung mit dem PH-*es* im Vorfeld des V2-Satzes die durch die in post-V2-Stellung vorkommenden Subjekt-Nominalphrasen bezeichneten Referenten ‚Stern‘, ‚Blüten und Blätter‘ und ‚Schwan‘ jeweils als lokale Diskurstopik gekennzeichnet. Die bewusst eingesetzte Wortstellungsvariante dient als Leserorientierung, sie zeigt dem Rezipienten, dass der Referent, der im ersten Vers am rechten Rand erwähnt wird, im Laufe der Strophe wiederaufgenommen wird. Im dritten Vers der ersten Strophe wird der bereits eingeführte Referent konkretisiert. Heine bezeichnet ihn als „Stern der Liebe“, der vom Himmel fällt und damit auf die trostlose Situation des lyrischen Ichs angesichts einer nicht erwiderten Liebe anspielt. Der Zyklus *Lyrisches Intermezzo* gilt als Teil des *BdL*, dessen Tonart und Stimmung besonders einheitlich sind. Das PH-*es* tritt hier als gedichtkonstitutives linguistisches Element auf, das genau zu dieser Einheit und Geschlossenheit des Zyklus beiträgt. Die drei vorgestellten lokalen Diskurstopiks werden in der letzten Strophe des Gedichts aufgegriffen und ihre Vergänglichkeit wird unter anderem durch die egressiven Präfixe der Partizipien „verweht“, „zerstoben“, „verklungen“ ausgedrückt.

Abschließend gilt unser Interesse dem Strophen- bzw. Gedichtende: Der Beitrag des PH-*es* zur Textstrukturierung wird im jeweils letzten Vers der Strophen 19, 26 und 28 im langen Gedicht „Don Ramiro“ aus dem *Romanzenzyklus* besonders deutlich:

(14) (Strophe 19) Und im Saale wogen heiter
Die geschmückten Menschenwellen
Und die lauten Pauken wirbeln,
Und es schmettern *die Trommeten*.

(Strophe 26) Und ins wirre Tanzgetümmel
Drängen sich die beiden Tänzer;
Und die lauten Pauken wirbeln,
Und **es** schmettern *die Trommeten*.

(Strophe 28) Und im Saal die Kerzen blinzeln
Durch das flutende Gedränge;
Und die lauten Pauken wirbeln,
Und **es** schmettern *die Trommeten*.
(*Junge Leiden - Romanzen IX*, Don Ramiro: 55-56)

In (14) ist das PH-*es* Bestandteil eines Refrains am Ende der zitierten Strophen, was den Volkston dieses Gedichts wiedergibt. Heine selbst bezeichnet einige seiner Gedichte als „humoristische Lieder im Volkstone“.⁹ Das Volkslied charakterisiert sich durch einen eingängigen Ton und naiven Klang, der hier durch den jeweils letzten Vers mit PH-*es* entsteht. Der Refrain wird zusammen mit dem vorherigen Vers „Und die lauten Pauken wirbeln“ gebildet. Form und Inhalt stehen im Einklang, der wiederkehrende Refrain, der sich durch das PH-*es* bzw. durch den Einsatz syntaktisch-linearer Mittel eindeutig kennzeichnet, spiegelt den „Tanz“ und die „Menschenwellen“ wider. Auch das Metrum des Trochäus, nämlich die Silbenabfolge betont – unbetont, die sich durch das gesamte Gedicht *Don Ramiro IX* zieht, trägt hier zum Volkston bei. Ohne den Gebrauch des PH-*es* bliebe dieses nicht aufrechterhalten, weswegen sich die Alternative ohne Platzhalter – „Und die Trommeten schmettern“ – nicht anbietet. Die Verwendung des PH-*es* als Manifestation markierter Linearisierung erweist sich daher als die geeignetste Variante angesichts der vom Dichter verfolgten Intentionen.

Abschließend gilt es, sich einen Überblick über potentielle französische Übersetzungsstrategien zu verschaffen – wohl wissend, dass das Französische gerade nicht über eine direkte Entsprechung des PH-*es* als Ausdruck einer markierten Konstituentenabfolge im Aussagesatz verfügt.

3. Französische Entsprechungen im *Livre des chants*

Unser Augenmerk richtet sich auf die wichtigsten Tendenzen im Französischen, die als Äquivalente von deutschen V2-Sätzen mit dem PH-*es* im Vorfeld in der französischen Übersetzung *Livre des chants* von Nicole Taubes verwendet werden. Die Übersetzung von Nicole Taubes wurde deshalb ausgewählt, weil sie als Neuübersetzung im Jahre 1999 erschienen ist und nicht als Prosaübersetzung gilt. Dabei existieren in der Übersetzungswissenschaft unterschiedliche Ansätze zur Übersetzung deutscher Poesie, die in der Forschung aufgrund der Komplexität allerdings nur selten und mit Vorsicht beschrieben wurden (vgl. Lombez 2009: 88). Lefeveres (1975) Ansatz verdient besondere Erwähnung: Der Autor unterscheidet sechs Übersetzungstypen, darunter die „traduction métrique“ mit dem Schwerpunkt auf Einhaltung des originalen Metrums und die „traduction rimée“, welche versucht, sowohl Metrum als auch Reim des Originals wiederzugeben. Inwiefern und wie beide Typen tatsächlich im *Ldc* speziell im Hinblick auf die Entsprechungen des PH-*es* angewendet wurden, soll im Hintergrund der Beispielanalysen kurz besprochen werden. Im Vordergrund der Überlegungen stehen vielmehr Taubes' Versuche – lediglich auf syntaktisch-linearem Gebiet –,

⁹ Aus Heines Brief an Ferdinand Dümmer, Berlin 5. Januar 1823 (vgl. Hirsch/ Vordtriede 1971: 40).

vor allem die durch das PH-*es* im deutschen V2-Satz bedingte Informationsstruktur im Französischen und damit einhergehend den prinzipiell vorhandenen Fokussierungseffekt am Versende beizubehalten. Bei näherer Betrachtung des *Ldc* heben sich zwei Konstellationen von anderen Übersetzungsstrategien ab: das Verfahren der Rechtsversetzung [3.1.] und die Subjektinversion als quantitativ häufigste Tendenz [3.2.]. Diese Konstellationen stehen im Dienste einer besonderen Expressivität der Sprache und gelten im Französischen als Manifestationen markierter Linearisierung.

3.1. Das Verfahren der Rechtsversetzung

Die Rechtsversetzung (frz. *dislocation/segmentation à droite*) gilt als eine Herausstellungsstruktur im Französischen und richtet die Aufmerksamkeit auf die rechte Satzperipherie. In folgendem einfachem Beispiel aus Riegel/Pellat/Rioul (2018: 720) „Je les trouve sublimes, ces montagnes.“ steht die Nominalphrase „ces montagnes“ am rechten Satzrand, ist von der vorigen Bezugsstruktur durch ein Komma abgetrennt und pronominal durch das Pronomen „les“ vertreten. Ein Teil der gesamten vermittelten Information wird somit rechts verlegt. Aus informationsstruktureller Sicht lässt sich der französische Aussagesatz mit Rechtsversetzung mit dem deutschen Aussagesatz, dessen Vorfeld durch das PH-*es* besetzt ist, durchaus gut vergleichen: In beiden Fällen wird eine ggf. kommunikativ wichtige Information retardiert vermittelt und erlangt dadurch ggf. eine gewisse Wichtigkeit (vgl. Apothéloz 1997: 6, Riegel/Pellat/Rioul 2018: 720). Davon zeugen nun die folgenden drei Paarbeispiele (15), (16) und (17): Dem deutschen Aussagesatz mit dem PH-*es* im *BdL*, der ggf. zwei Verse umfasst, entspricht im *Ldc* ein Aussagesatz mit einer rechtsversetzten Nominalphrase, die – wie im Original – die Pointe am Strophenende bildet:

- (15) Wartet nur, es wird verhallen¹⁰
Dieses Echo meiner Schmerzen,
(Die Heimkehr, XLIII: 140)

Patience, un jour **ils** se perdront,
Ces longs échos de ma souffrance.
(Ldc: 118)

- (16) **Es** stehen unbeweglich
Die Sterne in der Höh,
(Lyrisches Intermezzo 1822-1823, VIII: 83)

¹⁰ Das Fehlen eines Kommas vor der rechtsperipheren Einheit *Dieses Echo meiner Schmerzen* spricht einerseits für die Analyse des *es* als PH-*es* und andererseits für die Nachfeldposition der Nominalphrase als zusätzliches Merkmal einer markierten Linearisierung, die sich über zwei Verse erstreckt.

Elles sont là, au firmament,
Les étoiles tout immobiles.
(Ldc: 69)

- (17) Doch böse Zungen zischelten Zwiespalt,
Und **es** trennte sich feindlich
Das hohe, leuchtende Eh'paar.
(*Die Nordsee 1825-1826 Erster Zyklus, III Sonnenuntergang: 197*)

Des langues médisantes fomentant la discorde,
En ennemis **les** séparèrent,
Les hauts et lumineux conjoints.
(Ldc: 171)

In (15) wird in Heines Gedicht die Nominalphrase in Subjektfunktion „dieses Echo meiner Schmerzen“ durch das PH-*es* an die rechte Satzperipherie versetzt und befindet sich zudem auf Satzebene im Nachfeld; zusätzlich verläuft der Aussagesatz über zwei Verse, wodurch ein Enjambement entsteht. Dieses Zusammenspiel zweier markierter Linearisierungsphänomene ist poetisch-stilistisch bedingt. Damit kommt im zweiten Vers der Referent des retardierten Subjekts besonders zur Geltung. Die französische Übersetzungsstrategie gibt durch die Rechtsversetzung die Informationsstruktur des Originals wieder und erweist sich daher als geeignete Lösung. Ein vergleichbares Muster weist Beispiel (16) auf: Die Informationsstruktur wird im Französischen beibehalten ebenso wie das Enjambement, das die beiden Verse miteinander verbindet. Beispiel (17) aus dem Gedicht *III Sonnenuntergang* erweist sich seinerseits als besonders interessant, denn die deutsche Pointe am Ende der dritten Strophe (von insg. 7 Strophen) – die dank dem Einsatz des PH-*es* und der Retardierung des grammatischen Subjekts „Das hohe, leuchtende Eh'paar“ realisiert wird¹¹ – wird auch im Französischen wiedergegeben. Dies gelingt Nicole Taubes dank dem Zusammenspiel verschiedener Ressourcen: Mit der syntaktischen Variation, die sich in der Rechtsversetzung niederschlägt, korreliert als zusätzliche Übersetzungsstrategie ein Wechsel der semantischen Rollen: Im deutschen Gedicht übernimmt der Referent der Nominalphrase die Rolle des Agens, während im französischen Satz durch die Wahl des transitiven Verbs „séparer“ und die Übernahme der Agensfunktion durch die Subjekt-Nominalphrase „des langues médisantes fomentant la discorde“ die Rolle des Patiens unterstrichen und im letzten Vers besonders betont wird. Die rechtsversetzte Konstituente verdeutlicht die Referenz des Pronomens „les“, die Pointe wird aufrechterhalten.

¹¹ Zum besonderen Umgang Heines mit Pointen am Strophen- bzw. Gedichtende vgl. Mourey (2018: 118): „Enfin, ce qui fait partie de la maîtrise des formes, c'est le caractère épigrammatique des poèmes, l'art de la pointe cher aux poètes anciens que Heine cultive absolument [...]“

3.2. Subjektinversion als bevorzugte stilistisch-lineare Übersetzungsstrategie

Im Falle der Subjektinversion im Französischen nimmt das Subjekt eine post-verbale Stellung ein, wodurch im französischen Aussagesatz ein VS-Block entsteht, der als stilistisch markiert gilt und auf verschiedene kommunikative Zwecke abzielt (vgl. z.B. Wilmet 2010: 633 oder auch Riegel/Pellat/Riou 2018: 257-259). Das folgende Beispiel aus Riegel/Pellat/Riou (2018: 258) fungiert als prototypische Illustration: „Bientôt arrivèrent les premiers invités.“ Kennzeichnend hierfür ist die satzeröffnende Position bzw. der Initialbereich vor dem finiten Verb an zweiter Stelle. Diese kann durch verschiedene syntaktisch und grafisch integrierte Satzglieder besetzt werden: Im *Ldc* finden sich Supplemente /Angaben (vgl. Bsp. (18) und (19)), die den weitaus größten Anteil ausmachen oder Komplemente wie indirekte Objekte: vgl. Bsp. (20). Der französische Aussagesatz mit Subjektinversion als Pendant zum deutschen Aussagesatz mit PH-*es* genießt eine gewisse Vorliebe in französischen Übersetzungen lyrischer deutscher Texte, wie folgende Fußnote aus Lombez (2009) bzgl. des deutschen *es* im Rahmen der Übersetzung deutscher Poesie ins Französische nahelegt:

D'après un repérage effectué dans l'*Anthologie bilingue de la poésie allemande* (Pléiade Gallimard, 1993), il semblerait que le français offre en général l'inversion comme moyen stylistique se rapprochant le plus de cette tournure. (Lombez 2009: 100)

Diese Tendenz lässt sich im *Ldc* durchaus bestätigen. Wie die folgenden drei Belege zeigen, besteht eines der Hauptverdienste der Subjektinversion in der Beibehaltung der originellen Informationsstruktur und der Fokussierung auf die rechtsstehende Einheit, die die Subjektfunktion übernimmt:

- (18) Die Mutter Gottes zu Kevlaar
Trägt heut ihr bestes Kleid;
Heut hat sie viel zu schaffen,
Es kommen *viel kranke Leut*.
(*Die Heimkehr*, Die Wallfahrt nach Kevlaar II: 176)

La Sainte Mère de Kevlaar
A revêtu de beaux atours ;
En ce jour elle a fort à faire,
De partout affluent *les malades*. (*Ldc*: 150)

- (19) Es tanzen *zwölf Klosterjungfrauen* herein;
Die schielende Kupplerin führet den Reihn.
Zwölf lüsterne Pfäfflein springen herbei
Und pfeifen ein Schandlied als Litanei.
(*Junge Leiden*, Traumbilder: 28)

Formant la ronde arrivent *douze nonnes*,
En tête vient la borgne entremetteuse.
Puis, en sautant, douze moines lubriques braillent un fier et obscène cantique.
(*Ldc*: 22)

Kennzeichnend für die Beispiele (18) und (19) ist der Rückgriff der Übersetzerin auf unterschiedliche Formen zur Eröffnung des vorgeschlagenen Aussagesatzes: In (18) handelt es sich um die Präpositionalphrase „de partout“, in (19) um die Partizipialphrase „formant la ronde“, beide in Supplementfunktion und beide als eindeutiges Indiz für die Übersetzungsmühen von Taubes, den deutschen Aussagesatz mit dem PH-*es* im Französischen wiederzugeben. In beiden französischen Übersetzungen wird das invertierte Subjekt – „les malades“ bzw. „douze nonnes“ am Versende wie in Heines Gedicht besonders fokussiert: In Beispiel (18) bleibt im Französischen somit die Pointe, die am Vers- und Strophenende im Deutschen bewirkt wird, durchaus erhalten. In (19) ermöglicht die markierte Linearisierungsabfolge mit Subjektinversion im ersten Vers der zitierten Strophe die Fokussierung auf den neu eingeführten Referenten in beiden Sprachen. Selbst der Versfuß des Daktylus kann über die französische Syntax mit der Subjektinversion im ersten Vers eingehalten werden.

Als drittes und letztes Beispiel, diesmal mit einem indirekten Objekt am Satzanfang und Subjektinversion, sei Beleg (20) aus dem Zyklus *Die Heimkehr* zitiert:

- (20) Die Möwen schrillen kläglich,
 Es grollt und brandet *die See*; -
 Dein Herz pocht wild beweglich,
 Du schöne Wasserfee!
 (*Die Heimkehr 1823-1827*, XII: 123)

Aux plaintes des mouettes criardes
Répond *la forte mer qui gronde* ; -
 Mais ton cœur, il bat et s'affole,
 Ô belle fée sortie de l'eau !
 (*Ldc*: 104)

Die ersten beiden Verse bestehen aus zwei V2-Sätzen, von denen der zweite Satz durch die Besetzung des Vorfelds mit dem PH-*es* charakterisiert ist. Das PH-*es* trägt zur Bildung des Kreuzreims *abab* bei. In der Übersetzung von Taubes wird aus drei finiten Verbformen im Deutschen („schrillen“, „grollt“, „brandet“) ein einziger Aussagesatz, der sich über die ersten beiden Verse erstreckt und durch seine markierte Linearisierung auffällt: Zusammen mit der bewusst ausgewählten Subjektinversion als syntaktisch-linearer Ressource im Französischen wird auf einen Wechsel der grammatischen Kategorien zurückgegriffen, der dem eher nominalen Stil der französischen Sprache (vgl. z.B. Truffaut 1983: 241-243) entspricht. Hiermit wird das Ziel erreicht, der durch das PH-*es* bewirkten Retardierung des grammatischen Subjekts „die See“ auch im Französischen – in Form einer erweiterten Nominalphrase mit Adjektivattribut und kurzem Relativsatz „*la forte mer qui gronde*“ – gerecht zu werden: Dies gelingt der Übersetzerin dank der Verwendung eines Satzes mit invertiertem

Subjekt, das gleichzeitig mit Voranstellung des indirekten Objekts in Form der Präpositionalphrase „aux plaintes des mouettes criardes“ korreliert. Was aber nicht in der französischen Entsprechung wiedergegeben wird, ist das Ziel der Reimbildung, die den deutschen Vierzeiler charakterisiert (vgl. die Kreuzreime). Diese poetische Leistung des PH-*es* im *BdL* kommt im *Ldc* über die Wahl der Subjektinversion und Neugestaltung des entsprechenden Aussagesatzes nicht zustande.

4. Fazit

Mit dieser Analyse von Heines Gedichten aus dem *BdL* und deren Übersetzung ins Französische durch Taubes hoffen wir gezeigt zu haben, dass das PH-*es* im Deutschen sich durch besondere Wirkungen in Heines Jugendlyrik auszeichnet und im Französischen – zumal in syntaktischer Hinsicht – über gewisse Entsprechungen auf der Satzebene verfügt. Die poetische textsortenspezifische Relevanz, bzw. der Mehrwert des PH-*es* manifestiert sich eindeutig:

- in der Einhaltung eines regelmäßigen Metrums und ggf. auch einer regelmäßigen Kadenz,
- in dem entscheidenden Beitrag zur Reimbildung am Versende,
- in dem auffallenden Beitrag zu spezifischen Stilfiguren wie z.B. dem Chiasmus
- und nicht zuletzt in den in der bisherigen Forschung kaum behandelten Auswirkungen auf die Strukturierung der Strophen bzw. des Gesamtgedichts.

Insofern entpuppt sich das PH-*es* als ein willkommenes linguistisches Stilmittel für den Dichter Heine, der sich dessen so häufig im *BdL* bediente. Das aufgezeigte facettenreiche Funktionsspektrum bildet gleichzeitig eine enorme Herausforderung im Bereich der deutsch-französischen Übersetzung aus poetischer Sicht. Wie die analysierten Belege aus Taubes' *Ldc* gezeigt haben, kann der Übersetzungsvorschlag ggf. weit entfernt sein von einer „traduction métrique“ oder „traduction rimée“ im Sinne von Lefevere. Die poetischen Leistungen des PH-*es* im Deutschen scheinen größtenteils in den Hintergrund zu treten; im Vordergrund stehen vielmehr die syntaktisch-linearen Versuche, die Informationsstruktur des deutschen V2-Satzes mit PH-*es* im Vorfeld und Spätstellung des grammatischen Subjekts im Französischen beizubehalten bzw. anhand entsprechender Übersetzungsstrategien wiederzugeben. Nicole Taubes greift einerseits auf das Verfahren der Rechtsversetzung und andererseits auf die Subjektinversion zurück – zwei markierte Linearisierungsmittel in der französischen Sprache, durch die die Übersetzung der analysierten Gedichte (aus unserer Sicht) durchaus gelingt.

5. Literaturverzeichnis

- APOTHÉLOZ, Denis (1997) : Les dislocations à gauche et à droite dans la construction des schématisations. In: Miéville, Denis/Berrendonner, Alain (éds.): *Logique, discours et pensée. Mélanges offerts à Jean-Blaise Grize*. Berne: Lang, 183-217.
- BIERWIRTH, Sabine (1995): *Heines Dichterbilder: Stationen eines ästhetischen Selbstverständnisses*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- BUßMANN, Hadumod (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Duden 4. Die Grammatik* (2016). Hrsg. von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- FUCHS, Catherine/LE GOFFIC, Pierre (2008): Le Français moderne: Entre „V2“ et „SVO“? In: Bertrand, Olivier et al. (Hrsg.): *Discours, diachronie, stylistique du Français: Études en hommage à Bernard Combettes*. Berne: Lang, 17-35.
- grammis* (Grammatisches Informationssystem, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim), „Die Form *es* und ihre Verwendungen“, <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/1553> (abgerufen am 24.07.2020).
- grammis*, „Markiertheit“, <https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/820> (abgerufen am 24.07.2020).
- HEINE, Heinrich (1971): Gesammelte Briefe. In: Hirsch, Rudolf/Vordtriede, Werner (Hrsg.): *Dichter über ihre Dichtungen*, 8 / I. München: Heimeran.
- KORTLÄNDER, Bernd (2015): Heinrich Heine. In: Korte, Hermann (Hrsg.): *Deutsche Literatur* [Kindlers Literatur Lexikon]. Stuttgart: Metzler, 256-261.
- LEFEVERE, André (1975): *Translating poetry : seven strategies and a blueprint*. Assen: Van Gorcum.
- LENERZ, Jürgen (1979): Dichterische Freiheit, linguistisch betrachtet. Zur Syntax des poetischen Dialekts von Ludwig Uhland. In: Grubmüller, Klaus/Hellgardt, Ernest/Jellissen, Heinrich/Reis, Marga (Hrsg.): *Befund und Deutung: zum Verhältnis von Empirie und Interpretation in Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer, 80-95.
- LOMBEZ, Christine (2009): *La traduction de la poésie allemande en français dans la première moitié du XIX^e siècle. Réception et interaction poétique*. Tübingen: Niemeyer.
- MARSCHALL, Gottfried R. (2000): *Métrique et musique en allemand : de la poésie à l'opéra*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- MOUREY, Marie-Thérèse (2018): Heinrich Heine, un maître des formes poétiques ? In: Marie-Thérèse Mourey/Pesnel, Stéphane (éds.): *Itinéraires poétiques de Heinrich Heine. Études réunies et publiées par Marie-Thérèse Mourey et Stéphane Pesnel*. Nancy: CEGIL-Nancy, 109–121.
- RIEGEL, Martin/PELLAT, Jean-Christophe/RIOUL, René (2018): *Grammaire méthodique du français. 7^{ème} édition mise à jour*. Paris: Presses Universitaires de France.
- SOUSA, Karin (2007): *Heinrich Heines „Buch der Lieder“ . Differenzen und die Folgen*. Tübingen: Niemeyer.
- TRUFFAUT, Louis (1983): *Problèmes linguistiques de traduction. Allemand-Français*. München: Hueber.
- WILMET, Marc (2010): *Grammaire critique du français*. 5e éd. entièrement revue. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- ZIFONUN, Gisela/HOFFMANN, Ludger/STRECKER, Bruno et alii. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.

Korpus

- HEINE, Heinrich (1990): *Buch der Lieder*. Stuttgart, Reclam (Nr. 2231).

Der Platzhalter 'es' in Heines Buch der Lieder

Untersuchung folgender Zyklen: *Junge Leiden 1817-1821; Lyrisches Intermezzo 1822-1823; Die Heimkehr 1823-1824; Aus der Harzreise 1824; Die Nordsee 1825-1826*

TAUBES, Nicole (1999): *Le Livre des chants / Heinrich Heine*. Paris : Editions du Cerf (Bibliothèque franco-allemande).

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 ».

Katia Darmaun
ICAR, UMR 5191
ENS de Lyon

L'attaque rhématique en allemand : un marqueur syntaxique du discours intérieur ?

Face aux investigations que suscitent le discours écrit et le discours oral, le « discours endophasique » (Philippe 1997 : 55 ; Bergougnieux 2001) semble avoir longtemps été un laissé-pour-compte des études linguistiques. Le discours endophasique ou intérieur désigne l'ensemble des productions verbales psychiques intériorisées. Malgré le flou terminologique que revêt la notion (discours intérieur, parole/voix intérieure...), nous opterons pour la dénomination de « discours intérieur » afin de souligner sa dimension textuelle. Il possède une double spécificité énonciative : tout d'abord, par le fait qu'énonciateur et destinataire représentent la même entité, ensuite par le fait que le discours intérieur n'offre pas de corpus accessible à autrui, sinon au titre de reconstructions ou représentations secondes esthétisées.

Ces spécificités font du monologue intérieur romanesque un objet de recherche privilégié pour l'étude des phénomènes linguistiques et stylistiques endophasiques. Le monologue intérieur littéraire est certes un modèle artificiel, car il consiste en une représentation stylisée de l'intériorité d'un personnage fictif façonnée par un auteur, mais il correspond aussi à un projet littéraire de représentation d'un phénomène qui se passe dans et par le langage. Dans *Der Tod des Vergil (TdV)*, Hermann Broch représente dans un flux de monologue intérieur les dernières heures du poète Virgile. Faisant de la mort et de la maladie un moment propice au déploiement de la parole intérieure, l'auteur développe un projet esthétique de la représentation de la parole intérieure orienté vers le réalisme psychologique et rendant compte des processus mentaux dans toute leur globalité :

„Der innere Monolog hat die Aufgabe, alle seelischen Empfindungen und Begebenheiten so vollinhaltlich wie möglich wiederzugeben.“ (Broch cité par Lützel, 1976 : 470)

On considère traditionnellement en psycholinguistique que le discours intérieur possède une structure caractéristique propre : il est associé à une forme décousue, fragmentaire, abrégée (Vygotski 1975 [1934] : 355). Cette image a imprégné toute la tradition littéraire du XX^{ème} siècle dans la représentation des flux de conscience. Les tentatives descriptives littéraires et psycholinguistiques tentant de donner une définition normée du style intérieur se bornent à y voir des « phrases directes réduites au minimum syntaxial » (Dujardin 1931 : 59) ou une

syntaxe réduite à la prédication pure : « *Predication is the natural form of inner speech* » (Vygotski 1975[1934] : 243). Selon Vygotski, la correspondance entre énonciateur et destinataire autorise la fragmentation syntaxique et justifie l'ellipse de l'objet dénoté. Ne reste alors plus que le prédicat, assurant une fonction descriptive de l'argument. Si cette qualité peut être imputée à une forme orale très courante dans la syntaxe attributive russe, cela ne semble pas pour autant transposable de la même manière dans toutes les langues en général, et plus particulièrement en allemand. Le monologue intérieur littéraire semble alors en tension entre deux pôles opposés : d'une part l'absence de clarté psychologique et linguistique qu'impose la mimesis de la vie intérieure, et d'autre part le recours à une lisibilité communicative minimale pour le lecteur (Rabatel 2001).

Un phénomène caractéristique du discours intérieur chez H. Broch est ce qu'on pourrait appeler « le style prédicatif », qui s'exprime dans une syntaxe pourtant « fleuve » de propositions enchâssées sur plusieurs pages (les plus longues se déploient sur près de 8 pages), et qui, dans *Der Tod des Vergil*, peut prendre différentes formes. La syntaxe de ce monologue intérieure se singularise par son éloignement des formes orales. Tout en conservant une langue très écrite, la syntaxe présente de nombreuses spécificités de dislocations syntaxiques, dont l'attaque rhématique (Schanen et Confais 1989). Nous entendrons « style prédicatif » du discours intérieur dans un sens différent de Vygotsky, qui n'est ni nominal ni tronqué, mais qui présente une « topicalisation » (Schanen et Confais 1989 : 586) qui permet de modifier la linéarisation de la phrase afin de mettre en exergue le prédicat avant le sujet de la phrase, telle que l'attaque rhématique.

Une attaque rhématique consiste à mettre l'élément nouveau en ouverture de phrase comme dans l'exemple type suivant, dans lequel nous mettons en exergue l'élément rhématique : « Wen hast du getroffen ? » « *Deine Mutter habe ich getroffen* ». Selon la dynamique communicationnelle (Firbas 1964), l'énoncé affirmatif non-marqué s'ouvre habituellement sur l'élément connu et le moins informatif d'un énoncé, le thème, et se clôt par le constituant qui véhicule l'information nouvelle la plus essentielle, le rhème. En allemand, l'attaque rhématique est une topicalisation qui construit une linéarisation marquée (Schanen et Confais 1989 : 923) dans laquelle la première position de l'énoncé est occupée par l'unité la plus dynamique, qui porte l'accent contrastif. L'information nouvelle sera donc dans une première position focalisante.

Les attaques rhématiques ne sont certes pas produites qu'en discours intérieur, mais nous tenterons de montrer qu'en contexte endophasique, elles y occupent d'autres fonctions. Nous verrons que l'emphase rhématique de l'attribut est d'abord une topicalisation au service de l'expression de la subjectivité de l'énonciateur, assurant une fonction de marqueur de transition énonciative vers

une intériorisation du discours. Enfin, nous montrerons qu'au-delà de la fonction informationnelle, l'attaque rhématique assure également une fonction rythmique essentielle en discours intérieur.

1. L'attaque rhématique comme marqueur de subjectivité

L'attaque rhématique (AR) provoque un réagencement de la progression informative, qui ne s'effectue pas selon les règles de communication habituelles. La progression informative a une exigence de progression et de répétition afin de rester intelligible, entre l'intégration d'informations connues et d'informations nouvelles rhématiques. Dans un discours adressé, l'usage de l'AR s'explique par le fait que le thème est généralement repris par anaphore conceptuelle, permettant de commencer un énoncé marqué par le rhème de la phrase. Cependant, la spécificité du discours intérieur, non-adressé (ou auto-adressé), justifie le retardement du sujet. C'est parce que l'énonciateur du discours intérieur (donc aussi destinataire de ce discours) connaît déjà le thème de sa phrase que le discours intérieur peut retarder l'élément connu et commencer par son prédicat, le rhème. La rhématisation assume alors prioritairement une fonction expressive, centrée sur l'objet du discours.

1.1. L'attaque rhématique comme marqueur de transition vers le monologue intérieur

Der Tod des Vergil suit une structure narrative complexe, marquée par de fréquents glissements narratifs. Dorrit Cohn distingue trois structures discursives permettant de rendre l'intériorité du personnage à la troisième personne : « le psycho-récit » (Cohn 1981 : 37-74), soit la forme la plus traditionnelle dans lequel le narrateur omniscient rapporte les pensées du personnage au style indirect, puis « le monologue rapporté » (*Ibid* : 75-120), dans lequel les pensées formulées par le personnage sont rapportées indirectement par le narrateur, et enfin « le monologue narrativisé » (*Ibid* : 121-164), dans lequel le discours mental d'un personnage est pris en charge par le narrateur et est exprimé à la troisième personne ainsi que dans les temps de la narration. L'œuvre de Broch correspond à un cas de monologue narrativisé, mais dans lequel on repère des glissements narratifs vers une formulation directe, à la troisième personne, de pensées du personnage-énonciateur. Ces pensées du personnage sont caractérisées par les fréquents phénomènes d'AR dans la troisième partie, un chapitre qui culmine dans un style élégiaque du poète, permettant ainsi le déploiement de la pensée intérieure et du Je poétique du poète Virgile.

L'AR y agit comme une topicalisation favorable au décrochage énonciatif, entre narrateur et propos de l'énonciateur, comme dans le passage suivant :

(1) «Führte Zufall dich diesen Weg?» - « Nein », erwiderte sie, « unser Schicksal ist vereint von Anfang an.» *Vereint* waren die Hände, die seinen in die ihren gelegt, die ihren in die seinen, oh es war nicht zu entscheiden, welche die seinen, welche die ihren waren doch da er, als sei er selber vielästig wie das Gezweige der Ulme, noch außerdem mit spielerischen Fingern die Blumen und Früchte zu umschließen vermochte, die aus dem Baume hervorsprossen, war die Antwort noch nicht ausreichend, und es mußte weiter gefragt werden [...]. (*TdV*: 274) [italique KD]

Dans cet extrait, l'AR reprend le contenu informatif du rhème de la proposition précédente, et fonctionne comme un marqueur de transition du discours direct vers le monologue intérieur qui lui-même se fonde de nouveau dans le psychorécit.

L'intériorité du poète est troublée par la charge des sentiments et des impressions, ce qui est renforcé par le renversement de la structure informative, soit le prédicat avant l'objet prédiqué. L'AR agit comme un marqueur d'hétérogénéité énonciative. La répétition du rhème de la phrase précédente au discours direct « *unser Schicksal ist vereint von Anfang an* » et de sa reformulation en discours intérieur « *vereint waren die Hände* » en fait un énoncé polyphonique ouvrant à la poursuite de la conversation à l'intérieur. Cette hétérogénéité énonciative est également doublée par un auto-dialogisme, c'est-à-dire un dialogisme interne, entre le discours intérieur de Virgile et le discours direct de Plotia, un personnage onirique dans l'œuvre, le souvenir de la femme aimée qui resurgit lors des fièvres du poète, et donc une projection des propres paroles du poète¹. Cette confusion des voix est renforcée par le texte lui-même, par la description de la confusion des corps et des mains. La progression est alors subjective, passant du sentiment vers le commentaire auto-adressé.

1.2. L'attaque rhématique comme topicalisation du point de vue de l'énonciateur

L'attaque rhématique (AR) met en avant la subjectivité de l'énonciateur centrée sur l'objet de discours, car elle apparaît comme une topicalisation privilégiée pour l'expression du « point de vue » (PDV) (Rabatel 1998) de l'énonciateur. Ce concept met en avant la construction d'un énonciateur subjectif, prenant en charge l'énoncé en l'absence d'un jugement explicite sur les objets du discours, y compris en l'absence de la mention explicite de la source énonciative. Dans le monologue intérieur, l'AR met en avant sur le plan informatif d'abord le PDV subjectif perceptif de l'énonciateur, avant de décrire le procès prédiqué :

(3a) «Epikur mag sagen was immer er will, wir zwei werden dafür sorgen, daß die Äneis an keinerlei Wirklichkeit verbrennen wird.»

¹ L'importance du caractère onirique qui parcourt le monologue intérieur n'est pas sans renvoyer à Freud et aux analyses de récits du rêve analysés comme représentation de la réalité psychique intérieure.

Allein Lucius war nicht so leicht aufzuhalten: «Schönheit und Wahrheit sind eines mit der Wirklichkeit...»

«Ebensodan», gab Plotius friedfertig zu.

Schärfer wurde das Vormittagslicht, *azurner* der Himmel im Fensterausschnitt, *schwärzer* das Wurzeigeweige des Kandelabers davor. Und Plotius, ohne sich zu erheben, schob mit ein paar Rucken sich samt dem Sessel aus dem Sonnenbereich des Erkers in den kühleren Zimmerschatten. Warum wollten die beiden das wirklich Wirkliche nicht begreifen? (TdV: 230-231)

En (3a), les AR fonctionnent comme des « subjectivèmes » (Kerbrat-Orecchioni 1999) qui renforcent l'intériorité du personnage. La description narrativisée, rendue ici dans un rythme ternaire de trois adjectifs dont le verbe est mis en facteur commun, introduit un changement narratif orienté vers l'intériorité du personnage. Un attribut se comporte comme un subjectivème, puisque l'adjectif requiert une source évaluative prenant en charge l'assertion qui ne peut être que Virgile. Les trois adjectifs, « *scharf* », « *schwarz* » et « *azurn* », renvoient à une évaluation subjective de l'ordre de la perception, même pour des adjectifs de couleur, une catégorie a priori objective. Mais ici le degré 1 renforce la subjectivité de l'énoncé, tout en insistant sur le fait que ces éléments étaient déjà présents en mémoire auparavant. Les trois adjectifs au comparatif en position focalisante expriment le point de vue du personnage et ses stimuli sensoriels, visuels, avant d'en venir au monologue intérieur par la retranscription de pensées formulées dans une question directe.

