

39^e année (2021) 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

Rédaction	À nos abonnés : nouveau changement de périodicité	261
Gérald Schlemminger	La vidéo-conférence comme outil au temps du Coronavirus : une nouvelle manière de travailler à l'université	263-278
Sylvain Farge	La dérivation des adjectifs monosyllabiques de l'allemand par suffixation est-elle motivée (2) ?	279-291
Yves Bertrand	Les abréviations à base syllabique	293-300
Yves Bertrand	<i>Gelebt habend</i>	301-310
Alexia Jingand & Odile Schneider-Mizony	L'imaginaire de la manipulation linguistique dans <i>Das kugeltranszendente Vorhaben</i> des époux Braun	311-323
Lea Agerova	Sudetendeutsche Namen unter tschechischem Einfluss	325-340
Yelly Hernandez	Développement du protolangage chez le bébé : attention, cognition, communication	341-351
Daniel Morgen & Anémone Geiger-Jaillet	Schulischer Mehrsprachenerwerb in den Schweizer Schulen : didactique plurilingue, formation et recherche	353-371

Recensions (373-388)

DAUX-COMBADON, Anne-Laure / **LARRORY-WUNDER**, Anne (dir., 2020) : *Kurze Formen in der Sprache / Formes brèves dans la langue : Syntaktische, semantische und textuelle Aspekte / Aspects syntaxiques, sémantiques et textuels*. Tübingen : Narr/Franke/Attempto. ISBN : 978-3-8233-8386-4, par Pierre-Yves Modicom. **DAUX-COMBADON**, Anne-Laure / **SCHNEIDER**, Ricarda (Hg. 2021) *Textanfänge. Abgrenzungs- und Definitionsfragen am Beispiel verschiedener Textsorten*. Berlin : J.B. Metzler, ISBN : 978-3-662-62487-6, par Dominique Dias. **FRANÇOIS**, Jacques (2020) *Johann Christoph Adelung : linguiste des Lumières à la cour de Saxe*. Paris : L'Harmattan. ISBN 978-2-343-21665-2 ; par Gilbert Magnus. **SCHNEDECKER**, Catherine, 2021. *Les chaînes de référence en français*. Paris : Ophrys. ISBN : 978-2-7080-1591-3, par Hélène Vinckel-Roisin. **PRAK-DERRINGTON**, Emmanuelle (2021) *Magies de la répétition*. Lyon : ENS Editions, collection Langages. ISBN : 9791036202704, par Anne Larrory-Wunder. **HENROT SOSTERO**, Geneviève (dir.). *Archéologie(s) de la traduction*. Paris : Classiques Garnier. Série : Problématiques de traduction, v. 3. 2020. ISBN : 978-2-06-09536-4, par Odile Schneider-Mizony. **RÖDEL**, Michael (2020) *Schule, Digitalität & Schreiben. Impulse für einen souveränen Deutschunterricht*. Deutschdidaktik Bd 7. Tübingen: Stauffenburg. ISBN 978-3-95809-353-9, par Cécile Couanault-Schiffer.

In eigener Sache : À nos auteurs (292) ; Autorenhinweise (324) ; Pilotage rédactionnel de la Revue (352) ; Référencement et accessibilité de notre revue (372).

À nos abonné(e)s

Nouveau changement de périodicité

Il y a maintenant trois ans, nous inaugurons une nouvelle périodicité de la revue en passant de quatre à trois numéros par an.

Ce changement bien accepté par vous tous, ce dont nous vous remercions vivement, n'a cependant pas suffi à résoudre les problèmes récurrents et de plus en plus aigus de bouclage des numéros. Les universitaires, que l'on appelle officiellement des *enseignants-chercheurs*, sont dans la réalité de plus en plus des sortes de gestionnaires de formations accablés de tâches administrativo-pédagogiques et de réunions à n'en plus finir.

Cette situation n'est certes pas totalement nouvelle, mais a considérablement empiré ces dernières années, de sorte que la plupart des enseignants-chercheurs d'aujourd'hui n'ont plus que les vacances d'été pour faire véritablement avancer leurs travaux et préparer leur publication. Nos collègues du Secondaire, qui contribuent eux aussi au contenu de notre revue, ont également vu leur enseignement s'alourdir et changer de format, leur rendant plus difficile de se plonger dans des questions lexicales ou grammaticales. Il s'ensuit que la confection de trois numéros annuels est à chaque fois un exercice de « haute voltige » qui nous fait courir le risque de nous « rompre le cou », *sprich* de ne pas être prêt pour l'échéance prévue, voire de devoir l'enjamber.

C'est ce qui nous a conduits, plutôt que de cesser la publication de la revue, à réduire sa périodicité à un numéro annuel à paraître en octobre. Ce numéro sera fort de 225 à 250 pages, ce qui correspond à deux numéros « classiques ». Le prix de l'abonnement est naturellement révisé à la baisse et s'établira à 20 € port compris en formule « abonnement » et port non compris en formule d'achat au numéro. Pour les institutions, le prix sera de 30 €(+ port, pour l'étranger).

Malgré ce changement dont nous aurions préféré faire l'économie, nous espérons vous retrouver fidèle au rendez-vous l'année prochaine en ces temps difficiles pour notre discipline.

La Rédaction

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 **2022** : **ATTENTION !**
 - Tarif ordinaire : 20 € **Un seul numéro annuel désormais**
 - Tarif étudiants (joindre photocopie de carte étudiant) : 15 €
 - Tarif institutions : 30 €

- 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 2022 : 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 20 €

* Rayez la mention inutile

La visioconférence comme outil au temps du Coronavirus : une nouvelle manière de travailler à l'université

1. Introduction

Avec la crise sanitaire et le confinement, l'utilisation de la visioconférence a explosé ces derniers mois. Contrainte par les événements, une grande partie des enseignants et étudiants a dû s'habituer très rapidement aux plateformes de visioconférences comme Zoom, BigBlueButton, Jitsi etc. L'utilisation intensive de ces médias dans le cadre de l'enseignement à distance demande et crée, par la force des choses, des modes et manières inédits de transmettre les savoirs, les savoir-faire. La visioconférence met en place des postures nouvelles : les rapports sociaux changent ; le lien social se distend... De plus, avec la crise sanitaire et le confinement, nos modes de vie ont changé considérablement, sur tous les plans : sociétaux, professionnels et personnels au point que le Fonds Monétaire International (FMI) se demande si les épidémies ne peuvent conduire à un risque plus élevé de troubles sociaux (cf. P. Barrett / S. Chen 2021). L'enseignement universitaire n'échappe pas à ce bouleversement comme le montrent les très nombreuses publications dans la presse concernant, par exemple, le décrochage des étudiants (S. Le Nevé, 2020), leur détresse psychologique (L. Iribarnegaray 2020 ; L. Leroux, / L. Moniez / Z. Dryef, 2020), la fracture numérique et l'inégalité d'accès aux ressources numériques (P. Chiron et al. 2020), l'épuisement (burn-out) des enseignants (S. Le Nevé 2021), la disparité des cours à distance (A. Raybaud, 2021)...

Nous limitons notre champ d'investigation à l'utilisation de la visioconférence en fonctionnement synchrone comme (seul) moyen d'enseignement et à ses répercussions sur l'enseignement universitaire et la formation initiale des futurs enseignants. Jusqu'à présent, il n'existe quasiment pas d'études empiriques sur cette question. Au niveau méthodologique, nous procédons à un passage en revue d'un certain nombre de publications scientifiques pertinentes afin de proposer une première vue des connaissances et avancées dans ce domaine. Nous ferons également référence à nos recherches et expériences professionnelles.

Après une brève définition du mode de communication « visioconférence » (partie 2), nous cernerons les termes de présence et de distance (partie 3) afin

d'étudier leurs répercussions au niveau cognitif et socio-affectif lorsque la visioconférence est utilisée comme moyen permanent de communication. Nous en concluons qu'elle induit une surcharge cognitive (partie 4). Nous discuterons ensuite les effets favorables de la visioconférence sur l'enseignement universitaire en focalisant principalement sur les outils de régulation du groupe (partie 5). Enfin, nous aborderons brièvement le domaine des langues vivantes et la formation initiale des futurs enseignants de langue en mode de visioconférence pour constater que l'apprentissage systématique de la langue en classe d'application résiste mal aux nouvelles technologies (partie 6). En conclusion (partie 7), nous proposerons d'éviter une vision manichéenne de l'utilisation de l'outil de la visioconférence et d'assumer la complexité de la situation d'enseignement et de formation universitaires.

2. La notion visioconférence

Par visioconférence, nous entendons un échange synchrone d'images et de sons qui repose principalement sur une application matérielle (caméra de salle, microphones de salle, grande projection, etc.), qui est contrôlé de manière centralisée par un serveur et permet des conférences en deux ou plusieurs points ; le débit de données ou la bande passante (kbit/s) est relativement élevé afin de garantir une qualité professionnelle. Nous comprenons par la visioconférence une solution logicielle contrôlée par un ordinateur de bureau pour l'échange synchrone d'images et de sons, plutôt qu'une solution centralisée. La plupart du temps, il s'agit d'un mode de conférence peer-to-peer. Le (même) logiciel fonctionne sur les ordinateurs reliés à un réseau numérique à intégration de services connectés (RNIS) de type « réseau de télécommunications » auquel une caméra « web » est connectée. Nous distinguons trois types de visioconférence différents : la visiophonie, les outils de chat vidéo et les messageries instantanées avec des fonctions de visiophonie. Par vidéoconférence, nous entendons l'utilisation d'une infrastructure des équipements comme les caméras vidéo de qualité professionnelle, propres aux studios d'enregistrement, etc.

Étant donné que ces systèmes de bureau n'ont pas besoin de l'infrastructure des vidéoconférences, ils sont nettement plus rentables, même si le flux vidéo n'est pas toujours à la puissance souhaitable, que le champ de la caméra est limité et la qualité de transmission présente parfois de petites lacunes. Cependant, les différentes plateformes de vidéo (Zoom, Skype, BigBlueButton, Jitsi...) – nous parlerons de progiciel (produit professionnel et logiciel) – ont ajouté de nombreuses fonctionnalités comme la messagerie instantanée (chat), le partage d'écran et de documents, la création de salles de travail pour des petits groupes, un tableau blanc

partagé, la possibilité d'enregistrement, des modules de sondage, le sous-titrage, la téléphonie sur IP (Voice Over IP), l'intégration de LMS (Learning Management System)...

3. Présence et distance en visioconférence

L'enseignement à distance (enseignement à distance, formation à distance) à l'université n'est pas un domaine de recherche nouveau comme le montrent les travaux les plus anciens (B. Kopp 2005 ; J. Pohl, / H. W. Schmitz / O. A. Schulte 2006 ; S.-M. Kim / C. Verrier s. l. dir. d. 2009 ; M. C. Borba, / A. P. dos Santos Malheiros / R. Barcelos Amaral Zulatto 2010). C'est dans cette tradition que les notions de présence et distance ont été développées en premier ; ne citons que quelques premières publications comme G. Gotthelf (2005) et celles concernant l'enseignement des langues à distance : G. Jacquinet (1993), D. Coste (1999), G. Gavelle / E. Pembroke (1999), A. Marcelli /D. Gaveau / R. Tokiwa (2005).

Nous distinguons deux grands types de distance en visioconférence : la distance matérielle et la distance immatérielle que nous aborderons par la suite.

3.1. Distance matérielle

Nous différencions trois types de distance matérielle :

- La distance spatio-géographique entre les locuteurs amène une image produite de manière particulière :
 - elle se présente en plan fixe, le plus souvent en gros plan ou en plan poitrine ; les gestes et expressions faciales ne sont reproduits qu'en partie ;
 - un type de communication visuelle qui empêche un regard personnel direct « les yeux dans les yeux » et qui entrave la prise de parole.
- La distance temporelle entre les haut-parleurs de chaque locuteur est déterminée par la durée et la qualité de la transmission des données de l'image et du son comme :
 - le temps de latence, c'est-à-dire le délai de réponse du réseau qui – pour une bonne qualité du service – doit être inférieur à 60 ms ;
 - la gigue, c'est la variation du temps de latence qui ne doit pas dépasser 20 ms ;
 - le taux de perte de paquets qui fait disparaître un ou plusieurs échantillons du flux de visioconférence et dont le taux de perte doit être inférieur ou égal à 1% (cf. Groupement e-Santé Occitanie 2020).

- La distance technologique résulte des conditions particulières (avantages et inconvénients) du traitement du médium dans une situation d'enseignement. D'une part, la manipulation technique des appareils joue un rôle, d'autre part, la manière dont l'enseignant gère le média, par exemple les gestes et les expressions faciales dans une visioconférence par rapport à une conversation en face à face.

3.2. Distance immatérielle

Nous regroupons la distance immatérielle en trois types principaux :

- La distance interpersonnelle ou psychologique est conditionnée par la situation particulière des locuteurs et leurs relations entre eux comme l'empathie, etc.
- La distance interactionnelle reflète les relations entre les locuteurs et les types d'interaction et d'actes de parole (cf. Y. Wang 2006 ; M. Hoshii / N. Schumacher, Nicole 2012 ; E. Martin 2009).
- Pour les filières « langues vivantes » s'ajoute la distance linguistique. Elle représente les variétés de langues utilisées et la relation entre la langue d'enseignement de l'établissement et la langue cible en cours d'acquisition (cf. P. Marquet / E. Nissen 2003 ; D. Rösler 2006).

Cette distance est fondamentalement la même entre des personnes qui se trouvent ensemble dans un même espace physique et à distance. Cependant, la distance spatio-géographique complexifie la relation entre les membres d'un même groupe.

À partir d'une transcription d'une visioconférence occasionnelle entre une classe primaire de FLE en Allemagne et une classe primaire d'allemand en France, nous avons pu analyser ces paramètres (cf. G. Schlemminger / M. Müller 2009 ; G. Schlemminger 2012). Notre étude nous a permis de conclure de façon empirique que :

« La distance spatio-géographique induite par le média crée ses propres formes de communication. Les élèves n'ont pas conscience des règles de la communication analogique habituelle de face à face, qu'ils maîtrisent intuitivement. Ils ne réalisent pas quelles sont les conditions particulières de la visioconférence et de transmission des images par une caméra [...]. Ils n'arrivent pas à transposer les conventions de la communication analogique (comme un contact visuel régulier) à la situation de la visioconférence. Le manque de signaux analogiques dans la conversation audiovisuelle [...] comme l'absence de contact visuel (c'est-à-dire regarder de façon discontinue dans la caméra) [...] intensifie la sensation de distance.

[...] En visioconférence, la distance interactionnelle est tendanciellement plus grande que dans l'enseignement présentiel. Les conditions particulières d'une visioconférence [...] demandent un séquençage plus précis que l'enseignement en face à face. [...] Cette distance restreint

considérablement la liberté de communication des élèves. Elle donne l'impression d'une interaction quelque peu rigide. Elle explique probablement aussi les violations fréquentes des conventions de communication au cours de la visioconférence et a conduit à un discours monologique des locuteurs et à nombreux discours secondaires (bavardages). » (G. Schlemminger 2012 : 103 [notre traduction])

Nous avons fait ce constat des conditions de communication pour des visioconférences ayant lieu de façon occasionnelle. La crise sanitaire de la Covid-19 change cependant la donne lorsque l'enseignement supérieur, depuis plus d'un an, passe en très grande partie à distance. La visioconférence perd son statut d'exception et devient la règle : il y a une augmentation drastique du nombre de séances en visioconférence.

En reprenant notre grille d'analyse, nous affinerons notre regard sur ce nouveau mode d'enseignement. Notre objectif n'est pas de dénigrer ce média, mais de signaler ses défauts et ses atouts pour suggérer des améliorations dans la conception de l'enseignement universitaire en ligne par visioconférence.

4. Présence et distance en visioconférence comme moyen permanent d'enseignement

Nous partons du présupposé que la plupart des participants, et pas seulement l'enseignant, allument leur caméra (ce qui est loin d'être le cas dans tous les cours à distance). En visioconférence, de longues périodes de regard direct et des visages vus de près sont soudainement devenues la façon dont nous interagissons avec les autres. Certes, la taille des visages sur un écran dépendra de la taille de l'écran de l'ordinateur, de la distance à laquelle on s'éloigne du moniteur, de la configuration de vue choisie sur la plateforme (vue grille, vue du présentateur, mode ensemble...) et du nombre de visages dans la grille. Cependant, la distance spatiale de l'écran vidéo est (très) souvent inférieure à 60 cm, quelle que soit la vue des vignettes de caméra choisie. Dans une situation de grande proximité imposée, on essaie de maintenir la distance en réduisant le plus possible l'échange de regards tandis qu'en visioconférence, le contraire se produit. En vue 'grille', quelle que soit la personne qui parle, chaque personne regarde directement dans la caméra et vise les yeux des autres personnes sans que les regards ne puissent jamais se croiser¹.

¹ Les recherches sur la proxémie ont montré le rapport entre le regard oculaire et la distance interpersonnelle. L'anthropologue E. T. Hall (1959) a montré que, dans notre monde occidental, toute distance inférieure à environ 60 cm est ressentie comme 'intime', réservés aux membres de la famille, aux proches. Dans une situation qui impose la réduction de la distance interpersonnelle, par exemple dans un ascenseur

Le spécialiste de la communication et directeur du Virtual Human Interaction Lab de l'Université de Stanford J. M. Bailenson (2021 : 2) caractérise la situation de la manière suivante :

« L'interface de Zoom [= plateforme de visioconférence utilisée par J. M. Bailenson. G.S.] diffuse constamment les visages vers tout le monde, quel que soit celui qui parle. D'un point de vue perceptif, Zoom transforme efficacement les auditeurs en locuteurs et envahit tout le monde par le regard. Dans une vraie salle de conférence, avec des conférenciers en face à face, où chaque personne parle pendant à peu près la même durée, il est assez rare pour un auditeur de fixer d'autres auditeurs ; il est encore plus rare que ce regard soit dirigé vers le conférencier pendant toute la durée d'une réunion. Ainsi, en supposant que tous les auditeurs regardent toujours l'orateur, la quantité de regard sur Zoom est huit fois plus élevée. Il s'avère que l'effet multiplicateur est encore plus important, car en face à face, les auditeurs ne regardent pas le conférencier sans arrêt. » [notre traduction]

Rappelons que ce caractère d'une intimité (factice) est encore renforcé par le fait de voir, en arrière fond, la pièce où l'autre travaille au moment de la visioconférence. En changeant un effet d'arrière-plan plus neutre – de type paysage, etc. – le participant peut cependant réintroduire une certaine distance.

D'un point de vue relationnel, la visioconférence crée donc une proximité d'ordre intime avec plusieurs interlocuteurs qui, toutefois, sont à une très grande distance spatio-géographique. Cette situation crée une dissonance cognitive.

La distance temporelle joue également un rôle dans la communication. K. Schoenenberg / A. Raake / J. Koeppé (2014) ont mis en évidence, à propos d'appels à trois sur un smartphone, les effets sur notre perception d'un décalage supérieur à 1,2 seconde. Cet effet se laisse transposer au mode de communication en visioconférence :

« [...] il y avait une tendance à percevoir les autres comme étant moins attentifs, lorsque leur discours était transmis en retard dans les conversations à trois. [...] Trois interlocuteurs ont été jugés moins amicaux, moins actifs, moins joyeux, moins efficaces, moins soucieux de réussir et moins auto-disciplinés, en cas de retard de perception. [...] Plus important encore, les participants ont vécu une partie de leur propre tour interrompu par un autre interlocuteur. De plus, ils ont eu l'impression que l'orateur faisait plus d'efforts pour atteindre le but (temps de parole deux ou trois fois plus long). » (K. Schoenenberg / A. Raake / J. Koeppé 2014 : 486 [notre traduction])

Un autre facteur temporel entre en ligne de compte : le silence. Dans la conversation de face à face, il a une fonction interactionnelle importante : elle crée un rythme naturel d'échange, organise les prises de parole, etc. En visioconférence par contre, le silence rend plutôt anxieux. Ce phénomène induit, entre autres, des prises

rempli de gens, ceux-ci essayent de maintenir la distance en changeant la variable 'regard vers l'autre' : ils détournent leur regard de l'autre (cf. M. Argyle / J. Dean, 1965 ; J. M. Bailenson et al., 2001 ; 2005).

de parole simultanées multiples et peut mener à une cacophonie. Dans l'enseignement à distance, la conséquence en est un déroulement beaucoup plus cadencé, sans espace de temps « vide », pourtant productif, en face à face, à l'émergence de nouvelles contributions, d'idées intéressantes.

En visioconférence, la distance technologique est provoquée par des conditions contextuelles particulières, comme trop de bruit dus aux aléas techniques ordinaires ou au comportement des participants. L. Sander et O. Bauman, Oliver (2020) constatent que « la frustration des gens qui allument et éteignent leurs microphones, les connexions retardées et le bruit de fond signifient que la réunion se déroule rarement aussi bien » que technologiquement possible » [notre traduction].

La distance interactionnelle et interpersonnelle montre que la part de la dimension non-verbale est importante et que le langage de notre corps participe activement à notre façon de communiquer. Or, sans que nous en soyons toujours conscients, l'outil de visioconférence altère cette dimension. L.M. Sacasas (2021) précise qu'en regardant quelqu'un d'autre droit dans les yeux, celui-ci le perçoit comme si vous ne le regardiez pas correctement (cf. aussi P. König 2007). Il n'est techniquement pas possible de regarder l'autre dans les yeux. Regarder d'une façon déterminée dans l'œil de la caméra signifie qu'on ne voit pas le regard de l'autre. La rencontre des regards n'est que factice. Pour parvenir à rencontrer le regard de l'autre, il faudrait regarder le côté droit de la caméra. L'autre est visé en permanence sans qu'on puisse parler de « fixer l'autre du regard ». De plus, les vignettes de caméra à l'écran rendent l'autre multiple.

Bien que la prise de vue de la caméra amplifie les effets des expressions faciales, du regard et de la taille des têtes, nous recevons globalement moins d'indices que dans une conversation en face à face. Celle-ci fournit également des indices sur la taille du corps, les mouvements des jambes, la posture, etc. En général, lorsqu'il y a moins d'indices de communication présents, ceux-ci ont un impact plus important que lorsqu'il y a de nombreux indices disponibles (cf. J. B. Walther et al., 2015).

Par ailleurs, la multiplication des interlocuteurs dans un même écran réduit la taille de son visage à celle d'un timbre-poste. Les expressions du visage qui confirment ou invalident les intentions les forces illocutoires et performatives d'un acte de parole sont plus difficilement identifiables. Il est de même pour le langage du corps entier. Les gros plans et les plans poitrine réduisent l'autre à « un homme tronc ». Les éléments non-verbaux moins nombreux ont donc un impact plus important et peuvent mener plus facilement à une interprétation erronée du code non-verbal.

Un autre facteur perturbant est de se voir à l'écran : même si l'on peut modifier les paramètres pour masquer la vue de soi, nous voyons notre propre flux de caméra en temps réel. Nous nous fixons nous-mêmes ainsi journallement pendant des heures. J. M. Bailenson (2021 : 4) est amené à constater que « les utilisateurs de Zoom voient des reflets d'eux-mêmes à une fréquence et sur une durée qui n'ont jamais été vues auparavant dans l'histoire des médias et probablement dans l'histoire de l'humanité ». D'après M. Bailenson (2021), il est probable que ce miroir constant lors des visioconférences provoque une auto-évaluation et un effet négatif. L. Sander / O. Bauman (2020), spécialistes en comportement organisationnel et psychologues, confirment que la possibilité de se voir tout le temps peut agir comme un facteur de stress. Voir nos propres expressions faciales peut conduire à des émotions plus intenses que lorsque l'on regarde des expressions faciales similaires chez d'autres. L'échange avec les autres en vidéo contraint à se demander davantage quelle posture adopter, à se concentrer plus sur ses propres traits de visage.

En somme, les corps sont présents (même s'ils ne sont pas entièrement visibles) comme une image bidimensionnelle, interagissant dans quelque chose qui se rapproche de la simultanéité. Mais comme nous ne partageons pas réellement le même espace physique, nous ne pouvons pas tout à fait atteindre l'adhésion optimale que nous sommes habitués à obtenir dans la conversation en face à face (cf. L. M. Sacasas 2021).

Un autre aspect non-négligeable de la distance spatio-géographique est davantage lié à la période extraordinaire du confinement. En temps « normal », la communication, l'enseignement et l'apprentissage par visioconférence restent exceptionnels : un seul cours d'enseignement à distance, quelques réunions en ligne par mois... Actuellement, la visioconférence est utilisée dans le même endroit (son chez-soi) pour des usages aussi divers que les réunions, les colloques, l'enseignement et les loisirs. Mais son utilisation induit une absence de spatialisation : nous changeons de salle de visioconférence plusieurs fois par jour tout en restant tout le temps dans la même pièce d'habitation.

Dans la « vraie vie », l'être humain sépare ses différents lieux et rôles sociaux. Il prend du temps pour se rendre au travail, aux réunions, etc. Il lui faut du temps pour rentrer. Au travail, il rencontre ses pairs, des étudiants. Lors d'un colloque, il prend un café avec des collègues. En « perdant du temps », il entretient ses liens sociaux. En visioconférence, il n'y a plus de temps perdu. Une fois la caméra coupée, tout lien physique et social est interrompu immédiatement. Nous proposons d'appeler cet effet l'écrasement topologique et relationnel ; il agit à la fois sur le lieu, le lien social et la notion du temps. Cet effet est supportable

lorsqu'il s'agit d'événements singuliers. Lorsqu'il devient la routine quotidienne et pendant longtemps, on peut se poser la question des répercussions sur l'enseignement universitaire. Ajoutons à cet effet de mode de communication, la fatigue induite par les conditions générales du confinement, le manque d'exercice physique, le sommeil perturbé, etc.

L'ensemble de ces facteurs crée un dispositif communicationnel complexe qui mène à une dissonance sensorielle entre un vécu réel et le virtuel entre l'intimité et la distance. Ce dispositif peut être ressenti comme déroutant et épuisant. Il induit une surcharge cognitive qui est l'un des facteurs de qu'on appelle en anglais, repris tel quel en français, la 'zoom-fatigue' (cf. J. M. Bailenson 2021).

5. Aspects positifs de la visioconférence dans l'enseignement universitaire

Au moment où nous écrivons ces lignes, au printemps 2021, le Président de la République annonce un troisième confinement pour toute la France, avec fermeture quasi complète des écoles et universités. Il est difficile de maintenir un regard distancié lorsque l'action se déroule en même temps que la réflexion s'élabore. Dans ces circonstances, peut-on encore se poser la question de savoir s'il y a des aspects positifs dans la poursuite de l'enseignement universitaire par la visioconférence. Personnellement, nous n'avons vu aucun étudiant de visu depuis un an... Est-il possible de défendre la visioconférence comme moyen principal d'enseignement universitaire ? A-t-elle aussi des avantages autres que son utilisation forcée pendant la crise sanitaire ? Nous allons essayer d'y répondre.

D'entrée, nous esquivons le débat sur la portée écologique de l'outil de la visioconférence. Il y a une position comme celle de S. Cranford (2020 : 587), éditeur de la revue scientifique *Matter*, selon laquelle la visioconférence ferait économiser les frais de déplacement et d'organisation de colloques :

« Avec des frais de déplacement nuls et une capacité de s'adapter facilement au nombre des participants, les avantages [de l'utilisation de la visioconférence] sont évidents. Dans le passé lointain des conférences physiques, un chercheur principal pouvait peut-être y assister et amener un étudiant postdoctoral ou un étudiant diplômé senior. En ligne, des groupes de recherche entiers peuvent organiser des soirées de visionnage autour d'un symposium. Chaque présentation peut être enregistrée et potentiellement visualisée infiniment. Je vote pour une version académique de Netflix - un référentiel en ligne de présentations. » [notre traduction]

Dans son rapport « Climat. L'insoutenable usage de la vidéo en ligne. Un cas pratique pour la sobriété numérique » pour le laboratoire d'idée The Shift Project, M. Efovi-Hess (2019, 1) écrit que

« [L]e numérique émet aujourd'hui 4% des gaz à effet de serre du monde, soit davantage que le transport aérien civil. Cette part pourrait doubler d'ici 2025 pour atteindre 8 % du total – soit la part actuelle des émissions des voitures. » [notre traduction]

Avec de nombreuses phrases choc comme : « Le visionnage de vidéos en ligne a généré en 2018 plus de 300 Mt CO₂, soit autant de gaz à effet de serre que l'Espagne, ou près de 1 % des émissions mondiales » et de graphiques à l'appui, l'auteur essaie d'interpeller le lecteur. Compte tenu de la situation sanitaire actuelle, ce débat sur l'enjeu écologique de la visioconférence nous paraît déplacé¹. L'un des risques majeurs de l'enseignement par visioconférence et du télétravail des enseignants et des étudiants réside dans l'accélération de l'atomisation des étudiants. Pour des situations de travail traditionnel, J. Marc / J. Grosjean, Vincent / M. C. Marsella (2011, 111-112) relèvent que le rôle des émotions dépasse la sphère de l'individu :

« La contribution collective à la régulation émotionnelle individuelle tient d'abord au fait qu'une part importante de nos émotions est liée à la façon dont sont interprétés les jeux interpersonnels de ceux qui nous sont proches dans le contexte professionnel. [...] S'agissant de la problématique de l'isolement et de la solitude, la question de la mise en visibilité et du partage des émotions avec le collectif a toute sa place [...]. »

Comme nous l'avons noté plus haut, l'outil de la visioconférence altère considérablement la perception de l'autre. Les outils de régulation au niveau du groupe s'avèrent encore plus utiles que dans une situation de l'enseignement en présentiel. P. Geffard (2021) écrit à ce sujet :

« Faire exister des espaces de parole aux modalités d'expression différenciées et portant sur des objets distincts (Quoi de neuf ?, Conseil, réunion de chefs d'équipe...), avoir la possibilité d'intervenir en tant que responsable d'un « métier » ou président d'un temps de travail, se repérer à partir d'un statut dans le groupe [...], voilà autant de supports à la mise en œuvre [d'une régulation dynamique du groupe]. »

Lors de nos cours en visioconférence, nous avons le souci de mettre en place des moments d'accueil et des éléments de gestion du groupe et des prises de parole en instaurant une présidence de séance assurée à tour de rôle par un étudiant, par exemple.

La visioconférence met à notre disposition des outils soutenant également une meilleure circulation de la parole comme par exemple la fonction de la messagerie instantanée « chat ». Il n'y a pas ce qu'on appelle en présentiel le « bavardage ». Cependant, le chat permet d'intervenir pendant un discours, une

¹ De plus, dans l'absolu, la réponse appropriée ne relève pas de nos domaines de compétence en tant qu'enseignant. C'est à l'administration universitaire de prendre ses responsabilités : à savoir quel type d'enseignement et de communication scientifique elle souhaite prioriser.

présentation. Il est possible de poser une question, faire une remarque publiquement à l'intervenant ou à une autre personne en particulier sans que l'intervention principale soit interrompue ou perturbée.

Certes, la dynamique de groupe en visioconférence est amoindrie, comme nous l'avons mentionné. On pourrait même parler d'une certaine régression des comportements des participants (prises de parole désordonnées, caméra coupée, etc.). Cependant, la mise en place de lieux et de moments de parole pourrait être bénéfique pour stimuler cette dynamique de groupe. Des études devraient montrer si cette démarche peut atteindre les effets que l'on constate lors des réunions et des cours en présentiel.

L'enseignement par visioconférence reste un phénomène interactionnel complexe. L. Sander et O. Bauman (2020) notent que

« l'anxiété sociale est positivement corrélée avec le sentiment de confort en ligne. Donc, pour les personnes qui redoutent les réunions physiques, les réunions en ligne pourraient être un répit bienvenu. [...] Et même si l'attention accrue accordée aux informations verbales dans les réunions vidéo peut être plus épuisante mentalement, elle pourrait également avoir des effets secondaires positifs potentiels en réduisant les préjugés dus aux signaux sociaux et émotionnels. » [notre traduction]

Autre bénéfice de la visioconférence, l'absence de déplacement. Comme il ne faut plus se déplacer pour se réunir, on pourrait parler d'un gain de temps qui pourrait être mis à profit tant pour augmenter de temps des loisirs que pour multiplier le nombre des réunions en visioconférence. C'est une question de bonne gestion de son emploi du temps. Mon collègue doctoral trinational du Rhin supérieur en est exemple intéressant. En présentiel, nous nous rencontrons une fois par trimestre car les doctorants viennent de loin : Pescara (Italie), Landau et Karlsruhe (Allemagne), Strasbourg. Depuis le début de la pandémie et l'interdiction de voyager, nous nous voyons en visioconférence une fois par mois. Nous n'avons jamais eu un suivi aussi individualisé que depuis le début de la pandémie. La plupart des participants considère la nouvelle formule comme très positive. Cette constatation contredit, en partie, l'atomisation des étudiants évoquée plus haut.

Il existe également des outils technologiques qui permettent d'améliorer l'échange interpersonnel lors des rencontres scientifiques. Dernièrement, nous avons pu participer à un colloque où les responsables ont organisé des moments informels de rencontres à l'aide du progiciel *gather.town* (<https://gather.town/>). Cet outil mélange visioconférence et déplacement dans un univers virtuel en 2D, aménageable par les organisateurs. Les utilisateurs peuvent se déplacer sur l'écran à l'aide de leur avatar et choisir à qui ils veulent parler. Lorsque l'avatar rencontre deux ou plusieurs participants proches, ceux-ci peuvent entamer un échange audio

pour discuter. Lorsque les avatars s'éloignent, la communication audio s'estompe progressivement jusqu'à disparition.

6. La visioconférence en formation initiale des futurs enseignants de langue

Dans G. Schlemminger (2021), nous avons tiré les premières constatations concernant l'enseignement des langues et la formation à cet enseignement en mode de visioconférence. Dans notre classe d'application – des élèves d'école primaire qui assistent une fois par semaine à un cours de français (1,5h) à distance – l'apprentissage systématique de la langue, faisant appel aux différents sens (tactile, kinésique...) pour ancrer les nouvelles structures de langue, résiste mal aux nouvelles technologies à distance. Cependant, une adaptation forte et appropriée aux exigences de la visioconférence permet de maintenir l'ensemble des lieux de parole comme le « Quoi de neuf ? » en début du cours, la « Vie d'Atelier », la pause-relaxation et les « Critiques et Félicitations ». Mais la distance spatio-géographique et interactionnelle diminue la dynamique de groupe, en l'occurrence son effet de socialisation et de cohésion dans le groupe d'élèves.

Les étudiants ont acquis une compétence dans l'utilisation appropriée des ressources pédagogiques et technologiques disponibles pour favoriser l'apprentissage en ligne¹. La supervision des étudiants a pu être améliorée : l'enregistrement des cours de français et le suivi par trace écrite sur Drive en simultané avec l'enseignement permet aux enseignants-observateurs d'apporter une aide et un soutien plus approfondis que lorsque le cours de langue avec les enfants a lieu en présentiel. Pour les mêmes raisons, les préparations des cours de l'atelier sont plus minutieuses et détaillées. Les étudiants ne viennent plus en permanence pour discuter de leurs préparations de cours. Celles-ci se font en ligne. En visioconférence, les étudiants discutent leur plan de cours, les fiches, etc. avec des documents à l'appui, téléchargés sur le service de stockage et de partage de fichiers Drive. Une intervention et une correction en direct sont faciles à réaliser.

¹ Nous nous posons néanmoins la question de savoir comment ces étudiants, futurs enseignants, vont pouvoir réinvestir cette compétence dans l'enseignement en présentiel, car jusqu'à présent, ils n'ont jamais fait cours devant une classe « en réel ».

7. Conclusion

Quelles conclusions faut-il tirer de cette discussion et de nos expériences professionnelles ? Donnons encore une fois la parole à S. Cranford (2020, 589). Il affiche un certain optimisme :

« En même temps, nous devrions nous sentir à l'aise de perdre un peu de concentration parfois - un peu d'entropie de la pensée. Laissez votre esprit s'émerveiller, considérez les choses en dehors des sentiers battus et réfléchissez dans un environnement sans jugement. Ce type de discours facilité par les conférences en présentiel est (actuellement) absent du modèle virtuel. » [notre traduction]

Comme c'est souvent le cas avec les nouvelles technologies, l'outil lui-même de la visioconférence n'est ni intrinsèquement « bon » ni « mauvais » au niveau didactique et pédagogique. Une telle vision manichéenne nous empêcherait d'appréhender la situation complexe d'enseignement, d'apprentissage, de transmission de savoir et de liens sociaux qu'elle crée. L'utilisation massive de la visioconférence laissera certainement des traces tant au niveau cognitif et socio-affectif que sur le plan des compétences acquises. Il est sûr qu'elle ne se substituera pas à l'enseignement et à la formation en présentiel. Elle aura cependant une place plus importante dans ces domaines. Elle aura des répercussions fortes sur l'organisation et la conception des cours, sur notre pédagogie et sur nos stratégies d'enseignement.

Comme nous sommes nombreux à avoir travaillé en visioconférence, nous disposons d'un terrain de recherche empirique et d'une expérience professionnelle riches. Des recherches permettront d'approfondir, de confirmer ou d'infirmer les premières observations et résultats esquissés dans cet article.

Bibliographie

- ARGYLE, M., / DEAN, J. (1965) : « Eye-contact, distance and affiliation. » In : *Sociometry*, 28(3), 289-304. En ligne sur le site de l'éditeur : <https://doi.org/10.2307/2786027> (dernière consultation : 25/02/2021).
- BAIENSON, Jeremy M. / BEALL, Andrew C., LOOMIS, Jack, BLASCOVICH, Jim / TURK, Matthew (2005) : « Transformed social interaction, augmented gaze, and social influence in immersive virtual environments". » In : *Human Communication Research*, 31(4), 511-537. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2005.tb00881.x> (dernière consultation : 25/02/2021).
- BAIENSON, Jeremy M. / BLASCOVICH, Jim / BEALL, Andrew C. / LOOMIS, Jack M. (2001) : « Equilibrium Theory revisited: Mutual gaze and personal space in virtual environments. » In : *Presence*, 10(6), 583-598. En ligne sur le site de l'éditeur : <https://doi.org/10.1162/105474601753272844> (dernière consultation : 25/02/2021).
- BAIENSON, Jeremy M. (2021) : « Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue ». In : *Technology, Mind, and Behavior*, 2021, Vol. 2, Issue 1. En ligne sur le site de

- l'Université Stanford : <https://vhil.stanford.edu/mm/2021/02/bailenson-apa-nonverbal-overload.pdf>
- BARRETT, Philip / CHEN, Sophia (2021) : Social Repercussions of Pandemics Research Department Social Repercussions of Pandemics. IMF Working Paper. Washington : FMI.
- BORBA, Marcelo C. / DOS SANTOS MALHEIROS, Ana Paula / ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral (2010) : Online Distance Education. Rotterdam: Sense Publishers.
- CHIRON, Pascale et al. (2020) : « Universités : Derrière la froide objectivité de la technologie, le “distanciel” est un redoutable instrument de sélection ». In : Le Monde du 17 nov. 2020.
- COSTE, Daniel (1999) : « Une distance si proche. » In : Études de Linguistique Appliquée 1999, n° 113, 5-12.
- CRANFORD, Steve (2020) : « Zoom Fatigue, Hyperfocus, and Entropy of Thought », Matter 3, 587-589, September 2, 2020.
- EFOUI-HESS, Maxime. (2019) : Climat. L'insoutenable usage de la vidéo en ligne. Un cas pratique pour la sobriété numérique. [rapport] Paris : Think tank The Shift Project. En ligne sur le site du laboratoire d'idées : <https://theshiftproject.org/article/climat-insoutenable-usage-video/> (dernière consultation : 25/02/2021).
- GAVELLE, Georges / PEMBROKE, Emile (1999) : « Formation à distance : de quelle(s) distance(s) s'agit-il ? » In : Études de Linguistique Appliquée 1999, n° 113, 105-112.
- GEFFARD, Patrick. 2021. Repères théoriques de la Pédagogie Institutionnelle ». In : Dubois, Arnaud / Geffard, Patrick / Schlemminger, Gérald. En préparation. Pratiques professionnelles à l'université et pédagogie institutionnelle.
- GOTTHELF, Gabriela (2005) : Gemeinsam an getrennten Orten? : zur Relevanz von Raum und Kontext in der Videokonferenz. Aachen: Shaker.
- GROUPEMENT E-SANTÉ OCCITANIE (2020) : Prérequis pour l'usage de la visioconférence. Toulouse. En ligne sur le site du groupement : <http://medcomip.fr/region/region-tlm/190912c-prerequis-visioconference.pdf> [dernière consultation : 01/03/2021].
- HALL, Edward T. (1959) : The silent language. Garden City, N.Y. : Doubleday.
- HOSHII, Makiko / SCHUMACHER, Nicole (2012) : « Kommunikation und Fehlerkorrektur in Videokonferenzen. » In : Fremdsprache und Hochschule 85, 2012, 53-82.
- IRIBARNEGARAY, Léa (2020) : « ‘Ce reconfinement, c'est la double peine. On est enfermés et en plus, c'est de notre faute’ : une jeunesse en détresse psychologique. Depuis mars, Nightline, un service d'écoute de jeunes, a vu ses appels exploser. ». In : Le Monde du 11 nov. 2020.
- JACQUINOT, Georges (1993) : « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. » In : Revue française de pédagogie 1993, n° 102, 55-67.
- KIM, Sun-Mi / VERRIER, Christian (s. l. dir. d.) (2009) : Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université. Implication et pédagogie. Bruxelles :De Boeck.
- KÖNIG, Peter (2007) : « Blickkontakt. Videokonferenzen im Netz. » In: c't 1/2007, 145-152.
- KOPP, Birgitta (2005) : Effekte schematheoretischer Unterstützung auf Argumentation und Lernerfolg beim kooperativen Lernen in Videokonferenzen. Berlin: Logos-Verl.
- LE NEVÉ, Soazig (2020) : Un risque majeur de perdre le lien avec les étudiants : la communauté universitaire face au décrochage ». In : Le Monde du 13 oct. 2020.
- LE NEVÉ, Soazig (2021) : « Universités : enseignants au bord du burn-out : Un sentiment d'usure a gagné une majorité d'enseignants pour qui les cours à distance sont devenus une souffrance. ». In : Le Monde du 5 février 2021.

- LEROUX, Luc / MONIEZ, Laurie / DRYEF, Zineb (2020) : « La crise sanitaire pèse sur la santé mentale des étudiants ». In : Le Monde du 28 déc. 2020.
- MARC, Jacques / GROSJEAN, Vincent / MARSELLA, Marie Christine. 2011. « Dynamique cognitive et risques psychosociaux : isolement et sentiment d'isolement au travail ». In : Le travail humain, vol. 74, no. 2, 2011, pp. 107-130. En ligne sur le site d'éditeurs CAIRN : <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2011-2-page-107.htm> [dernière consultation : 25/02/2021].
- MARCELLI, Agnès / GAVEAU, David / TOKIWA, Ryoko (2005) « Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. » In: ALSIC Vol. 8, Numéro 2, décembre 2005, S. 185-203.
- MARQUET, Pascal / NISSEN Elke (2003) : „La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences.” In: ALSIC [Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de communication] Vol. 6, Numéro 2, décembre 2003, 3-19.
- MARTIN, Eva (2009) : „Möglichkeiten und Grenzen von Videokonferenzen im Rahmen der Zusammenarbeit verschiedensprachiger Partnerklassen im Primarbereich.“ In: karlsruher pädagogischen beiträge 72 / 2009, S. 125-139.
- POHL, Jessica / SCHMITZ, H. Walter / SCHULTE, Olaf A. (2006) : Videokonferenz als Form technisch vermittelter Kommunikation. Tübingen: Groos.
- RAYBAUD, Alice (2021) : « Dans l'enseignement supérieur, la grande disparité des cours à distance. ». In : Le Monde du 02 mars 2021.
- RÖSLER, Dietmar (2006) : „Das scheinbare Paradox des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien: Tendenz zur Individualisierung UND zur Stärkung kooperativer Arbeitsformen.” In: Peter Scherfer / Dieter Wolff (Hrsg.) (2006. Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt/M.: Peter Lang, 157-169.
- SACASAS L. M. (2021) : « A Theory of Zoom Fatigue », The Convivial Society: Dispatch No. 5, Apr. 21. En ligne: <https://theconvivialsociety.substack.com/p/a-theory-of-zoom-fatigue> (dernière consultation : 20/10/2020).
- SANDER, Libby / BAUMAN, Oliver (2020) : « Zoom fatigue is real – here's why video calls are so draining ». En ligne sur le site de la foundation TED [Technology, Entertainment and Design] : <https://ideas.ted.com/zoom-fatigue-is-real-heres-why-video-calls-are-so-draining/> [dernière consultation : 3/3/2021].
- SCHLEMMINGER, Gérald / MÜLLER, Melanie (2009) : « Visiokonferenz im Frühsprachenunterricht in der Grundschule: ein Beispiel aus dem Projekt ‚Schulpartnerschaften online–eTwinning am Oberrhein‘ – eine Fallstudie », in: karlsruher pädagogische beiträge, 72/2009, 100-124.
- SCHLEMMINGER, Gérald (2012) « Möglichkeiten und Grenzen von Visiokonferenzen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer Grundschulpartnerschaft. ». In : Fremdsprachen und Hochschule 2012, 83-108.
- SCHLEMMINGER, Gérald (2021) : « L'Atelier de français – un dispositif d'enseignement et de formation au défi de la crise sanitaire : un retour d'expériences. » in : Les Cahiers de l'AREFLE, 2021, vol. 2 n° 1, 31-54.
- SCHOENENBERG, Katrin / RAAKE, Alexander / KOEPPE, Judith (2014) : „Why are you so slow? – Misattribution of transmission delay to attributes of the conversation partner at the far-end. » In : International Journal of Human-Computer Studies, Volume 72, Issue 5, 2014, 477-487. En ligne sur le site Science direct: <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.02.004> (dernière consultation : 3/3/2021).

