

**40<sup>e</sup>** année (2022)    n° unique double (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

### In memoriam Frédéric Hartweg

#### Rubrique traduction-traductologie

|                        |                                                                             |         |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------|
| Schnitzer, Nathalie    | Dossier thématique : linguistique et didactique de la traduction            | 3 - 7   |
| Dallet-Mann, Véronique | Lost in translation ? Pratiques de l'interprétariat                         | 9 - 18  |
| Gualberto, Antje       | Sprachmittlung an der Universität                                           | 19 - 26 |
| Schnitzer, Nathalie    | Les émotions dans <i>Kinder unter Deck</i> – une expérience de sous-titrage | 27 - 38 |
| Vasilieva, Julia       | Spaltsätze als Interferenzphänomene im Theaterunterricht                    | 39 - 51 |

#### Rubrique grammaire et lexique

|                          |                                                                       |           |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------|
| Marillier, Jean-François | Symétrie et asymétrie dans la réduction coordinative                  | 53 - 68   |
| Schneider-Mizony, Odile  | Changements morphologiques en allemand contemporain                   | 69 - 82   |
| Bertrand, Yves           | <i>genug</i>                                                          | 83 - 87   |
| Kaufer, Maurice          | Les adjectifs du vin en allemand et en français                       | 89 - 106  |
| Bubenhofer, Noah         | Exploration par corpus linguistique d'espaces sémantiques en discours | 107 - 128 |

#### Rubrique didactique de l'allemand et enseignement bilingue

|                    |                                                                            |           |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Feig, Eva          | Affektive Sozialisierung deutsch-französisch-sprachig aufwachsender Kinder | 129 - 146 |
| Morgen, Daniel     | Les années bilingues                                                       | 147 - 157 |
| Flucke, Franziska  | Entgrenztes Lernen im neuen deutsch-französischem Gymnasium in Straßburg   | 159 - 168 |
| Saddedine, Sami    | Zum Lernen in der Covid-Krise                                              | 169 - 179 |
| Capocci, Franzeska | Inklusive Lehre und Überzeugungen von Studierenden                         | 181 - 191 |

### Recensions (195 - 217)

**ZIFONUN, Gisela** (2021): *Das Deutsche als europäische Sprache. Ein Porträt*. Berlin / Boston, De Gruyter (H. Vinckel-Roisin). **SCHOONJANS, Steven** (2022): *Schwierige Wörtchen leicht übersetzt! Modalpartikeln und sinnverwandte Ausdrücke im Deutschen, Englischen, Niederländischen und Französischen*. Wien / Köln: Böhlau (P.-Y. Modicom). **GOLDSMITH, John / LAKS, Bernard** (2021): *Aux origines des sciences humaines : linguistique, philosophie, logique, psychologie 1840-1940*. Paris : Gallimard (G. Magnus). **DAHME, Johannes / LAMBERTZ-POLLAN, Ruth / ROUDAUT, Maiwenn / TERRISSE, Bénédicte** (dir.) (2020): *Machines/Maschinen. Les machines dans l'espace germanique : de l'automate de Kempelen à Kraftwerk*. Avec la collaboration de K. Forbric, C. Fradin et G. Zielinski. Presses Universitaires de Rennes (O. Schneider-Mizony). **DIAS, Catherine Mendonça / AZAOUI, Brahim / CHNANE-DAVIN, Fatima** (dir.) (2020) : *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas (N. Sow). **FOURCAUD, Christine / SPRINGER, Matthias** (2021): *Frühkindlicher Fremdspracherwerb in den „Elysée-Kitas“*. Schnupperstunde Französisch in den Münchner städtischen Kindertageseinrichtungen. Tübingen : Narr (G. Schlemminger). **SOKOLOVSKA, Zorana** (2021) *Les langues en débat dans une Europe en projet*. ENS Éditions : Lyon (O. Schneider-Mizony). **ATTARDO, Salvatore** (2020): *The Linguistics of Humor: An Introduction*. Oxford; New-York : Oxford University Press (D. Dias).

**In eigener Sache:** Avertissement (2) ; À nos auteurs (8) ; Autorenhinweise (52) ; Pilotage rédactionnel de la revue (88) ; Mise en ligne et référencement (158) ; Annonce *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (180) ; Annonce *Deutsch lernen mit Jean de la Fontaine* (192-193).

## Hommage à Frédéric Hartweg

Né en 1941 à Sessenheim, décédé le 9 novembre 2021 à Strasbourg, Frédéric Hartweg fut un arpenteur passionné de la germanistique, au service de laquelle il a œuvré durant toute sa vie, tant dans ses activités de recherche que dans ses enseignements. Son parcours de formation l'a mené de Strasbourg jusqu'à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud. Après un Diplôme d'Études Supérieures avec Jean Fourquet, il obtient l'agrégation d'allemand suivie d'une licence en linguistique. C'est sous la direction de Jean-Marie Zemb, éminent spécialiste de linguistique allemande, qu'il effectue son doctorat d'État. Il enseignera durant une vingtaine d'années à l'Université de Nanterre, avant de rejoindre l'Université Marc Bloch de Strasbourg en 1993, où il transmettra son savoir aux étudiants d'allemand en Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales, principalement dans le domaine de l'histoire de la langue et en civilisation, ainsi qu'à ceux du Centre d'Études Germaniques. Cette passion – communicative, l'auteur de ces lignes en témoigne – pour le savoir et sa transmission s'exprimera aussi dans la direction de nombreux travaux de thèse. Frédéric Hartweg a aussi été actif par-delà les frontières de la germanistique française, entre autres à Marburg, Bonn, Postdam, Francfort-sur-l'Oder, ou encore aux États-Unis. Une telle activité lui a ainsi valu une reconnaissance internationale dont témoigne aussi son investissement institutionnel : Frédéric Hartweg a été membre d'institutions diverses telles que l'Association internationale des germanistes (*Internationale Vereinigung für Germanistik*), du conseil d'administration de l'office franco-allemand pour la jeunesse (*Deutsch-französisches Jugendwerk*) ou du sénat de fondation de l'Europa-Universität Viadrina à Francfort-sur-l'Oder. L'une de ses dernières distinctions fut sa cooptation comme professeur au *Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas* de Marburg en 2018.

Les domaines de recherche dans lesquels Frédéric Hartweg a œuvré sont nombreux. Ils se jouxtent, s'enchâssent souvent, dans le temps et dans l'espace, au fil d'une intense activité scientifique témoignant d'un éclectisme fécond. Son imposante production scientifique, qui rassemble quelque 300 publications, fait se côtoyer l'histoire de la langue allemande, le protestantisme en Allemagne, le rôle des Eglises dans la société, la littérature du Moyen-Age et celle de la période baroque, l'histoire et la culture en Alsace, la communauté huguenote à Berlin, Thomas Müntzer et Martin Luther, l'histoire politique et culturelle de l'Allemagne du XXème. Les langues allemandes auront occupé une place importante dans sa recherche. Auteur d'une vingtaine d'articles sur l'histoire de la langue, il faut surtout mentionner la pièce maîtresse de Frédéric Hartweg que

constitue son manuel d'introduction au *Frühneuhochdeutsch* (Tübingen, 1989) co-écrit avec Klaus-Peter Wegera. Réédité dans une version augmentée en 2005, il demeure aujourd'hui encore une référence en la matière. L'étude de la situation linguistique de l'Alsace, par ailleurs, lui est redevable de nombreux travaux. Le dialecte y est le plus souvent abordé non pas « hors sol », mais bien au contraire comme un objet d'étude profondément ancré dans des objets et des contextes culturels, politiques et sociaux divers. Il s'intéressera ainsi aux débats sur la langue alsacienne à l'époque de la Révolution Française, aux liens entre la langue et la religion protestante, à la pratique de la langue à travers la littérature alsacienne ou au plurilinguisme. Fondamentalement plurielle, la vision de la germanistique portée par Frédéric Hartweg était celle d'une science ouverte, décloisonnée, dans laquelle les disciplines échangent, se répondent, voire s'interpénètrent, au service d'une meilleure connaissance des pays de langue allemande.

Emmanuel Behague  
Professeur à l'Université de Strasbourg

\* \* \*

#### **Avertissement**

« Plusieurs articles de ce numéro utilisent certaines conventions d'écriture propres à la langue dite inclusive (*gendergerechte Sprache* ou *Gendersprache*). Cela se traduit par ex. par l'emploi du point médian (*étudiant.es*) ou par celui de l'astérisque (*Schüler\*innen*). Ces choix sont assumés par les auteurs et autrices des articles mais n'engagent en rien la responsabilité de la revue. »

**Nathalie Schnitzer**

Aix Marseille Université

ÉCHANGES (UR 4236), Aix-en-Provence

## **Dossier thématique** **« Linguistique & didactique de la traduction »**

**Description de la manifestation.** Les deux journées d'étude intitulées « Linguistique et didactique de la traduction » organisées à Aix-en-Provence les 14 et 15 octobre 2021 s'inscrivaient dans l'axe de recherche « Altérité, traduction » de l'unité de recherche *Echanges UR 4236*<sup>1</sup> de l'Université d'Aix-Marseille. Les langues de travail étaient le français et l'allemand, mais deux collègues slavistes<sup>2</sup> avaient été invitées à y participer dans un esprit d'ouverture interdisciplinaire. Ces journées formaient le deuxième volet d'un projet comportant également un workshop consacré au sous-titrage d'un documentaire qui fut ensuite présenté dans le cadre du Ciné-Club allemand d'AMU<sup>3</sup>, en présence de la réalisatrice<sup>4</sup>.

**Financement.** Le projet a été porté en grande partie par l'UFR ALLSH de l'Université d'Aix-Marseille, mais nous avons également bénéficié du soutien de plusieurs partenaires : le Centre franco-allemand de Provence<sup>5</sup>, l'OeaD (l'Office autrichien d'échanges universitaires)<sup>6</sup>, le DAAD (l'Office allemand d'échanges universitaires), le Goethe Institut de Marseille<sup>7</sup>, l'OeaD (l'Office autrichien d'échanges universitaires)<sup>8</sup>, et le Forum Culturel autrichien<sup>9</sup>.