Les attributs ne qualifient pas ici un thème mentionné juste auparavant, ni un « hyperthème » (Danes et Firbas 1974), dans une progression à thème éclaté, divisé en sous-thèmes répartis dans le discours, mais renvoient au contraire à un thème mentionné dans une description près de dix pages auparavant, qu'attestaient les comparatifs de supériorité :

(3b) Das *Licht* schmerzte. Schräg vom Süden her einfallend standen scharf die Strahlenbahnen der septemberlichen Sonne in dem Erkerwinkel, diesen mit Wärme erfüllend, Licht und Wärme eines *Septembermorgens*, und das Zimmer, obwohl den Sonnenstrahlen nicht erreichbar, nahm daran teil, nüchtern geworden vor Licht, häßlich geworden vor Wärme: der dunkel spiegelnde Mosaikboden war beschmutzt, *der große Kandelaber mit seinen verwelkten Blumen und den herabgebrannten Kerzen sah verwahrlost aus.* (TdV : 219-220)

Cette reprise des trois thèmes mentionnés longtemps auparavant va à l'encontre de la progression informative fonctionnelle contribuant à la cohérence du texte. La particularité énonciative de l'endophasie justifie la présence d'une AR qui n'est pas fonctionnelle, mais subjective. L'énonciateur connaît le sujet de son prédicat, et peut donc faire fi des maximes conversationnelles de Grice. La position focalisante fait émerger les flux de pensées du personnage, ici les impressions visuelles du personnage ainsi que les couleurs qui accaparent son attention, avant le sujet prédiqué, donnant l'impression au lecteur de suivre des

yeux le regard de Virgile et créant alors une impression de simultanéité. Ces PDV en attaque rhématique peuvent donc être interprétés comme des énoncés auto-dialogiques infra-verbalisés subjectifs adressés à soi-même, permettant à la source énonciative d'ajuster ses perceptions.

1.3. L'attaque rhématique en discours direct et narrativisé permet de rendre compte du discours intérieur

L'AR produit un effet d'expressivité qui surgit en discours narrativisé comme en discours direct. Elle apparaît toujours comme un élément de rupture, notamment dans le discours direct, où elle introduit un changement de style :

(4) Dann nochmals der Knabe, gleichwie in höherer Stimme: « *Unsichtbar* führte es dich, verwandelt sein Dienen zu deinem, nun da du angelangt bist, entläßt es dich aus der Führung. *Suchend* fandest du den, dessen Suchen dir galt. [...] *Waffen* freilich besangst du, Vergil, doch nicht dem grimmen Achill, sondern dem frommen Äneas gilt deine Liebe. » (TdV: 251-252)

L'exemple (4) est certes un discours direct adressé à Virgile, mais il est également prononcé par un personnage onirique dans l'œuvre, un enfant qui resurgit lors de chaque épisode fiévreux du poète et dans lequel celui-ci projette son passé. Il s'agit donc d'une forme de représentation de la parole intérieure dialogale personnifiée sous la forme d'une figure onirique. Les paroles de l'enfant sont ainsi traversées par une forme d'auto-dialogisme : lorsqu'il parle, c'est à la fois un Virgile fiévreux qui s'exprime, mais aussi le souvenir de son jeune moi personnage de fiction dans l'œuvre et auteur historique réel de l'Enéide. Le dialogisme est renforcé par la référence à la première phrase de l'épopée de Virgile : « Je chante les armes et le héros qui, premier entre tous, chassé par le destin des bords de Troie, vint en Italie ». C'est le caractère dialogal et dialogique de l'exemple (4) qui parvient à renforcer la subjectivité en reconstituant un discours intérieur.

Les AR qui apparaissent à de nombreuses reprises dans les paroles de l'enfant introduisent une rupture de style, dans un énoncé marqué, notamment par l'usage du participe I en (4). Les participes I rhématisés contreviennent à l'oralité attribuée souvent, à tort, au langage intérieur. Contrairement au français, la langue allemande y recourt moins dans les tournures attributives ou en détermination adverbiale, mais l'emploie davantage dans une langue très écrite. Cette tournure peu spontanée se manifeste nettement dans l'exemple (4) auquel les AR insufflent à ce tour de parole un style poétique.

Dans un discours narrativisé, l'AR n'est pas qu'une topicalisation permettant de mettre en avant une information, mais elle sert à exprimer une forme de subjectivité et de simultanéité :

(5) Und kaum im Zimmer, begann Plotius, wie gewohnt, vielerlei lärmende Herzlichkeit auszuschütteln. *Krachend* ließ er seine schwere Gestalt in den Lehnstuhl fallen, gebeugten Armes, die Fäuste geballt, saß er nun da wie ein Ruderer oder wie ein Kutscher, und sein fettgepolstertes, leberfleckiges, doppelwammig rotes Gesicht glänzte vor Herzlichkeit. (TdV: 221)

En (5), le participe adverbial « *krachend* » exprime la simultanéité et crée une forme d'hypotopose du discours intérieur, une figure de style contribuant à une description animée d'une scène que le lecteur voit s'effectuer devant ses yeux. Le dynamisme du procès coïncide avec la définition du monologue intérieur, qui est, selon la formule de Dujardin, « la pensée intérieure en formation » (Dujardin 1931 : 41). Le sémantisme de cet adjectif péjoratif rhématisé marque un procès de perception visuelle dynamique dont la source énonciative ne peut s'apparenter qu'au PDV inquisiteur de Virgile, même s'il n'est pas mentionné explicitement.

L'analyse de l'AR en discours rapporté reste pertinente, mais est incomplète lorsqu'il s'agit de rendre compte des différentes formes de subjectivisation qu'elle peut revêtir. En contexte endophasique, l'AR concentre une fonction expressive d'autant plus forte que cette topicalisation fonctionne souvent en réseau, devenant un élément de textualité soulignant l'intériorisation du discours, comme cela se manifeste en (6) :

(6) Pans Mittagsstille lagerte lautlos über den Blumenhainen, und doch war es bereits Abend, da die Faune mit ihrem Reigentanz angehoben hatten, hufstampfend und die schweren Zeugungsglieder steif emporgerichtet. *Abendlich hell* war das Singen der Himmelsferne über dem Tanzplatz, *abendlich hell* wehte es her, *kühlsteinern* rieselte moosiges Naß in den Grotten, *abendvergessen*, *taubenumgurr* schatteten dort die Büsche des Eingangs, *und größer* fielen darüber die Schatten der Berge, größer und dunkler; Abend, lieblich und schmerzlich in süß törichter, süß erhabener Einfachheit. War dies die Rückwendung? war dies die Rückkehr? (TdV : 276)

Après une première phrase de narration, la description se fonde en discours indirect libre introduit par l'AR « *Abendlich hell* ». La répétition de cette topicalisation conduit à une description adoptant le PDV du personnage, allant jusqu'à une forme de subjectivité plus forte qui s'exprime par retranscription directe des pensées du personnage. La série de rhématisations rend compte, non seulement de la description d'un observateur-focalisateur, mais aussi de ses pensées fugitives, traces d'une intériorisation du discours. De même, la création lexicale d'adverbes composés *ad hoc* tels que « *kühlsteinern* », « *abendvergessen* » ou « *taubenumgurr* » manifeste la subjectivité de la description. La création lexicale en contexte endophasique permet ainsi de rendre compte de la fonction émotive du discours intérieur, mais aussi de sa fonction cognitive (Philippe 1997, 2001), mettant en avant le rôle de l'acte de dénomination précédant tout processus mental. Les composés rhématisés correspondent ici à une abréviation syntaxique au service d'une intériorisation du discours qui

pourraient être paraphrasés par les syntagmes prépositionnels comme « *vom Abend vergessen* », « *von Tauben umgurr* » et par la comparaison « *kühl wie ein Stein* ». Cette intériorisation du discours par abréviation syntaxique ne crée pas un effet d'oralité, mais provoque au contraire un effet d'étrangeté de la langue, en s'éloignant des codes traditionnels, afin de faire reculer ses limites et de déployer une langue individuelle intérieure, celle du poète et celle de Broch.

2. L'attaque rhématique comme marqueur de « cohésion rythmique »

L'AR est également un élément de rupture défini par ses propriétés rythmiques. En ce sens, elle fonctionne comme un élément de textualité sonore. La répétition de ce phénomène de topicalisation permet de renforcer « la cohésion rythmique » (Prak-Derrington 2018) du discours. Cette notion définit la répétition comme une macro-figure mettant en œuvre une structuration textuelle et réticulaire en unités sonores et rythmiques, venant s'ajouter aux phénomènes de cohésion et cohérence textuelle.

2.1. La répétition des attaques rhématiques comme phénomène morpho-syntaxique de textualisation réticulaire

Dans ce corpus, les AR sont rarement des phénomènes isolés, mais fonctionnent en réseau, par la combinaison de procédés de répétition et l'usage de la création lexicale, deux procédés favorisant la cohésion textuelle tout en permettant d'unifier des éléments hétéroclites :

(8) « Denn kein besseres Mittel zur Belebung der Säfte und des Pulses gibt es als solch gründlich bedächtige fachgemäße Durchknetung des ganzen Körpers; von Rechts wegen müßtest du die günstige Wirkung bereits verspüren, ja, ich merke es dir bereits an!» [...] [...] *leise* wurde es, *leise* pulste die Welt, pulste das Innen und Außen, pulsten die Gezeiten der Tage und Nächte, pulste die große sacht-ungestüme Seins-Ordnung, auf deren Grund selbst die Gezeiten ineinander verfließen und erschweigen, zur Einheit verschmolzen der Nächte Glockenton mit den Sonnenstürmen des Tages, *leise* pulste das Atmende, und *leis-ruhig* ging der Atem in der sich hebenden und senkenden Brust, beruhigt und gefördert von den knetenden Strichen einer leisen, unsichtbar fremden Hand: *leidensentlöst und leidensbeschenkt, wissensentlöst und wissensbeschenkt* war dieses Wiedererleben im Körperlichen, einverwoben in eine Geräuschlosigkeit [...]. (TdV: 270-271)

Cet extrait présente la répétition d'un même adjectif rhématisé « *leise* », d'abord en attribut, puis répété trois fois en fonction adverbiale. Ce recours à la répétition d'un élément répété puis modifié en position PréV2 par composition lexicale *ad hoc*, souligne l'inintelligibilité du dire, une caractéristique intrinsèque du discours intérieur. Ce phénomène est renforcé par la rhématisation du composé parataxique redondant « *leis-ruhig* » constitué de deux quasi-synonymes. La progression textuelle fonctionne ainsi sur le principe d'une analo-

gie phonique des lexèmes : « *leise* », répété plusieurs fois, est ensuite repris à deux reprises par un quasi-homophone « *leiden-* » dans des composés adjectivaux *ad hoc* « *leidensentlöst und leidensbeschenkt* », eux-mêmes répétés et variés par « *wissensentlöst und wissensbeschenkt* » dans lesquels seul le déterminé du composé (le deuxième constituant) est conservé. Cette progression linéaire par analogie correspond à ce qui relève de l'intériorité, reproduisant le fil des pensées, ainsi que ce qui a trait au style prédicatif du discours intérieur par la composition lexicale et à sa capacité de condensation des éléments (Bergougnieux 2004, Philippe 1997).

La création lexicale en position d'AR combinée aux systèmes de répétition-variation renforcent le fonctionnement réticulaire du procédé, et participent à une structuration rythmique.

2.2. Les propriétés rythmiques et musicales de l'attaque rhématique

L'AR portant en allemand l'accent de phrase, elle permet de mettre en avant un élément qui sera répété et scandé. Dans l'exemple (8), le rhème « *leise* » (« silencieusement ») devient paradoxalement, par ses multiples répétitions, l'élément qui résonne le plus dans la phrase et qui la ponctue. Cette tournure syntaxique se fait l'écho poétique du texte qui décrit le souffle, la respiration et le pouls, une voix échoïque intériorisée que le sujet écoute.

La cohésion rythmique des AR participe à une textualisation qui fait émerger des phénomènes de « signifiante » (Prak-Derrington 2020). La répétition d'un même signifiant permet de le défiger de son mode de signifié habituel. La signifiante de la répétition tend alors vers une fusion des sons et des sens, dépassant ainsi la conception arbitraire du signe. Ce dernier est alors non-substituable et réincarné dans toute sa matérialité, tout en contribuant pleinement à la construction du sens (*Ibid.*). En (8), par l'anaphore de ces AR construites autour de la répétition et de la variation d'un premier terme « *leise* », le texte devient rythme en signifiant et en signifié, en mettant en avant les phénomènes d'écoute dans le discours intérieur dans lequel l'énonciateur parle et s'entend parler (Bergougnieux 2004).

En (9), la cohésion rythmique de la répétition des AR confère également un rythme poétique de signifiante :

(9) Nichts vom Irdischen bleibe da jenem, der zum bloßen Dienen bestimmt ist, er selber besitzt nichts, nicht Namen, nicht Willen; zurückgezwungen zur Kindschaft, besitzt er kein Schicksal. Aber je mehr er entblößt wird, desto mehr wird ihm Unmittelbares; nur wer nackt Ketten trägt, dem wird die schlichte Gesinnung demütiger Gnadenempfängnis, nur er weiß wieder zu weinen, ihm spart das Wunder sich auf, und so zum Kinde erniedrigt, sieht er als erster das Licht. [...]

Nackt ist das Menschliche, wo immer es durchbricht, *nackt* ist sein Anfang und Ende, *und auf nacktwunder Haut* scheuern die Fesseln der Pflicht; *doch nackt* ist selbst der Titan,

Nacktheit sein Heldenmut, und tritt er dem Vater entgegen, es geschieht ohne Hülle und Wehr, *nacktbrennend* sind seine Hände, in denen zur Erde hernieder das entrissene Feuer er trägt. (*TdV*: 251-252)

Les phénomènes de composition (« *nacktwunder* », « *nacktbrennend* ») et de dérivation (*Nacktheit*) lexicales se voient dotés d'une fonction musicale. La progression linéaire se fait ici encore par une association d'idées qui repose sur le signifiant, soulignant le rôle de l'écoute de la parole intérieure (Bergognioux, 2004). Ce passage se transforme en litanie grâce à l'anaphore de l'adjectif attribut « *nackt* » qui est répété en position de Pré-V2 dans chaque proposition juxtaposée, et devient le métronome de la phase. L'AR n'a donc pas qu'une fonction informative ou émotionnelle, mais aussi une fonction rythmique et musicale, instaurant un rythme régulier, qui favorise la cohésion textuelle, et permet d'unifier tous les GN sujets à priori hétéroclites (*das Menschliche, sein Anfang und Ende, der Titan, sein Heldenmut, seine Hände*). La position de focalisation de l'AR fait ainsi progresser le PDV, dans une forme de discours avec soi-même, dans laquelle la pensée progresse par répétition-variation d'un même élément, ce qu'indique le connecteur logique « *doch* » dans la quatrième occurrence. L'attribut répété, non-substituable, est réincarné dans sa matérialité sonore, en s'ajoutant à la cohésion et cohérence textuelle, et en faisant émerger une nouvelle signifiante, celle du commencement du verbe « nu », dépouillé d'artifices (« *am Anfang war das Wort* »).

Cette musicalité du discours intérieur, qui parcourt toute l'œuvre, est explicitement mise en avant par l'auteur lui-même :

Und fast will es mir scheinen, dass es gerade diese „*musikalische Architechtonik*“ der Struktur dieser Erzählung ist, die als Beweis der künstlerischen Einheit eines Werkes gelten kann, das es sich zur Aufgabe gestellt hat, ein Spiegelbild jener wundersamen Einheit der menschlichen Seele darzustellen. (Broch cité par Lützel, 1976 : 474)

Dans l'architecture musicale et rythmique de l'œuvre, les nombreux recours aux AR jouent un rôle fondamental, dépassant les fonctions informatives et émotionnelles, et participant à la structuration textuelle du discours intérieur.

Conclusion

La spécificité énonciative du discours intérieur, dans laquelle énonciateur et destinataire se confondent, éclaire d'un jour nouveau les possibles fonctions de l'attaque rhématique. Contrairement aux tentatives de formalisations stylistiques « du » monologue intérieur, chez Hermann Broch, la parole intérieure n'est pas marquée par une réduction syntaxique et un style oral, mais induit au contraire une dynamique d'engendrement du discours. Le retardement syntaxique du sujet dans une forme de dislocation marquée se prête ainsi particulièrement bien à ce type de discours.

Cette topicalisation renforce d'abord l'expression subjective d'un point de vue de l'énonciateur, de son émotivité et de sa perception, mais elle joue aussi un rôle démarcatif, orientant le discours vers l'intériorité. La systématisation des attaques rhématiques permet de se distinguer de la narration pour agir comme marqueur de transition vers le report direct des pensées du personnage en monologue intérieur. Mais au-delà de la fonction énonciative que revêt l'attaque rhématique, celle-ci confère surtout au discours un rythme et une musique particulière, rajoutant au style élégiaque de l'œuvre. Lorsque l'AR est sous l'emprise de la signifiante, elle permet alors une progression textuelle qui s'effectue sous la forme de l'infinie variation de la répétition, devenant un marqueur de discours intérieur et de sa dimension acoustique.

Bibliographie

- BERGOUNIOUX, Gabriel, éd. 2001. « La parole intérieure. » *Langue française*. n°132. https://www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_2001_num_132_1.
- BERGOUNIOUX, Gabriel. 2001. « Esquisse d'une histoire négative de l'endophasie : avec une attention presque exclusive pour les productions en langue française consacrées à cette question ». *Langue Française*, n° 132 : 3-25. <https://www.jstor.org/stable/41559011>.
- BERGOUNIOUX, Gabriel. 2004. *Le moyen de parler*. Lagrasse (Aude): Verdier.
- BROCH, Hermann. 1990. *La Mort de Virgile*. Traduit par Albert KOHN. Paris : Gallimard.
- BROCH, Hermann. (1945) 2007. *Der Tod des Vergil*. Édité par Paul Michael LÜTZELER. Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp.
- BROCH, Hermann, et Paul Michael LÜTZELER, éd. 1976. *Materialien zu Hermann Broch « Der Tod des Vergil »*. Erstausg. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch; 317. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- COHN, Dorrit. 1981. *La transparence intérieure : modes de représentation de la vie psychique dans le roman*. Collection Poétique. Paris : Éd. du Seuil.
- DUJARDIN, Édouard. 1931. *Le monologue intérieur : son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce*. A. Messein. Paris.
- FIRBAS, Jan. 1964. "On defining the theme in functional sentence analysis". *Travaux linguistiques de Prague, 1* : 267-280.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1999. *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. 4e édition. Collection U Linguistique. Paris : Armand Colin.
- PHILIPPE, Gilles. 1997. *Le discours en soi : la représentation du discours intérieur dans les romans de Sartre*. Littérature de notre siècle 4. Paris, Genève : H. Champion ; Diffusion Slatkine.
- PRAK-DERRINGTON, Emmanuelle. 2018. « Unités de sens, unités de son : les figures rythmiques de la répétition ». In *Stylistique et méthode. Quels paliers de pertinence textuels ?* édité par Michele MONTE, Stephanie THONNERIEUX, et Philippe WAHL, 207-21. Textes & Langue. Presses Universitaires de Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01816172>.
- PRAK-DERRINGTON, Emmanuelle. 2020. « La répétition figurale. Une signifiante incarnée ». In *Répétition et signifiante. L'invention poétique*, édité par Véronique MAGRI et Philippe WAHL, 29-47. Études linguistiques et textuelles. Lambert-Lucas. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02509304>.
- RABATEL, Alain. 1998. *La construction textuelle du point de vue*. Sciences des discours. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé.

- RABATEL, Alain. 2001. « Les représentations de la parole intérieure : Monologue intérieur, discours direct et indirect libres, point de vue ». *Langue française*, n° 132 : 72–95.
- SCHANEN, François, et Jean-Paul CONFAIS. 2005. *Grammaire de l'allemand : formes et fonctions*. Paris : A. Colin.
- VYGOTSKI, Lev Semenovič. 1975. *Thought and Language*. 12. printing. Cambridge, Mass : MIT Press.

Anais Koehler

Université de Strasbourg

Contact de langues dans les parlers dialectaux de l'Alsace contemporaine

Die meisten Mundartsprecher im Elsass benutzen auch regelmäßig und oft ziemlich intensiv Französisch, können (oder benutzen) auch z.T. Deutsch, sodass keine wirklichen Grenzen zwischen den sprachlichen Ressourcen entstehen (die Stil-Fragen mit einbegriffen). Das ganze muss als ein Kontinuum von sprachlichen Ressourcen angesehen werden, die der Sprecher je nach Bedarf, Situation, Ansprechpartner, Intention, etc. einsetzt. (Huck 2008 : 5)

Le répertoire linguistique des locuteurs dialectophones de l'Alsace contemporaine comprend les parlers dialectaux et le français, qui est également la langue de la socialisation et la langue d'usage (Erhart et Huck 2018 : 5) c'est-à-dire une langue polyfonctionnelle, souvent majoritaire pour la plupart des personnes nées à partir des années 1960. Aussi n'est-il pas étonnant que les manifestations de contacts avec le français se multiplient dans la production dialectale des locuteurs dialectophones alsaciens d'aujourd'hui.

Ce sont ces manifestations du contact avec le français dans les productions dialectales, en particulier celles qui n'ont été que peu explorées, que la présente contribution se propose de présenter et analyser brièvement. En effet, les éléments qui ont été catégorisés comme « emprunts » au français, et, partiellement, l'alternance de codes (dialecte/français), linguistiquement et socialement plus visibles, ont déjà fait l'objet de travaux (cf. *infra*). Or l'examen de productions discursives tend à montrer que le contact entre le « dialecte alsacien », au-delà des variations géolinguistiques, et le « français oral du quotidien » utilisés par les locuteurs amène une perméabilité non seulement dans le lexique du français vers l'alsacien, mais permet aussi aux locuteurs de transférer des structures françaises dans un parler dialectal sous forme de calque direct ou de calque partiel, notamment lorsqu'il s'agit d'unions de discours (avec un verbe-outil comme « faire/màche » par exemple). D'autres éléments comme des « mots de la communication » issus du français continuent également à passer dans la production dialectale, comme c'est le cas depuis le XIX^e siècle.

En revanche, d'un point de vue syntaxique, il n'y a pas vraiment de phénomènes généraux qui soient repérables et, d'un point de vue morphologique, il s'agit avant tout de morphèmes de pluriel dialectaux (alémaniques et/ou franciques, donc germaniques) (-e/-er) qui marquent des unités nominales « françaises », en particulier des féminins, notamment lorsque les locuteurs

procèdent à une forme d'intégration du lexème français dans la variété dialectale.

Pour les emprunts, de nombreux mémoires de maîtrise ont été réalisés au Département de Dialectologie alsacienne et mosellane de l'Université de Strasbourg de la fin des années 1960 à la fin des années 1970, portant sur « les emprunts au français dans le parler de... » (Bauer 1969, Huber 1970, Sutter 1971, Beck 1973, S. Matzen 1976 et Kubler-Gantner 1976). Il s'agit essentiellement de listes d'emprunts par champs lexicaux (unités lexicales simples) associées à une analyse sémantique, morphologique et phonologique pour différentes localités. De son côté, R. Matzen (1985) a également établi des listes d'emprunts par champs lexicaux, en y ajoutant des emprunts indirects (empruntés au français via l'allemand) et des « gallicismes » (dont des calques).

Crévenat-Werner a relevé les emprunts du français au parler strasbourgeois (1993 ; 1999). Elle a aussi analysé les emprunts sociolinguistiques et les emprunts qui ont des équivalents dialectaux. Elle propose une approche statistique par centre d'intérêt (champs lexicaux) et par fréquence. Cependant, dans l'ensemble de ces travaux (à l'exception de Crévenat-Werner 1999 : 33-84), le statut même d'emprunt n'a pas été thématiqué.

Le code-switching en Alsace, qui reste une catégorisation peu simple à délimiter, a notamment été étudié par Gardner-Chloros (1985) et Maurer (2002). Gardner-Chloros présente des formes que peut prendre le code-switching en cherchant les raisons de l'alternance : compétence linguistique inégale dans les deux codes, incertitude des connaissances ou préférences linguistiques de l'interlocuteur, stratégie délibérée en fonction du positionnement du locuteur, usage linguistique dépendant du thème dont on parle (champs lexicaux), raisons dépendant « d'un conflit entre l'identité ethnique et les connaissances linguistiques » ou d'une habitude sociale. De son côté, Maurer s'est intéressée au « mélange » des deux langues, au contact de langues en français et en dialecte. Le phénomène de contact de langues qui semble être le plus fréquent, à ses yeux, est l'« interférence » définie comme un élément lexical isolé emprunté (p.266). Elle s'intéresse également aux compétences des locuteurs et à leur répertoire linguistique et voit la langue régionale d'Alsace comme la coexistence du français et des parlers dialectaux avec tous les effets du contact que celui-ci peut engendrer.

Notre contribution reprend ces aspects déjà travaillés par le passé et cherche à montrer que l'éventail des manifestations du contact avec le français, relevé dans le cadre d'une analyse empirique, est encore plus large. Vingt ans après les derniers travaux en effet, il s'agit d'identifier et analyser les effets du contact de langues avec le français en prenant en compte le répertoire linguistique des locuteurs dialectophones de l'Alsace de 2020.

A partir du constat établi par Erhart (2017) :

les manifestations linguistiques du contact avec le français qui sont, traditionnellement, attribuées au champ lexical (emprunts) sont certes toujours présentes, mais de nombreux entretiens montrent également des phénomènes de calques réguliers ou idiolectaux à partir du français, ce qui confirme des hypothèses de transfert. [...] Par ailleurs, les phénomènes d'alternance de code sont d'une telle fréquence qu'en eux-mêmes, ils demandent une réflexion spécifique. Enfin, on relève également la récurrence de « bricolages » linguistiques, dont les cohérences sont généralement linguistiquement retraçables, qui restent souvent idiolectaux dans la production, mais qui sont communs à un nombre important de locuteurs comme stratégie de production. (Erhart 2017)

et en reprenant le corpus composé des enquêtes réalisées dans le cadre du programme ANR/DFG *Frontière linguistique au Rhin supérieur* (FLARS) (2012-2016) à partir duquel le constat d'Erhart est établi, nous avons relevé empiriquement les manifestations du contact de langues. Ces manifestations ont été classées provisoirement, typologisées, nommées et explicitées selon des critères définis au fur et à mesure de l'avancée de l'analyse en cours, en tenant compte des situations biographiques individuelles comme des contextes et sujets de communication dans lesquelles les occurrences ont été relevées. Les catégories de travail provisoires s'efforcent de montrer l'éventail des manifestations du contact entre les parlers dialectaux et le français. Pour l'instant, nous avons retenu les quatre grands blocs déjà évoqués : les alternances de codes (code-switching), les emprunts, les calques et les mots de la communication.

1. Code-switching

Les éléments les plus longs (plus d'une unité lexicale) relèvent de la catégorie « code-switching ». Il s'agit d'une catégorie très large regroupant des items très variés.

En synchronie, les travaux se sont focalisés sur l'alternance de langues et l'étude des parlers bilingues avec deux grandes orientations. La première, visant à déterminer la structure linguistique des productions bilingues ou plurilingues (Poplack 1980; D. Sankoff et al. 1991; Muysken 1995; Myers-Scotton 1993a), isole des contraintes linguistiques et propose des modèles pour prédire la bonne formation des alternances de langues, en se focalisant sur le codeswitching intraphrastique. La seconde, s'intéressant au rôle et aux significations sociales de l'alternance de langues (Blom & Gumperz 1972; Auer 1995; 1998; 1999; Myers-Scotton 1993b; Heller 1995), détermine la fonction du codeswitching au sein du discours et propose des typologies d'alternances de langues et de significations sociales associées comme par exemple Auer (1999). (Léglise 2013 : 100)

Nous avons essayé de combiner des aspects de ces deux grandes orientations, en appliquant des critères linguistiques aussi bien que sociolinguistiques dans la prise en compte du contexte d'énonciation.

Il faut notamment considérer que des éléments français peuvent être intégrés dans un énoncé en dialecte suite à un changement d'interlocuteur ou suite à un changement de code en amont, qui représente donc une modification du con-

texte situationnel. Lorsque le code-switching n'est pas en lien avec une modification au niveau du contexte d'énonciation, se pose la question de savoir si le changement de code est immanent au texte, c'est-à-dire s'il apparaît à la suite d'un changement de sujet par exemple, s'il est utilisé pour des citations ou des paroles rapportées en français ou s'il n'y a pas de raison apparente. Des déclencheurs possibles (par exemple les mots de la communication qui ouvrent un code-switching) sont aussi relevés et signalés.

Dans l'exemple suivant (1), le code-switching apparaît sans raison apparente, il est ouvert par un lexème préposition-adverbe « depuis » (élément permettant ici d'introduire une indication temporelle) et est en partie redondant avec « zitter » (depuis). La formulation du propos avec le GPREP ayant pour base « zitter » (calé sur une ouverture prépositionnelle comme en français) ne semble pas convenir à la locutrice en dialecte ou alors elle ne sait pas comment la formuler sous cette forme. L'informatrice semble ne pas vouloir se répéter, car elle avait indiqué quelques secondes plus tôt : « mir sin immer meh niwwer komme àss wie d'eldere »¹ (La Wantzenau 7, 42 :07). En recourant à « zitter », elle aurait éventuellement pu poursuivre par : « zitter zëllere zitt , wo mini eltere jung/jüenger sin gsin » (« depuis l'époque où mes parents étaient jeunes/plus jeunes »), « zitter de zitt, wo mini eltere àls niwer sin » (« depuis l'époque où mes parents allaient en Allemagne ») ou reformuler son propos : « es het sich in de letschte johre viel gändert » (« beaucoup de choses ont changé ces dernières années »), ce qui signifie implicitement qu'il s'agit des années qui séparent la génération des parents de celle des enfants, période durant laquelle les frontières ont été ouvertes.

1) « ich finn es het aa viel gändert zitter euh **depuis l'époque de mes parents euh** s isch aa ich glààb die àlte querelles die sin jetzer e bissel vergesse worre »² (La Wantzenau 7, 43:22)

Dans certains cas (exemple 2) apparaît également une redondance de contenu sémantique entre le code-switching en français et le reste de l'énoncé en dialecte.

2) « euh donc maman est venue très tôt en ville, sie isch friej in d stàdt komme, donc sie sin, àlli zwei hân numme elsässisch geredt » (Strasbourg 3, 0 :53)³

¹ Nous allons plus souvent en Allemagne que nos parents.

(Tous les exemples en dialecte ont été traduits par l'auteure.)

² Je trouve que beaucoup a changé depuis euh depuis l'époque de mes parents euh ce sont aussi ces vieilles querelles, qui ont maintenant été en partie oubliées.

³ Euh donc maman est venue très tôt en ville, elle est venue très tôt en ville, donc ils sont, tous les deux parlaient uniquement alsacien.

Dans le cadre de l'analyse des alternances de code, se croisent des aspects linguistiques et sociolinguistiques. Contrairement à la distinction établie entre code-switching et emprunts par Gumperz :

Nous avons déjà établi une distinction entre les emprunts, où les éléments associés par ailleurs à un code sont assimilés au système grammatical d'un autre, et l'alternance codique dans la conversation, qui repose sur la perception par les participants de deux systèmes contrastés. (Gumperz 1989 : 84)

nous ne souhaitons pas attribuer les items non intégrés du point de vue phonologique courts ou simples à la catégorie « code-switching ». Lorsqu'il s'agit d'unités lexicales simples avec des équivalents dialectaux (comme par exemple « âlte **querelles** » (vieilles querelles) dans l'exemple précédent) ceux-ci relèvent de la catégorie des emprunts (cf. *infra*).

2. Emprunt

Les items plus courts que les alternances de code ont été classés dans la catégorie des emprunts.

Bornes-Varol et Fürniss proposent d'opérer une distinction entre l'emprunt spontané et l'emprunt balisé :

L'emprunt spontané est de l'ordre de l'innovation relevant du sujet. L'emprunt balisé s'en distingue en ce qu'il est repris par le groupe (il a une fréquence supérieure) et qu'il commence à être négocié. Cependant il n'est pas intégré linguistiquement à la langue A et il y est donc repérable et repéré par les locuteurs de A comme par les locuteurs de B. En cela il ressemble à l'alternance codique, mais il en diffère par le fait qu'il concerne une petite unité tandis que l'alternance codique concerne des unités plus grandes : phrases, propositions, groupes de mots. Cette distinction, qui porte plutôt sur la taille de l'élément emprunté, ne nous semble pas ici pertinente. Du moins, n'en avons-nous pas perçu la pertinence pour nos études de cas. L'emprunt balisé est signalé par des pauses, reste reconnaissable et identifié et signalé comme emprunt. (Bornes-Varol et Fürniss 2011 : 11)

Ce travail utilise comme critère principal de distinction entre les deux effets du contact de langues la « taille » de l'élément emprunté : les manifestations de code-switching sont des segments plus longs, alors que les emprunts sont de petites unités, qui peuvent être analysées en appliquant d'autres critères : emprunts anciens, emprunts avec équivalents dialectaux, emprunt inévitable, internationalismes, emprunt au français régional, emprunt ayant remplacé un équivalent dialectal ...

Des critères linguistiques appliqués aux emprunts permettent de recenser :

a) des emprunts anciens, c'est-à-dire attestés dans les dictionnaires tels que le *Wörterbuch der elsässischen Mundarten* (Martin et Lienhart 1899-1907), *Deutsches Wörterbuch* (Grimm et Grimm 1854-1961/1971) et des pièces de

théâtre du XIX^e siècle dont *Der Pfingstmontag* (Arnold 1816) et *D'r Herr Maire* (Stoskopf 1898) ;

b) des emprunts avec ou sans équivalents dialectaux ;

c) des emprunts intégrés ou intégrables au niveau phonologique dans la production même.

Les critères sociolinguistiques recouvrent les domaines et contextes dans lesquels les emprunts ont été relevés : par exemple (exemple 3) les dénominations (fonctionnant comme des polylexèmes) « Notre Dame de Sion » et « Lycée Kléber » sont des emprunts culturels relevant du système scolaire, « Notre Dame de Sion » correspondant à une école maternelle, primaire et au collège et le « Lycée Kléber » correspondant à un lycée comme son nom l'indique. Il s'agit également d'emprunts en lien avec la géographie, ces noms propres indiquant également des établissements scolaires bien localisés.

3) « in Notre Dame de Sion euh vun de maternelle bis euh bis euh collège un no bin i im Lycée Kléber gwenn » (La Wantzenau 1, 03 :04)⁴

L'analyse distingue entre plusieurs types d'emprunts : les emprunts plus ou moins inévitables (par exemple des noms propres ou des quasi-noms propres sans équivalents dialectaux, comme les désignations des établissements scolaires cités dans l'exemple précédent), les internationalismes, les emprunts au français régional et les emprunts ayant remplacé les équivalents germaniques, par exemple.