- WALTHER, Joseph B. / VAN DER HEIDE, Brandon / RAMIREZ Jr., Artemio / BURGOON, Judee K. / PEÑA, Jorge. 2015. « Interpersonal and hyperpersonal dimensions of computer-mediated communication. » In : S. Shyam Sundar (s. l. dir. d.). 2015. The Handbook of the Psychology of Communication Technology (pp.). Hoboken (USA) : John Wiley & Sons, 1-22.
- WANG, Yuping. 2006. « Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning. » In: ReCALL 18(1), S. 122-146.

**La dérivation des adjectifs monosyllabiques de l'allemand
par suffixation en *-e* ou *-heit* / *-keit*
est-elle motivée ? (2)¹**

Dans la première partie de cet article, parue dans le numéro précédent, nous nous sommes concentré sur les adjectifs admettant l'une ou l'autre dérivation, et nous avons conclu que la dérivation en *-e* exprimait une qualité vue comme intrinsèque à un support (e.g. *die Höhle*, *die Schärfe*). Nous nous penchons maintenant sur les adjectifs admettant les deux dérivations, en *-e* et *-heit*.

1. Les adjectifs admettant les deux dérivations

Certains adjectifs admettent la dérivation avec les deux suffixes. Leur comparaison aide à cerner la différence sémantique entre les deux dérivations. Ainsi, on comparera *die Schwäche* et *die Schwachheit*, *die Leere* et *die Leerheit*, *die Starre* et *die Starrheit*, puis nous réfléchirons à la paire *die Dünne* / *die Dünnheit*.

Nous avons vu que *schwach* renvoyait à la faiblesse et que, selon notre hypothèse, *die Schwäche* exprime la propriété de faiblesse, ou l'état de faiblesse, de manière intrinsèque. Le référent peut être à ce point autonome qu'il désigne un trait de caractère : le penchant, le faible pour quelque chose. Cette faiblesse peut s'appliquer à différents organes et elle désignera alors un dysfonctionnement ou une faiblesse de l'organe concerné. On parlera de *Blasen-*, *Augen-* ou *Herzschwäche*, par exemple. Si l'âge est la cause de la faiblesse, on parlera de *Altersschwäche*, un manque de volonté pouvant à son tour être qualifié de *Charakterschwäche*. Inversement, aucun composé de *Schwachheit* n'est attesté dans les dictionnaires papier. Le DeReKo² atteste bien quelques composés, qui se limitent au mieux à quelques occurrences. C'est *die Alterschwachheit* qui présente le plus d'occurrences, au nombre de 7 sur l'ensemble du corpus, contre 2958 pour *die Altersschwäche*. Ce dernier composé étant particulièrement

¹ La première partie de cette étude a paru dans le numéro 2 (juin) des Nouveaux cahiers d'Allemand, 169-181.

² Deutsches Referenzkorpus : corpus de référence allemand établi par l'Institut für Deutsche Sprache de Mannheim. Le corpus est fouillé à l'aide de l'outil Cosmas © : <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/> Toutes les informations présentées dans l'article sont issues de consultations du site les 6 et 7 mars 2021.

fréquent et dérivé de l'adjectif composé *altersschwach*, on peut supposer que *die Altersschwachheit* est une formation issue d'un amalgame entre *altersschwach* et *die Schwachheit*, mais la rareté des emplois montre qu'elle n'est pas lexicalisée. En outre, d'après le DeReKo, *die Konjunkturschwäche*, *die Immunschwäche* ou *die Führungsschwäche*, présentant respectivement 5150, 4695 et 3994 occurrences, sont plus fréquents que *die Altersschwäche*, qui en présente 2959 : pour autant, **die Konjunkturschwachheit*, **die Immunschwachheit* ou **die Führungsschwachheit* ne sont pas attestés, lors même que les adjectifs *konjunkturschwach*, *immunschwach* ou *führungsschwach*, attestés, auraient pu servir de base à la dérivation comme pour *altersschwach* → *Altersschwachheit*. Sémantiquement, toutefois, nos composés sont bien différents : dans *altersschwach*, le déterminant *Alter-* exprime la raison de la faiblesse, qui est celle d'une personne. Dans les trois autres cas, le déterminant exprime le siège de la faiblesse, qu'il s'agisse de la capacité à gouverner, du système immunitaire ou encore de la conjoncture. Implicitement, donc, *die Altersschwachheit* est la faiblesse d'une personne âgée : le déterminant *Alter-* qualifie la personne implicitement comprise dans le sémantisme de l'adjectif *altersschwach*. L'explication proposée plus haut sur l'instruction du suffixe *-heit* apporte donc la solution (ce qui la confirme en retour) : alors que *die Altersschwäche* désigne un état en soi, un état de santé intrinsèque, *die Altersschwachheit* désigne plutôt la propriété d'une personne (aspect relationnel) qui souffre de faiblesse en raison de son âge. L'impossibilité du dérivé en *-heit* pour *immun-*, *konjunktur-* ou *führungsschwach* s'explique ainsi par le fait que le siège même de la faiblesse est mentionné dans l'adjectif composé. Il n'est alors pas possible d'employer un suffixe qui indiquerait une relation vers un actant extrinsèque puisque ce même actant est saisi comme intrinsèque : *die Immunschwäche* est une faiblesse du système immunitaire immanente à ce dernier, et l'immunodépression est présentée comme un objet intrinsèque du monde, qui se définit indépendamment d'une autre instance.

Nous retiendrons de l'analyse que *die Schwäche* désigne une disposition intrinsèque, vue indépendamment de la personne qui en est porteuse, alors que *die Schwachheit* désigne une faiblesse comme qualité d'une personne, qui n'a d'existence qu'en lien avec cette personne. Ceci explique que *die Schwachheit* ne puisse pas désigner un faible, un penchant (qui s'exprime chez une personne mais existe en dehors d'elle), mais également qu'il puisse désigner une idée saugrenue, une lubie, qui représente précisément non un trait de caractère mais une disposition passagère, un comportement ponctuel, qui n'existe que dans sa réalisation (extrinsèque) par une personne donnée.

Le même type d'analyse s'applique aux couples *Starre / Starrheit* ou *Leere / Leerheit*. Ainsi, on observe, pour *die Starre*, les composés suivants : *die Leichen-*, *Genick-*, *Muskelstarre*, et pour *die Starrheit*, *die Preis-*, *Lohnstarrheit*.

Die Starre apparaît comme une certaine disposition, raideur, en l'occurrence, inhérente, à un moment donné, à une partie du corps. C'est une expérience sensible qui est exprimée par *die Starre* et ses composés, comme on l'a vu pour *die Schwäche* et ses composés. *Leiche-*, *Genick-* ou *Muskel-*, comme déterminants, situent le lieu de la raideur, comme, avant, *Immun-*, *Führung-* ou *Konjunktur-*. En revanche, pour les prix ou les loyers, leur fixité ne leur appartient pas, ce n'est pas une qualité qui leur est inhérente mais le résultat d'une action extérieure (le gel des salaires, par exemple). Ainsi, la qualité est extrinsèque et non intrinsèque et il est alors normal, au vu de nos analyses, que ce soit le suffixe *-heit* qui s'applique. La même analyse pourrait être menée pour *die Leere* (*die Inhaltsleere*, *die Blutleere*, *die Ausdrucksleere*) et *die Leerheit*, ce dernier n'ayant guère de composés attestés dans le DeReKo, sinon les (rares) *Liebenleerheit* ou *Blutleerheit* et *Geistesleereit*, (2 occurrences par item), qui sont sans conteste des formations alternatives de *Liebesleere*, *Blutleere* und *Geistesleere* : il s'agit de noter, à chaque fois, l'absence d'un élément, désigné par le déterminant. Cette vacuité est immanente, elle se définit par elle-même, l'absence peut difficilement être conçue comme une propriété extrinsèque puisque, précisément, l'absence d'un élément ne peut pas être vue comme propriété d'un objet extérieur. L'absence, le vide, existe en soi.

Une dernière paire, *die Dünne / die Düntheit*, confirme l'opposition d'instruction sémantique entre les suffixes *-e*, d'une part, et *-heit*, de l'autre. Selon le *Duden*, les deux dérivations sont possibles, *die Dünne* étant plutôt caractéristique des langues de spécialité : ceci est logique, dans la mesure où *die Dünne*, exprimant une épaisseur vue comme qualité en soi, mesurable, rejoint les autres termes de spécialité comme *die Wärme*, *die Schwere*, *die Länge*... L'examen du DeReKo montre que les deux substantifs sont relativement rares mais assez équitablement représentés. Au-delà, toutefois, *die Dünne* n'apparaît guère comme terme, le DeReKo n'étant pas un corpus terminologique, mais ses emplois sont révélateurs de ce que nous avons dégagé de l'analyse. Nous examinerons donc quatre citations pour *die Dünne* et autant pour *die Düntheit* pour en dégager les différences.

Pour *die Dünne*, tout d'abord, nous obtenons¹ :

Lage: Nach der deklassierenden Niederlage in Sickte ist es für die SGH Peine wieder sehr eng geworden. Nur **die Dünne** eines Strohhalmes trennten die Peinerinnen von den beiden Abstiegsplätzen. (Braunschweiger Zeitung, 17.04.2010;)

Harry Meyen, der bei uns weit und breit die beste, leichte Hand für dergleichen Seifenblasendramatik mit Geschmack hat, läßt einen **die Dünne** des Gegenstandes gar nicht wahrnehmen. er inszeniert ihn entzückend. die oft blödsinnig komischen Dialoge läßt er ganz trocken und jeweils ganz präzis pointiert (Die Welt, 26.09.1964)

¹ Nous maintenons, dans les citations, la typographie telle qu'elle apparaît dans le corpus, même si elle ne respecte pas les normes orthographiques actuellement en vigueur.

Zudem sind unsere Behörden wegen **der Dünne** und der ungenügenden Durchhaltefähigkeit der Ersteinsatzkräfte bei jedem grösseren Ereignis gezwungen, sehr rasch die Hilfe der Armee anzufordern. (St. Galler Tagblatt, 20.08.2011)

Weder dem Hinweis auf **die Dünne** der Personal- noch die der Kostendecke können wir folgen. (Nordkurier, 04.09.2009)

Dans la première citation, *die Dünne* renvoie à la minceur comme valeur mesurable, s'opposant à l'épaisseur (*die Dicke*). Le substantif exprime alors la faible distance entre deux actants : les joueuses de Peine se sont retrouvées à un cheveu de l'élimination. C'est, dans la deuxième citation, la même idée d'une extrême minceur, confinant à l'inexistence, qui est visée : Harry Meyen met en scène un contenu quasiment absent, le matériau de son spectacle se réduit pour ainsi dire à néant, et c'est ce néant qui est ici l'objet du discours. L'absence de matériau est une qualité intrinsèque, mais, ô miracle, Harry Meyen en tire un excellent spectacle. Au fond, *die Dünne*, ici, se rapproche, par le sens, de *die Leere*. Dans les deux citations suivantes, ce qui est incriminé, c'est le manque criant de personnel : l'adjectif-base *dünn*, en effet, peut renvoyer à un manque, synonyme de quasi-inexistence, comme dans *dünne Suppe*, désignant une soupe très claire, ou *dünner Vortrag*, pour un exposé sans consistance. Dans les quatre citations se retrouve le même motif d'une extrême « minceur », d'une présence si faible qu'elle confine à l'inexistence. Ce qui est visé, c'est précisément cette absence en elle-même : le thème présenté par *die Dünne*, c'est le manque, soit comme distance trop courte séparant la qualification de l'exclusion, le manque de matériau qui expose au risque de l'ennui ou encore le manque de personnels, qui empêche des institutions de fonctionner. La situation est bien différente avec *die Düntheit*, comme le montrent les citations suivantes :

Someyas Team arbeitet an den Wearables der Zukunft, die nicht wie Fremdkörper an Kleidung oder Körper geschnallt werden, sondern mit dem Menschen verschmelzen. Dank der **Düntheit** passt sich die Folie den feinen Unebenheiten der Haut an. (VDI nachrichten, 03.06.2016)

Hunger ist die Geschichte des (misogynen) Psychoterrors, der entsteht, wenn Gesellschaften sich darauf einigen, dass Selbstwert und Glück untrennbar verbunden sind mit **Düntheit**. (Süddeutsche Zeitung, 15.10.2019)

Man kann auch ohne extreme **Düntheit** zum Erfolg kommen (Süddeutsche Zeitung, 28.12.2019)

Weil Frauen dünnen Models deren **Düntheit** übelnehmen, schreiben Journalistinnen unermüdlich Models mit Kurven herbei. Einmal mehr wird es vergeblich sein. Es gibt ja auch keine kleinen, stämmigen Hochspringerinnen. Man könnte sich also Wichtigerem zuwenden. (Sonntagszeitung (Tages-Anzeiger), 03.01.2016)

Dans la première citation, *die Düntheit* exprime la finesse extrême d'une feuille électronique collée sur la peau, et le substantif pourrait commuter avec *die Dünne*. Cela étant, *die Dünne* exprimerait plutôt la finesse mesurable de la

feuille collée sur la peau, alors que *die Düntheit* insiste plus sur cette finesse comme propriété non pas intrinsèque, en soi, mais bien comme propriété de l'objet. Or, ici, ce qui importe, c'est précisément d'insister sur la qualité de cette feuille, qui est si fine qu'elle s'adapte à toutes les irrégularités de la peau. Pour le dire autrement, *die Dünne* met l'accent sur une propriété en soi, et insiste sur la qualité mesurable, alors que *die Düntheit* contient une prédication (« *die Folie ist dünn* »), de la même façon que *die Schwäche* exprime une faiblesse comme état en soi alors que *die Schwachheit* est toujours la faiblesse d'un objet ou, plus couramment, d'une personne (Prédication : « *X ist schwach* »). C'est précisément cette prédication qui explique les emplois suivants, où *die Düntheit* renvoie au fait d'être mince, par opposition au fait d'être en surpoids : nos sociétés s'entendent à associer irrémédiablement estime de soi et bonheur avec le fait d'être mince (Prédication : « *X ist dünn* », sous-entendu, « *X n'est pas gros* », donc « *X a le droit au bonheur* »), ou alors des femmes reprochent aux mannequins d'être minces parce que, précisément, elles ne le seraient pas elles-mêmes. Dans ce cas, *die Düntheit* renvoie au fait d'être minces pour les mannequins par opposition au fait d'être en surpoids pour les femmes qui les envie. Enfin, l'association entre *die Düntheit* et le succès, dans la dernière de nos citations, renvoie encore une fois à l'idée que les personnes en surpoids sont condamnées par la société à ne pas connaître le succès. Dans ces emplois, seul *die Düntheit* est possible, *die Dünne* est impossible : ce qui est vu ici, ce n'est pas la minceur en soi, mais la minceur comme propriété d'un corps, d'une personne, par laquelle ce corps ou cette personne se distinguent des autres. C'est bien une qualité extrinsèque. Ainsi, le contexte d'emploi commande la saisie du référent « minceur » comme propriété relationnelle et donc, au niveau du profilage, pour reprendre la théorie des formes, il impose le suffixe *-heit*, qui présente précisément cette instruction « qualité extrinsèque » et, par extension « prédication d'une qualité ».

Enfin, nous terminerons cette partie sur le cas de la dérivation de *stark* en *die Stärke*. *Stark* s'oppose, sémantiquement, à *schwach*. L'adjectif désigne une qualité de force qui peut être vue comme intrinsèque : la force comme objet en soi, qui fait l'objet d'une certaine expérience vécue, base du motif. Comme *die Dünne* s'oppose, ainsi, à *die Dicke*, on remarque que *die Schwäche* s'oppose à *die Stärke*. Cela dit, le parallèle s'arrête là puisque l'on peut former *die Schwachheit* sur *schwach*, mais non **die Starkheit* sur *stark*. Ceci peut surprendre : puisque la faiblesse peut être vue comme une propriété d'une personne dans un certain contexte, comme une qualité que l'on rapporte explicitement à cette personne, avec *die Schwachheit* (la valeur de prédication des substantifs en *-heit*), ne devrait-on pas de la même manière pouvoir concevoir la force comme propriété extrinsèque, qui distingue une personne par rapport à d'autres ? En fait, la solution réside dans la présence de *die Kraft* à côté de *die*

Stärke. *Die Kraft* désigne précisément la force non pas en tant que telle, mais par rapport à son effet, à ce qu'elle permet de faire. La terminologie de la physique illustre cela, d'ailleurs : *die Stärke* (*die Stromstärke*) désigne l'intensité d'un courant (dont, par expérience, on ne voit pas concrètement l'effet) ; *die Pferdestärke* désigne la puissance d'un véhicule mesurée par la force des chevaux, mais ce qui est conceptualisé, c'est la qualité intrinsèque, mesurable de la force des chevaux et non son effet. *Die Kraft*, précisément, est en physique la force, celle que l'on exprime en Newton et qui s'instancie dans ses effets : ce n'est plus une propriété intrinsèque, mais une propriété extrinsèque, dans la mesure où elle existe par la perception que l'on en a, que l'on peut observer. La différence intrinsèque / extrinsèque est la même entre *Stärke* et *Kraft* qu'entre *mild* et *sanft*, que nous avons vus dans l'article précédent. Ainsi, l'absence, en allemand moderne, de **die Starkheit* tient à ceci que le substantif exprimerait la force comme qualité extrinsèque, relationnelle mais que, cette conceptualisation existant déjà en allemand et étant exprimée par le mot simple *die Kraft*, le dérivé **die Starkheit* devient inutile.

2. Propriétés morphologiques et sémantiques des deux types de dérivés

Cette dernière partie d'analyse part de l'hypothèse, déjà bien étayée par les études de cas, selon laquelle la suffixation en *-e* indique une saisie d'un objet existant en soi (saisie intrinsèque) et désignant l'objet du monde qui se définit par la qualité exprimée par l'adjectif (*die Leere*, *die Schwere*, *die Ebene...*), tandis que la dérivation en *-heit* implique la saisie d'un objet extrinsèque, qui se définit comme qualité d'une personne ou d'un objet (*die Dinnheit*, *die Schwachheit*) ou bien comme qualité relationnelle, définie par référence à une instance tierce (*die Klugheit*, *die Sanftheit*). Nous confirmons notre hypothèse de travail par de nouvelles analyses, déjà entamées, sur les composés (*die Ofenwärme*, *die Bärenkälte*) et dérivés de complexes (*die Farbenblindheit*) puis sur la dérivation nominale des adjectifs contraires formés sur la préfixation des adjectifs de notre corpus avec *un-*: *uneben* – *die Unebenheit*, *dicht* – *die Undichtheit* mais *unreif* – *die Unreife*.

2.1. La confirmation par les composés et dérivés de complexes

Nous commencerons par l'analyse des composés de la forme déterminant + déterminé (Substantif désadjectival en *-e* ou *-heit*). Ainsi, nous observons que les substantifs en *-e* se composent avec des déterminants qui expriment le plus souvent le degré (*eine Bärenkälte*), l'origine de l'objet ou du phénomène perçu (*die Ofenwärme*) ou encore une certaine instanciation de l'objet exprimé par le déterminé (*die Abendkühle*, *die Morgenröte* ; *die Nasenhöhle*, *die Drachen-*

höhle). La spécification apportée par le déterminant précise une qualité du référent désigné par le déterminé mais ce dernier garde la même nature : *die Abendkühle* est une forme de fraîcheur, celle du soir, *die Bärenkälte* est un froid extrême, que l'on appellerait en français un froid de loup, etc.

En ce qui concerne les substantifs en *-heit*, nous observons les exemples suivants : sur *die Klugheit*, on peut former *die Lebens-*, *die Welt-*, *die Altklugheit*. Ici, le déterminant ne sert pas, comme précédemment, à situer l'intelligence, mais à exprimer par quel biais elle a été acquise : soit la personne a appris de la vie, des événements qu'elle a traversés (*die Lebensklugheit*), soit elle s'est enrichie en parcourant le monde et en vivant diverses expériences (*die Weltklugheit*) : en d'autres termes, on ne parle pas, dans chacun de ces composés, de la même intelligence, alors que, dans les cas précédents, on parlait de la même fraîcheur, de la même froidure, par exemple. De la même façon, on pourra analyser *die Naturschönheit* par opposition à *die Klangschönheit* ou encore *die Klangreinheit*, *die Rassenreinheit*, *die Sprachreinheit*, *die Kantenreinheit*. La beauté de la nature est visuelle tandis que la beauté sonore est auditive, la pureté du son est une expérience bien différente de celle de la présupposée pureté d'une prétendue race, la pureté de la langue se définit par l'absence d'éléments stylistiques ou lexicaux jugés inappropriés et la pureté du trait en géométrie se distingue également de tout ce que l'on a vu précédemment.

Dans d'autres cas, nous aurons affaire à des dérivés de complexes : ainsi, *blutleer* se dérive en *Blutleere*, *inhaltsleer* en *Inhaltsleere*, *ausdrucksleer* en *Ausdrucksleere*. Du côté des dérivés en *-heit*, nous pouvons nous reporter au paradigme des adjectifs composés formés sur *blind* : *farbenblind*, daltonien, se dérive en *die Farbenblindheit*, *nachtblind*, nyctalope, en *die Nachtblindheit*, *rotgrünblind*, deutéranope, en *die Rotgrünblindheit*, ou encore *betriebsblind*, parti pris pour sa branche, son entreprise, en *die Betriebsblindheit*. Là encore, malgré la différence de fonctionnement inhérente à la différence morphologique, on perçoit bien la différence entre les deux suffixations : d'un côté, *die Ausdrucksleere*, *die Blutleere* ou *die Inhaltsleere* expriment, de la même manière, un vide, un manque, auquel est attribuée une nature intrinsèque. Le caractère inexpressif du regard ou du visage (*die Ausdrucksleere*), l' inanité du propos (*die Inhaltsleere*) ou bien l'ischémie (*die Blutleere*) sont des objets du monde observables, qui existent en soi. On perçoit l' inanité du propos au fait qu'aucun sens n'en émerge, on voit le visage ou le regard vide, les instruments médicaux permettent de voir où une zone (notamment du cerveau) n'est plus irriguée, donc vide de sang. Il en va autrement des dérivés de *blind*, à commencer par *die Blindheit*, et *a fortiori* pour les dérivés de complexes de *blind*.

Pour comprendre pourquoi l'adjectif *blind* n'admet pas la dérivation en *-e*, il faut considérer que *blind*, en allemand, signifie aussi bien *qui ne peut pas voir* (*ein Blinder*) que *qui devrait être vu mais ne l'est pas* (*ein blinder Passagier*) ou

encore *qui empêche de voir, masque la vue (die Blende, die blinde Mauer)*. Comme l'intelligence (*die Klugheit*), la cécité, en allemand, est vue comme une propriété relationnelle, une propriété d'un support qui ne peut être définie qu'en rapport avec un autre objet du monde, un contexte extérieur : c'est précisément ce qui définit la dérivation en *-heit*. Ceci est d'ailleurs plus flagrant pour les dérivés de complexe : le daltonisme, deutéranope ou tritanope, la nyctalopie ou encore le parti pris pour son entreprise sont des qualités qui ne se définissent qu'en contexte : certes, la médecine définit intrinsèquement le daltonisme comme une certaine condition physiologique, mais la langue allemande conceptualise l'incapacité d'une personne à distinguer certaines couleurs, donc une certaine relation entre la personne daltonienne et le monde : la qualité de daltonien, au prisme de la langue allemande, est donc une qualité extrinsèque.

Un dernier exemple permettra de résumer les conclusions de nos analyses. L'adjectif *süß* se dérive en *die Süße* ou *die Süßigkeit* (nous laissons ici de côté *die Süßheit*, qui ne pose pas problème). Le premier désigne la qualité de douceur que l'on associe au sucre¹, et c'est une qualité intrinsèque. À l'inverse, *die Süßigkeit* renvoie à une sucrerie, à la douceur d'une musique ou d'une voix, par exemple, ou encore au caractère obséquieux de quelque chose, d'une voix, de paroles... Dans le premier cas, *die Süßigkeit* est un objet qui est le support d'un goût sucré : la qualité « sucrée » s'instancie à travers cet objet, elle est relationnelle ; quand ce même substantif désigne la qualité prêtée à une musique, c'est l'effet qui est thématiqué, le sentiment induit par la musique, tout comme pour la voix obséquieuse, que l'on pourrait qualifier en français de mielleuse : la douceur n'est pas vue comme propriété en soi mais bien comme l'effet d'une expérience vécue dans un contexte donné. C'est une qualité extrinsèque et, en tant que telle, elle appelle une dérivation par *-igkeit*.

a) La confirmation par la dérivation nominale des contraires en *un-*

Enfin, nous terminerons cette analyse par l'effet de la préfixation privative de l'adjectif sur la dérivation. Dans certains cas, en effet, l'adjectif simple se dérive en *-e* et son dérivé préfixé suit la même voie : *scharf / unscharf, die Schärfe / die Unschärfe ; treu / untreu, die Treue / die Untreue ; tief / untief, die Tiefe / die Untiefe*. Dans d'autres cas, l'adjectif préfixé par *un-* se dérive, comme nom, à l'aide de *-heit* alors que l'adjectif simple se dérivait en *-e* : *dicht / undicht, die Dichte / die Undichtheit ; eben / uneben, die Ebene / die Unebenheit*.

Le cas le plus simple est celui pour lequel la préfixation de l'adjectif simple par *un-* ne modifie pas la dérivation nominale : ainsi, l'adjectif *treu* se dérive en *untreu*, et l'on oppose *die Untreue* l'infidélité, à *die Treue*, la fidélité.

¹ En français, *doux* renvoie à tout ce qui se définit par l'absence de violence, de dureté : *une voix douce, une peau douce, les transports doux...* En allemand, *süß* désigne une qualité positive, associée au sucre ou au miel : par exemple, *eine honigsüße Stimme, une voix mielleuse*.

Il en va de même avec *scharf* ou *tief*. Dans ces trois cas, il est possible, morphologiquement, de considérer le substantif en *Un-* aussi bien comme dérivé du substantif simple (*die Treue* > *die Untreue*), que comme dérivation de l'adjectif préfixé (*untreu* > *die Untreue*). Dans le premier cas, l'opération de dérivation consiste, d'un point de vue sémantique, à poser la réalité *fidélité* pour lui opposer son contraire. Dans le second cas, on pose la qualité d'être infidèle comme première et on en fait dériver la propriété d'être infidèle. Dans ces deux cas, cela revient à poser l'infidélité comme une réalité en soi : certes, elle est définie, morphologiquement, comme absence d'une autre qualité, la fidélité, mais elle possède son caractère propre : l'infidélité est le contraire de la fidélité mais, selon cette lecture, elle possède son existence propre. En d'autres termes, quand on parle de félonie, on ne lui présuppose pas nécessairement la fidélité. De même, *die Unschärfe* renvoie au manque de précision (d'un raisonnement) ou à une vision trouble : cela étant, on n'oppose pas la vision trouble à la vision nette, on considère la vision trouble comme une expérience propre, spécifique.

L'analyse de *die Untiefe* est également révélatrice : on pourrait en effet s'étonner que le dérivé de *untief* soit *die Untiefe* et non **die Untiefheit*, dans la mesure où, manifestement, le manque de profondeur est vu relativement à la profondeur, posée en amont. Autant le flou (*die Unschärfe*) possède des qualités perceptibles remarquables qui expliquent qu'il puisse être saisi comme qualité intrinsèque, autant le manque de profondeur paraît être défini par défaut. Cependant, on peut argumenter, dans un premier temps, qu'il y a, dans certaines situations, des repères aisés, des expériences immédiates qui permettent de percevoir la qualité : ainsi, à la plage, on estime que le manque de profondeur correspond au niveau de l'eau qui arrive aux mollets. On évalue un niveau (ici, d'eau) sans référence à une profondeur première, contrairement à ce que suggère la morphologie. En outre, l'allemand dispose pour exprimer le manque de profondeur comme lacune de l'adjectif *seicht*, qui se dérive en *die Seichtheit*. Employé pour qualifier un exposé, un discours, une thèse, par exemple, *seicht* se traduirait en français par *superficiel* et exprime le manque de niveau, d'exigence intellectuelle. En d'autres termes, l'objet qualifié manque de profondeur de champ. Une réflexion profonde sera à l'inverse qualifiée de *tief* ou *tiefgründig*. En somme, la notion de manque de profondeur comme qualité relationnelle est prise en charge par *seicht* et permet ainsi que *untief* exprime un référent similaire comme propriété intrinsèque, de la même façon que **die Starkheit* n'existe pas parce que *die Kraft* présente déjà, pour un référent similaire, la saisie relationnelle.

Dans les autres cas, le dérivé nominal sans préfixation par *un-* prend le suffixe *-e*, la préfixation par *un-* s'accompagnant du suffixe *-heit*. Ici, il faut distinguer deux paradigmes : dans le premier, le préfixe *un-* sélectionne une acception de l'adjectif simple à l'exclusion de l'autre : c'est le cas pour *dicht* (au

sens de *dru* ou *étanche*) et *undicht* (non étanche, perméable). Dans d'autres cas, le préfixe privatif oblige à un autre parcours interprétatif dans la compréhension de la qualité, et cela entraîne le changement de suffixe. Nous commencerons par étudier le premier cas avec *dicht*, puis nous verrons le second avec *eben* ou *rund*.

Ainsi, l'adjectif *dicht* peut renvoyer au fait, pour un objet, d'être dense ou imperméable. Le lien sémantique entre les deux acceptions est clair : plus les éléments d'un ensemble sont densément distribués, moins il y a de place entre eux pour laisser passer un autre élément : l'ensemble est alors étanche. Cela étant, on remarque bien que la notion d'étanchéité est une qualité relationnelle : il ne s'agit plus de la densité comme propriété intrinsèque de l'objet concerné, mais de l'étanchéité comme comportement de cet objet, comme capacité à laisser ou non passer un autre élément. La deuxième acception correspond à une qualité relationnelle : il n'y a donc rien d'étonnant à ce que la première acception donne lieu au substantif *die Dichte*, la densité, alors que la seconde donne lieu, elle, à *die Dichtigkeit*, l'imperméabilité. Dans l'adjectif *undicht*, précisément, le préfixe *un-* porte uniquement sur l'acception relationnelle, *undicht* signifiant uniquement *perméable, non étanche*. Cela explique que le dérivé nominal de *undicht* soit *die Undichtheit*.

Dans le second paradigme, illustré ici par *eben* et *rund*, la raison de la dérivation en *-heit* est différente, ne serait-ce que pour la simple raison qu'il n'y a pas de concurrence entre plusieurs acceptions, ainsi que nous venons de le voir pour *dicht* ou, plus en amont, pour *dick*. Toutefois, si *eben* ou *rund* se dérivent en *die Ebene* ou *die Runde*, *uneben* et *unrund* se dérivent en *die Unebenheit* ou *die Unrundheit*. Nous avons vu, par ailleurs, que *die Ebene* renvoyait non pas à la qualité d'être plan, mais au plan ou à la plaine, donc à un objet vu en soi, intrinsèquement (fondamentalement) défini par la qualité de planitude. De la même manière, *die Runde* renvoie à un objet du monde défini par la circularité : une ronde, une tournée, une manche (dans les jeux de cartes ou de plateau). La qualité d'un objet, rapportée à cet objet, et non pas comme qualité intrinsèque, sera *die Ebenheit* ou *die Rundheit*. Or, on ne peut pas définir intrinsèquement la qualité de ne pas être plan ou rond. Une colline n'est pas plus plane qu'une montagne, ou un vallon. Pour autant, on ne confond pas un vallon, une colline ou une montagne. Une ellipse n'est pas ronde mais un œuf ne l'est pas plus, et on ne confond pas l'un et l'autre. Donc, on ne peut présenter de manière intrinsèque l'une ou l'autre qualité : elle se définit nécessairement comme l'absence de la qualité niée (*eben, rund*) et non pas positivement, explicitement par une forme donnée. Ainsi, la qualité *uneben* ou *unrund* est une qualité relationnelle. Alors que *die Untreue* était vu comme renvoyant à une qualité à part entière, sans référence à *die Treue*, *die Unebenheit* n'est pas saisissable comme une réalité du monde, tant ses manifestations possibles sont diverses.

Conclusion

À l'issue de notre parcours, nous proposons de considérer que les suffixes *-e* et *-heit* ou leur allomorphe *-igkeit*, en tant qu'ils permettent de dériver un adjectif simple, généralement monosyllabique, en nom, donnent des instructions sémantiques. La dérivation en *-e* motive la construction d'un nom dont le référent est vu comme un objet en soi du monde défini par la qualité intrinsèque posée par l'adjectif : *die Säure*, c'est ce qui est par essence acide, donc un acide, *die Höhle*, c'est ce qui est creux par essence, donc une caverne, une grotte (voire une cavité : cf. *die Nasenhöhle*, le sinus). Par contraste, *-heit* permet de créer un substantif dont le référent exprime une qualité extrinsèque, relationnelle à une instance tierce : ainsi, *die Klugheit* est l'intelligence non pas en tant qu'objet intrinsèque, mesurable, mais comme qualité d'adaptation à une situation ; *die Spitzheit*, c'est la qualité d'un objet pointu comme une propriété même de cet objet (il apparaît plus ou moins pointu, notamment par contraste avec d'autres objets similaires), tandis que *die Spitze* est la pointe elle-même, une *gestalt*, en quelque sorte.

Du point de vue de l'analyse, toutefois, il est parfois compliqué de déterminer ce qui est une qualité intrinsèque ou extrinsèque. C'est évident, dans le cas de la dérivation en *-e*, quand le substantif obtenu désigne un objet concret du monde (*die Spitze*, *die Ebene*, *die Wüste*, etc.), mais c'est plus compliqué quand il s'agit d'une qualité : pourquoi la cécité, *die Blindheit*, serait-elle une qualité extrinsèque alors que la fidélité, *die Treue*, serait intrinsèque ? La fidélité est bien une qualité qui lie un individu à son entourage ou à ses valeurs et on serait en bon droit de l'imaginer extrinsèque, alors que la cécité est une pathologie déterminée par la physiologie intrinsèque de l'individu concerné. En fait, le caractère intrinsèque ou extrinsèque est applicable non à l'objet du monde mais à sa saisie en langue, c'est un critère linguistique, qui nous rappelle que la langue construit une certaine image du monde plus qu'elle ne décrit un monde préexistant. Cette étude s'inscrit pour cette raison dans la perspective constructiviste de la sémantique indexicale de Cadiot, qui considère le réalisme en linguistique avec quelque prudence et s'attache plutôt, à travers, notamment, les motifs, à étudier la manière dont la langue construit le monde.

Enfin, on pourrait se demander si la dérivation nominale déverbale par le suffixe *-e* ne serait pas identique à la dérivation nominale désadjectivale que nous venons d'étudier. Ainsi, *geben* se dérive en *die Gabe*, *reden* en *die Rede*, *sprechen* en *die Sprache*, etc. *Die Rede* désigne un discours, qui est l'objet même par lequel se manifeste (intrinsèquement, pourrait-on dire), l'activité de discourir, *die Gabe*, l'offrande, ou le don, est l'essence même de l'acte de donner, *die Sprache*, la langue, de l'acte de parler. De même, *schenken* désigne le fait de verser une boisson, et le substantif désignant un endroit consacré à

cette activité, *die Schenke*, *la gargote*, est le dérivé du verbe. Cette dérivation, contraste avec la dérivation sans affixe (*der Spruch* est un objet de langage quand *die Sprache* est la langue), ou la dérivation avec -t (*die Gabe* est l'offrande, *die Gift* la dot) et l'on peut supposer que ces types de dérivation s'entre-déterminent comme les dérivations en -heit : quelles instructions seraient alors attachées à chaque type de dérivation ? Quelles différences ou similitudes entre la dérivation désadjectivale et la dérivation déverbale en -e ? L'instruction est-elle identique pour un même suffixe en passant d'un mode de dérivation à l'autre ou change-t-elle en conséquence ? Ces questions pourraient fournir matière à des réflexions ultérieures, qui inscrivent la sémantique (et la morphologie, en l'occurrence), dans une perspective constructiviste, soucieuse de montrer combien la langue repose sur la saisie d'expériences abstraites.

Références¹ :

- ANSCOMBRE, J.-C. (2015) « Pour une approche morphosémantique des noms d'action en -tion, -ment et -age », In : *Revue de Sémantique et Pragmatique* 35-36, 49-80, mis en ligne le 1^{er} mars 2016, consulté le 09 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rsp/1464>
DOI : <https://doi.org/10.4000/rsp.1464>
- ARNDT-LAPPE, Sabine (2014) « Analogy in suffix rivalry: the case of English -ity and -ness », In : *Englisch Language and Linguistics*, 18/3, Cambridge University Press, 497-548. [En ligne] DOI : [10.1017/S136067431400015X](https://doi.org/10.1017/S136067431400015X)
- BAESKOW, Heike (2012) « -Ness and -ity : Phonological Exponents of n or Meaningful Nominalizers of Different Adjectival Domains ? ». In : *Journal of English linguistics*, 40/6, Sage Publications, 6-40, mis en ligne le 09 mai 2011. URL : <https://eng.sagepub.com/content/40/1/6>
DOI : 10.1177/0075424211405156
- CADIOT, Pierre (1997) *Les prépositions abstraites du français*. Armand Colin : Paris.
- CADIOT, Pierre / VISETTI, Yves-Marie (2001) *Pour une théorie des formes sémantiques : motifs, profils, thèmes*. PUF : Paris.
- GRIMM, Jacob / GRIMM, Wilhelm (1854-1971) *Das deutsche Wörterbuch*. Version numérisée accessible en ligne : <http://dwb.uni-trier.de/de/>
- KOEHL, Aurore / LIGNON, Stéphanie (2014) « Property nouns with -ité and -itude: formal alternation and morphopragmatics or the sad-itude of the AitéN ». In : *Morphology* 24, 351-376. Mis en ligne le 14 novembre 2014. DOI : 10.1007/s11525-014-9247-7
- NEMO, François (2012) « Les signes comme accès et comme contraintes. Hommage à Pierre Cadiot », In : Numéro spécial de la revue *Tribune internationale des langues vivantes* 54. Paris : Union des professeurs de langues dans les grandes écoles scientifiques, 12-23. [En ligne] [halshs-01345615v1](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01345615v1)
- NEMO, François (2001) « Pour une approche indexicale (et non procédurale) des instructions sémantiques », In : *Revue de Sémantique et Pragmatique*, n°9/10, 195-218.

¹ La bibliographie présentée ici est celle du cadre théorique présenté dans la première partie de l'article, dans lequel sont citées les références correspondantes. Elle est reproduite ici par souci de rappel du cadre théorique de l'étude.

Annexe : tableau des adjectifs monosyllabiques et de leurs dérivés

Domaine	Dérivable en « -e »	Dérivable en «-heit » ou «-keit »
Température	<u>frisch</u> , heiß, kalt , kühl , warm	
Distance	fern, nah , <u>weit</u>	
Force (Manifestation)	mild, <u>streng</u>	
Luminosité	blaß, bleich , <u>hell</u>	
Couleur	blau , grün , rot , schwarz , weiß	
Force (Goût)		<i>sauer</i> , <u>süß</u>
Rigidité		<i>starr</i> , <u>steif</u>
Complétude		<i>ganz</i> , <i>halb</i> , leer , hohl , voll , <i>wüst</i>
Surface		<u>eben</u> , <i>flach</i> , <u>glatt</u> , <u>platt</u>
Forme		<u>rund</u> , <u>spitz</u>
Force (Manifestation)	stark	<i>schwach</i>
Dimensions		<i>dünn</i> , <i>hoch</i> , <i>schmal</i>
	breit , eng, groß, kurz , lang , tief	<u>klein</u> , seicht
Humidité	naß	<i>feucht</i>
Inclinaison	schief	<i>schräg</i> , <i>steil</i>
Véracité		<i>wahr</i> , <i>falsch</i>
		mürb , schlapp , <u>weich</u> , <u>dicht</u> , dick
Consistance	<i>hart</i>	
	<i>flau</i>	drall, matt, <i>prall</i> , schlaff, straff , stramm
Qualité (son, lumière)		<u>grell</u> , <u>schrill</u>
		<u>laut</u>
Qualité (morale)		<i>gut</i>
		bös(e), hold, nett
Vitesse	schnell	rasch
Poids	<i>schwer</i>	<i>leicht</i>
Force (Intensité)	scharf	<u>dumpf</u> , fad, lind, schal, stumpf
Inclassables		bange, faul , fremd , <i>grob</i> , <i>gut</i> , <i>hehr</i> , <i>öde</i> , reif , <i>schlau</i> , <i>stet</i> , <i>still</i> , <i>stur</i> , <i>trüb</i> , <i>wach</i> , <u>welk</u> wild, <i>wirr</i> , <i>wund</i>
	bloß, froh , gar , lieb , <u>müde</u> , <i>scheu</i> (dérivé : die Scheu, sans -e), treu	barsch, <i>blind</i> , <i>böse</i> , <i>brav</i> , <i>bunt</i> , <i>derb</i> , <i>deutsch</i> , <i>doof</i> , <i>dreist</i> , <i>dumm</i> , <u>echt</u> , fahl, feige, <u>fein</u> , feist, <u>fett</u> , <u>flink</u> , <u>forsch</u> , <u>frech</u> , <u>frei</u> , <u>fromm</u> , <u>geil</u> , <u>gleich</u> , <u>hübsch</u> , <u>jäh</u> , <u>kahl</u> , karg , <u>keck</u> , <u>kess</u> , <u>keusch</u> , <u>klug</u> , krank, <u>krass</u> , <u>kühn</u> , lasch, lau, lax, morsch, nackt, narr, plan, quick, rank, rauh, <u>rein</u> , roh, <u>sanft</u> , <u>satt</u> , <u>schick</u> , <u>schlank</u> , schlecht, <u>schlicht</u> , <u>schön</u> , <u>schroff</u> , <u>schwul</u> , siech, <i>stet</i> , stumm, taub, tor, trist, tumb, vag, <u>weise</u> , zag, <u>zäh</u> , <u>zart</u>

Les adjectifs monosyllabiques de l'allemand en fonction de leur dérivation substantivale

En gras, les adjectifs dérivables en verbes simples, en italique les adjectifs admettant les deux dérivations, sont soulignés ceux qui admettent ou peuvent admettre la préfixation par *-un*.

Sans dérivation connue (lexicalisée) : klamm, scheel.

À 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.

Propriété intellectuelle : il est rappelé aux auteurs que les articles publiés dans la revue connaissent un embargo de 18 mois (un an et demi), pendant lequel l'article ne peut pas être publié sur des sites en libre-accès, sous peine de mettre en danger la pérennité de la revue. Une exception à ce principe nécessite l'accord explicite du président de l'association des NCA (René Métrich) ou de la responsable de rédaction (Odile Schneider-Mizony).

Recommandations de mise en forme

Quel que soit le soin que vous apporterez à la mise en forme de votre document, la version imprimée que vous découvrirez dans la Revue diffèrera de votre dactyloscript. Les pages A4 de celui-ci subissent une réduction qui fait passer votre 29,7 cm à 20,5 cm. Veillez par exemple à produire des photos, graphiques ou tableaux dont le corps du texte soit suffisamment grand pour subir la réduction en restant lisible. La mise en page est changée par la réduction de sorte qu'un article qui comptait 16 pages au départ de chez vous pourra en compter 20 dans la Revue. Lors même qu'il ne comporterait aucune image, il faut savoir que l'impression d'un même document n'occupera pas la même place en termes de millimètres carrés selon le matériel et la version des logiciels utilisés avant la pétrification appliquée par Adobe™. Vous pouvez cependant limiter les écarts entre votre script et ce que le prote en fera en suivant les recommandations ci-après :

- Marges en haut et en bas : 3 cm ; marges à gauche et à droite : 2,5 cm.
- Police times new roman. Corps 14 pour le texte courant, 12 pour les citations à statut de paragraphe ainsi que pour les recensions, 11 pour les notes et la bibliographie.
- Paragraphe en corps de texte : interligne simple ; citations en retrait de 5 mm à gauche.
- En-têtes et pieds de page : cocher (dans 'mise en page\disposition') les cases « paires et impaires différentes » ainsi que « première page différente ». Vous pouvez inscrire votre nom (initiale du prénom + nom en entier) au milieu de l'entête gauche, le titre courant de votre article en italiques au milieu de l'entête de droite, l'un et l'autre en times new roman corps 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.
- N'utilisez *jamais* les listes préétablies de puces et numéros.

Yves Bertrand

Université de Paris X-Nanterre

Les abréviations à base syllabique

Toutes les abréviations correspondent à une même fonction : condenser la langue¹ et toutes opèrent selon le même principe : ne garder du mot ou des mots que le minimum indispensable et incompressible en supprimant tout le reste. L'élément de base est la lettre initiale dans le sigle : *die SPD (Sozialistische Partei Deutschlands)* et dans l'acronyme : *die Nato (North Atlantic Treaty Organization)*, cette initiale étant épelée dans le sigle et prononcée comme un mot dans l'acronyme². Dans les abréviations que je me propose d'étudier ici l'élément de base est la syllabe : *die Fuzo (die Fußgängerzone)*, *der Schieri (der Schiedsrichter)*. Elles ont des caractéristiques communes et se situent dans un cadre commun.

I. Caractéristiques communes

1. L'abréviation obtenue comporte deux syllabes.
2. Chaque syllabe est une syllabe ouverte
3. L'accentuation est initiale
4. Le genre est conservé
5. Le pluriel est en s.