**Contexte et objectifs.** L'enjeu de ces journées d'étude était de mener une réflexion sur l'enseignement de la traduction dans le cadre des études de langue à l'université, de la Licence 1 au master, en passant par la préparation aux concours. Historiquement, l'exercice de traduction renvoie à la méthode indirecte qui a prévalu jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et qui fondait l'apprentissage de la langue étrangère sur la comparaison avec la langue maternelle, légitimant le

---

<sup>1</sup> Équipe sur les cultures et humanités anciennes et nouvelles germaniques et slaves.

<sup>2</sup> Yulia Yurchenko et Daria Kholodova. Leurs présentations portant respectivement sur le « rôle de la grammaire dans l'enseignement de la traduction : questions relatives à l'étude typologique contrastive du français et du russe » et sur des « aspects grammaticaux de la traduction franco-russe : structure syntaxique et division actuelle de l'énoncé » seront prochainement publiées ailleurs.

<sup>3</sup> <https://www.univ-amu.fr/fr/public/cine-club>

<sup>4</sup> Bettina Henkel. [https://www.akbild.ac.at/portal\\_akbild\\_cardbox/DA83715465530449](https://www.akbild.ac.at/portal_akbild_cardbox/DA83715465530449)

<sup>5</sup> <https://www.cfaprovence.com/fr/page-daccueil/>

<sup>6</sup> <https://oead.at/>

<sup>7</sup> <https://www.goethe.de/ins/fr/fr/sta/mar.html>

<sup>8</sup> <https://oead.at/>

<sup>9</sup> <https://austrocult.fr/>

recours à la traduction sur le plan méthodologique : « si parler une langue étrangère c'est traduire mentalement, de manière instantanée et inconsciente de sa langue maternelle à la langue étrangère, la méthode pour y parvenir doit être un entraînement intensif à la traduction. » (Puren 1995 : 9). Si l'on considère en revanche que l'apprentissage doit se faire directement en langue étrangère, de la manière la plus naturelle possible, comme lors de l'apprentissage de la langue maternelle, alors le recours à l'exercice de traduction ne se justifie plus. Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, la méthode indirecte a cédé le pas à la méthode directe privilégiant une approche la plus 'naturelle' possible, directement en langue étrangère, ce qui a conduit à l'éviction de l'exercice de traduction dans l'enseignement secondaire. La critique de l'exercice traditionnel de traduction n'a pas non plus épargné l'enseignement supérieur, où encore aujourd'hui « les étudiants font [de la traduction] parce qu'elle est au programme et permet d'avoir un examen ou un concours ; par ailleurs on espère ou l'on a vaguement l'espoir ou le sentiment d'améliorer ses connaissances en langue étrangère. » (Ballard 2011 : 255). Au fil des réformes, la traduction a toutefois été maintenue dans les programmes et les concours de recrutement des enseignants.

Après une longue période de discrédit, la traduction tend aujourd'hui à retrouver une certaine légitimité. Les nombreux travaux de traductologie de ces dernières années y ont certainement contribué, y compris dans l'espace germanophone (cf. Balacescu & Stefanink 2005), en tentant de redonner un fondement théorique et méthodologique à cette activité pédagogique. L'ouverture de nouvelles formations professionnalisantes a également permis d'envisager la traduction comme une compétence à part entière. Des masters de traduction ont notamment été créés dans diverses universités françaises<sup>10</sup>. Si la traduction de textes littéraires en LLCER, de presse en LEA, reste un passage obligé dans les études de langues, la médiation linguistique, la traduction technique et même la traduction audiovisuelle ont progressivement trouvé leur place dans ce paysage universitaire élargi.

Ces journées d'étude ont été l'occasion de débattre de toutes les questions relatives à la traduction comme exercice de langue, de s'interroger sur les liens qu'elle entretient avec les théories linguistiques et didactiques, d'alimenter la réflexion sur les différentes manières de renouveler et de diversifier les approches. Une attention particulière a été accordée aux initiatives adossées à des projets pédagogiques. Nos propres étudiantes et étudiants ont activement participé à toutes les étapes du projet, de la réalisation du sous-titrage d'un documentaire à l'élaboration de posters scientifiques présentés lors des journées d'étude.

---

<sup>10</sup> Par exemple, le master traduction et interprétation d'Aix-Marseille Université, avec un parcours littéraire et un parcours technique. <https://allsh.univ-amu.fr/master-traduction-interpretation>

**Résumés des contributions** par ordre alphabétique. Les quatre présentations composant le présent dossier donnent un petit aperçu de la diversité des questions abordées lors de cette manifestation :

Mettant l'accent sur la communication orale, **Véronique Dallet-Mann** nous entraîne dans l'univers de l'interprétation, sa représentation au cinéma, son enseignement à l'université. Interaction particulière entre corps et souffle, nécessitant endurance, capacités linguistiques et savoir-être, l'interprétation est une discipline de traduction incarnée et exigeante, suscitant une situation de jeu et d'interprétation dramatique. Dans sa contribution intitulée « 'Lost in (Oral) Translation' ? Fantasmies et pratiques de l'interprétation et son enseignement », V. Dallet-Mann prend pour point de départ les images véhiculées sur les interprètes dans un corpus de films et de caricatures pour proposer une réflexion méthodologique et nous livrer un plaidoyer pour que l'enseignement de l'interprétation trouve toute sa place à l'université, en interaction avec la traduction écrite.

La contribution de **Antje Gualberto** intitulée « Sprachmittlung an der Universität als Brückenschlag zwischen handlungsorientierter Methode und ,traditionellem' Übersetzen? » a pour but de montrer en quoi la médiation linguistique peut également constituer une approche intéressante dans le cadre des études d'allemand. Au sein de l'université française, la pratique de la version et du thème est privilégiée dans la logique de la préparation aux concours. En marge de cette approche traditionnelle, la médiation linguistique ne vise pas la restitution intégrale en langue cible du document d'origine, mais consiste à résumer, reformuler, paraphraser, comme on le ferait dans une situation de communication authentique. A. Gualberto nous donne un aperçu des principales formes de médiation linguistique, puis présente un exemple concret de mise en œuvre de cet exercice à partir d'un document audio-visuel.

Un document audio-visuel sert également de support et de corpus à la réflexion de **Nathalie Schnitzer**. Il s'agit cette fois d'un retour d'expérience sur le projet de sous-titrage mentionné plus haut, mené avec des étudiantes et étudiants germanistes. La contribution intitulée « Les émotions dans *Kinder unter Deck* – une expérience de sous-titrage » porte sur la traduction des émotions, omniprésentes dans le document filmique choisi. Les émotions des protagonistes y sont exprimées explicitement dans leur 'discours sur les émotions', mais aussi de manière plus indirecte dans leur 'discours émotionnel'. Les dimensions paraverbales et non verbales (visuelles, acoustiques) de l'émotion sont également prises en compte. La réflexion s'appuie sur un panel d'exemples ayant parfois donné du fil à retordre à l'équipe engagée dans ce projet. L'objectif de la contribution est ainsi de dresser le bilan de cette initiative pédagogique originale.

**Julia Vasiliera** aborde quant à elle la question de la traduction par sa frontière extérieure, puisqu'elle propose de mettre en œuvre des activités 'théâtrales' visant des entraînements linguistiques (grammaticaux) habituellement associés à l'exercice de traduction, notamment de thème. Cette contribution intitulée « Spaltsätze als sprachliche Interferenzphänomene bei französischen und Italienischen Deutschlernenden : praktische Beispiele aus dem Theaterunterricht » met l'accent sur les phrases clivées, un procédé de focalisation fréquemment utilisés en français et en italien, mais source d'interférence avec l'allemand qui privilégie d'autres stratégies de mise en relief, telles que l'ordre des mots ou la prosodie. Dans sa présentation, J. Vasiliera revient sur ces séances d'animation théâtrale mises au service d'un objectif linguistique, dans le cadre d'un enseignement assuré à distance durant la pandémie de Covid, et dresse le bilan de cette expérience menée dans ces conditions matérielles particulièrement difficiles.

## Éléments de bibliographie sur la didactique de la traduction

- BALLARD Michel (2009) : « Pour une approche intégrée de la traduction dans l'enseignement supérieur », in : Tatiana Miliaressi (éd.), *La traduction : philosophie, linguistique et didactique*, Villeneuve d'Ascq : Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, DL, 376-378.
- BALLARD Michel (2011) : « Opération vérité pour la traduction dans l'enseignement supérieur, in : Tatiana Miliaressi (éd.), *De la linguistique à la traductologie*, Presses universitaires du septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2011, 253-270.
- BALACESCU Ioana & Bernd STEFANINK (2005) : « La didactique de la traduction à l'heure allemande », in *Meta* 50, 277-293. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n1-meta864/010674ar/>
- BALLIU Christian (éd.) (2005) : *Enseignement de la traduction dans le monde. Teaching Translation Throughout the World*, *Meta*, 50. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n1-meta864/>
- BALLIU Christian (2011) : « La traduction s'enseigne-t-elle ? », in : *Équivalences*, 38/1-2, 7-13. [https://www.persee.fr/doc/equiv\\_0751-9532\\_2011\\_num\\_38\\_1\\_1359](https://www.persee.fr/doc/equiv_0751-9532_2011_num_38_1_1359)
- BERRÉ, Michel, Béatrice COSTA, Adrien KEFER, Céline LETAWE, Hedwig REUTER et Gudrun VANDERBAUWHEDE (éd.) : *La formation grammaticale du traducteur*, Presses universitaire du septentrion, 2019.
- CLAS André (2011) : « Théorie et enseignement de la traduction », in : *Équivalences*, 38/1-2, 15-51. [https://www.persee.fr/doc/equiv\\_0751-9532\\_2011\\_num\\_38\\_1\\_1360](https://www.persee.fr/doc/equiv_0751-9532_2011_num_38_1_1360)
- DELISLE Jean, LEE-JAHNKE Hannelore (1998) : *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Les Presses de l'Université d'Ottawa. <https://books-openedition-org.lama.univ-amu.fr/uop/1826>
- DURIEUX Christine (2010) : *Fondement didactique de la traduction technique*, Maison du dictionnaire, Paris.
- DURIEUX Christine (2005) : « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », in : *Meta*, 50, 36-47. <https://doi.org/10.7202/010655ar>
- KAUTZ Ulrich (2002) : *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, Iudicum, Goethe Institut, München (2. Auflage).