Nous essayons d'illustrer ainsi divers types d'emprunts possibles. L'exemple suivant (4) présente un emprunt ancien intégré phonétiquement « kàmerädel » (copine) et un emprunt intégrable au niveau phonétique. Mais comme il est pratiquement déjà devenu un quasi-nom propre, l'emprunt « Université populaire » est plus ou moins inévitable. On note un deuxième facteur explicatif de cet emprunt : le figement de la désignation. Il s'agit alors plutôt d'un emprunt culturel.

4) « ich hàà nochher cours gnumme in euh in de Université populaire un no hàw i e kàmerädel ghàà wu perfekt euh anglisch gred hàt »⁵ (Mulhouse 5, 43 :22)

« cours nemme » sera classé dans la catégorie des calques, détaillée *infra*, lorsqu'il s'agit d'un calque (*prendre un cours de...*) avec un autre élément lexical français conservé.

⁴ A Notre Dame de Sion euh de la maternelle jusqu'au euh jusqu'au collège et puis je suis allée au Lycée Kléber.

⁵ Par la suite, j'ai pris des cours à euh à l'Université populaire et puis j'avais une amie qui parlait parfaitement l'anglais.

3. Mots de la communication

Les items courts comprennent un nombre important de « mots de la communication », que nous distinguons des emprunts lexicaux. Les « mots de la communication » n'ont pas été pris en compte ou n'ont pas fait l'objet d'analyses précises dans les travaux portant sur le contact de langues avec le français déjà cités. La position de Gardner-Chloros illustre la quasi-indifférence de la recherche à leur égard :

Les salutations et remerciements en français ne furent pas pris en compte, car « bonjour », « merci » etc. sont employés habituellement en Alsace indépendamment de la langue dans laquelle a lieu le reste de la conversation. (Gardner-Chloros 1985 : 70)

Les mots de la communication forment une catégorie très large qui englobe des contactifs, des coordonnants, des exclamatifs, des appréciatifs, etc.

Ce sont par exemple des marqueurs de reformulation comme « enfin » qui ouvre en même temps une redirection du propos ici, à savoir un commentaire de l'informateur (5) :

5) « s gibt viel wie noch, enfin viel, es gibt, ich bin màchmol doch euh iwerràscht un euh denk àls tiens do sin àlli eltere hinde dràn wie wie mit ne rede un ich fin' find des gànz gfitzt »⁶ (La Wantzenau 7, 55 :38).

Cet exemple offre aussi une occurrence de « tiens », qui exprime l'étonnement au niveau énonciatif.

Des éléments relevant de la structuration du discours tels que « donc » permettent d'exprimer une conséquence et une conclusion dans l'exemple (6) :

6) « un s maidel, nan es, elle est coiffeuse, donc ben wenn elderi litt komme muss se öij elsassisch redde nit »⁷ (Osthause 5, 15 :39).

On observe que ces lexèmes d'incidence énonciative peuvent aussi bien être un isolat français dans une séquence dialectale (exemple 5) que se trouver à la jonction d'un changement de langue.

4. Calques

Cette dernière catégorie des calques regroupe tous les éléments issus d'une stratégie de transfert d'une structure morphosyntaxique. De manière assez fréquente, il est possible de relever des calques de groupes infinitifs sans marqueur

⁶ Beaucoup parlent encore (le dialecte alsacien), enfin beaucoup, il y en a. Je suis quand même euh parfois surprise et je pense euh tiens là les parents sont derrière les enfants pour pour parler avec eux et je trouve, je trouve cela très bien.

⁷ Et la fille, non, elle est coiffeuse, donc ben quand des personnes d'un certain âge arrivent, elle doit également parler alsacien, non.

« ze » comme par exemple (7) : « fir telephoniere » au de lieu de « fir ze telephoniere/pour téléphoner ou appeler »

7) « un ich hâb e téléphone fir telephoniere »⁸ (Haguenau 4, 19 :23)

Des structures entières ont aussi parfois été calquées du français (8) :

8) « isch s gânz hert gsi »⁹ (Mulhouse 1, 13 :21)

Cette structure est un calque de « c'était très dur ». La locutrice parlait uniquement alsacien avant d'être scolarisée. Elle n'était pas allée à l'école maternelle. L'apprentissage du français à l'école primaire était donc difficile selon elle. Un équivalent possible dans le parler traditionnel aurait pu être « isch schwar/müehsâm gsi » (« c'était difficile/pénible ») (Mulhouse 1, 13 : 21). Cependant, le calque n'est que partiel si l'on considère la structure sans gradatif (*ganz*) (s isch hert gsi) comme tout à fait possible (cf. Martin/Lienhart 1899 : 376).

Une occurrence qui apparaît à plusieurs reprises est un calque de la structure « faire + GN » du français (faire du latin, du ski, de la couture), comme par exemple (9) où il s'agit d'un calque de « nous avons fait de l'allemand » (« mer hân Ditsch gmâcht ») :

9) « bon ditsch hân mer gmâcht in de schüel »¹⁰ (Beinheim 1, 9 :18)

Au lieu de « ditsch mäche », « ditsch lehre/ apprendre l'allemand » aurait été tout à fait possible.

Les calques conservant tel quel un élément français, par exemple un lexème isolé, constituent une sous-catégorie. A titre d'exemple, on notera le calque d'une structure valencienne entière du français « faire des efforts », dont le verbe est passé en dialecte (mâcht), mais le GN objet reste le substantif français (efforts), avec un article zéro déterminant partitif germanique. Il existe pourtant une expression dialectale usuelle : « sich ànstreng/ faire des efforts » (10).

10) « sie mâcht efforts fir àss sie elsassisch kânn redde »¹¹ (Sierentz 2, 26 :17)

5. Nouveautés et difficultés

La poursuite de cette étude des effets du contact permettra d'obtenir un aperçu de l'amplitude des manifestations du contact et tentera de prendre en compte le point de vue des locuteurs. De nombreux effets du contact de langues avec le français relevés dans les travaux antérieurs ainsi que dans les entretiens qui

⁸ J'ai un téléphone pour téléphoner pour téléphoner/appeler.

⁹ C'était très dur/difficile.

¹⁰ Bon on a fait de l'allemand (appris l'allemand) à l'école.

¹¹ Elle fait des efforts afin de pouvoir parler alsacien.

constituent le corpus ne sont en effet plus ressentis comme étant empruntés au français :

Dabei gilt im Elsaß und in Lothringen aber manche Eigenheit als durchaus sprachrichtig, und viele Entlehnungen aus dem Französischen werden nicht als fremd empfunden (vgl. Kap.3). (Magenau 1962 : 150)

Les études sur le changement linguistique suggèrent que deux phénomènes influencent les productions des locuteurs en situation de contact de langues : le manque de connaissances dans une langue et la présence des deux langues dans leur répertoire linguistique :

Dementsprechend muss eine Unterscheidung gemacht werden zwischen zwei unterschiedlichen Phänomenen der Sprachattrition: 1. Phänomene, die durch den Mangel an Gebrauch verursacht werden, z.B. Vereinfachungsprozesse bei grammatischen Strukturen, Schwierigkeiten beim Zugang, die sich durch Verzögerungsphänomene, Pausen und Code-Switching ausdrücken [...] (und) 2. Entwicklungen, die durch Sprachkontakt verursacht werden und darauf zurückzuführen sind, dass Sprachen in unserem Gehirn parallel gespeichert werden und stark miteinander verbunden sind (Riehl 2014 : 95).

Etant donné que le français et les parlers dialectaux sont présents dans le répertoire linguistique des locuteurs dialectophones de l'Alsace contemporaine, les locuteurs peuvent emprunter des items au français, mais ce choix ne sera pas forcément marqué ou frappant, le recours à des unités lexicales du français semblant spontané et/ou n'ayant pas de raison apparente.

Ce que nous avons catégorisé comme « emprunté » au français ou calqué sur le français n'est cependant pas forcément ressenti comme tel par les locuteurs, mais plutôt considéré comme étant « intégré ». Comment alors nommer ces manifestations du contact si diverses avec une présence du français dans l'exemple 11 (mots de la communication « enfin » et « ouais » ; code-switching « ça ne me choque pas ») ?

11) Informatrice : « Ich muss immer suche, enfin nit immer, àwwer mànmol muss ich doch suche wie sàch ich des un dänn ouais màch ich mischung zwische elsässisch un frànzösisch (rire) »

Enquêtrice : « Un steert eich des wenn ebber vum elsässische ins frànzese schàlt oder euh isch s e gwähnet? »

Informatrice: « S isch, najj, ça ne me choque pas, ouais ich bin s gewähnt, ich bin s, ouais, ich bin s gewähnt däss mir àlles mischen »

(Scheibehart 5, 44 :25)¹²

¹² Informatrice : Je dois toujours chercher, enfin pas toujours, mais parfois je dois réfléchir comment dit-on ceci et alors, ouais, je fais un mélange avec de l'alsacien et du français.

Enquêtrice : Et est-ce que ceci vous dérange si quelqu'un passe de l'alsacien au français ou euh avez-vous l'habitude d'entendre cela ?

Informatrice : C'est... non, ça ne me choque pas, ouais, j'ai l'habitude, c'est, ouais, c'est habituel de mélanger.

En prenant en considération l'argumentation explicative de Riehl (2014) et la subjectivité des locuteurs, on peut ici aussi s'interroger sur la portée de ces éléments : font-ils partie d'un changement dialectal (*Dialektwandel*), même si le niveau syntaxique n'est pas touché et que le niveau morphologique n'est concerné qu'à la marge ? Est-ce uniquement ou aussi un changement dans la manière de communiquer entre locuteurs qui s'auto-catégorisent comme dialectophones dans le sens qu'il est nécessaire d'être bi-/plurilingue pour communiquer en « dialecte » en Alsace ? Et, sans entrer dans une logique prédictive, cela pourrait-il impulser, par ricochet et à un terme inconnu, soit une forme de détachement partiel de l'espace dialectal allemand, soit une forme d'autonomisation de ce qui est parlé en Alsace ? Et alors, comment le catégoriser ?

Bibliographie :

- ARNOLD, Jean-Georges-Daniel. 1816. *Der Pfingstmontag : Lustspiel in Strassburger Mundart in fuenf Aufzuegen und in Versen*. Strasbourg : Treutel et Würtz. <https://www.numistral.fr/ark:/12148/bpt6k9400913h>.
- BAUER, Simone. 1969. « Les emprunts au français dans le dialecte mulhousien (Haut-Rhin) ». Mémoire de maîtrise, Université de Strasbourg.
- BECK, Philippe. 1973. « Les emprunts au français dans le parler de Pfaffenheim (Haut-Rhin) : inventaire lexical et analyse ». Mémoire de maîtrise, Université de Strasbourg.
- BORNES-VAROL, Marie-Christine, et Susanne FÜRNISS. 2011. « Une méthodologie pour l'étude des situations de contact ». In *Choc des langues et des cultures ? Un discours de méthode*, 425-95. Paris : PUV.
- CRÉVENAT-WERNER, Danièle. 1993. « Les emprunts au français dans le parler strasbourgeois contemporain : analyse quantitative et qualitative ». Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- . 1999. « Les mots français dans le dialecte strasbourgeois : s'gejeteil vom contraire ». Editions Oberlin, Strasbourg.
- ERHART, Pascale. 2017. « Les effets de la frontière sur les pratiques linguistiques dans le Rhin supérieur ». *Cahiers du GEPE*. <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=3100>.
- ERHART, Pascale, et Dominique HUCK. 2018. « Le chercheur face à un « terrain » alsacien en mutation sociolinguistique ». In *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques*, Limoges : Lambert-Lucas, 489-496.
- GARDNER CHLOROS, Penelope. 1985. « Choix et alternance des langues à Strasbourg ». Thèse de doctorat, Strasbourg : Université Louis Pasteur.
- GRIMM, Jacob, et Wilhelm GRIMM. 1854. « Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm (Wörterbuchnetz) ». 1854-1961; 1971. http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB.
- GUMPERZ, John J. 1989. *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Saint-Denis : L'Harmattan.
- HUBER, Charles Jacques. 1970. « Les emprunts au français dans le parler de Schwindratsheim ». Mémoire de maîtrise, Université de Strasbourg.
- HUCK, Dominique. 2008. « Die elsässischen Dialekte im Hinblick auf die Repertoiredynamik der Sprecher. Exploratorische Fallstudie », 16. Tagung für alemannische Dialektologie. Wege in die Zukunft, September 2008, Universität Freiburg i. Ue./Fribourg (Suisse), non publié.

- KUBLER-GANTNER, Marie-Marguerite. 1980. « Les emprunts au français dans le parler de Munchouse (Haut-Rhin) : inventaire lexical et analyse ». Mémoire de maîtrise, Université de Strasbourg.
- LÉGLISE, Isabelle. 2013. « Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes ». Mémoire de synthèse présenté en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. INALCO, Paris.
- MAGENAU, Doris. 1962. *Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache im Elsass und in Lothringen*. Mannheim: Dudenverlag des Bibliographischen Instituts Mannheim.
- MARTIN, Ernst, et Hans LIENHART. 1899. « Wörterbuch der elsässischen Mundarten (Wörterbuchnetz) ». 1899-1907. http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=ElsWB.
- MATZEN, Raymond. 1985. « Les emprunts du dialecte alsacien au français ». In *Le français en Alsace : actes du colloque de Mulhouse (17-19 novembre 1983)*. Genève : Editions Slatkine, 61-70.
- MATZEN, Sonia. 1976. « Emprunts au français dans le parler de Strasbourg : Etude sémantique ». Mémoire de maîtrise, Université de Strasbourg.
- MAURER, Johanna. 2002. *Elsässisch und Französisch: die Funktion ihrer Alternanz im Diskurs*. Kiel : Westensee-Verlag.
- RIEHL, Claudia Maria. 2014. *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- STOSKOPF, Gustave. 1898. *D'r Herr Maire. Lustspiel in drei Aufzügen von G. Stoskopf*. 18^e éd. Gundershoffen : Jaggi-Reiss.
- SUTTER, Gérard René. 1971. « Les emprunts au français dans le parler d'Ebersmunster ». Mémoire de maîtrise, Université de Strasbourg.

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.

Ihr 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

Zitatblock: links 5 mm zurückgesetzt

Keine Word-Aufzählungsliste benutzen

Maria Siemushyna
Université de Strasbourg

**Les effets non-linguistiques des politiques d'apprentissage
du français et de l'allemand par les immigrés adultes
à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main**

Introduction : les « effets non-linguistiques »

Lorsqu'on apprend une nouvelle langue, comme le note Watson-Gegeo, il n'y a pas d'apprentissage hors contexte :

La théorie de la socialisation langagière met en garde contre la vision du langage comme le seul lieu d'une représentation et d'un développement cognitif intrapsychique. Au contraire, la socialisation langagière argumente que les connaissances, y compris les connaissances linguistiques, ne sont pas seulement transmises, mais aussi utilisées, acquises et créées à travers des pratiques interactives concrètes dans des contextes historiques, politiques et socioculturels spécifiques. (Watson-Gegeo, 2004 : 340, notre traduction)

Lorsqu'on se rend à un cours de langue, on découvre en effet en même temps une nouvelle culture, on fait connaissance de nouvelles personnes... autrement dit l'apprentissage d'une langue a également des effets sur les apprenants que nous proposons de nommer « non-linguistiques ». Il en est de même pour les politiques linguistiques. Si le premier objectif des politiques linguistiques est d'influencer les rapports aux langues des personnes, leurs idéologies et pratiques linguistiques (Spolsky 2004), les politiques de langues sont rarement des politiques uniquement de langues, elles sont souvent associées à d'autres politiques, économique, sociale, etc. (Truchot 2008 ; Blanchet 2008) et auront des effets sur l'emploi et la situation sociale des personnes.

Cependant, si la question des effets « secondaires » de différentes politiques a déjà été abordée (Nioche 1982 ; Sabbagh 2004 ; Apitzsch et Kontos 2008), il existe encore relativement peu d'analyses des politiques linguistiques (Coste 2008). En nous inspirant de ces constats, nous proposons de réfléchir aux effets non-linguistiques des politiques linguistiques. Nous aborderons les actions linguistiques de différents acteurs (Etat, secteur privé, associations), en portant notre intérêt sur les effets non-linguistiques des politiques « publiques » de langues, c'est-à-dire celles proposées par l'Etat et ses institutions à différentes échelles (national, régional, local).

1. Cadre théorique et contextuel

Cet article a pour cadre les politiques d'apprentissage du français/allemand par les immigrés adultes à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main. Dans les deux contextes, les politiques linguistiques s'articulent avec les politiques d'intégration (Roselli & Viche, 2006 ; Yoffe, 2010 ; Domergue & Jourdain, 2012 ; Riecke, 2014 ; Beacco et al, 2016) – et certaines formations linguistiques pour les migrants sont proposées dans le cadre des CAI/CIR¹ en France et des *Integrationskurse* en Allemagne. On s'attend ainsi à ce que, en plus des connaissances linguistiques, les immigrés adultes acquièrent des connaissances sur le fonctionnement social, culturel, économique, politique du pays d'accueil. Cependant, ces contrats d'intégration ne sont pas mis en place de la même manière : en Allemagne l'offre des *Integrationskurse* est organisée de manière centralisée, en partenariat entre le BAMF² et les écoles professionnelles de langues ; tandis qu'en France, l'offre des cours de français proposée par l'OFII³ avec CAI/CIR est limitée, et ce sont plutôt les associations qui assurent de nombreuses formations/ateliers linguistiques. Nous chercherons à saisir comment cette organisation des formations influence les apprenants migrants adultes, leurs connaissances, leurs réseaux de sociabilité, leurs projets personnels et professionnels. Nous discuterons enfin quelques convergences et divergences des effets sur les immigrés adultes d'une part à Strasbourg et d'autre part à Francfort-sur-le-Main. La réflexion s'appuie sur les données collectées dans le cadre d'une thèse qui analyse les effets des politiques linguistiques familiales et des politiques linguistiques institutionnelles sur les parcours des personnes immigrées et leurs familles à Strasbourg et à Francfort. Les données sont constituées des entretiens non-directifs (n=60) avec des immigrés adultes, des descendants de migrants, ainsi que des professionnels qui travaillent avec les familles migrantes ; des observations dans les écoles de langues et les associations qui proposent des cours/ateliers en français ou allemand pour les personnes immigrées. Les entretiens se sont déroulés en tant que narratifs non-directifs (Michelat, 1975 ; Donegani, Duchesne & Haegel, 2002 ; Magioglou, 2008) : les personnes interviewées étaient libres de mentionner les effets des politiques linguistiques dans les domaines de leur vie où cela leur semblait pertinent. Les retranscriptions des entretiens ont été analysées de manière thématique et séquentielle (Coray in Gohard-Radenkovic, 2009 ; Shukla & al, 2014), afin de faire ressortir les effets

¹ CAI – Contrat d'accueil et d'intégration, à partir de 2016 a évolué vers le CIR- Contrat d'intégration républicaine.

² BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Bureau fédéral pour la migration et les réfugiés) : bamf.de

³ Office français pour l'immigration et l'intégration : ofii.fr

des politiques de langues dont les personnes ont témoigné de manière plus ou moins explicite.

2. Présentation des résultats

Les entretiens ont fait ressortir des effets non-linguistiques très divers, regroupés en différentes catégories détaillées ci-dessous, à savoir : les effets sur l'intégration, l'emploi, les connaissances et compétences, les réseaux de sociabilité et l'accès à l'accompagnement social auprès de différentes structures.

2.1. Intégration

Les politiques de langues envers les migrants s'articulent avec d'autres politiques, aussi bien en France qu'en Allemagne, et depuis les années 2000, elles s'articulent plus particulièrement avec des politiques d'intégration de ces migrants : Roselli & Viche, 2006 ; Yoffe, 2010 ; Extramiana, 2011 ; Domergue & Jourdain, 2012 ; Riecke, 2014 ; Beacco et al, 2016. Extramiana note par exemple pour la France :

Il faut noter que la maîtrise du français est importante non seulement pour l'intégration sociale, économique et autre, mais que le droit au séjour-même en dépend. Pour les personnes ayant séjourné plus de 5 ans en France, la délivrance de la première carte de résident dépend du niveau de maîtrise du français. (Extramiana, in Mangiante, 2011 :16)

En Allemagne également, la maîtrise de la langue allemande est considérée comme cruciale pour l'intégration des migrants et pour la création de liens d'appartenance entre les migrants et le pays d'accueil :

Sprache bildet einen Teil der persönlichen und sozialen Identität von Menschen und geteilte Sprache kann somit ein Ausgangspunkt für gelebte Gemeinsamkeiten und gefühlte Zugehörigkeit sein. (Stadt Frankfurt am Main – Integrationsdezernat, 2011: 64)

Certains des témoignages recueillis vont dans le même sens :

- (1) alors ça pose un vrai problème quand on veut demander la nationalité... et même au-delà ... mais c'est un peu plus en France on ne peut pas ... [oui]... demander la nationalité et en même temps ne pas être capable... en ce moment-là indépendamment du parcours qu'on a eu on passe par un ... surtout si on n'a pas de diplôme ... [uhum] ... si on n'a pas de diplôme Master je ne sais pas quoi voilà ... là on passe un examen à la Préfecture ... [oui, oui] ... qui montre comme quoi que voilà vous maîtrisez le français ... il ne s'agit pas de parler voilà ... [oui, oui, oui] ... c'est la vie quotidienne ... la vie de tous les jours... (Victor, Roumanie, Strasbourg)
- (2) Je connais par exemple aussi une amie, son compagnon n'avait pas les papiers ... il était là depuis déjà 4 ans, mais parlait toujours très mal le français. On lui dit : mais quand tu es à la Cour pour tes papiers et tu parles toujours aussi mal le français depuis 4 ans... on

ne voit pas ta motivation. (Stéphanie, enseignante-stagiaire de français pour les étrangers, Strasbourg.)

- (3) und wenn die Teilnehmer diese B1 und diese Orientierungskurs, beide Tests SCHAFFEN, können nach 8 Jahre, das hier leben ... und eine Arbeit haben, natürlich, in 8 Jahre... können sie den DEUTSCHEN PASS BEANTRAGEN. (Carla, coordinatrice des cours de langues, Francfort)

Ce qui ressort particulièrement des entretiens menés, c'est la « double-formation » dans le cadre du CIR et des Integrationskurse : d'un côté linguistique, et de l'autre côté portant sur le fonctionnement du pays d'accueil (intégré dans le CIR, et se présentant comme « Orientierungskurs » en Allemagne). Au-delà de la maîtrise de la langue, les connaissances acquises par les apprenants dans ces formations encouragent leur intégration dans la société d'accueil. Les témoignages collectés offrent des lumières sur l'acquisition de différentes connaissances en lien avec l'intégration dans le pays d'accueil :

- (4) die Integrationskurse – bis B1..[ok]... beginnt man mit A1.1... ich spreche jetzt für allgemeine ... ok sind 600 Stunden, 6 Module ... von Modul 1 bis Modul 6.. [ok]..das heißt nach 3 Module hat man, soll man A2 schaffen... [uhum]...und dann kommt B1... und dann gibt noch 100 Stunde Orientierungskurs.. [Orientierungskurs, ja]..über die deutsche Kultur, Politik, Geschichte, Bildungswege... ja... und dann gibt es ein Test. .. [ok]..und der Test kommt von Bundesamt für Migration... und wenn die Teilnehmer diese B1 und diese Orientierungskurs, beide Tests SCHAFFEN, können nach 8 Jahre, das hier leben... und ein Arbeit haben, natürlich, in 8 Jahre... können sie den DEUTSCHEN PASS BEEINTRAGEN... Carla, coordinatrice des cours de langue, Francfort sur le Main

- (5) C'était le... tu sais, juste le FONCTIONNEMENT du gouvernement français... ..it was the.. you know, just the FUNCTIONING of the French government ... [uhum] ... LAICITE ... SYSTEME EDUCATIF, comme les écoles c'est NATIONAL, le collège c'est REGIONAL, le lycée c'est DEPARTEMENTAL, des choses comme ça... [d'accord] ... un peu sur l'histoire de la France, tu sais, comme les rois de France et tout ce genre de choses... [ok].. et puis il y a le « BILAN DE COMPETENCES » pour être sûr que je connaissais les possibilités que j'avais pour le travail... [ok] .. et puis il y en a encore un autre, donc c'était la VIE CIVIQUE, qui est en grande partie la vie politique, LA VIE DE TOUS LES JOURS, les choses pratiques, et le BILAN DES COMPETENCES ... [uhum] ... donc, il y avait 3 cours (Samantha, Etats-Unis, Strasbourg)
- ..it was the.. you know, just the FUNCTIONING of the French government ... [uhum] ... LAICITÉ ... EDUCATIONAL SYSTEM, like les écoles c'est NATIONAL, le college c'est REGIONAL, le lycée c'est DÉPARTEMENTAL, des choses comme ça ... [d'accord] ... a little bit of history of France, you know, like kings of France and all that kind of stuff..[ok]..and then there is 'BILAN DE COMPÉTENCES' to make sure I knew which opportunities I have for work... [ok] ... and there is another one, donc c'était la VIE CIVIQUE, which is mostly political life, LA VIE DE TOUS LES JOURS, practical stuff, and the BILAN DE COMPÉTENCES ... [uhum] ... so there were 3 classes

La référence au bilan des compétences dans ce dernier témoignage établit le lien entre les politiques de langues et les politiques de l'emploi, analysées dans la section suivante.

2.2. Emploi

Si, dans les années 1970, la maîtrise de la langue était moins importante pour la migration de travail, car les entreprises cherchaient davantage une main d'œuvre « physique », la situation a évolué, et la maîtrise de la langue du pays d'accueil est devenue très importante dans le domaine professionnel. Ceci est vrai tant pour les services, où la maîtrise de la langue est primordiale pour la communication avec les clients, que pour le bâtiment ou le nettoyage, où le personnel doit comprendre les consignes de sécurité, les fiches de produits, ainsi que participer à des discussions lors des réunions du personnel (ORIV, 2010). De ce fait, les formations linguistiques consacrent une part plus ou moins conséquente de leurs programmes pédagogiques aux thèmes liés à l'emploi. Parmi les personnes que nous avons interviewées, nombreuses sont celles qui ont témoigné de la dimension « emploi, formation professionnelle, marché du travail » dans les formations linguistiques :

- (6) Und jetzt bieten wir auch die B2 ... berufsbezogene Sprachkurse B2
Carla, coordinatrice cours de langues, Francfort-sur-le Main.
- (7) Introduire une réflexion sur le travail, la recherche d'emploi, ça fait partie de la formation. C'est même inscrit dans le Cahier de charges avec Pôle Emploi : apprentissage du français, aide à définir le projet professionnel. (Martine, personne ressource, Strasbourg: 37)

Certaines formations consacrent explicitement des séquences et du temps à l'accès à l'emploi et au marché du travail :

- (8) Les cours de français c'est 2 fois 2 heures par semaine, à l'heure actuelle c'est ça... le stage intensif – c'est beaucoup plus de cours, ça concerne le français, c'est toujours à visée quotidienne avec les thématiques de la vie quotidienne, et puis on commence aussi à introduire les notions de santé, santé au travail, l'informatique, du coup avec l'utilisation des cyber centres, et dans le but de les amener progressivement à mieux se débrouiller dans la vie de tous les jours, mais aussi peut-être pour certains d'envisager un travail... par exemple, dans les cyber centres la thématique ça va être de rédiger un CV... (Françoise, personne-ressource, Strasbourg, 52)

D'autres formations de langue sont associées à des formations professionnelles précises, comme en témoigne l'exemple d'Angela, originaire de Lituanie et résidente à Strasbourg, qui a suivi une formation en français et dans la coiffure :

- (9) M : oui, d'accord.. très bien... et quand vous avez commencé à chercher, COMMENT VOUS AVEZ TROUVE LES COURS DE FRANÇAIS ICI?

A : c'est une ma copine m'a conseillé /ehm/ de venir ici, dans cette association... [oui].. après j'ai cherché sur internet... j'ai pris formation 1 mois en Alliance française... [oui]... ensuite, je me inscris à Pole Emploi et j'ai obtenu la formation en../ehm/..l'ANEF.. ANEF... [oui].. /ehm/ c'était pendant 4 mois, oui..

M : mais c'est une formation de ?

A : de langue

M : langue... français, avec Pole Emploi ?

A : oui... ça c'est Pole Emploi qui m'a..[oui] .. qui m'a envoyé

M : mais c'est pas une formation professionnelle POUR UN METIER, ou c'est juste le français ?

A : non, non.. c'est avec un STAGE... j'ai fait un stage dans un salon de coiffure... [uhum]... pour apprendre aussi le...

M : vocabulaire

A : vocabulaire de METIER, comment... oui

(Angela, Lituanie, Strasbourg : 90)

Omar, un Marocain qui a habité à Francfort-sur-le-Main, mentionne la formation en allemand associée à une formation dans la vente et le commerce :

(10) Il y a le B1, et il y a plus même, il y a après le B1, il y avait un truc ... que j'avais commencé, mais après j'ai quitté l'Allemagne... alors c'était quoi, c'était une formation linguistique pour le métier, ça veut dire on apprend les mots spécifiques pour un métier, par exemple... c'est après le B1, ils te proposent tout de suite... après le B1 tu peux avoir cette formation, est-ce que c'est 6 mois ou 1 an, je me rappelle pas... alors, on a fait ça... moi je me rappelle, j'avais choisi l'achat et la vente, le commerce... et, dommage, j'ai pas ramené le cahier avec moi, il y a que les mots spécifiques de achat et vente, le commerce, voilà, comment on peut dire « Lage », comment on peut dire « le produit » -« Produkt », et tout ça... alors il y avait tous ces mots importants, comme ça quand tu commences le travail, tu as déjà le bagage qu'il faut ... ça c'est vraiment très très intéressant, je trouve, c'est bien pour le monde du travail ... parce que Integrationskurse, oui, ça te donne la confiance pour sortir, pour faire des petites courses, pour parler un petit peu et tout ça, mais pour travailler, c'est ça qui est important, c'est le travail. (Omar, Maroc, Francfort-sur-le-Main)

Kamal, un opticien d'origine Algérienne, a suivi quant à lui une formation en allemand dans son domaine professionnel :

(11) Mais quand on est arrivé là-bas, on parlait pas allemand.. donc qu'est-ce qu'ils ont fait pour nous là-bas, les quelques premières semaines – l'allemand, mais l'allemand technique... Brille, Kugelschreiber, Miopie ... tu vois, des mots techniques de l'optique... on rentrait direct sur le Thema, sur le métier. (Hassan, Algérie, Francfort-sur-le-Main)

Ces témoignages montrent diverses professions abordées dans les formations linguistiques. Cependant, il semble que, pour les formations construites en « apprentissage langue + apprentissage métier », la liste des métiers soit limitée à des métiers « peu qualifiés » comme le nettoyage ou le bâtiment :

(12) Il y a eu plusieurs cas avec Pôle Emploi de FLE sectoriel : nettoyage, santé, restauration, bâtiment --- car il n'y avait pas d'autres FLE. (Notes entretien avec Martine, personne ressource Strasbourg.)

Nous émettons l'hypothèse que les personnes migrantes inscrites en cours de langues sont amenées à apprendre un métier qui diverge potentiellement beaucoup du métier qu'elles ont pratiqué dans le pays d'origine. Cependant, les personnes interviewées, même si elles étaient dans ce cas de figure, n'ont pas verbalisé ce sujet.

2.3. Connaissances et compétences diverses

Même si l'objectif principal des cours est de développer les compétences linguistiques des élèves, dans la mesure où ces cours se basent sur des supports textuels, audio, visuels rapportés à des sujets d'actualité, les éléments linguistiques sont également porteurs de sens sur différents sujets sociaux. Mikhalchenko et ses collègues citent les travaux de Sapir, Whorf, Benveniste et Humboldt en rapportant le terme d'« image linguistique du monde » de Humboldt : Sapir comme Whorf émettent l'hypothèse de liens entre une langue et une manière de penser (Mikhalchenko et al, 2006 : 46). L'apprentissage de la langue en situation actualisée peut être une acquisition simultanée aussi bien de connaissances linguistiques que de connaissances socioculturelles en lien avec les thématiques abordées. Les témoignages des personnes interviewées montrent qu'elles sont conscientes de l'acquisition de ces compétences et connaissances sociales et culturelles.

Natacha, une jeune femme d'origine de Lituanie, qui a fait des études universitaires et travaille désormais à Francfort-sur-le-Main, témoigne d'un large éventail des connaissances sociales, culturelles et autres :

(13) Surtout si tu apprends la langue soi-même, tu peux t'orienter plus sur certains sujets, c'est-à-dire moi, par exemple, je peux prendre un journal économique en allemand, c'est-à-dire que quand je le lis, je découvre aussi quelque chose de nouveau... ou encore je cherchais les informations sur les études, et alors c'est comme un pont, j'apprends la langue pour accéder à l'information qui est juste dans une autre langue... c'est-à-dire de toute façon s'est basé sur une source en particulier... on peut aussi par exemple étudier la littérature classique... c'est-à-dire qu'en parallèle avec la langue tu apprends quelque chose qui se passe dans le monde... (Natacha, Lituanie, Francfort-sur-le-Main)

Особенно если ты сам учишь язык, то ты можешь особкнно направлять на какие-то темы, то есть я, например, могу взять экономическую газету на немецком, то есть я читаю, открываю для себя что-то новое..или же я искала информацию об учебе, то есть это как мостик, я изучаю язык, чтобы добраться до информации, которая просто на другом языке..то есть все равно это основано на каком-то источнике..можно также, например, классическую литературу изучать.. то есть параллельно с языком изучаешь что-то, что происходит в мире...

Le témoignage d'Aliona, originaire de Biélorussie et qui travaille également à Francfort-sur-le-Main, indique que l'école de langues a encouragé fortement ces divers apprentissages à travers la langue allemande :

- (14) C'est une école privée, elle est assez populaire, beaucoup de personnes la connaissent...[...]... dans cette école ils organisent beaucoup d'activités intéressantes pour les nouveaux arrivants, comme par exemple la visite de Francfort, les sorties aux théâtres, à l'usine du vin de pomme, ils ont toujours inventé quelque chose. On pouvait et pratiquer la langue et faire connaissance de la culture. (Aliona, Biélorussie, Francfort-sur-le-Main)
- Это частная школа, она достаточно популярная, многие ее знают. [...].. В этой школе организовывали много интересных мероприятий для приезжих, например, экскурсии по Франкфурту, в театры, на завод яблочного вина, всегда что-то придумывали. Можно было и попрактиковать язык, и познакомиться с культурой .

Ce témoignage suggère que cette école de langues est un acteur-clé des politiques de langues. Le dispositif « Mama lernt Deutsch » est un produit concret de politique de langues qui s'adresse plus particulièrement aux parents d'élèves immigrés, en leur permettant de développer des connaissances linguistiques, mais aussi de découvrir le fonctionnement de l'école, de la société et du pays d'accueil et de mieux accompagner les enfants dans leur scolarité :

- (15) M: zum Beispiel es gibt Kurse für die Eltern in die Schule, in die gleiche Schule wo die Kinder sind..[genau]...
C : gibt es auch hier, das ist Mama spricht Deutsch, gibt auch hier, ja...
Carla, personne ressource, Francfort, 121.