A. Deux syllabes

1. Cette règle est celle de l'allemand : *das Memo (Memorandum)*, du français : *le resto (restaurant)*, de l'anglais : *the Hifi (High Fidelity)*, et sans doute d'autres langues, qu'on ait affaire à un mot simple long : *das Alu (Aluminium)* ou à un composé : *die Spusi (Spurensicherung)*. L'abréviation obtenue se prononce comme un mot.

2. La réduction à une seule syllabe est exceptionnelle en allemand, car une syllabe unique serait source éventuelle de confusion. Alors qu'on a en français *un pro (professionnel)*, *la crim (police criminelle)* ou *les maths*, l'allemand a *der Profi*, *die Kripo* et *die Mathe*. À l'objection : *Prof. Dr.* il est aisé de répondre qu'on a ici une abréviation suivie d'un point, ce qui n'est pas le cas que nous

¹ Cf. Y. Bertrand, « La langue condensée », *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 2000/2, pp.143-156.

² Je n'étudierai pas ici les abréviations dans lesquelles le premier élément se réduit à une initiale et dont le second n'est pas abrégé : *die U-bahn*, *der V-Mann (der Verbindungsmann)*.

études ; il s'agit donc d'un autre type d'abréviations. Les rares exceptions trouvées sont *die Lok* (*die Lokomotive*) et non *die *Loko*, *das/der Hasch* (*Haschisch*), et non pas **Haschi* Mais *Loko/Loco* existe par ailleurs et antérieurement (*loco Berlin/der Lokoverkehr*) et l'abréviation bisyllabique était pour ainsi dire déjà prise. Je n'ai pas d'explication pour *das/der Hasch* (*Haschisch*), sauf peut-être que cela lui donne un aspect anglo-américain fort à la mode quand l'usage de cette drogue s'est répandu³. Du reste, une abréviation monosyllabique par syllabe fermée (terminée par une consonne) est en fait bisyllabique, car la consonne, comme son nom l'indique, ne peut être prononcée que soutenue par une voyelle, ce qui apparaît clairement lorsqu'on épelle les sigles : Ainsi : *SPD* [ɛspe'de:]. La voyelle d'appui se prononce plus discrètement quand elle termine une abréviation monosyllabique.

3. L'abréviation trisyllabique (à base vocalique) suppose souvent l'association d'un adjectif ou adverbe et d'un composé : *die Gestapo* (*die Geheime Staatspolizei*), *die Sumola* (*die Super Morgenlatte - die Morgenlatte = die morgendliche Erektion*), *die Hilope* (*die hilflose Person*) dans le jargon de la police : « *die Polizei, dein Freund und Helfer* ». Sur un modèle différent : *der/die Azubi* (*Auszubildende*) et même, mais ce n'est pas un substantif : *lamito* (*lach mich tot*).

4. Je n'ai connaissance que de trois abréviations à base syllabique supérieure à trois syllabes et elles se situent dans le même champ sémantique : *die Rimowala* (*Riesenmorgenwasserlatte*), *die Allmopralla* (*allmorgendliche Prachtlatte*), *die Almowala* (*die allmorgendliche Wasserlatte*)⁴. *Rumbalotte* (= *Ruhm und Ehre der baltischen Rotbannerflotte*, tatoué sur les membres de ces anciens marins) n'entre pas dans le schéma considéré, qui serait *Rubaflote*. Ni *Papperlapapp* ni *Schickimicki* ni *Etepetete* ne sont des abréviations.

La forme canonique est donc (bien entendu, il ne s'agit pas d'orthographe, mais de prononciation) : (C)VCV (C = consonne, V = voyelle).

En effet, *das Alu* (*Aluminium*), *das Abi* (*Abitur*), *das Abo* (*das Abonnement*), *der Opa*, *die Oma*, *die Uni* montrent que la première syllabe peut se réduire à une voyelle : c'est pourquoi la consonne figure entre parenthèses. Quant à la séquence CVV, elle ne se rencontre que dans *die Bio* (*Biologie*), qui se prononce ['bio] (non [bjo] monosyllabique comme en français) et est donc bisyllabique, et dans *das Deo* (*Deodorant*), c'est-à-dire deux vocables qui ne sont pas d'origine germanique.

³ Ou alors on refuse la proximité avec *Haschee/Haché* et surtout *Hachis*.

⁴ Pour *Hilope*, *Sumola*, *Allmopralla* et *Almowala*, cf. *Die Sprachnudel: das Wörterbuch der Jetztsprache* (Badalgogtapeh/Maaß, Knauer Taschenbuch Verlag 2008). Je dois *Rimowala* à un informateur germanophone, confirmé par *Google*

Le schéma VV est exceptionnel et n'appartient pas à la langue parlée: *Au* = *Abgasuntersuchung*. D'ailleurs, pour ce mot, on peut se demander s'il ne s'agit pas d'un sigle, mais comme il ne contient que des voyelles, on a l'impression de syllabes.

Pour les trisyllabiques on a la forme canonique (C)VCVCV, donc *der Azubi*, *die Hilope*.

B. Chaque syllabe est une syllabe ouverte

Cette constatation découle du schéma de base, tel qu'il vient d'apparaître. A été éliminée la consonne finale des syllabes fermées et il ne reste plus que des syllabes ouvertes.

1. *a* : *Epa* (*das Europäische Patentamt*), *das Mofa*, *die Mola*, *die Oma*, *der Opa*, *die Reha*.

2. *e* : *die Mathe*

3. *i* : Là, il faut faire attention : on a d'une part des diminutifs hypocoristiques : *Vati*, *Mutti*,⁵ *der Trabi* (*Trabant*) et d'autre part des diminutifs véritables, tels que le nombre de syllabes à l'arrivée est inférieur à celui du mot de départ : *der Assi* (*Assistent*), *die Barri* (*Barrikade*), *der Chauvi* (*Chauvinist*), *Nazi*, *Profi*, *das Schlefî* (*Schlemmerfilet*), *Spusi*, *Stasi*. Mais les deux types ont la même structure.

4. *o* : *das Auto*, *die Bio*, *die Demo* (*Demonstration*), *das Deo*, *das Foto*, *die Fuzo*, *die Info*, *der Juso* (*Jungsozialist*), *das Kilo*, *die Limo*, *das Memo*, *der Trafo* (*Transformator*)

5. *u* : *der Akku* (*Akkumulator*), *der Doku* (*Dokumentarfilm*)

Je n'ai pas d'exemple avec les voyelles infléchies (*ä*, *ö*, *ü*), ce qui ne signifie nullement que de telles abréviations soient impossibles. *Mathe* est le seul exemple où la voyelle soit un *schwa*, partout ailleurs on a des voyelles pleines. En particulier, la première syllabe, qui est accentuée, ne peut contenir de *schwa*. C'est donc bien une caractéristique des abréviations à base vocalique que d'aimer les sonorités des voyelles. Par comparaison, sauf pour h, j, k, et q, les seules voyelles qui servent à prononcer les consonnes des sigles sont [ɛ] et [e] : [ɛfde'pe:] FDP. C'est peu.

Le timbre de la voyelle n'est pas conservé quand il y a chute de la consonne, car dans les syllabes ouvertes accentuées la voyelle est longue : ainsi le *a* s'allonge quand on passe de *Transformator* à *Trafo*, le *o* s'allonge et se

⁵ cf : S. Latzel : *Ist Ihr Dozi ein Sozi ? oder : -i im Vormarsch. Aufsatz eines Deutschis für Franzis.* NCA/1992/4 pp. 361-366

ferme dans *Soko* (*Sonderkommission*) et *Vopo*, le *u* s'allonge et se ferme quand on passe de *Jungsozialist* à *Juso*.

Les exceptions sont rares. L'une s'explique fort bien : si l'on supprime la consonne de *Personalausweis*, on obtient *der Peso* qui est une monnaie sud-américaine, d'où *Perso*. Pour *die Info*, on conserve le *n* parce que *Ifo* est déjà pris : ou bien *Institut for Economic Research* ou bien fichier d'un DVD vidéo. Dans le cas de *Verd.di/Verdi* (*die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft*), deux explications sont possibles, non exclusives l'une de l'autre. D'une part, la paronymie avec Guiseppe Verdi était à la fois amusante et bien mémorisable et d'autre part évitait le passage plus difficile à admettre pour l'oreille d'un *schwa* (celui de *ver*) au *e* fermé et long qu'on aurait eu avec **Vedi*. Le *schwa*, atone et bref, n'est pas une voyelle comme les autres. Elle est ce qui reste d'une voyelle pleine : le *e* de *Tage/Tagen* est le résultat de l'affaiblissement du *a/o/u* de *Taga, Tago, Tagum*. L'inverse (le passage d'un *schwa* à une voyelle pleine) semble impossible. Le [ɐ] qu'on a dans la prononciation familière de *Vater* ['fa:tɐ] ne résulte pas d'un [ə] mais de l'association d'un *schwa* et de la vocalisation du *r* final, ce qu'on n'a pas dans *vereinigt*. En termes de thermodynamique, le deuxième principe (principe de Carnot) établit l'irréversibilité des phénomènes physiques, en particulier lors des échanges thermiques. Là, on a un cas analogue d'irréversibilité. On peut passer d'une voyelle pleine au *schwa*, non du *schwa* à une voyelle pleine. Donc, on garde le *schwa* et le *r* de *vereinigt*. Ceci ne vaut pas pour *Moped* (*Motorisiertes Pedal*), ou le [ɛ], voyelle pleine, passerait à [ə] avec *Mope*. Et là, je n'ai pas d'explication. Si ce n'est peut être qu'il s'agit d'un mot déjà relativement ancien, à une époque où l'on n'allait pas encore à la suppression de la consonne finale pour la première syllabe de l'abréviation, phénomène que l'on retrouve avec *der Sanka/Sankra* (*Sanitätskraftwagen*). Mais je ne suis pas moi-même convaincu, car *der Schupo* n'est pas non plus un mot récent et pourtant on n'a pas **der Schutzpo*. Ou bien il faudrait admettre que *Moped* et *Sanka* sont des mots d'origine technique et donc non populaire, à la différence de *Schupo/Vopo* et que la langue technique a son propre système d'abréviation. Mais ceci ne vaut pas pour *Trafo*, lui aussi mot technique. On est donc au cas par cas.

Et à propos de cas, il y a celui de *der Diamat*⁶, qui n'est pas une création populaire mais savante : *der dialektische Materialismus*, et qui conserve le *t* final. Sans ce *t* il y aurait un déséquilibre entre la première syllabe qui comprend trois phonèmes /dia/ et la seconde qui n'en n'aurait que deux. Or, le schéma CVCV montre que les deux syllabes doivent être égales : cet équilibre est une caractéristique fondamentale des abréviations à base syllabique. À cette raison s'ajoute une seconde : *Diama* n'évoque rien, *Diamat* évoque *Diamant*. Or, le diamant symbolise la pureté, tout comme le matérialisme dialectique est la

⁶ Je dois à E. Faucher de m'avoir signalé ce mot.

forme pure du marxisme. *Diamat*, comme *Diamant* est accentué non sur la première syllabe, mais sur la seconde, à la différence de toutes les abréviations à base syllabique comportant deux syllabes. Quoi qu'il en soit, les abréviations où est conservée la consonne finale de la syllabe fermée sont suffisamment rares pour qu'on puisse dire qu'elles confirment la règle : on a la structure (C)VCV. Cette disparition de la consonne finale contribue évidemment à raccourcir encore l'abréviation, sans que pour autant soit rendue plus difficile la mémorisation du mot condensé.

Comme dans les sigles il faut ajouter la voyelle pour prononcer : CD [tse'de:], on a du même coup une égalité de syllabes entre sigles et abréviations à base syllabique (*Kripo*). Du point de vue de la prononciation s'entend, car pour la graphie, le sigle reste plus économique. D'un autre côté, le sigle est incompréhensible aux non initiés : beaucoup de germanophones qui savent ce qu'est un *Nazi* ont des difficultés à retrouver les termes recouverts par *NSDAP*. La conséquence est que le terme complet et son abréviation ne sont pas dans le même usage de la langue. Nous y reviendrons. En attendant, constatons que seul l'acronyme est gagnant sur le double plan de la prononciation (un seul mot) et de la graphie. Mais il n'est pas facile à créer.

Il ne semble pas qu'il y ait des abréviations à base syllabique avec des diphtongues. Celles-ci et par leur longueur et par leur caractère évolutif ne sont pas propices à l'économie : c'est pourquoi la langue familière, qui d'habitude n'aime guère les sigles, a créé non pas **jaweidrau*, mais *jwd* pour *janz weit draußen*. (*janz* berlinois pour *ganz*).

C. L'accentuation est initiale

L'accentuation porte sur la première syllabe dans les abréviations à base syllabique comportant deux syllabes : *die Reha*, *das Mofa*, *das Kino*, *der Akku*, etc., elle porte sur la seconde dans les abréviations en comportant trois : *die Gestapo*, *der Azubi*, *die Hilope*⁷. En fait, on peut formuler une seule règle pour bisyllabiques et trisyllabiques : l'accentuation porte sur la pénultième. Il se trouve que dans les bisyllabiques la pénultième est aussi la première, d'où l'impression que l'accentuation est initiale. Mais elle est aussi initiale – et ce n'est pas une impression – parce que les composés sont, pour l'immense majorité d'entre eux, accentués sur le premier composant et que l'abréviation reproduit ce phénomène. En tout cas l'abréviation à base syllabique s'oppose sur ce point au sigle, où l'accentuation est toujours finale, exception à la tendance générale de l'allemand.

⁷ Mais dans *Sumola*, l'accent tonique, d'après mes informateurs, porte sur *su*, car ce sur quoi l'on insiste c'est *super*.

D. Le genre est conservé

Plus exactement, les deux genres éventuels sont conservés : *die Schupo* (la police)/*der Schupo* (le policier), *der Azubi* (l'apprenti)/*die Azubi* (l'apprentie). On peut vérifier cette règle sur presque toutes les abréviations que j'ai données en exemple. Presque, car il y a deux exceptions : *das Foto* (*die Fotografie*), *das Kino* (*der Kinematograph*). Ce n'est pas, semble-t-il, la terminaison *o* qui induit le neutre (*die Demo*, *der Trafo*), mais la présence sous-jacente de *das Bild* et de *das Theater*. L'hyperonyme l'emporte : une photo est une image et un cinéma est un théâtre (*das Filmtheater*).

E. Le pluriel prend la terminaison s

La règle ne souffre pas d'exception et c'est d'ailleurs cette universalité qui contribue à l'essor des abréviations en général : à base syllabique : *Schupos*, *Azubis*, etc., mais également sigles *die Lkws*, *die Pkws*. L'abréviation de ces deux types supprime une des complexités morphologiques de l'allemand. Quant aux acronymes, il ne semble pas que le pluriel existe pour des créations politiques : on aurait alors *die Natos*, *die UNESCOs*, grâce précisément à la voyelle pleine. Pour les acronymes désignant des objets, l'allemand hésite : le pluriel de *Radar* et *Sonar* est s ou e. On a *die Ufos* (*Unbekannte Flugobjekte*) Résistent les abréviations du type « V/C + nom complet » : comme *U-boot* ou *C-Waffe*.

Ainsi l'abréviation à base syllabique répond à un principe (la réduction au minimum possible), elle s'effectue selon des lois précises en vue d'une forme canonique unique. Il n'est guère de domaines en langue où les buts à atteindre et les modalités à appliquer soient fixés avec autant de rigueur. Les exceptions sont rares et la plupart s'expliquent aisément. Si au départ le sigle paraît plus simple : même but, une seule modalité : l'initiale, une seule accentuation, la finale, un seul pluriel le s, l'abréviation à base syllabique parvient au même résultat de condensation, mais avec plus de variété et de sonorité. Si le sigle est plus économique à l'écrit, l'abréviation à base syllabique donne de la vie et de la musicalité à la langue orale.

II. Cadre commun des abréviations à base syllabique

La langue étant un système, on ne peut traiter des abréviations à base syllabique que par opposition aux autres types d'abréviations et, les acronymes ainsi que les abréviations du type « V/C + nom complet » étant rares, c'est surtout par rapport aux sigles que se positionnent les abréviations à base syllabique. La question est alors de savoir si elles sont concurrentes ou complémentaires.

La création – et l’emploi - des sigles relèvent essentiellement de deux domaines : le domaine institutionnel (politique, économique, juridique, militaire, éducationnel, etc.) et le domaine scientifique et technique. Dans cette langue, les abréviations à base syllabique sont rarissimes : *das Epa, der Diamat*. Institutions ou sciences, il s’agit d’entités ou d’objets forgés par ceux qui détiennent le pouvoir ou le savoir, nommés par eux d’abord dans la langue écrite, abrégés toujours par eux et toujours par eux diffusés. Par exemple, c’est moi qui ai défini l’objet de cet article, qui l’ai nommé « les abréviations à base syllabique », titre que j’abrègerais le cas échéant en *ABS* et que je n’abrègerais pas, même si je le préfère, en *Abassy*, non pas plus long à prononcer mais plus long à écrire⁸. Il n’est pas jusqu’aux patronymes des hommes publics qui se trouvent eux aussi condensés en sigles: *JJSS*⁹, *MAM*, *DSK*¹⁰, bien commodes dans les gros titres de la presse¹¹. Bref, c’est la langue d’en haut, la langue officielle, d’abord écrite, la langue des décideurs, créée par eux et propagée par les médias, leurs médias. Rien d’étonnant que les sigles abondent dans les documents des autorités de tout genre, dans la propagande et dans la publicité.

L’homme de la rue, le « cher administré », le consommateur, bref le commun des mortels se trouve ainsi abreuvé, pour ne pas dire submergé de sigles. Il ne peut les refuser tous, même si pour l’allemand la prononciation ne correspond pas à ses habitudes, par la pauvreté monotone des voyelles et l’accentuation finale. Aussi, quand il le peut, va-t-il créer sa propre langue parallèle, essentiellement orale, et sa propre manière d’abrèger, donc les abréviations à base syllabique, plus conformes à ses habitudes vocales, plus sonores, plus gaies, plus vivantes. Une langue plus belle et qui est de toute façon sa langue, la sienne propre. En quelque sorte, c’est la révolte ou du moins la fronde des citoyens contre les pouvoirs – tous les pouvoirs – et dans cette perspective, la langue est une arme, en tout cas un moyen de s’affirmer en s’exprimant.

Cette langue d’en bas, quand elle abrège, va se trouver soit en concurrence soit en complémentarité avec la langue imposée.

– En concurrence – victorieuse – : au *LKW*, on préfère le *Laster* ou le *Brumi* et l’automobiliste allemand ne parlera pas de son *PKW*, mais de son *Auto*¹². En France, *la télé* a supplanté la *TV* et la *sécu* l’emporte sur la *SS*.

⁸ Je ne me suis pas servi de cette abréviation dans mon texte, parce que la politesse en général (et la politesse épistolaire en particulier) déconseille d’employer des abréviations, car elles risqueraient d’être inconnues ou oubliées du lecteur.

⁹ On a oublié qu’il s’agissait de Jean-Jacques Servan-Schreiber.

¹⁰ Mais on a Ségolène et Sarkozy, donc des abréviations à base syllabique.

¹¹ Pour être équitable, il faut ajouter que les noms des objets créés par la science et la technique sont difficiles à retenir et l’on est bien content de se servir du sigle (*IRM, CD, SMS*) ou de l’acronyme (*Radar*), alors que le plus souvent on est incapable de dire ce qu’est le nom entier.

¹² Il n’échappera pas pourtant à sa *BMW* ou à sa *VW*.

– En complémentarité, là où les sigles font défaut. Et ce dans tous les domaines de la vie courante : face à l'autorité (*Barri, Demo, Perso*), à l'école (*Abi, Bio, Mathe*), au travail (*Azubi, Verdi*), au stade (*Schieris*), dans les moyens de transport (*Mofa, Moped*), en ville (*Fuzo*), dans l'alimentation (*Limo, Schlefî*), dans la vie corporelle (*Deo, Mola*), dans les lectures (*Abo*) et devant la « *Glotze* » (*Doku, Krimis* avec leurs inévitables *Soko, Spusi*). Il va de soi que les abréviations à base syllabique ne sont qu'un moyen parmi d'autres et c'est pourquoi j'ai employé *Glotze*, qui n'est pas une abréviation, mais qui est bref et en dit bien plus long idéologiquement que *Fernseher, Fernsehgerät* ou *Fernsehapparat*.

Une abréviation n'est pas seulement un moyen ingénieux de condenser la langue pour se faciliter l'existence. C'est le marqueur d'une société bipolaire. Il y a ceux qui gouvernent et ceux qui obéissent et qui subissent. Chacun de ces deux groupes possède sa langue et même quand politiciens, propagandistes et publicitaires empruntent par démagogie la langue de la rue, on est rarement dupe longtemps, « *Man merkt die Absicht und ist verstimmt* ». Alors que le sigle relève de la langue du pouvoir et d'abord de l'écrit, « l'abassy » – je finis par le dire – est une forme de réaction contestataire de la langue d'en bas, telle qu'on la parle tous les jours. C'est aussi une création du langage, qui a un principe de formation et des lois et règles de fonctionnement. Que les utilisateurs en aient conscience ou non importe peu. Les abeilles n'ont pas appris la géométrie dans l'espace et pourtant leurs alvéoles hexagonales sont des modèles de construction.

Gelebt habend

Voici ma première rencontre avec cette forme composée du Participe I :

Die Fürsorge umfasst den lebenden Menschen einschließlich der Abwicklung **des gelebt habenden** Menschen (Quelle : Vorschrift Kriegsgräbererfürsorge)¹

Cette association « Participe II + Participe I » pose une série de questions dont les réponses font l'objet de cette étude :

1. S'agit-il d'une création de circonstance, d'un phénomène unique né de la nécessité historique d'opposer ici le présent et le passé ?
2. Cette forme composée est-elle une spécificité de la langue juridique ou bien est-elle répandue dans d'autres domaines ?
3. Quelle en est la fréquence ?
4. Quelle en est l'origine : est-elle ancienne ou récente, est-ce une création purement allemande ou un calque de langues étrangères ?
5. Quelle en est la raison d'être ?
6. Quel statut lui donner dans la morphologie de l'allemand ?

I. Ce n'est pas un cas isolé

1. *Google* donne une réponse très rapide et très claire : le moteur de recherche propose 390 *Treffer* pour *gelebt habend*². Certes, il faut être prudent, car plusieurs sites peuvent proposer le même texte et il peut donc y avoir des redites. D'autre part, et ceci de façon générale, *Google* ne tient pas compte de la ponctuation ; donc, même si aucun autre mot ne s'intercale entre les deux participes, le Participe II peut faire partie d'une proposition et le Participe I d'une autre. Mais en l'occurrence il reste suffisamment d'exemples indubitables qui prouvent qu'il ne s'agit pas d'un fait isolé, d'un hapax.

De même, il y a nombre de *gelebt habende*, *gelebt habenden*, *gelebt habender*, *gelebt habendes*.

2. Cette forme n'existe pas uniquement pour le verbe *leben*, mais pour d'autres verbes régissant *haben* : 366 *gemacht habend* 272 *existiert habend*, 249 *stattgefunden habend*, 238 *gearbeitet habend*, 205 *vergessend habend*, 132

¹ Dr Roman Leuthner : *Nackt duschen streng verboten/Die verrücktesten Gesetze der Welt* (Bassermann, 2009)

² Les chiffres donnés correspondent au corpus de *Google* en juin 2019.

getan habend, sans compter les occurrences où *habend* est décliné. Inutile de chercher plus loin : on ne voit pas a priori d'obstacles à cette construction pour les verbes se conjuguant avec cet auxiliaire, et même l'absence d'occurrences n'en signifierait pas l'impossibilité.

3. Cette structure ne se limite pas à *haben* mais inclut l'autre auxiliaire : *sein*. Donc, on a des *geworden seiend* (395) / *gewesen seiend* (286) / *geblieben seiend* (68), des occurrences avec des verbes intransitifs de mouvement ou de changement d'état : 533 *gekommen seiend* et 217 *gegangen seiend*, 66 *gefahren seiend*, 38 *gefallen seiend*, et avec des passifs : 269 *Participle II + worden seiend*. Là aussi, il n'y a pas lieu de refuser cette construction à tout verbe se conjuguant avec *sein*.

II. Ce n'est pas une spécificité de la langue juridique

1. L'exemple de départ est le seul de l'ouvrage dont il est tiré, qui est un recueil d'extraits de textes de loi.

2. Il n'y a aucune occurrence de cette construction : « Participle II + Participle I » dans le *Bürgerliches Gesetzbuch*, dans le *Strafgesetzbuch* ni dans la *Zivilprozessordnung*, comme le montre la recherche effectuée sur mes documents PDF de ces textes.

3. On trouve cette structure :

a) dans des corpus littéraires, comme celui dont je dispose : 2 occurrences :

Also - als mein Othello am Abend des Zankduetts in mein Zimmer tritt, findet er mich, **alle Viere von mir gestreckt habend**, auf dem Fußboden, (Hedwig Dohm *Wie Frauen werden* eBOOK-Bibliothek 2004, s.p.)

Solcherart Blut geleckt habend, beschloß er, sich auch an der Produktion neuer europäischer Filme zu beteiligen. (Th. Mann, *Briefe*, p.240, 1946)

Ceci pour *habend*.

Pour *habende*, 2 occurrences, la première de Hegel :

(...), wird deren Bild der Kreis, die sich erreicht habende Linie, die geschlossen und ganz gegenwärtig ist, ohne Anfangspunkt und Ende (Projet Gutenberg *Wörterbuch der Logik I*, s.p.)

la seconde de Marx :

Da die wirkliche Mehrwertsrate $m' = m/v$ gleich der Masse des v durch das **sie produziert habende** variable Kapital ist, können wir in m' den Wert von m' , also setzen, und erhalten dann die andre Formel: $M' = m n$ (*Das Kapital, erster Band*, s.p.<http://www.sozialistische-klassiker.org>)

Pour *habenden*, deux occurrences littéraires, aucune pour *habender* et une pour *habendes* (dans la traduction de *Le diable amoureux (Der verliebte Teufel)*, de Jacques Cazotte. Je la cite parce qu'elle ne correspond pas à la tournure équivalente du français « ayant + Participe II » On ne peut donc parler de l'influence éventuelle de notre langue sur l'allemand :

<p>L'envie, la jalousie, le dépit, la rage me préparent les châtiments les plus cruels auxquels puisse être soumis un être de mon espèce, dégradé par son choix, (s.p.)</p>	<p>Der Neid, die Eifersucht, der Unwille, die Wut bereiten mir die grausamsten Züchtigungen vor, denen nur ein aus freier Wahl seiner Würde sich entäußert habendes Wesen meiner Art preisgegeben werden kann. (<i>Der verliebte Teufel und der Lord aus dem Stegreife</i>, Leipzig: 1838, s.p.)</p>
--	---

Dans le recueil de la *Digitale Bibliothek ; Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka*, 4 occurrences, une de Fouqué (*Undine*), deux de Raabe (*Abu Telfan*) et celle de Heine, qui montre que la structure n'est pas le monopole de la prose :

Sehr schlecht tanzend, doch Gesinnung
 Tragend in der zott'gen Hochbrust;
 Manchmal auch **gestunken habend**;
 Kein Talent, doch ein Charakter!«
 (Caput XXIV. *Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka*, S. 38635)

b) dans la langue scientifique, 6 occurrences dans le CD de *Wikipedia*, dont celui-ci :

einmal sich als homosexuell zu erkennen **gegeben habende** Männer wie Karl-Heinrich Ulrichs, begannen, für homosexuelle Rechte zu kämpfen; (*Enzyklopädie: Karl Maria Kertbeny. DB Sonderband: Wikipedia Frühjahr 2005*, S. 232049)

c) dans la langue journalistique, comme le prouve le corpus de Mannheim (Cosmas II). En voici deux extraits :

Guggenmusik heisst nicht grundsätzlich nur Schrägtöne, bestechende Rhythmik ist immer auch dabei - man will ja schliesslich den (noch nicht **stattgefunden habenden**) Winter mit möglichst allen Mitteln vertreiben. (*St. Galler Tagblatt*, 20.02.2001, Ressort: TT-NEC (Abk.); *Fasnacht im Neckertal eingezogen*)

Den Vogel hat in diesem Jahr aber Reclam abgeschossen: Die dreibändige "Faust"-Ausgabe von Ulrich Gaier gibt es für 105 Franken. Und die 2000 Seiten Kommentar lassen sogar den bislang für unschlagbar **gegolten habenden** Albrecht-Schöne-Kommentar öfters alt aussehen. (*Zürcher Tagesanzeiger*, 28.08.1999, S. 50, Ressort: Kultur; *Welche Goethe-Ausgabe ?*)

d) dans la langue parlée :

Il y a deux occurrences dans le CD de la *Digitale Bibliothek : Das literarische Quartett*. Voici la première :

Nämlich jemand, der praktisch ohne noch ein Werk vorzulegen, noch gar nichts außer ein paar schlechten **Gedichten geschrieben habend**, sich in der Öffentlichkeit als ein Trendsetter, würde man heute sagen, etabliert. (1991: Richard Ellmann: Oscar Wilde. Das Literarische Quartett, S. 1170)

À l'objection qu'il s'agit d'une langue parlée très littéraire, on peut opposer des occurrences de *Google* utilisant un allemand usuel :

Franziskas Hinweis auf die deutlich höheren Lebenshaltungskosten in der Schweiz kann ich - grenznah wohnend und 2 Jahre im Appenzell **gelebt habend** - nur bestätigen (<http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/> (extrait d'un forum))

Verdammt, jetzt wird Französisch gesprochen, und dabei wird mir klar, dass Schmidt, in Brest **gelebt habend**, sicher Französisch kann und ich nicht. . (<http://lesemaschine.de>)

Zwar bin ich, als nie in der DDR **gelebt habend**, nicht geübt im Lesen zwischen den Zeilen..." (eisen.huettenstadt.de, (extrait d'un blog)).

Or, on sait que dans un blog ou un forum on écrit souvent comme on parle. Voici d'autres exemples où *lebend* est décliné et qui sont de la langue parlée ou qui l'imitent :

Aber pass auch auf dich auf. Dein Vater wird nach wie vor dump(f) aggressiv und f'r alles untauglich sein, deine Mutter wird nach wie vor den Billard im EuroSport entdecken, lebenden Schulfreundinnen tot glauben und **nie-gelebt-habende** lebend. Alle deine Bemühungen, die du in deiner Schule gelernt hast, werden nichts. (<http://www.ureader.de>)
doch, ich finde dumbledore immer noch sympathisch, er ist doch das lebende (**naja... gelebt habende**) beispiel, dass menschen sich bessern können, oder?? natürlich waren zum schluss im gespräch mit snape wieder die anklänge seines "greater-good"-denkens zu spüren, aber ich hätte ihm auch da recht gegeben und schließlich hat harry es ja auch selbst eingesehen...(https://www.geo.de)

weiß man gar nicht mehr, wie schwer es in der Zeit der Ost-West-Eiszeit war, mit „den Amis“ in der Kaserne nahe meiner Heimatstadt auch nur annähernd in Kontakt zu kommen. Deswegen erwähne ich diese kurz **gelebt habende** Combo überhaupt: als politische Rarität! Und der Gitarrist hatte dann auch überhaupt kein Problem damit, mitten im Jazzig auf amerikanischen Folk umzusteigen, wie man unten hören kann... (<http://www.saxynils.de/>)

Langue juridique, littéraire, poétique, philosophique, scientifique, journalistique, parlée, aucune n'est interdite à *habend/seiend* + *Participle II*. Ceci me permet de m'inscrire en faux contre les affirmations de *Wikipedia* sur le caractère « *ungewöhnlich* » de cette « *Ausdrucksweise* » et sur la limitation du « *Participle II* + *seiend* » aux textes philosophiques :

„Die Funktion eines Partizip Perfekt Aktiv ist im Deutschen bei transitiven Verben nur durch mehrteilige Formen wiederzugeben, und zwar durch das Partizip Perfekt Passiv in Kombination mit einem Partizip Präsens Aktiv des entsprechenden Hilfsverbs. Bsp.: Den Artikel *revertiert habend* wandte sich der Wikipedianer anderen Beschäftigungen zu. Ist diese Ausdrucksweise schon **ungewöhnlich**, so stößt man bei Verben, deren Perfekt mit einer Form von "sein" gebildet wird, endgültig an die Grenzen der deutschen Sprache. Hier müsste, analog zu dem o. g. Beispiel, eigentlich das Partizip Präsens Aktiv des Hilfsverbs

sein gebildet werden. Da aber im Deutschen (wie im Lateinischen) **außerhalb philosophischer Texte** diese Form nicht verwendet wird, fällt sie i. d. R. weg. Bsp.: *Spazierengegangen (seiend) kehrte Herr Müller heim*“. (http://de.wikipedia.org/wiki/Partizip_Perfekt_Aktiv) (souligné par moi, Y.B.)

Voici quatre exemples (parmi bien d'autres) de textes non philosophiques :

Dem Transporter bereits nach den ersten Kilometern überdrüssig **geworden seiend**, streckte sich Tarma freudig wieder aus, da die drei endlich in der südlichen Stadt angekommen waren (<http://www.franzheiss.de>)

Nie Führerscheininhaberin **gewesen seiend**, wohnungs- und erwerbslos im Allgäu, heimatfern, desorientiert, kehrten wir also nach Berlin zurück, wo ich alles aufgelöst hatte. (<http://fischer.gudrun.googlepages.com>)

Wieso? Haben sich Deine Balkonflechten nach außen und unten ausgebreitet? Wobei... selbst gepflanzt hast Du sie ja nicht, gilt also nicht. Hartmut, **sitzhaft geblieben seiend** (<http://www.ureader.de>)

Dans ce quatrième exemple on a à la fois *seiend* et *habend* :

Johanna und Bine*, gut **angekommen seiend**, noch keine Berge **bemerkt habend** (<http://de.nntp2http.com/alt/talk>)

On aura remarqué que ces sites (récits, blogs, forums) sont bien loin de préoccupations habituelles des philosophes.

III. Fréquence de la structure

1. Il est difficile d'établir la fréquence absolue de cette construction. On devrait, même en se limitant à *Google*, totaliser les occurrences de tous les verbes et, *Google* s'enrichissant sans cesse, il faudrait tout recommencer une fois tout fini. Mais si l'on se borne à additionner les chiffres que j'ai indiqués (et ceux que je vais citer) on dépasse les deux mille. Donc dans l'absolu, on ne peut parler de rareté.

2. Cette fréquence absolue ne doit pas faire illusion : dans l'infinité des occurrences que peut produire un moteur de recherches, le nombre fini d'occurrences de notre structure ne représente qu'une aiguille dans une meule de foin, une goutte d'eau dans la mer. On peut donc dire que le Participe I composé est exceptionnel.

3. Il le reste encore si l'on se limite à la comparaison entre le Participe I simple et le Participe I composé : *Google* donne 124 000 *habend* (sans compter les formes déclinées) et 91 700 *seiend* (là encore sans les formes déclinées), ces deux statistiques regroupant les deux participes I, le simple et le composé. Mais ce serait déjà un beau score si le composé faisait 1 % du total. Pourtant, le corpus dont je dispose en compte 7 sur 61 (y compris les formes déclinées de *habend*)

pour 66 147 005 mots, c'est-à-dire, en fin de compte, pour un petit corpus, car les 66 millions ne doivent pas impressionner.

Résumons-nous : la structure « Participe II + Participe I » est très rare, mais pas au point qu'on puisse se permettre de la négliger. On ne jouerait jamais au loto si l'on se bornait à penser qu'on n'a qu'une seule chance sur environ 14 millions de gagner le gros lot. Or, ce ne sont pas les joueurs qui manquent. Il peut donc y avoir au moins un germaniste pour s'intéresser au Participe I composé. D'un autre côté, cette rareté (relative) explique – mais seulement pour une part – que les grammairiens de l'allemand n'y aient pas accordé attention et ne se soient intéressés ni à l'origine, ni à la raison d'être, ni au statut de cette structure.

Compte tenu de la fréquence de « Participe II + Participe I » dans *Google* pour des textes contemporains, on serait tenté de penser que l'emploi de cette forme s'accroît. Ce serait une erreur de perspective, car nous n'avons guère de références pour les siècles antérieurs. Il faudrait attendre les résultats pour notre siècle et les suivants. Si j'incline à admettre pourtant que l'usage et donc la fréquence vont croissant, c'est parce que la population germanophone a augmenté, que la proportion de personnes instruites (et donc utilisant une langue plus riche, plus diverse et plus élaborée) a augmenté elle aussi et parce que l'emploi de « Participe II + Participe I » correspond à un besoin accru de bien distinguer le passé, le révolu, l'accompli par rapport à la réalité actuelle.

IV. Origine de « Participe II + Participe I »

1. Il n'en est pas fait mention dans le *Manuel d'allemand du Moyen-âge* de Jolivet et Mossé. (Paris, Aubier, 563 p.) On ne peut affirmer que la structure remonte aux origines de l'allemand.

2. On ne peut non plus affirmer qu'elle n'existait pas à l'origine, car le corpus écrit (on n'en a pas d'autre !) du vieux haut-allemand et du moyen haut-allemand est trop limité.

3 On ne peut rien dire non plus sur la suite : il faudrait recenser toutes les œuvres et les dépouiller. Or, je le répète, les occurrences de *Google* sont essentiellement contemporaines. Dans *Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka*, l'occurrence la plus ancienne remonte à *Undine* de La Motte Fouqué (1811). La plus ancienne de mon corpus est la traduction de Cazotte et date de 1838).

4. Dans l'état actuel de nos connaissances on ne saurait donc fixer la date de naissance de notre Participe I composé, ni formuler des hypothèses sur l'histoire de cette forme (essor, décadence, éclipse, renaissance, etc.), sauf celle formulée plus haut et pour les raisons mêmes que j'ai indiquées.

5. Ce qu'on peut affirmer en revanche, c'est que la structure « Participe II + Participe I » n'est pas née sous l'influence d'une langue étrangère. Certes, quelques sites de *Google* montrent que cette forme aide à comprendre la morphologie du sanscrit. Mais il ne s'agit que de quelques occurrences, parmi toutes les autres, et on ne voit pas pourquoi l'allemand aurait suivi l'exemple de cette langue lointaine. Le corpus dont je dispose comprend une majorité de traductions d'œuvres françaises et l'on sait que notre langue utilise fréquemment *ayant/étant* + *PP* (« La cigale, ayant chanté tout l'été... »). Or, on n'y trouve aucune traduction par *habend/seiend* + *Participe II*. La *Digitale Bibliothek* propose sur un CD la traduction des œuvres de Jules Verne (39 485 p.) et celle des *Rougon-Macquart* (14 904 p.). Là encore, aucun *habend/seiend* + *Participe II*.

Même constatation pour l'anglais, qui connaît la forme *having/being* + *Participe II* :

I am a Mining Engineer **having worked** in coal Industry for twenty eight years both in under ground and open cast mines. (www.miscojobs.com/)

La *Digitale Bibliothek* a un CD (4 196 p.) de la traduction du livre de Edward Gibbon *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire* (1776-1789) le livre est donc ancien mais la traduction est récente : « Unsere neue, vollständige Übersetzung » (*Einführung: Edward Gibbon: Verfall und Untergang des römischen Imperiums, S. 189*). Elle ne contient pas la structure *habend/seiend* + *Participe II*. Même si certains germanophones peuvent être influencés par leurs connaissances de l'anglais ou du français dans l'usage qu'ils font de leur langue maternelle, le Participe I composé est bien une création purement allemande. Une création qui répond à un besoin. Ici aussi, la fonction crée l'organe.

V. Raison d'être

1. La première raison d'être apparaît nettement dans les occurrences où s'opposent le Participe I simple et ce Participe I composé, comme dans l'exemple de départ ou comme ceux-ci :

Die Person – ob **lebend oder gelebt habend** – muß etwas vollbracht haben, das ich nicht kann. (www.tamino-klassikforum.at/)

Verschiedene Erhebungen zu häuslicher Gewalt belegen, dass weltweit jede zweite bis jede fünfte in einer Beziehung **lebende (oder gelebt habende)** Frau Opfer häuslicher Gewalt wurde. (<https://www.gtz.de>)

Diese Dinge existieren jedoch auch auf einigen Planeten im Sonnensystem ohne dort **lebende oder gelebt habende** Organismen. (<http://forum.tagesschau.de>)

Zudem eröffnet sich nur den auf Erden im grobstofflichen Fleische **lebenden (oder gelebt habenden)** Menschen die Möglichkeit der Gotteskindschaft durch Christus (<http://wiki.grenzwissen.de>) (127 occurrences de *lebenden/gelebt habenden*)

Enfin :

daß kein **lebender oder gelebt habender** Mensch eine nur wage Vorstellung davon hat, was unendlich bedeutet. (www.a-blast.de)

De même *Google* propose 208 occurrences de *existierende oder existiert habende*. En voici une :

Der Rekurs auf **existierende oder existiert habende** Gemeinwesen bestärkt nur den jetzigen Mainstream. (<http://www.politik-sind-wir.de>)

Là où le linguiste parle d'opposition « accompli/non accompli », le locuteur oppose le présent au passé, l'actualité à l'histoire, le réel au révolu. En fait, aspect et temps sont indissociables et l'on doit pouvoir opposer non accompli et accompli certes dans les formes conjuguées du verbes (indicatif, subjonctif et même impératif) mais aussi pour les formes non conjuguées : infinitif (*leben/gelebt haben*) et participe, donc *lebend/gelebt habend*. Mais comme les formes non conjuguées et en particulier le participe sont plus rares que les formes conjuguées, l'opposition n'apparaît que plus rarement.

2. Le Participe I (simple ou composé) peut avoir un double usage : comme groupe participial *als nie in der DDR gelebt habend*, ou comme épithète d'un groupe nominal *ohne dort lebende oder gelebt habende Organismen*. Il combine donc les avantages des deux emplois. Que ce soit d'ordinaire le Participe I simple qui en récolte les fruits n'implique pas que le Participe I composé ne puisse en profiter également. Il suffit de comparer *als nie in der DDR gelebt habend* à *da ich nie in der DDR gelebt habe* et *ohne dort lebende oder gelebt habend Organismen* à *ohne die Organismen, die dort leben oder gelebt haben*. De plus, on pourrait substantiver : *Die Lebenden oder die Gelebthabenden*³. À chaque fois, il y a économie. Parler de lourdeur à propos du Participe I composé est juste dans la mesure où une forme composée est toujours plus lourde qu'une forme simple, mais c'est une lourdeur relative, comparée à celle d'une proposition subordonnée, qu'elle soit formée à l'aide d'une conjonction ou d'un pronom relatif.

La commodité d'emploi s'ajoute donc à la nécessité de l'opposition entre le non accompli et l'accompli, opposition qui est à la base de toute la conjugaison allemande. Cette opposition entre les deux Participes I s'inscrit alors tout naturellement dans le système morphologique. La symétrie n'est donc pas entre Participe I et Participe II, telle qu'on la présente généralement dans les grammaires, elle intervient entre Participe I simple et Participe I composé, comme dans tout le reste du système : formes conjuguées (indicatif, subjonctif, impéra-

³ *Musealisierung bestärkt die Achtung der Lebenden vor sich als zukünftigem Toten und vor ihren eigenen kulturellen Hervorbringungen durch bewiesene Achtung vor den Lebenszeugnissen der Toten als ehemals Gelebthabenden* (<http://www.brock.uni-wuppertal.de>)

tif) et formes non conjuguées : (infinitif : *leben/gelebt haben* et participe). Le Participe II n'est pas l'accompli du Participe I puisqu'on ne peut avoir l'opposition *ein lebender Mann/*ein gelebter Mann*. Et cette impossibilité justifie à elle seule l'existence de *gelebt habend*. Dès lors, et pour dire les choses autrement : on ne voit pas pourquoi la ligne de partage entre non accompli et accompli, qui concerne toutes les formes conjuguées et l'infinitif, devrait s'arrêter devant le Participe I. En revanche, on voit pourquoi le Participe II y échappe : il est par nature accompli, et comme tel il ne saurait prendre part à l'opposition fondamentale de la morphologie du verbe. De ce fait, il est à part, hors système, mais au service du système, comme outil de conjugaison et c'est à ce titre qu'il entre dans la formation du Participe I composé : *gelebt habend*.

VI. Statut dans la morphologie de l'allemand

1. Les germanistes savent qu'il n'est pas fait mention du Participe I composé dans les grammaires de l'allemand, que ce soit dans les grammaires françaises ou dans les grammaires allemandes. Plusieurs causes expliquent cette absence. D'un part, la moindre attention prêtée aux formes non conjuguées. D'autre part, la rareté du phénomène, comparable à celle de l'accompli de l'impératif (« l'impératif passé »), qui fait que cette forme est elle aussi souvent omise. Peut-être aussi parce que l'irruption d'un Participe I composé aurait brisé la belle mais fausse harmonie des tableaux entre Participe I et Participe II.

2. Mais la raison fondamentale est beaucoup plus simple : avant l'apparition de l'ordinateur (lecture optique des textes, moteurs de recherche), un grammairien pouvait passer toute sa vie à lire et à écouter de l'allemand sans rencontrer un seul exemple de Participe I composé. Il pouvait lire tout E.T.A Hoffmann ou Fontane (du moins tels qu'ils figurent dans deux CD de la *Digitale Bibliothek*) sans trouver une seule occurrence et s'il tombait par hasard sur l'une en lisant de la Motte Fouqué, Heine ou Raabe, soit il n'y prêtait pas attention, soit il considérait qu'il avait affaire à une création de circonstance ou une bizarrerie de l'auteur, donc un phénomène marginal, ce qu'on appelle en physique une quantité négligeable. Et peut-être en plus dérangeante pour ses habitudes mentales. En proposant des milliers d'exemples. L'ordinateur a tout changé.