- KOLETNIK Melita, FROELIGER Nicolas (2019) (éd.) : *Translation and language teaching : continuing the dialogue*. Cambridge scholars publishing, Newcastle upon Tyne.
- LAVAUT Elisabeth (1998) : *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*, Didier érudition, Paris (nouvelle édition remise à jour).
- LOPRIORE Lucilla (2006) : « À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues », in : *Éla. Études de linguistique appliquée*, 141, 85-94. <https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/revue-ela-2006-1-page-85.htm>
- MILLIARESSI Tatiana (éd.) (2009) : *La traduction : philosophie, linguistique et didactique*, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, DL.
- OUSTINOFF Michaël (2007) : « Pour une approche moderne de la traduction », *La Clé des Langues* [en ligne], ENS de Lyon. <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/traduction/pour-une-approche-moderne-de-la-traduction>
- NORD Christiane (2010) : *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und-lernen*, BDÜ Weiterbildungs- und Fachverlagsgesellschaft, Berlin.
- NORD Christiane (2011) : *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität: Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*, Frank & Timme, Berlin.
- PUREN Christian (1995) : « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues », in : *Les Langues modernes*, 1, 7-22. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4800>
- SCHÄDLICH Birgit (2012) : « La mise en œuvre de la médiation linguistique dans l'enseignement des langues vivantes en Allemagne : instructions officielles, manuels, pratiques de classe », in : *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167, 325-339. <https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/revue-ela-2012-3-page-325.htm>
- STEFANINK Bernd (2000) : « Analyse conversationnelle et didactique de la traduction », in : *Studia Romanica Posnaniensa*. Vol 25/26. Poznan : Adam Mickewicz University Press, 283-299. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/10582/10175>
- WEISSMANN Dirk (2012) : La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche, in : *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167, 312-324. <https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/revue-ela-2012-3-page-313.htm>
- ZIMMERMANN Bianca-Maria (2014) : *Sprachmittlung, Übersetzung*, Stark, Freising, 2014.

## **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 <sup>TM</sup>. 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 *jamaïs* les listes préétablies de puces et numéros.
- Dans vos tableaux et graphiques, n'utilisez *jamaïs* de police plus petite que times 11.

**Véronique Dallet-Mann**

Aix-Marseille Université

ÉCHANGES (UR 4236), Aix-en-Provence

## **« Lost in Translation » ? Représentations cinématographiques, pratiques de l'interprétation et son enseignement**

Interaction particulière entre corps et souffle, nécessitant endurance, capacités linguistiques et savoir-être, l'interprétation est une discipline de traduction incarnée et exigeante. L'une de ses spécificités est d'impliquer au premier chef le corps : la voix, certes, mais aussi le souffle, le visage, le corps tout entier, suscitant ainsi une situation de jeu et d'interprétation dramatique. Et la profession d'interprète est régulièrement représentée au cinéma, en particulier dans des films policiers ou de science-fiction. Elle est le plus souvent incarnée par des femmes, de *Charade* de Stanley Donan (1963), avec Audrey Hepburn dans le rôle de Regina Lampert, interprète à l'UNESCO, au film de science-fiction *Arrival/Premier contact* de Denis Villeneuve (2016), en passant par *Lost in Translation* de Sofia Coppola (2003) ou encore *The Interpreter/L'Interprète* de Sydney Pollack (2005). Le film de Martin Sulik, *Der Dolmetscher/Le traducteur* (2011), met en scène un interprète recruté par le fils d'un officier SS pour enquêter sur les crimes commis par son père en Slovaquie. Le thème de l'interprétation alimente aussi des scènes ponctuelles dans *Jenseits der Stille/Au-delà du silence* de Caroline Link (1996) ou *Macondo/Le petit homme* de Sudabeh Mortezaei (2014).

Prenant pour point de départ les images véhiculées sur les interprètes dans certains de ces films<sup>1</sup> et dans diverses caricatures, et fondé sur des analyses d'interprètes professionnelles provenant de sites en ligne et des expériences d'enseignement, l'article se propose de réfléchir sur la méthodologie de cet enseignement. Il se veut aussi un plaidoyer pour que celui-ci trouve toute sa place à l'université, en interaction avec la traduction écrite. L'interprétation, loin d'être un « jeu sur les mots »<sup>2</sup>, est une profession d'une grande exigence. C'est aussi un métier qui se décline en de très nombreuses « modalités » ou variantes.

---

<sup>1</sup> L'agence de traduction Translate Trade répertorie « Les 10 meilleur.es interprètes au cinéma » pour montrer que la profession d'interprète est tout sauf « ennuyeuse », <https://www.translate-trade.com/dolmetscher-in-filmen/>, consulté le 5.10.2021.

<sup>2</sup> Selon l'agent secret chargé d'enquêter sur l'interprète suspectée de jouer un double jeu, dans Sydney Pollack, *The Interpreter*, dvd, UCA, 2005-04-22, 24:22.

Et c'est également une pratique très formatrice qui présente un grand intérêt sur le plan de l'apprentissage des langues.

### **L'interprétation, un métier sur le fil**

Dans une séquence mémorable de *Lost in Translation*<sup>3</sup>, film de Sofia Coppola (2003), l'intense solitude qui se lit sur le visage de l'acteur américain las de devoir répéter à l'infini les mimiques d'acteurs anglo-saxons appréciés au Japon, lors du tournage d'un clip publicitaire pour le whisky, donne la mesure de la fragilité de cette situation de communication particulière qu'est l'interprétation. « [F]ait de traduire les paroles d'un orateur ou le dialogue de deux ou plusieurs personnes »<sup>4</sup>, elle est ici représentée dans sa variante d'interprétation de liaison entre deux interlocuteurs, un jeune cinéaste japonais plein de fougue et un acteur américain désabusé et sur le déclin.

La mise en scène joue de façon humoristique avec la frustration croissante des trois parties. La situation de communication, bien cadrée dans le premier plan de la séquence, dérape rapidement : le cinéaste en ébullition déborde de plus en plus, l'acteur, dont l'incompréhension accentue encore la réserve et le jeu tout en retenue, se met graduellement en retrait. L'interprète japonaise est de plus en plus à la peine, et le comique grinçant de la scène se cristallise en grande partie autour de la « traduction », c'est-à-dire de l'interprète. Censée permettre une communication fluide entre les deux parties, celle-ci en perd graduellement le contrôle. Et les paroles du cinéaste se perdent – littéralement – dans la traduction. Parmi les marqueurs de la perte de contrôle dans cet exercice d'équilibrisme particulièrement périlleux étant donné la distance linguistique et culturelle entre les deux hommes, figurent au premier plan les corps, les visages et les voix.

Au fil des plans, on voit ainsi l'interprète épouser le point de vue du cinéaste japonais. Par le placement de son corps d'abord : son agitation croissante se traduit par ses va-et-vient, les plans sont de plus en plus rapprochés jusqu'à la montrer agenouillée auprès de l'acteur, dont elle investit sphère personnelle, à côté du cinéaste. Leurs deux profils sont trop proches du visage de l'acteur, qui est mis par là-même doublement en position d'infériorité. Ce mimétisme se traduit aussi par leurs voix, ainsi que le volume et le débit de leurs paroles : saccadées et véhémentes, elles suscitent l'impression que tous deux réprimandent l'acteur, dont seuls les yeux et les sourcils manifestent la surprise et la frustration croissante. On mesure bien dans cette séquence le rôle de l'affect (défini comme sensation, émotion, sentiment ou humeur) dans l'inter-

---

<sup>3</sup> Sofia Coppola, *Lost in Translation*, dvd, Focus, 2003, 8:42 – 12:44. Notons que ce film a été diffusé au Québec sous le titre de *Traduction infidèle*.

<sup>4</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/interpretation>, consulté le 4.10.2021.

prétation. L'implication émotionnelle et le mimétisme croissants entre l'interprète et le cinéaste entraînent une perte d'équilibre dans la position de médiation et de facilitation du dialogue, censément à équidistance entre les deux parties. Et celles-ci sont mises en difficulté, comme ce peut aussi être le cas dans les conférences internationales<sup>5</sup>. Un plan montre ainsi l'interprète de profil, sans tête ni jambes : seule une tranche verticale du haut de son corps est visible – comme si elle était sur le point de disparaître complètement hors champ.

On le voit, l'interprétation, ici de liaison, est une discipline de traduction exigeante et incarnée. L'une de ses spécificités est d'impliquer fortement le corps – la voix, certes, mais aussi le souffle, le visage, le corps tout entier –, suscitant ainsi, dans une certaine mesure et à des titres divers selon le type d'intervention professionnelle, une situation d'interprétation au sens de jeu dramatique. La séquence illustre également la responsabilité de l'interprète dans la réussite de cette situation de communication. Une responsabilité parfois... tranchante, comme le suggère l'une des caricatures qui figure sur la page d'accueil de l'agence Traduzione24. Elle représente deux condamnés à mort montant à l'échafaud, poussés par le bourreau armé de sa hache, le premier admonestant le second : « Verstehst du jetzt, warum es wichtig ist, die richtigen Worte zu finden! »<sup>6</sup>.



Fig. 1 : « Verstehst du jetzt, warum es wichtig ist, die richtigen Worte zu finden! ». © tous droits réservés

<sup>5</sup> « L'interprète perd toute distance à l'égard des mots prononcés par l'orateur, il a l'impression de mal entendre, et l'interprétation se fait de plus en plus transposition littérale inintelligible », dans Seleskovitch, 1968 : 62).