A Strasbourg, nous observons des phénomènes similaires, dans lesquels les politiques de langues ont des effets non-linguistiques sur les connaissances sociales, culturelles et autres des personnes immigrées :

- (16) Nous on va continuer notre dispositif, ça touche PLEIN DE PARENTS, C'EST UTILE, ça permet aux familles de progresser, aux femmes de progresser, aux hommes aussi, d'atteindre les 3 objectifs, comme j'ai dit on a 3 objectifs : L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE, LA CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF, LA CONNAISSANCE DES VALEURS DE LA REPUBLIQUE... donc ces trois domaines là, on a fait encore le bilan hier et ce matin ... ça marche plus ou moins bien selon les personnes.. mais globalement c'est ça... (Bertrand, personne ressource, Strasbourg: 63)

Ces exemples montrent que les liens entre langue et intégration ne se font pas seulement dans le cadre de « démarches administratives », d'obtention d'un titre de séjour ou de nationalité, mais aussi dans « l'intégration au quotidien », la participation active à la vie sociale et l'intérêt à la vie économique et culturelle locale. D'autres personnes témoignent également du développement de compétences pratiques, des “savoirs-faire” et des “savoir-être”. Elles témoignent par

exemple de l'apprentissage de confiance en soi ou de compétences rédactionnelles :

(17) Et donc je pense que ces cours répondent aussi à autre chose, c'est-à-dire, la personne est invitée à se repositionner de la manière, voilà, en tant qu'acteur, en tant que, oui, dans une posture plus positive, tournée vers l'avenir, voilà, j'apprends, je travaille, je m'efforce de venir régulièrement, même si c'est difficile, entre les cours... et du coup ça a aussi des répercussions positives pour les personnes, sinon il faut toujours ramener le côté, les choses les plus négatives qu'elles ont vécu et voilà. (Adriana, membre d'une association, Strasbourg)

(18) Ah oui, oui, la CONFIANCE EN SOI, effectivement... et aussi le côté REDACTIONNEL, j'essayais de, de mieux rédiger. (Derya, Turquie, Strasbourg : 340)

A Francfort-sur-le-Main, Galina souligne que son apprentissage de la langue allemande est associé à l'apprentissage de la culture et de la « discipline allemande » :

(19) Die Sprache ist eine Bereicherung und ich finde, dass die deutsche Sprache, wenn man die Sprache lernt, ist man mit die Geschichte und deutsche Kultur... ist man ein bisschen abefahrt von diese Kultur, und von deutschen Disziplin. (Galina, Biélorussie, Francfort-sur-le-Main)

Ces divers témoignages nous confirment que les connaissances sur la vie de tous les jours, la vie sociale, culturelle, « économique, administrative du pays d'accueil, de même que les compétences telles que capacités rédactionnelles, confiance en soi, discipline sont ressenties comme utiles par les personnes immigrées dans différents domaines de leur vie dans le pays d'accueil. Ces dernières ne sont pas simplement réceptrices de connaissances langagières, mais conscientes de bénéfiques « latéraux » des dispositifs qui leur sont proposés.

2.4. Réseaux de sociabilité

Les cours de langues sont ainsi des lieux de rencontre, d'interaction entre les apprenants dans les groupes, les enseignants et autres personnels des structures qui proposent les cours, c'est-à-dire des espaces de socialisation :

(20) Maintenant elle se débrouille BIEN... et tu vois, elle va en cours de français pour sociabiliser, pour voir du monde, et aussi pour ne pas oublier, à l'heure actuelle... (Derya, Turquie, Strasbourg)

(21) En plus, ce qui est intéressant, c'est les gens avec qui on communique, c'est-à-dire les porteurs de la langue, ils sont aussi on peut dire comme des enseignants, c'est-à-dire on peut faire connaissance de beaucoup de personnes intéressantes. (Natacha, Lituanie, Francfort-sur-le-Main)

и плюс , что интересно, это с какими людьми общаться, то есть носители языка, они тоже можно сказать как учителя, то есть можно с многими интересными людьми познакомиться.

En ce sens, nous rejoignons le constat fait par Biichlé :

Pour ce qui concerne le premier lieu, l'organisme social, il m'est apparu que bien souvent, même si l'objectif de l'apprentissage de la langue n'est que partiellement atteint, les séances hebdomadaires de formation représentent, pour ces femmes, un premier pas vers la nouvelle société ; elles permettent de rompre l'isolement et d'échanger avec d'autres personnes qui partagent les mêmes difficultés. En cela, elles constituent parfois une première extension du réseau social. (Biichlé, 2008 : 96)

Il existe cependant des divergences entre Strasbourg et Francfort quant aux effets des cours de français/allemand sur les réseaux de sociabilité. En analysant l'ensemble de nos observations et entretiens, nous avons constaté qu'à Francfort-sur-le-Main, les cours d'allemand pour les migrants ont principalement lieu dans les écoles de langues, où les groupes de cours de langues sont généralement constitués par niveau de langue. De ce fait les participants de différentes catégories et profils sociaux sont mélangés dans les groupes. En revanche, à Strasbourg, on retrouve plus souvent les personnes de même catégorie sociale dans les groupes de langue : demandeurs d'asile en cours de langue dans les associations pour les demandeurs d'asile, demandeurs d'emploi dans les cours dans les structures de formation professionnelle, par exemple. Nous nous demandons quels peuvent être les effets de cette mixité des profils des personnes dans les cours de langues. Le témoignage de Naim, Maroc, Strasbourg, nous donne une idée des effets possibles :

(22) donc le problème, c'est comment t'expliquer... que là tu rentres dans un système, où c'est PAS DYNAMIQUE, c'est-à-dire que comme les gens ne sont pas mélangés, t'as pas ce mouvement de... de vouloir faire progresser l'autre, tu vois... [oui].. donc les demandeurs d'emploi on va... on va peut-être, on va peut-être mettre un mec, je sais pas, un mec qui fait du ménage, on va regrouper avec des mecs qui font du ménage, alors peut-être que demain le mec qui fait du ménage,... [oui]..tu le mets avec un mec comme moi, ingénieur, et je vais peut-être parler avec le mec qui fait du ménage, en lui disant, tiens, t'as peut-être des opportunités, t'as pas envisagé de faire une formation pour arrêter de faire ça... [oui].. alors qu'un mec qui fait du ménage va te dire, tiens, il y a encore un autre poste de ménage, ça t'intéresserait de faire du ménage ? (Naim, Maroc, Strasbourg)

(23) ich muss wie hier in Deutschland, dass die Leute DURCHMISCHT sein... und das ist hier in Deutschland PERFEKT... [uhum]... so muss es eigentlich sein... hier ist durchmischt... weil NUR SO kann die Integration funktionieren (Ayoub, Maroc, Francfort)

Les conséquences de cet état de fait vont potentiellement dans deux directions différentes : si les apprenants ont des profils similaires, ils peuvent échanger de façon plus approfondie sur les problématiques communes, comme dans le cadre d'une formation linguistique pour les demandeurs d'emploi, les personnes discutent éventuellement des problématiques communes liés à la recherche d'emploi. D'autre part, le mélange des profils des apprenants peut élargir les réseaux de sociabilité, ainsi qu'ouvrir des perspectives personnelles et professionnelles.

2.5. Accompagnement social

En identifiant les différentes structures qui mettent en place les politiques d'apprentissage de français et allemand pour les personnes immigrées à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main, nous nous sommes rendus compte que, dans les années 1970 qui connaissaient une immigration de travail, les cours/ ateliers de la langue du pays d'accueil étaient souvent proposés par des associations caritatives aussi bien que par les syndicats des entreprises qui avaient embauché ces personnes (ORIV 2010). Depuis, se sont multipliés les cours proposés par les institutions de l'Etat (CIR et *Integrationskurse* notamment), les écoles professionnelles de langues, ainsi que par des centres de formations pour les adultes. Cependant, les associations restent un acteur très important de ces actions et politiques de langues (Bruley-Meszaros, 2008 ; ORIV, 2010 ; Mangiante, 2011 ; Adami, 2012 ; Bruneau & alii, 2012 ; Tohir, 2016). C'est particulièrement le cas en France, avec les associations pour demandeurs d'asile, les associations de quartier, les centres socioculturels, etc. ; en Allemagne, comme le confirment les travaux de Han-Brocih (2012), les actions linguistiques des associations s'adressent plus particulièrement aux demandeurs d'asile qui n'ont pas encore obtenu le statut de « réfugié » et ne peuvent pas encore prétendre à des *Integrationskurse*.

Nous avons cherché à comprendre quels peuvent être les effets non-linguistiques dus au fait que les cours sont proposés par des associations. Ecoutons les acteurs :

- (24) En fin de compte, il y avait des problèmes, et vraiment, elle disait que son enfant, elle lui enseignait plusieurs langues, elle avait des visions extraordinaires pour son fils... et après on s'est rendu compte que c'était un problème de compréhension entre l'institutrice et cette maman, et à partir de là l'AJEEP a servi de médiateur et a essayé d'expliquer les choses entre la maman et ... alors, il n'y a pas eu de, il n'y a pas eu de traducteur en tant que tel, mais il y a eu quand même une aide qui a été apportée, parce que c'était une aide qui a été apportée en fin de compte, parce qu'ils avaient des jeunes enfants, donc ils sont intervenus pour les aider dans ce sens-là.. donc y a des associations qui font un peu ce travail... (Isabelle, personne-ressource, Strasbourg)
- (25) Also wir können nicht alles leisten, weil eigentlich unsere Aufgabe ist nur die Kurse zu organisieren, was wir EXTRA machen, ist weil {nom structure} ist eine SOZIAL Bewegung..[ok]..wir machen alles für die... wir bieten eine Sprechstunde den ganzen Tag aus.. [ja] und wir füllen die Formulare aus, für die Leute ... wir schicken die Formulare für das Bundesamt, wir machen ALLES für sie... [ja, ich sehe]... was bei der Volkshochschule NICHT SO ist... [ok]... sie bekommen deN Formular in der Hand, und das ist es... wir machen das alles, für uns das ist klar, wie sollen sie das machen, wenn sie die Sprache nicht beherrschen, wie können sie das lesen, die Formular ausfüllen. ...das machen wir... das machen wir extra als {nom structure}. (Carla, personne-ressource, Francfort)

Les associations semblent souvent proposer un accompagnement social pour les personnes immigrées. L'accès à cet accompagnement peut donc aussi être considéré comme un effet non-linguistique des politiques de langues menées par

ces associations. Le témoignage de Derya, originaire de Turquie, mentionne, en plus de l'accompagnement social, le fait que le lieu du cours de langues, l'association, encourage les personnes immigrées à participer à d'autres actions dans ces mêmes associations :

(26) Et après ils ont aussi une salle de couture... [uhum]... où ils apprennent à coudre ... ils font des ACTIVITES AUSSI des fois... enfin, d'après ce que j'ai vu, des fois ils font aussi des animations.. c'est aussi pour leur FACILITER un peu l'apprentissage de la langue... (Derya, Turquie, Strasbourg)

A Strasbourg, l'offre des cours dans les associations est plus développée qu'à Francfort-sur-le-Main. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse, que, bien que l'effet non-linguistique d'accès à l'accompagnement social et d'autres services et actions associatives ressorte dans les deux contextes, on l'observe davantage dans le contexte français.

3. Convergences et divergences des effets non-linguistiques des politiques de langues entre Strasbourg et Francfort-sur-le-Main

Nous avons ainsi identifié plusieurs effets « non-linguistiques » des politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les migrants adultes à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main. Les entretiens permettent de repérer des effets sur l'intégration, l'emploi, le développement de diverses connaissances et compétences, les réseaux de sociabilité des personnes immigrées, ainsi que sur l'accompagnement social proposé à ces personnes. Nous présentons à présent quelques convergences et divergences des effets non-linguistiques des politiques de langues dans les deux terrains.

En ce qui concerne la « typologie » des effets non-linguistiques, les convergences existent entre Strasbourg et Francfort, car des effets sur l'intégration, l'emploi, les connaissances et compétences, les réseaux de sociabilité et l'accompagnement social se constatent dans les deux villes. Cependant, ces mêmes effets se manifestent différemment dans les deux contextes. L'on constate qu'à Francfort-sur-le-Main, l'offre des cours d'allemand pour les étrangers s'organise globalement autour des « Integrationskurse », où les écoles professionnelles de langues sont partenaires de la BAMF. Il est alors légitime de penser que le contenu des cours sera plus homogène entre les différentes écoles de langues et que les apprenants y développeront vraisemblablement des connaissances et des compétences similaires, qu'il s'agisse d'intégration, d'emploi ou des connaissances sur la vie sociale. De même, avec ce système de cours, nous pouvons nous attendre à plus de cohérence dans la progression des apprentissages, car les apprenants restent globalement dans le même dispositif des *Integrationskurse*. En revanche à Strasbourg, même si des écoles de langues ou des centres de formation pour adultes proposent des cours en partenariat avec l'OFII dans le

cadre de CIR, cette offre est plus limitée qu'à Francfort : ici, un très grand nombre de cours de français pour les migrants sont proposés par des bénévoles dans les associations. De ce fait, les associations et leurs bénévoles décident eux-mêmes du contenu des cours, et nous supposons logiquement que les contenus sont plus hétérogènes, et qu'ainsi les connaissances et compétences acquises par les apprenants varieront en fonction des structures où ils/elles ont pris des cours.

Dans le même ordre d'idées, comme à Strasbourg beaucoup de cours sont proposés par des associations, les personnes immigrées ont également plus facilement accès à de l'accompagnement social par ces mêmes associations. En revanche, c'est moins le cas à Francfort, où la plupart de personnes suivent les cours « Integrationskurse » dans des écoles professionnelles de langues.

Nous avons également constaté une divergence à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main quant aux effets des politiques de langues sur les réseaux de sociabilité des personnes immigrées. A Francfort-sur-le-Main, les groupes pour les cours sont composés avant tout par niveau de langues et les apprenants de différents profils sont ainsi mélangés dans les groupes (Siemushyna, 2017). De ce fait, il y a moins de mélange de profils des personnes dans les mêmes cours de langues. Or, les profils similaires permettraient aux personnes d'approfondir les problématiques communes, comme dans le cadre d'une formation qui associe l'apprentissage de la langue et d'un métier la question de la recherche d'emploi.

4. Apports et limites de notre recherche

Comme nous avons pu le voir plus haut, les personnes interviewées mentionnent certains effets non-linguistiques des politiques de langues de manière explicite, tandis que pour d'autres effets, ils/elles y font seulement allusion ; l'identification de ces autres effets révèle davantage de notre démarche d'analyse en tant que chercheur que de la réflexivité des personnes interviewées elles-mêmes. D'ailleurs, une des personnes interviewées en témoigne elle-même en revenant sur les effets des cours de langues :

(27) M : est-ce que tu as appris d'autres choses en même temps que tu as appris le français ?

A : Avec le français, non, je ne pense pas, ou alors ce sont des choses dont je ne me rends pas forcément compte. (Alessandro, Italie, Strasbourg)

La démarche par entretiens narratifs a été fructueuse, car elle nous a permis de collecter⁴ des témoignages riches et de faire ressortir des effets non-linguistiques, qui sont les effets secondaires, « non-attendus » lors de l'élaboration, mise en place et évaluation des politiques de langues. Elle éclaire le point de vue

⁴ La collecte a eu lieu dans le cadre du doctorat de sociologie que nous nous apprêtons à soutenir.

des apprenants eux-mêmes, ce qui réévalue le rôle que les individus jouent effectivement dans leur apprentissage. Cette démarche a cependant présenté des limites, dans la mesure où les personnes interviewées n'ont pas toujours élaboré de réflexivité au sujet des effets de ces politiques de langues : elles sont prises dans des dynamiques sociales potentiellement différentes de celles du pays d'origine et ne verbalisent pas fréquemment leurs expériences de façon méta-consciente. C'est pour dépasser ces limites que nous avons essayé de faire ressortir ces effets, toujours dans la fidélité aux propos des personnes interviewées.

Bibliographie

- ADAMI, Hervé. « *La formation linguistique des migrants adultes* », *Savoirs*, 2012/2 (n° 29), p. 9-44. DOI : 10.3917/savo.029.0009. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm>
- APITZSCH, Ursula/INOWLOCKI, Lena/KONTOS, Maria (ed). *Self-Employment Activities of Women and Minorities: Their Success or Failure in Relation to Social Citizenship Policies*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- BEACCO, Jean-Claude/KRUMM, Hans-Jurgen/LITTLE David/THALGOTT Philia. *Intégration linguistique des migrants adultes, les enseignements de la recherche*. Pour le Conseil de l'Europe, De Gruyter, 2016.
- BIICHLE, Luc. « *La langue et le réseau social* ». *Ecarts d'identité*, n 112, 2008, pp 94-98.
- BLANCHET, Philippe. « *La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs* ». *Les Cahiers du GEPE*, [en ligne], 2008, n 1, [consulté le 5 octobre 2016], URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=898#tocto1n1>.
- BRULEY-MESZAROS, Cécile « *La réalité des pratiques de classe en milieu associatif* », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 30 juillet 2008, consulté le 25 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2879> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2879>
- BRUNEAU Aurélie/CASTELLOTTI Véronique/DEBONO Marc/GOÏ, Cécile/HUVER Emmanuelle. « *Langue(s) et insertion: quelles relations, quelles orientations? Autour d'une controverse: le FLI* ». *Diversité: ville école intégration, CNDP*, 2012, pp.185 - 192. hal-01376830
- CORAY, Renata. « *Biographies langagières : les Romanches et l'allemand, récits- témoignages d'un rapport ambigu* ». In GOHARD-RADENKOVIC, Aline, RACHEDI Lilyane. *Récits de vie, récits de langues et mobilités: nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : l'Harmattan, 2009, 275 p, pp 35-50.
- COSTE, Daniel. « *Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ?* », *Les Cahiers du GEPE*, [en ligne], 2008, n 1, [consulté le 15 octobre 2015]. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=696>
- DOMERGUE, Florent/JOURDAIN, Virginie. *L'intégration sur le marché du travail des signataires du Contrat d'accueil et d'intégration en France en 2009. Dossier de l'Insee, Immigrés et descendants d'immigrés en France*. INSEE, 2012.
- DONEGANI, Jean-Marie/DUCHESNE, Sophie/HAEGEL, Florence. « *Sur l'interprétation des entretiens de recherche* ». In DONEGANI, Jean-Marie/DUCHESNE, Sophie/HAEGEL, Florence (éd). *Aux frontières des attitudes*. Paris : L'Harmattan, 2002, pp.272-295
- EXTRAMIANA, Claire. « *Des politiques publiques de formation en français* ». In MANGIANTE, J.M. (dir.). *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Artois : Presses Université, 2011.

- GRUNHAGE-MONETTI, Matilde, SVET, Anna. « Also, ich glaube, das Reden ist das Allerwichtigste. Kommunikation und berufliche Handlungskompetenz im Migrationskontext ». In KIEFER, Karl-Hubert et al (ed), *Berufsfeld-Kommunikation Deutsch*. Berlin : Peter Lang, 2013.
- HAN-BROICH, Misun. *Ehrenamt und Integration: Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings)Sozialarbeit*. Springer Verlag, 2012.
- MAGIOGLU, Thalia. « L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2008/2, n 78, pp. 51-65.
- MANGIANTE J.M. (dir.). *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Artois : Presses université, 2011.
- MICHELAT, Guy. « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie ». *Revue française de sociologie*, 1975, n 16-2. pp. 229-247.
- MIKHALCHENKO, V. Y., (éd) *Glossaire des termes sociolinguistiques*. Moscou : Institut de Science du Langage RAN, 2006.
- NIOCHE, J. (1982). « De l'évaluation à l'analyse des politiques publiques ». *Revue Française De Science Politique*, 32(1), 32-61. Retrieved June 20, 2020, from www.jstor.org/stable/43118300
- OCHS, Elinor/SCHIEFFELIN, Bambi B. *Language socialization*. *Annual Review of Anthropology*, [en ligne], 1986, n°15, 163-191, [consulté le 24 octobre 2019]. URL : http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Schieffelin_Ochs_1986_Language_Socialization.pdf
- OBSERVATOIRE REGIONAL D'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV). « Formation linguistique des immigrés : Retour sur la constitution d'une politique publique ». *Bulletin d'information de l'ORIV*, mai 2010, n°56.
- RIECKE, Günter. *Qualitätsmanagement und prekäre Beschäftigung in den Integrationskursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*. München: GRIN Verlag GmbH, 2014.
- ROSELLI, Mariangela, VICHE, Carole. « Les dispositifs linguistiques pour les étrangers à l'heure du contrat d'accueil et d'intégration : analyse des processus d'invisibilisation et de minorisation linguistique ». *Relief*, novembre 2006, n°17, 83-90.
- SABBAGH, Daniel. « Discrimination positive et desegregation les categories operatoires des politiques d'integration aux Etats-Unis », *Sociétés contemporaines*, vol. n° 53, n° 1, 2004, 85-99.
- SHI, Xingsong. « Intercultural language socialization: theory and methodology ». *Intercultural Communication Studies*, 2007, n 16 : 1, 230-242.
- SIEMUSHYNA, Maria. « Les effets des politiques linguistiques : parcours de personnes immigrées à Strasbourg et Francfort-sur-le-Main ». *Les Nouveaux cahiers d'allemand*, n°4/2017, 381-392.
- SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- STADT FRANKFURT AM MAIN. Rapport de l'Integrationsdezernat, Frankfurt, 2011
- TOHIR, Delphine. « Mise en place d'un dispositif de formation en ASL : vers l'autonomisation didactique des intervenants bénévoles ». *Sciences de l'Homme et Société*. 2016. ([dumas-01408654](https://doi.org/10.1408654))
- TRUCHOT, Claude. « L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer ». *Les Cahiers du GEPE*, [en ligne], 2008, n 1, [consulté le 30 octobre 2015]. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>
- WATSON-GECEO, K. A. (2004). « Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA ». *The Modern Language Journal*, 88 (3), 331-350.
- YOFFE, Léo. « Linguistic integration of adult migrants in France, policy and practice following the introduction of the Reception and Integration Contract (CAI) ». *The Cultural review*, [en ligne], 2010, n 36, pp 171-188, [consulté le 5 novembre 2015]. URL : http://www.waseda.jp/w-com/quotient/publications/pdf/bun36_03.pdf

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.

Daniel Morgen

IA-IPR honoraire,

Directeur de l'ancien

Centre de formation aux enseignements bilingues de Guebwiller

Une histoire, une mémoire, un projet :

L'avènement de l'enseignement bilingue en Alsace.

Appel à témoins

En Alsace, l'enseignement bilingue a connu ses premières ouvertures de classes en 1991 dans des sites de l'Association pour le bilinguisme en classe dès la maternelle (ABCM-Zweisprachigkeit), puis, l'année d'après, dans des écoles publiques ou privées sous contrat de l'académie de Strasbourg. Depuis, cet enseignement s'est développé dans toute la région. Au cours des deux prochaines années, les premiers sites associatifs et les premiers sites publics fêteront leurs trente ans d'existence. En somme, toute une génération d'élèves et de parents a contribué à leur avènement. Mais beaucoup de personnes impliquées, à un titre ou à un autre, dans ce projet ont disparu ; d'autres ont quitté la région ou le service actif et ont pris de la distance. En somme, c'est un pan d'histoire inscrit dans l'histoire régionale dont il apparaît utile de conserver la mémoire.

Les *Nouveaux Cahiers d'allemand*, qui sont la première revue de chercheurs à avoir donné la parole aux enseignants-chercheurs, enseignants, administrateurs, parents impliqués dans le bilinguisme scolaire, parfois bien avant les premières ouvertures de classe (NCA 2019 : 349-362), sont aussi la revue qui a ouvert ses colonnes à un précurseur français, le psycholinguiste Jean Petit. Fidèles à la tradition éditoriale instaurée par le rédacteur en chef d'alors, Eugène Faucher, ils n'ont jamais interrompu leur soutien aux progrès du dispositif bilingue scolaire et ni démenti leur intérêt à la didactique du bilinguisme.

Pour une recherche de ce type, le recours à l'enquête orale – traduction préférable à celle d'histoire orale pour *oral history* (école de Chicago et d'autres) – et la collecte de sources orales s'imposent, en plus de la consultation des archives écrites. Les linguistes apparaissent pour la première fois dans les enquêtes orales des sciences sociales des années 1970 et 1980, conçues selon l'approche ethno-historique propre aux sciences sociales d'alors. Folkloristes, dialectophones, linguistes, ethnographes et littéraires contribuent aux enquêtes, dont celle du recteur Philippe Joutard sur la « contre-mémoire occitane » et la révolte cévenole n'est pas la moins connue (Joutard, 1983 : 121-124). Leur but est de rendre la parole à ceux à qui elle a été confisquée. Rendre la parole,

rendre la langue, contiguïté des concepts. Et effectivement, la langue n'est pas loin, elle apparaît dans les recherches ainsi que dans les grands mouvements régionalistes bretons (Diwan) ou occitans (Descamps, 2001, ch.4 § 32 et 40). Les linguistes, déjà impliqués dans les enquêtes au magnétophone au moment où ils établissaient les atlas linguistiques, coopèrent avec les historiens (Joutard, 1983 : 139). Mais les politiques linguistiques ne figurent pas parmi les thèmes de la recherche, en tout cas pas celle du Service historique de l'Éducation, implanté au sein du ministère de l'éducation nationale de 1970 à 1976, puis transformé en un service de l'Institut national de recherche pédagogique de 1977 à 2011. Celui-ci a documenté les politiques d'éducation mises en place en France après la seconde guerre mondiale : Marie-Thérèse Frank et Pierre Mignaval s'intéressent tout particulièrement aux hauts-fonctionnaires du ministère et aux recteurs, en tant que « Témoins et acteurs des politiques de l'éducation » (Descamps, 2001, ch. 7, § 60).

À ces travaux sur les archives orales « vues d'en haut » s'ajoute une « histoire d'en bas », menée sur le travail et le devenir de policiers, d'assistantes sociales, de sages-femmes, d'enseignants et d'éducatrices spécialisées (Descamps 2001, ch.7 § 73). D'autres recherches sur des entreprises, des institutions comme la Sécurité sociale créée en 1947, conduites par la sociologue Dominique Aron-Schnapper, sont célèbres : elles portent tant sur les processus décisionnels que sur le fonctionnement de l'institution, replacent le témoignage oral dans la reconstruction à posteriori d'un vécu et le confient aux historiens à titre de document exploitable selon les méthodes de la critique historique traditionnelle (Descamps, 2001, ch. 6 §24, 25). À travers les sources orales, « on peut mieux saisir l'histoire se faisant », c'est-à-dire la manière dont la naissance et la vie [...] d'une réforme ont été vécues par les acteurs ou les observateurs ». Dans l'entretien oral, le témoin prend de la distance par rapport à son groupe professionnel et social. Ces sources orales font percevoir une foule de détails significatifs, des interventions ignorées ou sous-estimées qui s'écartent de la mémoire officielle ou dominante. Elles mettent à jour ce que les uns et les autres percevaient comme une évidence ou une tradition (Joutard, 1983 : 171, 172, 178 et 185).

Dans la continuité de ces évolutions, la recherche prévue ici offrirait la nouveauté de rassembler l'histoire vue d'en haut et celle vue d'en bas par tous les acteurs de l'éducation et de l'enseignement, depuis le recteur de l'académie jusqu'aux enseignants et à ces usagers, souvent oubliés, que sont les parents, le personnel d'encadrement de l'école maternelle (ATSEM) et les élèves.

Ce projet voudrait assurer la conservation de la mémoire et de l'histoire liées à l'apparition en Alsace du projet de bilinguisme scolaire. Son objet est de recueillir les récits émanant de personnes impliquées dans l'action pour une raison ou une autre (élus, parents, militants, agents, ensei-

gnants allemands et français, élèves, responsables scolaires de deux pays...) et de les archiver.

Alors que les chercheurs du dernier quart du siècle précédent encore ont été obligés de s'encombrer de magnétophones, la miniaturisation actuelle des appareils et la numérisation (*Digitalisierung*) de l'enregistrement facilitent grandement la collecte de récits. Les outils de vidéoconférences se sont démocratisés, leur fréquence d'emploi a explosé dans les universités et les établissements d'enseignement et permis de réduire les risques liés à la pandémie. La mise en œuvre de l'enquête projetée s'en trouve facilitée.

Le champ d'enquête proprement dit couvre les prémices de l'enseignement bilingue en Alsace, ses différentes étapes, les négociations, discussions et tensions, et les créations de sites. Il s'étend au développement du dispositif, tant aux réussites qu'aux difficultés apparues à chacune de ces étapes. Il n'écarte pas les nombreuses difficultés ni les affrontements verbaux. L'avantage de cette entreprise – qui en est aussi le principal obstacle – est d'en recueillir les échos et de tenter d'éclairer à posteriori sur les choix effectués, que l'on pourra, avec le recul, juger bons ou mauvais.

Les enquêtes orales donnent la parole aux témoins ou informateurs et informatrices et enregistrent leur témoignage. Après transcription du texte oral, celui-ci leur est communiqué pour accord. Il n'est pas destiné à être publié, mais à être conservé aux archives départementales.

En ce qui me concerne, l'enquête me servira à reconstruire toute la période et à la raconter. Bien entendu, le nom des témoins sera cité en relation avec les informations obtenues.

Je tiens à remercier les *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, son président et sa rédactrice en chef, d'avoir accepté de publier cet appel à témoins.

Daniel Morgen, août 2020.

daniel.morgen(@)wanadoo.fr

Ouvrages cités

Index des articles parus dans les NCA des origines à 2018 inclus. NCA 37e année, 2019 n°3 (349-362).

JOUTARD Philippe (1983) : *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette.

DESCAMPS Florence (2001) : *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation.* Nouvelle édition, en ligne. Paris : Institut de la gestion publique et du développement économique, 2005. Disponible sur l'internet 23.08.2020 : <http://books.openedition.org/igpde/104>.

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 »)

KAMMERER, Odile (dir.) (2019) : *Atlas historique du Rhin Supérieur. Essai d'histoire transfrontalière / Der Oberrhein : ein historischer Atlas. Versuch einer Grenzüberschreitenden Geschichte*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 295 pages. ISBN 979-10-344-0042-3. 29 euros.

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que nous avons accueilli la nouvelle de la publication de cet « essai d'histoire transfrontalière » sous la forme d'un *Atlas historique du Rhin supérieur* : alors que les universités du Rhin supérieur proposent des cursus conjoints au sein d'EUCOR, il était important de fournir à leurs étudiants, mais aussi à leurs enseignants-chercheurs, un outil de travail approprié pour l'étude de cet espace particulier.

Sur le plan matériel, l'ouvrage se présente sous une forme atypique : un cahier de taille A4 avec une grande reliure spiralée, qui en fait un bel objet mais rend aussi difficile la numérisation des cartes alors que celles-ci pourraient probablement alimenter divers enseignements, à une époque où ces derniers sont tous accompagnés de supports numériques, que ce soit en présentiel ou à distance. Une édition numérique de l'atlas serait ainsi probablement bienvenue. Les cartes sont séparées par une page plus courte en largeur servant d'intercalaire, au dos de laquelle il a été demandé aux auteurs de « contraindre leurs vastes données aux dimensions d'une petite notice et d'une non moins brève légende de cartes » (p. 298), en français et en allemand sur deux colonnes. Au verso de chaque carte sont notées les références bibliographiques et les sources à partir desquelles la carte a été élaborée, ainsi que des renvois aux autres cartes de l'atlas. De manière générale, beaucoup de notions utilisées (par ex. *Landgraben, Nordgau*, etc.) ou d'événements historiques traités (par ex. la bataille de Hausbergen en 1262), tout comme les renvois entre cartes, auraient pu être explicités à destination d'un lectorat étudiant ou non spécialiste. La très belle stylisation des cartes rend néanmoins leur consultation très engageante et agréable. On pardonnera volontiers les quelques inévitables coquilles dans le texte allemand (« Kommunkation », p. 40) et français (« trésor » sans « s », p. 136). En revanche, les erreurs repérées sur certaines cartes, parfois anodines (doublet de Schweighouse, carte 14) peuvent s'avérer problématiques (confusion entre Lembach et Lauterbourg, carte 43), voire franchement injustifiables. C'est le cas de la carte 3, intitulée « Géolinguistique du Rhin supérieur », sur laquelle l'isophone p/pf caractérisant la séparation entre parlers franciques et alémaniques est situé bien trop au sud et à l'est par rapport aux cartes précédemment établies, dont celle référencée parmi les sources ! En tant que dialectologue, l'auteure de ces lignes est bien placée pour savoir que les zones de transition entre aires dialectales sont « floues et complexes » (p. 40) mais ne peut pas comprendre en quoi « les aires d'influences et autres zonages flous peuvent s'affranchir d'un tracé exact » (p. 30), alors que de nombreux repères auraient permis de préciser ce tracé (la vallée de la Zorn par exemple n'est pas dans l'aire du francique). Cette inexactitude pose un réel problème, car elle induit non seulement le lecteur en erreur mais contribue également à entretenir des stéréotypes difficiles à déconstruire, symptomatiques des représentations très complexes que les locuteurs du Rhin supérieur entretiennent avec leurs langues.

Sur le fond, l'intérêt de l'ouvrage est double : il offre non seulement des représentations objectivées d'étapes historiques importantes de la région du Rhin supérieur (conquête romaine, développement des villes au Moyen-Âge, etc.), mais propose également une approche transfrontalière de cette histoire, en invitant à « dépasser les frontières dans la recherche et la cartographie historique » (p. 31). Le défi que représente la réalisation d'un atlas transfrontalier sur le plan méthodologique (en termes de disponibilité et comparabilité des sources, notamment) est souligné à plusieurs reprises par les auteurs, et c'est bien en cela que l'ou-

vrage constitue « un essai » montrant les difficultés et limites méthodologiques d'une telle entreprise.

Après trois cartes introductives, une chronologie croise très utilement les données des cartes avec des repères temporels détaillés permettant de les contextualiser et de repérer des périodes plus traitées que d'autres dans l'atlas (p. 43-51). Ensuite, l'essentiel des cartes est réparti en trois grands ensembles nécessairement déséquilibrés en raison des repères chronologiques retenus pour marquer les ruptures dans l'histoire du Rhin supérieur. Ce dernier est présenté d'abord comme un espace commun, dans lequel apparaît une frontière séparant deux nations lors d'une première rupture (le rattachement de l'Alsace à la couronne de France en 1648), avant de devenir un espace institutionnel frontalier ayant vocation à rassembler à nouveau les habitants des deux rives à partir de la fin de la Seconde guerre mondiale, après deux siècles fort mouvementés.

Ainsi, la première partie, qui recouvre la période allant de la Préhistoire jusqu'à l'entrée dans l'Époque moderne, compte presque le double de cartes que les deux suivantes, avec pas moins de 27 cartes. C'est sans doute cette partie qui relève le mieux le défi « transfrontalier » en faisant apparaître de manière saillante une frontière nord-sud perpendiculaire au Rhin, déconstruisant ainsi « le mythe du fleuve frontière » entretenu depuis l'Antiquité (p. 56). Les données archéologiques (céramiques, monnaies) cartographiées sur les cartes 5, 8 et 14 font en effet ressortir des « différences assez nettes entre le sud et le nord de la plaine du Rhin » (p. 76) et mettent en évidence « l'ancienneté et la persistance de la coupure géographique entre le nord et le sud du fossé rhénan » (p. 56).