3. L'exception – et ce n'est pas un hasard s'il s'agit d'un site d'internet – est la grammaire www.uni-leipzig.de/~oehl/, qui intègre le Participe I composé dans son *Konjugationsmuster der Passivformen*⁴

(geliebt seiend)

⁴ Il intègre aussi l'Imperativ Perfekt : *Sei geliebt, Sei geliebt gewesen*.

(geliebt worden seiend)

Et :

(geschenkt bekommend)

(geschenkt bekommen habend)

Il va de soi que la structure s'intègre aussi dans l'actif.

Ainsi se trouve reconnue – enfin reconnue – l'existence du Participe I composé.

4. L'enfant déclaré, il faut lui donner un nom. Jusqu'ici, je me suis borné à parler de « Participe II + Participe I » ou de « Participe I composé », pour ne rien préjuger de la nature et de la fonction de cette forme et aussi à cause de mon indifférence coupable envers la terminologie : pour moi, les noms sont de pures étiquettes et l'important est que les utilisateurs sachent ce qu'elles désignent⁵. Pourtant, quitte à donner un nom, mieux vaut en donner un qui ne corresponde pas seulement à la forme (« Participe I composé »), mais bien à la raison d'être et qui en plus manifeste l'opposition fondamentale entre les formes non accomplies et les formes accomplies. G. Öhlschläger (de *www.uni-leipzig.de*) utilise celui de *Partizip I Perfekt*, ce qui est cohérent et avec la nature de ce participe et avec le système de la conjugaison allemande. En français, on parlera donc d'« accompli du Participe I ».

Résumons-nous:

1. L'accompli du Participe I est certes rare (bien moins rare que l'accompli de l'impératif !), mais on ne peut exclure qu'il prenne de plus en plus d'importance, puisqu'il répond à un besoin d'expression, qu'il est souple d'emploi et qu'il offre une alternative économique aux subordonnées temporelles, causales ou relatives.

2. De toute façon, il a sa place dans les tableaux de morphologie du verbe allemand. Il participe à la cohérence du système.

3 Enfin, il commence à être reconnu outre-Rhin, Et, sauf bien entendu dans les premières années de l'apprentissage. On ne peut plus désormais se dispenser de l'inclure dans les grammaires françaises de l'allemand. On aura compris que mon étude était un plaidoyer dans ce sens.⁶

⁵ Le cor anglais n'est pas un cor mais un hautbois et il n'est pas anglais mais anglé. Cela n'empêche pas les vrais musiciens d'en apprécier le son. Les gourmets savent que le *Leberkäs* n'est ni un fromage ni ne contient du foie, mais ils le distinguent fort bien des autres charcuteries.

⁶ Voici encore deux occurrences, empruntées toutes deux à l'auteur de romans policiers Hansjörg Martin :

- „die einer sterbenden Tante noch ein paar Orchideen oder der entbunden habenden Gattin noch den obligatorischen Rosenstrauß mitbringen wollten „(*Der Rest ist sterben*, p.25)

-...“gutrasiert, großartig ausgeschlafen und fein gefrühstückt habend“ (*Meine schöne Mörderin*, p.97)

**L’imaginaire de la manipulation linguistique dans
Das kugeltranszendente Vorhaben des époux Braun**

Introduction

Un régime fondé sur le rationalisme marxiste comme l’était celui de la République Démocratique Allemande (désormais RDA) conçoit l’alliance de la science et de la technologie comme une occasion de construire de nouveaux mondes dans lesquels s’apaisent les tensions économiques et sociales. L’apport des découvertes scientifiques à la réflexion socio-politico-économique est une source inépuisable de récits science-fictionnels. La science-fiction (désormais SF) décline les conséquences des progrès technologiques et scientifiques dans des sociétés imaginées, et il n’est pas surprenant de constater que certains auteurs de la RDA se sont spécialisés dans ce genre littéraire, comme ce fut le cas des époux Johanna et Günter Braun. Leur écriture de la science-fiction s’est aussi bien attachée à dénoncer l’impuissance rêveuse de l’utopie (*Conviva Ludibundus*, 1978) qu’à mettre en scène des mondes plus amers. À un moment de l’histoire de la RDA où les magasins étaient vides, et les discours eux-mêmes en décalage grandissant avec la réalité, les Braun ont proposé une dystopie, publiée en Allemagne de l’Ouest en 1983 et intitulée *Das kugeltranszendente Vorhaben*, abrégé dorénavant en KTV. Ce récit particulièrement cynique et âpre crée une société semblable à celle de la RDA des années quatre-vingt. Il s’y lit un imaginaire de la langue comme force manipulatrice dont nous proposons d’explorer les différentes formes et conséquences méta-discursives. KTV constitue d’abord une projection du contexte discursif et social de la RDA (1), à partir de laquelle se déploie un imaginaire de la manipulation (2) qui conçoit la formule comme un outil privilégié à cet effet (3).

1. KTV, une projection du contexte discursif et social de la RDA

1.1. Résumé du roman

Dans la ville imaginaire de Grasleben-Horckenstedt, Richard Schrimms, employé des chemins de fer est-allemands d’un certain âge, travaille sans zèle, mais avec conscience, au service des colis dans la journée. Il occupe son temps libre à cultiver son petit jardin ouvrier et à faire de la radio-amateur en écoutant des

postes étrangers. Un beau soir, il réceptionne à la place du jazz exotique qu'il écoute habituellement une émission en langue inconnue, qu'il va se mettre à suivre régulièrement. Ne trouvant aucune aide pour identifier cette langue auprès de l'institut de linguistique qu'il a contacté, il la déchiffre lui-même. Le premier mot identifié, « Fonforma » (KTV : 26-29)¹, le met sur la piste d'intuitions de type linguistique distributionnelle lui faisant graduellement comprendre le reste. Les objets étranges contenus dans un paquet reçu de la douane le téléportent, lorsqu'il les manipule, sur une planète nommée Kugel 37a (KTV : 51-55). C'est en tout cas ce qu'on croit comprendre, à moins qu'il ne s'agisse d'un rêve ou d'un délire au cours d'un évanouissement.

Le gouvernement de cette planète a besoin de lui en tant que créateur de nouvelles formules verbales, afin d'alimenter le système. Ces « Verbalien » ressemblent pour le lecteur aux composés technocratiques très longs de la « langue de bois » de RDA, par exemple : « systemgerechte Vakuum-Röhren-Hin- und Rücklauf-durchführungsordnung »² (KTV : 75). Schrimms, ensorcelé par la belle Fonforma, se prête avec succès à l'exercice et en retire des avantages matériels immédiats pour s'installer sur cette triste planète, notamment la perspective d'un petit jardin. Mais la vie est grise, ses initiatives de contacts sociaux authentiques sont réduites à néant par le « fonformen », processus en vigueur sur Kugel 37a qui fait dire et faire aux gens ce qu'on attend d'eux : on reconnaîtra le palimpseste de « konformen ». Il expérimente lui aussi cette aliénation de la volonté individuelle et, sur une injonction qui lui est faite, pousse dans un tuyau d'évacuation un autre livreur de formules.

Rien ne prospère vraiment pour lui sur cette planète : les nouveaux radis de son jardin ne peuvent être mangés par personne, il ne trouve rien à acheter dans des magasins vides de marchandises et pleins d'affiches de formules (on aura identifié une allusion directe à la situation de consommation en RDA), Fonforma se révèle être une créature artificielle, et Schrimms tombe peu à peu en disgrâce en proportion du tarissement de son inventivité verbale de formules percutantes. Le souvenir de son homicide le poursuit, lui qui était plutôt d'un caractère solidaire. Il entre dans un groupe à statut conspiratif où il recherche une forme de sociabilité, la KAGA (abréviation de « Kommunikativer Austausch von gesellschaftsfördernden Aktivitäten »³, KTV : 188), qui le mène au siège central de la puissante Fonforma, qu'il essaye d'occire (KTV : 210). Le dernier chapitre présente la découverte du cadavre de Schrimms, apparemment victime d'un infarctus, par ses voisins dans sa petite maison de RDA.

¹ Les références aux pages du roman seront directement indiquées par « KTV » suivi de la pagination.

² Nous proposons une traduction de certaines formules, afin de mettre au jour leur complexité : directive d'exécution réglementée concernant les marches avant et arrière des tuyaux d'aspiration.

³ Notre traduction : échange communicatif d'activités profitables à la société.

1.2. Projection du contexte discursif « externe » de la RDA : que faire des personnes en désaccord avec la doxa socio-politique ?

Le roman pose la question de ce que l'on peut faire lorsque l'on ne croit pas au discours dominant dans une société : faut-il s'adapter pour ne pas être condamné à disparaître ? Le personnage de Schrimms veut d'abord s'adapter. Il accepte de bonne grâce l'emploi qu'on lui confie, s'installe dans une nouvelle routine, et pousse le zèle à perpétrer l'homicide qu'une voix anonyme lui réclame (KTV : 129-130). La mise à mort du concitoyen, devenu inutile parce que ne produisant plus suffisamment de nouvelles formules, montre ce qu'implique la non-conformité aux normes de la société. Comme dans *1984* de George Orwell, les indésirables sont « vaporisés », c'est-à-dire qu'on leur nie le fait d'avoir existé. Dans KTV, ce rejet n'est pas dû à une politique hypocrite qui voudrait faire croire que tout va pour le mieux, comme c'est le cas chez Orwell. Dans une planète qui vit littéralement de mots, la vie et la mort sont des phénomènes d'abord linguistiques : un mot qu'on n'utilise plus sombre dans l'oubli et son référent meurt, pas seulement métaphoriquement. Ainsi le pauvre hère mendiant des mots auprès du personnage principal disparaît-il dans l'indifférence hostile, au même titre qu'un mot. La métaphore biologique de la langue est appliquée à l'humanité : les humains meurent comme des mots qu'on oublie parce que devenus inaptes à décrire le monde qui les entoure. Cette façon de déshumaniser les citoyens plutôt que d'humaniser la langue est une caractéristique du langage totalitaire selon Jacques Dewitte (2007). L'homicide accompli par Schrimms est la métaphore de cette suppression des êtres réels, avec leurs pensées et sentiments.

Après avoir un moment joué le jeu de la fabrication de formules complexes pour les avantages matériels que cela lui procure, Schrimms se distancie de cette activité de perroquet produisant un langage abêti, et glisse peu à peu dans la marginalisation, puis dans une forme de résistance. Son opposition est cependant condamnée à l'échec, le KAGA auquel il se rallie dans la dernière partie du roman étant une institution contrôlée secrètement par le régime lui-même (KTV : 201). Le totalitarisme de la société de Kugel 37a se déploie avant tout sur un plan linguistique, puisque la (sur)vie de la planète dépend de la richesse lexicale de la langue. Les membres de cette communauté situent leur orthodoxie au régime sur une échelle métalangagière. Sur Kugel 37a, on peut être un bon citoyen parce qu'on pourvoit généreusement le régime en innovations lexicales, ou un citoyen déchu qui ne parvient plus à faire don de « Verbalien » ou refuse de jouer le jeu de la néologie demandée par le parti.

1.3. La non-adéquation des mots aux choses en dystopie linguistique et en RDA

La planète imaginaire de Kugel 37a représente un système totalitaire qui se manifeste par un décalage entre les mots et la réalité qu'ils sont censés désigner. Ce phénomène rappelle l'emploi qui était fait dans *1984* de la novlangue, cette dernière recouvrant le décalage en supprimant les signifiants pour supprimer les signifiés : si le mot « liberté » n'existe plus, on ne peut pas penser à être libre (Orwell, 2009 [1948] : 75). Mais à l'inverse du roman britannique, le régime de Kugel 37a promeut non une politique d'appauvrissement, mais d'enrichissement lexical. Le but du gouvernement est de créer le plus de signifiants possibles, groupes nominaux complexes dotés souvent d'expansions à gauche comme à droite, prétentieux et peu intelligibles. Ces néologismes de plus en plus nombreux doivent se faire en même temps de plus en plus brefs, comme l'indique le « General-Wortler ⁴ », éminence la plus importante de la société :

Ja, lieber Freund, wir werden eines Tages davon abkommen, so große sperrige Verbalien zu verschicken, sie werden immer kleiner, die neueste Verbaliengeneration nimmt bereits Mikro-Formen an, aber auf Ihre Hilfe werden wir trotzdem nicht verzichten wollen, es geht dann eben um diffizile, höchst subtile Spezialtransporte, Fonform-Spezial-Transporte, wir werden dann das durchgängige Fonform-System besitzen, an dessen Anfang wir erst stehen und das die wesentliche Voraussetzung für unser großes KTV bedeutet, das wiederum aufs engste mit den Gegebenheiten des Lebens auf dieser Kugel verbunden ist. (KTV : 97)

La planification orthonymique poursuit ainsi deux objectifs dans le projet transcendantal de la planète Kugel 37a : les signifiants doivent être concis (ce seront des « Mikro-Formen »), et ils doivent être les plus fidèles à la réalité (« aufs engste mit den Gegebenheiten des Lebens auf dieser Kugel verbunden »). Toutefois, ce second impératif, officiellement claironné, n'est qu'une façade. À la pénurie matérielle répond une profusion lexicale qui n'a rien à voir avec la réalité du quotidien sur Kugel 37a. Cet échange entre le personnage principal et le « General-Wortler » est d'ailleurs émaillé de dissonances indiquant le décalage entre les discours et leur signification implicite. Cette non-adéquation se signale par des figures telles que l'euphémisme, l'antithèse ou encore l'ironie, ce qui donne au dialogue une tournure ambivalente. La conversation entre les deux personnages est asymétrique, le « General-Wortler » diffuse ses convictions, tandis que le personnage de Schrimms semble s'exprimer contre sa volonté :

Schrimms wollte voller Wut erklären, der GENERAL-WORTLER müsse auf ihn verzichten, Schrimms denke nicht daran, dort anzutanzten, damit die hohe Persönlichkeit

⁴ Qu'on pourrait rendre par : « le faiseur supérieur de mots ».

Empfangsgelüste an ihm abhampeln könne. Er sagt aber wörtlich, die Einladung des General-Wortler ehrt mich sehr.

Er dachte, sie ehrt mich überhaupt nicht. Er wiederholte, ich fühle mich geehrt. Er schmeckte Radiergummi in seinem Mund, der Gaumen schien zu klemmen, die fonen mich schon wieder form. (KTV : 94)

Cette contradiction entre le discours et la pensée est induite par le formatage dont les citoyens font l'objet, comme l'indique la dernière phrase de la citation. Le personnage est « gefonformt », du verbe-fiction « fonformen » : rendre conforme, formater, endoctriner. La magie du verbe recouvre l'aliénation du locuteur, qui ne parvient pas à exprimer ce qu'il pense. Cette représentation d'une langue si oppressante qu'elle empêche de parler en liberté est possible littéralement grâce à l'espace science-fictionnel dans lequel se développe le récit. On peut supposer que, parce que le personnage atterrit sur une autre planète, les règles physiques de la Terre ne s'appliquent pas ou s'appliquent différemment : sur Kugel 37a, la parole orthodoxe peut réellement prendre possession du discours des locuteurs.

2. L'imaginaire de la manipulation

2.1. L'imaginaire linguistique comme produit de représentations socio-linguistiques

La langue, au même titre que des productions matérielles laissées par les décennies précédentes, est susceptible de renseigner sur l'univers mental des contemporains, sur la manière dont ils voient leurs relations au monde et aux autres. La langue est partie prenante de ce qu'Henri Berr a appelé « l'outillage mental » et qu'il expliquait ainsi : « La vérité, c'est que le langage est en rapport étroit avec la vie psychique, qu'il est, depuis ses origines, psychologie en acte. » (Berr, 1939 : IX). La RDA, poussée par la difficulté à s'organiser politiquement et économiquement après les ravages de la guerre et le changement radical de système politico-social, a cherché à mobiliser culturellement la nation, processus qui a eu lieu de haut en bas (Schneider-Mizony 2011), mais qui devait aussi être manifesté du bas vers le haut par le peuple. D'où d'une part, la multitude de néologismes complexes produits par les instances dirigeantes pour désigner les nouvelles réalités, et d'autre part la pression psychologique chez les locuteurs poussés à les utiliser afin de montrer qu'ils participaient à cet effort national. On retrouve le même procédé dans KTV où la création lexicale sert à (re-)façonner la réalité. Le personnage principal émet ainsi, en tant que citoyen venant d'une autre planète, une réflexion sur le rôle puissant de la langue sur Kugel 37a :

Die Grundlage der Kugel 37a-Gesellschaft mag das Wort sein. Diese Gesellschaft ist auf Worten aufgebaut, sie scheint aus Worten ihre Kraft zu ziehen, aber in der Art, daß es hier

niemals heißen würde, es werde Licht und es ward Licht, sondern: wörtlich wurde gesagt, es ist Licht, demzufolge ist Licht. (KTV : 131)

Il s'esquisse ici un imaginaire de la langue démiurge à travers une allusion biblique portée par la performativité divine « fiat lux ». Sur la planète imaginaire Kugel 37a comme dans la RDA, il suffit de dire que la lumière brille pour que les citoyens la voient effectivement briller. Ce n'est pas seulement un imaginaire relatif au pouvoir totalitaire qui imposerait une réalité à travers une pratique langagière strictement normée ; c'est aussi un imaginaire de la perception de la langue par les locuteurs. Même une politique linguistique contraignante ne peut se passer intrinsèquement de l'adhésion des locuteurs, comme le formule Victor Klemperer dans son *Lingua Tertii Imperii* sur la langue allemande sémantiquement formatée sous le Troisième Reich (2007 [1947]). Dans KTV, les locuteurs sont imaginés comme acceptant sans réserve le lexique qu'on leur impose, avec ses significations et ses implications sur la réalité ; seul le personnage de Schrimms se distancie du jeu politico-linguistique qui se joue sur la planète. Toutefois, les auteurs créent des personnages qui acceptent la réalité langagière qu'on leur impose, certes, mais qui ne la comprennent pas pour autant. Cet imaginaire d'écrivain n'est spécifique ni à la science-fiction, ni à la littérature de la RDA puisqu'on le retrouve en 2016 dans *2084 : la fin du monde* de l'Algérien francophone Boualem Sansal. Il s'y lit une réception similairement passive de la langue par les citoyens fictifs, qui acceptent et utilisent sans comprendre le lexique qu'on leur impose (Jingand 2021). Dans KTV, les locuteurs se plient aux règles sémantico-pragmatiques (tel signifiant désigne tel signifié, dont le référent n'existe que parce qu'il a une « existence verbale ») avec passivité, obéissant à des normes aussi implacables qu'opaques :

Das Kugeltranszendente Vorhaben dient dem Wohle jedes einzelnen Kugel 37a-Bewohners, auch wenn keiner weiß, was dieses Vorhaben eigentlich darstellt, und nicht einmal Schrimms trotz schwersten Nachdenkens darauf kommen kann. Es ist wörtlich gesagt und steht auf Schildern. Also muß es so und kann nicht anders sein. (KTV : 131)

Le roman porte l'imaginaire linguistique des époux Braun, c'est-à-dire leur rapport à la langue (Houdebine, 2015 : 18). Cet imaginaire du dogmatisme creux d'une langue éloignée de la réalité renvoie au contexte politique de la RDA : les syntagmes relevant du discours stéréotypé, les formules fossilisées s'y substituent à la démonstration argumentée (Gautier, 2012 : 157). Le rapport à la langue de la démocratie populaire est-allemande se transpose dans un roman de science-fiction pour mieux en dénoncer l'absurdité. Comme les époux Braun dont il est peut-être une transposition, Schrimms refuse d'être aliéné à la société totalitaire dans laquelle il est contraint de vivre, et sa résistance devient un refus linguistique.

2.2. Le langage manipulateur : avatar du sapir-whorfisme

La conception d'une langue façonnant le monde n'est pas l'apanage des sociétés totalitaires ou de la science-fiction, la représentation en a été partiellement théorisée par les Américains Edward Sapir et Benjamin Whorf. Nommée « hypothèse de Sapir et Whorf », elle a suscité diverses controverses souvent dues à un manque de nuance dans l'interprétation de leurs travaux. Les deux anthropologues ont considéré l'influence de la langue dans la perception de la réalité à partir d'exemples concrets qui n'ont rien de l'absurdité qu'on leur a prêtée. Dans *Language, Thought, and Reality*, Whorf prend l'exemple de deux bidons d'essence que l'on va manipuler avec plus ou moins de précaution selon s'il est écrit dessus « vide » ou « attention, dangereux » (Whorf, 2007 [1956] : 136). La performativité des actes langagiers est le chemin qui fait passer de la parole à une action dans le monde. La science-fiction se libère de la prudence rationnelle pour proposer une lecture littérale du « relativisme linguistique », autre nom de l'hypothèse Sapir et Whorf. La manipulation langagière y devient dangereuse parce qu'elle change effectivement le monde.

Le mythe traditionnel du langage voudrait que les locuteurs soient à l'origine des langues : les individus ayant des besoins communicationnels ont créé des codes de communication, ces derniers se complexifiant peu à peu pour devenir des langues à part entière, dotées de signes différents d'une communauté à une autre et facilitant la vie. Et en effet, dans KTV, les citoyens vivent de leurs créations lexicales ; plus l'on produit de nouveaux termes, plus l'on bénéficie d'un statut socio-politique privilégié. En revanche, les individus inaptes à concevoir de nouvelles expressions sont condamnés à mendier, puis à mourir. À mesure que le personnage découvre la société de Kugel 37a, il suppute que le rapport hiérarchique auquel les individus pensent être soumis n'est qu'une mascarade. À la façon de la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave, ce n'est pas le locuteur qui a besoin de l'institut de la néologie pour survivre, c'est la planète et l'institut qui ont besoin des locuteurs et de leurs néologismes pour ne pas dépérir. Schrimms opère ce renversement des rapports hiérarchiques après avoir sacrifié le « mendiant de mots » dont l'institut lui avait suggéré de se débarrasser :

Verbalienbettler, das Wort kroch immer wieder in Schrimmsens Gedankensystem. Eigentlich ist das INSTITUT der Verbalienbettler. Diese Gesellschaft hier, deren Existenzgrundlage die Wörter und vor allem die gefonformten Wörter sind, wozu die Verbalien gebraucht werden, die wir da abgeben sollen, bis wir nicht mehr können und ausgehöhlt in die Absauge rutschen.

VERBALIENBETTLER, so wollte Schrimms das Institut in seinem Innern neuerdings bezeichnen. (KTV : 133)

Dans cette représentation imaginaire de la langue, les mots sont une denrée monnayable ; on paye en mots, on est payé de mots, et on mendie des mots pour survivre : « Bitte nicht, fleht das jämmerliche Individuum, es riß den Mund auf, **gib mir ‘ne kleine Verbalie**, damit ich nochmal abgeben kann (...) » (KTV : 129). Mais Schrimms modifie cette relation langagière. Alors que les citoyens se contentent de faire don de leurs innovations lexicales et admirent les imaginatifs, le personnage principal transforme cette monnaie symbolique (la production de néologismes) en monnaie tangible qui prend la forme d’un jardin. L’institut fonctionne grâce aux « dons » (« Abgabe ») des locuteurs, terme qui revêt un sens particulièrement contraignant puisque le fait de ne plus pouvoir faire de don verbal conduit à la marginalisation puis à la mort. Schrimms, justement, refuse ce rapport de forces entre locuteurs et gouvernement de la planète, il ne veut plus **donner** mais réclame au contraire que son activité soit reçue comme un travail méritant salaire : « Aber *abgeben* wollte Schrimms nicht wieder. » (KTV : 113).

2.3. Le « fonformen » et le lavage de cerveau

L’un des principaux mots-fiction du roman est construit sur le premier terme que découvre le personnage principal : « fonformen », renvoyant étymologiquement à « Fonforma ». Schrimms entend d’abord « Fonforma », qu’il décrypte en se souvenant avoir saisi des bribes de « fon » et de « form » au cours de ses multiples écoutes : « Schrimms stellt nun auch fest, daß öfter in den Sendungen das Wort *fonform* oder *de-fonform* benutzt wurde, auch *re-fonform* und *e-fonform*. »⁵ (KTV : 27). L’une de ses premières interprétations porte directement sur la langue (les italiques et capitales sont des auteurs) :

Fonformen kann also eine Tätigkeit bedeuten. Es ist nicht nur der Name mit der Bedeutung, daß eine Sprache sich in Form befindet oder der Namensträger eine gutgeformte Sprache führt. Etwas könnte fonform sein, fongeformt, man kann etwas fonformen. Und was kann man fonformen? Eben FON oder PHON, den Laut, den Ton, die Sprache, und vielleicht forme FONFORMA da oben deren Sprache. Sie formt fon oder sie fonformt. (KTV : 27-28)⁶

Cette interprétation est corroborée dans la suite du récit, qui l’étend à toute action dans la société, selon un slogan régulièrement répété au cours du roman :

⁵ Notre traduction : Schrimms constata alors que le mot « fonforme » ou « défonforme » était assez souvent utilisé dans les émissions (radiophoniques AJ/OSM), de même que « refonforme » et « e-fonforme ».

⁶ Notre traduction : Fonformer peut donc désigner une activité. Ce n’est pas seulement un nom qui signifie que la langue est en forme, ou que le porteur de ce nom parle une langue bien formée. Quelque chose pourrait être bien fonforme, fonformé, on pourrait fonformer quelque chose. Et que peut-on fonformer ? Justement, le FON ou PHON, le son, le ton, la langue, et peut-être est-ce FONFORMA qui module là-haut cette langue. Elle forme le fond, ou elle fon(d)forme.

parole – action (AUSSAGE – TAT). L'institut explicite ainsi cette relation entre les mots qui sont « fongeformt » et les actes qu'ils induisent comme un objectif idéal (les italiques et capitales sont des auteurs) :

Von der verbalen fongeformten Aussage zur fongeformten Tat. Das ist ein großer Augenblick in unserer Forschung. Ja, Leuten etwas in den Mund fonformen, was sie dann verbal auswerfen und doch nicht tun, was nützt das schon? Das Äußerste, was wir bis jetzt fonformativ erreichen konnten, war, fongeformte Personen Schriftstücke unterzeichnen, Verträge, Aufrufe, schriftliche Stellungnahmen zu wichtigen politischen Ereignissen abgeben zu lassen, aber sie handelten nicht dementsprechend. Bei Ihnen wurde heute die fonformte Einheit SAGEN – TUN erreicht. (KTV : 92-93)

La manipulation lexicale des citoyens est ainsi une manipulation politique : le pouvoir impose une parole normée – « fongeformt » – qui impose elle-même une attitude adéquate. Le « fonformage » (« Fonformen ») est la réalisation pratique de ce que le locuteur serait « parlé » par le système politique dans lequel il vit.

Le processus fonctionne à merveille : tout le monde semble être soumis au mode politico-linguistique de la planète, et donc aliéné. Contrairement aux dystopies traditionnelles, dans lesquelles des personnages membres de la communauté totalitaire esquissent des mouvements de rébellion, KTV suggère que la politique linguistique menée par le pouvoir est un franc succès. Le seul citoyen à ne pas connaître cette aliénation, Schrimms, est le seul étranger à la planète, qui pose un regard neuf, extérieur, sur ce qui se passe sur Kugel 37a. Il s'interroge, demande des explications (qu'on ne lui accorde d'ailleurs que rarement), montrant par là qu'il n'est pas acquis d'office à la cause, mais qu'il faudra le convaincre du bien-fondé du projet transcendantal de la planète. Les auteurs suggèrent que le lavage de cerveau dont les locuteurs font l'objet ne peut avoir de succès si l'on connaît des alternatives au mode de vie offert par Kugel 37a. Les citoyens acceptent docilement ce mode de communication parce qu'ils ne savent pas qu'il y a d'autres façons de s'exprimer que celle en adéquation avec l'idéologie du pouvoir, celle qui est « fongeformt ». Ce néologisme verbal jouit d'ailleurs d'une certaine liberté morphosyntaxique, composé aléatoirement séparable ou inséparable au gré du roman ; on recense :

- une particule séparable « form- » et un radical verbal « fon- » : « die **fonen** mich schon wieder **form** »⁷ (KTV : 94) ;
- une particule séparable « fon- » et un radical « form- » : « [...] aber selbst wenn er während des Gesprächs mit dem GW (so kürzten die Empfangsbeamten den General-Wortler) nicht **fongeformt** gewesen wäre (...) »⁸ (KTV : 96) ;

⁷ Notre traduction : Ils me fonforment une nouvelle fois.

⁸ Notre traduction : [...] mais même si, pendant son échange avec le GW (c'est ainsi que les employés de l'accueil abrégiaient le General-Wortler) il n'avait pas été fonformé (...).

- une racine verbale avec „fon“ inséparable « fonform- » : « Für nicht **gefonformt** hielt Schrimms den Satz [...] »⁹, (KTV : 96).

Ainsi le terme lui-même ne semble être fixé par aucune loi linguistique, à l'image des normes politico-sociales, toujours implicites, voire floues, dans les sociétés totalitaires (Arendt, 1972 [1958] : 284).

3. La formule comme outil de manipulation

3.1. La formule vide¹⁰

Le projet de la planète est de générer le plus de signifiés possibles jusqu'à ne plus vivre que de mots. C'est ici qu'intervient la dimension transcendantale du projet : il s'agit de surpasser la vie biologique, matérielle, pour devenir vie lexicale, une « verbale Existenz » (KTV : 201). Si les mots existent, ce qu'ils désignent existe aussi bien, qu'on puisse le voir ou non. Derrière cette conception métaphysique de la langue, qui renvoie au verbalisme philosophique, se cache une tentative de maquiller la réalité. La société est riche puisqu'on le dit, les magasins sont pleins puisque c'est écrit, etc. Lorsque Schrimms cultive son jardin, un vrai jardin matériellement saisissable, il fait face à une pénurie d'eau et en réfère aux autorités compétentes. Il se voit répondre que son jardin est bien approvisionné en eau et ce, de façon continue : « Die Wasserversorgung wird weiterhin kontinuierlich durchgeführt » (KTV : 199). Après plusieurs requêtes et constatant l'échec de sa démarche, Schrimms décide de se tourner vers le « General-Wortler ». S'ensuit un échange au cours duquel le personnage est confronté à l'absurdité de l'idéologie de Kugel 37a :

Ich habe nichts gegen KAGA aber VERBALES WASSER, das geht zu weit. Ich bin auf Frischgemüse in wirklicher Form dringend angewiesen.

Aber, mein Freund, Sie sehen nicht die Vorteile des VERBALEN SEINS. Hat man Ihnen nicht mitgeteilt, daß eine VERBAL-EXISTENZ nicht stirbt? Das ist doch ein angenehmer, erfreulicher Aspekt.

Mag alles sein, sprach Schrimms, aber ohne meinen Garten kann *ich* nicht sein. (KTV : 201)

Le « General-Wortler » feint d'ignorer la difficulté dans laquelle se trouve le personnage, et nie l'existence d'un problème de sécheresse, là aussi une allusion transparente au déni des problèmes d'approvisionnement de RDA. Les époux Braun inversent ici la construction des dystopies traditionnelles, dans lesquelles les gouvernements suppriment les mots pour supprimer les aspects compro-

⁹ Notre traduction : Schrimms considèrerait la phrase comme étant non fonformée.

¹⁰ L'étude proprement lexico-sémantique des innovations formulaires dépasserait le cadre de cet article.

mettants de la réalité (cf. la novlangue de 1984). La société de Kugel 37a est si pauvre qu'il faut au contraire imaginer une existence verbalisée, faute de pouvoir être matériellement satisfaisante. Cette pseudo-réalité est constamment remise en question par Schrimms. Le jardin devient un instrument de résistance du personnage, car il réfère à une réalité tangible que Schrimms contrôle :

Die Tatsache, daß Schrimms nun Garteneigner war, half ihm, die angegriffenen Nerven zu erholen. Den Garten hab ich, das ist ein Fakt. (KTV : 142)

Dans KTV, la langue dévoyée réfère à une existence niée dont il faudrait croire qu'elle est aussi valable en tant qu'existence verbale qu'elle le serait si elle prenait une forme matérielle. Le personnage ne parvient pas à savoir si les citoyens ont conscience de cette spécificité de leur communauté, comme il ne parvient pas à savoir s'ils comprennent en quoi consiste le projet transcendantal de Kugel 37a (KTV : 178). La représentation qui se dégage de ces diverses impasses de compréhension mutuelle est clairement celle de l'échec de la nomination.

3.2. La formule mensongère, la « langue de bois »

Ce projet linguistico-politique n'est ainsi qu'un mensonge au sens d'une « affirmation contraire à la vérité faite dans l'intention de tromper » (définition du CNRTL). L'acte langagier est une falsification de la réalité à laquelle il faudrait croire sans nuance. Le jardin de Schrimms n'est pas sec, puisqu'il est indiqué que l'eau y coule. Schrimms en vient à assimiler la parole en société – « gefonformt » – à un mensonge en belle et due forme. Cette conception mène à des situations pittoresques (pour ne pas dire grotesques) au cours desquelles les personnages interagissent par antithèse et ne se réfèrent à la vie quotidienne qu'en disant le contraire de ce qu'ils souhaitent / pensent. Ainsi, lorsque Schrimms va dans un magasin à la recherche de semences pour son jardin, il se renseigne de la manière suivante :

Zehn Tüten Gurkensamen, wetterfeste. Schrimms Worte hallten im Geschäft. Er wiederholte sie, das heißt, er wollte es. Gefonformt sagte er, ich brauche *keinen* Gurkensamen, schon gar nicht wetterfesten, bemühen Sie sich bitte nicht. (KTV : 145)

Le personnage n'obtient évidemment pas de semences et repart bredouille de sa démarche d'achat. Dans KTV, la formule mensongère produit des mirages pour les citoyens de Kugel 37a et correspond à ce que Patrick Sériot définissait comme la langue de bois. C'est « une hallucination, un mirage où les mots ont le *pouvoir de créer* une surréalité qui n'a d'existence que verbale » (Sériot, 1986 : 11). Cette « langue de bois » provoquerait une « opacité référentielle » à force d'instabilité référentielle (Sériot, 1986 : 10). Cette opacité référentielle se retrouve de façon particulièrement nette dans les formules qui peuplent l'univers fictif de KTV, univers que les époux Braun instituent en cadre sociétal menson-

ger aussi bien qu'antipathique : l'autoritarisme insidieux repose sur l'impératif de performativité de la langue. En effet, la dimension totalitaire de la fiction se décline à travers le pouvoir démiurge fantasmé de la langue, qui impose une réalité parce qu'elle la formule :

Und die industrielle Gurkenerte ist hervorragend, weil es an den Feldern auf korrosionsgeschützten Schildern geschrieben steht, sie kann niemals schlecht sein, wenn wörtlich gesagt wurde, sie sei gut. Und die industriell angebauten und verarbeiteten Gurken können nur Spitzenprodukte mit exquisiten Geschmacksqualitäten sein, eben weil es wörtlich gesagt und geschrieben wird. (KTV : 131)

Si le personnage de Schrimms n'est pas dupe, il n'en est pas moins marginalisé dans une société où c'est lui et non les autres locuteurs qui semble être fou. Car la circulation des formules sur Kugel 37a, ressassées par les locuteurs et affichées à tous les endroits possibles, gomme le fait que leur signification est essentiellement discursive (Krieg-Planque 2009) : le caractère irréconciliable des perceptions têtues de Schrimms, qui refuse de se plier au « discours sur », ne peut guère se résoudre que par la disparition de ce dernier. Dans une pirouette des auteurs, la dernière pensée qui lui traverse l'esprit avant de sombrer dans le néant est une formule remémorée de sa vie antérieure de cheminot, typographiée en petites capitales comme les autres formules du roman, E PERICOLO SPORGERSI. Elle livre la réponse à la question que nous posons au début du 1.2 : il est dangereux de manifester sa dissidence.

Conclusion

Le roman de Johanna et de Günter Braun pose un vernis science-fictionnel sur des enjeux socio-politiques de la société de la RDA. Ces enjeux se cristallisent autour du thème métalangagier, décliné en plusieurs catégories : la néologie, la politique linguistique et le mensonge sont autant d'éléments mis en scène dans *Das kugeltranszendente Vorhaben*. Les imaginaires de la langue sont conçus dans le contexte autoritaire de l'Allemagne de l'Est des années quatre-vingt. La langue apparaît comme un outil de falsification de la réalité, une puissance mensongère entre les mains d'un gouvernement malhonnête. Gautier exposait d'ailleurs bien l'intrusion de l'idéologie dans les dictionnaires même du régime est-allemand (Gautier 2012). Les unités polylexicales par lesquelles le monde gris et triste doit être transcendé circulaient dans le pays réel de la RDA comme sur la planète Kugel 37a. Le pouvoir quasi-magique de la formule doit créer un monde à l'image des ambitions du pouvoir en place. Elle force les esprits à se conformer (« fonformen ») à une réalité et constitue en cela la richesse la plus inépuisable d'un gouvernement, qu'il soit imaginé (Kugel 37a) ou subi (la RDA). Dans ces mondes totalitaires, la langue vient d'en haut et la pertinence de ses signifiants ne se discute pas !

Bibliographie

1. Œuvres

- BRAUN, Günter / BRAUN, Johanna (1983) : *Das kugeltranszendente Vorhaben*. Ulm : Suhrkamp Taschenbuch.
- BRAUN, Günter / BRAUN, Johanna (1978) : *Conviva Ludibundus*. Ulm : Suhrkamp Taschenbuch.
- KLEMPERER, Victor (1947) : *LTI, La langue du IIIème Reich : carnets d'un philologue*. Traduit par Elisabeth Guillot, 1996. Paris : Albin Michel.
- ORWELL, George (1950) : *1984 [mille neuf cent quatre-vingt-quatre]*. Traduit par : Audiberti, Aurélie. 2009. Paris : Gallimard.

2. Bibliographie secondaire

- ARENDET, Hannah (1972) : *Les Origines du totalitarisme*. Traduit par : Lévy, Patrick, Bourget, Jean-Loup. 2002. Paris : Editions du Seuil.
- BERR, Henri (1939) : « Avant-propos » de l'ouvrage de Joseph Vendryes, *Le langage, introduction linguistique à l'histoire*. Paris : Albin Michel.
- DEWITTE, Jacques (2007) : *Le Pouvoir de la langue et la liberté de l'esprit. Essai sur la résistance au langage totalitaire*. Paris : éditions Michalon.
- GAUTIER, Laurent (2012) : « La manipulation par la définition et les exemples : le discours lexicographique de l'ex-RDA ». In De Hoyos, José Carols & Pérennec, Marie-Hélène (dir.) *Langue et manipulation*. Publications de l'Université de Saint-Etienne, 147-162.
- HOUEBINE, Anne-Marie (2015) : « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel » In *La Linguistique*. 2015/51, 3-40.
- JINGAND, Alexia (2021) : « 2084 de Boualem Sansal : de la fiction politique à la fiction linguistique » In *Carnet du LIS*. Consulté le 27/06/2021. URL : <https://lis.hypotheses.org/alexia-jingand-2084-de-boualem-sansal>
- KRIEG-PLANQUE, Alice (2009) : *La notion de formule en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- SCHNEIDER-MIZONY, Odile (2011) : « Rhétoriques du pouvoir en Allemagne au XXe siècle » In *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), octobre 2011. Consulté le 13/06/2021. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/allemand/langue/langue-et-normes/rhetoriques-du-pouvoir-en-allemand-au-xxe-siecle>
- SIMON, Erik (2017) : « Braun, Günter und Johanna ». In LORENZ, Peter (dir.) *Lexikon der Science Fiction-Literatur seit 1900, mit einem Blick auf Ost-Europa*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 219-223.
- SÉRIOT, Patrick (1986) : « La langue de bois et son double ». In *Langage et société* 1986/35, 7-32.
- WHORF, Benjamin Lee / CARROLL, John [1956] (2007) : *Language, thought, and reality: selected writings*. Cambridge : the MIT Press.

Autorenhinweise für die *Nouveaux Cahiers d'Allemand*

Diese bleiben bewusst knapp, da unserer Erfahrung nach allzu lange Manuskripthinweise entweder verwirren oder demotivieren. Halten Sie sich bitte an die wenigen hier angegebenen Regeln, der Rest wird im Redaktionsbeirat bei Bedarf harmonisiert. Aus Gründen des Schutzes der Zeitschriftenrechte darf der Beitrag während einer Frist von 18 Monaten (anderthalb Jahren) nicht anderweitig publiziert werden. Eine Ausnahme von diesem Prinzip benötigt die ausdrückliche Genehmigung entweder des verantwortlichen Herausgebers (René Métrich) oder der Redaktionsverantwortlichen (Odile Schneider-Mizony).

Der Beitrag sollte 12-15 Seiten nicht überschreiten. Notfalls kann der Stoff auf zwei Beiträge verteilt werden, wovon der zweite in der darauffolgenden Ausgabe der Zeitschrift erscheinen würde. Bei Überlänge behält sich die Redaktion das Recht der Kürzung des Manuskripts vor.

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

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

Literaturangaben am Ende des Artikels, die knapp gehalten werden sollten, 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).

Formanweisungen

- oberer und unterer Rand: 3 cm
- linker und rechter Rand: 2,5 cm
- Schriftart: times new roman
- Schriftgröße 14 für den aktuellen Text, 12 für Zitate in einem eigenen Abschnitt, ebenso Rezensionen, 11 für Fußnoten und Bibliographie
- Paragraph im Textformat: einfacher Zeilenabstand
- Zitat: links 5 mm zurückgesetzt
- Bitte *keine* voreingestellten Aufzählungslisten, Nummerierungen und dgl. benutzen!

Sudentendeutsche Namen unter tschechischem Einfluss

Diese Arbeit setzt sich mit dem Einfluss der tschechischen Sprache auf die sudetendeutschen Nachnamen auseinander. Zum besseren Verständnis ist es nötig, die Begriffe *Sudetendeutscher* und *Sudeten* zu definieren und die Geschichte der deutsch-tschechischen Beziehungen kurz zu skizzieren, um den deutsch-tschechischen Sprachkontakt zu beleuchten. Dann werden die Geschichte der Familiennamen der Sudetendeutschen, die Merkmale tschechischer Familiennamen im Deutschen sowie der Einfluss des Tschechischen an Hand einer praktischen Analyse beschrieben.

1. Definition der Begriffe *Sudetendeutscher* und *Sudeten*

Obwohl der Terminus *Sudetendeutscher* schon 1866 bzw. 1889 in der erdkundlichen Literatur und auch in der Paulskirche in Frankfurt (Hahn 2007 : 39-57) aufgetaucht war, ist er erst durch den Historiker Franz Jesser bekannt geworden, der eine Analogiebildung zu den Wörtern *Alpendeutsche* und *Donaudeutsche* gebildet hat (Schroubek 1979). Dieser politische Begriff als Bezeichnung der deutschsprachigen Bewohner von Böhmen wurde häufiger nach dem Jahr 1918 benutzt, als die neue Tschechoslowakische Republik entstanden war. Die Historikerin Eva Hahn unterscheidet zwischen zweierlei Definitionen dieses Begriffes. Einerseits bezeichne es das gesamte aus der Tschechoslowakei ausgewiesene deutschsprachige Volkstum, das bis zum Anfang des Krieges aus tschechoslowakischen Staatsbürgern bestand ; andererseits sei es zu einem ideologischem Begriff geworden, mit dem Nazismus verbunden: mit diesem Terminus werden auch Deutsche tschechischer Nationalität bezeichnet, die sich den sudetendeutschen Bewegungen angeschlossen haben und Parteien wie die Sudetendeutsche Heimatfront, die Sudetendeutsche Partei und die Sudetendeutsche Landsmannschaft unterstützt haben. Bis heute besitzt dieser Begriff im Tschechischen, aber auch bei einigen deutschen Linguisten eine negative Konnotation (Beneš, 2002).

Nach Hans Lemberg (1993) ist der Terminus *Sudeten*, der geographisch einen Teil von Österreich-Ungarn definieren sollte, eine Bezeichnung der deutsch besiedelten Grenzgebiete des damaligen Böhmens, der dem antiken Begriff *Sudeti montes*, d. h. dem Bereich von Isergebirge bis zum Adlergebirge, entsprechen sollte.

2. Deutsch-tschechische Kontakte in Böhmen¹

2.1. Kurzgeschichte bis zum ersten Weltkrieg

Wegen des starken Bevölkerungswachstums der westlichen europäischen Staaten am Ende des 12. und am Anfang des 13. Jahrhunderts wurden Deutsche von tschechischen Herrschern nach Böhmen eingeladen. Deren Einwanderung brachte nicht nur neue Kenntnisse im handwerklichen Bereich und Bauwesen, sondern auch in der Landwirtschaft (Makrlík 2009: 71). In dieser Zeit wurde wenig Unterschied zwischen der tschechischen Bevölkerung und den neuen deutschsprachigen Einwanderern gemacht, denn jeder Untertan stellte zunächst eine finanzielle Quelle für das Land dar. Im 15. Jahrhundert kamen viele Einwohner des damaligen Böhmens ums Leben, weshalb es zu einer neuen Ansiedlung kam, deren meiste Einwanderer dank der geographischen Nähe germanischer Abstammung waren. Auch dank Maria Theresia, die Unternehmertätigkeit unterstützte, kamen im 18. Jahrhundert noch mehr Deutsche nach Böhmen.