<sup>6</sup> <https://www.traduzione24.com/de/home-de/>, consulté le 12.08.2021.

## L'interprétation, un métier multiforme

Métier sur le fil, l'interprétation est aussi une profession mal connue. Du reste, elle est fréquemment confondue avec la traduction. Pourtant, interpréter n'est pas traduire<sup>7</sup> :

Souvent confondus parce qu'ils relèvent du même domaine, les métiers d'interprète et de traducteur français - LSF<sup>8</sup> sont pourtant différents. L'interprétation consiste à transposer oralement un discours d'une langue à l'autre et vice-versa ; tandis que dans la traduction cette transposition se passe entre deux documents écrits (ou vidéo pour le cas de la langue des signes)<sup>9</sup>.

Ainsi la différence marquée entre ces deux disciplines peut-elle se résumer au jeu de mots figurant sur le site d'une interprète berlinoise, qui oppose « travail des mains » à « travail de la bouche » : « Übersetzen ist Handwerk, Dolmetschen ist Mundwerk »<sup>10</sup>.

L'interprétation est plurielle, au point qu'il faudrait parler des interprétations : notons à ce titre que « Dolmetschungen » semble remplacer graduellement „Dolmetschen“, comme sur le site de Translate Trade, « la première agence de traduction en Autriche »<sup>11</sup>. Elle se décline en effet en deux modes ou branches, qui correspondent souvent à une spécialisation professionnelle : la consécutive et la simultanée. La consécutive, dite aussi interprétation de conférence<sup>12</sup>, est la traduction orale d'un discours en décalé, fondée sur une technique spécifique de prise de notes. La simultanée, quant à elle, est la traduction orale d'un discours en temps réel. Ces deux branches se déclinent elles-mêmes en diverses sous-catégories ou modalités, que le site de l'agence Colibri répertorie sur une diapositive intitulée « Consécutive vs Simultanée. La variante optimale pour votre manifestation »<sup>13</sup>.

Le générique de *L'Interprète* de Sydney Pollack met en scène la dramaturgie d'une conférence internationale traduite en simultanée lors d'une Assemblée générale des Nations unies. Après la longue séquence d'ouverture qui ancre le film dans le contexte d'une guerre civile dans un pays africain, le générique débute sur un plan d'ensemble en plongée sur les gratte-ciels de Manhattan à New York, que la caméra balaie jusqu'à se focaliser sur un

---

<sup>7</sup> Citons ici le film *Les traducteurs* de Régis Roinsard (2019), dans lequel un éditeur enferme dix traducteurs dans un bunker pour leur faire traduire le dernier polar d'un auteur à succès.

<sup>8</sup> Langue des Signes Française.

<sup>9</sup> <http://www.afils.fr/interprete-traducteur/>, consulté le 17.02.2022.

<sup>10</sup> <https://dolmetscher-berlin.blogspot.com/2015/01/karikaturen-ubersetzen.html>, consulté le 17.02.2022.

<sup>11</sup> <https://www.translate-trade.com/ueber-uns/>, consulté le 3.10.2021.

<sup>12</sup> La page consacrée à l'interprétation au sein du Parlement Européen met en lumière la grande variété des modes d'interprétation, <https://www.europarl.europa.eu/interpretation/de/interpreting-in-the-parliament>, consulté le 4.10.2021.

<sup>13</sup> <http://hi-colibri.com/dolmetscher/>, consulté le 12.08.2021.

bâtiment. Le son des nombreuses voix et langues différentes permet d'identifier le siège des Nations unies. Le plan suivant est un insert sur une bouche, celle de l'orateur qui tient un discours devant l'Assemblée générale, filmée en plan général<sup>14</sup>. Sur la voix de ce dernier se greffent de nouveau des voix multiples, aux tessitures et aux langues diverses, alors qu'un travelling vertical déplace le regard de l'assemblée vers les cabines des interprètes, majoritairement des femmes, qui sont alors filmées en mouvement panoramique. Le montage alterné se poursuit, passant de la salle en plan général à un plan moyen sur quelques cabines, pour se fixer en plan frontal sur la cabine de deux femmes. Le plan rapproché taille fixe l'attention sur l'une d'elles, Sylvia Broome (Nicole Kidman), dont la voix posée interprète en anglais et en simultanée le discours.

Selon le chef de la sécurité de l'ONU, Sylvia Broome « est l'ONU »<sup>15</sup> : née aux États-Unis d'une mère britannique et d'un père blanc originaire du Matobo, pays fictif situé quelque part dans le Sud du continent africain, et citoyenne de ce pays et des États-Unis, elle a étudié à Johannesburg et à Paris, à la Sorbonne. Sa double nationalité et son multilinguisme en font la médiatrice par excellence. Mais aussi une femme suspecte, car elle pourrait jouer un double jeu en raison d'une capacité singulière : pour elle, entendre, y compris une langue peu connue, c'est comprendre immédiatement. Lors d'une séance d'interprétation de liaison<sup>16</sup> entre la représentante des États-Unis à l'ONU et l'ambassadeur du Matobo dont le dirigeant est suspecté de génocide, l'interprète, debout à côté de la délégation américaine, est filmée d'abord en plans rapprochés poitrine, puis, au fur et à mesure que la tension monte entre les deux diplomates, en gros plans sur son visage. L'intelligibilité immédiate de ce qu'elle entend se lit dans ses yeux, constamment fixés sur l'orateur menaçant, et les plans rapprochés sur son visage dénotent que l'implication affective de l'interprète est beaucoup plus importante qu'il n'y paraît. Et c'est là l'un des ressorts de l'intrigue : dans quelle mesure cette interprète est-elle réellement neutre ? Or la neutralité<sup>17</sup> est l'un des principes déontologiques de la profession d'interprète (Ratcliff 2010).

Parmi les variantes de l'interprétation figurent l'interprétation de liaison (Verhandlungsdolmetschen) et l'interprétation en langue des signes (Gebärdendolmetschen). Dans *Jenseits der Stille/Au-delà du silence* (1996), Caroline Link met en scène la jeune Lara qui, pouvant parler et signer à la fois, sert d'interprète entre ses parents atteints de surdité et son institutrice. Autre déclinaison de l'interprétation simultanée, le chuchotage (Flüsterdolmetschen), l'interprétation à voix basse, qui inspire le titre humoristique d'une présentation du métier

---

<sup>14</sup> Sydney Pollack, *Ibid.*, 5:50-8:20.

<sup>15</sup> Sydney Pollack, *Ibid.*, 20:43-20:57.

<sup>16</sup> Sydney Pollack, *Ibid.*, 16:00-17:20.

<sup>17</sup> « Les trois règles déontologiques fondamentales sont : la neutralité, la fidélité, le secret professionnel. », <http://www.afils.fr/interprete-traducteur/>, consulté le 3.10.2021.

d'interprète sur youtube : « Interprète - Mon métier en 2 minutes » : « C'est vrai que tu chuchotes à l'oreille des ministres ? »<sup>18</sup>.

L'interprétation est médiation entre les cultures, les milieux socio-professionnels, les générations, voire les univers, comme dans *Arrival/Premier contact* de Denis Villeneuve, où, au Québec, une linguiste est chargée de décrypter et d'interpréter la langue d'étranges créatures qui ont débarqué simultanément dans douze endroits différents du monde. Les interprètes doivent donc parfois faire communiquer entre elles des parties aux antipodes l'une de l'autre : ainsi une caricature met-elle en scène un juge, qui s'interroge sur le parcours professionnel « à trous » du jeune homme dont il instruit le dossier. Et, face à lui, assis à côté du jeune, un policier dont le képi arbore l'étiquette « Interprète » traduit en langue « djeunz » :

Bedenklich, Herr Klein! Ihre Erwerbsbiographie hat erhebliche Lücken. Wie kommt's?

Voll krass, Alter! Heftige Chill-Out-Zeiten. Wie geil find' ich das denn?<sup>19</sup>

Chaque combinaison de langue a ses spécificités et un positionnement spécifique sur le marché de la traduction, comme l'évoque avec humour la caricature : « Dometscher also... Leider haben wir wenig Anfragen für Jägerlatein. »<sup>20</sup>. On le voit, les combinaisons de langues et les domaines d'intervention des interprètes sont des plus variés : ils vont du plateau de tournage à la médecine hospitalière, en passant par l'industrie, les instances internationales ou le commerce, par exemple. C'est pourquoi « [i]l paraît [...] important de reconnaître la complexité et les multiples facettes du rôle de l'interprète, allant bien au-delà de la simple traduction et faisant appel aux dimensions symbolique, cognitive, affective et sociale. » (Ratcliff 2010 : 52). Une séquence du film *Le petit homme* de Sudabeh Mortezaï<sup>21</sup> permet de pointer le risque d'une trop grande implication affective de l'interprète, ici un jeune garçon tchéchène. Orphelin de son père mort dans la guerre contre les Russes, Ramasan fait le lien entre les services sociaux et sa mère. L'assistante sociale chargée de préparer le dossier de demande de statut de réfugiés de cette famille tchéchène veut savoir si la mère de Ramasan a un compagnon à Vienne, où la famille vit dans le camp de réfugiés de Macondo. Le jeune garçon répond d'abord à la place de sa mère : « Elle a des amies, mais ami, non (sic) ». Puis, l'assistante demandant la réponse de sa mère, Ramasan finit par dire à celle-ci : « Elle demande si j'ai un frère. ». Et la jeune femme de répondre, comme il l'escomptait : « Un frère, bien sûr que non ! ». Le « petit homme » de la famille, abusant de sa position d'interprète occasionnel, manipule donc à la fois sa mère et l'assistante sociale, un peu par

<sup>18</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=VtoTw-amCbY>, consulté le 12.09.2021.