Est-ce un hasard si, dans la deuxième partie portant sur « l'invention des frontières » et illustrant les multiples déplacements de celles-ci durant une période pourtant assez courte, les cartes traitant spécifiquement de l'Alsace ou de Strasbourg sont les plus nombreuses ? De la « fortification du Rhin frontière » aux XVII^e et XVIII^e siècles (carte 28) aux effets des conflits armés franco-allemands (cartes 34, 38 et 41) en passant par l'organisation administrative (carte 30) et le développement économique (cartes 32 et 33) de l'Alsace, la surreprésentation de cette dernière (huit cartes sur quinze) l'emporte de fait sur la question transfrontalière. Cependant, la carte représentant les résultats des élections de janvier 1912 au Reichstag en Alsace-Lorraine et dans le grand-duché de Bade montre « une relative convergence des opinions, une conformité par rapport aux résultats nationaux et une intégration de l'Alsace-Lorraine dans la vie politique allemande » (p. 194). C'est finalement sur le plan confessionnel que le Rhin supérieur apparaît comme un espace commun marqué par la spécificité de cohabitation entre catholiques et protestants (carte 31), mais même au sein de cet espace, un contraste apparaît entre les deux rives du Rhin : alors que la mixité religieuse est de règle au niveau communal en Alsace, l'homogénéité est majoritaire en pays de Bade (p. 158).

La troisième partie rassemble quinze cartes qui mettent en avant les efforts pour retrouver des points communs dans cet espace désormais partagé entre deux États, dans le contexte de la construction européenne. Les auteurs cherchent à montrer que ces « ponts sur le Rhin » vont au-delà de la coopération transfrontalière institutionnelle et apparaissent dans des domaines très variés, des classiques activités socioéconomiques aux activités de loisirs les plus concrètes. Ainsi, si l'on pouvait s'attendre à voir représentés les réseaux de transport ou les implantations industrielles, la cartographie des restaurants étoilés du guide Michelin (carte 56) est plus insolite mais révèle de réelles convergences gastronomiques, donc culturelles. Le constat d'apparition d'une « barrière de la langue qui se renforce » (p. 224) alors que d'importants efforts sont faits pour une « éducation franco-allemande » (carte 57) – ou plutôt pour l'enseignement de la langue du voisin – révèle néanmoins l'écart de plus en plus important entre une volonté affichée de plurilinguisme institutionnel et la réalité des pratiques linguistiques.

tiques actuelles. Dans la mesure où la plupart des textes rassemblés dans cet atlas semble avoir été rédigés en français avant d'être traduits en allemand, la réalisation de cet atlas bilingue pourrait finalement être considérée comme l'un des avatars de ces frontières qui persistent.

En fin de compte, cet ouvrage peut être considéré comme un atlas historique de l'Alsace à vocation transfrontalière : les auteurs semblent conscients que de nombreuses données d'outre Rhin sont encore nécessaires pour le compléter (la carte 11 est par exemple présentée comme provisoire) et semblent eux-mêmes regretter de ne pas avoir réussi à « favoriser les collaborations scientifiques entre historiens suisses, allemands et français » : sur les 39 auteurs mobilisés par le projet, deux seulement ne sont pas rattachés institutionnellement à la France. Des travaux récents comme le projet ANR/DFG *Frontière linguistique au Rhin Supérieur* (Universités de Strasbourg et de Fribourg-en-Brisgau) ont montré à quel point la construction des États-nations avait conduit à l'apparition de frontières qui « continuent d'exister dans les têtes (sic) » (p. 225) malgré leur quasi-disparition matérielle, et pouvaient constituer des obstacles difficiles à dépasser dans des domaines très divers dont la recherche historique fait aussi partie - tout comme la dialectologie, d'ailleurs. S'il n'atteint pas tout à fait son objectif d'écriture d'une histoire transfrontalière du Rhin supérieur, l'Atlas permet néanmoins de mettre en lumière ces obstacles méthodologiques et de réfléchir à des pistes pour les surmonter, de sorte que l'essai mériterait largement d'être transformé. *Pascale Erhart, Université de Strasbourg.*

SCHNEIDER, Henriette (2019) : *Ausdruck von Emotionen in der Zweitsprache. Möglichkeiten und Grenzen*. Berlin: Frank & Timme, ISBN-10: 373290590X, 24,80 €, 152 pages.

Die Monografie widmet sich der Untersuchung des wahrgenommenen Ausdrucks von Emotionen in der Zweitsprache Englisch bei deutschsprachigen Muttersprachlern, die in einer Beziehung mit einem anglophonen Partner leben. Konkret untersucht sie die Potentiale und Schwierigkeiten der deutschen L1-Sprecher bei der sprachlichen Bewältigung verschiedener emotionaler Situationen in der L2 Englisch. Das gesetzte Untersuchungsziel überzeugt vor dem Hintergrund der noch immer zahlenmäßig anglophon geprägten Emotionsforschung, und mit dem Ansatz einer qualitativen Interviewstudie wählt die Autorin einen geeigneten Rahmen für den Gewinn eines reichen Untersuchungskorpus.

Als theoretische Vorbereitung der eigenen Untersuchung beschäftigt sich die Autorin zunächst mit dem Verhältnis von Zweisprachigkeit und Denken (Kap. 1, S. 17-30) und führt den Leser in verschiedene gängige Typologisierungen von Bilingualität ein (Kap. 1.1). Ausgehend von der bereits anhand der Typologien erkennbaren Schwierigkeit, pertinente Kategorien für eine Einteilung zweisprachiger Sprecher zu finden, nutzt die Autorin Kap. 1.2, um die Relativität von Sprache speziell im Bereich der Zwei- und Mehrsprachigkeit zu beleuchten und den Leser auf die verschiedenen Äquivalenz- bzw. Non-Äquivalenzrelationen zwischen den Lexikoneinheiten und mentalen Repräsentationen verschiedener Sprachen vorzubereiten (S. 21). Diesen Überlegungen folgt logisch stringent die Auseinandersetzung mit den Beziehungen zwischen Gehirn und Zweisprachigkeit (Kap. 1.3). Hier wählt die Autorin das *Modified Hierarchical Model* als Ausgangsmodell, um die kontinuierlichen Veränderungen der mentalen Wort-Repräsentations-Zusammenhänge im Rahmen des *lifelong learning* zu veranschaulichen und auch L2-basierte Veränderungen der L1 als Vorbereitung für die eigene Untersuchung in den Fokus der Betrachtung zu rücken.

Kap. 2 widmet sich den Beziehungen zwischen Emotion und Sprache und liefert dazu zunächst einen kurzen Abriss über die verschiedenen Definitionsansätze des Phänomens

“Emotionen”. Trotz der Berücksichtigung der physiologisch-körperlichen Komponente von Emotionen, die in die Tradition von Darwin (1872/1965)¹ gestellt wird, entscheidet sich die Autorin schließlich für eine konstruktivistisch-kultursensible Definition nach Rosaldo (1984: 304)², der zufolge Emotionen zu definieren sind als „self-concerning, partly physical responses that are at the same time aspects of a moral and ideological attitude; emotions are both feelings and cognitive constructions, linking person, action, and sociological milieu“ (S. 31). Kap. 2.2. baut diesen Aspekt der „Kategorisierung, Universalität und kulturelle[n] Prägung von Emotionen“ weiter aus und Kapitel 2.3. „Kommunikation über Emotionen durch Sprache“ (S. 35-38) bzw. 2.4. „Emotionaler Ausdruck durch Sprache“ (S. 38-40) führen vor allem den emotionalen und emotiven Modus als gewinnbringende Unterscheidung zwischen dem “Über-Emotionen-Sprechen” und “Emotionen-durch-Sprache-Kommunizieren” ein. Als wichtigster Erklärungsansatz für die Bedeutsamkeit der Wechselwirkungen zwischen Sprechen und Fühlen ist hier der Regulationseffekt zu nennen, der „durch die ‚Übersetzung perzeptuell-emotionaler Erfahrungen in einen verbal-analytischen Code [...]‘ (Sachse/Langens 2014: 99)“ zustande kommt und durch die so ermöglichte Tilgung der Erinnerung an belastende emotionale Erlebnisse aus dem Arbeitsgedächtnis eine gleichsam kathartische Wirkung und Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten zeitigen kann (S. 39).

Kap. 3 kümmert sich um die Besonderheiten, die bei der sprachlichen Verarbeitung von Emotionen beim zweisprachigen Sprecher zu berücksichtigen sein werden, da Emotionen als abstrakte Konzepte besonders anfällig für kulturell bedingte Abgrenzungs- und Deutungsunterschiede zu sein scheinen (p. 41). Denn „aus einer großen Menge sogenannter ‚Fühlerereignisse‘ [werden] von jeder Kultur unterschiedliche ‚Empfindungen beachtet, mit Sinn und Funktion belegt und mit Handlungsroutinen versehen‘ (Stalfort 2014: 90)“³. Aus dieser kulturbedingten Relativität der sprachlichen Netze, die über die Wirklichkeit gespannt werden, schließt die Autorin auf die Übertragbarkeit der von Pavlenko übernommenen Typologie der Äquivalenzen bzw. Non-Äquivalenzen (Kap. 1.2., S. 21) zwischen den mentalen Repräsentationen und unterstreicht, dass dieselben emotionsversprachlichenden Sprechakte in verschiedenen Sprachen nicht nur lexikalisch, sondern auch grammatikalisch ganz unterschiedlich gelöst werden können (z.B. Verben im Russischen und Polnischen statt Nomina und Adjektive wie im Deutschen und Niederländischen) (S. 43). Kap. 3.2. listet relevante Phänomene der Wechselwirkung zwischen Emotion und Bilingualität und berücksichtigt dabei vor allem die „Unterschiedliche Persönlichkeitswahrnehmung“ (Kap. 3.2.1), die „Nähe und Distanz beim emotionalen Ausdruck in Erst- und Zweitsprache“ (Kap. 3.2.3.), die Auswirkungen starker negativer Emotionen auf die Sprachwahl und Versprachlichungskompetenz (Kap. 3.2.4.) sowie die „[...]kulturspezifische[n] Versprachlichungsmechanismen“ (Kap. 3.2.5.), die hier zum Tragen kommen können. Besonders lohnenswert für die eigene Studie sind dabei zwei Konzepte, die die Autorin aus der anglophonen Forschung übernimmt. Es sind dies das kulturelle Frame-Switching, sowie das Konzeptpaar des lexikalischen Handicaps bzw. des semantischen Akzents (Kap. 3.2.2.). Diese bedingten Einschränkungen der L2-Kompetenz scheinen dabei speziell starke negative Emotionen zu betreffen, da diese nur unter

¹ Darwin, Charles (1872/1965) *The expression of emotions in man and animals*. Chicago: Chicago University Press.

² Rosaldo, Michelle Z. (1984) „Toward an anthropology of self and feeling“. In R. Shweder and R. LeVine (eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 137-157.

³ Stalfort, Jutta (2014) *Die Erfindung der Gefühle: Eine Studie über den historischen Wandel menschlicher Emotionalität (1750-1850)*. Bielefeld: Transcript – Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis.

Verlust an Erlebensintensität in der L2 kommuniziert werden. Dies führt jedoch nicht nur „zu einer größeren Unsicherheit oder schlechteren Performanz des L2-Sprechers“ (S. 52), sondern kann sogar in einer negativ zu bewertenden verbalen Ohnmacht enden. Umgekehrt kann die größere emotionale Distanz (S. 49-50) auch therapeutische Effekte zeitigen, etwa wenn durch die L2 peinliche, schamhafte oder anderweitig schmerzhaft erlebte Erlebnisse durch den Kognitiverungseffekt überhaupt erst bearbeitbar werden. Auch die Unerwünschtheit des kulturellen Frame-Switchings als bewusste Abwehrreaktion des L1-Ichs gegenüber konfligierenden L2-Emotionsnormen wird dabei als möglicher Effekt eines zweisprachigen Lebens erwähnt, so dass Kapitel 3 für die Interpretation der Interviewergebnisse eine Reihe erkenntnisrelevanter Kategorien und Anknüpfungspunkte zur Hypothesenbildung herausarbeitet, deren deutlichere Explizitmachung die Rezeption der empirischen Analyse noch transparenter gemacht hätte.

Kap. 4 stellt die gewählte Methodik vor, die als qualitative, induktive, d.h. materialgeleitete Inhaltsanalyse auf Grundlage von 8 Interviews mit deutsch-englischen Paaren zu beschreiben ist. Der Fokus liegt dabei ausschließlich auf den deutschsprachigen L1-Partnern, da eine „gesonderte Auswertung [der Interviewdaten der englischsprachigen Partner] [...] den Rahmen dieser Arbeit übersteigen“ würde, so die Einschätzung der Autorin (S. 60, Fußnote 29). Die Interviews folgen dem Ansatz des problemzentrierten Interviews nach Witzel. Sie werden dementsprechend von einem vor Interviewbeginn ausgefüllten Kurzfragebogen zu den spracherwerbsrelevanten soziodemografischen und sprachbiografischen Daten ergänzt, müssen jedoch ohne die bei dieser Technik üblichen Gedächtnisprotokolle auskommen. „Der deutschsprachige Partner sollte ein Englisch-Sprachniveau von C1 nach dem europäischen Referenzrahmen haben“, die Partner besitzen mit einer Ausnahme (A1) ein Sprachniveau von B1 oder besser (1x C1), so dass von einem relativ homogenen Korpus ausgegangen werden darf. Ob diese Kompetenzeinstufungen jedoch die Ergebnisse offizieller Tests im Vorfeld waren oder es sich um Selbsteinschätzungen handelte, erfährt der Leser nicht. Die Interviews selbst werden leitfadengestützt unter Anwesenheit beider Partner geführt, wobei vorformulierte Fragen durch allgemeine Sondierungsfragen zur Explizierung bereits angesprochener Aspekte sowie Ad-hoc-Fragen zur Induzierung neuer Themen ergänzt werden (S. 59). Die Transkription erfolgt selektiv, so dass sehr private oder nicht für die bearbeitete Thematik relevante Passagen zum Schutz der Privatsphäre der Partizipanten ausgespart bleiben.

Die Kurzfragebögen erheben neben Alter, Geschlecht, L1, L2-Niveau, L2-Lerndauer und Nutzungshäufigkeit (täglich/wöchentlich/monatlich) vor allem die Lernkontexte, die Alltags- und Beziehungssprache sowie die Dauer der Beziehung, um anknüpfend an die im Theorieteil herausgearbeiteten Einflussfaktoren Rückschlüsse auf die Nutzungsprofile der L2 bei den interviewten deutschen Muttersprachlern ziehen zu können. Vor diesem Hintergrund eruiert das Leitfadenterview die wahrgenommene Persönlichkeit, Kompetenz und situative Sicherheit beim Ausdruck von Emotionen in der L2 sowie die gefühlte Nähe und Funktionalität der L2 in der Paarkommunikation. Fragen zum Umgang mit "[...] [k]onkrete[n] Probleme[n] beim emotionalen Ausdruck in der L2" (Kap. 5.3.8.) sowie Strategien zur Problemlösung (Kap. 5.3.9.) runden die empirische Datenerhebung ab.

Im Ergebnis (Kap. 5) kommt die Autorin auf dieser Grundlage zu dem Schluss, dass keinerlei Untergruppen oder Typen gebildet werden können, weshalb sie die wichtigsten Tendenzen und individuelle Einzelaspekte themengebündelt zusammenträgt (S. 87). Als Tendenzen präsentiert sie dabei eine grundsätzlich hohe Kompetenz und Sicherheit in der L2, eine vorwiegend pragmatische Wahl der Beziehungssprache, da sich alle Paare im englischsprachigen Mutterland des Partners kennengelernt hatten, eine starke subjektive Nähe zur L2 sowie einen grundsätzlich für den L1-Sprecher funktionierenden Einsatz der L2 für das

Sprechen über Emotionen (S. 87). Einzelne Sprecher berichteten darüber hinaus beim Ausdruck von stark negativen Gefühlen (Streiten, Fluchen) oder in der spontanen Interaktion (Bitten) von Wortmangel, gefühltem Präzisionsverlust sowie Unsicherheit hinsichtlich situativer und kultureller Normen (S. 88-89) und es wird wiederholt das Stereotyp geäußert, Englisch sei einfach eine oberflächlichere oder weniger präzise Sprache, wenn es um den Ausdruck von Emotionen geht (S. 70, 75). Eine Reflexion derartiger Sprachrepräsentationen seitens der als L2-affin und hochkompetent beschriebenen L1-Sprecher wäre hier wünschenswert gewesen und hätte eine weitere Interpretationsperspektive bieten können. Als positive Effekte der L2-Benutzung dokumentiert die Autorin eine befreiende Wirkung der L2 Englisch hinsichtlich des Abbaus von Versprachlichungshemmungen auf dem Gebiet der Zärtlichkeiten und Koseworte und berichtet von einer größeren emotionalen Distanz zum Deutschen in entsprechend positiv gefärbten Kommunikationssituationen (S. 83-84, 87). Die Autorin kommt damit zu dem Schluss, dass eine eingeschränkte Verbalisierungsfähigkeit in der L2 primär nur in stark negativen Situationen besteht und betont demgegenüber den Zuwachs an Handlungs- und Wahrnehmungsoptionen durch die L2 auch für den späten sukzessiven Bilingualen.

Auch wenn das zugrunde gelegte Korpus überschaubar ist, ist es der Autorin gelungen, interessante Einblicke in die Selbstwahrnehmung deutscher Zweisprachiger zu geben. Es ist daher bedauerlich, auch das die sich diesbezüglich abzeichnende Besonderheit einer starken affektiven Bindung an die L2 sowie die berichtete Präferenz für die L2 bei Bekundung positiver Gefühle von Liebe und Zuneigung (deren Status als Emotion zu diskutieren wäre) nicht in ihrer kulturellen Spezifität erkannt und auf die Möglichkeiten einer Sonderstellung deutscher Sprecher hin thematisiert wurde (zu den völlig anders gelagerten Befunden bisheriger Studien vgl. Schneider 2019, S. 48). Auch die Tatsache, dass diese Ergebnisse in offenem Widerspruch zu den bisherigen Forschungsergebnissen zu bikulturellen Sprechern stehen, hätte eine Diskussion oder eine Korrektur der Klassifizierung der Sprecher als "bikulturell" nach sich ziehen müssen. Das reiche und detailliert aufgeschlüsselte Korpusmaterial sowie die saubere Quellenführung ermöglichen jedoch dem Leser, hier selbst die nötigen Schlüsse zu ziehen und laden zur eigenständigen Weiterarbeit mit den Ergebnissen und Materialien ein. Insgesamt gesehen stellt die Untersuchung damit eine wichtige Übertragung anglophoner Forschungsdesigns auf ein muttersprachlich deutschsprachiges Sample dar und kann so einen wertvollen Beitrag zur Polyphonie der Forschung über die Verbalisierung von Emotionen unter L2-Sprechern leisten und zu einem verbesserten Verständnis der bestehenden sprachlichen Unsicherheiten bei der Emotionsregulierung in exolingualen Kommunikationssituationen verhelfen. *Éva Feig, Université de Strasbourg.*

DALGALIAN, Gilbert (2020) : *Présent et avenir des langues : Une question de civilisation*. Limoges, Lambert-Lucas. (Préface de Georges Lüdi, Postface de Pierre Escudé). 240 pages, ISBN 978-2-35935-304-4. Prix : 24 €. Livre édité grâce à la contribution de l'ADEB, de la FELCO et de la FLAREP.

Gilbert Dalgalian a rassemblé dans cet ouvrage une quinzaine de ses conférences les plus représentatives, données dans différentes régions de France et dans différents pays d'Europe (Danemark, Lettonie). Si toutes ces conférences vulgarisent les connaissances expertes sur l'enseignement des langues, celles tenues en France même et surtout celles prononcées selon toute vraisemblance devant un public informé (enseignants, parents et militants) sont probablement les plus intéressantes. Le projet est clair : tout en décrivant les langues, surtout les

moins défendues, dans leurs aspects multiples – éducatifs, sociétaux, politiques, anthropologiques –, l’auteur en mesure les dimensions anthropologiques et historiques, afin de transmettre à la génération d’après les outils conceptuels et méthodologiques et de garantir ainsi la préservation des langues et, à travers elles, celle d’enjeux sociétaux majeurs, dont la culture et la démocratie. Plus qu’une recension, ce livre mérite une promotion auprès des enseignants des filières bilingues et des étudiants en formation.

Mais il faut avancer aux trois quarts du livre pour découvrir deux récits autobiographiques – « Les langues dans ma vie, ma vie entre les langues » (p.157-167) – vie au cours de laquelle « [s’est formée] peu à peu une conscience sociolinguistique » (139-156). Vous avez compris : ce livre, d’une facture très soignée et sous une très belle couverture, concentre le bilan d’une génération et l’expérience d’une vie de 50 ans passées au service des langues et en grande partie de langues dites injustement minoritaires. Le projet de travail consacré à l’arménien dans une éducation bilingue constitue une référence nostalgique à la langue familiale trop peu apprise, faute de possibilités (171-178). Un site associatif – Arménité, Diversité et Identité citoyenne (ADIC), consulté en ligne, recense huit écoles privées, dont certaines sous contrat d’association avec l’État, et dont la moitié, selon une recherche rapide, affichent le bilinguisme français-arménien dans leur projet éducatif. Le récit de ces *Bildungsjahre* constitue à mon sens une introduction dynamique aux exposés qui sont au cœur de l’ouvrage et rien n’interdit au lecteur d’ouvrir le livre à la page 157 et de revenir ensuite aux « fondamentaux » de la première partie.

Gilbert Dalgalian a réuni ce savoir tout au long de son parcours et au cours de plusieurs étapes marquantes : au moment de sa thèse, soutenue en 1979, sous la direction de Guy Bourquin, avec Simone Lieutaud et François Weiss à l’université de Lorraine (Nancy 2) et publiée en 1981 ; puis au cours de la traduction de l’ouvrage de Harald Weinrich : « Grammaire textuelle du français » (*Textgrammatik der französischen Sprache*) et en tandem avec lui à la fin des années quatre-vingts; lors de sa participation à l’équipe de recherches Eurocentres dirigée par René Richterich et enfin, grâce aux travaux d’Yves Coppens et surtout d’Albert Jacquard, dont l’influence a été déterminante.

Au cours de ces années de recherche puis d’expérimentation pédagogique (EuroCentres, Centre de linguistique appliquée de Dakar), il approfondit les fondamentaux d’une éducation linguistique précoce déjà découverts grâce à Jean Petit et en relation avec lui. Il lui doit un tournant fondamental, celui de la conscience de la nette césure entre les concepts de bain linguistique et d’immersion, celle-ci étant marquée par la continuité. Il en formule à plusieurs reprises les composantes : précocité, instrumentalisation de la langue, transférabilité des universaux du langage, des stocks lexicaux, des modèles syntaxiques. La trame rhapsodique de ses conférences, dont l’imperceptible fil conducteur ne laisse aucun lecteur en rade, s’enrichit au fil des conférences et des années de nouveaux éléments et de nouvelles approches. Par ces données de la recherche sur le cerveau et les centres du langage (aires de Broca, de Wernicke), Gilbert Dalgalian se fait le diffuseur intelligent et compétent de la psycholinguistique acquisitionnelle et sait les rendre accessibles. Aucune malice dans mon propos : rares sont les ouvrages qui ont la limpidité du sien et permettent aux jeunes étudiants et aux jeunes chercheurs d’appréhender et de construire ces notions difficiles.

De son expérience de responsable des programmes culturels français à l’étranger, par ex. au sein de l’Alliance française, Dalgalian retire les clés du développement d’une francophonie qui ne doit pas renoncer aux défis : dynamiser les échanges entre les pays partenaires, favoriser les conditions d’apprentissage, mais dans l’intention de favoriser une politique linguistique pluraliste et démocratique et respectueuse des pays partenaires.

Intéressante par la description des outils utilisés, l'évaluation de l'anglais précoce dans les classes bilingues de l'association Di-Hun à Vannes et ses résultats donne des arguments à tous ceux qui plaident pour l'apprentissage précoce d'une troisième langue dans le cadre d'un enseignement bilingue (annexe 2).

Au fil de ce livre, Gilbert Dalgalian, prend de la hauteur et trace un tableau réaliste de la situation linguistique de France, caractérisée par la « ténacité culturelle et linguistique bretonne », la grande diversité occitane et la difficulté à faire entendre des enjeux linguistiques communs en Occitanie, la tentation de l'autonomisme sinon du séparatisme et le développement bilingue alsacien certes important, mais sans commune mesure avec le potentiel de la région. Encore ne faut-il pas se méprendre sur la qualité de ce potentiel, lapidé et dilapidé par une politique nationale de la formation des enseignants erratique. Il est l'un des seuls auteurs « de l'Intérieur » à ériger l'allemand en langue de France et à soutenir ainsi les efforts en faveur d'une politique linguistique fondée sur la langue standard, qui fait aussi partie de notre patrimoine, et pas seulement sur les dialectes de la région. « Il n'existe en effet qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une des langues régionales de France » (Pierre Deyon : « Le programme langue et culture régionales en Alsace/Bilan et perspectives, 1985, p.9 et 10 »). La politique linguistique intelligente et cohérente menée en Alsace au cours des quarante dernières années ne mérite absolument pas d'être qualifiée d'inepte.

Depuis une quarantaine d'années, plusieurs acteurs institutionnels français et non des moindres ont agi en faveur de la reconnaissance de l'allemand alsacien, mais le jacobinisme reprend actuellement des forces dans la gouvernance de l'enseignement français. Il est évident qu'un livre comme le sien nous donne des ressources pour le combattre. D'autant plus que deux éminents auteurs du plurilinguisme, en pré- et en postface, (Georges Lüdi, Pierre Escudé) en corroborent les conclusions et les renforcent de leurs recherches personnelles. *Daniel Morgen, I.P.R. honoraire, Académie d'Alsace.*

ALÉN GARABATO, Carmen et BOYER, Henri (2020) : *Le marché et la langue occitane au vingt-et-unième siècle : microactes glottopolitiques contre substitution.* Limoges : Editions Lambert Lucas. 144 p., ISBN 978-2-35935-310-5. Prix : 15 €.

Carmen Alén Garabato et Henri Boyer ont déjà travaillé l'une et l'autre sur l'emploi de la langue interrégionale, l'occitan - langue d'oc, dans l'économie et le marché : une recherche d'Henri Boyer sur « L'Occitanie et la dénomination des entreprises », complétée par le sous-titre approprié de « pré-enquête », était destinée à produire des hypothèses de départ à une enquête plus extensive (p. 121-130) ; en 2006, Carmen Alén Arabato, avait repris le sujet au colloque de « Béziers, ville occitane ? » dans une contribution sur « l'évolution des dénominations identitaires des entreprises biterroises » (131-138). Le livre que les deux auteurs viennent de faire paraître aux éditions Lambert-Lucas a donc des antécédents lointains et représente sans doute, même si les auteurs n'en disent mot, l'aboutissement du projet d'enquête initial.

Trois autres membres de l'équipe d'accueil DIPRALANG, EA 739, de l'université de Montpellier se sont joints à eux. L'enquête de terrain elle-même a été précédée d'un repérage des secteurs les plus représentatifs qui a permis de cibler des artisans d'implantation et d'extension régionale, souvent nationale voire internationale. Carmen Alén Garabato et Henri Boyer ont conduit dix-neuf entretiens sur les vingt-deux, Bénédicte Pivot s'est adjointe à eux

pour la conduite de trois autres et a réalisé l'ensemble des transcriptions, ce qui a constitué un gros travail.

Deux grandes parties, auxquelles s'ajoutent les préalables théoriques, en particulier les pages sur l'identité, les interventions « glossopolitiques », les représentations des locuteurs, charpentent le livre : les faits explicatifs (enseignement, transmission de la langue), d'abord, les observations recueillis dans les enquêtes ensuite. On comprendra le cheminement de la réflexion scientifique plus rapidement en commençant par les secondes. L'emploi de l'occitan – ou de son dérivé le francitan, résultat d'un processus d'hybridation du lexique et de la syntaxe calqués sur l'occitan (p.22) – est patent dans les actions de politique linguistiques d'initiatives locales de « par en-bas », ou « glossopolitiques » : ce sont les exemples culturels anciens des *Baletis* (danses), des *Festàs*, dont celle de la *Castanhà*, arrivée jusque dans les pays de langues germaniques avec son nom latin et passée sans doute par l'Italie ou la péninsule ibérique (voir Jakob und Wilhelm Grimm : „Das lat. wort ward im süden und südwesten früh heimisch gemacht in kästen (s. d.), daneben aber erscheint schon mhd. einzeln wiederhergestelltes castanje, kastâne, in vocc. des 15. jh. C'est encore l'exemple du Café occitan de Pompignan (p.33), où chaque séance mensuelle est consacrée à une question liée à la langue ou à la culture. À ces actions s'ajoutent depuis peu des actions de politique linguistique de par-en-haut, dans le cadre desquelles des services publics adhoc ou *ad'oc* – comme l'Office public de la langue occitane (OPLO), créé sous l'égide d'un Groupement d'intérêt public par les régions Aquitaine (depuis Nouvelle Aquitaine) et Midi-Pyrénées (depuis en grande partie l'Occitanie actuelle) – interviennent dans le processus de diffusion de la langue. Un *Servici de la lenga occitana* de l'Université de Montpellier assiste les porteurs de projets dans la rédaction des énoncés occitans dans les enseignes, affiches ou prospectus. L'occitan y est employé pour localiser le produit commercial (c'est la *glocalisation*), pour l'inscrire dans l'identité occitane ou pour l'inscrire dans son terroir (*terroirisation*). Dans cette série entrent les enseignes de type *Cryo d'oc* (Centre de cryothérapie), mais la plupart d'entre elles magnifient *Lo país d'aquí* ou invitent à s'installer dans un petit restaurant à l'enseigne *aquí sian ben*. Plusieurs constats, dressés par les auteurs eux-mêmes, dont les identifications figurent en annexe aux pages 116 à 120, découlent des enquêtes et entretiens.

Les petits patrons et commerçants ne sont pas toujours sûrs de leur langue ni de leur transcription et demandent l'intervention d'experts (l'OPLO, le *Servici*) ou de spécialistes, souvent des enseignants. L'occitan enseigné à 4 000 élèves de classes publiques (chiffres approximatifs, 2012) et à 3 894 élèves (2016) de *calendretas* associatives est donc loin de l'être à tous les jeunes et a visiblement sauté une génération. Près de 80% de parents n'ont pas transmis la langue. Si la génération d'avant 1945 parlait encore la langue, elle n'avait pas toujours appris à l'écrire. Les fabricants de pâtes, les brasseurs ou les viticulteurs et d'autres artisans qui utilisent des formes occitanes sur les étiquettes le font avec le souci de la graphie correcte, celle de la norme « classique » de préférence à celle du Félibrige, trop galvaudée (et de type *Lou país, cantalou, cigalou, souleias, soleiou* pour *lo país, cigala, canton, solelh*) et disent utiliser un dictionnaire d'occitan. Le développement de l'enseignement de l'occitan dans les écoles et à l'université a rejailli sur la recherche de la codification correcte. Fait paradoxal : la région d'extension de l'occitan langue d'oc est très attachée à sa langue, même si elle ne la parle plus. Elle en a fait son marqueur d'identité et en a *patrimonialisé* les éléments dans des actions locales ou en réseau associatif (voir page 15). Les habitants utilisent de plus en plus l'occitan dans des micro-actes langagiers en réseau, sur l'internet. Les emplois traditionnels se constatent dans des situations ritualisées (banquets, célébrations et commémorations, jeux), sous forme de mots isolés, de brèves séquences de discours (plaisanteries, chansons) et dans des expressions figées (dictons, proverbes). Par contre, les emplois analysés par

Carmen Alèn Garabato et Henri Boyer dans la vie professionnelle et le commerce « confèrent à la langue dominée un sursaut de considération et de fonctionnalité » (p.104) et lui redonnent une réelle légitimité. « Les braises sont là, il faut souffler dessus », dit l'un des informateurs (entretien PB2, p. 119). En somme, l'emploi de l'occitan, langue d'oc, pour la dénomination ou le marquage des produits ne doit pas être cataloguée de démarche mercantiliste. Bien au contraire, il est le signe du renouveau dû à l'enseignement extensif ou intensif de la langue – les témoins se réfèrent souvent aux classes immersives-, du réflexe citoyen et du soutien que lui apportent ses locuteurs potentiels.

Tous ces phénomènes ne sont pas isolés : ils apparaissent aussi dans d'autres régions de langues régionales, langues de France, à la fois dans les messages personnels et professionnels que s'adresse le monde enseignant et universitaire, sous forme de micro-énoncés en dialecte alsacien, ainsi que dans la dénomination de produits commerciaux. L'objectif du Projet RESTAURE de l'université de Strasbourg – Ressources informatisées et traitement automatique pour les langues régionales - est de produire des outils électroniques et automatiques de traitement pour trois langues de France : l'alsacien, l'occitan et le picard, choisies pour leur appartenance à des familles de langues différentes, dans lesquelles des outils ont déjà été produits (Université de Strasbourg : <http://restaure.unistra.fr/als/unsere-projekt/>). „S' Hauptziel vom RESTAURE-Projekt isch, so elektronischi un automàtisch Veràrweitungsmittel fer drei verschieden Regionalsproche herzustellen : fer s' Elsässische, fer s' Okzitanische un s' Pikàrdische. [...] Die drei Sproche sin üs verschiedene Gründ schwàsiert worre : sie ghöere ze verschiedene Sprochfamilie, un ànderi Wissensschàftler hèn schon im salwe Bereich wie unser Projekt dràn gschàfft. Dodurich wurd s au möejlich dis, wàs devor schon gemacht wore isch, ze benutze, un verschieden Ansätz, Erfahrung un Mittel ze teile“ (site du projet „Restaure“). Daniel Morgen, I.P.R. honoraire, Académie d'Alsace.

PARKER Rebekah / PELLETIER Jennifer / CROFT Elisabeth (2019) : *Diversité des genres en SG: un résumé de la situation des femmes en sciences et en génie.* (traduit de l'anglais et adapté par la Chaire pour les femmes en sciences et en génie au Québec), 78 pages. Disponible en ligne gratuitement.

Cette brochure traduite de l'anglais¹ présente le résultat du travail de recherche réalisé par les trois auteures au sein de la *Westcoast Woman in Engineering Science and Technology* (WWEST) et publié en 2015 sur la problématique de la sous-représentation des femmes en sciences du génie (SG). Disponible gratuitement en ligne dans les versions anglaise et française², cette brochure a vocation à être partagée et diffusée et vise moins la vulgarisation d'un travail de recherche (dont il est indiqué dans le sous-titre et le mot introductif de l'équipe que son résultat a été « adapté ») que la sensibilisation à la problématique annoncée dans le monde du travail. La série d'injonctions à la prise de conscience et à l'action de la page V ne laisse à ce titre aucun doute quant à son objectif : « Vous pouvez changer les choses, dès maintenant, en faisant preuve de leadership dans votre milieu de travail, à l'école, dans l'industrie et dans la collectivité. Devenez conscientes et conscients de vos préjugés involontaires [...] Soyez inclusifs et inclusives dans vos conversations, dans vos présentations, dans vos équipes et

¹ Titre original : WWEST's Gender Diversity in STEM. A briefing on women in science and engineering.