Als Wendepunkt der deutsch-tschechischen Beziehungen kann das Jahr 1740 angesehen werden, als Preußen im ersten Schlesischen Krieg große Teile von Schlesien annektierte. Da diese Teile vormals zu den böhmischen Ländern gehörten, verlor Böhmen so einen großen Anteil seiner deutschsprachigen Bewohner und die Verbliebenen stellten im Verhältnis zu den Tschechen nun eine Minderheit dar (Gehrke 2009: 33). Dies führte zu der Bestrebung, eine deutsche Partei zu gründen, um sich gegen die zahlenmäßig überlegenen Tschechen behaupten zu können. Eine andere Wende in den Beziehungen zwischen der tschechisch-sprachigen und der deutsch-sprachigen Bevölkerung war die sogenannte (tschechische) nationale Wiederbelebung (*Národní obrození*), die im neunzehnten, dem Zeitalter der Nationalstaaten, Jahrhundert stattfand. Die Pflege von Sprache, Kultur und Geschichte sollte die Tschechen gegen die überwiegende deutschsprachige Mehrheit in Österreich-Ungarn schützen, was zu reichlichen Mystifizierungen der tschechischen Geschichte führte.

Herders philosophisches Konzept des Zentrums wurde sogar dafür instrumentalisiert: So wie die Erde als Stern mit der Sonne als Zentrum verankert ist, sollte auch der Mensch im Zentrum stehen. In ihm sollten alle Strahlen zusammenlaufen, versammelt sollten dann die Kreaturen als „schöne“ Völker in geographisch gesonderten Gebieten der Erde leben. Diese Theorie sollte das tschechische politische Denken stärken, denn František Palacký (1798-1876) sprach den Tschechen in Mitteleuropa die Rolle der Vereinigung

¹ Zur Beschreibung wurden Informationen aus den Webseiten *Sudetští Němci*¹ und *Lebendiges Museum Online*¹ benutzt.

der verschiedenen Elemente des neo-europäischen Lebens zu. Auch Herders Attribut *mildtätig*, das er für Slaven benutzte, wird in dieser Zeit als *sanft* und *geduldig* verstanden, das Tschechische wird als eine *angenehme* und *klangvolle* Sprache in Kontrast zu dem *aggressiven* und *lauten* Deutsch gesetzt. Etymologische Spekulationen sahen die slawische Kultur der griechischen und römischen sehr nahe liegen, um deren Prestige zu erhöhen. Der Vergleich der germanischen und slawischen Nationalsymbole hob die Feinheit der Slaven hervor. Bei der Gegenüberstellung vom slawischen Lindenbaum und den Bienen mit der germanischen Eiche und den Schweinen (Jaworski 2006: 20) zeigte das weiche und biegsame Holz des Lindenbaums die Tugenden einer komplexen Nation. Dieses Bild gipfelte noch in der Vorstellung des süßen Honigs, der von den vom Lindenbaum angelockten arbeitswilligen Bienen produziert wird, in Kontrast zu den Eicheln, die nur bacchantische Schweine anziehen (Macura 1983: 104).

Nach der Entstehung der Tschechoslowakischen Republik nach dem Ersten Weltkrieg wurden die deutsch-tschechischen Beziehungen zusätzlich belastet. Einerseits marschierten tschechische Truppen in die Sudetengebiete ein, was bald eine Tschechisierung dieser Gebiete vorantrieb, andererseits wurde den Sudetendeutschen sowie anderen Minderheiten Rechte zugestanden. Präsident Masaryks Konzept der nationalen Minderheiten setzte voraus, dass jede Minderheit erst durch Achtung des tschechoslowakischen Staates Rechte erlangte, die in der Verfassung verankert waren. Die daraus resultierende Ambivalenz zeigt sich exemplarisch an zwei seiner Aussagen. Als sich Masaryk an die Tschechen richtete, meinte er, dass „das von den Deutschen bewohnte Gebiet den Tschechen gehören sollte [...] und dass die Rechte der Deutschen von den Gründern des neuen Staates² abhängig sind“. An die Deutschen richtete er aber anders zu interpretierende Worte: „Seid beruhigt, die Deutschen bekommen die gleichen Rechte [wie die Tschechen] [...]“³ (Kovtun, 2005).

2.2. Sudetenkrise vor dem Zweiten Weltkrieg und Aussiedlung nach 1945

Trotz Spannungen wurden die Rechte der Minderheit nach 1918 zunächst geachtet, wie es die hohe Anzahl der deutschen Schulen und Universitäten zeigt, genauso wie die Freiheit der Sudetendeutschen, politische Organisationen zu gründen. Die tschechoslowakische Regierung versuchte jedoch wiederholt, diese zu schwächen. Die Wirtschaftskrise der dreißiger Jahre führte zu einer verschlechterten ökonomischen Situation der Sudetendeutschen, was sich wiederum in der steigenden Anzahl der deutschen Unterstützer der *Sudetendeutschen Heimatfront* (*Sudetendeutsche Partei*, SdP) widerspiegelte

² Also von Tschechen.

³ Beide Zitate wurden von der Autorin aus dem Tschechischen übersetzt.

(Hildermeier / Kocka / Conrad 2000: 188). Deren Gründer, Konrad Henlein, rief zu Boykotten der tschechoslowakischen Regierung auf, was sich dann zu bewaffneten Rebellionen der Sudetendeutschen gegen die Tschechen steigerte. Dies führte in der Folge zu einem Verbot der SdP. Nach dem Münchner Abkommen 1938 wurde das Sudetenland an das Deutsche Reich angeschlossen, wenig später kam es zum Einmarsch deutscher Truppen in Restböhmen. Durch den nationalsozialistischen Terror während der deutschen Okkupation wurde die Grundlage eines verständnisvollen tschechisch-deutschen Zusammenlebens zerstört. Nach dem Ende des Krieges 1945 wurden die Sudetendeutschen enteignet, vertrieben und ausgesiedelt. Zahlreiche Sudetendeutsche verloren dabei ihr Leben (Lawaty/ Orłowski 2003: 92).

3. Deutsch-tschechischer Sprachkontakt

Die Deutschsprachigen standen also in lang andauerndem Kontakt mit den Tschechischsprachigen, was zu einer gegenseitigen Beeinflussung beider Sprachen führte. Der Einfluss des Deutschen auf das Tschechische war größer und markanter aufgrund der langjährigen Dominanz der Habsburger, was den Effekt einer Bevorzugung der deutschen Sprache in den führenden Schichten und Adelskreisen hatte. Aber auch im Deutschen kann man gewisse Spuren des Tschechischen erkennen, da sich natürlich im Alltag beide Sprachen vermischt.

Zum ersten intensiveren Sprachkontakt kam es im 10. Jahrhundert, als im Laufe der folgenden drei Jahrhunderte ein geschlossenes deutsches Sprachgebiet in der Region von Böhmen, Schlesien und Mähren entstand, das circa 10 % des ganzen Gebietes bildete. In dieser Zeit war Tschechisch im Gegensatz zu Deutsch schon kodifiziert, und tschechische Wörter wurden ins Deutsche entlehnt (Skála 1994: 9). Im 14. Jahrhundert tauchen die ersten Erwähnungen des Prager Deutsch auf, das bis zum zweiten Weltkrieg seine eigene Entwicklung hatte. Da diese Variante aber nicht im Sudetenland gesprochen wurde, werden nur ein paar Beispiele für Einflüsse des Tschechischen auf das Deutsche genannt. Der slawische Vokativ wurde nachgeahmt. Bis ins 20. Jahrhundert kann man eine falsche Verwendung der Präposition *auf* verfolgen, die wie im Tschechischen benutzt wird. Was die Aussprache angeht, wurde das gleiche Zungen-*R* wie im Tschechischen ausgesprochen und auch kein Unterschied zwischen dem *Ach-* und *Ich-*Laut gemacht, denn dies kennt das Tschechische auch nicht⁴.

Während der Hussitenkriege kam es zu signifikanteren Entlehnungen aus dem Tschechischen, wie z. B. Haufnitz (*houfnice*), Pistole (*pistole*), Lebke

⁴ <https://is.muni.cz/th/x9rts/diplomka_tisk.pdf> [22.3.2020]

(*lebka*, Helm), *Tesak* (*tesák*, Messerart), *Wätschker* (*váček*, Beutel), das Wort *Robota* wurde aus *robota* (Arbeit) abgeleitet. Weltbekannt wurde es dann im 20. Jahrhundert, als der tschechische Schriftsteller Karel Čapek den Begriff „Roboter“ (*robot*) in seinem Werk *RUR* als Bezeichnung für menschliche Arbeitsmaschinen benützte. Ein weiteres Wort, das im 14. und 15. Jahrhundert aus dem Tschechischen entlehnt wurde, ist der Begriff Groschen (*groš*), der die alte österreichische Währung bezeichnet (Jodas 1999: 4).

Der Niederlage der Protestanten im beginnenden Dreißigjährigen Krieg 1620 in der Schlacht auf dem Weißen Berg folgte eine Stärkung der deutschen Sprache, untermauert durch die Einwanderung katholischer, sprich deutscher, Adliger und Beamte. Bis dahin war Tschechisch die Dachsprache gewesen, die vom tschechischen und deutschen Adel benützt wurde. Verschiebungen der Sprachgrenze in Mähren und Schlesien waren weniger ausgeprägt, weil in diesen Regionen mehr deutsch gesprochen wurde und Adlige zweisprachig waren. In Böhmen war dies nicht der Fall und es kam zu verstärkten gegenseitigen Entlehnungen (Skála 1994: 9-10).

In den nächsten Jahrhunderten wurde also verstärkt aus dem Deutschen ins Tschechische entlehnt und es kam zu einem kulturellen Kampf, um die tschechische Sprache gegen das immer dominanter werdende Deutsch zu bewahren (Jelínek 2000: 9). In Mähren und Schlesien kam es zu mehr Entlehnungen aus dem Deutschen, weil Zweisprachigkeit bis dahin dort weniger verbreitet war und die Stadtverwaltungen bis Anfang des 20. Jahrhunderts deutschsprachig waren; im Gegensatz zu Prag, das seit der Hälfte des 19. Jahrhunderts tschechisch verwaltet wurde. Der tiefere Sprachkontakt durch gemischte Besiedlungen und deutschsprachigen Industriebesitzern in Mähren und Schlesien erklärt häufige Entlehnungen aus dem Deutschen, die aber nach dem Jahr 1919 langsam aus dem Tschechischem wieder verschwanden. Auch das Schulwesen, das in diesen Gegenden nur auf Deutsch existierte, hatte einen großen Einfluss auf die Sprachverhältnisse (Skála 1994: 12-13).

Das Tschechische stand stark unter dem Einfluss des Deutschen, und ein paar gemeinsame phonetische Merkmale zeigen den Sprachkontakt, z.B. die Betonung eines Wortes oder des Vorwortes bei Präpositionalausdrücken. Bis heute werden auch einige Bohemismen im Deutschen verwendet, aber deren Benutzung ist regional verschieden, denn sie sind eher in der Lausitz, Süddeutschland und hauptsächlich in Österreich gebräuchlich, weil viele tschechische Handwerker dorthin auswanderten. Diese Lehnwörter stammen überwiegend aus dem Bereich des Kochens, des Essens, der Personenbezeichnungen, der Natur und des Hauses. Dies nennt man *Kuchlböhmisch*, z. B. die Buchtel (*buchta*, der Kuchen), der Kren (*křen*, der Meerrettich), der Powidl (*povidla*, das Pflaumenmus) (Jodas 1999: 111-112). Es sind meistens

Substantive. Sie ändern ihre phonetische Lautkette, das Genus wird aber nicht geändert (Křížková 2009: 285).

Auch in der Kindersprache findet man viele z.T. onomatopöische Parallelen, wie z. B. Bamberletsch (*bumbrlíček*, kleines Kind), gemma heia, heia machen (*jde se hajat, do hajan*, gehen wir schlafen), zuzeln (*cucat*, lutschen). Dieses Phänomen lässt sich leicht durch die große Anzahl tschechischer Kindermädchen am Ende des 19. Jahrhundert und Anfang des 20. Jahrhundert in Wien erklären (Jodas 1999: 113). Aus dem Bereich der Phraseologismen stammen z. B. auf lepschi gehen (*lepší*: besser), brisch sein (*prýč*: weg), chronische Tachinose haben (*táhni*: geh weg; immer faul sein) etc. (Zámečnicková 2011: 40).

Bis heute tauchen im Deutschen Wörter tschechischen Ursprungs auf, wie Kolatsch (*koláč*, der Kuchen), Graupen (*kroupy*, Hagel), Pampelischken (*pampeliška*, Löwenzahn) (Křížková 2009: 286), deren etymologischer Einordnung nicht immer einfach ist.

4. Sudetendeutsche Familiennamen

4.1. Definition⁵ einiger Begriffe der Onomastik/Namenkunde

Berufsamen sind im Rahmen der Familiennamenforschung solche Familiennamen, die aus Berufsbezeichnungen abgeleitet werden, z. B. *Hosennestler*, *Hühnerer*, *Joppner*.

Schleifnamen sind Namen, die Handwerker bei der Gesellentaufe bekommen haben und die sich dann oft in Nebennamen entwickelten und in der Familie weitergegeben wurden (Schwarz 1957: 23).

Spitznamen bezeichnen Namen, die man einer Person wegen einer ihrer auffallenden Charakteristiken vergibt, meistens aus Scherz oder Spott, z. B. *Dickerchen*, *Schlaumeier*, *Dummkopf*.

Beinamen bezeichnen die Eigenschaft einer Person, im Gegenteil zu Spitznamen haben sie meistens keinen verspottenden Charakter und vererben sich nicht, z. B. *Karl der Kühne*, *Pippin der Kleine*, *Karl der Große*.

Rufnamen sind Namen, mit denen eine Person von nahestehenden Menschen angesprochen wird, z. B. *Franz-Ferdinand*, *Attel*, *Manuel*.

Erbliche Namen werden zwischen den Generationen vererbt (Heuser/Nübling/Schmuck 2008: 21).

⁵ Nach Duden.

Herkunftsnamen werden von der Herkunftsregion der jeweiligen Person abgeleitet, z. B. *Böhm, Böhme, Bayer*.

Flurnamen werden von kleineren geographischen Orten abgeleitet, wie z. B. *Alm, Rennenbaum, Schwaighof*.

Satznamen sind solche Familiennamen, die aus einem Satz entstanden sind, z. B. *Rührenpfeffer, Schleichenkauf, Hilfüber*.

Heiligennamen sind aus den Namen von Heiligen entstanden, z. B. *Maria, Josef, Eva*.

„Kosenamen“ drücken eine vertraute Beziehung aus, z. B. *Hansi, Toni, Elmi*.

4.2. Geschichte der sudetendeutschen Familiennamen⁶

In der Zeit, als die ersten Deutschen als Priester, Adlige oder Kaufleute kamen, waren Familiennamen unüblich und es wurden Rufnamen oder Beinamen benutzt. Im Laufe der Zeit wurden die Rufnamen der Deutschen kirchlich beeinflusst, z.B. gab es 1197 unter den Deutschsprachigen auf böhmischem Boden 251 deutsche und 229 kirchliche Rufnamen. Diese Namen wurden mit kleinen Lautänderungen ins Tschechische eingeführt, z. B. *Benedikt – Beneda, Gallus – Havel, Emmram – Jimram*. Heiligennamen wurden erst in größerem Maße ab dem 13. und 14. Jahrhundert bei Bauern verwendet (Schwarz, 1957: 1-2). Im 13. Jahrhundert kam eine neue deutschsprachige Einwandererwelle. Deren Namen hielten Einzug ins Sudetenland, die alten wurden nicht mehr benutzt. Der Schatz an Rufnamen verkleinerte sich und die Anzahl der Personen mit dem gleichen Namen stieg an, wobei hauptsächlich Kurz- und Verkleinerungsformen benutzt wurden, z. B. *Chuono* zu *Chuonrât*; *Götze* zu *Fridrîch*. Da diese Namen ihre Unterscheidungsfunktion eingebüßt hatten, wurden Heiligennamen herangezogen. Die beiden ersten Siedlergenerationen benützten noch häufig deutsche Rufnamen, aber danach stieg die Anzahl der oft eingedeutschten Heiligennamen, z. B. *Martinus – Mertin, Mertein, Märt* oder *Nikolaus – Nikel, Niklas*. Diese Tendenz fand aber nicht in der Oberschicht statt, die bewusst Namen mit fremden Endungen wie *Johaness* benutzte. Die gleiche Entwicklung kann man auch bei den tschechisch-sprachigen Einwohnern verfolgen (Schwarz 1957: 3-10).

4.2.1. Rufname als Familienname

Da Familiennamen aus Rufnamen und Heiligennamen entstanden sind, datieren die Forscher ihren Ursprung aus der Zeit, in der Rufnamen zwar noch oft

⁶ Viele der im Weiteren erwähnten Namen existieren in beiden Sprachen bis heute.

benutzt wurden, aber Heiligennamen schon existierten, was auf das 13.-14. Jahrhundert hinweist. Es war lange üblich, zu dem Namen des Sohns den Namen des Vaters hinzuzufügen, z. B. das berühmte *Hadubrant Hildebrantes sunu*. Die Bezeichnung „Sohn“ wurde dann weggelassen und später noch der Name des Vaters im Nominativ und nicht mehr im Genitiv verwendet: z. B. *Henzil Rudlini* wurde zu *Henzil Rudil*, wobei die zwei Formen lange nebeneinander existierten. Vatersnamen wurden zu Familiennamen, aber bei einer Hochzeit mit einer Frau aus besserem Kreise wurde der Name des Schwiegervaters aufgenommen. Frauennamen wurden weniger benutzt, Ausnahmen waren Söhne einer Witwe, unehelich Geborene oder falls die Frau aus einem besseren Kreis kam (Schwarz 1957: 12).

Vater und Sohn konnten den gleichen Rufnamen tragen, wurden aber durch Eigenschaftswörter unterschieden, z. B. *Althannes* versus *Neuhannes*. Manchmal stand dieses an zweiter Stelle, z. B. *Heinz Klug*. Der nächste Schritt war die Bildung mit *-er*, z. B. *Dietbolder*, *Gebharder*, *Klementer*, die als Bezeichnung des Sohnes benutzt wurde. In kleineren Orten mit geringer Einwohnerzahl verwendete man lange nur einen einzigen Namen. Ab dem 12. und 13. Jahrhundert tauchten Koseformen auf. Die allermeisten Namen, die noch heute benutzt werden, stammen aus dem 14. Jahrhundert.

4.2.2. Familiennamen aus Herkunft- und Wohnstättennamen

Diese Tendenz verbreitete sich im 14. Jahrhundert. Familiennamen, die einen bestimmten Ort bezeichneten, waren nicht immer mit dem Geburtsort identisch, denn Familien reisten und die Namen konnten die Bezeichnung eines Ortes sein, wo sie nur kurze Zeit gelebt hatten. Die Ortsnamen wurden mit den Präpositionen *de* oder *von* mit dem ersten Namen verbunden, was beim Adel wie auch bei Bürgern beliebt war. Auch die Bezeichnung der Herkunft mit dem Suffix *-er* taucht in dieser Zeit auf. Die Heimatf Familiennamen beruhten oft auf der Mundartform und enden also mit *-a* oder *-e*. Durch die große Migration in Böhmen kam es zur Vermischung der jeweiligen Familiennamen mit Dorfbezeichnungen, Wohnstättennamen oder Flurnamen. In den Städten benutzte man als Familiennamen Benennungen von Häusern, z. B. *Altkrug*, *Goldhahn*, *Einhorn*. Einige Forscher meinen allerdings, dass die Familiennamen den Häusern ihren Namen gegeben haben (Schwarz 1957: 13-18).

4.2.3. Berufsbezeichnungen und Familiennamen aus Berufsamen

Die Entstehung der Familiennamen aus Berufsbezeichnungen zeigt die Vielfalt der Berufe im 13.-15. Jahrhundert. Berufsamen entwickelten sich früher bei angeseheneren Berufen, wie z. B. bei Tuchmachern oder Kürschnern, auch der Anspruch der Zünfte auf Teilhabe in der Stadtverwaltung spielte eine Rolle. Die

Berufsspezialisierung spiegelt sich in den Familiennamen wider, z. B. *Kalt-, Rot-, Flaschen-*. In verschiedenen Teilen des Landes wurden andere Bezeichnungen für einen und denselben Beruf benutzt, z. B. *Binder* in Nordböhmen versus *Büttner* in Mähren und Südböhmen. Beliebte waren auch Satznamen, wie z. B. *Ruhrenpfeffer, Braunhafen, Schleichenkauf* oder diminutive Benennungen: *Messerschmiedel, Schmiedel, Ätztel* (Schwarz 1957: 18-23).

4.2.4. Beinamen und Familiennamen

Nur dem engen Umkreis der jeweiligen Person ist bekannt, warum Beinamen entstanden sind, weswegen man die Herkunft solchergestalt entstandener Familiennamen nicht genau klären kann. In diesen Varianten wurden manchmal Artikel benutzt: *Heinrich der Nägel, Jacob der Schien*. Präpositionen waren selten (*Ansorge, Ohnsorger*) und sind erst ab dem 14. Jahrhundert überliefert. Häufiger waren Adjektive, die mentale (*dumm, krumm, dürr*) und physische (*hungriger, kahler, dicker*) Eigenschaften beschrieben. Auch Benennungen von Tieren (*Fack, Gelz, Zauchsau*) und deren Körperteilen (*Froschmaul, Ziegenkopf, Ziegenbart*) wurden verwendet. Dagegen treten Pflanzen-, Geräte-, Stein-, Jahres-, Tages-, Monate-, Wochentage- und Speisebenennungen in diesem Zusammenhang kaum auf. Wenn Jahreszeiten- und Monatsbenennungen verwendet wurden, tauchten nur *Lenz* (anstatt Frühling) und *Hornung* (anstatt Februar), *März, April* und *Mai* auf, die anderen Begriffe fehlen. Das gleiche gilt bei den Wochentagen: es wurden nur *Freitag, Sonntag* und *Montag* benutzt. Manche Satznamen gelten als Reflektion des damaligen Volkshumors wie *Hauenkrug* aus *Hau den Krug*. Auch diminutive Ausdrücke (*Rotel, Blaenkel, Grossel*) waren in Verwendung.

4.2.5. Doppelnamigkeit

Bei der langsamen Entstehung der Familiennamen haben sich Beinamen nicht vererbt, weswegen man bei ihnen nicht gleich von Familiennamen sprechen sollte. Als aber die Heiligennamen aufkamen und Städte grösser wurden, versuchte man, gleichnamige Menschen zu unterscheiden, ein Trend, der aus dem Westen kam und sich bei den Deutschböhmen weiter verbreitete. So kam es zuerst in den Städten zur Vererbung von Beinamen und anderer Benennungen mit sozialer, räumlicher und zeitlicher Staffelung. Migration und gemischt deutsch-tschechische Ehen hatten einen gewaltigen Einfluss beider Sprachen auf die Familiennamen. Es kam sowohl zur Tschechisierung deutscher Namen (*Hybšer* aus *Hübscher*) als auch andersherum (*Zewisch* wird *Jinochsel*). Mundartliche Schreibweisen ließen *p* für *b* und *b* für *w* stehen, *a*-Laute verdumpfen, oder *ai* für *ei* stehen, *i, u, ü* als *e* auftreten, *ö* auf, *ch* als *kch* ausgesprochen

werden etc. In manchen Regionen kam es auch zum Abfall des auslautenden *e* wie in *Aff(e)* (Schwarz 1957: 26-38).

4.3. Merkmale tschechischer Familiennamen

4.3.1. Lautliche Merkmale

Bei der Betrachtung der deutschen Namen slawischen Ursprungs fallen einige Unterschiede zu den anderen slawischen Namen auf. Die tschechischen Namen haben das urslawische *g* in den Laut *h* verändert, z. B. *Hollick* (versus polnisch *Golick*), *ol* und *lo* und *ro* wurden zu *lo*, *ro* (*Bradka* versus sorbisch *Brodka*). Tschechisch hat außerdem keine Nasenlaute im Gegensatz zum Polnischen, d. h. da, wo in den Begriffen aus dieser Sprache im Deutschen *a*, *i*, *o* von *m* oder *n* gefolgt wird, gilt die Regel im Tschechischen nicht (*Huser* versus polnisch *Gonsior*). Weiter existieren bei tschechischen Namen die Konsonanten *v* und *w* am Anfang der Wörter, eine Ausnahme bildet nur der *v*-Vorschlag: *Volejník*. Was die Zischlaute angeht, gibt es im Tschechischen viele Wörter mit dem Konsonanten *č*, was sich in den germanisierten tschechischen Namen zum *c* oder *tsch* entwickelt hat (*Cermak*, *Tetschin*). In altschechischen Namen findet man noch das veraltete Suffix *-ki*, das heute in der Variante *-ky* auftaucht (*Uzki* X *Uzky*). Andere typische Suffixe sind *-ek* (*Domanek*), *-sky* (*Slansky*) und *-l* (*Pospischil*) (Wenzel 1999: 15-30).

4.3.2. Schreibweise der tschechischen Namen im Deutschen

Viele Namen tschechischen Ursprungs wurden so germanisiert, dass sie ähnlichen Lauten im Deutschen entsprachen, so dass ein Name mehrere Schreibweisen haben kann (*Hrdlicka* X *Hrdlitschka* X *Herdlitsche*). Allgemein wurden diakritische Zeichen weggelassen, die im Deutschen nicht auftauchen (*ě*, *š*, *č*, *ř*, *ž*, *ý*, *á*, *í*, *é*...), z. B. *Čapek* wurde zu *Capek*, *Šafařík* zu *Safarik*. Die Suffixe *-a*, *-o* wurden zu einem Schwa verändert und *-k*, *-ek* wurden aus Gründen schwieriger Aussprache zu *-ke* (*Domek* X *Domke*) (Wenzel 1999: 30-31).

5. Empirische Analyse

Um den Einfluss der tschechischen Sprache auf die sudetendeutschen Familiennamen zu verfolgen, wurden die 10 618 Nachnamen dieser Menschen, die in 6568 Stichwörtern in der Liste mit etymologischer Erklärung von Ernst Schwarz (1957: 43-360) auftauchen, untersucht und die 109 gefundenen vom Tschechischen stark beeinflussten Benennungen in die folgenden Kategorien eingeteilt:

- a) Namen, die aus einem tschechischen Gattungsnamen entstanden sind
- b) Namen, die aus einem tschechischen Vornamen entstanden sind
- c) Namen, die aus tschechischen Ortsbenennungen entstanden sind
- d) Andere Einflüsse.

5.1. Namen, die aus einem tschechischen Gattungsnamen entstanden sind

In diese Kategorie fielen 18 Wörter, deren Etymologie in der beigefügten Tabelle zu finden ist. Interessanterweise sind die meisten Namen aus Essensbezeichnungen entstanden (10, grün), drei Namen wurden aus Personenbezeichnungen abgeleitet (rot), drei aus Sachbenennungen (blau) und zwei aus allgemeinen Ortsbenennungen (orange).

Bochnitzer: aus <i>bochník</i> (Leib Brot)
Geislitzer: aus <i>giselitze: kyselice</i> (breiartige tschechische Speise)
Graupner: aus <i>krupník</i> (tschechische Suppe)
Gugelhupf: aus <i>gugelhupf: bábovka</i> (tschechischer Kuchen)
Hahnweiß: aus alter tschechischen Benennung <i>hampejz</i> (Hahn und Henne)
Horn: von <i>hora</i> (Berg)
Kadel: aus einem russischen Lehnwort <i>kadold</i> (Schornsteinfeger)
Kern: aus <i>kern: pecka</i> (Kern)
Kolatsch: aus <i>koláč</i> (tschechischer Kuchen)
Kren: aus <i>křen</i> (Kren)
Krenel: Diminutiv für Kren
kretschmer: aus <i>krčma</i> (Kneipe)
Kummet: aus <i>chomat</i> (Kummetmacher)
Leinholz: aus <i>lín</i> (Leinholz)
Masanz: aus <i>mazanec</i> (tschechischer Kuchen)
Recke: aus tschechischem Ausdruck für Held
Schoeps: aus <i>skopec</i> (Widder)
Supan: aus <i>župan</i> (Bademantel)

5.2. Namen, die aus einem tschechischen Vornamen entstanden sind

Für diese Kategorie wurden 43 Namen gefunden. Bis auf zwei Namen (rot), die wahrscheinlich von tschechischen Frauennamen abgeleitet wurden, und einen Heiligennamen (orange), sind alle Formen entweder aus tschechischen Rufnamen oder Vornamen abgeleitet.

Benesch: aus <i>Beneš</i>
Blahut: tschechischer Rufname
Brabant: aus <i>Proslav</i>
Bolke: aus dem Rufnamen <i>Bolek</i>
Bolz: aus dem tschechischen Rufnamen <i>Bolec (Boleslav)</i>
Borschel: aus dem tschechischen Rufnamen <i>Boršík (Boreš)</i>
Borsche: aus dem tschechischen Rufnamen <i>Boreš (Boreš)</i>
Erbser: aus dem tschechischen Rufnamen <i>Jesco (Milota)</i>
Fächler: germanisierte Form des tschechischen Rufnamens <i>Vech (Václav)</i>
Frank: aus dem tschechischen Rufnamen <i>Franěk (František)</i>
Gregor: germanisierte Form des tschechischen Heiligen <i>Řehoř</i>
Hähnel: aus dem germanisierten <i>Hanek, Hanik</i>
Hersch: aus dem tschechischen Kosenamen <i>Hereš (Herman)</i>
Herusch: aus dem tschechischen Kosenamen <i>Heruš (Herman)</i>
Jahel: aus der tschechischen Koseform <i>Janík, Jeník, Janek (Jan)</i>
Janusch: aus dem tschechischen Namen <i>Januř</i>
Jaksch: aus der tschechischen Koseform <i>Jakeš (Jakub)</i>
Jenisch: aus der tschechischen Koseform <i>Jeniš (Janeš)</i>
Jinochsel: aus dem tschechischen Kosenamen für <i>Jinoš, Junoš</i>
Klems: aus der germanisierten Form zu <i>Klemeš</i>
Lachmann: aus dem tschechischen Rufnamen <i>Lach (Ladislav)</i>
Liebischer: aus der germanisierten Form zu <i>Libeš</i> ; Ableitung von dem tschechischen Frauennamen <i>Libuše</i>
Lubicher: aus dem tschechischen Namen <i>Lubik</i>
Marischer: aus dem tschechischen Namen <i>Mareš</i> ; tschechischer Kosename <i>Maruša (Marie)</i>
Märschel: aus dem germanisierten Diminutivum zu <i>Mareš</i>
Pech: aus dem germanisierten Diminutivum <i>Pecherer (Petr)</i>
Peschel: aus dem tschechischen Namen <i>Pešek, Pech, Petrus</i>
Petruscher: aus dem germanisierten Kosenamen zu <i>Petr</i>
Pröckel: aus dem tschechischen Rufnamen zu <i>Prokop</i>
Radesch: aus dem tschechischen Namen <i>Radeš</i>
Rudusch: aus dem tschechischen Rufnamen zu <i>Rudolf</i>
Schuebel: aus dem tschechischen Rufnamen <i>Schyban (Štěpan)</i>
Schwach: aus dem tschechischen Rufnamen <i>Svach (Svatoslav)</i>
Stanz: aus dem tschechischen Rufnamen <i>Stanec (Stanislav)</i>
Tillus: aus dem tschechischen Rufnamen zu <i>Tille</i>
Tuschel: aus der germanisierten Form zu <i>Dušek</i>
Vonach: aus der germanisierten Form zu <i>Vanák</i>
Wank: aus dem tschechischen Namen <i>Vaněk</i>

Welzel: aus der germanisierten Form zu <i>Veleček</i>
Witel: aus der germanisierten Form zu <i>Vítek, Vít</i>
Witig: aus der germanisierten Form zu <i>Vítek, Vít</i>
Witusch: aus dem tschechischen Rufnamen <i>Vituš (Vítek)</i>
Zänkel: aus der germanisierten Form zu <i>Čeněk</i>

5.3. Namen, die aus tschechischen Ortsbenennungen entstanden sind

Bei den 46 gefundenen Nachnamen wurde aufgeteilt in Ortsnamen, die nicht dem Tschechischen entsprechen (rot), Ortsnamen, die anders geschrieben, weil anders ausgesprochen wurden (orange), und Ortsnamen, die die gleiche Form wie im Tschechischen haben (grün). Die folgende Tabelle zeigt vor allem solche, die aus Gründen der Aussprache anders geschrieben wurden (31), dann die Benennungen, die gleich wie im Tschechisch lauten (8) und schließlich Namen ohne Zusammenhang zu den tschechischen Namen (7).

Bilowitzer: aus Groß Bilovitz (<i>Velké Bilovice</i>)
Bieler: aus Bieler (<i>Bělá</i>)
Böhm: aus der deutschen Bezeichnung für einen Bewohner Böhmens
Brunnel: aus Brunnel oder Brünn (<i>Brno</i>)
Budischer: aus Budischau (<i>Budišov</i>)
Budweiser: aus der Bezeichnung für Pilsen (<i>Plzeň</i>)
Bukauer: aus Bukau (<i>Bukov</i>)
Chlupitzer: nach Chlupitz (<i>Chlupice</i>)
Chrudimer: aus Chrudim
Delnitzer: aus Dölitz bei Eger (<i>Dolnice</i>)
Dobruscher: aus <i>Dobruška</i>
Diwaxer: aus Divax (<i>Diváky</i>)
Dornacher: aus <i>Dorner</i>
Dubitzer: aus Dubitz (<i>Dubice</i>)
Eibach: aus <i>Eibenwald</i>
Ensatater: aus Ensat (<i>Senožaty</i>)
Ganitzer: aus Kanitz (<i>Kanice</i>)
Großnauer: aus <i>Großnau (Krasnov u Humpolce)</i>
Gumpoler: aus Gumpolz (<i>Humpolec</i>)
Gurimer: aus Gurin (<i>Kouřim</i>)
Horawitzer: aus Horaschdowitz (<i>Horaždovice</i>)
Höritzer: aus Höritz (<i>Hořice</i>)
Hradischer: aus Ungarisch Hradisch (<i>Uherské Hradiště</i>)
Iglauer: aus Iglau (<i>Jihlava</i>)
Jermer: aus <i>Jeremice</i>

Klobouker: aus <i>Klobouky</i>
Kölner: aus der tschechischen Stadt Köln (<i>Kolín</i>)
Königsberger: aus Königsberg (<i>Kynšperk</i>)
Kosteler: aus Kosteletz (<i>Kostelec</i>)
Melniker: aus Melnik (<i>Mělník</i>)
Olmützer: aus Olmütz (<i>Olomouc</i>)
Opotscher: aus Opotschno (<i>Opočno</i>)
Politzer: aus Politschka (<i>Polička</i>)
Pomuker: aus Pomuk
Prager: aus Prag (<i>Praha</i>)
Primislauer: aus Primislau (<i>Přibyslav</i>)
Ratschnitzler: aus Ratschnitz (<i>Račice</i>)
Raesse: aus <i>Ras, Ráš, Ráž</i>
Rehorer: aus Regens (<i>Řehořov</i>)
Röles: aus Röles (<i>Roliš</i>)
Ruchwaner: aus <i>Ruchovany</i>
Schestraditzer: aus Schestraditz (<i>Všestradice</i>)
Schickner: aus <i>Schycen</i>
Sichelbeck: aus Sichelbeck (<i>Žižpachy</i>)
Skalitzer: aus Skalitz (<i>Skalice</i>)
Teplitzer: aus Teplitz (<i>Teplice</i>)

5.4. Andere Einflüsse

In die letzte Kategorie fallen nur zwei Familiennamen. Der erste ist ein Satzname, der aus der Begrüßung *Dobry den* (Guten Tag) stammt (Schwarz, 195: 76). Hier kann man vermuten, dass die für Deutschsprachige schwierig zu fassende tschechische Formulierung zu einer Vereinfachung führte. Der zweite Familienname hat einen Bezug zu einem altschechischen Wort, das die Bedeutung eines lustigen Menschen hatte, jedoch im modernen Tschechisch nicht mehr existiert (Schwarz 1957: 308).

Dobermann: aus dem Satz *Dobry den* (tschechisch Guten Tag)

Stieglitz: entlehnt aus dem Tschechischen (lustiger Mensch)

6. Bilanz

Bei dem langen Zusammenleben der tschechisch- und deutschsprachigen Bewohner Böhmens spiegelt sich der Kontakt in den Personennamen wider, wie es ja verständlich ist, dass bei einer Massenmigration, bei der zwei Sprachen aufeinandertreffen, mit Mischnamen zu rechnen ist. Bei den sudetendeutschen

Familiennamen lassen sich drei Tendenzen feststellen: Zuerst eine starke Neigung, tschechische Ortsbenennungen in germanisierter Form als Familiennamen zu benützen. An zweiter Stelle stehen Namen, die von Speisen abgeleitet wurden. Und drittens wurden viele Familiennamen verwendet, die ihren Ursprung in tschechischen Vornamen hatten. Diese Genese der sudetendeutschen Familiennamen spiegelt einen direkten Einfluss der tschechischen Kultur auf das Leben der Sudeten wider. Aufzeigen von Sprachkontakt gehört auch zur Kultursymbolik von Eigennamen.

7. Bibliographie

7.1. Sekundärliteratur

- BENEŠ, Zdeněk (2007): „Sudety a sudetský“. *Rozumět dějinám (Die Geschichte verstehen)*. Prag: Ministerstvo kultury České republiky.
- GEHRKE, Roland (2009): *Landtag und Öffentlichkeit: provinzialständischer Parlamentarismus in Schlesien 1825-1845*. Köln: Böhlau Verlag.
- HAHN, Hans-Henning (2007): *Hundert Jahre sudeten-deutsche Geschichte: eine völkische Bewegung in drei Staaten*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- HERDER, Johann Gottfried (2015): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Dresden: andersseitig.
- HEUSER, Rita / NÜBLING, Damaris / SCHMUCK, Mirjam (2008): *Familiennamengeographie: Ergebnisse und Perspektiven europäischer Forschung*. Mainz: Johannes-Gutenberg Universität Mainz.
- HILDERMEIER, Manfred / KOCKA, Jürgen / CONRAD, Christoph (2000): *Europäische Zivilgesellschaft in Ost und West: Begriff, Geschichte, Chancen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- JAWORSKI, Rudolf (2006): *Deutsche und tschechische Ansichten: kollektive Identifikationsangebote auf Bildpostkarten in der späten Habsburgermonarchie*. Innsbruck: StudienVerlag.
- JELÍNEK, Milan (2000): „Der Purismus in der Entwicklung der tschechischen Schriftsprache im 19. und 20. Jahrhundert“. *Studia et exempla linguistica et philologica*. Regensburg: Roderer.
- JODAS, Josef (1999): „O paralelách ve slovní zásobě češtiny a rakouské němčiny (Über Parallelen im tschechischen und österreichischen Wortschatz)“. Ostrau: Ostravská univerzita.
- KOVTUN, Jiří (2005): *Republika v nebezpečném světě. Éra prezidenta Masaryka 1918–35 (Die Republik in Gefahr. Die Ära des Präsidenten Masaryk)*. Prag: Torst.
- KŘÍŽKOVÁ, Zdenka (2009): „Spuren der tschechischen Sprache im heutigen Deutsch“. *Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre in Tschechien*. Brünn.
- LAWATY, Andreas / ORŁOWSKI, Hubert (2003): *Deutsche und Polen: Geschichte, Kultur, Politik*. München: C. H. Beck.
- LEMBERG, Hans (1993): „Haben wir wieder eine „Tschechei?“ *Bohemia 34*.
- MACURA, Vladimír (1983): *Znamení zrodu: české obrození jako kulturní typ (Zeichen der Geburt: Tschechische Wiederbelebung als kultureller Typ)*. Prag: H & H.
- MAKRLÍK, Václav (2009): *Češi a Němci: studie proveditelnosti společných dějin a budoucnosti (Tschechen und Deutsche: Machbarkeitsstudie zur gemeinsamen Geschichte und Zukunft)*. Praha: Ideál.

- SCHROUBEK, Georg (1979): „Die künstliche Region: Beispiel „Sudetenland“. Regionale Kultur-analyse. München: Institut für deutsche und vergleichende Volkskunde.
- SCHWARZ, Ernst (1957): *Sudetendeutsche Familiennamen*. 1. Köln: Böhlau Verlag.
- SKÁLA, Emil (1994): „Tschechisch-deutsche Sprachkontakte“. *Germanistica Pragensia XII. Acta Universitatis Carolinae Philologica 2*. Prag.
- WENZEL, Walter (1999): *Lausitzer Familiennamen slawischen Ursprungs*. 1. Bautzen: Domowina-Verlag.
- ZÁMEČNÍKOVÁ, Marta (2011): „Das österreichische Deutsch in der Phraseologie“. Bachelorarbeit, Univerzita Palackého v Olomouci.

7.2. Online-Ressourcen

- BAYEROVÁ, Eva (2011): „Flurnamen im ehemaligen Gerichtsbezirk Niemes aus der historisch-geographischen Sicht“. Masaryk-Universität. https://is.muni.cz/th/erdiu/Flurnamen_im_ehemaligen_Gerichtsbezirk_Niemes.pdf.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT (2020): „Beiname“. Duden. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Beiname>.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT (2020): „Spitzname“. Duden, 2020. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Spitzname>.
- DEFINITIONS (2020): „Definitions for Kosenamen“. Definitions. <https://www.definitions.net/definition/Kosenamen>.
- FISCHER, Rudolf (2009): „Familiennamen – Herkunftsnamen“. de Gruyter. <https://www.degruyter.com/view/j/bgsl.1961.82.issue-s1/bgsl.1961.82.s1.353/bgsl.1961.82.s1.353.xml>.
- HAHN, Eva (2020): „Wer sind die Sudetendeutschen?“ Bohemistik. <http://www.bohemistik.de/sudetistikwer.html>.
- LANG, Václav (2010): „Národní divadlo (National Theater in Prag)“. Novinky. <https://www.novinky.cz/tema/clanek/narodni-divadlo-40096184>.
- MOOSBACH, Dirk (2020): „Berufsname“. Wortbedeutung. <https://www.wortbedeutung.info/Berufsname/>.
- MOOSBACH, Dirk (2020): „Rufname“. Wortbedeutung. <https://www.wortbedeutung.info/Rufname/>.
- PECINA, Tomáš (2019): „Historie česko-německých vztahů v českých zemích do roku 1918 (Geschichte der tschechisch-deutschen Beziehungen in den tschechischen Ländern bis 1918)“. Sudetoněmecké krajanské sdružení v Čechách, na Moravě a Slezsku. <https://www.sudetstnemci.cz/cs/hist0/hist1/>.
- STEIN, Charlotte (2014): „Heiligennamen im deutschen Rufnameninventar der Gegenwart“. GRIN. <https://www.grin.com/document/418725>.
- UNIVERSITÄT PASSAU (2019): „Begriff Sudetenland-Sudetendeutsche“. Begegnungsraum Geschichte. <https://www.begegnungsraum-geschichte.uni-passau.de/unterrichtsmaterialien/zwangsaussiedlung/sachinformationen/begriff/>

Yelly Hernandez

Laboratoire MoDyCo, Nanterre

Développement du protolangage chez le bébé : attention, cognition, communication

0. Introduction

L'objectif de cet article, basé sur un travail de thèse qui étudiait la communication entre très jeunes enfants et avait pour titre *Procédés proto-communicatifs entre pairs d'âge de 5 à 11 mois : types d'attention conjointe, d'interaction et des proto-actes du langage. L'acquisition du langage en milieu collectif. Étude des interactions précoces* (Y. Hernandez, 2014), est de fournir des arguments en faveur des projets d'immersion totale dans une deuxième langue dès la maternelle. La rareté des données est un facteur qui pourrait empêcher les autorités en charge de l'élaboration des politiques scolaires de concevoir des programmes d'acquisition bilingue chez le tout petit. Si une commission chargée de la révision des programmes éducatifs était à même d'intégrer des données représentatives concernant le développement de l'enfant, des éléments factuels devraient soutenir sa démarche. De même, la formation des puéricultrices et professionnelles de la petite enfance devrait bénéficier de données récentes, afin d'accorder une place adéquate au développement du langage sur le plan psychologique et comportemental.

Or rares sont les études qui considèrent l'interaction entre pairs en très bas-âge en étape pré-linguistique. Les publications stipulent souvent l'inexistence de la proto-communication avant l'âge d'un an. Mais notre recueil d'un corpus vidéo en milieu de crèche et l'analyse transversale et longitudinale d'une sélection de 13 séquences font ressortir des aspects qualitatifs et quantitatifs concluant à une dynamique entre pairs âgés de 5-11 mois. La communication préverbale entre enfants dès l'âge de 5 mois présente des comportements dont la complexité est analogue à ceux observés entre adultes et enfants. Nous souhaitons offrir ce nouveau regard sur le développement cognitif du bébé et ses performances proto-communicatives. Ces éléments montrent le besoin de repenser la prise en charge du jeune enfant au milieu éducatif à partir de la maternelle. Ils constituent un facteur supplémentaire démontrant la capacité biologique d'acquisition de plus d'une langue dès le plus jeune âge.

1. L'état des lieux

Déclarer l'inexistence de la proto-communication avant l'âge d'un an entraîne pour conséquence le renforcement du caractère traditionnel et intouchable des modes de garde, usage convenu qui ne permettra pas de faire avancer les positions sociales face à l'exposition à plus d'une langue dès le plus jeune âge dans le système scolaire.