<sup>19</sup> [https://de.toonpool.com/cartoons/Dolmetscher\\_316318](https://de.toonpool.com/cartoons/Dolmetscher_316318), consulté le 12.08.2021

<sup>20</sup> [https://fr.toonpool.com/cartoons/Dolmetscher\\_311120](https://fr.toonpool.com/cartoons/Dolmetscher_311120), consulté le 12.08.2021.

<sup>21</sup> Sudabeh Mortezaï, *Macondo*, Der Standard, 2015, 00:05:56 – 00:08:32.

pudeur, mais surtout parce que son père, « héros de guerre », est à ses yeux irremplaçable.

Dans tous les extraits exploités ici, la voix occupe bien sûr une place centrale : ainsi l'ingénieur du son assure-t-il à l'interprète Sylvie Broome : « Du point de vue d'un ingénieur du son, ta voix est parfaite. »<sup>22</sup>. Mais au-delà de la voix, c'est tout le corps qui est impliqué dans l'acte d'interprétation, car l'interprétation passe par le corps et par le souffle ; elle est quête d'équilibre du corps et des émotions (Gile 1985). Elle implique d'être bien présent tout en se faisant oublier, et de faire vivre les paroles d'un tiers sans prendre le pas sur ce dernier. Elle nécessite donc une solide endurance, à la fois physique et psychologique<sup>23</sup>, et un bagage linguistique et culturel solide. Ainsi qu'une grande capacité d'adaptation, de concentration et de travail, sans oublier le doigté et la courtoisie. L'interprétation serait-elle donc mission impossible, comme le suggère le dos-à-dos entre Vladimir Putin et Angela Merkel, véritable gageure pour leur interprète chargé de traduire le dialogue devenu impossible de deux chefs d'États à la relation notoirement ambivalente<sup>24</sup> ?

Sagen Sie ihr, ich fühle mich vom Westen belogen und betrogen!

Sagen Sie ihm, das ist noch lange kein Grund, sich wie ein trotziges Kind aufzuführen! »<sup>25</sup>.

## **L'interprétation, un enseignement à promouvoir**

En raison de la grande variété des qualités et des compétences qu'implique l'interprétation, l'enseignement de ses différentes modalités nous paraît présenter un intérêt certain dans les formations de licence et de master de langue. Une longue expérience pédagogique de l'enseignement de l'interprétation en master de traduction et d'interprétation (la simultanée pendant dix ans à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, puis, durant quatre ans, la consécutive, dans le cadre du master de traduction spécialisée, à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences humaines d'Aix-en-Provence)<sup>26</sup> corrobore cette idée. À raison d'une heure par semaine, il ne pouvait s'agir que d'une initiation. À

---

<sup>22</sup> Sydney Pollack, *Ibid.*, 32:25.

<sup>23</sup> „Die Simultandolmetschung verlangt ein hohes Maß an Flexibilität und Konzentration, weshalb solche Dolmetschungen üblicherweise auch zu zweit im Team durchgeführt werden.“, <https://www.translate-trade.com/disziplinen-dolmetschen/>), consulté le 3.10.2021.

<sup>24</sup> „Putin und Merkel sind in fast allen Fragen gegensätzlicher Meinung [...]“, dans : [https://www.zeit.de/politik/ausland/2021-08/angela-merkel-wladimir-putin-afghanistan-alexej-nawalny-nord-stream-2-5vor8?utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F](https://www.zeit.de/politik/ausland/2021-08/angela-merkel-wladimir-putin-afghanistan-alexej-nawalny-nord-stream-2-5vor8?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F), consulté le 17.03.2022.

<sup>25</sup> Diesmal mit Dolmetscher\_Erl, Jan Tomashoff, [https://de.toonpool.com/cartoons/Diesmal%20mit%20Dolmetscher\\_291778](https://de.toonpool.com/cartoons/Diesmal%20mit%20Dolmetscher_291778), consulté le 12.08.2021.

<sup>26</sup> Outre des missions de traduction de conférences en simultanée et des interventions occasionnelles en interprétation de liaison.

l'évidence, les étudiant.es de langues, qui ont une pratique de la traduction, connaissent très peu l'interprétation. Si, pour les germanistes notamment, l'interprète Brigitte Sauzay, qui chuchotait à l'oreille des chefs d'État français et allemands de l'Ouest (de Georges Pompidou et Willy Brandt dans les années 1970 à François Mitterrand et Helmut Kohl dans les années 1990) est la référence par excellence pour l'interprétation de liaison, cette figure est désormais un peu lointaine pour nos étudiant.es.

L'expérience en cabine est indéniablement un choc : le son de sa propre voix dans le casque, les commandes d'enregistrement, le rythme des documents audio authentiques à interpréter, la prise de notes en consécutive, tout ou presque est nouveau et déconcertant. Passés ce choc initial et l'inquiétude légitime concernant l'évaluation, en raison de la nouveauté de l'exercice, les étudiant.es se prêtent volontiers au jeu de la découverte de cette nouvelle discipline. Il leur faut prendre l'habitude d'avoir en permanence un casque sur la tête et apprendre à manipuler microphone et commandes du boîtier d'enregistrement sur la console de la cabine individuelle. Tout cela confère un caractère professionnel à l'exercice, mais reste en même temps ludique et même un peu aventureux. Ainsi, le micro est le ressort du comique d'une séquence du film *Charade* de Stanley Donan. Lorsque l'interprète oublie de le couper, tout l'auditoire entend le dialogue entre elle et le personnage incarné par Cary Grant, dans la cabine, et se retourne comme un seul homme pour observer le couple en train de s'embrasser avant de s'éclipser en courant. Dans *L'Interprète* de Sydney Pollack, c'est la cabine d'interprétation qui lance réellement l'intrigue policière : la lumière s'y rallume inopinément alors que, au-dessus de la salle plénière de l'ONU plongée dans l'obscurité, l'interprète est en train de surprendre dans son casque deux voix d'individus fomentant un complot.

Pour faire découvrir en cours les différentes facettes de l'interprétation, il est intéressant de diversifier les entraînements. Ainsi peut-on pratiquer l'interprétation de liaison selon des configurations diverses, par exemple entre deux personnes ou entre deux groupes, les étudiant.es devant se prêter au jeu et faire semblant de ne pas connaître la langue de l'autre, hormis l'apprenti.e interprète. Ces exercices peuvent se décliner dans toutes sortes de situations et mettre en scène une négociation, une visite d'entreprise ou de lieu culturel, ou encore une interview sur des thèmes variés, lue ou improvisée par les étudiant.es. En consécutive, il est indispensable de s'initier à la prise de notes, qui est à la fois précise et malléable, dans la mesure où chaque interprète s'approprie cette technique. En cours, il s'agit moins d'enseigner la technique professionnelle de la prise de notes que d'amener les étudiant.es à mémoriser certains signes et à prendre confiance en notant les éléments qui leur permettent de reconstituer le passage à interpréter. Et de leur faire éprouver qu'en structurant ses notes avec rigueur, on parvient à reconstituer un raisonnement en s'appuyant sur des

« notations-clefs » (les nombres, les idées, les articulations du discours) structurées visuellement sur la page, et sur sa mémoire à court terme. Notons que la prise de notes, désormais incontournable, est devenue un gage de rigueur et de sérieux dans la pratique actuelle du métier d'interprète, loin de l'exercice sans filet auquel pouvaient se livrer autrefois certains interprètes virtuoses :

Le rôle de la prise de notes a considérablement évolué au fil du temps. En effet, durant les années cinquante et soixante, quelques interprètes talentueux reproduisaient des discours de vingt à trente minutes uniquement à l'aide de leur mémoire. Aujourd'hui, les interprètes ont recours à trois principaux outils : la mémoire, la culture générale et la prise de notes.<sup>27</sup>

Il s'agit donc, dans une situation contrainte (rapidité du flux de la langue source, temps de restitution limité, effort de concentration intense, etc.), de parvenir à transcender les limitations pour apprendre à rendre un énoncé de départ précisément, mais avec une marge de liberté certaine. En interprétation de liaison, il est par exemple possible de rendre un énoncé en commençant par la ou les dernière(s) idée(s) énoncée(s), tant que cela ne remet pas en question la cohérence de l'énoncé et n'en déforme pas la teneur. Sans pour autant nier les difficultés très grandes de ce métier, par exemple les énumérations et les noms propres, ainsi que la syntaxe allemande qui implique d'apprendre à anticiper davantage encore que dans une autre langue, par exemple sur le probable verbe à venir dans les subordonnées (Gile 1985). Il s'agit également d'incarner l'énoncé par le rythme, le ton et les modulations de la voix – c'est à-dire par une forme de jeu et de performance dramatique. On peut donc pratiquer aussi des exercices de respiration, travailler le relâchement dynamique, en s'inspirant du yoga<sup>28</sup>, de façon à ouvrir le thorax, détendre les épaules, respirer pour favoriser la concentration et placer sa voix sans perdre son souffle :

Le plexus solaire agit sur notre diaphragme de par sa position. Si le plexus solaire est contracté ou comprimé, il va entraîner une tension diaphragmatique : respiration haute et rapide. Sentiment d'un manque d'air.<sup>29</sup>

L'enseignement de l'interprétation donne ainsi à sentir l'importance du corps, souvent mis à mal dans l'enseignement scolaire et universitaire. Il offre aussi l'occasion de découvrir de nouvelles compétences, voire de nouveaux débouchés professionnels. L'initiation à l'interprétation peut en effet donner l'envie de se former ensuite véritablement à l'interprétation en suivant une formation spécifique. Ou bien de mettre à profit les compétences découvertes au moyen de cet enseignement dans son futur environnement professionnel, pour des visites d'entreprises, la réception d'hôtes étrangers, ou encore dans le cadre de discussions professionnelles ou de rencontres culturelles informelles.

---

<sup>27</sup> <https://culturesconnection.com/fr/interpretation-simultanee-vs-consecutive/>, consulté le 5.10.2021.