² <https://www.sfu.ca/wwest/resources/White-Papers.html> (pour la version anglaise)

<http://www.cfsg.espaceweb.usherbrooke.ca/feuillet-sur-la-diversite-des-genres/> (pour la version française)

dans vos réseaux. Soutenez et mettez en œuvre des mesures et des politiques favorables pour toutes les personnes au sein de vos organisations ». Une mention spéciale à la page VII explicite le positionnement des auteures sur la dichotomie binaire homme/femme, l'utilisation de certaines études présentées dans la brochure soulevant la question de la bigénéricité. La langue utilisée dans la traduction libre est, eu égard à ce positionnement linguistique, nécessairement équitable en genre, il n'est donc pas rare de trouver les termes féminisés : « investisseuses » (p.17), « des mentores » (p.18), « Pre » (p.21) qui est l'abréviation du titre de « Professeure », « une mentorée » (p.59).

Conçus autour d'une série de « feuillets informatifs », les cinq chapitres qui composent la brochure alternent de façon équilibrée les explications de concepts psycho- et sociolinguistiques dans le monde du travail, des diagrammes et schémas proches du style visuel de l'infographie et sept témoignages de « personnes clés sensibles à la diversité dans les domaines des SG au Québec ». Les principaux destinataires du premier chapitre sont les gestionnaires et les dirigeants d'organisations diverses (de l'entreprise à l'université), à qui les trois auteures entendent exposer les avantages de la diversité des genres au travail et de la présence des femmes aux postes de gouvernance. On y trouve un vocabulaire spécifique au management en entreprise avec des termes comme « rétention du personnel », « culture du travail », « développement du leadership », mais les données sur la représentation des femmes concernent tout type d'organisation, y compris l'université. On apprend d'ailleurs du témoignage de Patrick Doucet, Doyen de la faculté de génie de l'Université de Sherbrooke, que ce dernier a instauré un nouveau processus de recrutement dans cette université qui s'apparente aux pratiques de la discrimination positive, en combinant éléments linguistiques explicites (indiquer par une mention que les candidatures féminines seront « considérées en priorité ») et éléments linguistiques implicites : utiliser des termes « plus susceptibles d'interpeller les femmes » dans les textes des offres d'emploi, p. 21.

Le chapitre 2 aborde le domaine linguistique à proprement parler avec le langage genré en situation d'embauche. Plusieurs tableaux à double entrée comparent les termes et expressions ayant une connotation de genre utilisés dans les offres d'emploi dans le domaine du génie. Ainsi les auteures veulent rendre les intervenant.e.s attentifs et attentives au choix des mots dans les étapes du processus d'embauche et aux effets de ségrégation induits par ces choix linguistiques dès la sélection de l'offre par les candidates potentielles. Les implications psycholinguistiques d'un langage genré sont expliquées de façon simple et pédagogique, notamment à l'aide d'illustrations visuellement attrayantes. On notera que le choix de la police pour l'entrée « connotation féminine », aux lettres rondes en italique et celui pour l'entrée « connotation masculine », en lettres capitales grasses, corrobore les stéréotypes de genre explicités plus haut.

Le chapitre 3 traite d'une problématique sociologique : la menace des stéréotypes dans le milieu du travail, enjeu de l'identité sociale au travail. Les résultats d'une étude sur les conséquences des risques d'épuisement psychologique (risques psycho-sociaux) et du stress engendré par la peur de confirmer les stéréotypes négatifs sur le niveau de compétences des femmes (inférieur à celui de leurs collègues masculins) sont à nouveau illustrés dans des schémas, ce qui réduit la partie empirique et les données de l'étude, dont on aurait voulu apprendre davantage, notamment sur les conversations quotidiennes entre ingénieur.e.s en génie sur leur lieu de travail. Le rôle des biais inconscients dans les stéréotypes implicites sert de transition avec le chapitre 4, où ces derniers sont analysés dans le processus d'embauche.

Le lectorat est d'ailleurs invité à plusieurs reprises à effectuer un test d'association implicite en ligne¹ pour identifier ses propres biais et, le cas échéant, à agir pour les réduire.

Le chapitre 5 est dédié au mentorat, pratique d'aide à un.e débutant.e apportée par un.e pair.e plus expérimenté.e très répandue outre Atlantique sous le terme anglais « mentoring »,² dans le monde du travail et universitaire. Les auteures développent les différents types de mentorat dans le monde du travail (un à un, en triades, en équipe, mentorat éclair, mentorat virtuel) et leurs répercussions positives pour le / la mentoré.e. Une série de schémas illustre différents aspects de la relation de mentorat. Celui des « réactions facilitantes » liste les bonnes pratiques pour l'interaction, rappelant les maximes conversationnelles de Grice, comme par exemple : « clarifier et résumer : recentre la discussion, témoigne d'une bonne écoute, transmet une volonté de communiquer de façon claire et précise » (p.60). Le chapitre se clôt sur le témoignage d'une étudiante en Génie physique à Polytechnique Montréal qui a bénéficié d'un mentorat et qui raconte le rôle décisif de cette expérience dans son parcours universitaire et son développement personnel.

Cette brochure se veut un véritable plaidoyer pour une « culture de la diversité » dans le monde du travail, prenant appui sur les études et retours d'expériences de femmes dans le domaine du génie. Elle met en avant les plus-values des pratiques inclusives sur le plan humain : davantage d'engagement et de loyauté des employé.e.s envers leur employeur (en entreprise / université / industrie) et, pour corollaire, un meilleur climat de travail, autant que les plus-values sur le plan économique : avec davantage de travail effectué et plus de rentabilité.

On apprécie la présentation des concepts sociologiques comme les micro-agressions, des mécanismes cognitifs des biais inconscients, des préjugés et stéréotypes dans le milieu du travail et des implications psycholinguistiques du langage genré, susceptibles d'offrir des pistes de réflexion à des étudiant.e.s de différents domaines de spécialité. Les nombreux facilitateurs visuels rendent la lecture agréable, les témoignages de personnes clés et les expériences de femmes dans le domaine des sciences du génie apportent un éclairage plus personnel sur la situation au Québec, livrant un point de vue interculturel intéressant pour le lectorat européen. Une conséquence de la facilitation graphique pour laquelle les auteures ont opté est que certain.e.s resteront peut-être sur leur faim suite à l'exploitation réduite des données statistiques et au manque d'explications sur les méthodes de collecte de ces dernières. D'autres seront peu convaincu.e.s par l'analogie simpliste du mentorat avec le cheminement dans une forêt, se terminant par une adresse infantilissante « Recherchez ces relations et prenez soin d'elles ». Ces choix de simplification d'analyse et de ton, parfois peu scientifiques, répondent à la visée pragmatique d'une brochure prête à emploi, dont l'argumentaire éclair « La diversité des genres – En résumé » présenté sur une seule page et adressé aux cadres supérieurs de toute organisation est le point d'orgue (p. 67).

On regrettera deux choses dans cette brochure : premièrement la traduction libre de l'anglais nuit à l'exploitation de certaines données, comme les équivalents des termes et expressions ayant une connotation de genre du chapitre 2. Certains équivalents français sont potentiellement faux du point de vue du sens ou s'apparentent à un barbarisme (comme « agréabilité », p.35). Les deux fautes de grammaire de la page 23 : « Les objectifs visait (sic) à examiné (sic) » sont également des scories de la traduction. Ces exemples relativisent alors

¹ Le *Harvard Implicit Association Test* est disponible en plusieurs langues à l'adresse suivante : <https://implicit.harvard.edu>

² Le dictionnaire en ligne Larousse situe cette pratique au Québec : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mentorat/187925?q=mentorat#11059728>

l'acte de positionnement derrière les substantifs féminisés comme « mentore » et « Professeuse » cités précédemment, laissant imaginer qu'il s'agit peut-être, ici aussi, d'une erreur de traduction. Par ailleurs, on recense peu d'ouvrages de la bibliographie autres qu'en langue anglaise : à peine 10 entrées sur 209. *Laure Gautherot – Université de Strasbourg.*

CAEDDU, Joseph/ KAUFFER, Maurice / KEROMNES, Yvon (éds.) (2019) : *La gastronomie à l'heure numérique. Regards linguistiques et économiques sur l'Allemagne, la France et l'Italie*. Stauffenburg Romanistik Bd. 3, 343 pages. ISBN 978-3-95809-802-2. Prix : 68 euros.

Comme l'introduction le rappelle, la linguistique s'est actuellement peu intéressée à la gastronomie, domaine qu'ont plutôt défriché d'autres disciplines comme l'histoire culturelle (naissance de *food studies*...) ou l'anthropologie. C'est donc naturellement que s'est imposée pour le colloque nancéen de 2015 dont le recueil est issu une approche interdisciplinaire, qui croise les expériences des professionnels, les sciences du langage et celles de la communication, avec un accent particulier mis sur la communication digitale. Par ailleurs sont particulièrement mises à l'honneur les deux gastronomies qui se disputent la première place dans le cœur (ou l'estomac ?) des Européens, la gastronomie française et l'italienne.

Une première section regroupant six contributions plus proprement linguistiques porte sur la grammaire de l'article, les études lexicales et collocatives, l'analyse du discours d'expert gastronome, ou la construction argumentative des textes culinaires par *storytelling*. C'est le vin qui ouvre ces études, sous la plume de Georges Kleiber, avec le titre « Le vin et ses déterminants », 15-31, dont le mot « déterminant » est à prendre au sens de déterminant du substantif. Kleiber argumente, à partir d'exemples langagiers français adéquats, que le vin occupe une place intermédiaire entre le massif et le comptable, celui d' « individu particulier massif » : matière dans « Paul a bu du vin hier au soir » et individu particulier dans « J'ai un très bon vin dans ma cave. » La contribution de Maurice Kauffer, « Emprunts et internationalismes dans l'allemand de la gastronomie », 33-53, est basée sur un corpus numérique (cartes de grands restaurants allemands) et montre la proportion importante des emprunts lexicaux dans la terminologie gastronomique, quelques deux-tiers, contrastant avec des valeurs d'environ 10 % dans des corpus généralistes. Les langues donneuses sont principalement le français et l'italien, justifiant la place privilégiée de ces deux gastronomies nationales dans les études linguistiques sur la cuisine. Eva Lavric insiste, dans « Pour une poétique des intitulés de plats français », 55-79, sur des adaptations iconiques de la grammaire, syntaxe et typographie française, à des fins d'originalité, d'humour, et d'expressivité stylistique des noms de plats dans les restaurants à toques. Elle remarque judicieusement (p. 77) que le raffinement linguistique est maximal pour les plats les plus chers, montrant implicitement la contribution du discours gastronomique à l'économie de la branche. Anne-Marie Nahon-Raimondez analyse, comme le titre de sa contribution ne l'indique pas directement, « Manger et se faire du bien », 81-94, le discours articulant la nourriture et les préoccupations de santé dans des articles publiés sur la toile. Des stratégies rhétoriques à divers niveaux (collocations valorisantes, métaphores, dialogisme) montrent la proximité de ces conseils alimentaires avec le discours de la publicité. Les considérations de Nadine Rentel, dans « La négociation du statut d'expert dans les forums de discussion allemands du domaine de la gastronomie », 95-115, s'appuient sur des critiques gastronomiques recueillies sur deux forums de discussion allemands. Elles montrent une construction identitaire ambitieuse de la part des scripteurs, mais un soupçon de sociologie (classe sociale des clients et des lecteurs des critiques de

grands restaurants) aurait évité à la contributrice de s'étonner de leur bon niveau orthographique, p. 98, et de l'usage d'un style élevé, p. 107. Enfin, dans la sixième contribution de cette partie « Les choix du sommelier. Storytelling, énonciation », 117-134, Robert Vion conclut au caractère intermédiaire des présentations de sommelier, discours « expert » lors des examens de compétences de la profession, discours de vulgarisation lorsqu'il conseille une boisson à des clients. Le passage du vocabulaire technique à un vocabulaire imagé et subjectif, l'absence ou présence d'expressions modales, la description distante vs. l'anecdote personnelle sont des marqueurs de la spécialisation ou de l'adaptation commerciale des discours sur le vin.

La deuxième section, intitulée « gastronomie contrastive » étudie prioritairement la façon dont les médias digitaux construisent et font circuler les discours culinaires. L'article de Francesca Chessa et Cosimo de Giovanni « La Gastropédie : la gastronomie sarde à travers Wikipédia », 137-155, se penche sur les pages écrites en français sur des plats typiquement sardes, comme la *fregula* (sorte de pâtes) et les *amarettos* (biscuits secs), par le biais de la comparaison entre les versions dans différentes langues : italien, français, espagnol, anglais quand la page Wikipédia correspondante existe. Il conclut, sans surprise, que la polyauctorialité nuit à l'efficacité de la communication. La contribution de Stéphane Hardy « Les noms de blogs culinaires – Analyse onomastique dans une perspective contrastive français-allemand », 155-177, constate que les noms de blog (ergonymes) s'hybrident souvent à l'aide d'un élément en langue étrangère, par exemple l'anglais (*Féerie Cake* ou *Food Vegetarisch*), et que le jeu de mots (*On nem, on riz*) ou l'auto-dérision (*Kathys Küchenkampf*) construisent une identité expressive du blogueur. Valeria Zotti éclaire le travail de traduction des *Realia* culinaires apparaissant dans les œuvres littéraires, dans « Traduire la terminologie de la gastronomie en littérature : l'exemple des plats de viande », 179-200. Portant sur des pièces de bœuf ne se découpant pas de la même façon en boucherie française et italienne, l'utilisation de banques de données spécialisées est indispensable si la traduction doit atteindre une certaine précision.

La troisième section, « Gastronomie et communication », met en rapport la pratique gastronomique et le discours social à son sujet. Joseph Cadeddu & Sophia Huynh-Quan-Chiên réalisent l'histoire d'une marque de riz pour risotto dans « L'univers publicitaire télévisé de la marque *Riso Gallo* », 203-224, et relèvent le succès de sa mascotte publicitaire, le coq. Pascale Erhart s'interroge, dans « L'émission culinaire *A Gueter* sur *France 3 Alsace* : les raisons du succès ? », 225-241, sur la part de l'alsacien, langue présente dans des proportions variables dans l'émission, comme ingrédient de l'attention des téléspectateurs et spectateurs des podcasts correspondants. L'émission faisant également l'objet d'une promotion sur les réseaux sociaux par un journaliste dialectophone connu, l'article met à jour le mélange de tradition et de modernité, de code-switching oral et de bricolage scriptural numérique, qui donnent une visibilité numérique très profilée au patrimoine culinaire de la région. L'article de Sylvain Farge, « Le discours végétal des chefs : vers une nouvelle légitimité ? », 243-249, présente deux exemples prototypiques de ces grands restaurants s'orientant vers une cuisine légumière et peu carnivore, un français et un autrichien, qui hésitent entre le discours environnemental, plus idéologique, et le discours d'artiste, mieux à même de faire fructifier la renommée et les étoiles. La concordance entre la présentation numérique, les titres des plats et le paratexte des menus et le monde imaginaire convoqué par des références musicales montre le souci syn-sémiotique de la haute gastronomie à se poser en création artistique. Laurence Rosier et Renaud Maes s'intéressent ensuite au *food porn* dans « *Food porn*. Une approche socio-discursive de la sexualisation gastronomique. De la circulation à la transgression ? », 261-278. Bien que manquent les deux illustrations promises par la note au

bas de la page 275, on comprend que le *food porn* est l'annonce par hashtag et la présentation sur la toile de photos de plats qui doivent créer l'envie, par leur truculence, la richesse de leurs sauces et faire fantasmer les appétits. L'exposition des mets par images « libérant les graisses », p. 275, est transgressive par rapport à une norme orthorexique diffusant de plus en plus largement en Europe occidentale. Enfin la contribution de Nathalie van der Sanden, « TICE et gastronomie en classe de langue : quelle mise en œuvre linguistique et didactique du discours culinaire ? », 279-296, souhaite analyser des vidéos d'un site télévisé français ainsi que des manuels FLE pour juger de l'efficacité didactique à travailler sur la langue à partir de matériaux sur les repas et l'alimentation. Autant la dimension interculturelle apparaît convaincante, autant le lecteur s'étonne de l'absence d'analyse de la composante visuelle des documents.

Dans la dernière section « Le regard des professionnels de la gastronomie », se trouvent d'une part deux interviews de professionnels, l'un d'un négociant en vins, l'autre d'une publicitaire revenant sur l'histoire de la marque de riz pour risotto déjà ciblée dans un article. D'autre part, une intéressante description de « la formation hôtelière à l'ère du numérique » comporte un retour historique sur la formation au métier de cuisinier : le ou la profane amateur de cuisine imagine effectivement mal les transformations du métier depuis le Moyen-Âge. Des résumés et les ancrages institutionnels des contributeurs terminent au sens quasi-culinaire de « abrunden » ce volume qui croise différents types discursifs, différents supports, différents niveaux d'analyse (lexique, syntaxe, argumentation, traduction ou poétique) dans les usages langagiers sur la nourriture conviviale. L'identité pluridisciplinaire associée à ce thème universel est bien représentée par des références intellectuelles qui vont du célèbre « cru et cuit » de Lévi-Strauss en passant par la subjectivité narrative de Kerbrat-Orecchioni jusqu'aux considérations d'efficacité publicitaire d'Andrea Semprini. Même si la haute cuisine est sur-représentée dans les supports (mais les enjeux économiques y sont aussi plus aigus), la variété des angles d'attaque, y compris non totalement consensuels avec le *food porn* et la discussion végétarienne, montre bien la foisonnance des discours ambiants sur la cuisine élevée à l'art de la gastronomie. *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg.*

ALBRECHT, Jörn / PLACK, Iris (2018): *Europäische Übersetzungsgeschichte*. Tübingen : Narr / Franck / Attempo. 548 pages. ISBN : 978-3-8233-8255-3. Prix : 79, 90 Euros.

La *traductologie* est une discipline relativement neuve¹, et ce que l'on pourrait appeler *traductologie historique* l'est plus encore. Pourtant, quelques ouvrages ont déjà proposé une synthèse historique du regard porté sur la traduction à travers différentes époques, sur la façon dont ce regard a pu évoluer, et sur les débats qui ont marqué cette évolution. On pourra ainsi mentionner l'ouvrage en anglais d'André Lefevre (1992), qui réunit et commente² les grands textes sur la traduction : les commentaires sont souvent de la plume de ceux qui ont traduit en anglais les textes écrits initialement en latin, français, ou allemand. L'ouvrage de l'angliciste Michel Ballard (1992) se penche lui aussi sur ces textes fondateurs, pour les éclairer d'un regard de philologue et montrer par quel cheminement intellectuel nous parvenons à cette discipline appelée aujourd'hui *traductologie*. Si la visée du présent ouvrage est également traductologique, il se distingue cependant des précédents par son propos et son ampleur : dans

¹ On peut voir une preuve dans le fait que ce terme est régulièrement souligné en rouge dans les traitements de texte.

² Dans une approche socio-linguistique présentant les débats traductologiques en termes de rapports de pouvoirs et de luttes idéologiques.

l'avant-propos, les auteurs remercient l'éditeur d'avoir continué à soutenir leur projet lorsqu'il est devenu évident que celui-ci déborderait largement du cadre prévu.

L'ouvrage s'adresse évidemment en premier lieu aux traductologues, mais au-delà, à toutes les personnes s'intéressant aux questions de philologie et d'histoire culturelle. Les deux auteurs, linguistes spécialisés en traduction, n'en sont plus à leur coup d'essai, le premier, traducteur et théoricien, est en particulier l'auteur d'un nombre considérable d'articles et ouvrages. Cette nouvelle parution faisant la part belle à la langue allemande comme à l'histoire et la culture germanophones, nul doute qu'en France, il suscitera un intérêt particulier chez les germanistes. Nous allons tâcher, dans les pages qui suivent, d'en donner un aperçu. Malgré son volume conséquent, on ne trouvera pas une histoire exhaustive de la traduction en Europe, contrairement à ce que semble annoncer le titre. Les auteurs s'en expliquent dans leur avant-propos, visant plutôt un panorama, qui implique une sélection des œuvres traitées ; dans la première partie en particulier, cette sélection fait la part belle à la littérature et à la langue allemande, mais les œuvres sont également choisies en fonction de leur rôle dans l'évolution de la réflexion traductologique, et non selon leur place dans un canon littéraire. Ceci explique par exemple, selon les auteurs, l'absence d'une discussion sur les traductions de Kafka ou de Musil, alors que sont présentées celles d'auteurs parfois obscurs.

L'ouvrage se divise en deux parties, une partie historique et une partie systématique. La partie historique est la plus longue (336 p.), et comporte 10 chapitres présentant de façon plus ou moins chronologique l'évolution de la pratique et de la théorie de la traduction, ainsi que l'arrière-plan linguistique propre à cette évolution à différentes époques. La pièce de résistance de cette première partie est sans doute le chapitre 9 (192 p. à lui seul), qui détaille l'histoire des traductions d'œuvres choisies dans la littérature mondiale : italiennes, espagnoles, françaises, britanniques et irlandaises, œuvres des pays germanophones comme de Russie et de quelques autres pays européens. La seconde partie (113 p) comporte 6 chapitres, et approfondit les questions posées par l'histoire de la traduction en Europe, qui ne sont généralement qu'évoquées dans les synthèses historiques. Ainsi par exemple, quels sont les flux de traduction entre les langues ? Quels sont les grands équilibres de traduction d'une langue à l'autre ? Ou encore, quels facteurs ont permis à la langue française d'être une langue véhiculaire ? Comment a-t-elle pu être pendant un temps (que d'aucuns regrettent amèrement) *la* langue des échanges internationaux ? L'ouvrage s'achève par une très brève conclusion (3 p.), une bibliographie extrêmement fournie (59 p.) et un index des personnes citées (10 p.).

Dans la première partie, le chapitre 1 présente la discipline que constitue l'histoire de la traduction, son intérêt, ses objectifs et ses méthodes. L'objet de cette nouvelle discipline est d'un accès difficile, d'une part à cause de la rareté des sources de documentation sur les traductions à travers l'histoire, et d'autre part parce que les textes donnés comme traductions n'en sont pas toujours (ainsi *The Works of Ossian*, 1765, prétendument traduit du gaélique, et qui a contribué à fonder le *Sturm und Drang* par l'entremise de Herder et de Goethe), alors qu'inversement, certains textes donnés comme originaux sont en fait des traductions (ainsi les romans moyenâgeux de Hartman von Aue et de Wolfram von Eschenbach, par endroits des traductions fidèles de passages des œuvres de Chrétien de Troyes). La méthode mise en place a pour objet de dépasser une simple approche impressionniste du sujet. Une grille d'analyse permet ainsi d'appréhender le traitement de la macrostructure, des éléments spécifiques à la culture source (*realia*), des noms propres et des caractéristiques linguistiques de l'original. L'intérêt de telles recherches est double, d'une part littéraire et traductologique, enrichissant notre connaissance d'influences culturelles et intellectuelles à travers la traduction de cer-

taines œuvres, et d'autre part historiologique, puisque, selon les époques et en fonction du prestige variable des langues sources et langues cibles, les traductions ont pu avoir une plus ou moins grande influence sur les langues cibles.

Le chapitre 2 traite de la traduction et de l'interprétation dans l'antiquité. L'activité d'interprète est évidemment bien plus ancienne que celle de traducteur, mais également bien moins documentée. C'est à titre de contraste avec la traduction qu'elle est brièvement évoquée, pour mieux faire ressortir le lien de cette dernière avec l'apparition de l'écrit, présenté comme un « choc culturel ». C'est en effet de traductions et adaptations d'œuvres grecques que naîtra la littérature latine. Trois auteurs-traducteurs de l'antiquité sont particulièrement souvent cités pour leurs écrits sur cette activité. Le premier est Cicéron, qui inaugure une longue tradition de théoriciens incompris, puisqu'il est généralement cité comme prônant une traduction très libre, alors que, selon les auteurs, Cicéron présente le respect de la lettre comme l'attitude normale d'un traducteur. Le second auteur antique, Horace, est également cité régulièrement comme plaidant pour une traduction du sens et non des mots, et à nouveau, il s'agirait d'un malentendu, puisque le passage cité a en réalité pour objet de définir la création littéraire, et non la traduction. Le troisième auteur antique, Saint Jérôme, est à l'origine du malentendu sur les deux premiers, puisque la préface de sa traduction de la Bible se place sous leur autorité pour justifier sa propre traduction, et surtout pour se prémunir contre les accusations de falsification qu'elle n'allait pas manquer de provoquer.

Dans le chapitre 3, il est question de la traduction au Moyen-Âge. Les auteurs distinguent à cet égard une traduction « verticale » (entre une langue prestigieuse telle que le grec ou le latin et une langue vulgaire), et une traduction « horizontale », entre deux langues vulgaires, activité jugée sans mérite jusqu'au moment où ces langues accèderont elles-mêmes à un certain prestige. Tout au long de cette période, la traduction la plus importante est la traduction dite verticale, plus précisément descendante, qui enrichit la langue cible par introduction de termes empruntés au latin et au grec, termes souvent déjà empruntés qui avaient évolué au sein de leur langue d'accueil. Ce phénomène donne lieu à des doublets ou triplets associant des mots précédemment acclimatés à des mots plus manifestement savants (p. ex. *droit, direct*). Dans les langues romanes, ce phénomène est particulièrement marqué pour le français, qui s'est, davantage que d'autres langues, éloigné des sonorités du latin. Il en résulte des familles de mots au caractère hétérogène comparé à celui plus transparent des langues germaniques comme l'allemand ou l'anglais (p. ex. *cœur-cordial, frère-fraternel, eau-aqueux*, comparés à *Herz-herzlich, Bruder-brüderlich, Wasser-wässrig*). Les auteurs apportent cependant de nombreuses nuances à cette caractéristique, tout en contestant l'idée, souvent répétée depuis Charles Bailly, que celle-ci conférerait au français le caractère supérieur de « langue abstraite ». L'importance de la traduction horizontale croît progressivement à partir du 15^e siècle : différentes langues deviendront peu à peu des langues-sources dignes de prestige, successivement l'italien, l'espagnol, le français, l'anglais, l'allemand, puis le russe à la moitié du 19^e siècle.

Le chapitre 4 décrit l'influence de la traduction sur les jeunes langues et littératures européennes. L'idée, déjà présente chez Cicéron, est que la traduction peut enrichir la langue-source, une attitude qui s'est entretemps inversée, puisque l'on considère aujourd'hui que les emprunts à d'autres langues dénaturent et menacent dans leur essence celles qui s'y livrent. Cette attitude initiale, en particulier cette latinisation conduit à la constitution d'un registre soutenu dans lequel les différentes langues romanes se ressemblent d'autant plus que le registre est élevé. Le cas de l'allemand est quelque peu différent, puisque la latinisation y est dissimulée (« *verdeckte* » *Latinisierung*), une réalité illustrée par l'ordre des mots inhabituel dans la prière « *Vater Unser* », qui est tout simplement calqué sur une version latine. Ce

phénomène touche à la fois le lexique, la grammaire au sens large, et la structure même des textes (traditions discursives).

C'est à la langue anglaise qu'est entièrement consacré le chapitre 5. Les différentes étapes historiques y sont présentées (substrat celtique, puis romain, base germanique, apports scandinaves puis français – ou plus précisément anglo-normand) pour expliquer la très grande ouverture de l'anglais aux apports extérieurs, dont découle peut-être en partie le statut de langue des échanges scientifiques et la réputation de « langue facile ». Quant à expliquer la situation actuelle de *lingua franca* occupée par l'anglais comme une conséquence de l'activité de traduction vers cette langue, les auteurs concèdent qu'ils n'ont pas les moyens d'étayer une telle hypothèse.

Le chapitre 6 traite de la traduction de la Bible en Europe. Les auteurs rappellent qu'il s'agit du livre le plus souvent traduit... même s'il ne s'agit pas en fait d'un unique livre, le terme propre ayant pour origine le grec *ta biblíá*, qui signifie « les livres ». À cela s'ajoute le fait que l'on peut compter trois langues sources à ces textes, l'hébreu, l'araméen et le grec... Voici les conditions de départ pour une histoire riche et complexe de la traduction de ces textes, au cours de laquelle vont s'affronter des conceptions « optimistes » et « pessimistes » de la traduction, l'optimisme étant illustré par la tradition selon laquelle les 72 lettrés ayant traduit le Pentateuque en grec auraient produit indépendamment un texte identique, parce qu'ils étaient guidés par l'inspiration divine. Par contraste, un pessimisme et un certain scepticisme se font jour en lien avec l'apparition de mouvements hérétiques et d'interprétations divergentes. Une solution pour l'église catholique pour se préserver un « monopole d'exégèse » sera de déclarer une version latine de la Bible (essentiellement basée sur la traduction de saint Jérôme) comme texte de référence, accessible aux seuls théologiens. L'histoire de la Bible en Europe va donc se dérouler pour une part du côté protestant et réformateur, et en réaction du côté catholique et de la contre-réforme, mais pour une autre part, dans une opposition entre les personnes considérant la Bible avant tout comme un texte sacré, et celles qui la considèrent comme un texte littéraire d'importance culturelle, et pour une dernière part entre ceux que Ladmiral (1979) nomme les « sourciers » (ou littéralistes, tendant à préserver les caractéristiques formelles du texte source) et les « ciblistes », visant à produire un texte idiomatique : ces trois oppositions ne se recoupent pas, mais s'enchevêtrent dans cette histoire complexe.

La tradition des *belles infidèles* faites pour plaire au public visé, souvent au détriment de l'originalité du texte source, ainsi que les affrontements entre les tenants de cette traduction et leurs opposants, de la Renaissance aux Lumières, en France, en Angleterre et en Allemagne, sont l'objet du chapitre 7. Cette tradition est d'une importance capitale pour l'histoire culturelle de la France, étant liée, remarquent-ils avec malice, au sentiment de supériorité du goût national comparé à celui des auteurs traduits. Ce pourquoi il est surtout question de notre pays dans ce chapitre qui décrit une première apogée de cette tradition à la moitié du 17^e siècle, et un renouveau au 18^e siècle.

En réaction à cette tradition et avec le romantisme, le milieu du 18^e siècle amène un « tournant historique », décrit par Mounin (1955) et qui est aussi l'objet de ce très bref chapitre 8 (7 p.). Dû à un sens de l'historicité conduisant à abandonner l'idée d'une culture atemporelle, et conjointement, à s'intéresser aux différences culturelles, ce retournement intellectuel est illustré dans le célèbre texte du philosophe allemand Schleiermacher (1813)

sur les différentes façons de traduire¹, où il plaide en faveur d'une traduction apportant au lecteur l'étrangeté du texte original. En France, dans cet esprit, Chateaubriand ira sciemment jusqu'à l'agrammaticalité pour traduire *Paradise lost* de Milton afin de conserver le génie de la langue source, et celui de l'auteur.

Le chapitre 9 constitue le « plat de résistance » de la partie historique, et commente différentes traductions d'œuvres classiques à partir et vers des langues européennes ayant acquis suffisamment de prestige pour être traduites². L'ordre de la présentation des œuvres nationales reprend celui dans lequel les différentes langues ont accédé à ce statut, à commencer par l'italien, seule langue européenne à être devenue « classique » avant l'invention de l'imprimerie. Cette émancipation ne s'est pas faite sans difficulté, et Dante lui-même avait rédigé en latin un traité dénigrant les dialectes italiens, tout particulièrement son propre dialecte toscan florentin. L'espagnol a tardé à susciter l'intérêt des autres langues et cultures européennes, en particulier en Allemagne, d'où est restée l'expression « das kommt mir spanisch vor », dans laquelle les auteurs voient la marque d'un fossé culturel. Ceci ne vaut pas pour Don Quichotte, œuvre prestigieuse dont les traductions sont longuement discutées. Le français, malgré les trouvères et le roman courtois au Moyen-Âge, n'accède à la dignité d'être traduit qu'avec Rabelais et Montaigne, dont les œuvres connaissent un grand rayonnement en Europe, tout comme Voltaire, et plus tard Flaubert. Il en ira autrement de Corneille et Racine, dont la maîtrise de l'alexandrin, trop liée au français, s'exporte mal, et dont les œuvres resteront à l'étranger une affaire de spécialiste.

La partie consacrée à l'Angleterre et à l'Irlande s'étend tout d'abord sur les « intraductions » (cf. supra), avec en particulier W. Caxton (1422-1491), traducteur, commanditaire de traductions et imprimeur, qui a eu une influence particulièrement grande dans l'expansion d'une langue anglaise moderne écrite. Du côté de l'anglais langue-source, les traductions et la réception des œuvres de Shakespeare sont évidemment présentées de façon détaillée.

Dans le domaine germanophone, les auteurs notent l'absence d'une histoire des traductions comparable à ce qui existe en français et en anglais. C'est au cours du 18^e siècle que l'allemand deviendra véritablement une langue littéraire reconnue, d'abord avec la traduction d'œuvres classiques par Gottsched et une activité de traduction (avec p. ex. Herder) qui va rapidement dépasser la simple assimilation passive pour contribuer à un renouveau de la langue. La réception des auteurs allemands par le biais de la traduction concerne prioritairement Goethe et Schiller, qui furent, comme Jean-Paul, initialement perçus en France au 19^e siècle comme des philosophes, alors que Nietzsche et Schopenhauer étaient perçus comme des auteurs littéraires.

C'est au 19^e siècle que la littérature russe devient à proprement parler un « objet d'export », et dès lors, les œuvres de Pouchkine, Gogol Tourgueniev, Tolstoï ou Dostoïevski connaissent un remarquable succès en Europe. Pouchkine, avec son roman en vers Eugène Onéguine, est dit être « l'inventeur » du roman russe.

La dernière partie de ce long chapitre traite de la réception des œuvres littéraires à travers la traduction, à partir de l'idée d'une « littérature mondiale » (Goethe) : dans quelle

¹ Ce texte, traduit en français par Berman (1999), peut être considéré comme un des textes fondateurs de la position « cibliste ». Nous nous sommes exprimé sur les biais idéologiques et méthodologiques qui entachent la traduction française de ce texte (Keromnes : 2006, 177-178).

² Pour distinguer entre ces « exports » et « imports » littéraires et culturels, les auteurs proposent les termes d' « Intraduktion » et « Extraduktion », supposés être calqués sur le français, mais dont on constate qu'ils ne sont guère connus que dans le monde de l'édition, et ne sont sans doute promis à une grande fortune.

mesure la traduction d'une œuvre peut-elle affecter la place de cette œuvre ou de son auteur dans le Panthéon littéraire ?

Pour clore la partie historique, le chapitre 10 présente une douzaine de traductrices et traducteurs (presque exclusivement vers l'allemand) du 14^e siècle à nos jours. Il s'agit de personnes jugées peu connues du public, depuis Elisabeth von Lothringen jusqu'à Svetlana Geier¹.

Dans la 2^e partie sont développés systématiquement certains aspects de l'histoire de la traduction en Europe que les auteurs jugent insuffisamment discutés. On retrouvera donc ici des auteurs et œuvres déjà mentionnés dans la partie précédente, abordés sous ce nouvel angle. Ainsi, le chapitre 11 vise à établir une sorte de « bilan commercial » de la traduction en Europe, passant en revue les pays présentés au chapitre 9 avec un regard qualitatif et quantitatif sur leurs « intraductions » et « extraductions », ainsi que les œuvres qui mériteraient d'être traduites mais ne le sont pas, pour des raisons moins linguistiques que culturelles, liées à des « modes littéraires » et à l'existence de stéréotypes nationaux. Il est question aussi de la censure comme entrave à la traduction : ainsi en Espagne, du 16^e au 18^e siècle, de nombreux auteurs, depuis Hippocrate, Aristote ou Archimède jusqu'à Rousseau, Voltaire et Locke, ont été mis à l'index. Mais la censure a pu aussi, paradoxalement, inciter à la traduction, c'est le cas exemplaire des *Versets Sataniques* de Salman Rushdie. Le marché européen de la traduction connaît une uniformisation qui serait due à l'influence anglaise, et une situation monopolistique des maisons d'éditions contrebalancée en partie par les aides à la traduction, les prix récompensant la traduction, et des émissions littéraires telles que « das literarische Quartet » ou « Apostrophes »².