Ce sujet, peu abordé, a surgi des vidéos filmées par nos soins, de 2005 à 2006, pour lesquelles nous avons progressivement construit le cadre d'analyse suivant : « Peut-on considérer qu'un groupe de jeunes enfants âgés de 5 à 11 mois, interagissant entre eux, constitue un contexte d'acquisition particulier avec des bénéfices spécifiques dans l'accès au langage et à la communication ? ». L'étude doctorale révisé les méthodologies dans le champ de la genèse de l'acquisition du langage, ainsi que les perspectives de recherche des 60 dernières années. Nous révisons aussi les perspectives interactionniste et pragmatique en période proto-communicative de l'enfant en interaction avec sa mère, après examen de la manière dont les auteurs abordent l'étude de l'étape pré-linguistique et proto-communicative, cernant des informations détaillées sur l'ensemble des acquis cognitifs, communicationnels et linguistiques chez le bébé de 0 à 12 mois. Enfin, prenant comme cadre comparatif les interactions mère-enfant déjà analysées dans la littérature scientifique, ainsi que l'articulation des procédés d'attention conjointe, après l'analyse du corpus recueilli en crèche francophone à Paris, nous exposons comment certains enfants interagissent entre eux.

Dès le début, nous notons l'absence d'appui théorique permettant d'éclairer les différents points soulevés par notre travail doctoral. Il n'y a pas d'études comprenant les entrées suivantes :

- la préparation de la mise en place de la communication ;
- chez des bébés de moins de 1 an ;
- interagissant entre eux.

La recherche fait état de l'impossibilité de l'usage d'outils proto-linguistiques avant l'âge de 1 an. L'examen de la manière dont les spécialistes théorisent le sujet de la proto-communication constate « des disparités entre les résultats d'études concernant le détail de l'émergence des différents aspects du langage. De plus, la plupart des informations fournies dans les textes s'appuient sur des études faites par des chercheurs anglophones sur des enfants anglophones, et ce, datant pour le premier grand ensemble, de 1900, et pour le deuxième, de 1960 : des modèles théoriques anciens sont toujours considérés comme référence unique, servant de point de départ pour la construction de *nouveaux* objets d'études et pour la publication de *nouveaux* ouvrages de référence » (Hernandez 2014 : 117).

2. Théorie et pratique

2.1. Des constats de la recherche obsolètes

Pour répondre à la question théorique de l'utilisation des moyens proto-communicatifs avant l'âge d'un an, nous avons articulé une liste des affirmations de la recherche concernant l'étape pré-linguistique en les rapportant à nos résultats. Nous citons uniquement les affirmations demandant une mise à jour. Nous commençons par deux auteurs affirmant l'impossibilité totale de proto-communication chez le bébé :

– Boysson-Bardies déclare dans son ouvrage de 1996, *Comment la parole vient aux enfants*, au sujet de l'attention conjointe : « l'enfant est incapable de localiser sur seule indication du regard un objet qui se trouve derrière lui ou hors de son champ visuel. Il ne pourra le faire qu'à 18 mois » (Boysson-Bardies 1996 : 96). Elle considère que l'élément organisateur central dans la communication chez l'enfant, l'attention conjointe, n'est mise en place par l'enfant lui-même qu'à l'approche de la deuxième année. Affirmation lourde de conséquences dans la recherche de signes précoces de pathologies du langage et la communication. Dans notre travail, les enregistrements montrent pourtant des épisodes d'attention conjointe où les bébés mobilisent des moyens gestuels (mains, bras, corps) et de regard, afin de signaler et même de tenter d'attraper des objets en possession de leurs partenaires : pour cela, certains vont même jusqu'au déplacement. Ces faits sont observables dans la quasi-totalité des séquences analysées.

– Marcos, dans son ouvrage *De la communication pré-linguistique au langage : formes et fonctions*, déclare : « les enfants ne sont en mesure de faire usage de leurs moyens pré-linguistiques qu'à partir de la première année et ils ne sont capables de le faire clairement qu'au cours de la deuxième année de vie » (Marcos, 1998 : 7).

Suivent, présentés par ordre chronologique, les positionnements nécessitant une évolution partielle :

– Bates (1976) : « C'est vers 9 à 10 mois qu'apparaissent les premiers gestes de demande ; il y aurait une orientation vers l'objet plus un regard vers l'adulte. Les proto-requêtes sont un geste de demande ou des proto-actes du langage porté par le gestuel. Vers 10 à 15 mois, l'enfant est capable d'énoncés proto-déclaratifs ou proto-assertifs en montrant ou en pointant un objet, toujours en association avec le regard de l'adulte »¹. Or, notre corpus montre l'apparition des premiers gestes de proto-requêtes et de proto-déclaratifs vers l'âge de 6 mois, et ceci de manière

¹ Les traductions des originaux en anglais sont de l'auteure.

complexe, avec des vocalisations.

– Carter (1978) : Cet auteur expose les résultats de son étude sur un enfant de deux ans : « les vocalisations n'auraient pas une signification sémantique mais une signification essentiellement pragmatique ». Nous avons trouvé des vocalisations à signification pragmatique dès l'âge de 5 mois.

– Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni et Volterra (1979) : « Dans une phase ultérieure, l'usage de ces gestes est fortement lié au contexte plus qu'il ne correspond à un référent : la représentation d'un objet, action ou évènement ; ce contexte serait l'ensemble constitué par l'acte social visé et par ce sur quoi il porte. Cette caractéristique essentiellement communicative se révèle encore plus clairement si l'on considère les gestes et les mimiques expressives, qui transmettent une réaction affective vis-à-vis d'une situation, d'un évènement ou d'un objet ». Au contraire des auteurs, qui annoncent les actes proto-communicatifs dans « une phase ultérieure », nous avons observé cette combinaison de gestes faisant sens liés à une situation donnée chez le bébé à partir de 6 mois. Les mêmes informent que « L'apparition des gestes de communication pré-linguistique, l'extension des bras pour demander, la dénégation de la tête pour refuser et spécialement le pointage, témoignent de l'émergence de la communication intentionnelle (...) les premières apparitions de ces gestes sont observées à partir de 9 mois », alors que l'apparition des gestes de communication pré-linguistique commence à partir de 6 mois dans notre corpus.

– Shatz (1983) et Shatz et Watson O'Reilly (1990) affirment qu' « Il y a impossibilité d'une perspective pragmatique en étape pré-linguistique ». Or, nous avons répertorié divers proto-actes de langage chez des enfants âgés de 6 à 11 mois.

– Marcos (1998) : « Ce n'est que vers la fin de la première année que l'on peut repérer des conduites clairement adressées à autrui ». Puisque l'auteur parle d'actes de communication, nous imaginons qu'il s'agit des premiers échanges ou de mouvements proto-communicatifs. Nous divergeons d'avec cette affirmation car nous avons clairement observé des conduites adressées à autrui dans notre corpus d'enfants âgés de nettement moins d'un an. Par ailleurs, la question de l'intentionnalité ne peut être repoussée autant puisque l'enfant se sert de cette faculté dès le troisième mois de vie (Danon-Boileau / Brigaudiot, 2009).

– Kail (2012) : « Ce n'est pas avant 6-7 mois que quelques bébés sont capables de modifier leur regard en fonction des changements du regard de la mère, ce qui sera établi autour de 10 mois » (Kail, 2012 : 80). Or, le corpus montre des bébés de 5 à 11 mois s'engageant dans des épisodes d'attention conjointe et organisant des échanges, ce qui mobilise non seulement la direction du regard mais tout un ensemble de procédés d'une complexité de réalisation plus

performante. La même auteure poursuit : « Entre 9 et 12 mois, le bébé lui-même produit des gestes de pointage et au début de la deuxième année, regard, pointage et vocalisations tant de l'enfant que de la mère contribuent à installer l'attention conjointe sur un même objet ou évènement » (Kail, 2012 : 80). Même si notre thèse ne visait pas particulièrement l'étude des interactions mère-enfant, cette affirmation contredit quelques-unes de nos observations. En effet, nous avons participé à une séquence au cours de laquelle un enfant de 10 mois a mis en place un épisode d'attention conjointe d'une durée de 5 minutes, y intégrant : regard, pointage, vocalisations et même action : l'enfant lançait la balle, invitant ensuite à porter l'attention sur la balle, et invitant à jouer. En ce sens, nous ne sommes pas d'accord avec l'affirmation concernant l'âge tardif de l'apparition du processus décrit : deux ans.

2.2. Données du corpus

Notre corpus montre une variété d'épisodes d'attention conjointe entre pairs, où l'enfant « s'y prend » différemment selon le type d'interlocuteur. À titre d'exemple, face aux « interlocuteurs » plus âgés – p. ex. adultes – les bébés utilisent des gestes plus conventionnels, tels que la recherche du regard de l'autre avant d'initier un mouvement quelconque organisateur de l'interaction, ou le pointage avant d'attraper un objet, ou le pointage et le regard vers l'autre puis vers l'objet pour l'inviter à jouer. Tandis que pour l'organisation d'un échange à partir d'un objet de jeu ou lors d'un épisode d'attention conjointe entre pairs, le processus se développe de façon spontanée, quasi « sans protocole » et aussi de manière plus directive. Ceci voudrait dire que certains bébés âgés de 10 mois sont capables d'apprécier le niveau de compétence communicative de leurs pairs en comparaison de celui des plus âgés et d'interagir en prenant en compte ces différences.

En ce qui concerne le pointage, nous n'avons pas récolté d'informations précises pour la tranche d'âge 5-11 mois. Toutefois, après l'analyse du corpus, nous concluons que ce geste perd son utilité lorsqu'il s'agit d'épisodes d'action conjointe et d'interaction entre pairs d'âge. Au sein de ces relations, le geste qui prend sens accompagné de la direction du regard, est celui d'attraper. De cette façon le bébé marque directement son intention, proposant à ses camarades une initiation de l'interaction.

Notre étude défend la thèse d'une attention conjointe, de proto-communication et d'échanges observables chez les très jeunes enfants, dont les spécificités sont en tous points comparables à celles qui ont pu être observées dans les échanges entre mères et bébés. Les bébés ont déjà acquis un répertoire de mouvements dans l'espace et de gestes qu'ils utilisent dans la réalisation des actes proto-communicatifs intentionnels, aux moments où ils cherchent à obtenir une réaction de la part d'un autre bébé du même âge. L'intérêt s'est particulière-

ment centré sur la direction du regard des enfants, sur leurs vocalises, la position de leur corps et les gestes de mains en fonction de « l'action » qu'ils étaient en train d'accomplir.

L'analyse de deux premières séquences (Hernandez, 2014 : 125) dresse une liste de signes proto-dialogiques constatant un contact établi entre deux enfants ainsi que la capacité d'instaurer un échange. Ces éléments permettent d'affirmer que les bébés de 5, 6 ou 7 mois sont engagés dans des épisodes d'attention conjointe et qu'ils montrent une capacité à gérer ces contacts. Ils ont acquis un certain degré de compétences dans les aspects suivants : regard et le sourire ; initiatives ; répartition de l'espace ; attention conjointe ; continuité ; regard-visage-mains ; tours de rôle ; correspondance de modalités : sourires et productions sonores ; émotions exprimées par la position de leur corps ; vocalises.

L'analyse doctorale proprement dite comporte une série de captures d'images extraites des 13 séquences retenues. Les différents indices visibles sur ces images permettent d'identifier un comportement d'appel, d'échange et de communication entre les bébés dès l'âge de 5 mois, avec une netteté des signes manifestés lors d'un mouvement d'un bébé vers l'autre, tantôt pour capter son attention, tantôt pour repousser l'autre. Voici un aperçu synthétique de résultats exprimés en nombre de mouvements (Hernandez, 2014 : 238) :

Nombre de modes d'attention conjointe (MAC) dégagés

MAC1: *soutient et fixe le regard du partenaire ou attention mutuelle* : **7**.

MAC2: *suivi de la direction du regard du partenaire ou co-direction* : **9**.

MAC3: *introduction d'un objet entre le regard des partenaires* : **6**.

MAC4: *l'enfant regarde en alternance l'objet et son partenaire* : **28**.

MAC5 : *attention partagée à partir de l'espace externe commun* : /

MAC6: *attention partagée sur les parties du corps* : **5**.

MAC8: *attention partagée par le pointage pour la désignation* : **1**.

MAC7: *attention partagée en côte à côte pour un partage de la pensée* : aucun.

Nombre de modes d'interactions (MA) dégagés

MA2: *échanges par le regard et le sourire* : **4**.

MA3 : *pré-dialogue par des vocalises* : **7**

MA5: *l'enfant, la mère et l'objet : attraper-donner/cacher-trouver* : **31**.

MA6: *formats appelés ici on fait ensemble* : **14**.

MA1: *adapte ses mouvements aux sons de la chaîne parlée* /

MA4: *les jeux avec le corps et pour le MA7: interactions langagières et conversationnelles* : aucun.

Nombre de proto-actes du langage : Proto-requêtes : **25**. Proto-directifs : **3**.
Proto-assertifs : **2**.

3. Évolution de la recherche sur la proto-communication

Contrairement aux études évoquées plus haut qui négligeaient ou retardaient l'apparition de la proto-communication chez le bébé, il existe aussi des études pouvant aller dans le sens des nôtres, qui font ressortir des perspectives déterminantes lors d'une révision de la prise en charge du jeune enfant.

En ce qui concerne l'aspect de l'interaction entre pairs d'âge, il semble que la recherche comportementale ancienne (entre 1920 et 1930) se focalisait essentiellement sur des enfants à partir d'un an, car les interactions entre plus jeunes enfants étaient considérées comme inexistantes ou négatives. En 1979, Field observe un groupe d'enfants de 10 à 14 mois en crèche, en présence ou non de la mère. En absence de celle-ci, les enfants se sont montrés « moins négatifs et plus sociables envers leurs pairs, vocalisant et souriant plus, regardant plus, arrachant moins les jouets et donnant plus les jouets. Ils ont aussi préféré interagir avec leur pairs qu'avec la mère des autres, lorsque leur propre mère s'absentait de la salle ». Cet aspect suggère aussi que les bébés sont très tôt sensibles aux directives de la mère et que celles-ci influencent de manière négative l'attitude de leur enfant vers ses pairs.

Vandell (1980) a étudié *des interactions* entre enfants de 6 à 12 mois dans un *contexte avec et sans jouets*. Les bébés de 6 mois ont répondu aux initiatives d'interaction de leurs pairs et ont aussi produit et adressé des initiatives eux-mêmes, montrant une sociabilité tant envers les bébés de leur âge qu'avec les bébés de 12 mois. Ils se montraient plus sociables en contexte d'absence des jouets, mais plus sensibles à ressentir de l'angoisse.

L'étude des *dyades* entre pairs de 6 mois en présence de leurs mères (Hay, Nash et Pedersen, 1981) ont montré que les bébés répondaient à un autre bébé en état d'angoisse, en le fixant attentivement du regard, parfois, en se penchant sur lui, en gesticulant ou en le touchant. L'étude de la conduite de l'enfant de 9 à 11 mois selon son interlocuteur dans des situations de jeu montre que les conduites « conventionnalisées » sont plus fréquentes avec la mère qu'avec le pair d'âge. Ces résultats représentent des tendances sur le plan affectif, et confirment que les bébés sont sensibles aux émotions exprimées par d'autres bébés. Cet ensemble d'études suggère fortement l'existence des contacts entre pairs qui témoigneraient de possibles structures proto-communicatives avant l'âge d'un an.

En matière de recherche psychologique, Selby et Bradley analysent en 2003 « la sociabilité, les besoins et les capacités du très jeune enfant » de moins d'un an, en interaction. Ils illustrent comment les résultats de l'approche « interaction entre pairs d'âge » en tant que nouvelle méthode peuvent compléter les connaissances de l'intersubjectivité ou de l'interdépendance psychologique chez le très jeune enfant. Notons que les développementalistes ont continué à explorer

l'idée de cette faculté innée chez le bébé. Selby et Bradley sont favorables à l'exploration des voies qui mettraient en évidence les caractéristiques qui découlent du fait de faire partie d'un groupe : ils soutiennent que ces caractéristiques restent facilement masquées par la seule analyse de l'enfant en solo ou en dyade avec l'adulte. Tout comme les chercheurs comportementalistes, ces psychologues expriment ces résultats en termes de « signification du comportement des bébés » et « attitude joueuse, imitative ou anxieuse » face aux autres bébés, en termes de « préférences » pour certains des camarades, ou encore, en termes de « expression de préoccupation et de jalousie ».

Ces chercheurs montrent une volonté de prendre en compte les capacités de l'enfant dès le plus jeune âge, mais aussi d'inscrire dans un cadre concret l'acquisition du langage. De notre côté, les résultats de nos analyses répondent en partie peut-être aux questions soulevées par les travaux des précurseurs.

4. Résultats de l'étude interactionnelle

Notre étude souligne comment les caractéristiques des procédés proto-communicatifs mis en place entre pairs d'âge sont plus performantes que celles des procédés répertoriées au sein des dyades mère-enfant (Hernandez, 2014 : 287).

Qualité des dyades bébé-bébé face à la qualité des dyades mère-enfant

Interactions mère-enfant		Interactions enfant-enfant	
la mise en place de l'attention conjointe qui vient d'un adulte inclut une stratégie, une mise en scène avec une intention de la part de l'adulte. Celui-ci fait des efforts pour que l'enfant le regarde, regarde l'objet et entende aussi la voix qui appelle son attention.		le bébé montre de manière spontanée un intérêt vers ses partenaires et vers l'objet d'attention de ceux-ci et ceux-ci le lui rendent.	
l'attention conjointe avec un adulte ne décrit qu'une relation triangulaire	trois enfants portent leur attention de manière simultanée sur le même objet et sur deux objets différents. Il s'agit d'une autre variante de mise en place de l'attention conjointe. Vers 6 mois peut s'instaurer une relation triangulaire, à quatre et à cinq.		
l'attention conjointe avec un adulte ne mentionne que l'attention portée sur un objet.	l'objet d'attention peut impliquer aussi ce sur quoi l'autre porte son attention : un mouvement, une autre personne, un espace ou une situation.		
La « concordance de	dès l'âge de 5 mois, les concordances s'expriment aussi		

Développement du protolangage chez le bébé

modalités » concerne les enchaînements au seul niveau des vocalises.	au niveau de la position du corps, des émissions vocales, des sourires, du contact par le regard les yeux dans les yeux, de direction du regard et des émotions exprimées.	
dès deux mois le bébé ajuste son activité de vocalise à la présence et à la durée de la vocalisation de la mère.	les bébés traitent l'alternance de tours de rôles au sein d'une relation entre pairs.	
les objets sont des facteurs majeurs pour susciter l'attention mutuelle et les premiers contacts ainsi que pour permettre le maintien des échanges.	le contact est suscité par l'intérêt pour autrui en tant que «personne» chez des bébés de 5, 6 et 7 mois.	
vers 9-10 mois apparaissent les premières proto-requêtes adressées à un adulte ; vers 10-15 mois le bébé exprime des proto-assertifs.	les proto-requêtes, proto-expressifs, assertifs et directifs apparaissent dès l'âge de 6 mois. Elles émergent aussi au sein de la relation enfant-enfant.	

L'interaction d'un groupe de jeunes enfants entre 5 et 11 mois constitue un contexte d'acquisition particulier avec des bénéfices spécifiques au niveau de l'acquisition du langage et de la communication. En ce qui concerne l'attention conjointe, elle peut émerger de manière spontanée dans la dyade bébé-bébé et ce processus peut impliquer plus de deux participants et se manifester autour des divers thèmes, non plus seulement concernant un objet.

- Au sujet des compétences du bébé dans l'organisation du dialogue : les concordances de modalités émergent également entre pairs dès l'âge de 5 mois, elles ne se limitent pas aux tours de parole mais incluent d'autres manifestations extralinguistiques : vocalises, gestes, l'expression de sentiments.
- Au sujet de l'alternance de tours de rôles : les enfants traitent l'alternance de tours de rôles au sein d'une relation entre pairs dès l'âge de 5 mois.
- Au sujet de la synchronie interactionnelle : les enfants de 6 mois adaptent leurs mouvements aux productions vocales de l'autre et à ses mouvements.
- Au sujet des réactions anticipatrices : les bébés de 10 mois traitent des informations afin de produire des réactions anticipatrices qui émergent au sein de l'interaction entre pairs.
- Au sujet de l'intentionnalité des productions vocales : dès 5 mois, les bébés colorent déjà leurs productions vocales de certaines caractéristiques selon le contexte de production.

- Au sujet des proto-actes du langage : à partir de 6 mois, des proto-actes du langage commencent à émerger, des proto-requêtes, des expressifs, assertifs et directifs au sein de la relation avec leurs pairs d'âge
- Au sujet de l'interaction : les premières interactions entre pairs commencent à partir de 5 mois et elles ne s'initient pas seulement à partir d'un mouvement d'imitation.

5. Conclusion

La quasi-totalité des études linguistiques sur l'acquisition de la proto-communication chez le tout-petit ne se penche que sur les enfants à partir de 12 mois. Or, les faits observés dans notre thèse suggèrent que la compréhension des mécanismes qui mènent les enfants à l'acquisition du langage passe par une meilleure exploration de la genèse de cette étape entre pairs avant l'âge d'un an. Il est regrettable que les autorités de ce champ d'étude se satisfassent de textes spécialisés contenant des informations insuffisantes. Notre contexte apporte des éléments demandant la révision du mode de prise en charge du jeune enfant au milieu éducatif à partir de la maternelle. Les mécanismes proto-dialogiques, proto-communicatifs et proto-linguistiques mobilisés et organisés par les bébés de nos enregistrements constituent un facteur venant appuyer la capacité biologique d'acquisition de plus d'une langue à un âge précoce. En ce sens, I. Olmedo établit, en 2003, la construction, par les enfants eux-mêmes, de stratégies de collaboration entre pairs d'âge (4 ans) afin de faciliter la communication en contexte collectif dans une crèche bilingue. À l'issue de son étude, Olmedo préconise d'instaurer la recommandation suivante pour les enfants en milieu collectif : « talk to your neighbor ! » (Parlez à vos camarades). Olmedo suggère que les personnes responsables des enfants apprennent à ne pas interrompre, à écouter les initiatives des enfants et à regarder la manière dont ceux-ci abordent et résolvent par leurs propres moyens leurs interactions. Lors de la garde d'enfants en milieu collectif, l'adulte est supposé contribuer au développement de l'acquisition du langage, or, les bénéfices constatés de ce mode de garde pour la tranche d'âge 5-11 mois viennent essentiellement des relations entre pairs. Nos enregistrements ne présentent pas de puéricultrices adressant la parole aux bébés. Les mouvements conversationnels sont presque exclusivement entre collègues et ont une fonction pratique : donner à manger, changer un enfant, le déplacer, le coucher, actes rarement accompagnés de productions adressées aux bébés, et l'apparition de celles-ci était apparemment en lien avec la présence des caméras. Le mode de garde pour cette tranche d'âge se limite malheureusement aux soins. Il conviendrait de procurer aux professionnelles de la petite enfance des formations sur les capacités interactives et proto-communicatives entre pairs de 5 à 11 mois, afin de stimuler le développement de l'attention conjointe et du

langage. Il est également important de promouvoir toute action qui contribue à la relation entre pairs, comme de placer un bébé près de ses pairs. L'utilisation du protolangage entre pairs d'âge montre à quel point des bébés seraient capables de réguler leurs interactions et de faire des pas beaucoup plus importants dans l'acquisition du langage qu'on l'a longtemps cru.

Bibliographie

- BATES, Elizabeth (1976): *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- BATES, Elizabeth / BENIGNI, Laura / BRETHERTON, Inge / CAMAIONI, Lusia / VOLTERRA Virginia (1979): *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. San Francisco: Academic Press, 223-269.
- BOYSSON-BARDIES, Bénédicte de (1996) : *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
- CARTER, Anne L., (1978): From sensorimotor vocalisations to words : A case study of the evolution of attention-directing communication in the second year. In A. Lock (Ed.) *Action, gesture and symbol. The emergence of Language*. London : Academic Press.
- DANON-BOILEAU, Laurent / BRIGAUDIOT, Mireille (2009): *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FIELD, T. M. (1979): "Interaction patterns of pre-term and term infants". In: T. M. Field, *Infants born at risk : Behavior and development*, New York, London, SP Medical e Scientific Books, 333-356.
- HAY, Dale F. / NASH, Alison / PEDERSEN, Jan (1981): " Responses of six-months olds to the distress of their peers". In: *Child Development* 52 (3) 1071-1075.
- HERNANDEZ, Yelly (2014) : *Procédés proto-communicatifs entre pairs d'âge de 5 à 11 mois : types d'attention conjointe, d'interaction et des proto-actes du langage. L'acquisition du langage en milieu collectif. Étude des interactions précoces*. Thèse de doctorat en Psycholinguistique, dirigée par Laurent Danon-Boileau, Université de Paris Descartes - Paris 5.
- KAIL, Michèle (2012): *L'acquisition du langage, Que sais-je*, Presses Universitaires de France.
- MARCOS, Haydée (1998): *De la communication pré-linguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.
- OLMEDO, Irma M. (2003): "Language Mediation among Emergent Bilingual Children". In : *Linguistics and Education* 14 (2), 143-162.
- SELBY, Jane M. / BRADLEY, Benjamin S. (2003): "Infants in Groups: A Paradigm for the Study of Early Social Experience." In: *Human Development* 46 (4), 197-221.
- SHATZ, Marilyn (1983): Communication. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol.3 : J.H. Flavell et E. Markman (Eds.), *Cognitive development*. New York : Wiley (4th ed), 841-889.
- SHATZ, Marilyn / WATSON, O'Reilly A. (1990): "Conversational or communicative skills? A reassessment of two years old's behavior in miscommunication episodes". In: *Journal of Child Language*, 17, 551-570.
- VANDELL, Deborah Lowe (1980): "Sociability with peer and mother during the first Year". In; *Developmental Psychology* 16 / 1980, 355-361.

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.

Anemone Geiger-Jaillet

Université de Strasbourg UR 1339 LILPA

Daniel Morgen

IA-IPR honoraire, Académie d'Alsace

Schulischer Mehrsprachenerwerb in den Schweizer Schulen: didactique plurilingue, formation et recherche

En Suisse, l'enseignement des langues est tributaire d'accords entre la Confédération et les cantons. Ceux-ci ont toujours perçu l'enseignement des langues au sein d'une scolarité obligatoire comme un élément culturel fondateur de la cohésion nationale. Organe de concertation décentralisée, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a fait évoluer au fil des cinquante dernières années un accord fédéral de coordination scolaire (1970) en un Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (2007). En 1975, ces accords ont permis une évolution significative de l'enseignement des langues vivantes en 1975 par l'introduction d'un enseignement d'une deuxième langue fédérale dès la 5^e année, donnant ainsi naissance au modèle 5/7 (seconde langue nationale en 5^e année, anglais en 7^e année). Dans la mesure où le canton de Zurich, chef de file de cantons germanophones du centre de la Suisse a remis cet équilibre en question entre 1992 et 1997 par l'introduction de l'anglais, première langue vivante, et a modifié l'ordre de succession des langues, une nouvelle concertation s'est révélée indispensable. Il en est sorti une nouvelle « Stratégie des langues » autorisant une réorganisation de l'ancien modèle 5/7 sous la forme d'un modèle 3/5, la langue vivante non fédérale pouvant être enseignée dès la 3^e année primaire, à condition que la deuxième langue fédérale le soit dès la 5^e année. Cet accord a été repris en 2007 dans une loi fédérale (*Loi sur l'enseignement des langues et la compréhension entre les communautés linguistiques, LCC*), les cantons s'engageant à assurer au cours de la scolarité obligatoire l'enseignement d'une 2^e langue nationale et d'une langue étrangère (Hänni, Zimmermann, 2018). L'ancien modèle est intitulé « modèle 5/7 » (1^{ère} LV ou L2 en 5^e année, LV2 ou L3 : 7^e année) et le modèle récent « modèle 3/5 », à la 3^e et à la 5^e année de l'école primaire.

Un projet lauréat d'un appel du Fonds national suisse est toujours un projet de grande envergure. Le projet fédéral de réforme de l'enseignement des langues vivantes dont il sera question ci-après, une étude longitudinale (de 2014 à 2017), ne fait pas exception : *Apprentissage plurilingue scolaire à la transition entre primaire et secondaire I/Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe 1*. Dans ce projet, les chercheurs examinent

le passage de l'ancien modèle - avec le français comme langue étrangère dès la 5e, l'anglais dès la 7e année et première année du secondaire inférieur - vers le nouveau modèle marqué par l'interversion de ces deux langues, l'anglais pouvant passer du statut L3 (ex LV2) à celui de L2 (ex LV1) à la place du français dans la nouvelle « stratégie scolaire ». Un rapport d'étape a paru un an avant la fin officielle du projet, dans la *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (2016 : 255-282) et décrit la répartition des tâches au sein de l'équipe de recherche : Guiseppa Manno est responsable de la partie réception, Mirjam Egli Cuenat de la partie production, les deux autres auteurs (Christine Le Pape Racine et Christian Brühwiler) se partageant la didactique et les marqueurs individuels de l'apprentissage. Vu l'ampleur du travail, trois ans de plus n'ont pas été de trop aux auteurs et éditeurs pour assurer la publication définitive.

Le livre publié en 2020 sur le même titre et sous l'autorité des mêmes auteurs que le projet fait le bilan de cette recherche. Pour les chercheurs suisses, la question importante dans tout contexte scolaire au 21^e siècle est « de savoir comment les langues s'influencent et s'enrichissent réciproquement lors du processus d'acquisition plurilingue » (Manno et alii, s.d.), particulièrement au moment du passage au secondaire I, compte tenu des modèles d'enseignement précédents, des volumes horaires et de l'ordre des langues. Le bilan des chercheurs s'adresse à d'autres chercheurs. Mais les décideurs, femmes et hommes politiques le liront-ils ? Quelle communication leur sera-t-il fait des résultats de la recherche ?

Comme l'étude se réfère constamment à la première langue d'enseignement (L1), en l'occurrence l'allemand (D) et à des acquis dans cette langue, certains auteurs désignent les langues selon leur occurrence (L2, L3), et non plus selon les codages anciens que d'autres utilisent encore (LV1, LV2). On y perçoit une distribution entre une conception traditionnelle des langues, langues vivantes étrangères (LVE) enseignées une fois la langue nationale et langue de l'enseignement connue et maîtrisée et une conception des langues selon leur ordre d'apparition et dans l'optique d'un plurilinguisme fonctionnel. Dans cette distribution, l'allemand est la première langue de scolarisation, les autres langues pouvant l'être aussi sous des formes particulières. C'est celle que nous retiendrons.

La problématique et la méthodologie de la recherche.

La problématique fait l'objet d'un texte introductif (Manno et alii : 9-27) La didactique du plurilinguisme prend en compte l'interaction de deux puis de trois langues, leur complémentarité dans les apprentissages, les critères linguistiques ou stratégiques d'apparition de ces langues dans la filière d'apprentissage. Elle se réfère au concept de « langue tertiaire », langue apprise après une première

langue étrangère, c'est-à-dire une deuxième, troisième ou une quatrième langue (Hufeisen/ Neuner/ Rost-Roth 2004 : 14).

La proximité typologique des langues d'une même famille que renforce la proximité syntaxique ou lexicale joue-t-elle en faveur de la réorganisation du curriculum et donne-t-elle pouvoir à l'anglais de s'affirmer comme une langue pivot entre les langues germaniques et romanes ? Dans les cantons germanophones, l'opportunité de placer l'anglais en L2 avant le français, deuxième langue officielle, conduit les chercheurs à s'interroger sur les transferts positifs de l'anglais sur le français. Le français a un fonds lexical et même syntaxique germanique important. Parallèlement, la recherche a pour objet de confirmer ou d'infirmer le concept d'un double effet de seuil exigeant le transfert préalable des compétences textuelles de chacune des langues à la suivante. Elle évalue la synergie des compétences orales et textuelles à la fin du cycle primaire. Comme le nouveau modèle 3/5 révolutionne l'enseignement des langues en Suisse en les faisant démarrer à l'école primaire, un autre axe de recherche capital vérifie le prolongement de la démarche intégrative, métalinguistique et culturelle entre l'école primaire et les établissements du premier cycle secondaire, d'où le titre du projet et de la publication.

La structuration de l'enseignement des langues tertiaires constitue un autre sujet d'étude. Quelle organisation optimale retenir pour que soient délibérément intégrées – et de manière plus efficace, les connaissances linguistiques et expériences d'apprentissage des langues acquises au préalable par l'apprenant (langue maternelle, première langue étrangère) ?

Les auteurs ont construit la recherche sur une méthodologie rigoureuse (Manno et alli : 29-39). La composition des cohortes des classes de l'ancien et du nouveau modèle associées à l'évaluation est globalement la même pour toutes les études et fiabilise la formulation de conclusions. Cette organisation devrait logiquement permettre aux auteurs de ne signaler que les modifications de détail, or la publication intégrale contient de fait diverses répétitions méthodologiques. Malgré la dispersion structurelle des filières secondaires à partir de la 7^e année, première année du cycle secondaire, et malgré les écarts temporels entre des évaluations échues à trois années d'intervalles : 2011 et 2012 pour l'ancien curriculum 5/7, 2014 pour les classes du nouveau curriculum, les auteurs ont mené une étude longitudinale aussi complète que possible. La taille de l'échantillon (32 classes de 6^e année primaire, 38 classes de 7^e année) et le nombre d'élèves (609 en 6^e année, 723 en 7^e) réduisent l'impact des variables. Ces données varient éventuellement de quelques unités selon les thèmes d'études particuliers.

Les tests de compétence textuelle ont tous été réalisés en fonction des objectifs décrits dans les textes cadres qui harmonisent l'enseignement des langues en Suisse (*Harmos Schulsprache. Harmos Fremdsprachen*). Pour

construire les tâches soumises aux élèves, les auteurs ont pris appui sur le vocabulaire de base contenu dans les manuels utilisés. Ils se réfèrent strictement à la gamme de tests-types *Lingualevel* (Université de Fribourg-en-Suisse, 2009) rédigés en 2008/2009 pour évaluer les connaissances des élèves de 6e, 7e, 8e et 9e en français et en anglais des cantons suisses germanophones (Suisse du Nord-Ouest, Suisse centrale, Suisse orientale). Les tests anglais se situent au niveau A2.1 – B1.2 du CECRL, les tests français au niveau A1.2-A.2.1, les tests allemands prennent appui sur des manuels utilisés dans le pays.

Les auteurs ont contrôlé l'homogénéité géographique et sociale des échantillons scolaires pour annuler les effets liés aux écarts temporels. Ils ont pris soin d'aligner les critères démographiques, sociaux, sociologiques sur la base des nouvelles classifications internationales des types de professions, CITP (ISCO 2008, *International Standard Classification of Occupations*, Bureau international du travail). Si l'allemand est la première langue d'enseignement et la langue dominante au sein des familles, il existe cependant une différence non expliquée due à l'augmentation des allophones, passés du taux moyen de 25% en 2011/2012 dans la *Vergleichsstudie* à 34,2 % dans la *Hauptstudie* (2014-2015). Les élèves de 7^e année fréquentent des établissements différents et les taux de répartition entre la *Realschule*, la *Sekundarschule*, voire le progymnase (*Untergymnasium*) varient dans le temps et selon les cantons.

L'originalité de cette recherche est de s'être intéressée aux élèves au-delà de la simple catégorisation des CITP familiaux : elle s'est penchée sur leurs représentations, leur implication personnelle dans les apprentissages, leurs motivations et goût des langues ainsi que sur les stratégies personnelles au moyen de questionnaires individuels. Dans le même ordre d'idées, on a aussi questionné les enseignants sur leur formation et leur expérience, ainsi que sur les modalités d'orientation en place entre le degré primaire et le secondaire 1.

I. LA DIDACTIQUE DES LANGUES

La nouvelle stratégie des langues

Le nouveau modèle plurilingue (modèle 3/5) donne-t-il accès à des compétences durables en français et corrélées avec les deux autres langues, l'allemand L1 et l'anglais ? La question est au cœur de l'étude et des évaluations conduites par Guiseppe Manno (Manno et alii : 133-152). Tous les élèves évalués sont des élèves de 7^e année apprenant le français dans l'ancien système 5/7 ou dans le nouveau (3/5). Les tests d'évaluation de la lecture sont des textes de la vie quotidienne (descriptions, portraits) et ont été harmonisés lors d'une phase zéro d'expérimentation.

Alors que les niveaux des deux groupes sont globalement les mêmes en ce qui concerne l'allemand, une légère différence en français apparaît au bénéfice du groupe scolarisé dans l'ancien système 5/7. Les résultats satisfaisants en compréhension de la lecture le sont autant en allemand qu'en français et sont donc corrélés. En allemand cependant, l'origine sociale, le multilinguisme familial sont souvent liés à des difficultés. Manno n'exclut pas totalement la surcharge scolaire créée dans le système 3/5 par une langue supplémentaire, ni l'insuffisance des niveaux atteints en anglais L2 avant le français L3 pour permettre les transferts positifs. Mais d'autres éléments, plus ou moins fiables, mettent en cause un manque de cohérence organisationnelle et une réorientation structurelle et didactique inachevée qui échappent aux apprenants et aux enseignants.

Les stratégies de compréhension

Principalement dans les disciplines autres que les langues, ces stratégies constituent un élément déterminant de la réussite et favorisent l'autonomie des élèves et donc leur implication dans l'enseignement/apprentissage. La démarche déclarative recueillie au moyen d'un questionnaire à choix multiple, auprès d'élèves de la 7^e année, selon la méthodologie générale à toutes les recherches de cette entreprise, est la solution qu'ont retenue Guiseppa Manno et Christine Le Pape (Manno et alii : 153-177), pour repérer les démarches préférentielles des apprenants. On s'aperçoit que les élèves utilisent principalement le recours au sens global du texte pour dégager le sens d'un mot inconnu ou prennent appui sur la ressemblance du mot avec un mot de l'allemand ou d'une autre langue, l'anglais, parce leur maîtrise du français n'est pas assez avancée. En second lieu, ils ont recours à la stratégie coopérative et à l'aide de pairs. Plusieurs indices montrent que leurs enseignants les incitent à ne pas se bloquer sur un mot difficile, mais qu'ils ne conseillent pas assez le recours au dictionnaire. Serait-il matériellement absent de la salle de langue/ de classe alors que d'excellents dictionnaires dématérialisés sont accessibles en ligne ? Comme les élèves utilisent principalement les stratégies recommandées dans leurs manuels de langues, on en conclut que les enseignants les initient à la démarche stratégique. La démarche globale de construction des compétences textuelles a du sens, elle incite à combiner plusieurs stratégies.

Les compétences textuelles : réception et production.

L'identification des « cognats » ou mots apparentés favorise-t-elle la compréhension des textes (Manno et alii : 41-72)? Le néologisme se développe dans la recherche linguistique par dérivation de l'anglais *cognate* en passant par l'allemand (« *Kognaten* ») et à partir d'une racine commune *cognatus*, apparenté

par les liens du sang (Gaffiot). Guisepe Manno a travaillé sur cette problématique dans les langues enseignées dans le système 5/7 puis dans le nouveau système : l'anglais en 3^e année et le français en 5^e année. Les élèves utilisent-ils les *cognats* de la même façon dans les deux langues ? La démarche qui consiste à prendre appui sur les *cognats* a-t-elle des transferts positifs sur l'apprentissage de la LV2 (L3) ? La recherche scientifique sur ce point s'est jusqu'ici centrée sur les transferts négatifs (interférences) : elle est encore dans les limbes (*in den Kinderschuhen*) sur la question des *cognats* et sur la question des transferts positifs.

Trois tâches successives permettent d'observer les compétences. D'abord sans aucune contextualisation, l'identification d'un terme français ou anglais se fait à l'aide des seules connaissances acquises dans l'une et l'autre langue, et, dans un deuxième temps, par la lecture d'un texte, suivie en cas de besoin d'une relecture d'un texte.

Selon Manno, le recours aux mots apparentés étant une source importante de la compétence textuelle, des activités d'aide à l'identification de ces *cognats* sont souhaitables, comme le montrent les résultats des élèves de 7^e année habitués à un recours au contexte. D'autres observations se dégagent de la recherche longitudinale : la réussite des élèves est plus forte sur les *cognats* internationaux (comme le mot « sportif »). Le recours à la langue pivot augmente les chances de succès et incite à construire des ponts entre les langues étudiées. Les enfants bilingues réussissent mieux que les monolingues : l'immersion favorise l'interaction des langues, la pédagogie immersive incite à une démarche active de travail : la langue s'acquiert dans l'action. Pour les chercheurs, le nouveau curriculum a les atouts de l'immersion : l'interaction des langues vivantes dites « étrangères » entre elles et avec de la première langue d'enseignement, la constitution d'un répertoire plurilingue. Mais c'est encore une immersion *Canada dry*.

Compétences textuelles et production dans trois langues

Attendues et prometteuses, ces deux recherches, conduites par Mirjam Egli Cuenat, l'une avec Christian Brühwiller (S.73-106), la seconde avec Lukas Bleichenbacher (S. 107-131) donnent des clés pour la gestion d'un enseignement fondé sur la continuité de trois langues D, EN et F et les interactions entre elles. L'anglais dispensé à partir de la 3^e année peut-il faire office de langue pivot pour des élèves de 7^e année apprenant le français depuis deux ans ? Existe-t-il des corrélations entre les textes monolingues oraux et les textes produits par des enfants du modèle 3/5 et de l'ancien modèle 5/7 par rapport aux variables du type de texte ? Ces corrélations sont-elles différentes selon les groupes ?

Les tâches d'écriture étaient respectivement de décrire sa chambre et son salon dans un texte en L1 et en L3, ainsi que son appartement ou sa maison et la vue que l'on a depuis celle-ci. L'utilisation de dictionnaires était autorisée. Pour le texte oral, enregistré, s'ajoutaient les hobbies, l'artiste préféré. Les critères d'évaluation sont les mêmes que pour la recherche précédente : le nombre de segments significatifs, le nombre et la diversité des connecteurs, l'emploi et la diversité de noms, verbes, adjectifs, le recours aux mots apparentés (cognats), voire l'existence de phrases complexes. À ces critères s'ajoutent pour le texte oral la manière de se présenter et l'argumentation en ce qui concerne le choix de la *Lieblingsstar*.

La recherche conclut à une influence positive de l'enseignement précoce sur la 3^e langue, le français. Les valeurs sont en augmentation : textes plus longs, connectés par des relations de subordination, plus grande diversité de verbes et de connecteurs par rapport au groupe témoin. Les élèves utilisent aussi une entrée en matière et des formules adéquates pour clore leur lettre. Le recours aux termes apparentés n'est pas plus dense que celui du groupe témoin, mais les élevés expérimentent des termes en relation avec leur bagage anglophone. La prise de risques est plus grande et les élèves ont acquis, à l'oral aussi, une conscience plus forte de l'argumentation, de la cohésion narrative. Mais la continuité entre la L2 et la L3 devra assurer sa cohérence.

Ces constats se rattachent à des paramètres psychologiques et sociologiques. Un effet de genre bien connu dans la pédagogie se maintient : les filles sont plus performantes à l'écrit, mais les garçons les ont rattrapées en lecture. Par contre, et c'est heureux, la diversité sociale joue moins. Elle ne se manifeste que *nebenbei* : son influence apparaît chez les enfants dont l'allemand est la langue de la famille dans l'emploi des connecteurs en français, et un peu moins chez ceux dont la famille emploie occasionnellement une autre langue. Par son ambiguïté, l'expression *mit mehrsprachigem Hintergrund* surprend : elle peut s'appliquer à des familles bilingues et biculturelles d'un niveau culturel supérieur, mais désigne souvent des familles de l'immigration, dont les enfants représentent en 2014 près d'un tiers de l'ensemble des jeunes scolarisés (voir la méthodologie). Ce n'est pas discriminer les enfants des familles d'immigration que de souligner qu'avec moins d'atouts initiaux, ils peuvent rejoindre le groupe des germanophones de langue maternelle et qu'ils manifestent plus d'ouverture pour une 2^e langue, ici en l'occurrence pour l'anglais, d'autant plus que leurs productions en allemand semblent s'aligner sur le niveau moyen de la classe (voir : *Abbildung 5*, S. 88-89 : « Textbeispiel ... einer Schülerin mit vietnamesischem Sprachhintergrund »).

L'hypothèse d'une corrélation entre les trois langues enseignées au seuil de la 7^e année scolaire, qui est l'année de passage dans le secondaire I, et celle de compétences transcendant les langues étudiées se confirment, surtout pour L1

et L2, mais aussi entre L1 et L3. Cette corrélation est la plus nette pour les indicateurs de longueurs et de connecteurs, à l'écrit et à l'oral. L'accroissement des compétences augmente la capacité de faire des transferts d'une langue à l'autre : dans d'autres cas, cette capacité est en cours d'acquisition ou supposée telle. Ce présupposé logique sonne comme une évidence, mais l'appliquer à la corrélation des trois langues lui confère une base scientifique. Les chances du français L3 sont intactes. On suggérerait aux auteurs de vérifier leur pronostic favorable pour la même cohorte à un autre niveau du premier cycle secondaire.

Un modèle de cohérence textuelle plurilingue existe-t-il ?

Cette contribution fait suite au chapitre précédent qui analyse également les liens entre la production et la réception dans une perspective interlangue encore trop peu étudiée. Au-delà des données de l'étude exploratoire, Mirjam Egli Cuenat et Guiseppe Manno (Manno et alii : 179-206) souhaitent élaborer un modèle de cohérence textuelle plurilingue. La reconnaissance des mots, l'orthographe, les stratégies de lecture sont visiblement des compétences bidirectionnelles, s'influçant mutuellement. D'après Farzin Gazerani (2014), insister sur les liens entre processus d'écriture et de lecture ou inciter à des « discussions métacognitives » est de la responsabilité de l'enseignant. Il faut donc se demander si les élèves devant accomplir une tâche d'écriture en français L3 puisent dans leur répertoire de genres textuels acquis dans la langue de scolarité (L1) ou dans celle de leur première langue étrangère, l'anglais L2. Plus précisément, comment se comporte un élève au sein de chacune des trois langues face à un certain nombre de variables textuelles testées ? Et peut-on détecter des liens inter-langues transversales, p.ex. sous forme de prédiction ? Un élève fort en réception sera-t-il forcément fort en production ? (Manno et alii :188).