<sup>28</sup> « Yoga für Übersetzer\*innen: Dein Weg zu mehr Zentrierung und Glück. », <https://dvud.de/2019/07/uebersetzen-im-freien-coworking-day/>, consulté le 20.09.2021.

<sup>29</sup> <https://www.kinepilates.com/blog/plexus-solaire>, consulté le 10.10.2021

En conclusion, l'enseignement de l'interprétation a tout lieu de trouver sa place dans les filières de langue, en master, voire en troisième année de licence, en complément de la traduction écrite. En faisant intervenir des interprètes, le cas échéant – et aussi en exploitant pédagogiquement les caricatures et les films qui mettent en scène des interprètes. Soulignons pour finir que, si la pratique pédagogique de l'interprétation gagne à être ludique, l'acte d'interpréter implique une très grande rigueur linguistique, cognitive et éthique .

En témoigne le dialogue à fleurets mouchetés qui, dans *L'Interprète* de Sydney Pollack<sup>30</sup>, oppose l'interprète à l'agent secret chargé d'enquêter sur la préparation d'un attentat contre un chef d'état africain en pleine Assemblée générale des Nations unies. Il illustre l'exigence de précision lexicale et d'éthique qui fonde l'acte d'interprétation. Pour Sylvia Broome, ce dernier exclut tout recours à l'euphémisation (« parti » pour « mort »), sur laquelle joue au contraire l'agent secret pour piéger l'interprète devenue suspecte :

Vous aimeriez qu'il soit mort ?

J'aimerais qu'il soit parti.

C'est la même chose.

Non, ce n'est pas la même chose. Si j'interprétais « mort » pour « parti », je perdrais mon travail. Si « mort » et « parti » étaient la même chose, l'ONU n'existerait pas.

Votre profession consiste à jouer sur les mots.

Je ne joue pas sur les mots.

## Bibliographie

- AUER, Manuel (2017) *Dolmetschmodalitäten – ein umfassender Überblick*. Master, Univ. Genève, dans <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:96458>, consulté le 20.02.2022.
- GILE, Daniel (1985) *Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée*. Volume 30, numéro 1, Meta, Presses universitaires de Montréal, 44–48.
- RATCLIFF, Betty Goguikian (2010) « Du bon usage de l'interprète, entre neutralité et implication émotionnelle », dans *Cahier de l'ILSL*, université de Genève, n°28, 39-56.
- SELESKOVITCH, Danica (1968) *L'Interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. Paris, Lettres modernes Minard.

---

<sup>30</sup> Sydney Pollack, *Ibid.*, 23:20-24:50.

**Antje Gualberto**

Université de Strasbourg /

Linguistique, Langue, Parole (LiLPa) – UR 1339

## **Sprachmittlung an der Universität als Brückenschlag zwischen handlungsorientierter Methode und ‚traditionellem‘ Übersetzen?**

Seit zirka 20 Jahren dominiert im Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich die handlungsorientierte Methode, während im Germanistikstudium, aber auch in der Anglistik, Romanistik, Slawistik usw. an französischen Universitäten weiterhin ‚traditionelles‘ Übersetzen, insbesondere literarischer Texte (meist in der Form von *version* und *thème*), üblich ist. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) nennt aber neben dem Hör- und Leseverstehen, dem mündlichen und schriftlichen Ausdruck und der Teilnahme an Gesprächen als sechste Fertigkeit die Sprachmittlung, wobei das Übersetzen von literarischen und Fachtexten als eine Form schriftlicher Sprachmittlung aufgeführt wird<sup>1</sup>. Von den Studierenden wird üblicherweise in Übersetzungskursen an der Universität eine getreue und vollständige Übertragung in die Zielsprache erwartet, die sie in dieser Form vom Sekundarbereich her nicht kennen. Dies ist eine Tradition, die sich sicherlich durch die entsprechenden Anforderungen der französischen *concours* CAPES und *agrégation* erklärt. Aber seit einigen Jahren haben längst nicht alle Studierenden vor, an einem solchen *concours* teilzunehmen. Sinn und Zweck eines ‚reinen‘ Übersetzungskurses erschließen sich also nicht allen gleichermaßen. Es kann zu einer besseren Akzeptanz des entsprechenden Unterrichts führen, die Aktivitäten in Übersetzungskursen auch zu variieren und zu versuchen, eine Brücke zwischen der handlungsorientierten Methode und dem traditionellen Ansatz zu schlagen. Sprachmittlung lässt nämlich verschiedene Arten der Übertragung von einer Sprache in eine andere zu, insbesondere auch solche, die in authentischen Kommunikationssituationen des Alltags praktiziert werden, wie sie der handlungsorientierten Methode als Leitfaden dienen.

---

<sup>1</sup> cf. Conseil de l'Europe (2005: 71) :

„4.4.4.2 Médiation écrite:

Parmi les activités de médiation écrite on trouve, par exemple :

- traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)
- traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.) [...]

## 1. Auswahl zweier Definitionen von Sprachmittlung

Die beiden ausgewählten Definitionen fassen die wesentlichen Merkmale von Sprachmittlung zusammen, indem sie hervorheben, dass es bei Sprachmittlung um die sinnngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte (und Mitteilungsabsichten) geht, die sich an der Situation und am Adressaten orientiert. Das lässt Auslassungen, aber auch erklärende Zusätze und Paraphrasierungen zu.

Andrea Rössler (2009: 160) definiert Sprachmittlung folgendermaßen:

Sprachmittlung ist eine komplexe, unter Umständen auch interaktive Aktivität in einer mindestens zweisprachigen Sprechhandlungssituation, zu deren Realisierung sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten beherrscht und angewandt werden müssen. Die dafür nötige Kompetenz beinhaltet die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten gesprochener und geschriebener Texte von einer Sprache in die andere, nicht aber eine textadäquate Übersetzung bzw. ein ebensolches Dolmetschen.

Für Daniel Reimann (2014: 1) ist Sprachmittlung

[...] ein Oberbegriff für jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere. Dabei kommt der freieren Übertragung bei konsequenter Beachtung der Situation und des Adressaten [...] eine besondere Bedeutung zu.

## 2. Hauptformen von Sprachmittlung

Wenn man vom vollständigen Übersetzen eines Textes, das der GERS auch zur Sprachmittlung zählt, absieht, werden in der Literatur zum Thema vor allem drei Formen der Übertragung genannt: die Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte eines Textes in einer Zielsprache, die Paraphrase (z.B. eines Fachtextes für Fachkundige) in einer anderen Sprache und das informelle Dolmetschen, insbesondere in authentischen privaten, aber auch beruflichen Kommunikationssituationen (z.B. auf Reisen, bei Behörden<sup>2</sup>, in semi-formalen Situationen am Arbeitsplatz). Dabei ist ein Wechsel des Kanals möglich, d.h. dass Informationen aus einem schriftlichen Text auch mündlich wiedergegeben werden können und dass mündlich stattfindende Kommunikation, ausgehend von entsprechenden Notizen, in schriftlicher Form präsentiert werden kann. Außerdem ist es bei Sprachmittlung möglich, die strenge Trennung zwischen *thème* und

---

<sup>2</sup> In ihrem Vorwort zum Sammelband *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* stellen Inez De Florio-Hansen und Erwin Klein fest, dass „in Europa Migrationsbewegungen dazu beigetragen haben, die kommunikative Vermittlung zwischen Angehörigen verschiedener Sprachen und Kulturen aufzuwerten“ und dass „diese Form der Mediation [...] über das Laiendolmetschen [...] deutlich hinausgeht“ (De Florio-Hansen / Klein 2015: 3). Für Sprachmittlung in diesem Kontext, insbesondere bei Behörden, hat sich in Deutschland - vor allem in Folge der Migrationswellen von 2015/16 - auch der Anglizismus *Community Interpreting* verbreitet.

version aufzuheben, da eine Übertragung von Inhalten in beide Sprachrichtungen möglich ist.

### **3. Ziel und Rahmen von Sprachmittlungsaufgaben im Unterricht**

Sprachmittlungsaufgaben können als Vorbereitung auf interlinguale und interkulturelle Kommunikationssituationen dienen, in denen der oder die Sprachmittler/in eher als Kommunikationspartner/in an der Interaktion beteiligt ist denn als ‚Medium‘, wie es üblicherweise für Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen der Fall ist. Es können dabei, insbesondere beim informellen Dolmetschen, Situationen eines ‚Trials‘ entstehen.

#### **3.1. Worauf muss man bei einer Sprachmittlungsaufgabe achten?**

Es ist zu empfehlen, sich authentischer Ausgangsdokumente (Texte, Podcasts, Videos usw.) zu bedienen. Die Aufgabe sollte in eine realistische Kommunikationssituation eingebettet werden, bei der auch Angaben zum situativen Rahmen gemacht werden sollten, um besser entscheiden zu können, welche Informationen übermittelt werden müssen. Sprachlich ist natürlich darauf zu achten, dass die Aufgabe dem Sprachniveau der Mittler/innen angemessen ist. Für Sprachmittlungsaufgaben, die eine Übertragung von der Fremdsprache in die Sprache des/der Mittlers/in vorsehen, ist mindestens das Niveau A2 nötig. Bei Sprachmittlung, die eine Übertragung in beide Richtungen (von der Ausgangssprache in die Fremdsprache und umgekehrt) verlangt, wird B1 vorausgesetzt, bei Sprachmittlung ausschließlich in die Fremdsprache wird von den Niveaus B2-C1 ausgegangen<sup>3</sup>. Seit 2012 gehört Sprachmittlung nach einem Beschluss der KMK<sup>4</sup> zu den Abiturprüfungen bei den fortgeführten modernen Fremdsprachen, also den Sprachen, die in der Sekundarstufe I begonnen und in Stufe II fortgeführt werden. Dabei handelt es sich um Englisch und (immer noch) auch um Französisch. Dass Sprachmittlung in Deutschland seit 10 Jahren Teil der Abiturprüfungen ist, hat sicherlich dazu beigetragen, dass sie mittlerweile auch in der weiterführenden beruflichen und universitären Bildung bei den modernen Fremdsprachen Eingang in den Unterricht und in die Bewertungsmodalitäten gefunden hat. In Frankreich wird sie zwar auch seit mindestens genauso langer Zeit als Alternative zu herkömmlichen Formen des Übersetzungsunterrichts

---

<sup>3</sup> Diese Empfehlungen finden sich, insbesondere für schriftliche Sprachmittlungsaufgaben, z.B. in der entsprechenden Handreichung des Hamburger Instituts für berufliche Bildung (HIBB), das dabei den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Fremdsprachenzertifikat von 2017 folgt (HIBB 2019: 4).