Le chapitre 12 s'intéresse aux formes particulières de traduction que sont les traductions « de seconde main » (voire de « troisième main »), reprenant des traductions existantes, parfois dans une langue tierce qui sert alors d'intermédiaire, les traductions inverses et les autotraductions. Les auteurs reconnaissent que la question des traductions « de seconde main », déjà évoquée au chapitre 11, est complexe, puisque la conscience professionnelle du traducteur d'une œuvre particulière l'oblige à tenir compte de ce qui a déjà été fait avant lui. Il ne s'agit donc pas simplement d'une facilité ou d'une affaire de plagiat. Il est encore question dans ce chapitre des raisons ayant pu faire du français une langue tierce privilégiée, à une époque coïncidant avec celle des *belles infidèles*, et de la réception de ces traductions particulières dans les langues cibles.

Le chapitre 13 évoque le rôle et le statut des traducteurs dans le monde de la littérature. Ceux-ci ont considérablement changé au fil du temps, mais une période « pré-professionnelle », jusqu'au 18^e siècle, dans laquelle les traducteurs sont des amateurs au sens noble du terme, des lettrés disposant de temps libre et traduisant par plaisir, se distingue d'une période professionnalisée, avec l'introduction des honoraires de traduction. Parmi les raisons conduisant un écrivain à traduire est nommée l'existence d'une affinité intellectuelle entre deux personnes, qui fait que par exemple Peter Handke et Georges-Arthur Goldschmidt se traduisent réciproquement. Quant à savoir ce qui distingue un écrivain d'un traducteur, les auteurs estiment que le dernier doit posséder une certaine plasticité et un don d'imitation qui lui permet de ne pas imposer son propre style.

¹ Cette dernière, d'origine russe et traductrice de Dostoïevsky en allemand, sera peut-être connue des lecteurs francophones par le très beau film « La Femme aux 5 éléphants » de V. Jendreyko (2010).

² Il est question de ces émissions au présent, mais on se souviendra que l'émission de B. Pivot s'est arrêtée en 1990, et n'a jamais vraiment été remplacée.

Le chapitre 14 évoque l'ascension des « registres inférieurs¹ » dans les Belles Lettres européennes. Ce point est lié aux marques linguistiques de différenciations géographiques (diatopiques), sociales (diastratiques) et stylistiques (diaphasiques); l'introduction de marques populaires, familières ou argotiques à des fins réalistes ou naturalistes ne s'est pas faite au même moment dans les différentes littératures d'Europe, et a pu mettre les traducteurs en difficulté.

Le chapitre 15 s'intéresse à la prise en compte de la traduction dans le traitement historique de langues ou de littératures. Il apparaît que de tels ouvrages pourraient être une source précieuse pour une histoire de la traduction, mais que le facteur que constitue la traduction demeure souvent la portion congrue, et fait l'objet d'un traitement très inégal d'un chercheur à l'autre.

Enfin, le chapitre 16 traite de l'apparition tardive, à la fin du 19^e siècle, d'une protection juridique de la traduction et du traducteur, en lien avec le concept de « propriété intellectuelle », que l'on doit en partie au philosophe britannique John Locke, et avec la signature en 1886 de la Convention de Berne pour la protection des œuvres littéraires et artistiques (convention véritablement appliquée pour la traduction après la fin de la première guerre mondiale). Les auteurs observent le paradoxe suivant : si les traductions les plus appropriées sont souvent celles qui respectent autant que possible les caractéristiques linguistiques et le contenu de l'original, les juristes ont tendance à accorder davantage de protection à une traduction à mesure qu'elle se distingue de l'original.

La postface ou chapitre 17 sert de conclusion dans laquelle les auteurs, dans un débat avec Derrida, s'emploient à définir ce qu'est la traduction d'une œuvre littéraire et son rapport avec un hors-texte.

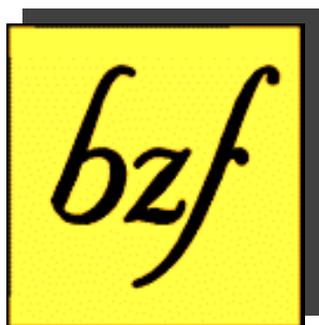
Si cet ouvrage, dont la présentation laisse entrevoir la richesse et la variété, suscite avant tout une grande admiration, il offre également quelques motifs d'insatisfaction que nous allons brièvement évoquer : d'une part, nous avons une profusion d'anecdotes, de citations et de comparaisons texte-source / texte-cible en différentes langues ; mais d'autre part, chaque chapitre s'excuse du traitement sélectif de différentes questions, comme si les choix éditoriaux n'avaient pas été faits. Le ton de l'ouvrage est parfois péremptoire, sans convaincre constamment, comme quand on lit (p. 44) qu'il n'est guère possible après Zola de parler de « vulgarisation scientifique » à cause du sens négatif du mot « vulgaire » aujourd'hui, ou que l'on nous présente comme doublet populaire / savant (p. 48) *pet* / *flatuosité* (au lieu de *flatulence*, nettement plus probant). Quand on lit (p. 51) que certains théoriciens de la langue française sont fiers d'une absence de rayonnement de cette langue dans le domaine de la poésie, puisque « c'est la langue de la raison », on aimerait avoir des noms. L'affirmation selon laquelle l'Angleterre est à l'origine de la tendance européenne à une traduction uniforme et facile à lire renvoie à un article d'Albrecht (1990), pour être ensuite reprise comme une vérité établie. Elle aurait pourtant bénéficié d'un minimum de développement. Certaines réflexions, concernant par exemple (p. 52) les « nombreux Allemands tellement fiers de parler un anglais en réalité assez médiocre qu'ils renoncent à employer leur langue maternelle » semblent quelque peu déplacées dans un ouvrage universitaire. Enfin, d'un point de vue formel, la bibliographie scindée en sous-parties et en sous-sous-parties est une fausse bonne idée, ce découpage rendant sa consultation laborieuse.

¹ Cette dénomination implique un jugement de valeur, les sociolinguistes aujourd'hui parleraient plutôt de registre non standard.

Malgré ces quelques reproches, il convient de rappeler pour finir le travail d'érudition extrêmement impressionnant que représente cet ouvrage, un ouvrage dont les questions abordées et les illustrations fournies offrent à chaque page ample matière à réflexion. *Yvon Keromnes, Université de Lorraine*

Références :

- BALLARD, Michel (1992) *De Cicéron à Benjamin : Traducteurs, traductions, réflexions*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich (1999/1813). *Des différentes méthodes du traduire et autres textes*. Traduits par Antoine Berman et Christian Berner. Paris : Seuil.
- KEROMNES, Yvon (2006) « De la source à la cible : la fidélité... aux principes, ou l'art du compromis ». In : N. D'Amélio (éd.), *Au-delà de la lettre et de l'esprit : pour une redéfinition des concepts de source et cible*. Mons en Hainaut : CIPA, 177-188.
- LADMIRAL, Jean-René (1979) *Traduire : Théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.
- LEFEVERE, André (1992) *Translation/History/Culture: A source book*. Londres & New York : Routledge.
- MOUNIN, Georges (2016 /1955) *Les belles infidèles*. Lille : Presses du Septentrion.



Beiträge zur Fremdsprachen- vermittlung

Aus dem Inhalt:

Ina-Maria Maahs / Marco Triulzi / Erol Hacısalihoğlu
Vorwissen und Erwartungen von Lehrkräften im
Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache

Amany Shemy
Fachsprachenphraseologismen.
Eine vergleichende rechtslinguistische Untersuchung

Eva Havu
Präsenspartizipien in finnischen und deutschen literarischen
Texten. Äquivalenzen und Unterschiede

Dimitris Zeppos
Linguistisch-statistische Textanalyseinstrumente zur
Bestimmung des Schwierigkeitsgrades didaktischer Texte

Evghenia Goltsev / Boris Neumann
Aussprache Lehren: Möglichkeiten mehrsprachiger Zugänge

Mariusz Jakosz
Zum Stellenwert des themengebundenen Sprechens
im DaF-Unterricht

Ilona Feld-Knapp / Verena Hahn
Unterricht verstehen lernen. Förderung der professionellen
Unterrichtswahrnehmung angehender DaF-Lehrender

Matthias Prikoszovits
„Virtueller Tafelanschrieb“ als potenzierte Lehrersprache in
interaktionsbasierten DaF-Online-Videokonferenzen.

Heft

63

2020

Verlag Empirische Pädagogik
Landau

Mirjam EGLI CUENAT, Giuseppe MANNO &
Magalie DESGRIPPES (Eds)

- Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb
im schulischen und ausserschulischen Umfeld
- Plurilittérature et apprentissages plurilingues
à l'intérieur et hors du contexte scolaire

Ce numéro en accès libre

est téléchargeable sur le site :

[https://www.vals-
asla.ch/fileadmin/user_upload/Journal/BAT_Def_lulu_reduit.pdf](https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user_upload/Journal/BAT_Def_lulu_reduit.pdf)

bulletin vals-asla

numéro spécial



Bulletin suisse
de linguistique appliquée
Printemps 2020

Vereinigung für angewandte
Linguistik in der Schweiz

Associazion svizra
da linguistica applitgada

Association suisse
de linguistique appliquée

**Articles et notes de linguistique et didactique parus dans les N.C.A.
susceptibles d'intéresser enseignants et futurs enseignants**

Thème	Titre	N°
- accentuation	- A propos des relations entre accent et structure syntaxique	1987/3
	- L'accentuation non initiale des composés allemands	1987/1
- adjectif	- Adjectif, épithète	1984/4
	- Déclinaison de l'épithète. De la typologie aux principes	1991/4
	- Comment se fait-il qu'un <i>jüngerer Herr</i> ne soit pas plus jeune qu'un <i>junger Herr</i> ?	1994/1
	- Les adjectifs de sensation	2001/4
	- Les adjectifs formés avec <i>-wert</i> et <i>-würdig</i>	2002/2
	- L'adjectif en trois questions	2017/2
- article	- Article zéro ou absence d'article?	1985/1-2
	- L'emploi de l'article dans les structures attributives et apparentées (apposition, <i>als...</i>): vue d'ensemble	1985/2
- bilinguisme (voir aussi <politique des langues>)	- L'enseignement bilingue dans les écoles publiques du Pays Basque français	1993/3
	- Le positionnement du <i>verbum finitum</i> dans l'acquisition de l'allemand par des germanophones monolingues et des bilingues français-allemand	1994/4
	- L'enseignement bilingue français-basque	1995/4
	- Evaluation des classes bilingues d'ABCM	2000/3
	- Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass	2006/4
	- Former à l'enseignement bilingue: problèmes et remèdes?	2005/3
	- L'enseignement bilingue alsacien : des objectifs en conflit avec la réalité !	2008/3
	- Penser le bilinguisme autrement ? Quelques réflexions sur la recherche en bilinguisme scolaire	2008/4
	- Enseignement bilingue au premier degré en Alsace	1996/4
	- Des classes bilingues à Sarreguemines	1996/4
	- La formation des futurs professeurs des écoles bilingues	2004/2
	- Bilinguisme scolaire. Défi et solution d'avenir? Point de vue d'un pédiatre	2009/1
	- Que deviennent les élèves après le CM2 bilingue paritaire en Alsace ? Étude pilote à l'exemple de la promotion 2009-2010	2014/4
	- Education bi- et plurilingue	2015/2
	- Des lectures plurilingues à la littérature bilingue. Approches translingues du lire-écrire dans le contexte de l'enseignement bilingue en Alsace	2018/3
	- L'enseignement bilingue de l'histoire en France et en Allemagne	2019/2
	- Confinement bilingue : les élèves montent une chorale	2020/2
	- Appel histoire mémoire langue : enseignement bilingue	2020/3
- cas	- Commentaire de texte: le génitif	1986/1
	- La flexion des substantifs en allemand	1987/2-3
	- Les génitifs adnominaux pré- ou postposés: quelles différences?	1988/1
	- Un accusatif de relation en allemand?	1988/4
	- <i>Zwecks Umbau</i> : le 'cas zéro'	1985/3
	- Fluctuations entre datif et accusatif	1992/1
	- Du génitif adnominal aux <i>Inhaltssätze</i>	1993/2
	- De l'accusatif	1994/4
	- Accusativité et transitivité en allemand moderne	1998/4
	- Accusatif ou datif, avec les « verbes de mouvement »	2007/4
	- L'enseignement bilingue français-allemand en difficulté ?	2009/4
	- Génitif absolu et expression du corps et de l'âme	2011/4
- commentaires	- Commentaires pour l'Agrégation externe	1998/2-3
	- Commentaires pour l'Agrégation externe	1994/4
- communication	- De la communication individuelle à la communication sociale	1992/4
	- Verständigungsprobleme im vereinten Deutschland	1994/1
	- Interkulturelle Kommunikation (numéro thématique)	1994/2
	- Economie et langue (numéro thématique)	1995/1
	- Die deutsche Presse seit der Wende	1995/1
	- Wirtschaftsmagazine des deutschen Fernsehens	1995/1

Thème	Titre	N°	
- communication (suite)	- Die Perzeption der deutschen Wirtschaft in den franz. Medien	1995/1	
	- Kommunikation und Medien in Deutschland	1995/1	
	- Mentalitäten und Stereotypen im medienpolitischen Feld	1995/1	
	- N° spécial sur les discours littéraires et utilitaires	1995/2	
	- La négociation internationale. L'exemple franco-allemand	1995/4	
	- Les procédés comparatifs dans les slogans publicitaires	1997/1	
	- Zur mündlichen Fachkommunikation	1997/3	
	- Comment dire ce qu'on pense sans penser ce qu'on dit?	1997/3	
	- Fonction pragmatique et communicationnelle des guillemets	1997/3	
	- Comment parler à un étranger: les dix commandements de la communication exolingue	1998/4	
	- Communication, langues, enseignement	1998/4	
	- La langue condensée	2000/2	
	- L'autocorrection du discours	2004/1	
	- Le silence dans le dialogue	2002/3	
	- Banalisation par la propagande nazie du terme Terror et de ses dérivés en 1934	2002/4	
	- Die Anredeverhältnisse des Deutschen in den DaF-Lehrwerken	2005/3	
	- la communication par chat	- Normes de l'écrit vs. normes de l'oral : le cas de la communication par chat en français et en allemand	2011/3
		- Quoi de neuf du côté des comparatives irréelles?	2000/1
	- comparaison et degré	- Quand l'homme devient bête... (comparaison avec l'animal)	2000/2
- Le Degré (1): tentative de définition		2000/3	
- Le Degré (2): la quantification évaluative		2001/1	
- Le Degré (3): la quantification paradigmatique intrinsèque		2002/1	
- Le Degré (4): quantification syntagmatique intrinsèque et extrinsèque		2003/2	
- Comparaison à parangon et métaphore : deux expressions du degré		2004/1	
- Du degré et du multiple		2005/3	
- Tous les adjectifs peuvent-ils avoir un degré de comparaison ?		2009/4	
- Superlatif, élatif, hyperlatif en allemand contemporain		2013/2	
- Les métaphores figées ne sont pas mortes		2013/2	
- compléments	- Comparaisons, métaphores et métonymies dans un texte de presse	2014/1	
	- Kritische Überlegungen zur Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben in der Valenzlehre	1985/2	
	- Qu'est-ce qu'un complément d'objet indirect?	1985/1	
- conjonctions	- Oral de grammaire à l'agrégation : les compléments de temps	2005/3	
	- A propos de quelques conjonctions causales	1983/3	
- contrastif (voir aussi traduction)	- Les emplois argumentatifs de <i>und</i>	1985/3	
	- Fréquence et importance de <i>und</i> dans <i>Das Parfum</i> (Süskind)	1996/1	
	- Etudes contrastives allemand-français : les passifs	2016/1	
	- Etudes contrastives allemand-français : les verbes modaux	2016/3	
	- Etudes contrastives allemand-français : Konjunktive & Co	2016/4	
- déictiques	- Worauf kann kontrastive Linguistik Französisch-Deutsch zielen?	2016/3	
	- <i>hin</i> et <i>her</i>	1983/2 et 3	
	- adverbes et démonstratifs de lieu	1994/3	
	- <i>On, man</i> et les autres	2002/2	
	- La deixis personnelle entre langue et discours	2015/2	
	- L'allemand en perdition?	1987/3	
	- Sauver l'enseignement de l'allemand	1987/3	
	- Tests et exercices d'évaluation	1987/4	
	- Y a-t-il une faillite de l'enseignement de l'allemand en France?	1987/4	
	- Analyse raisonnée de trois conceptions didactiques de l'apprentissage-enseignement des langues étrangères	1989/2	
- didactique et acquisition de la langue	- Le bout du tunnel?	1988/2	
	- Quand les Gaulois sont dans la plaine	1988/2	
	- Problèmes de la compétence communicative et de sa mensuration	1988/2	
	- Vers une pédagogie de la troisième voie	1990/1	
	- D'une langue à l'autre. Les invariants	1990/1	

Articles de linguistique et didactique parus dans les N.C.A

Thème	Titre	N°
- didactique et acquisition (<i>suite</i>)	- Défense et illustration des échanges scolaires	1990/1
	- Propositions pour l'évolution de la formation initiale et continue des enseignants en Fr. dans le cadre de la constr. européenne	1990/1
	- Activités pédagogiques et manuels scolaires	1990/3
	- De l'enfant au monde. Panoramique sur l'apprentissage et l'enseignement des langues	1990/3
	- Le blues du professeur d'allemand	1995/3
	- L'enseignement des langues au miroir de la <i>Revue de l'Enseignement des Langues</i>	1995/3
	- L'influence bénéfique éventuelle de l'apprentissage d'une langue étrangère 1 sur celui d'une autre langue étrangère	1990/3
	- Intégrer dans l'enseignement des LV les acquis des recherches sur l'apprentissage naturel. A propos d'un livre récent de W.Butzkamm	1990/3
	- Sprachentwicklung einer Schülerin im 2. Jahr einer Vorschulklasse	2015/3
	- Le plurilinguisme en herbe, un atout pour l'école maternelle?	2015/3
	- Der Interimsprachstand einer 10-jährigen Schülerin in einer bilingualen Klasse	2016/1
	- Quelle place pour l'enseignement de la syntaxe en allemand LVE?	2016/4
	- La recherche en didactique des langues. Pistes méthodologiques	1990/4
	- De la compréhension écrite à la compréhension orale	1991/3
	- Pour une approche pédagogique de l'enseignement des LV	1994/4
	- Vorstellung des Zertifikats Deutsch für den Beruf	1995/1
	- Telefon-Training im berufsbezogenen Deutschunterricht	1995/1
	- Les évolutions du concept de période critique dans l'acquisition des langues vivantes.	1992/2
	- Anfangsunterricht: die bilinguale Reform	2011/2
	- Überlegungen zu einem dynamischen Modell des Erwerbs und Gebrauchs einer Fremdsprache	1992/2
	- Autonomes Lernen und Fremdspracherwerb	1992/1
	- L'enseignement modulaire en classe de Seconde	1992/3
	- Wiedervereinigung Deutschlands: Einsatz politischer, zeitgeschichtlich relevanter Karikaturen im DaF-Unterricht	1992/3
	- Les exercices : pour quoi faire?	1992/4
	- Construire un fichier autocorrectif de grammaire	1993/1
	- Pour le retour de la culture dans la classe d'allemand	1993/4
	- Vers la didactisation de l'enseignement des langues vivantes	1993/4
	- Plaidoyer pour l'image	1993/3
	- Les problèmes de compréhension de l'allemand écrit	1994/1
	- <i>Acquisition ou apprentissage</i> d'une langue seconde en milieu institutionnel? L'apprenant entre réflexe et réflexion.	1994/3
	- Analyse conversationnelle et enseignement de l'allemand.	1994/3
	- Autonomie et interculturalité dans l'étude des langues étrang.	1994/3
	- Film und Pädagogik	1994/3
	- Simulation, écrit et progression	1994/4
	- La déculturation par les langues (sur les illusions du fonctionnalisme dans l'apprentissage institutionnel des langues)	1995/3
	- L'apprenant entre réflexe et réflexion. L'erreur dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes.	1995/4
	- L'acquisition linguistique sous de nouveaux éclairages	2000/1
	- Approche communicative et milieu scolaire: le malentendu	2000/1
	- La pédagogie institutionnelle dans une première année LEA	1995/4
	- Poèmes et poésie en classe de langue	1995/4
	- Faire traduire pour motiver	1995/4
	- Le rôle du français dans l'apprentissage de l'allemand	1996/1
	- Discussion de <i>Didactique de l'allemand, problématiques et évolutions</i> (ouvrage collectif sous la dir. de Jean Favard, I.G.)	1996/1
	- L'efficacité à long terme des procédures d'apprentissage de l'allemand	1996/1
	- Discussion de <i>Enseigner les langues : méthodes et pratiques</i>	1996/2
	- L'acquisition de routines de lecture en allemand LV2	1996/2
	- Distinguer acquisition et apprentissage	1996/4

Thème	Titre	N°
- didactique et acquisition (<i>suite</i>)	- Kemal et l'enseignement des LV en France	1997/1
	- Aider l'élève à mieux gérer son apprentissage de la langue	1997/1
	- Immersion et maturation linguistique en milieu naturel et institutionnel	1997/3
	- Choix pédagogiques et structuration du cerveau	2000/2
	- L'épreuve de grammaire à l'oral de l'agrégation	2000/4
	- L'acquisition de l'ordre des mots et de la morphologie nominale en LV2: quelques hypothèses psycholinguistiques et propositions didactiques	2001/1
	- Entendre, comprendre, apprendre en laboratoire de langues	2001/1
	- L'analyse cognitive des erreurs (ACE). Le francophone face à la production orale en allemand	2001/1
	- Actes du symposium intern. du Groupe d'Etudes et de Rech. interdisciplinaires sur le plurilinguisme en Alsace et en Europe (nov. 2000)	2001/2
	- Les classes européennes du Collège de Gaulle de Sierck-les-Bains	2001/3
	- Modéliser pour mieux transmettre le métier	2001/3
	- Quelques outils du lexicographe. Aus der Werkstatt geplaudert	2001/4
	- Les circulaires de septembre 2001 sur l'enseignement à parité horaire et immersif. Analyse de la didactique préconisée.	2001/4
	- Landeskunde und Spracharbeit an deutschen Zeitungstexten. Erfahrungsbericht zu einem Unterrichtsversuch an der Uni.Yaounde	2001/4
	- Les vingt ans de l'enseignement bilingue en Alsace: bilan critique et perspectives évolutives	2013/3
	- La traduction automatique dans le cours de traduction	2002/2
	- Lautspiele, Wortspiele. Über das Vergnügen am Umgang mit Sprache	2002/3
	- Lecture et compréhension de l'écrit	2003/1
	- Les conditions socio-cognitives de l'apprentissage de la référence au passé en allemand langue seconde.	2003/1
	- France-Bade-Württemberg : analyse de deux organisations scolaires	2004/1
	- L'enseignement des langues de part et d'autre du Rhin	2003/4
	- France-Bade-Würt. : l'enseignement à la lumière des textes officiels	2004/2
	- Approche implicite vs métalangage grammatical au collège : une enquête	2009/4
	- France-Bade-Würt. : les langues à l'épreuve des examens	2004/3
	- France-Bade-Würt. : de quelques manuels de langue	2004/4
	- Les pratiques de l'enseignement des LV de part et d'autre du Rhin	2005/1
	- Eine methodische Reform ist überfällig : die Muttersprache als Sprachmutter	2005/1
	- La qualité au quotidien dans la classe d'allemand?	2004/4
	- Une formation binationale et biculturelle : le cursus intégré Freiburg-Mulhouse-Guebwiller	2004/4
	- Theaterspielen im Deutschunterricht	2006/1
	- L'éloge de l'unilinguisme : un grave danger pour la République	2005/4
	- La chanson dans les cours de langue	2006/3
	- La langue de Goethe, de la besogne à l'intérêt – éléments pour un enseignement à vocation professionnelle	2007/2
	- Qu'en est-il de l'enseignement de la valence du verbe ?	2007/4
	- Tipps zum Einsatz von <i>Wort-Spiele</i> im Deutschunterricht. Die Arbeit mit thematischen Kreuzworträtseln	2007/4
	- Pour une approche constructiviste des langues secondes	2008/2
	- Profils et stratégies d'apprenants en compréhension de l'oral en allemand	2008/4
	- De la fécondité d'une approche interdisciplinaire du langage	2008/2
	- Canon scolaire et pratiques d'enseignement.	2010/1
	- Forschungsmethoden – Grundlagen für die Sprachlehrforschung	2010/2
	- Les jeux de société en cours d'allemand	2010/2
	- Quelques réflexions à propos des acquis des élèves d'un CP alsacien	2010/4
	- Motivationsforschung zu den neuen Germanistikstudenten in China	2011/1
	- La didactique de l'immersion : repères théoriques et pratiques	2011/4
	- Paradigmenwechsel (Butzkamm)	2013/1
	- L'apprentissage disciplinaire et linguistique en classe bilingue	2013/2
	- Conception de la transposition didactique d'un texte DEL2 géographie pour un niveau de langue donné	2014/1

Articles de linguistique et didactique parus dans les N.C.A

Thème	Titre	N°	
- didactique et acquisition (<i>suite</i>)	- Die universitäre DaF-Ausbildung in Deutschland	2014/3	
	- Activités pédagogiques en didactique du français à Kehl	2015/2	
	- Polnische Glottodidaktik als Wissenschaft	2015/2	
	- L'usage des <i>focus groups</i> pour étudier les dynamiques identitaires d'enseignants du primaire français et allemands	2016/2	
	- Deutsche Pioniere in Ostasien – Was wir aus dem Erfahrungswissen deutscher Sprachlehrer vor 100 Jahren lernen können	2016/2	
	- S'appropriier le rôle de l'ouverture de l'énoncé en allemand L2	2016/3	
	- Existe-t-il des analogies entre enseigner le ski alpin et enseigner la langue allemande dans les écoles d'Alsace	2018/1	
	- L'approche interculturelle en langues dans l'enseignement sud-coréen	2016/4	
	- Märchen in Jeans – Mathe zweisprachig	2017/2	
	- (Fremd)sprachenunterricht ohne kognitive Erniedrigung	2018/3	
- didactique et littérature	- La médiation en classe de langue: ambitions et pratiques	2020/2	
	- Cartes-mot et cartes-image en didactique des langues	2020/2	
	- L'enquête IMEN-Littérature : vers une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraire	2010/1	
	- Was bleibt... Un canon littéraire dans l'enseignement de l'allemand en France est-il possible ?	2010/1	
	- Les meilleurs auteurs de langue allemande dans les manuels scolaires de la première moitié du XIXe siècle	2010/1	
	- Die Erweiterung des deutschen schulischen Kanons durch die deutsch-türkische Literatur	2010/1	
	- Märchen in DaF als Lern- und Kulturgut in Burkina Faso	2015/1	
	- Le discours indirect aux subjunctifs	1983/1	
	- <i>Sei oder nicht sei</i> - Probleme des Modusgebrauchs in der ind. Rede	1985/4	
	- Le style indirect dans <i>Ende einer Dienstreise</i> de Heinrich Böll	1990/3	
- discours rapporté	- Formes de discours rapporté (ou discours second) en allemand	2001/3-4	
	- L'usage figuré du discours rapporté direct à l'oral	2014/3	
	- Le discours indirect libre: éléments cognitifs de décodage et implications dialogiques pour le signifié de l'imparfait	2002/1	
	- De l'usage du discours indirect dans la nouvelle <i>Die Marquise von O...</i> de Kleist	2002/2	
	- enseignement / apprentissage précoce des LV	- La France et l'enseignement précoce des L.V. (avec la circulaire officielle en annexe)	1992/3
		- Enseignement précoce des L.V. : An III	1993/2
		- Menaces sur l'immersion	2003/1
		- "Viens jouer avec nous" (Le jeu dans la pédagogie de LV2)	1994/3
		- "Dernières nouvelles d'Alsace" (sur l'expérience ABCM)	1996/3
		- Immersion et maturation linguistique en milieu naturel et institutionnel	1997/3
- Le concours spécial PE langue régionale : 1. analyse sur trois ans		2005/2	
- 2. analyse des rapports des jurys		2005/4	
- Un professorat de langue régionale pour le premier degré		2005/2	
- Erfahrungen mit frühem immersivem Unterricht. Didaktik im Grenzbereich von immersivem zu traditionellem Fremdsprachenunterricht		2007/1	
- grammaire	- Förderung eines inhaltlich orientierten frühen Fremdsprachenunterrichts – gegen die kognitive Unterforderung in der Zielsprache	2009/1	
	- Früher Fremdspracherwerb: zwischen Akzeptanz und Marginalisierung	2020/1	
	- Über die Verwendung des Passivs zum Ausdruck einer Aufforderung	1983/4	
	- Compte rendu des grammaires de Bresson	1989/1	
	- En quel sens parler de système à propos de l'allemand	1996/2	
	- Exposés de grammaire pour l'Agrégation 1997	1996/4	
	- Exposés de grammaire pour l'Agrégation 1997	1997/1-2	
	- La grammaire: degré zéro du plaisir ou de la difficulté	1997/2	
	- L'expression du souhait	1998/1	
	- Exposés de grammaire pour l'Agrégation 2000	2000/1	
- Option linguistique à l'agrégation: les connecteurs	2001/1		
- La graduation	2003/4		
- Commentaire grammatical hors programme (agrégation)	2001/1		

Thème	Titre	N°
- grammaire (suite)	- Les circumpositions existent-elles? Pour la reconnaissance d'un 'groupe préverbal'	2001/3
	- L'occupation de la première place	2001/4
	- Grammaire à l'oral de l'agrégation: A droite de N	2003/1
	- A propos des groupes syntaxiques	2002/3
	- Une définition des énoncés exclamatifs en texte	2002/3
	- Grammaire à l'agrégation: Charnières de discours / La coordination	2002/3
	- Grammaire à l'agrégation d'allemand: Valence des noms dérivés de verbes / l'après-dernière position / le génitif	2002/4
	- La notion de "champ" dans la théorie linguistique de Bühler	2003/2
	- Du verbal et du nominal en allemand.	2009/1
	- Was ist Grammatik ? Was leistet ? Wie viel darf es sein ?	2009/2
	- Réception et évolution du concept de <i>forme interne (innere Form)</i> de W. von Humboldt	2009/3
	- Préverbes et dérivation	2003/4
	- Exclamation vs exclamatives. Eléments de réflexion pour une synthèse	2004/2
	- Oral de l'agrégation d'allemand : Incises et positions détachées	2005/1
	- Commentaire grammatical à l'agrégation : pré-V2	2005/2
	- Commentaire grammatical à l'agrégation : <i>schon – erst – nur</i>	2005/2
	- Oral de l'agrégation d'allemand : Les lexèmes nominaux	2005/4
	- Il n'y a pas de relative à verbe second	2006/2-3
	- <i>kommen</i> + participe II en traduction française	2006/3
	- Dass das das darf ! –Über das Recht auf sprachliche Freiheiten	2007/1
	- « ProGr@mm kontrastiv » Die propädeutische Grammatik des Instituts für Deutsche Sprache aus französischer Sicht	2007/3
	- Grammaires de l'allemand langue étrangère en France : problèmes d'élaboration	2011/4
	- Retour sur les comparatives irréelles	2013/4
	- Parenthetische Einschübe. Leistung und Unterschied zur Apposition	2015/1
	- Séquence <i>noch so</i> + adjectif/adverbe et concession	2015/1
	- Les crises de légitimité de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère en Suisse	2015/2
	- <i>Nicht, dass...</i>	2015/2
	- L'emploi des auxiliaires <i>sein/haben</i> et <i>être/avoir</i>	2015/4
	- La « double » première position avec infinitif + <i>[nicht] können</i>	2016/1
	- Choix de l'auxiliaire <i>sein</i> ou <i>haben</i> dans les temps composés	2016/2
	- Le point sur la structure <i>gehört</i> + participe II	2016/2
	- Repenser la morphologie verbale	2016/3
	- Qu'en est-il de la déclinaison faible des masculins	2016/4
	- <i>Verbe d'état, épithète, prédicat</i> et autres malentendus en matière de terminologie grammaticale	2017/2
	- Formelhafte (Ir-)Regularitäten aus konstruktionsgrammatischer Perspektive	2017/1
	- Le genre dans la grammaire de Jacob Grimm (1831)	2018/1
	- Le genre en allemand (partie 1)	2018/3
	- Le genre en allemand (partie 2) / (partie 3)	2019/1+2
	- Le genre en allemand (partie 4) :	2020/2
	- Une nouvelle formulation concessive (= <i>egal, wie...</i>)	2019/2
	- Wieviel Grammatik braucht der Mensch ?	2019/2
	- De quelques marqueurs d'hypothèse dans un roman policier	2019/3
	- La structure « <i>sein</i> + groupe infinitival/directif » (ex. : <i>wir waren essen</i>)	2019/3
	- <i>Wie dem auch sei</i>	2020/1
	- Des germanistes bien dans leurs grammaires ?	2020/3
	- Approches multisensorielles pour vivre et comprendre la grammaire	2020/3
	- Une préposition pas tout à fait comme les autres : <i>ohne</i>	2020/3
- L'impératif en seconde position	1984/3	
- Une structure impérative méconnue (= l'ordre sans verbe) :	2019/1	
- Über Statuswahl und Distribution bei den infinitiven Verbalformen im Deutschen	1984/2	