Les chercheurs ont trouvé beaucoup de traces, statistiquement souvent non significatives, d'une influence réciproque entre production et écriture au sein d'une même langue. La prédiction va plutôt dans le sens de la production (au niveau de la micro-analyse) vers la réception que l'inverse. Les liens sont les plus forts en français, qui est la langue la moins maîtrisée par les élèves. Des liens étroits existent aussi entre la compréhension globale dans les trois langues et la longueur des textes produits.

Les conclusions sur la production de textes s'affirment comme convaincantes, malgré les réserves marginales des auteurs. Ils émettent des recommandations didactiques : renforcer la coordination pédagogique entre les cycles ; fonder l'apprentissage de la production sur un entraînement réciproque de l'oral et de l'écrit ; sensibiliser les élèves à la valeur stratégique des compétences acquises en allemand et en anglais en vue de leur transposition au français. Ils plaident en faveur d'une didactique intégrée des genres textuels fondée sur le transfert

d'éléments d'une langue à l'autre, en particulier les mots apparentés ou les genres textuels descriptifs courts comme les « Steckbriefe », tant pour la phase réceptive que la phase productive.

Pour atteindre cet objectif, qui nécessitera la participation des enseignants, il faudra sans doute renforcer la formation : autoriser les essais, les échecs, les tâtonnements, et inciter les élèves à la prise de risque au besoin par le recours aux dictionnaires et aux outils de langue.

II. LA FORMATION

Des profils de compétence plurilingues

Dans leur étude sur la modélisation des compétences, Anja Gebhardt, Christian Brühwiler et leurs collègues G. Manno et M. Egli Cuenat (Manno et alii : 207-225) prennent appui en particulier sur les conclusions de la recherche précédente : des interactions se manifestent entre les compétences réceptives et productives en cours d'acquisition, dans la langue d'enseignement (L1) et dans les langues vivantes enseignées (L2 anglais, L3 français). La plus forte concerne les liens réciproques entre la compréhension fine (*Detailverständnis*) et la diversité du vocabulaire (nom, verbe, adjectifs), et corrèle avec la longueur et l'organisation spatiale des textes. Sur cette base, les auteurs tentent d'identifier et de caractériser le profil des compétences textuelles en cours d'acquisition et les différences entre elles. Leur second objectif est de déterminer si l'apparition de celles-ci dépend du type d'établissement du secondaire 1 et si elle est reliée à une caractéristique individuelle : sexe, langue de la famille, origine sociale et motivation à l'apprentissage de langues. Le profil des classes support de l'évaluation est le même que celui des autres recherches, mis à part le fait que celle-ci ne porte « que » sur un échantillon de 697 élèves de 7^e année, la première classe du secondaire 1, répartis dans des établissements de statut différent (*Realschule, Sekundarschule, Untergymnasium*) et que leurs résultats sont hiérarchisés selon cet ordre ascendant. À partir des résultats obtenus, ils regroupent les élèves dans des classes ou sous-groupes à profils homogènes de compétences moyennes. Ayant eu à faire à une modification accidentelle de l'échantillon, ils expliquent, s'appuyant sur leur probité scientifique, comment ils sont parvenus à compenser les données manquantes.

Le profil du premier sous-groupe se caractérise par *des compétences textuelles faibles* et se différencie, dans les compétences communicatives de production et de réception, très nettement des celles des deux autres sous-groupes. Il se compose de 416 élèves (59.7 % de l'échantillon). Ces enfants sont scolarisés dans la *Realschule* et en partie dans la *Sekundarschule* et proviennent de familles immigrées multilingues.

Le deuxième sous-groupe atteint en général *des compétences textuelles de plus haut niveau* (248 élèves, 35.6%).

Le troisième atteint aussi *des compétences textuelles de plus haut niveau, mais en français*. Composé de 33 élèves (4.7%), ce groupe se distingue par des performances plus fortes en anglais et dans la langue d'enseignement et par une forte motivation des élèves à apprendre le français. Comme on pouvait s'y attendre, leur niveau – et sans doute leur motivation – est corrélée avec une origine sociale plus haute. Par contre, celle-ci n'intervient ni sur leur réussite ni sur leur motivation, liée quant à elle à une expérience personnelle antérieure dans cette langue.

On s'attendait à ce que le poids du conditionnement social soit net. De même, le niveau de compétence est fortement corrélé au type d'établissement fréquenté, sans que cette corrélation soit absolue, car 48 % des élèves du premier sous-groupe et 20% d'entre eux sont scolarisés respectivement en *Sekundarschule* (48%) et en *Untergymnasium* (20%).

La recherche évaluative ainsi menée a dégagé des profils liés à des compétences textuelles plurilingues encore latentes et constitue donc une avancée notable dans la connaissance de l'acquisition de compétences plurilingues. Mais les conclusions permettraient d'aller au-delà, vers une remise en cause de certains modes de fonctionnement des systèmes scolaires.

L'impact des représentations

Il s'avère intéressant de centrer l'analyse sur le changement de paradigme né du passage du concept de L + LV1 (langue d'enseignement + LV1) à celui né en 2004 de la réforme de l'enseignement des langues vivantes sur le territoire fédéral. Cette réforme a réduit sinon totalement supprimé la différence de statut des langues au sein de la classe en les envisageant dans leur apparition successive et en introduisant en principe des synergies entre la langue d'enseignement et les langues vivantes L1, L2, L3... Quand ils en considèrent les conséquences sur les mentalités, Christine Le Pape Racine et Christian Brühwiller (Manno et alii : 229- 255) sont les premiers à observer cette petite révolution et à l'analyser. Cette évolution est connexe à l'accroissement du public scolaire de famille plurilingue dans le cursus scolaire. Le taux des élèves ayant en partage une autre langue que l'une des langues officielles de la Confédération est passé de 4 à 22% en cinquante ans (Source : Bundesamt für Statistik). Ces deux faits ont-ils un lien entre eux ? Jusqu'ici, les représentations (*Überzeugungen*) des élèves et des enseignants ont uniquement été analysées d'un point de vue empirique et leur prise en considération est loin de faire l'unanimité. Ces

représentations sont-elles observables et ont-elles des conséquences sur l'enseignement et/ou l'apprentissage ? Les recherches menées jusqu'à présent donnent une image très floue et changeante des représentations, caractérisées, quand elles s'expriment, par leur instabilité. Le Pape Racine et Brühwiler s'efforcent de disséquer les représentations des enseignants, de les débarrasser des erreurs, des craintes ou des difficultés qui y sont attachées. Les jeunes aussi ont des convictions, certes plus flexibles et mouvantes que celles des adultes. Ils sont plus conscients des chances de progrès que représente une didactique intégrée des langues, mais ce constat ne peut pas être considéré comme stable, parce que les élèves des dispositifs plurilingues ont été les seuls à être interrogés. Les deux auteurs se basent sur un questionnaire à choix multiple selon une gradation des réponses, depuis le désaccord complet à l'accord total avec les affirmations. Le QCM déjà utilisé en 2010 a été complété pour s'ajuster à la situation actuelle.

Les résultats relèvent principalement pour la 6^e année, mais aussi pour la 7^e année, la non-concordance des réponses entre élèves et enseignants : les élèves restent attachés à des formes de représentations plus anciennes, évoquent moins l'efficacité de l'input de langues (*hören, lesen*), mais davantage celle de la copie ou de la dictée (*Reproduktives Schreiben*), et pas du tout la démarche métalinguistique. Ils se souviennent d'activités d'imprégnation par audition. Les enseignants se réfèrent davantage à des activités stratégiques. Leurs avis reflètent plus les acquis des formations continues que leur pratique. Une légère modification de ces représentations apparaît chez les enseignants de la 7^e année en faveur d'un enseignement plus axé sur les transferts linguistiques, et chez les élèves qui citent moins un oral et une copie sans fautes comme éléments stratégiques significatifs. Dans le détail, apparaissent quelques divergences entre filles et garçons. Par contre, et c'est un constat très important, les motivations des élèves de familles plurilingues se révèlent plus fortes que celles de leurs camarades, sans doute parce qu'ils et elles ont pu juger de l'importance de l'enseignement de langues pour leur formation, y compris et surtout ceux et celles qui sont inscrits dans des filières courtes, et parce qu'ils ou elles peuvent naturellement actionner les outils comparatifs et la pratique de transferts linguistiques. Les efforts doivent continuer à porter sur la formation continue des enseignants et des situations – problèmes et actions ciblées de *coaching* pédagogique et de transformation de pratiques, ainsi que sur les manières d'expliquer aux élèves comment se réalise une acquisition conjointe de plusieurs langues. Il n'est pas étonnant que ces conclusions aient pu amener Christine Le Pape Racine, Christian Brühwiler à aborder le sujet d'une réorganisation de l'enseignement des langues au seuil du passage de l'école primaire au secondaire I (Manno et alii : 257-285).

Le sujet est d'importance. Les jeunes se meuvent dans un environnement de plus en plus plurilingue auquel les enseignants ne sont pas tous familiarisés. L'idée d'une didactique intégrée, bilingue, est restée sans véritable définition de contenus. Des éléments d'apprentissage communs aux trois langues enseignées peuvent générer une économie double, de temps et de moyens grâce à une base de contenus propres à toutes les langues et à une didactique commune. Le terrain n'est pas vierge. Des concertations entre les écoles ont bien lieu, mais leur effet reste limité par rapport aux objectifs. Il s'agit donc de combiner, comme le référentiel programmatique fédéral *Lehrplan 21* le permet, des actions existantes comme l'éveil aux langues, le projet Jaling du Conseil de l'Europe¹, les approches interculturelles plurielles CARAP (Candelier : 2012)², ce cadre de référence qui est un peu l'équivalent pour la culture de ce qu'est le CECRL pour les langues, les échanges scolaires et l'enseignement intégré de langue et de discipline. Il s'agit aussi de tenir compte du contexte scolaire : la gamme d'activités est actuellement plus large au primaire qu'au secondaire. L'enseignant de la *Primarschule* incite plus souvent les élèves de familles immigrées à dire quelque chose dans leur langue d'origine de leur famille ou à tenter des comparaisons entre les langues. Les classes de DEL (discipline enseignée en langue 2) sont plus nombreuses à l'école primaire (91 témoignages) qu'à la *Sekundarstufe* (12). La didactique intégrée à inventer devra inclure des interventions différenciées pour s'adapter à la diversité des besoins d'élèves : en effet dans la configuration traditionnelle, les enseignants parlent deux fois plus que les élèves.

La recherche menée par Christine Le Pape Racine et Christian Brühwiler porte sur la construction des séquences de langue dans les trois langues l'allemand, la langue de l'enseignement, la L2 anglais et la L3 français, par une série de sept questions sur la perception de l'enseignement donné, langue par langue et sur la comparaison du point de vue des apprenants et des professeurs. Pour le recueil des données, les auteurs utilisent un questionnaire standardisé (ibidem : 268) qui demande au public ciblé, élèves et professeurs de la 6^e et de la 7^e année, de se prononcer sur différentes activités de la classe : activités de communication réceptive (*Hörverstehen, Lesen*) et activités d'expression orale et écrite. Un autre ensemble de réponses-type permet aux enseignants de situer les modalités de leurs échanges avec les enseignants du primaire (1. entretien sur les élèves, 2. visite de découverte de la classe du partenaire, 3. accueil des enfants selon leur niveau) et leur fréquence. Une dernière question porte sur

¹ Le Centre européen pour les langues de Graz conseille depuis 2000 l'introduction d'activités d'Eveil aux langues dans les curriculums scolaires en langue. C'est le projet « Jaling » ou Janua Linguarum JL (La porte des langues). Voir Candelier, Michel: Janua Linguarum – Les portes des langues. Conseil de l'Europe, septembre 2003 et <http://jaling.ecml.at>

² *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. En allemand, on utilise REPA (*Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*).

l'emploi des trois langues dans le cours, l'allemand étant considéré dans sa diglossie. Dans un tableau (ibidem : 268), les auteurs présentent les résultats des enquêtes après avoir agrégé les réponses de chacune des classes à celles de leurs enseignants.

Différentes conclusions se dégagent de cette enquête. Les perceptions de l'enseignement de langue ne se différencient guère selon qu'elles proviennent des élèves ou des enseignants : l'oral et les activités de compréhension auditive précèdent l'écrit, la lecture occupe une grande place comme modèle textuel et réservoir de vocabulaire. L'activité d'expression orale, plus fréquente en anglais qu'en français, doit privilégier son rôle de communication et d'information et se défaire des interventions de correction qui la bloquent. L'anglais paraît très facile à un tiers des élèves, le français a la réputation d'une langue difficile dans près de la moitié des affirmations. En somme, en milieu germanophone, les enseignants peuvent rehausser les exigences dans le cours d'anglais, dans celui de français, il s'agit au contraire de renforcer l'input (langue offerte, *Hörverstehen*, *Lesen*) et le travail phonétique, mais aussi de rendre l'enseignement de la langue plus attrayant, par exemple par des médias et des échanges. Les moyens de transferts langagiers ne sont pas utilisés à plein. L'enseignement du français a besoin d'évoluer, de tenir compte des interactions entre les langues et d'offrir un apport plus important de langue.

Type d'établissement et exigences scolaires

Dans l'un des systèmes scolaires cantonaux, les établissements se différencient à partir de la 7^e année scolaire par une formation courte dans la *Realschule*, avec accès aux métiers de l'artisanat, de l'industrie, du commerce et des services, par une formation longue au-delà de l'examen de maturité (équivalent au baccalauréat français) dans le *Untergymnasium* et le *Gymnasium*, la *Sekundarschule* offrant une voie moyenne. L'orientation des élèves dans ces trois types d'établissement dépend de leur motivation, de leur aptitude au travail et des notes acquises. Lorsque la *Sekundarschule* ne propose pas de groupes de niveaux en L1, mathématiques et L2 anglais, les orientations s'adaptent aux niveaux de formation d'établissements qui ont des objectifs de formation de base (*Realschule RS*), des objectifs « élargis » (*Sekundarschule SEK*) et ambitieux, voire élitistes (*Untergymnasium G*). Après ces constats, Giuseppe Manno et Anja Gebhardt (Manno et alii : 287-309) s'interrogent sur le rôle joué par les compétences de lecture dans ces choix.

Cette compétence varie fortement selon les types d'établissement et leurs exigences. Une bonne moitié des élèves de la *Realschule* ne dépasse pas le niveau A2, alors que la presque totalité des élèves de la voie gymnasiale atteint le niveau B1 en 9^e année scolaire. Mais comme les études antérieures n'ont

guère associé l'allemand L1 et le français L3, les deux auteurs procèdent à des évaluations sur la compétence de lecture dans les trois langues dans des classes de 7^e année scolaire (1^{ère} année du secondaire 1), sur les différences de niveaux dans cette compétence et les relations établies entre les langues. L'échantillon respecte la représentation proportionnelle des trois types d'établissements secondaires. Les instruments vérifient la compréhension globale, ainsi que l'accès à une interprétation exacte à l'aide d'une lecture fine du texte (*Detailverständnis*).

Globalement, les résultats confirment la hiérarchie des types d'établissement, les réussites dans les LV s'étalent selon l'ordre G>SEK>RS. En allemand, l'écart entre la *Sekundarschule* et l'*Untergymnasium* n'est pas significatif. Des relations entre les langues existent et peuvent se résumer ainsi : quand le niveau augmente en allemand L1, il augmente aussi dans la L3. Les éléments extérieurs qui jouent le plus sur les écarts s'ordonnent de la manière suivante : *Schultyp*>*Geschlecht*>*familiäre Hintergründe*>*Mehrsprachigkeit*, surtout pour le français. Pour l'anglais, l'ordre est le même, mais l'item « famille plurilingue » n'intervient pas. Pour l'allemand, les critères qui interviennent le plus sont le *Schultyp* et la présence de la langue allemande au sein de la famille à l'exclusion des autres. Pour Manno et ses collègues, la réussite des élèves dans la compréhension de lecture est fortement corrélée au type d'établissement (RS<Sek1<G). La corrélation est plus forte dans les langues anglais et français à cause de leur fonds lexical commun, qu'entre le français ou l'anglais et l'allemand. Ce constat ne suscite pas d'étonnement chez les auteurs, alors que les relations morphosyntaxiques et syntaxiques sont plus fortes entre D et EN ! Ces conclusions confirment effectivement les hypothèses pour l'enseignement des trois langues du curriculum 3/5 et la part de la compétence de compréhension textuelle, mais ne cherchent pas à les expliquer. Or, les élèves ont bel et bien été orientés dans les établissements en fonction de leur niveau et principalement en lecture.

Ces conclusions se recoupent avec celles d'une autre équipe de recherche dont faisaient partie A. Gebhardt et G. Manno (Manno et alii : 207-225) : des élèves à profils de compétences variés sur la gamme des compétences se retrouvent dans des établissements à profil plus ou moins ambitieux. Les élèves à profil faible bénéficieront d'une stimulation dans les Gymnasien, mais resteront « dans leur jus » dans les Realschulen. N'y-a-t-il pas dans ce constat matière à interpeller le législateur ou le décideur sur l'offre scolaire et sur les modalités d'orientation ?

III. LA RECHERCHE

Quelques éléments comparatifs de contexte concernant les recherches dans ce domaine pourraient intéresser les lecteurs français.

Premièrement, les recherches longitudinales dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères sont rares voire inexistantes en France. Les réformes successives en primaire, puis en collège (LV2 avancé en 5^e depuis 2016) et maintenant en lycée (réduction de l'horaire et du choix des LV) perturbent une vue d'ensemble ou à moyen terme de la situation en France. Nous disposons certes de rapports comme les *Dix recommandations phares en langues vivantes* du CNETCO (2019) ou le *Rapport Taylor et Manes-Bonnisseau* (2018), mais ceux-ci sont moins des recherches scientifiques que des documents d'orientation de politique linguistique. Les publications des collègues suisses commencent au contraire par faire le point des diverses évaluations (souvent cantonales) des langues vivantes étrangères au niveau de l'enseignement primaire (*Volksschule*) se référant aux compétences à atteindre du *Cadre européen commun de langues vivantes* (Conseil de l'Europe) de 2001.

Deuxièmement, les recherches sur l'utilisation de deux langues en contexte sont rares, celles sur trois langues scolaires inexistantes en France (le concept de « *Tertiärsprachenforschung* » n'a pas d'équivalent français) hormis les travaux du Conseil de l'Europe, disponibles en langue française, mais qui ne prennent pas appui sur le contexte français. Citons une publication disponible en langue française qui est la traduction d'une publication du Conseil de l'Europe de ... 2004 (Hufeisen, Neuner, Rost-Roth : 2008), ou encore les travaux de Daniel Coste ou ceux de Michel Candelier (2008), tous deux réalisés dans le giron du Conseil de l'Europe, quand ce dernier clarifie le concept de didactique du plurilinguisme appliqué aux langues tertiaires germanophones et observe que celle-ci « relève de ce que nous avons appelé la *didactique intégrée* ».

Dans l'étude suisse, il s'agit d'analyser l'acquisition de deux langues étrangères (le français après l'anglais), en prenant en compte l'allemand comme langue scolaire, tout en tenant compte du fait que le contexte de la « *Schulsprache Deutsch* » ne signifie pas nécessairement que l'allemand soit parlé à la maison chez tous les élèves. Nous sommes bien en présence d'un nouveau phénomène, celui d'une perspective holistique de la recherche sur le plurilinguisme et l'acquisition de langues tertiaires (Hufeisen/ Neuner 2003), ayant définitivement quitté la vision monolingue d'avant, celle du professeur d'allemand langue étrangère qui ne s'occupe que de l'allemand.

Troisièmement, il convient de souligner le rôle important du *Fonds National Suisse* (FNS) qui met certes les universités en grande concurrence pour obtenir des financements, mais génère de ce fait des recherches de grande qualité, dont les descriptifs (sur Internet) sont à *minima* bilingues (français-allemand dans notre cas), ce qui est appréciable. Le projet de recherche mené par la Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (Bâle, Liestal) et celle de Sankt-Gallen que nous avons présenté dans cet article, a été cofinancé par le Fonds national suisse (1.1.2014-31.7.2017). Il s'agissait

d'évaluer le dispositif d'enseignement des langues progressivement introduit dans les écoles primaires suisses il y a près d'une quinzaine d'années, décrit dans l'introduction.

La France ne dispose pas d'un instrument mobilisateur comme le FNS pour la recherche en didactique des langues. La situation de l'enseignement scolaire met de plus en concurrence les langues anciennes avec deux ou trois types de langues vivantes étrangères, les grandes langues internationales (l'anglais, l'espagnol...), les langues régionales (le breton, le basque, mais également l'allemand langue régionale en Alsace) et les langues liées aux cultures d'origine des élèves dans les enseignements de langues et cultures d'origine (ELCO), rebaptisés enseignements internationaux de langue étrangère (EILE) depuis peu et enseignées dès le CE1.

CONCLUSIONS

L'accent de cette recherche suisse a été mis sur la réception de textes écrits, la production de textes écrits et oraux ainsi que sur la conception et la mise en œuvre des leçons du point de vue des apprenants et des enseignants. Nous disposons donc d'une vue d'ensemble englobant la double perspective (réception et compréhension) des apprenants et d'un regard des enseignants sur leurs représentations et leurs pratiques didactiques.

Toutes les conclusions de la recherche (Manno et alli : S. 312-340) valident la cohérence du nouveau dispositif d'enseignement des langues 3/5. L'existence d'une langue pivot facilite les transferts ; l'anglais dont le fonds sémantique est à forte densité un fonds roman - et précisément anglo-normand - peut jouer ce rôle entre l'allemand (D), la langue familiale et la première langue d'enseignement et le français, deuxième langue fédérale officielle. Il apparaît nettement, même s'il n'est pas question dans la recherche de métacognition, qu'une langue 2 - en l'occurrence l'anglais, mais ce pourrait être une autre - jette un pont entre la L1 et la L3 et que les apprenants réinvestissent consciemment certains acquis de cette L2 dont la stratégie de compréhension. La cohérence horizontale de l'apprentissage augmente avec la conscientisation et avec l'âge : l'apprentissage de la L2 a une action positive sur celui de la L3. La cohérence verticale mesurée au moment du passage de la 6^e à la 7^e année est assurée. La relation entre la L1 langue d'enseignement et la L3 s'accroît au moment du passage dans le cycle secondaire. La réussite en 6^e année dans la production de textes annonce des progrès en 7^e année. L'anticipation dans le cursus primaire de l'enseignement d'une langue a porté ses fruits, surtout pour l'anglais. Mais, étonnamment, les auteurs passent sous silence les relations entre deux langues d'une même famille de langues, l'allemand et l'anglais, sans pour autant en ignorer l'utilité dans le dispositif 3/5.

Les évaluations mettent cependant en relief l'une des failles potentielles du dispositif, celle d'une organisation incomplète. Les enquêtes auprès des enseignants amènent G. Manno à la conclusion d'une réorientation structurelle et didactique inachevée en faveur de la réforme des langues. Or, l'organisation du système scolaire dans certains cantons fragilise la situation du français (L3) : on donne un très mauvais signal en donnant la possibilité à certains élèves d'obtenir une dispense en français. Tous les cantons n'ont pas mis en œuvre les orientations didactiques de la réforme de 2004, en particulier la didactique plurilingue. L'horaire scolaire attribué au français, plus réduit que celui de l'anglais, ne permet pas d'atteindre les objectifs prévus par le programme. En somme, un coup de canif interfédéral dans le contrat de 2004 et de 2007 ! L'objectif d'une amélioration de la didactique intégrée du français et de l'anglais exigera une remise à plat de la didactique des langues.

L'autre difficulté est celle de la formation. La plupart des établissements néglige le développement d'un enseignement intégré de langue et de discipline. Le français appris comme "langue étrangère" ne bénéficie pas toujours, dans les écoles de cantons germanophones, des transferts positifs attendus. Les élèves, leurs professeurs – et sans doute aussi la société –, véhiculent l'image d'une langue difficile. L'image négative du français dans la société effraie. La pédagogie, trop ambitieuse, accroît les difficultés en oubliant de donner un input de langue aux apprenants. La présence réduite du français dans le contexte pourrait être compensée par une augmentation de l'horaire et par un enseignement intégré par des activités dans la langue. Quand il occupe dans le curriculum la place de la troisième langue, le français concentre quelques-unes des difficultés résiduelles.

Enfin, les déclarations des enseignants ne coïncident pas toujours avec celles de leurs élèves. L'enseignant n'est pas toujours conscient que la pédagogie active des langues réclame de sa part plus de prise de risques. Lorsque les élèves ne suivent pas, ou en cas de formation personnelle insuffisante, les *Lehrpersonen* se replient sur leur base de sécurité, dont la répétition, la dictée, la copie ou encore le recours à la L1 sont des exemples. Les enseignants d'une L2 ou L3 ont besoin d'une formation continue à de nouvelles ressources didactiques et à la pratique d'une didactique intégrée des langues. Celle-ci ne peut pas ignorer plus longtemps les enseignements d'immersion partielle. Pour que l'enseignement soit plus efficace, les chercheurs souhaiteraient programmer un nouveau projet de recherche empirique et y associer davantage les enseignants, dans le cadre d'une recherche de terrain.

Ces conclusions concernent tous les systèmes scolaires : deux idées fortes en émergent, celle d'une didactique intégrée qui veut que tout apprentissage prenne appui sur des connaissances et des acquis antérieurs. Celle d'une coopération et d'une confrontation entre les langues au sein de l'enseignement et

donc d'une pédagogie contrastive, toujours dans l'esprit des « Dix recommandations phares ». Moins que jamais, il n'est concevable d'isoler une langue des autres, dans l'idée d'une immersion plus forte.

Un mot sur le livre, à présent. L'unité du projet est impeccablement rendue : chacune des contributions se fonde dans un moule commun. Chacune des recherches utilise une grille d'enquête similaire et un échantillon identique. Les textes sont rédigés pour pouvoir être tels quels transposés isolément dans une revue ou un autre livre. Ils ont d'ailleurs passé une double lecture (en interne et en externe) avant de figurer dans l'ouvrage. C'est ce qui fait leur force et en même temps leur faiblesse, car le livre n'est pas seulement long, mais également difficile à lire car il apporte tous les détails des recherches, ce qui en fait une publication « pour spécialistes ».

Textes ou pages web consultés

- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL: International Standard Classification of Occupations <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/> consulté le 18.05.2021
- CANDELIER, Michel (coor.) (2012) : *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources (CARAP)*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes/ Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, Michel (2008) : « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <https://journals.openedition.org/rdlc/6289>
- CNESCO /IFÉ (2019) : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Recommandations du jury*. Téléchargeable <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>
- GAZERANI, Farzin (2014) : Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle et en langue seconde. *European Scientific Journal* 10 (35). <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/4860>
- HÄNNI Dominique et ZIMMERMANN Nesa (2018) : «L'enseignement des langues en Suisse : entre concorde forcée et diversité coordonnée», *Fédéralisme Régionalisme*, volume 18 : 2018, Le fédéralisme coopératif comme terrain de jeu du droit, La gestion des compétences enchevêtrées : un grand mikado institutionnel, (en ligne : <https://popups.uliege.be/1374-3864/index.php?id=1795>).
- HUFEISEN Britta, NEUNER Gerhard (2004) : *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen- Deutsch nach Englisch*. Centre européen pour les langues vivantes Graz. Editions du Conseil de l'Europe. Version allemande en ligne (<http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf>) Il existe également une version française et anglaise.
- HUFEISEN Britta, NEUNER Gerhard, ROST-ROTH Martina (2004) : *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire : l'allemand après l'anglais*. Centre européen pour les langues vivantes Graz. Editions du Conseil de l'Europe.
- MANNO, Guiseppe, EGLI Cuenat Mirjam, LE PAPE RACINE Christine, BRÜHWILER, Christian (2016) : Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe 1. Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27: 2, S. 255-282. <https://www.dgff.de/assets/>

Apprentissage plurilingue dans les écoles suisses

- MANNO, Guiseppe, EGLI Cuenat Mirjam, LE PAPE RACINE Christine, BRÜHWILER, Christian [Manno et alii] : (2020) *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe 1*. Münster: Waxmann. 342 pages – ISBN978-3-8309-3665-7. Prix : 39,90€ livre imprimé / EBook 35,99€/ Kindle 23,12€³.
- MANNO et alli (s.d) : *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I/ Apprentissage plurilingue scolaire à la transition entre primaire et secondaire I (2014-2017)* : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF-CSRE), s.d., description du projet en ligne <http://www.skbf-csre.ch/pdf/18098.pdf>
- TAYLOR, Alex et MANES-BONNISSEAU, Chantal (2018) : *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale le 12 septembre 2018, disponible sur https://allemand.discip.ac-caen.fr/IMG/pdf/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf
- UNIVERSITÉ DE FRIBOURG (Suisse) : *Lingualevel* (2009)
<http://www.institut-plurilinguisme.ch/fr/content/utilisation-lingualevel-pour-evaluer-les-connaissances-linguistiques-lecole-obligatoire>, consulté le 18.05.2021

³ Dans la mesure où notre présentation et discussion de la recherche publiée dans Manno & alii peut être lue également comme un compte-rendu, nous indiquons les éléments correspondants à l'acquisition de l'ouvrage.

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 2018 inclus) 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 »)

DAUX-COMBAUDON, Anne-Laure / LARRORY-WUNDER, Anne (dir., 2020) : *Kurze Formen in der Sprache / Formes brèves dans la langue : Syntaktische, semantische und textuelle Aspekte / Aspects syntaxiques, sémantiques et textuels*. Tübingen : Narr/Franke/Attempo (=Tübinger Beiträge zur Linguistik, 576). ISBN : 978-3-8233-8386-4. 392 p. 78€

Le recueil piloté par Anne-Laure Daux-Combaudon et Anne Larrory-Wunder en hommage à Irntraud Behr englobe les principaux domaines d'études de la dédicataire, sur vingt-quatre chapitres dont il serait fastidieux de vouloir faire un résumé complet. Les énoncés averbaux y figurent bien sûr en bonne place, dans le sillage des travaux inaugurés par Behr & Quintin (1996). Mais le volume évoque aussi les genres de discours brefs, envisagés notamment dans le rapport entre la forme linguistique et son support (contributions de S. Leonardi, A. Fábíán, Z. Berdychowska, I. Trost et H. Romoth dans la troisième partie). Le figement est évoqué à plusieurs niveaux par M. Lefèvre, L. Patrukhina ou J.-G. Schneider. Les analyses s'appuient sur des corpus authentiques, composés d'écrits littéraires, d'affiches, d'extraits des réseaux sociaux, de correspondances... mais aussi de corpus conversationnels (contributions de J.-G. Schneider, L. Patrukhina, H. Baldauf-Quillatre). Le volume se caractérise par une cohérence thématique certaine, qui permet de dire que même s'il s'agit d'une *Festschrift*, on aurait tort de parler de « mélanges », avec ce que le terme suggère de décousu et d'hétéroclite, et qui caractérise effectivement certains volumes de ce type. La notion de brièveté et la réflexion sur la pertinence du concept d'ellipse sous-tendent les travaux réunis et président à l'organisation de l'ouvrage.

Les deux éditrices s'expliquent, dans leur introduction, sur leur choix de maintenir la notion de « brièveté » à un niveau pré-théorique, sans définition scientifique stricte (p. 11). On ne dénombre pas de contributions sur la troncation lexicale, et plus généralement la place de la morphologie est essentiellement réduite à l'article de R. Schneider, p. 277-288. Cette discrétion de la morphologie est symptomatique du fait qu'on parle d'une brièveté syntaxique et communicative. La contribution de F. Spitzl-Dupic (p. 25-38) et celle d'O. Schneider-Mizony (p. 57-67) sont les seules à être frontalement consacrées à la pertinence de cette notion de brièveté, mais l'appréhendent sous un angle métadiscursif ou métathéorique (historiographique pour F. Spitzl-Dupic, épilinguistique pour O. Schneider-Mizony). Alors, qu'en est-il de la « brièveté » comme concept opératoire dans une linguistique de l'énoncé et du discours ? À la lecture du recueil, il se confirme que la pertinence d'une telle notion se prouve d'abord en acte, par la diversité des objets qu'il permet de saisir et par la fécondité des résultats liminaires auxquels arrivent les études réunies ici.

Il n'est pas d'usage, dans les recueils d'étude, de rédiger de conclusion en miroir du chapitre introductif. Chaque lecteur ou chaque lectrice tirera donc le bilan de ce que l'on peut faire ou non de ce concept de brièveté, et réfléchira au rapport que ce concept entretient ou non avec celui d'ellipse. En l'espèce, ce rapport entre les deux notions semble finalement peu traité dans le volume. La notion d'ellipse, quand elle est au cœur d'une contribution, par exemple chez M. Hennig (p. 169-185) ou chez S. Sauerwein-Spinola (p. 187-198), est envisagée en s'appuyant sur les acquis de la recherche récente, à laquelle la dédicataire a beaucoup contribué, c'est-à-dire en recourant le moins possible, voire pas du tout, au prisme de la privation. Cela ne signifie évidemment pas que les contributions ne cherchent pas à penser l'absence, bien au contraire : il s'agit de penser l'absence sans y voir une privation : voir par exemple l'article de H. Quintin, p. 125-137.

Cette démarche appellerait une réflexion sur le statut de la syntaxe dans un tel mode de la linguistique. Hormis quelques constructions très spécifiques, comme les structures coordinatives analysées par J.-F. Marillier (p. 333-354), il n'y a pas d'éléments fantômes dans la

description syntaxique des constructions, ni plus généralement de trace invisible d'opérations sous-jacentes qui auraient conduit à effacer du matériau linguistique, comme cela se trouve par exemple dans les modèles minimalistes ou cartographiques en syntaxe. De ce point de vue, même si la référence aux grammaires de construction est loin d'être systématique, la plupart des contributions s'inscrivent *de facto* dans des paradigmes constructionnalistes, analysant les structures observables en surface sans y chercher d'éléments cachés (au sens du *covert* des linguistiques formelles anglophones). De ce fait, la grande discrétion des questions de topologie de l'énoncé dans le recueil est représentative d'un problème lancinant des approches constructionnalistes de l'allemand, notamment en France, où le modèle de Fourquet, qui inspire une grande partie des linguistes germanistes, est essentiellement un modèle transformationaliste, incluant des opérations de mouvement¹. Le déplacement théorique opéré va de pair avec un déplacement des objets de recherche, sans que soit posée la question du statut des champs mis de côté.

Ce lien entre renouvellement des outils notionnels et renouvellement des faits de langue étudiés permet de passer de la question des formes grammaticales brèves à celle des genres brefs, et invite à questionner l'existence d'une relation entre ces deux niveaux, comme le fait F. Lefeuvre dans sa contribution (p. 155-167). Envisager les énoncés averbaux et les énoncés dits elliptiques comme des formes non-déficiantes conduit logiquement à poser que les formes brèves d'énoncé procèdent à une densification ou condensation du propos, réduit à quelques opérations de base, au premier rang desquelles la prédication (voir l'article de K. Mucha, p. 81-93). Cette énonciation en mode bref neutralise des oppositions et n'ouvre pas des places sémantico-syntaxiques mobilisées ailleurs pour créer du contexte et enrichir les représentations. Compte tenu de la sous-détermination structurelle de cette énonciation que l'on pourrait presque dire réduite à l'os, les mécanismes de toute façon omniprésents de l'enrichissement contextuel jouent à plein.

Au plan morphosyntaxique, on rejoint ici le thème de la « complexité cachée » chez Bisang (2014), qui est directement lié à la question des parties du discours et du caractère problématique du verbocentrisme. Au plan de l'interprétation du discours (indissociablement sémiotique, sémantique et pragmatique), la question de l'accessibilité du contexte et des signaux non-segmentaux passe au premier plan. Cela concerne les paramètres énonciatifs que sont le canal ou médium de communication, dans sa matérialité propre et avec le jeu spécifique qu'il permet le cas échéant (agencement texte / image, variation typographique, modulation du débit, de l'intensité et de la hauteur à l'oral...). Mais le paratexte ou paradiscours, y compris la situation dite extralinguistique, doivent également être mobilisés pour l'analyse des patrons linguistiques observés, qu'ils soient formels ou fonctionnels, ce qui pose assez frontalement la question de la limite entre le dedans et le dehors du discours (d'où le « dite extralinguistique » plus haut). De là, deux implications au moins.

D'une part, on peut douter qu'il soit judicieux de maintenir l'opposition binaire entre sémantique et pragmatique qui va de pair avec la réduction du sémantique au contenu propositionnel. La contribution de J.-F. Marillier montre bien les difficultés des approches vériconditionnelles et propositionnalistes face à des constructions elliptiques, qui appellent *a minima* une prise en compte des actes de langage (p. 340 et suiv.). Or si l'adhésion à une telle dichotomie devient de plus en plus marginale en sémantique, on a parfois le sentiment para-

1. Par-delà les anathèmes historiques, cette caractéristique rapproche la grammaire d'inspiration fourquetienne plus de certains modèles générativistes actuels que des grammaires de construction (Duplâtre 2018 : 29), ce qui fournirait matière à une réflexion intéressante pour une linguistique française de l'allemand qui se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins, dans un contexte scientifique et institutionnel toujours plus délicat.

doxal qu'elle est maintenue dans certains secteurs de la pragmatique. Ainsi, l'une des limites du concept d'*Operator-Fokus-Konstruktion*, auquel est consacré l'article de J.-G. Schneider (p.315-331) tient sans doute à une définition qui ne problématise pas la distinction entre contenu propositionnel et instruction méta-communicative. Mais si la Théorie de la Pertinence a pu opposer une signification conceptuelle et une signification instructionnelle méta-communicative (Blakemore 1987), c'est précisément parce que ce cadre théorique a abandonné l'hypothèse d'un niveau sémantique propositionnel. La condensation énonciative dont participent les structures étudiées dans le volume appellerait soit une sémantique d'emblée énonciative, soit une pragmatique ouvertement pertinentiste, mais en tout état de cause il semble que les faits de langue qui nous préoccupent ici s'accommodent mal d'une sémantique propositionnaliste.

Deuxième implication du contextualisme radical qu'appelle l'étude de la « brièveté » linguistique : la recherche d'un modèle théorique pensant l'articulation entre genres discursifs et structures grammaticales. Comme le montre bien l'article de M. Hennig, les réflexions présentées dans ce volume semblent complémentaires d'une typologie variationniste à la Koch & Oesterreicher (1985), qui offre un cadre intéressant pour penser ce va-et-vient entre les genres discursifs, dans leur dimension la plus concrète, et la conventionalisation des formes grammaticales. Car c'est bien d'un va-et-vient qu'il s'agit : si d'une part les contraintes contextuelles et matérielles peuvent déterminer le recours aux formes brèves (c'est l'objet des contributions réunies dans la troisième partie du volume), les conditions interprétatives contraignent en retour les contextes d'emploi possibles de ces formes.

La caractéristique des formes brèves n'ont donc pas tant leur « brièveté » en tant que telle – si tant est qu'il y ait quelque chose comme une « brièveté » intrinsèque en linguistique, comme le relèvent très justement les coordinatrices du volume p.11 lorsqu'elles parlent du caractère structurellement comparatif de la notion de brièveté. Le trait définitoire des formes brèves est plutôt à chercher du côté de leur situation dans un continuum conceptionnel, dans les parages du point de détermination maximale du matériau linguistique, y compris dans sa forme, par des contraintes contextuelles à la fois dans le sens d'une condensation du propos, mais aussi d'une réduction de la variation, avec le figement discursif de patrons récurrents (Behr 2018). En retour, cela signifie que si la brièveté agit comme un facteur révélateur de rétroactions, en droit, ces rétroactions sont sans doute tout aussi présentes dans les formes non-brèves, quitte à s'y exprimer dans l'autre sens. Si les formes étudiées ici ont pour point commun de se situer autour d'une extrémité d'un continuum, un agenda scientifique intéressant serait de partir explorer les corrélations entre support, contexte et formes syntaxiques hors des parages de la brièveté. – P.-Y. Modicom, Université de Bordeaux-Montaigne.

Bibliographie

- BEHR, Irmtraud (2018) „Semantische Aspekte des Sauberkeitsdiskurses im öffentlichen Raum, am Beispiel von Mülleimeraufschriften“. In: Gautier, Laurent, Modicom, Pierre-Yves & Vinckel-Roisin, Hélène (dir.), *Diskursive Verfestigungen : Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich*. Berlin : De Gruyter, 365-385.
- BEHR, Imtraud / QUINTIN, Hervé (1996) *Verblose Sätze im Deutschen : Zur syntaktischen und semantischen Einbindung verbloser Konstruktionen in Textstrukturen*. Tübingen : Stauffenburg.
- BISANG, Walter (2014) “Overt and hidden complexity : Two types of complexity and their implications”. In: *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 50 (2), 127–143.
- BLAKEMORE, Diane (1987) *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell
- DUPLÂTRE, Olivier (2018) *Incidence de second degré et adverbe : Utilité de cette notion dans la redéfinition syntaxique de l'adverbe*. Sorbonne Université : Ouvrage inédit d'habilitation.

KOCH, Peter / OESTERREICHER, Wulf (1985) „Sprache der Nähe - Sprache der Distanz; Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.

DAUX-COMBAUDON, Anne-Laure / SCHNEIDER, Ricarda (Hg. 2021) : *Textanfänge. Abgrenzungs- und Definitionsfragen am Beispiel verschiedener Textsorten*. Reihe Linguistik in Empirie und Theorie, Berlin, J.B. Metzler, 259 p. ISBN : 978-3-662-62487-6. Prix : 59,99 €

Cet ouvrage collectif est le fruit d'un projet de recherche intitulé « Textanfänge » entre l'Université Sorbonne Nouvelle, l'Université Jagellon de Cracovie et l'Université Alpen-Adria de Klagenfurt. Ce projet a donné lieu à deux publications précédentes, l'une¹ abordant la question du commencement des textes sous l'angle de la sémantique et l'autre² avec un éclairage interdisciplinaire. Ce troisième et dernier ouvrage pose, quant à lui, la question de la définition et de la délimitation du commencement en comparant plusieurs genres textuels. L'ensemble de l'ouvrage se répartit en quatre sections consacrées respectivement aux corpus écrits, aux corpus multimodaux, aux corpus spécialisés et enfin aux corpus oraux.

Dans leur propos liminaire, les éditrices rappellent que la notion de début n'est pas répertoriée traditionnellement comme un critère de textualité, même si plusieurs cadres théoriques évoquent l'idée d'unité bornée (*Abgeschlossenheit*) qui présuppose celle de début et de fin. Elles définissent le début comme un espace intermédiaire entre non-texte et texte ; elles y voient en référence aux travaux de Marie-Hélène Pérennec³ sur la question un lieu stratégique d'activation de connaissances et de schémas cognitifs qui se traduisent selon les théories invoquées en termes de scénarios, frames ou scripts et assurent la cohésion et la cohérence desdits textes. L'objectif de l'ouvrage est de montrer dans quelle mesure ces connaissances et schémas activés par le début varient en fonction des genres textuels. Plusieurs problèmes se posent : celui des critères de délimitation du début et conjointement celui des textes non linéaires qui ne présentent pas un seul et unique parcours de lecture. Les questions d'hypertexte et de multimodalité présentent à cet égard des enjeux nouveaux pour la perception et la réception d'une séquence initiale.

La section dédiée aux corpus écrits présente quatre contributions, chacune portant sur un genre textuel différent ou sur une thématique commune à plusieurs genres textuels. Dans son étude diachronique des recettes de cuisine, Ulrike Freywald montre comment ce genre a connu des évolutions à l'échelle macrostructurelle (désintégration d'un seul bloc textuel en trois : titre, liste des ingrédients et instructions) ainsi qu'à l'échelle microstructurelle (les énoncés déclaratifs ou à l'impératif ont cédé la place à des groupes verbaux infinitifs avec désagentivisation). Le principal apport de son étude est de penser de façon conjointe les évolutions macrotextuelles et syntaxiques. Même si son propos n'est pas uniquement valable pour le commencement du texte, on en retient l'idée que le début d'un texte dépend également de sa configuration d'ensemble. La contribution de Mikaela Petkova-Kessanlis s'intéresse au début d'articles scientifiques dans des revues de linguistique. Pour délimiter l'espace initial,

¹ Duś Magdalena, Kołodziej Robert & Konieczna-Serafin Joanna (2017). *Textanfänge – Semantische Aspekte*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

² Krieg-Holz Ulrike & Schütte Christian (Hg.) (2019). *Textanfänge. Konzepte und Analysen aus linguistischer, literaturwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive*. Berlin : Frank & Timme.