<sup>4</sup> Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).

rezipiert und empfohlen (cf. u.a. Schädlich 2012 und Weissmann 2012<sup>5</sup>), hat sich aber bisher noch nicht wirklich etabliert.

### **3.2. Erforderliche sprachliche und methodische Kompetenzen**

Um Inhalte aus der Fremdsprache in die eigene Sprache übertragen zu können, ist rezeptiv natürlich entsprechendes Lese- oder Hör(seh)verstehen Voraussetzung. Bei allen Sprachmittlungsaktivitäten (aus der Fremdsprache, in beide Sprachrichtungen und in die Fremdsprache) muss der/die Sprachmittler/in fähig sein, zwischen für die Zielperson(en) in der Kommunikationssituation wesentlichen und sekundären Informationen zu unterscheiden. Das impliziert die Fähigkeit, komplexe Informationen zusammenzufassen und ggf. auch zu reduzieren sowie die Beherrschung von Erschließungs- und Kompensationsstrategien. Man muss z.B. in der Lage sein, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen und, wenn nötig, sprachliche Lücken zu überbrücken. Bei der Produktion muss der/die Sprachmittler/in auch zu Selbstkorrektur fähig sein und soziokulturelles Wissen darüber haben, was ein/e Sprecher/in in der Zielsprache bzw. in der ‚Zielkultur‘ wahrscheinlich nicht weiß und was also, ggf. mit Zusatzerläuterungen, erklärt werden muss. Sowohl im schriftlichen wie im mündlichen Ausdruck, wozu auch die Teilnahme an Gesprächen, also mündliche Interaktion zählt, ist natürlich ein angemessenes Sprachregister zu wahren.

## **4. Beispiel einer Sprachmittlungsaufgabe (Französisch > Deutsch)**

Solche Aufgaben können, wie schon erwähnt, in Übersetzungskurse integriert werden und dabei den Empfehlungen des handlungsorientierten Ansatzes folgen, den die Studierenden aus dem Sekundarbereich kennen. Die erwartete Sprachmittlung wird in eine mögliche Kommunikationssituation eingebettet und führt zu einer Schlüsselaufgabe, im hier gewählten Beispiel, zu einer schriftlichen Produktion, ausgehend vom Hörsehverstehen eines Videos.

### **4.1. Einbettung in einen situativen Rahmen**

Bei unserem Beispiel wurde die Ausgangssituation für die Arbeit mit Gruppen auf L3-Niveau wie folgt formuliert: „Sie sind Betreuer/in bei einer Begegnung des deutsch-französischen Jugendwerkes (DFJW). Ein/e deutsche/r Teilnehmer/in, dessen/deren Französischkenntnisse noch nicht ausreichen, bittet Sie, seinen/ihrer Eltern Informationen aus einem Video in einer Mail zu übermitteln. Die Eltern, die Massentourismus und nur als Vermittler fungierende Anbieter

---

<sup>5</sup> beide erwähnten Beiträge in *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167.

(Plattformen) meiden möchten, sind im Internet auf der Suche nach einer ‚authentischen‘ Unterkunft für einen Frankreichurlaub auf eine Präsentation der *Gîtes de France* gestoßen. Schreiben Sie eine Mail, die die Informationen aus dem Video enthält, die Ihnen für die Urlaubsplanung der Eltern relevant erscheinen.“

#### **4.2. Das Ausgangsdokument und seine Bearbeitung**

Als Ausgangsdokument für diese Sprachmittlungsaufgabe diente ein Video<sup>6</sup>, das den Verein *Gîtes de France*, dessen Ursprung, seine Entwicklung seit den 1950er Jahren und die Möglichkeiten, die er heute für Urlauber (und auch die Vermieter) bietet, präsentiert. Der Bildschirmausdruck unten schließt das Video ab, in dessen Verlauf insbesondere die Vereinsvorsitzende zu Wort kommt.



In Gruppenarbeit sollten dann die Informationen notiert und hierarchisiert werden, die die erwähnten Adressaten voraussichtlich interessieren: die Werte, die die Marke *Gîtes de France* vertritt, die Qualität der gebotenen Leistungen, der Ursprung des Konzepts, die Besonderheit des Geschäftsmodells dieser Marke und die flächendeckende Präsenz von Unterkünften, die dieses Label erhalten haben.

---

<sup>6</sup> Das etwas über zweiminütige Video ist unter folgendem Link aufrufbar: <https://youtu.be/MZfgFZTUZHI> (letzter Aufruf am 23.01.2022)

Bei der Beschreibung der Herkunft des Modells gab es Wortschatz (*lutte contre la désertification des campagnes, à l'origine dans les Basses-Alpes / Alpes de Haute-Provence, réhabilitation de granges ...*) und bei der des Geschäftsmodells Konzepte (*adhérer à une association de loi 1901, reconnue par les pouvoirs publics, cotiser, payer une commission ...*), die bei der Übertragung in die Zielsprache Deutsch der einen oder anderen zusätzlichen Erklärung bedurften. Insbesondere die juristische Form der *Gîtes de France* als nichtwirtschaftlicher privatrechtlicher Verein, der zwar auf dauerhafte gemeinsame Aktivitäten ausgerichtet ist, aber ohne das Ziel, die Erträge unter den Vertragspartnern aufzuteilen, ist ein Charakteristikum des Modells, das die potentiellen deutschen Frankreichurlauber interessieren könnte, den Studierenden aber nicht vertraut war. Vermieter, die in diesem Rahmen agieren, bleiben Eigentümer und zahlen nur eine Provision aus ihren Vermietungen. Ohne von Germanistik-Studierenden Detailkenntnisse des Vereinsrechts in Frankreich und Deutschland zu verlangen, konnte die Beschäftigung mit entsprechenden Informationen aus dieser Präsentation der *Gîtes de France* und ihre zusammenfassende Übertragung ins Deutsche zumindest zu einem ersten Einblick in kulturelle Unterschiede führen, wie sie sich auch in verschiedenen Rechtssystemen manifestieren.

#### **4.3. Erarbeitung des Abschlussdokumentes**

Für das Verfassen der Mail war natürlich auch die Form eines solchen Schreibens zu respektieren. Die Anrede durfte nicht vergessen werden, und es musste eine Einleitung haben, die sich an das Paar wendet. Diese sollte auf dessen Anliegen nach einer möglichst authentischen Unterkunft eingehen, über das die Verfasser informiert waren und welches der Anlass für die Beschäftigung mit dem den Eltern auf Französisch nicht ganz verständlichen Video war. Der Haupttext musste die für die Eltern voraussichtlich bedeutsamen Informationen enthalten. Dabei sollte insbesondere die Möglichkeit erwähnt werden, Frankreich auf andere Art zu entdecken, indem man bei Einheimischen mietet, die durch ein staatlich anerkanntes Gütesiegel garantierte Qualität in ihren Unterkünften bieten. Auch welches Ziel der Verein ursprünglich verfolgte, nämlich gegen die Verödung bestimmter ländlicher Regionen anzukämpfen, könnte für die Adressaten der Mail von Interesse sein. Das atypische Geschäftsmodell dürfte sie wohl ebenfalls interessieren, sowie die Tatsache, dass Unterkünfte mit diesem Qualitätssiegel heutzutage so gut wie überall in Frankreich zu finden sind. Der Schluss, natürlich mit Grußformel, sollte auch der Hoffnung Ausdruck geben, dass die Mail bei der Vorbereitung der Reise hilfreich war. Pragmatische Aspekte, die bei der schriftlichen Kommunikation per Mail zu beachten sind, konnten also auch im Rahmen dieser Sprachmittlungsaufgabe geübt werden. Der Aufbau eines solchen Schreibens kann so, wenn nötig, in

Erinnerung gerufen werden, sowie die in der Zielsprache üblichen Höflichkeitskonventionen. Angesichts gelegentlich recht formloser Mails von Studierenden hat das Einüben eines Mindestmaßes an Netikette sicherlich nicht geschadet.

## 5. Fazit

Neben dem üblichen Übersetzen von Texten aus literarischen und journalistischen Quellen, wie es in den entsprechenden Kursen auch zum Erwerb und zur Erweiterung metalinguistischen Wissens und zu Bewertungszwecken praktiziert wird, bietet die Beschäftigung mit Sprachmittlungsaufgaben nicht nur Abwechslung im didaktischen Ansatz, sondern dient vor allem auch dazu, bei den Studierenden kommunikative Fähigkeiten und interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Abgesehen von den Studierenden, die eine weiterführende Ausbildung zu Übersetzer/innen oder Dolmetscher/innen anstreben und denen, die Übersetzungskurse als eine Vorbereitung auf die *concours* betrachten, ist für viele die Wahrscheinlichkeit höher, dass ihnen ihre Sprachkenntnisse in Situationen nutzen werden, die eine sprachmittelnde Aktivität verlangen. Wenn man ein gewisses Maß an *non scholae, sed vitae* ... akzeptiert, ohne jedem Kurs unbedingt eine beruflich qualifizierende Komponente abzuverlangen, können Aufgaben zur Sprachmittlung sicherlich ihren Platz im universitären Unterricht finden.