Articles de linguistique et didactique parus dans les N.C.A

Thème	Titre	N°
- infinitif (<i>suite</i>)	- Où faut-il placer <i>zu</i> ?	1985/3
	- Mettre ou ne pas mettre <i>zu</i> après <i>werden</i> ?	1990/2
	- Heiraten-Wollen und Nichtheiraten: Vom Infinitiv zum Nomen in Kafkas <i>Brief an den Vater</i>	1992/4
	- L'infinitif, le verbe et l'infinitif substantivé	2005/1
	- La construction « mot interrogatif + infinitif » en français et en allemand : 1. Etude contrastive. / 2. Etude traductologique	2005/1 et 2005/2
- informatique appliquée à la langue et/ou à la didactique	- Un pavillon, trois marchandises : <i>Das ist zum Lesen !</i>	2017/2
	- L'observatoire des didacticiels	1991/3
	- L'accès aléatoire. Programmes de tests en turbo-pascal®	1992/3
	- La version 4 de KPK, logiciel de concordance sur PC	1992/4
	- De l'utilisation en France d'un didacticiel anglo-allemand	1992/4
	- Note pour les utilisateurs du concordancier KPK	1993/1
	- Littérature et informatique	1996/2
	- Deux CD-ROM pour le germaniste (<i>Spiegel et NZZ</i>)	1996/2
	- Bonnes adresses Internet pour le germaniste	1996/3
	- Internet pour germanistes français	1997/1
- informatique etc.	- Deux CD-ROM: DDR Enzyklopädie & Deutsche Literatur von Frauen	2001/3
	- Un CD de la BfpB pour évaluer les jeux informatiques	2001/3
	- La traduction automatique en Allemagne dans les trois dernières années	2002/1
	- Sites et CD qui joignent l'utile à l'agréable	2004/3
	- Digital leben	2005/1
	- Le projet Lexitec : Comment constituer un dictionnaire électronique bilingue des expressions idiomatiques ?	2007/1
	- grammis Das grammatische Informationssystem des Institut für Deutsche Sprache	2007/3
	- Mehrsprachiges Glossar zum Risikomanagement	2009/1
	- Bi-textes	2009/1
	- Réfléchir à la langue allemande à l'aide de concordances	2009/1
- langue et culture, Interculturel	- Histoire des mentalités, histoire culturelle	1997/1
	- Politique économique et culture d'entreprise en F. et en A.	1997/2
	- Actes d'un symposium international sur les contenus interculturels des enseignements bilingues en Alsace	1999/1
	- La vision du monde de Wilhelm von Humboldt. Histoire d'un concept linguistique	2008/3
	- Luther et la langue allemande. Actes d'un colloque de février 2018	2018/4
	- <i>Made in Germany</i> , marques, prix, consommation durable et équitable ? Les motivations du consommateur allemand à l'ère de la mondialisation	2008/2
	- 1968 als sprachkultureller Umbruch : Topos und Wirklichkeit	2008/1
	- Begriffsfindung in der EU. Rechtsprache und Rechtsprechung	2009/1
	- La mise en scène du réchauffement climatique dans le docufiction en A.	2010/2
	- <i>Alemannisch schwätze oder Deutsch sprechen ?</i> A propos des représentations de l'alémanique et de l'allemand standard par des élèves dans le sud du Bade-Wurtemberg	2011/1
	- Les Allemands tels qu'ils sont vus et se voient dans les blagues	2011/1
	- Une relation hiérarchique non classique : la relation « chef »	2011/3
	- Langue et droit : terminologie et traduction	2011/2
	- Umgang mit der NS-Vergangenheit im bilingualen Geschichtsunterricht	2015/4
	- Die Straßburger Neustadt / Le „quartier allemand“ de Strasbourg	2015/3
	- Diversité et altérité – l'intelligence interculturelle au service de l'intégration	2015/3
	- Der Deutsche Familiennamenatlas. Gesamtkonzeption und Beispiele	2016/2
	- Deutsche Sprachinseln in Polen	2016/2
	- Alemannische Dialektologie	2016/3
	- Complexité historique de la situation linguistique de l'Alsace	2016/3
- Pratique dialectale et construction de la langue allemande en contexte scolaire en Alsace	2016/3	
- Le rôle de la langue dans la construction identitaire d'une communauté	2016/3	
- Les recensions journalistiques germanophones	2016/4	
- La remise en perspective de la langue allemande chez E. S. Özdamar	2019/1	

Thème	Titre	N°	
- langue et culture, Interculturel (<i>suite</i>)	- Des lectures plurilingues à la littérature bilingue	2019/1	
	- Langue et tabous	2019/2	
- lexicologie et lexicographie mono- et bilingue	- Les crèches franco-allemandes – éducation inclusive, exclusive ou simplement le « pays des <i>Elmers</i> » ?	2020/1	
	- Contact de langues dans les parlers dialectaux de l'Alsace	2020/3	
	- Le genre des noms d'emprunt	2000/1	
	- Linguistique des corpus et lexicographie	2000/3	
	- <i>Tja</i>	2001/3	
	- <i>-mäßig, -gemäß, -gerecht</i>	2001/3	
	- Le "Fremdwort". Résultats d'une enquête	2001/3	
	- <i>-seits</i>	2002/1	
	- <i>-seitig</i>	2002/1	
	- Le suffixe <i>-bewußt</i>	2002/3	
	- <i>dabei / hierbei / wobei</i>	2003/2	
	- <i>-bedingt</i>	2002/4	
	- Un suffixe méconnu: <i>weit</i>	2002/4	
	- Frühaufsteher, Vielverdiener, Meistbieter (Remarques sur des dérivés de complexes verbaux)	2014/3	
	- Les noms propres dans <i>Neues Deutschland</i>	2003/3	
	- L'exclamation – quelques repères historiques hors les grammaires	2004/1	
	- Prêtons l'oreille... aux sons et aux bruits de l'allemand !	2006/1	
	- <i>Elter</i> oder <i>Patchworker</i> ? A propos du champ lexical de la famille en Allemagne contemporaine	2006/1	
	- lexicologie etc.	- Überlegungen zu den Bestandteilen einiger Komplexverben	2007/2
		- Les composés dits copulatifs	2007/2
- Actes d'un colloque international sur les lexèmes figés (particules modales et expressions idiomatiques)		1999/2-3	
- Entwicklungstendenzen im Gegenwartsdeutsch		2005/3	
- Regionale Standardsprache u. der Unterricht Deutsch als Fremdsprache		2005/3	
- Variation morphologique et changement linguistique		2005/4	
- De l'usage du terme <i>Manager</i> en allemand		2009/2	
- L'inflation des suffixoïdes		2011/2	
- Quelques remarques et questions sur le traitement des noms propres		2011/3	
- Mots tendres et termes d'affection en allemande		2013/1	
- lexicologie et lexicographie mono- et bilingue	- "[...]" Neologismen und ihre Lexikographie	2013/4	
	- Das Wortbilden und die Wortbildung : Was grammatikalischer Wandel über Sprache und Kognition verrät	2013/2	
	- Zur Entwicklung und Motivation der nominalen Suffigierung vor dem Hintergrund der deutschen Sprachgeschichte	2013/1	
	- Warum Juristen Linguisten zu Rate ziehen sollten: Verwechslungsgefahr bei Markennamen!	2014/4	
	- Remarques sur les GN comportant un « nom » dit « propre »	2014/3	
	- Pegida : une forme brève devenue slogan politique	2015/4	
	- Les abréviations de clôture (<i>blabla, und so weiter, papperlapapp</i> etc.)	2015/4	
	- L'intégration des substantifs anglais dans le lexique allemand	2016/4	
	- Regard sur les dictionnaires de collocation	2017/1	
	- Que faire des noms de pays et de régions masculins ?	2018/2	
	- Mehrsprachige lexikographische online-Ressourcen	2019/1	
	- Corona-Wortschatz im Deutschen und Französischen	2020/2	
	- A propos de <i>frei</i>	2020/2	
	- lexicologie et apprentissage du lexique	- L'acquisition lexicale en L1 et L2	1990/2
		- <i>jn. etw. lehren</i> und <i>jn. in etw. unterrichten</i> . Eine Analyse	1991/4
		- Ist Ihr Dozi ein Sozi? (sur la mode des mots en -i)	1992/4
		- Von den Irrungen und Wirrungen im Wortschatzerwerb	1992/4
		- Wortschatz = Sprachschatz. Wortschatzarbeit im Bereich DaF	1993/2
- Pour un apprentissage des locutions.		1993/3	
- Les adjectifs de matière. Formation. fonctionnement		1993/3	
- Pour un enseignement cognitif du lexique		1994/1	
- Banque de données juridiques bilingues sur PC	1995/3		

Articles de linguistique et didactique parus dans les N.C.A

Thème	Titre	N°	
- lexicologie et apprentissage du lexique (<i>suite</i>)	- Zur Synonymie deutscher Präfix- und Partikelverben	1996/4	
	- Ältere und neuere Theorien zur Wortfeldtheorie	1998/2	
	- Zur Vergleichbarkeit von Phrasemen und Partikeln	1998/3	
	- Entstehung und Ausbreitung von Neologismen	1998/3	
	- Problèmes de dénomination dans l'élaboration d'un didacticiel concernant les bruits automobiles	1998/3	
	- Aspects des locutions	1998/4	
	- <i>Ex-, noch-</i> et les autres	2009/2	
	- Von KOLLEX zum Online-Lernerwörterbuch der deutschen Kollokationen	2015/4	
	- linguistique	- Panorama de recherches récentes en linguistique générale, sociolinguistique et linguistique germanique	2014/2
		- L'anglais comme langue scandinave. (Droit de réponse de J.T. Faarlund)	2014/2
- Parenté des langues germaniques. (Retour sur droit de réponse J. T. Faarlund)		2014/3	
- Tagungsbericht. Ein erfreuliches ‚Parenthesen-Erlebnis‘ in Clermont.		2014/2	
- Figures de la germalinguistique française en dialogue : Fourquet et Zemb		2018/1	
- Comment en vient-on à et que trouve-t-on sur une chaîne YouTube dédiée à la linguistique ? La chaîne <i>Linguisticae</i>		2018/3	
- Vie des structures et vies du structuralisme. A propos de la correspondance entre Roman Jakobson et Claude Lévi-Strauss		2019/1	
- La recherche linguistique dans l'Allemagne du XIXe siècle		2019/2	
- modalisation		- Compatibilité et incompatibilité dans le système de la modalisation verbale	1986/3
		- La sémantique des verbes modalisateurs	1986/4
	- Pour une approche asystématique des verbes de modalité	1992/1	
- négation	- Est-il vraiment nécessaire de distinguer entre négation partielle et négation globale?	1991/1	
	- Négation globale et négation partielle (réponse au précédent)	1992/1	
- oral	- Négation globale vs négation partielle	2004/4	
	- La syntaxe de l'allemand à l'oral - les DNL à l'école élémentaire	2014/4	
- ordre des mots	- Die Objekt-Subjekt-Folge im Mittelfeld	1987/3	
	- Remarques sur l'ouverture X de p	1993/1	
	- La place des adverbes dans le <i>Mittelfeld</i>	2011/2	
	- La linéarisation : principes généraux	2017/3	
	- La linéarisation (2) : Fonctions pragmatiques et textuelles	2017/4	
	- orthographe	- La réforme de l'orthographe I	1998/2
		- La réforme de l'orthographe II	1998/3
		- Pseudo-Englisch, Dummdeutsch, Plastikwörter und Übersetzungsprobleme oder: Wozu der Streit um die Rechtschreibreform benutzt werden sollte	1998/3
		- Les composés allemands: graphies et orthographe	2000/4
		- La Charte de la graphie harmonisée des parlers alsaciens	2004/1
- Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung		2005/2	
- Quelques variantes de l'orthographe réformée		2007/3	
- Le tiret, de Heine à la <i>taz</i> : les fonctions d'un signe de ponctuation		2014/4	
- L'orthographe allemande réformée. La réforme du point de vue de l'observateur		2007/2 et 2008/1	
- L'orthographe allemande réformée. Le point de vue de l'utilisateur		2008/3	
- participe II	- Quand faut-il mettre la marque <i>ge-</i> au participe II	1985/3	
	- <i>aus</i> + participe 2 dans les titres de journaux	2003/3	
- particules	- Comment distinguer <i>selbst/sogar</i> et <i>selbst/selber</i> ?	1984/1	
	- Quelle différence y a-t-il entre <i>gerade[zu]</i> et <i>ausgerechnet</i> ?	1984/1	
	- Traitement des « mots du discours » en lexicographie bilingue : <i>d'accord</i>	1985/1	
	- Traitement des « mots du discours » en lexicographie bilingue : <i>donc</i>	1985/2	
	- Traitement des « mots du discours » en lexicographie bilingue : <i>enfin</i>	1985/3	
	- Les fonctions de <i>eben</i>	1985/2	
	- Partikeln als kommunikative Wegweiser	1985/2	
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>décemment, décidément, franchement, honnêtement, logiquement</i>	1986/4	
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>doch</i>	1987/1	
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>bien</i>	1987/2	

Thème	Titre	N°	
- particules (<i>suite</i>)	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>schon</i>	1987/3	
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>alors</i>	1987/4	
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>also</i>	1988/1	
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>eh bien</i>	1988/2	
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>einfach</i>	1988/3	
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>denn</i>	1989/1	
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>quoi</i>	1989/3	
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>ja</i>	1989/4	
	- Les particules à portée partielle et la règle V2	1990/2	
	- <i>nur so</i> : analyse contextuelle, interprétation et traductions	1995/3	
	- <i>Einfach</i> , un signifié fonctionnel unique	1995/4	
	- <i>Vielleicht</i> exclamatif	2003/3	
	- passif	- Über die Verwendung des Passivs zum Ausdruck einer Aufforderung	1983/4
		- Das sogenannte unpersönliche Passiv monovalenter Verben	1984/1
		- Le choix entre <i>sein</i> et <i>werden</i> dans les phrases passives	1986/2-3
- <i>Ist uns noch zu helfen?</i> La construction <i>sein</i> + Gr. inf. avec <i>zu</i> : faut-il paraphraser ou traduire?		1990/2	
- La voix ou diathèse : syntaxe ou sémantique?		1993/1	
- L'expression du passif par structures d'actif		2000/2	
- phonétique	- S, SZ, Z	1986/4	
	- La phonologie de l'allemand est-elle plus abordable à partir d'autres langues romanes que du français (sous-titre)	1991/4	
	- Corrélation entre ouverture-fermeture et quantité vocalique	2001/1	
	- Aspects phonético-phonologiques dans l'apprentissage de l'all.	2003/2	
	- Un site qui vaut le voyage. (Prononciation de 26 langues)	2009/2	
- phrase	- Les énoncés non verbaux binaires parallèles en allemand	1989/3	
	- La phrase verbale allemande: essai d'explication génétique	1992/4	
	- Les énoncés existentiels (type particulier d'énoncés sans verbe)	1992/4	
	- Les vérités brèves	2000/4	
	- Pourquoi, dans les grammaires, l'Espace n'est-il pas comme le Temps une catégorie de l'énoncé ?	2009/4	
	- <i>C'est en forgeant qu'on devient forgeron</i> : quelques réflexions sur la notion de <i>préformation</i>	2017/3	
- pluriel	- Etude de la distribution fréquentielle des allomorphes du pluriel allemand	1990/4	
	- Impossibilité et nécessité du pluriel des substantifs	2014/1	
- poétologie	- Le Heidegger tardif: critique poétique, poète ou philosophe?	1996/1	
	- La condition poétique selon Ingeborg Bachmann	1996/3	
- politique des LV	- Le choix des langues dans les relations internationales	1992/1	
	- Le plurilinguisme à l'Assemblée Nationale	1992/1	
	- L'Alsace à la reconquête de son bilinguisme	1993/4	
	- La politique linguistique à l'échelle européenne vue par le Conseil économique et social	1993/3	
	- Assises européennes pour une Education plurilingue	1993/3	
	- Vers une rénovation de l'enseignement des LV en France?	1994/1	
	- L'exception culturelle et les langues	1994/1	
	- Promotion de l'allemand au lycée par Powerpoint	2016/1	
	- Quelle langue régionale pour l'Alsace?	1995/3	
	- Le problème des langues et l'avenir de l'éducation	1995/3	
	- La création d'un Conseil Européen des Langues (Plusieurs articles + l'Appel d'Amsterdam).	1996/2	
	- Le président de la Région Lorraine pour le bilingue précoce	1997/1	
	- Vers une meilleure maîtrise de l'allemand "langue régionale d'Alsace" et "langue européenne"	1998/1	
	- ABCM-Zweisprachigkeit, vecteur associatif de l'allemand en Alsace	1998/1	
	- Lettre d'un provincial au journal <i>Le Monde</i>	1998/4	
	- L'Europe des Langues	1998/4	
	- Faut-il empêcher les petits Alsaciens d'apprendre l'allemand?	2000/2	
	- Die deutsche Sprache in Österreich	2000/3	
	- Que vaut ma langue?	2001/1	

Articles de linguistique et didactique parus dans les N.C.A

Thème	Titre	N°
- politique des LV (suite)	- Appel pour la justice linguistique en France	2002/1
	- "Français vous avez la mémoire courte"	2002/3
	- Ontogenèse et phylogenèse du langage	2002/4
	- Bilinguisme colonial	2002/4
	- Le dialecte en Alsace, sa place dans l'enseignement, possibilités et limites	2006/2
	- L'école et le recul du dialecte en Alsace	2006/4
	- Le droit à l'enseignement bilingue : droit individuel et droits collectifs	2006/3
	- L'anglicisation de l'enseignement supérieur en Allemagne et ses discours de justification	2006/4
	- Quel « enseignement bilingue » en Alsace ?	2007/4
	- La construction européenne à travers droits et langues. Un regard franco-allemand	2007/3
	- L'école et le recul du dialecte	2007/1
	- Le dialecte alsacien, parent pauvre de l'enseignement bilingue en Alsace	2007/2
	- Pour des études européennes en allemand	2008/4
	- France – Les langues régionales et la modification de la Constitution	2008/3
	- Mehrsprachigkeit für Europa ?	2009/2
	- En hommage à Adrien Zeller, pionnier pour un enseignement de l'allemand adapté aux réalités alsaciennes	2009/3
	- L'enseignement bilingue précoce en Moselle : faut-il désespérer ?	2009/3
	- Schutz der Sprache in Europa	2009/3
	- Linguistique juridique au Canada	2009/4
	- L'observatoire du réseau <i>deutsch-langue regionale.eu</i>	2009/4
	- Le plurilinguisme européen : un canon sans pratique	2010/1
	- Lutte contre le terrorisme dans le monde. Terminologie et traduction	2010/1
	- Sécurité intérieure en Europe. Les enjeux de la traduction	2010/2
	- Le plurilinguisme alsacien au miroir de France 3 Alsace	2013/1
	- L'enseignement de l'allemand à l'Université d'Alger	2013/2
	- L'enseignement de l'allemand à l'École Nationale d'Administration [...]	2013/3
	- Rapport Studer: Analyse critique	2019/1
	- Manifeste pour la diversité des langues	2019/2
	- En marche vers une Lorraine plurilingue ?	2019/3
	- Les effets non-linguistiques des politiques d'apprentissage du français et de l'allemand par les immigrés adultes à Strasbourg et à Francfort	2020/3
	- Des fondations légales pour les langues régionales	2013/3
	- La langue du IIIème Reich et l'enseignement	2013/3+4
	- La langue régionale d'Alsace et des Pays mosellans dans le projet de loi d'orientation et de programmation pour l'école	2013/1
	- Les deux bouts de la langue ? Une réponse à Michel Onfray	2010/3
	- Babel. De l'un et du divers	2010/3
	- La fermeture du Centre de formation bilingue de Guebwiller	2010/3
	- Der Urheber zwischen Sprache und Recht	2010/3
	- Les langues en Alsace : formation et information des jeunes	2008/2
	- Erhalt der deutschen Sprache in der „schwäbischen Türkei“ in Ungarn	2014/2
	- L'école bilingue dans la Vallée de la Bruche (Alsace)	2014/1
	- Politiques linguistiques en Alsace (1850-2000)	2014/2
	- Professeur d'allemand : profession d'avenir.	2014/1
	- « Umschulung » et reconversion professionnelle 1940-1945 en Alsace : formation, culture et langues sous l'emprise d'un système totalitaire	2015/1
	- L'allemand en danger – graphiques	2015/2
	- Comment soutenir l'enseignement immersif de l'allemand dans le cadre de la nouvelle grande région ?	2015/3
	- Une politique linguistique pour la France	2016/1
	- Habermas, droits culturels et enseignement des langues patrimoniales de France (plus spécialement en Alsace)	2016/1
	- Le débat sur l'espéranto au Conseil de l'Europe	2017/4
	- Les effets des politiques linguistiques : parcours de personnes immigrées à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main	2017/4
	- Deutsch und die Dominanz des Englischen. Wie ist die Situation	

Thème	Titre	N°
- politique des LV (suite)	und was soll man tun ? - Minderheitensprachen in der Bundesrepublik am Beispiel des Sorbischen 2018/1 - Décrire des politiques linguistiques dans le Supérieur : <i>A propos d'un ouvrage récent d'Andreas Hettiger</i>	2017/1 2020/2
- pragmatique	- Propos pragmatolinguistiques: la variété des codes 1983/3 - "Anreden" et "vocatifs" dans les lettres de Bismarck à J. von Puttkammer 1988/4 - Lire et écrire entre les lignes 1989/3 - Fonctions ou utilisations du langage ? 1992/2 - Deutsch in Polen – eine Fremdsprache mit Zukunft? 2011/2 - La mise en position initiale de la base verbale passive : enchaînement phrastique et mise en relief d'une unité dynamique 1992/2 - La théorie de l'énonciation dans la grammaire allemande 1993/1 - La prise en compte de l'allocuté dans le discours 1993/4 - De l'interprétation de certains slogans publicitaires 1994/3 - Zur mündlichen Fachkommunikation 1997/3 - Comment dire ce qu'on pense sans penser ce qu'on dit? 1997/2-3 - Fonction pragmatique et communicationnelle des guillemets 1997/3 - Remarques sur le paradoxe du menteur 1994/4 - Les faire-part de décès dans la presse allemande 1995/4 - Malaise dans la classification <i>notion / fonction</i> 1997/2 - Zur mündlichen Fachkommunikation 1997/2 - Remarques sur les rapports entre le monde et la langue 1996/3 - Locutions verbales et discours public: approches contextuelles 1996/3 - Sprachreflexion im 18. Jh. im Hinblick auf Herder und Humboldt: der Hintergrund ihrer Sprachauffassungen 2002/4 - L'actualité linguistique de Humboldt 2003/1 - L'implicite et l'explicite : éléments de „stylistique comparée“ 2005/3 - „ <i>Lesen Sie sich schlaue</i> “ : les énoncés résultatifs 2005/3 - „ <i>Ein abendfüllendes Programm</i> “ : les structures „subst. + part.1“ 2005/4 - Karl Bühler, précurseur de la pragmatique contemporaine. 2009/2 - La concession concise (<i>Ja, aber</i> etc.) 2010/4 - L'embarras du choix : <i>so schnell wie möglich, möglichst schnell</i> etc. 2010/4 - Brentano et la linguistique de Karl Bühler 2011/1 - « Actes de langage stéréotypés » en allemand et en français 2011/1 - La linguistique de Bühler et la philosophie du langage de Wittgenstein 2011/2 - L'influence de Wundt sur la théorie linguistique de Karl Bühler 2013/3 - Les solutions alternatives en allemand et ailleurs 2020/1 - La difficile naissance de la Négritude en langue allemande 2014/1 - Konnotationen, konventionelle oder konversationelle Implikaturen 2014/1 - Où passe le sens dans le jeu de mots 2015/3 - De quelques parallélismes allemands (<i>ein Mann, ein Wort</i> etc.) 2015/3 - Les précautions oratoires (<i>Darf ich ganz kurz einhaken ?</i> etc.) 2016/1 - Quelques marqueurs de sincérité et leurs fonctions textuelles 2017/4 - Langue et politesse 2017/3 - Que faire des questions fermées ? 2017/1 - Scheitern von Krisenkommunikation: nach der <i>Loveparade</i> -Katastrophe in Duisburg 2017/1 - L'argumentation véridictionnelle 2018/2 - L'attaque rhématique : un marqueur syntaxique de discours intérieur ? 2020/3	
- prépositions	- A propos de <i>an</i> 1986/4 - A propos de <i>auf</i> 1988/1 - <i>Bei</i> 1990/1 - Prépositions temporelles et emploi temporel des prépositions 1992/4 - <i>auf</i> préposition et particule verbale 2003/3 - <i>auf</i> et <i>in</i> avec les noms de constructions 2004/4 - Quelle préposition avec les noms d'îles ? 2005/1 - <i>zu</i> une préposition bien commode 2005/4 - <i>Ob</i> et <i>wider</i> : deux fossiles bien vivants 2009/2 - <i>IN</i> et <i>nach</i> devant les noms géographiques 2009/3	

Articles de linguistique et didactique parus dans les N.C.A

Thème	Titre	N°
- prépositions (<i>suite</i>)	- Les prépositions importées	2018/3
- préverbes	- <i>durch</i> séparable et inséparable	1983/1
	- Des préverbes (<i>anruf-</i>) et des postverbes (<i>call up</i>) pour la filière LEA	2006/3
	- Syntaktische, semantische und lexikographische Betrachtungen zu <i>weg</i> und <i>fort</i> . Ein Beitrag zum Agrégation-Thema "Verbale Wortbildung"	2006/4
- pronoms	- <i>Die Bienenzüchter sind es, die die Gegend unsicher machen</i>	1990/2
	- Les morphèmes personnels	1995/4
	- Le pronom au miroir de l'histoire des grammaires – permanence et distorsions d'une notion	2001/3
	- (Més)usage du terme <i>pronom</i> dans quelques grammaires	1997/1
	- Le point sur les pronoms relatifs : coexistence ...	2013/1
	- Vues sur l'anaphore	2014/2
- proverbes	- Du nouveau dans la parémiologie (étude des proverbes)	2014/1
- sémantique	- A la recherche du sens perdu	1998/1
	- Les couleurs (sens figurés, valeurs symboliques, aspects idéologiques)	2000/4
	- Qu'est-ce qu'un jean-foutre?	2001/4
	- L'invitation au voyage (l'allemand touristique)	2005/4
	- Sprachliche Ikonizität – Hirngespinnst oder handfeste Wissenschaft ?	2017/4
	- Quels rôles jouent les métaphores dans les négociations post-électorales engagées à l'automne 2017 ?	2018/3
- subordination	- En quoi la "suppression de <i>ob</i> " est-elle critiquable?	1984/1
	- La proposition dépendante temporelle avec un groupe verbal au présent introduit par <i>als</i>	1984/2
	- <i>Während</i> exprime-t-il une durée?	1985/1
	- Typologie des groupes subjonctionnels extraposés	2000/2
	- Fonctions communicatives des gr. subjonctionnels extraposés	2000/3
	- Extraposition versus intégration du groupe subjonctionnel	2001/4
- temps	- Zur partiellen Synonymie der deutschen Tempora	1985/4
	- Zur Wiedergabe der deutschen Tempora 'Perfekt' und 'Präteritum' im Französischen: Ein Übersetzungsvergleich	1986/4
	- <i>werden</i> + infinitif	1990/1
	- Zur pragmatischen Bedeutung der dt. und fr. Futura	1996/1
	- Temps et phase en allemand	1996/1
	- Polysémie et univocité: le cas de l'impératif allemand	1996/2
	- Le présent de l'indicatif dans les phrases hypothétiques	2004/1
	- Questions de temps	1997/2
	- Remarques sur la concordance des temps en allemand	2003/2
	- L'expression du temps dans la langue. L'exemple de l'allemand	2015/3
- textologie	- Formen und Funktionen von Überschriften in dt. Illustrierten	1993/1
	- La répétition des propos d'autrui dans le dialogue	1998/1
	- Les indices grammaticaux de l'irréalité dans les récits de Kafka	1998/1
	- La parodie des citations.	1998/2
	- <i>Das Schloss</i> de F. Kafka : les indices linguistiques au service du sens	2006/2
	- Didascalies internes et construction de la représentation : L'exemple de <i>Napoleon oder die hundert Tage</i> de Chr. D. Grabbe	2006/1
	- Funktion der Phraseologie in der Textstruktur	1998/3
	- Le discours autoritaire dans les iconotextes de Klaus Staack	1998/4
	- La répétition de ses propres propos	2001/1
	- Le rejet des propos de l'autre dans le dialogue	2002/2
	- Syntaxe et sémantique de la légende de photographie	2005/2
	- L'écriture nominale chez Heidegger	2007/3
	- Gorbach mit Alois aus der Hütte ou Didascalies sans verbes : types et fonctions	2007/3
	- Verbrechen gegen Menschlichkeit. Rechtssprache im Kontext	2008/4
	- Le silence dans le discours	2017/4
	- Combinaisons lexicales spécialisées et reformulations dans les textes de vulgarisation	2017/1
	- Des textes bien ordonnancés: <i>die Packungsbeilagen</i>	2018/1
	- Des textes rituels: <i>Die Kirchenlieder</i>	2018/2

Thème	Titre	N°
- textologie (suite)	- Die <i>Dissertation</i> : Textgestaltung und Informationsgewichtung	2019/3
	- Die <i>Dissertation</i> : Untersuchung aus der kommunikativ-pragmatischen Perspektive	2019/3
	- Argumentationsanalyse am Beispiel ausgewählter Klausuren	2019/3
	- Zitierpraktiken und argumentative Funktionen in Klausuren	2019/3
	- Agonale Zentren in Agrégationsklausuren des Fachs Deutsch	2020/1
	- Deutsch als fremde Wissenschaftssprache: korpuslinguistische Ansatzpunkte zur Analyse schriftlicher Textproduktionen	2020/1
	- Compléments verbaux et linéarisation de l'énoncé. <i>Commentaire linguistique de texte</i>	2020/1
	- Le comique comme élément de distanciation chez E. S. Özdamar	2020/1
	- Metaphernverwendung in Agrégationsklausuren des Fachs Deutsch	2020/3
	- Numéro spécial des <i>N.C.A.</i>	1990/2
- traduction et traductologie	- La formation professionnelle en traduction	1996/3
	- Les noms composés en traduction automatique. Problèmes.	1997/2
	- Problèmes posés par les noms composés en trad. automatique	1997/3
	- La traduction des <i>mots de la communication</i> (particules etc.)	1997/3
	- Théorie et pratique de la traduction littéraire (n° thématique)	1997/4
	- Sur un logiciel de traduction automatique (critique)	1998/2
	- Vom Gewinn der kontrastiven Linguistik für die Übersetzung	1998/2
	- Actes d'un colloque sur la traduction littéraire	1999/4
	- De la difficulté de traduire un texte de journal	2001/4
	- Particularités du traducteur expert judiciaire	2003/2
	- Comment traduire le neutre allemand ?	2003/1 + 2003/4
	- Comment traduire <i>par ici</i> ?	2003/4
	- Comment traduire « à + grand + N » ?	2003/3
	- Comment traduire à la bonne heure ?	2004/2
	- Comment traduire <i>c'est dire</i> , (<i>et</i>) <i>dire que...</i> et compagnie ?	2004/2
	- La traduction idiomatique du substantif	2004/4
	- Anthroponymes, toponymes et autres « magiconymes ». Leur traduction dans les versions fr. et all. de <i>Harry Potter and the Order of the Phoenix</i>	2007/4
	- Französische und italienische Studierende im fachsprachlichen Übersetzungsvergleich ins Deutsche	2008/2
	- Les noms propres d'associations et d'organisations : traduction et traitement automatique	2008/2
	- « Menschenwürde » hüben und drüben	2008/3
	- Polysémie dans le discours juridique. Une réponse sémantique aux erreurs judiciaires	2008/1
	- Ein Spaziergang durch die [...] <i>traductologie d'Outre-Rhin</i>	2013/3
	- Traduire : être en train de	2013/3
	- Von Rainer Maria Rilke vis Friedhelm Kemp : eine textgenetische Analyse der kollaborativen Übersetzung der <i>Anabase</i> von Saint-John Pers	2018/2
	- Tendenzes der germanistischen Translatorik in Polen	2015/1
	- Décrire la compétence de médiation en traduction à vue	2015/4
	- Deux expressions toutes faites : <i>Si ce n'est pas malheureux ! C'est pas malheureux !</i>	2009/2
	- Traduire quelques routines	2010/3
	- Les problèmes de traduction et les risques de désinformation	2010/4
	- Traduction et harmonisation des législations européennes	2011/1
	- Traduction des compléments circonstanciels en ouverture d'énoncé	2011/3
	- Les albums bilingues : de la traduction à la bilitéracie	2020/2
	- « Es fällt ein Stern herunter »: Der Platzhalter 'es' in Heines <i>Buch der Lieder</i> und seine Entsprechungen im Französischen	2020/3
	- Peut-on / doit-on traduire les dialectes ?	2011/3
	- L'apport de la linguistique à la traduction	2011/3
	- Traduire ou ne pas traduire les répétitions ?	2011/3
	- L'évaluation en traduction : qui a les bons critères ?	2011/3
	- Les savoir-faire en formation initiale du traducteur et interprète	2016/2
	- Le point sur l'actualité de la traductologie	2017/3

Articles de linguistique et didactique parus dans les N.C.A

- traduction et traductologie (<i>suite</i>)	- Comprendre avant de traduire. Considérations psycholinguistiques sur la version au CAPES d'allemand	2017/2
- dictionnaire bilingue des ALS	- Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : <i>et comment !</i> (1); <i>et puis quoi encore</i> (2); <i>ça me fait une belle jambe !</i> » (4)	2013
	- Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : <i>tant qu'à faire</i> (1); <i>ach was</i> (2); <i>wem sagst du das</i> (3)	2014
	- Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : <i>la belle affaire</i> (1), <i>das lass ich mir nicht zweimal sagen</i> (2), <i>c'est vite dit</i> (3)	2015
	- Petit dictionnaire permanent des « actes de langage stéréotypés » (ALS) : <i>na sag mal</i> (1), <i>das kannst du laut sagen</i> (2), <i>denkste</i> (3)	2016
	- Petit dictionnaire permanent des « actes de langage stéréotypés » (ALS) : <i>was du nicht sagst</i> (1) ; <i>das ist leicht gesagt</i> (2) ; <i>on dit ça</i> (3) ; <i>c'est mon petit doigt qui me l'a dit</i> (4)	2017
	- Petit dictionnaire permanent des « actes de langage stéréotypés » (ALS) : <i>tu l'as dit</i> (1) ; <i>und das sagst du mir</i> (2) ; <i>quand on parle du loup</i> (3)	2018
	- Petit dictionnaire permanent des « actes de langage stéréotypés » (ALS) : <i>Wenn man vom Teufel spricht</i> (1) ; <i>si tu le dis</i> (2) ; <i>ich sage dir</i> (3) :	2019
	- Petit dictionnaire permanent des « actes de langage stéréotypés » (ALS) : <i>rien à dire</i> :	2020
- traduction des composés	- A la pêche aux mots... (Traduire en allemand les composés français : (rubrique régulière paraissant dans chaque numéro depuis cette date. (Traités jusqu'au n°1/2015 : de <i>veillée d'armes</i> à <i>ZUP</i> + Bilan général)	2002/3 2015/1
- verbes	- Réflexions sur le sens de quelques verbes	1984/3
	- Les groupes verbaux à prédicats complexes	1984/4
	- Qu'est-ce qu'un verbe?	1988/1
	- Les verbes de position en allemand	1990/3
	- <i>Brauchen</i> , un destin singulier	2011/2
	- Du neuf dans la conjugaison	2011/4
	- Réflexions sur l'aspect	1993/1
	- Le groupe verbal en question (définition du groupe verbal)	1996/2
	- <i>Aspekt und Aktionsart</i> in E.T.A. Hoffmanns <i>Nussknacker...</i>	2003/1
	- Quelques remarques sur la morphologie des noms et des verbes	2009/3
	- Nonagentive Konstruktionen des Deutschen am Beispiel <i>anmuten</i>	2017/1
	- Les constructions impersonnelles	2018/1
- varia	- Le linguiste et la statistique	1994/1
	- L'onomastique, témoin de la présence germanique en Normandie	2013/4
	- La langue allemande dans les communautés germanophones d'Argentine, à l'exemple de Villa General Belgrano et Eldorado	2013/1
	- L'allemand, l'anglais et les langues germaniques. Retour sur <i>English a Scandinavian language</i>	2013/4
	- Das « Unserdeutsch » : die einzige deutschbasierte Kreolsprache	2017/3
	- Die texasdeutsche Varietät vom 20. Jh. bis heute	2017/2
	- « Verantwortung für die Sprache » : Victor Klemperer und die politische Sprachkritik in der DDR	2017/1

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 2020 (abonnement 2021 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 (cotisation 2021 inchangée)

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.