³ Pérennec Marie-Hélène (2010). „Kohärenz und Vorstellungswelt bei Textanfängen“, in *La Clé des Langues*, [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), mars 2010. URL : <http://cle.ens-lyon.fr/allemand/langue/linguistique-textuelle/koharenz-und-vorstellungswelt-bei-textanfängen>.

elle s'appuie sur la notion d'action langagière (*sprachliche Handlung*) telle qu'a pu la définir Busse¹. Elle prend en considération à la fois les éléments paratextuels et le paragraphe d'introduction qu'elle considère comme prototypiques de ce genre textuel. En s'intéressant à l'action langagière qui débute l'introduction, elle ne relève cependant aucune récurrence notable. L'intérêt de son approche réside dans le fait qu'elle considère les modalités d'introduction de ces textes comme autant d'indices de la prise en compte du destinataire. Une perspective contrastive entre deux genres est ensuite adoptée par Christian Schütte qui s'intéresse à la mise en récit de la mort dans les tabloïds et dans la littérature spécialisée. Il identifie ainsi des oppositions thématiques (jeunesse/mort ; quotidien/mort ; succès/mort...) qui structurent les débuts de textes de ces deux corpus. Par début, il entend le premier paragraphe de ces textes ainsi que les photos qui les accompagnent, adoptant ainsi une définition du début en lien avec le processus de réception. Son étude montre un exemple de cas où la saillance de la thématique transcende les différences génériques. La section se clôt enfin par une étude portant sur le genre du commentaire de presse dans laquelle Anne-Laure Daux-Combaudon propose une analyse du rôle des énoncés généralisants placés à l'initiale de ces textes. Elle montre comment ces énoncés – qui se caractérisent pourtant par leur autonomie syntaxique et énonciative – sont à même de créer de la cohérence et de la cohésion avec le titre et le corps du texte. Ils semblent effectivement particulièrement adéquats pour assurer le passage du général au particulier, conformément à la fonction attendue d'une séquence introductive.

La section consacrée aux approches multimodales permet de revenir sur l'un des enjeux qui remet en partie en cause les méthodes d'analyses traditionnelles : la non-linéarité des textes et la prise en considération des éléments non verbaux dans la constitution et la perception de ces textes. Ulrike Krieg-Holz propose ainsi une typologie de motifs stylistiques dans les débuts de publicités pour automobiles. Elle n'identifie pas moins de six motifs fondés sur des critères syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui forment souvent des énoncés fragmentaires pour lesquels l'image joue un rôle déterminant dans le décodage du message publicitaire. Dans sa contribution, Élodie Vargas s'intéresse également aux annonces publicitaires à partir d'un corpus contrastif français-allemand constitué de publicités mettant en œuvre du *greenwashing*. Il s'agit là d'un procédé argumentatif consistant à auréoler un produit ou une entreprise d'une vertu écologique, mais à des fins purement marketing. Ses analyses montrent comment les annonces publicitaires proposent des parcours de lecture combinant texte et image. Le procédé du *greenwashing* consiste alors souvent en une représentation tronquée de la réalité et en un mensonge implicite : il s'agit pour ainsi dire de prêcher le vrai pour faire croire le faux. Tout cela conduit l'auteure à renoncer au concept de début (*Textanfang*) qui induit d'après elle une trop grande linéarité pour lui préférer celui d'entrée (*Einstieg*) plus adapté aux textes multimodaux.

La section sur les corpus spécialisés regroupe l'étude de genres textuels plus codifiés et pour lesquels des connaissances spécialisées sont en principe un prérequis. La section commence par une étude des discours d'investiture des chanceliers réalisée par Heike Romoth. Contrairement à ce que prétendent des études en sciences politiques, l'auteure montre à la lumière des débuts de texte que ce genre n'est pas la répétition inlassable d'un modèle forgé par Adenauer. Le début – pensé ici en termes de thématiques et d'actes illocutoires – ne se réduit d'ailleurs pas à une simple introduction dans la mesure où des éléments liminaires jouent un rôle déterminant dans la structure argumentative de l'ensemble

¹ Busse Dietrich (2015). *Sprachverstehen und Textinterpretation. Grundzüge einer verstehens-theoretisch reflektierten interpretativen Semantik*. Wiesbaden : Springer VS.

du texte. Robert Kołodziej se consacre quant à lui à l'étude des contrats dans une perspective inspirée de la théorie des actes de langage. Le contrat, genre à la fois commissif et déclaratif, se caractérise par un début clairement délimité. Ce début est constitué par le titre, le nom des parties et des renvois cataphoriques à la suite du texte. Autrement dit, le début est ici conçu comme une projection dans le corps du texte. Magdalena Duś en arrive à des conclusions similaires à propos des textes d'avis juridiques. L'auteure décrit la structure de ce genre textuel qui se décompose en quatre parties, la première étant toujours constituée par l'exposition du cas d'étude. À partir de l'analyse de la première phrase de chaque partie, l'auteure montre en quoi le style de ce genre textuel s'apparente à une série d'emboîtements : la première phrase est ainsi nécessairement une reformulation problématisée de l'étude de cas.

La dernière section regroupe deux contributions portant sur des corpus oraux. Janina Klein analyse un corpus d'interactions mère-enfant et s'interroge sur la notion de début en rapport avec la structuration de ces interactions en phases, tours de paroles, actes de langage... La contribution porte surtout sur le début des phases, qui semble différer des interactions entre adultes : les interactions mère-enfant sont morcelées en davantage de phases initiées par l'enfant de façon implicite (éléments mimo-gestuels, interjections, onomatopées...). En revanche, l'auteure constate une plus grande diversité de scripts. Alexander Freihaut adopte une perspective phonétique pour analyser la lecture des débuts de texte à partir de deux types de textes différents : un texte narratif et un texte juridique. Le début des textes se caractérise dans tous les cas par une vitesse de lecture plus lente que dans le reste du texte et davantage de pauses qui correspondent sans doute à un temps d'adaptation du lecteur. Il ne constate en revanche aucune différence notable entre hommes et femmes. Seul le paramètre de la vitesse d'articulation des syllabes et des voyelles semble sensible à la différence générique.

L'angle d'approche de l'ouvrage par le genre textuel permet de renouveler en partie la problématique des débuts de texte, qui a notamment beaucoup intéressé les études littéraires. On retrouve l'épineuse question de la délimitation : où s'arrête le commencement ? N'y a-t-il qu'un seul commencement ? À ce titre, l'ouvrage expose toute l'étendue du problème plutôt qu'il ne le règle. Les différentes contributions décident de retenir la phrase, le paragraphe l'action langagière, l'acte illocutoire, le motif stylistique, la phase... c'est-à-dire autant d'unités relevant de différents critères de textualité (principalement la cohésion ou l'intentionnalité). La pertinence du critère de délimitation semble donc différer en fonction du genre textuel. C'est d'ailleurs sans doute pour ces raisons que le début n'est pas traditionnellement retenu comme un critère de textualité en soi. Il est un espace dans lequel s'ancrent ces différents critères avec leur dimension codifiante. L'ouvrage permet en effet de comprendre comment les modalités de commencement viennent inscrire un texte dans un cadre générique. Et c'est là le principal intérêt de l'ouvrage : la riche palette de corpus explorés nous rappelle que le début ne peut être appréhendé indépendamment du corps du texte. À la fois lieu de projection de l'ensemble du texte et lieu de prise en compte du destinataire, il construit un parcours de lecture. À cet égard, on en arrive à la conclusion que la question de la multimodalité, qui caractérise notamment les nouvelles formes de communication, loin de remettre en cause les fondements de la linguistique textuelle ne fait qu'actualiser son objet d'étude. – *Dominique Dias, Université Grenoble Alpes/ILCEA4*

FRANÇOIS, Jacques (2020) : *Johann Christoph Adelung : linguiste des Lumières à la cour de Saxe*. Paris : L'Harmattan. 250 pages. ISBN 978-2-343-21665-2. Prix : 26,50 €(relié), format Kindle : 19,99 €

Notre collègue Jacques François, professeur de linguistique émérite à l'Université de Caen, poursuit ses pérégrinations au service de l'histoire des théories linguistiques et propose avec cet ouvrage un nouvel opus après la publication du *Siècle d'or de la linguistique en Allemagne : de Humboldt à Meyer-Lübke* publié, lui, en 2017 aux Éditions Lambert-Lucas et qui avait fait l'objet d'une recension aux *NCA* en juin 2019, recension, longue de neuf pages, entreprise par Anne-Marie Chabrolle-Cerretini de l'Université de Lorraine.

L'ouvrage fort bien documenté comporte quatre chapitres après une courte introduction : chapitre 1, Une œuvre exubérante sujette à une réception disparate ; chapitre 2 : La langue et la culture : deux facettes d'un processus évolutif unique ; chapitre 3 : L'œuvre lexicographique ; chapitre 4 : La collecte des langues du monde, d'un *Mithridate* à l'autre. En fin de volume figure une bibliographie complète des ouvrages et essais publiés par Adelung.

Commençons par une courte biographie de Johann Christoph Adelung, né en 1732 en Poméranie. Il est d'abord, suite à ses études de théologie, professeur au lycée protestant d'Erfurt (1759) dont il est très vite révoqué pour une ébauche d'agitation politique. Il se fixe ensuite à Leipzig (1761), et, gratifié du titre honorifique de *Hofrat*, il devient en 1787 bibliothécaire du prince électeur de Dresde, fonction qu'il remplit jusqu'à sa mort en 1806.

En tant que chercheur, historien et journaliste, Adelung connaît une certaine notoriété, principalement grâce à la publication de son *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen*, dont la rédaction s'étend de 1774 à 1786 pour la première édition, ouvrage de 1086 pages téléchargeable gratuitement.¹ Les quatre tomes de la 2^e édition paraissent entre 1793 et 1801.

Le *Mithridate*, ou *Tableau universel des langues* (en allemand : *Mithridates, oder allgemeine Sprachkunde*) est l'autre ouvrage contribuant à sa notoriété. En 1806, l'année de sa mort, il en publie lui-même le volume 1 consacré à la méthodologie et au classement des langues d'Asie. Il lègue environ un tiers du volume 2 et de multiples notes sur les langues d'Europe à son partenaire et successeur Johann Severin Vater, lequel prendra en charge et réorientera les trois volumes suivants, le tout totalisant plus de 3000 pages.

Son *Versuch einer Geschichte der Cultur des menschlichen Geschlechts* (1782) et *Älteste Geschichte der Deutschen, ihrer Sprache und Literatur bis zur Völkerwanderung* (1806) méritent également toute notre attention ainsi que le *Kleines Wörterbuch für die Aussprache, Orthographie, Biegung und Ableitung* (1788).

En tant que linguiste, nous nous concentrons sur le *Dictionnaire grammatical et critique du dialecte haut-allemand* et sur le *Mithridate*.

La notice à propos du *Dictionnaire* sur le site de l'Académie des Sciences de Berlin-Brandebourg² fournit un commentaire bienvenu sur le libellé du titre :

Das Wörterbuch soll dem verwilderten Sprachusus der Schriftsteller entgegenwirken; Leitvarietät des Hochdeutschen ist die mündliche Umgangssprache der „obern classen“ Obersachsens und Meißens. Methodisch neu ist der im Titel des Wörterbuchs angesprochene grammatisch-kritische Ansatz. Grammatisch hebt auf Bewußtsein und Beobachtung der Sprachregeln ab, kritisch bedeutet die analysierende und klassifizierende Haltung zur Sprache, nicht zuletzt auch in der Dimension der semantischen Darstellung.

¹ <https://archive.org/details/grammatischkriti02adel/page/n5/mode/2up>

² Cf. <http://dwb.bbaw.de/lexikographie/woerterbuecher/adelung>

Et Jacques François de souligner à juste titre p. 29 :

La notice précise « la variante directrice du haut-allemand », ce qui signifie que « haut-allemand » est bien originellement une catégorie géolinguistique qui bénéficie d'un statut normatif. Qu'il s'agisse du parler des « classes supérieures » est une évidence à l'époque, mais qu'il soit situé géographiquement en Haute-saxe (la région de Dresde où Adelung est le conseiller linguistique du prince électeur de Saxe) l'est moins, au moment où la Prusse des rois Frédéric II puis III rêve de faire de Berlin la future capitale d'une Allemagne unifiée. D'où la question qui va enflammer les esprits jusqu'au démarrage du *Deutsches Wörterbuch* des frères Grimm : le *hochdeutsch* a-t-il son épice à Dresde ou à Berlin ?

L'article d'Adelung *Was ist Hochdeutsch?* du *Magazin der deutschen Sprache* (vol. 1, 1783, p. 17-18) fournit une explication historique convaincante de la supériorité de la Haute-Saxe par rapport à la Souabe et la Bavière :

Dagegen bildete sich das südliche Sachsen durch Bergbau, Manufacturen und Kunstfleiß in der Stille zu der blühendsten Provinz Deutschlands, und legte dadurch den Grund zu dem vorzüglichen Grade des Geschmacks, worin es nachmahle alle übrigen übertraf.

Quant au *Mithridate*, Jacques François y consacre tout son quatrième chapitre, mais l'évoque dès le chapitre premier, p. 33-40. Dans cet ouvrage, Adelung « classe les langues en fonction de l'étendue géographique de leur usage et préalablement [en fonction] de leur caractère soit monosyllabique (ne concernant qu'un groupe de langues de l'Extrême-Orient [...]), soit polysyllabique, accompagné de l'hypothèse largement retenue par la grammaire historico-comparative du siècle qui débutait, que les langues à lexique polysyllabique sont passées par un stade antérieur monosyllabique et l'agglutination de syllabes à fonction de radical ou d'affixe. Mais Adelung n'a pas encore les outils théoriques nécessaires pour conforter cette hypothèse. » Par rapport aux comparaisons entre langues anciennes qui ont débuté avec la publication en 1816 de l'ouvrage de Franz Bopp intitulé *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache* et les premières communications de Humboldt à l'Académie de Berlin sur la comparaison des langues de différents continents à partir de 1819, « le *Mithridate* n'a plus qu'une valeur d'illustre relique d'une vision définitivement dépassée », p. 34.

Nous avons tenté de replacer Adelung en tant que penseur, linguiste et chercheur dans son époque. D'autres facettes de sa personnalité et de son œuvre, notamment Adelung en tant qu'historien, philosophe ou stylisticien, pourront être découvertes grâce à la lecture de cet ouvrage rédigé par un érudit de premier plan passionné par l'étude des théories et de l'histoire de la linguistique. *Gilbert Magnus, Université de Lille.*

SCHNEDECKER, Catherine (2021) : *Les chaînes de référence en français*. Collection l'essentiel français. Paris : Ophrys. ISBN : 978-2-7080-1591-3. 284 pages. Prix : 18 €

Conçu comme une « introduction » (p. 4) à l'étude des chaînes de référence en français, cet ouvrage s'inscrit dans la continuité des publications consacrées par l'auteure aux questions de référence discursive. Abordant une notion encore largement délaissée dans les grammaires du français et insuffisamment thématisée dans l'enseignement primaire, secondaire, voire universitaire, il s'adresse tant aux linguistes en herbe, étudiants et doctorants, à travers les nombreuses analyses concrètes d'énoncés et textes « authentiques » relevant essentiellement de l'écrit, qu'aux linguistes patentés, à travers les pistes d'approfondissement esquissées.

L'ouvrage se décompose en sept chapitres, précédés d'une introduction. Forte de plus de 260 références, la bibliographie (p. 245-259) offre un bel aperçu des travaux passés et actuels traitant de la référence et de ses intersections avec des domaines connexes. Un glossaire de deux pages (p. 261-262) rassemble 23 définitions de notions-clés. L'ouvrage comprend en outre un index (p. 263-265) ainsi qu'une synthèse des 25 tableaux et 16 figures qui agrémentent les sept chapitres. Les six chapitres centraux, I à VI, traitent des diverses facettes de la (co-)référence, de la production et la compréhension des textes, de l'articulation entre les faits de langue et genres discursifs et de l'élaboration de corpus annotés en chaînes de référence. Ils présentent une structure identique qui facilite la lecture : outre une introduction annonçant les enjeux du chapitre et la démarche de l'auteure, ils comportent un bilan intermédiaire, des références bibliographiques et des exercices d'application (plus d'une trentaine dans l'ouvrage), pour lesquels sont proposés des corrigés sur le site des éditions Ophrys (fichier PDF téléchargeable, 33 p.). Se démarquant des six chapitres principaux, le chapitre VII est d'autant plus bienvenu dans ce guide d'initiation – et sera à n'en pas douter fort apprécié – qu'il propose des pistes pour tout un chacun souhaitant se lancer dans l'étude des chaînes de référence.

Le chapitre inaugural, « Anaphore(s), coréférence, chaîne de référence : définitions et fonctionnement », p. 7-68, pose les bases de l'ouvrage, par la définition des notions-clés que sont celles de *chaîne de référence*, d'*anaphore* et de *coréférence*. L'auteure examine, en trois temps, ce qui les différencie et ce qui les rapproche. La présentation de l'anaphore, tout d'abord, met en lumière la diversité des configurations anaphoriques, par la prise en compte de la nature sémantico-pragmatique des expressions référentielles concernées, des différentes sources des anaphores, des catégories grammaticales ou bien encore des relations entre sources et anaphores. Concernant la coréférence ensuite, notion « sur laquelle repose crucialement la notion de *chaîne de référence* » (p. 34), et dont la définition relativement consensuelle est rappelée, l'auteure passe en revue cinq cas de figure dans lesquels l'attribution de la coréférence peut s'avérer problématique : les cas d'ambiguïtés référentielles et / ou syntaxiques ; les cas de « quasi identité », au sens des spécialistes du traitement automatique des langues (TAL); les cas liés à l'évolution du référent ; les cas d'indétermination liés à l'extension d'ensembles ; le cas spécifique de l'anaphore résomptive, « l'un des procédés de reprise les plus délicats à interpréter » (p. 49). Dans un troisième temps, les contours de la notion de *chaîne de référence* sont précisés à travers les propriétés formelles qui la différencient de l'*anaphore* et de la *coréférence* ; on retiendra notamment le nombre d'expressions référentielles de la relation – « une chaîne de référence suppose au minimum trois expressions coréférentielles » (p. 50) –, la nature des expressions référentielles ou encore la relation référentielle. Ce faisant, Catherine Schnedecker plaide pour une « conception 'syntagmatissante' » de la *chaîne de référence* (à la différence de l'approche « paradigmatissante » de l'*anaphore* et de la *coréférence*), « compte tenu de la linéarisation des maillons et des contraintes que cela engendre » (p. 55). Les avantages d'une telle approche sont exemplifiés à partir de deux configurations qui illustrent les difficultés potentielles – en théorie – de la tâche de résolution de la coréférence : la question de l'ambiguïté pronominale en cas de concurrence référentielle et le problème de la discordance en genre ou en nombre entre certains maillons d'une même chaîne.

Le chapitre II (« Analyser les chaînes de référence : quels paramètres retenir, analyser et comment ? », p. 69-120) livre un éventail de paramètres que le lecteur pourra exploiter à l'envi afin de se constituer lui-même un « 'kit' d'outils d'analyse » des chaînes de référence. Sans perdre le lecteur de vue, l'auteure expose les problèmes d'analyse liés à l'identification et à la matérialisation des maillons (« mentions » dans le cadre d'une annotation) d'une

chaîne de référence, dans le cadre d'études à grande échelle, *i.e.* sur des corpus de textes numérisés. L'identification des maillons représente à elle seule un réel défi quand on pense qu'il existe des « maillons invisibles », des « maillons imbriqués », des « maillons discontinus », ou bien encore que le « pronom *se* » peut fonctionner, selon son contexte d'apparition, comme une expression tantôt « référentielle », tantôt « non-référentielle ». Utiles à plus d'un titre, les différents paramètres inventoriés dans ce chapitre (densité référentielle ; nombre de référents d'un texte ; nombre de chaînes de référence d'un texte ; mesures permettant de caractériser les dimensions des chaînes de référence ainsi que leur composition) peuvent servir de fondement objectif à l'établissement d'une hiérarchie entre les chaînes constitutives d'un texte (« importantes » *vs.* « secondaires »). Fait également notoire au regard des recherches actuelles en linguistique, ils permettent, à travers le suivi des chaînes de référence, de dégager des « patrons de chaînes », à l'instar de la formule consacrée du genre du conte de fée : « Il était une fois SN₁, qui vb SN₂ » (p. 106). Le terme de ce chapitre propose une caractérisation finale de la *chaîne de référence* : elle est « conçue comme l'ensemble des mentions/maillons agencés par et suivant le déroulement linéaire du discours et donc, d'une certaine façon, conditionnés par la structuration et sa finalité » (p. 115).

« La composition des chaînes de référence » figure au centre du chapitre III (p. 121-147). Elle est appréhendée du point de vue du matériau linguistique qui compose les maillons des chaînes de référence et du point de vue des prédictions possibles concernant le choix des expressions (co-)référentielles, selon deux angles d'attaque distincts. Après avoir rendu compte de la diversité catégorielle et lexicale des maillons, ce chapitre revient sur les théories cognitives apparues autour des années 1980-90 et les prédictions formulées concernant la forme d'expression référentielle que le locuteur peut choisir (cf. notamment le coup de projecteur sur la « théorie de l'Accessibilité » développée par Ariel (*Accessibility Theory*, 1990¹) (p. 127-130). Malgré les avancées incontestables qu'ont permises les modèles théoriques, six pierres d'achoppement témoignent des limites de ces approches. À partir d'exemples issus de différents domaines, l'auteure éclaire la prédiction de la « mise en chaîne » en fonction de la forme du premier maillon : elle montre notamment comment le nom propre – un « hiérarchiseur référentiel fiable et très efficace au plan cognitif » (p. 142) – ou encore le pronom dit indéfini *quelqu'un* – « un moyen linguistique commode pour désigner des personnages 'épisodiques' » (p. 142) – « permettent d'augurer une suite référentielle, soit effective, soit avortée » (p. 145).

Les raisons des variations que peut subir la composition des chaînes sont développées dans les chapitres IV et V. Comme il ressort du chapitre IV (« Contraintes externes pesant sur la composition des chaînes de référence », p. 149-172), la composition des chaînes de référence dépend de contraintes externes au système linguistique. Cinq types de contraintes, différemment pondérés, sont tour à tour examinés. Le premier facteur concerne l'époque à laquelle les textes ont été écrits ; ainsi, les textes « anciens » semblent davantage caractérisés par une tendance à la stabilité lexicale (p. ex. la répétition à l'identique d'une même forme comme maillon ou les pics dans l'usage de formes comme *ledit* et *lequel*). Le deuxième paramètre concerne les langues ou familles de langues (p. ex. germaniques *vs.* romanes). Toutefois, à l'appui des travaux existants, l'auteure souligne que ce paramètre « interfère avec d'autres facteurs influents comme le genre des textes » (p. 156), érigé au rang de cinquième contrainte, au poids décisif (cf. *infra*). La troisième contrainte concerne le médium (support ou canal de transmission des textes), la quatrième la nature ontologique des entités qui font office de référent principal (fait d'être ou non humain, concret ou abstrait etc.). *Last but not*

¹ Ariel, Mira (1990) *Assessing Noun-Phrase Antecedents*. London-New York: Routledge.

least, la cinquième contrainte concerne le genre discursif : cette sensibilité des chaînes aux genres, voire aux sous-genres d'une même famille d'appartenance, est illustrée d'une part à partir du portrait journalistique et du fait divers (deux genres de la presse) et d'autre part des « règles du jeu » et des « recettes de cuisine » (deux sous-genres relevant des textes d'incitation à l'action) (p. 165-170).

La composition des chaînes de référence est également tributaire de contraintes internes liées à la textualité et à la langue, exposées dans le chapitre V : « Contraintes internes pesant sur la composition des chaînes de référence », p. 173-199. Ces contraintes ont partie liée avec les formes de découpage textuel, avec lesquelles la composition des chaînes de référence est susceptible d'interférer : la segmentation typo-dispositionnelle, le discours rapporté (notamment direct) – « sorte de 'bloc' fortement délimité au sein d'un discours enchâssant » (p. 182) – ou encore les « adverbiaux cadratifs ». Quel impact ces plans d'organisation textuelle, marquant une rupture ou un changement, ont-ils sur les chaînes référentielles, et inversement : peut-on envisager un renversement de situation ? En effet, adoptant *in fine* la perspective inverse, l'auteure montre, à l'appui de ses travaux antérieurs, que certaines expressions référentielles, « loin d'être conditionnées par quelque forme de segmentation que ce soit », ont vocation à elles seules à signaler une « rupture » : c'est le cas du nom propre, au « rôle tout à fait particulier » (p. 189-191), et des syntagmes nominaux démonstratifs (p. 191-196).

Le chapitre VI (« Les chaînes de référence : domaines d'application », p. 201-234) esquisse des pistes d'exploitation de la notion de *chaîne de référence* qui offrent des voies « inédites et tout aussi prometteuses » (p. 201). Les domaines examinés sont la littérature, la didactique et l'enseignement du français, langue maternelle ou langue seconde, la linguistique (de corpus) outillée (problématique de l'annotation des chaînes de référence ; enjeux pour la constitution de corpus et la conception d'outils de traitement automatique des chaînes de référence) et la lisibilité des textes, au centre de nouvelles préoccupations linguistiques (cf. en Allemagne les travaux récents consacrés à la *leichte Sprache*). Ce chapitre s'achève sur l'évocation de trois autres domaines d'exploration des chaînes de référence : le domaine juridique ; le domaine de l'acquisition du langage, de la psychologie cognitive et des pathologies ; le domaine médical, avec les interactions entre patients et médecin.

Avec le chapitre VII (« Étudier les chaînes de référence : quelques pistes et conseils », p. 235-240), l'auteure-chercheuse met à nu le cheminement de la pensée du futur chercheur, débutant ou expérimenté, en formulant avec précision les principales questions qu'il est susceptible de se poser en amont de tout travail sur les chaînes de référence, les anaphores et la coréférence. Ces questions portent tant sur l'objectif de l'étude, sur sa délimitation que sur la méthode de constitution du corpus et l'annotation des données. Les réponses représentent des conseils fort précieux, dont le lecteur pourra pleinement tirer profit, à la fois avant le démarrage de l'entreprise et durant la phase d'analyse.

Dans ce livre bien écrit et facile à lire, Catherine Schnedecker dresse un panorama riche et complet de la notion de *chaîne de référence*, qui n'est au fond pas « une notion linguistique 'gadget de plus' », à côté de celles d'*anaphore* et de *coréférence*, mais qui « seule est de nature à capter véritablement la référence discursive » (p. 10). Cette thèse centrale est démontrée à travers les nombreuses analyses textuelles et la prise de hauteur de l'auteure. (Re-)Plaçant les chaînes de référence au cœur de l'activité langagière, l'ouvrage – qui vient combler un vide parmi les travaux sur les chaînes de référence en français – possède de nombreuses qualités. On appréciera tout particulièrement les exercices proposés, qui représentent une des richesses de ce manuel d'initiation : les extraits soumis à analyse proviennent de genres différents, allant de romans à des entrées encyclopédiques contemporaines acces-

sibles sur internet en passant par les genres de la presse, et contribueront à éveiller la curiosité du linguiste en herbe. Le lecteur linguiste chevronné, lui, pourra se plonger avec enthousiasme dans les nouvelles perspectives d'analyse, lesquelles constituent de nouveaux défis à relever en matière d'études sur les chaînes de référence – en français, mais aussi dans d'autres langues. Et d'emprunter à l'auteure sa conclusion finale, à laquelle on souscrira pleinement : « C'est dire si les chaînes de référence ont un bel avenir » (p. 243). – *Hélène Vinckel-Roisin, Sorbonne Université.*

PRAK-DERRINGTON, Emmanuelle (2021) : *Magies de la répétition*. Préface de Claude Hagège. 404 pages. Lyon : ENS Editions, collection Langages. ISBN : 9791036202704. Prix : 36 € Accessible également en libre-accès à <https://books.openedition.org/enseditions/16369>

Emmanuelle Prak-Derrington propose dans cet ouvrage un parcours original et passionnant à travers les phénomènes de répétition verbale en discours : répétitions phoniques ou phonétiques, répétitions syntaxiques, répétitions lexicales, réduplications... mais le propos n'est pas étroitement classificatoire ; il s'agit au contraire pour l'auteure, s'appuyant sur de multiples travaux d'orientation variée, de donner une explication théorique unificatrice à ces phénomènes, pour laquelle sont mobilisées les notions-phare de *signifiance*, de *figure*, de *gestalt* et de *performativité* et revisités quelques « fondamentaux » de la linguistique moderne. Malgré son ambition, le texte – très bien écrit – est un véritable plaisir de lecture : il éclaire régulièrement le jargon technique en évitant lui-même toute excessive technicité, et ne s'adresse ainsi pas au seul public des linguistes ; les exemples (en allemand, en français et en anglais) sont constitués aussi bien de « grands discours » célèbres et textes littéraires, que de blagues, proverbes, slogans, formules en tout genre, litanies ou « langue parlée des échanges ordinaires »... ; on suit avec beaucoup d'intérêt les analyses très fines qu'en propose l'auteure.

Le prologue et l'introduction rappellent le caractère singulier de la répétition comme donnée universelle de l'expérience humaine, de la vie biologique, sociale et culturelle, objet de réflexion en philosophie, psychanalyse, pédagogie, principe fondamental de toute organisation en système et donc aussi du langage doublement articulé. Ils rappellent aussi son ambivalence puisqu'elle est tantôt vue comme stérile, rébarbative, à proscrire (par ex. dans les recommandations stylistiques des manuels scolaires), tantôt comme productive et créatrice lorsqu'elle est associée à l'imitation dans l'apprentissage ou dans l'art.

Le livre est ensuite subdivisé en huit chapitres, eux-mêmes rangés en deux grandes parties, dans lesquelles sont successivement abordées la répétition comme « figure » du discours (figure entendue au sens de *Gestalt*) et la répétition « performative ». De la première partie on retiendra comme thèse majeure de l'auteure que la répétition opère une « mise en avant du corps des signes ». Au contraire des « figures de sens », de la reformulation ou de la répétition « sémantique » (celle qui consiste à redire « avec d'autres mots »), la répétition à l'identique est largement négligée dans les travaux en linguistique et elle a quelque chose d'énigmatique. De puissants courants ont eu tendance à minorer l'importance des phénomènes de répétition matérielle des signifiants, mettant par ex. en avant, pour saisir l'essence de la textualité, l'importance de la « cohérence » et des processus inférentiels plutôt que des marques de « cohésion » ou, pour expliquer les processus de communication, la « pertinence » plutôt que le « code » (chapitre 1). Dans ces approches, le signifiant est effacé, la matérialité même du signe oubliée. E. Prak-Derrington remet en cause cette conception, à la lumière d'une analyse de la thèse de la dualité et de l'arbitraire du signe telle que la livre le *Cours de linguistique générale* de Saussure, et par des réflexions mettant en avant les principes d'iconicité et d'analogie, par ex. les recherches sur la « substance phonique » du

même Saussure. Les phénomènes de répétition à l'identique font ressortir les signifiants pour eux-mêmes, qui ne s'effacent plus derrière le sens ; la matérialité du signifiant devient visible et signifiante, à tel point que le discours « régi par la répétition » « est soumis à un autre mode de signifier que celui de la « communication ordinaire » : le mode de la « signifiante », où le sens est produit par les signifiants eux-mêmes (chapitre 2). La répétition est identifiable dès lors qu'elle est « figurale » (chapitre 3), elle devient alors « saillante » dans un contexte donné, elle manifeste l'« émergence d'une figure sur un fond », ce qu'Emmanuelle Prak-Derrington analyse en mobilisant les outils et principes de la théorie de la *Gestalt* et en préférant au morcellement des classifications rhétoriques, une analyse « réticulaire », textuelle, de la répétition (chapitre 3). Le chapitre 4 est consacré à la dimension rythmique, la thèse avancée étant que, par la répétition rythmée (que ce soit dans la langue parlée ou en poésie), « le syntagme se fait paradigme » et les signes, comme par magie, paraissent motivés : « iconicité » de la répétition. Les figures rythmiques sont facilement mémorisées ; elles produisent l'effet d'« illusions » qui marquent le récepteur : on se reportera ici notamment au passage sur le chiasme à partir de la p. 172.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, la répétition est envisagée dans ses dimensions performatives : dans la litanie, religieuse ou profane, comme « macro-acte » d'énonciation « extraordinaire » et « co-énonciation » reposant sur une colocation extériorisée ou intériorisée, portant en elle des potentialités d'« aphorisation », mais surtout comme geste « verbo-vocal » mettant en évidence le caractère « incarné », « corporel » de l'énonciation et la nécessité d'une approche non seulement linguistique mais plus largement anthropologique de celle-ci. Le livre s'achève avec un chapitre sur l'« incantation ».

Difficile de résumer en quelques mots la richesse de cet ouvrage très dense, que l'on voudrait relire à nouveau sitôt achevé. Les index des noms propres et des notions permettront ici au lecteur qui le souhaite de passer aisément d'une première lecture linéaire à une lecture d'étude. Au terme du parcours, le titre du livre « Magies de la répétition » s'éclaire de multiples façons ; la répétition apparaît comme un phénomène fascinant, qui mérite assurément que l'on s'y intéresse de près. *Anne Larrory-Wunder, Université Sorbonne-Nouvelle.*

HENROT SOSTERO, Geneviève (dir.) (2020) : *Archéologie(s) de la traduction*. Paris : Classiques Garnier. Série : Problématiques de traduction, v. 3. 306 pages. ISBN : 978-2-06-09536-4. Prix : 32 €

La directrice de cette publication, une romaniste de l'Université de Padoue, y a réuni les bonnes feuilles des interventions au premier Congrès mondial de traductologie organisé à Nanterre en avril 2017. Le volume est divisé en quatre sous-parties, rassemblant chacune trois ou quatre contributions autour de la genèse de la traduction littéraire. Les auteurs commentés sont le plus souvent des auteurs de langue romane : le français avec Flaubert ou Valéry, l'italien avec Dante, ou l'espagnol avec le poète Tomas Morales. La traduction en allemand est aussi abordée avec les travaux d'Elmar Tophoven, celle vers le bosniaque, plus exactement vers la variété dénommée par l'acronyme BCMS (bosniaque, croate, monténégrin et serbe), avec une rétro-traduction vers le français d'un texte de Georges Pérec, ou celle vers le portugais avec la traduction en portugais brésilien de la chanson de geste *Fierabras*. La réunion des travaux publiés s'est faite autour de l'objectif d'éclairer le « laboratoire mental » des traductions, en puisant à la psychologie (pour apprendre quelque chose sur les processus mentaux invisibles), à la linguistique (pour analyser les séquences conservées dans les écrits de travail des traducteurs) et à la critique génétique, qui ordonne et interprète les traces visibles en lien avec l'écriture progressive du texte. Pour donner au lecteur une idée des enjeux et de leur

degré d'achèvement, le présent compte-rendu commentera plus précisément une seule contribution de chaque sous-partie, la plus prototypique pour le focus particulier de la partie. La première sous-partie regroupe de façon explicite des analyses de brouillons d'auteurs, ici Valéry et Flaubert. Dans « Variations sur un jardin. Logique narrative et orthonymie dans cinq traductions de l'épisode horticole de Bouvard et Pécuchet », 57-71, Florence Pellegrini examine cinq traductions de ce passage réalisées entre 1927 et 2001 vers l'italien. Elle raisonne sur l'omission ou la réparation erronée d'un « puisque » incongru, lourd d'inférences chez Flaubert, qui souligne par son intermédiaire la fausseté du motif invoqué, formulation que les traducteurs/ traductrices expliquent ou clarifient. Cette rationalisation objectivante, déjà décrite par Berman (1999)¹, ne rend pas justice au processus d'écriture flaubertien, que l'auteure a vérifié dans les manuscrits conservés à la Bibliothèque de Rouen, et dans lesquels les différentes étapes du texte effacent progressivement les liens causals et les expansions explicatives. Elle souhaite en conclusion que les traducteurs ne restaurent pas les formulations que l'auteur a intentionnellement écartées. Tout en trouvant la démonstration convaincante, le lecteur restera sceptique sur la possibilité matérielle de chaque traducteur à réaliser l'activité infiniment chronophage d'une spécialisation complète dans toute œuvre qu'il traduit.

La deuxième partie porte le titre ambitieux de « Genèse d'une pensée traductologique », ce que nous illustrerons avec la contribution de Solange Arbier : « L'écriture de la traduction. Les brouillons d'Elmar Tophoven pour la traduction de Djinn », pages 117 à 128. La traduction de ce roman de Robbe-Grillet est très bien documentée dans les archives Tophoven à Straelen, tout en posant à l'exégète le défi de classer par exemple cinq versions non datées du prologue de l'œuvre pour déterminer dans quel sens « avance » la traduction. Certaines hypothèses de datation résultent logiquement de ratures ou de l'apparition d'une variante dans un brouillon, variante qui se retrouvera dans la traduction finale. L'examen des différentes strates mène Mme Arbier à conclure au souci très fort de l'oralité du texte qui animait un traducteur réécoulant par passages les enregistrements de sa traduction afin de juger de leur fluidité.

Le meilleur chapitre illustrant la troisième sous-partie « Anamnèses » décrit la quête et recréation d'un texte de Georges Pérec, perdu en langue française. Il n'en subsistait que la traduction en bosniaque, ce qui explique le titre délibérément paradoxal : « Traduire Georges Pérec en français ? » 175- 193. Vanda Miksic y explique comment il lui a été possible de rétro-traduire la conférence écrite pour être prononcée à Sarajevo, dont le texte avait été publié en traduction. Une forte quantité de passages de mauvaise idiomaticité en BCMS faisait penser à des calques et a permis de retomber sur un texte français tout à fait vraisemblable, même si l'original reste inaccessible, palimpseste du résultat final.

Pour représenter la dernière partie « Observatoires de l'activité traduisante », l'article coécrit par Madeleine Stratford et Mélanie Rivet nous emmène « Dans la tête de la traductrice. L'influence des outils sur la créativité en traduction littéraire », pages 245 à 256. Des logiciels suivent et enregistrent les changements réalisés par la traductrice et les éventuels relecteurs éditoriaux, filment le visage de la traductrice en enregistrant sa voix lorsqu'elle se parle à elle-même, fixent toutes les consultations de base de données, et minutent ses séquences de travail. Dérivant de processus déjà connus comme les *Think-aloud-Protocol* (méthode de la pensée à voix haute) ou *l'eye-tracking* (oculométrie), ces essais de voir dans la boîte noire qu'est le cerveau traduisant accouchent néanmoins d'une souris : la conclusion constate un important va-et-vient entre les intuitions de la traductrice et leur vérification.

¹ Dans *La traduction et la Lettre ou l'Auberge du lointain*. Paris : Seuil.

La bibliographie finale regroupe les références de tous les textes et auteurs cités, suivie d'un index des noms, d'un index des auteurs, et d'un index des concepts de l'épigénétique en traduction. Ce dernier semblera d'autant moins utile que les concepts sont au mieux mal choisis, au pire mal traités : ils vont de termes spécialisés des philologues comme « agrammaticalité », « notre infrapaginale » ou « polysyndète », objet d'une mention sans explication à telle page référenciée dans l'index, à des mots d'emploi très large comme « brouillon », « écriture » ou « stratégie », qui apparaissent de nombreuses fois sans traitement approfondi, et pour cause, a-t-on envie d'ajouter. Les différentes études traductologiques du volume ne sont pas très différentes de ce qu'on a l'habitude de lire, et il n'était pas indispensable de les mettre sous le patronage de l'épigénétique en traduction¹. L'état de la recherche en traductologie est d'une fraîcheur seulement relative, on lit ici ou là des truismes – « il faut respecter le travail textuel [de l'auteur, OSM] et le rythme de la prose », p. 297- ; ou bien telle contribution plaide pour l'acceptation de l'intraduisible (p. 156), après avoir refusé la tentation de clarifier les originaux (p. 150), mais n'évoque rien des pôles sourcier et cibliste ni ne s'interroge sur les fonctions communicatives de la traduction des textes. Plutôt que les « dossiers de genèse de traduction » annoncés par la quatrième de couverture, dans lesquels la recenseuse n'a guère vu trace de la psycholinguistique ou linguistique convoquées dans l'avant-propos, le recueil propose de classiques comparaisons de traductions entre elles et avec leur original, qui intéresseront les spécialistes des auteurs concernés. *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg.*

RÖDEL, Michael (2020) : *Schule, Digitalität & Schreiben. Impulse für einen souveränen Deutschunterricht*. Deutschdidaktik Bd 7. Tübingen: Stauffenburg. 163 Seiten. ISBN 978-3-95809-353-9, Prix : 24,90 €

Prof. Dr. Michael Rödel ist Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur und ist Projektleiter des Fachbereichs Germanistik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Im Rahmen der Förderinitiative „Originalitätsverdacht? Neue Optionen für die Geistes- und Kulturwissenschaften“, die 2014 von der Volkswagenstiftung eingerichtet wurde, beschäftigte sich Rödel mit der Frage des Schreibens in der Schule in den Zeiten der Digitalisierung. Welche Ziele müssen nun mit dem Schreiben im Deutschunterricht der Schule verfolgt werden? Denn mit der rasanten Entwicklung der digitalen Kommunikationsmöglichkeiten nimmt die Gesamtmenge geschriebener und gelesener Texte zu und die Debatte um die Digitalisierung in der Schule rückt in den Vordergrund. Einerseits ist die Ausbreitung digitaler Technologien einem Tsunami gleich, andererseits verhalten sich so manche Lehrer skeptisch und zurückhaltend der Beschleunigung des digitalen Unterrichts gegenüber. Lehrkräfte sowohl als auch das System Schule als Ganzes – dem auch ein Nachholbedarf zugeschrieben wird - stehen zunehmend unter Druck. „Schulen verschlafen die Digitalisierung“, „Unterricht aus der Kreidezeit“ so lauten die Kritiken in der Öffentlichkeit. Souverän und eigenständig zu entscheiden, wie sich Digitalität im Schulunterricht in sinnvoller Weise niederschlägt, ist unter diesen Umständen selten möglich.

Rödels Essay „Schule, Digitalität & Schreiben“ erschien pünktlich während der Corona-Krise, als man den digitalen Unterricht europaweit als Norm etablierte und neue Fragen über den Einfluss des digitalen Wandels auf das Schreiben im Deutschunterricht aufwarf. Wie kann man Schreiben in der Schule unter den Bedingungen der Digitalität denken?

¹ Du point de vue de l'épigénétique, l'ouvrage codirigé par Esa Hartmann et Patrick Hersant, dont les NCA ont rendu compte dans leur numéro 2020/ 2, pp. 262-265, était plus inventif.

Der Band erörtert jene fachlichen Grundlagen, die „souveräne“ Entscheidungen zum Schreiben in der Schule erst möglich machen und Lehrende darin bestärken, dem Digitalisierungsdruck gelassen zu begegnen.

Um konzeptuelle Folgerungen für den Deutschunterricht ziehen zu können, werden daher Themen wie Normorientierung, Schreibtechnik und digitale Textualität aufeinander bezogen und miteinander gedacht:

- Wie wichtig ist die Norm beim digitalen Schreiben?
- Verändert Digitalität die Norm?
- Wie verhalten sich Hand- und Tastaturschreiben zueinander?
- Welche Konsequenzen hat es, wenn uns Programme die Schreibarbeit abnehmen?

Das zu entwickelnde Konzept für das Schreiben in der Schule muss anschlussfähig für gesellschaftliche und fachdidaktische Diskussionen sein und in Zeiten des Umbruchs eine wissenschaftlich fundierte Orientierung für die Schulen anbieten: Für digitale Texte gilt genau dasselbe wie für analoge: Sie müssen kohärent sein. Dies bezieht sich auf Kommentare, Blog-einträge und web-optimierte journalistische Texte im Internet.

Die Rolle, die das Schreiben in einer zunehmend digitalen Gesellschaft einnehmen wird und die Frage, welche Konsequenzen für das Schreiben in der Schule zu ziehen sind, sind ebenso relevant, wie jene der Ethik und Fachdidaktik. Aus der ethischen Perspektive ist es eine Herausforderung für den Schulunterricht, über Konzepte zu verfügen, wie in der Schule nachhaltig mit Ressourcen wie Energiebedarf, Elektroschrott und Recycling-Systeme umgegangen wird. Außerdem besteht stets die Gefahr, dass die Digitalisierung kommerziellen Interessen den Durchgriff in den Unterricht ermöglicht. Aus der fachdidaktischen Perspektive sollte Digitalität den Schreibprozess so beeinflussen, dass Schülerinnen und Schüler über Koordinaten verfügen „zwischen denen sich ein digitalaffines Schreiben im Deutschunterricht konstituieren kann“, so Rödel (Rödel 2020 : 137).

Auf die Leitfrage, wie Schreiben in der Schule unter den Bedingungen der Digitalität gedacht werden kann, hat das Forschungsprojekt nach einer Antwort gesucht, die über die aktuellen Herausforderungen und Forderungen hinausreicht: ein werthaltiges Ziel des Deutschunterrichts soll „Kompetenzen, von denen die Schülerinnen und Schüler auch dann noch profitieren, wenn die heute prominenten Digitalisierungsphänomene schon wieder von gestern sind“ (Rödel 2020: 137) ermöglichen. Das Essay befasst sich mit der Leitfrage des Schreibens und des Lesens im digitalen Zeitalter im schulischen Bereich und assoziiert einzelne Diskurse miteinander. Der Leser, der hier gegebenenfalls „Grundrezepte“ oder praxisorientierte Erfahrungen mit dem digitalen Unterricht sucht, wird diese nicht finden. Die Publikation denkt divergierende Fachdiskurse zusammen und bietet somit dem Leser die Möglichkeit, eigene Antworten zu finden. Klar wird, dass Digitalisierung nicht mehr wegzudenken ist und mit „Gelassenheit“ im Unterricht eingegliedert werden sollte. Die Kommunikationssituationen im Präsenz- oder im Fernunterricht weichen jedoch so sehr voneinander ab, dass sie unterschiedlicher digitaler Strategien bedürfen, die hier nicht ausgeführt werden. *Cécile Couanault-Schiffer, Lycée Scheurer-Kestner, Thann.*

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 2021 :

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 2021 : 6 euros

Siège Social

ATILF/ UMR 7118 CNRS, 44 Avenue de la Libération - BP 30687 - 54063 NANCY Cedex

Tous droits de production et de reproduction réservés.

© Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand et les Auteurs.