## Biblio- und Sitographie

- Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012): [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) (Aufruf am 21.01.2022)
- CONSEIL DE L'EUROPE (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez & KLEIN, Erwin (Hg.) (2015). „Vorwort: Von der Übersetzung zur kommunikativen Sprachmittlung“. in: Inez De Florio-Hansen & Erwin Klein (Hg.) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (= Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2013), Gießener Fremdsprachendidaktik: online 3, S. 3-6.  
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11300/> (Aufruf am 24.01.2022)
- HAMBURGER INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (2019). *Mediation (Sprachmittlung). Schriftliche Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten*. Hamburg: HIBB, 2019.  
[https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2016/04/Mediation-Sprachmittlung\\_Stand\\_9-2019.pdf](https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2016/04/Mediation-Sprachmittlung_Stand_9-2019.pdf) (Aufruf am 21.01.2022)
- REIMANN, Daniel (2014) „Sprachmittlung“. In: ProDaZ – Kompetenzzentrum der Universität Duisburg-Essen.  
[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann\\_sprachmittlung.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf) (Aufruf am 21.01.2022)
- RÖSSLER, Andrea (2009) „Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38, 158-74. Tübingen: Narr.

- SCHÄDLICH, Birgit (2012) « La mise en oeuvre de la médiation linguistique dans l'enseignement des langues vivantes en Allemagne: instructions officielles, manuels, pratiques de classe ». In: *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167, 325-339. <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-325.htm> (Aufruf am 24.01.2022)
- WEISSMANN, Dirk (2012) « La médiation linguistique à l'université: propositions pour un changement d'approche ». In: *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167, 313-324. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0313> (Aufruf am 24.01.2022)

## **Les émotions dans *Kinder unter Deck* – une expérience de sous-titrage**

### **Le documentaire et son contexte**

Cette étude est un retour d'expérience sur le sous-titrage, réalisé à l'Université d'Aix-Marseille durant l'année 2020-2021, du film documentaire autobiographique de Bettina Henkel, *Kinder unter Deck* (Autriche, 2018, 90min)<sup>1</sup>. La réalisatrice y évoque l'histoire de sa famille paternelle, de la seconde guerre mondiale aux années 1980 : originaires de la région de Riga, les grands-parents de Bettina, des propriétaires terriens appartenant à l'élite germano-balte, doivent fuir la Lettonie lors de son annexion par les Soviétiques en 1939 (cf. Plasseraud 2010 : 153). Plutôt que de s'exiler en Suède en perdant tous leurs biens, ils choisissent de s'installer dans la Pologne annexée par l'Allemagne nationale-socialiste (cf. Roth 2010), ce qui pose la question de la compromission de certains membres de la famille avec un régime criminel. Tel un *road-movie*, le film nous entraîne sur la route de l'exode, depuis le départ de Riga jusqu'à la fuite vers l'Allemagne en 1945, alors que le père de Bettina n'a que quatre ans. Au fil des étapes, Bettina et son père Helge tentent de faire la lumière sur ce passé refoulé et de cerner la personnalité complexe de la mère de Helge. Au-delà du destin particulier de cette famille, la question centrale porte sur la transmission transgénérationnelle d'expériences traumatiques.

Le film se compose d'une série d'entretiens entre la réalisatrice et son père. Bettina mène la discussion, tandis qu'Helge est dans le rôle de la personne interviewée. Ces échanges n'ont rien de conversations improvisées, mais laissent tout de même place à une certaine spontanéité. Des parties en voix off encadrent les parties dialoguées et les situent dans leur contexte ; elles sont lues par la réalisatrice sur fond d'images ou de films d'archive.

### **Le projet de sous-titrage**

Ce projet a été porté par mes collègues Elise Geyer (lectrice DAAD), Katharina Jechsmayer (lectrice OeAD) et moi-même, avec le soutien d'une traductrice

---

<sup>1</sup> Site web : <https://www.kinderunterdeck.at/>

audiovisuelle, Valeria Beltramo, pour la partie « technique du sous-titrage ». Il s'agit donc d'un travail d'équipe auquel ont participé plusieurs groupes de germanistes. Des étudiant.es de licence ont effectué une première traduction du texte intégral (plus de 10 000 mots) fourni par la réalisatrice. Ce premier jet de traduction a été révisé par des étudiant.es de master, puis a servi de base de travail pour la création des sous-titres<sup>2</sup>. Dans le cadre d'un cours de traductologie, un groupe de master a également mené une réflexion sur plusieurs aspects du sous-titrage de *Kinder unter Deck* (dorénavant : KuD) et a réalisé une série de posters thématiques<sup>3</sup>.

Le sous-titrage proprement dit a été réalisé l'aide du logiciel *Subtitle Edit* lors de deux workshops. Durant ces journées d'initiation au sous-titrage, les participant.es ont dû mettre de côté leurs habitudes de traduction littérale, acquises dans les cours de version et de thème, tant dans la filière LEA qu'en LLCER, pour se livrer à une adaptation intersémiotique. Afin d'assurer une bonne lisibilité des sous-titres, les principales règles à respecter étaient :

- le nombre de lignes : 2 maximum par sous-titre,
- le nombre de caractères par ligne : 42 maximum<sup>4</sup>,
- le nombre de caractères par seconde : 15 maximum,
- le temps d'exposition : entre 1 et 6 secondes.

Ces règles très strictes, qui font nécessairement du sous-titrage un condensé de l'original, sont dictées par contraintes à la fois esthétiques et de lisibilité. Les sous-titres doivent être clairs et concis, car ils défilent à l'image et ne peuvent être lus qu'une seule fois. Ils ne doivent pas non plus surcharger l'image, mais au contraire se faire oublier afin que le public n'ait pas l'impression de *lire* le film (cf. Petitjean 2001 : 74-75 ; Boillat & Cordonier 2013 : 12 ; Boiron & Syssau 2020 : 8-11).

---

<sup>2</sup> Les professionnels du sous-titrage ignorent en général cette étape intermédiaire et créent directement les sous-titres en langue cible, ce qui n'était pas possible pour nous, pour des raisons à la fois organisationnelles et pédagogiques.

<sup>3</sup> Thématiques abordées : Compression du script et découpage des sous-titres (Emilie Hornung, Karoline Bartmann, Jeremy Fischbach). La traduction des émotions en sous-titrage (Luisa Birke, Katharina Eingartner, Martina Zoccante). Comment traduire les expressions figées (Inanna Tribukait, Mondher Ben-Mansour, Carmen Jehle). Histoire et traduction dans *Kinder unter Deck* (Clara Siller Deselaers, Célia Van Der Kluft, Paul Glasson-Martin). Le sous-titrage de la langue parlée (Elisabeth Rakotoarimanga, Damaris Reichert). Comment réaliser le sous-titrage de la langue parlée ? Posters téléchargeables ici : <https://echanges.univ-amu.fr/amu-manifestations/linguistique-et-didactique-de-la-traduction/>

<sup>4</sup> Pour la télévision, la limite peut descendre à 36 caractères par ligne, espaces compris.

## Les émotions verbalisées

La matière même de KuD, composé d'une série d'entretiens entre un père et sa fille à propos d'expériences traumatiques vécues dans l'enfance et transmises d'une génération à l'autre, met au premier plan l'expression des émotions et des sentiments. Comme le souligne le psycholinguiste Jean Vivier, « le défi de l'expression verbale des émotions n'est pas évident à relever. Il est difficile de dénommer, de décrire un vécu émotionnel » (Vivier 2007 : 72). Pour nos étudiant.es il a fallu d'abord percevoir les nuances dans l'expression des émotions en allemand avant de les reformuler en français dans les sous-titres, un format peu adapté à ce genre de subtilité puisqu'il s'agit de trouver « la formulation la plus directe, la plus simple possible » (Petitjean 2001 : 78).

Si les sentiments relèvent de la « cognition consciente », les émotions relèvent de la « cognition perceptuelle » (cf. Plantin 2020 : 3) et se manifestent aussi bien physiquement que verbalement. Dans la suite de cette présentation, l'accent sera mis sur l'expression verbale des émotions, puisque c'est d'abord cela qu'il s'agit de traduire, sans ignorer pour autant les indices *paraverbaux* (signes voco-acoustiques tels que l'intonation, les pauses, l'intensité articulatoire, etc.) et *non verbaux* – signes corporo-visuels tels que les attitudes et postures, les regards, les mimiques et la gestuelle – (Kerbrat-Orecchioni (1990 : 137-138), dans la mesure où ils jouent un rôle non négligeable dans la compréhension et dans l'interprétation du message dans son *intermodalité* (cf. Vivier 2007)<sup>5</sup>, pour le public en langue source comme pour le public qui visionne le film en version sous-titrée. Une telle approche, que l'on qualifie aussi de *multimodale*, consiste à ne pas limiter l'analyse des conduites langagières aux seuls aspects verbaux, mais à prendre également en compte les aspects visuels et kinésiques (le langage du corps), ainsi que leurs aspects sonores (les particularités de la voix) (cf. Colletta 2000).

### 1. Le discours sur les émotions

Dans KuD, les émotions sont d'abord présentes comme objet du discours. On note une prédominance des émotions négatives primaires, telles que la colère, la peur, la tristesse, même si des émotions et sentiments positifs tels que la joie et la fierté sont également attestés.

---

<sup>5</sup> Vivier préfère le terme d'*intermodalité* à celui de *multimodalité* « pour dénommer cette articulation fonctionnelle entre des signes de nature différente » (Vivier 2007 : 77), une intermodalité qu'il considère comme « fondatrice de la construction du sens » (Vivier 2007 : 83).

## 1.1. Le champ sémantique de la tension nerveuse, de la colère

Dans leurs interactions, Helge et Bettina explicitent les émotions négatives qu'ils ressentent ou ont ressenties et s'efforcent de trouver les mots justes pour les décrire. Les termes suivants ont été relevés en lien avec l'expression de la tension nerveuse et de la colère :

Unruhe (1)<sup>6</sup>, Anspannung (1), angespannt (2), Gereiztheit (1), rastlos (1), zur Weißglut bringen (1), Zorn (1), **Wut- (8)**, wütend (1), außer sich geraten (1), Hass (1)

Dans ce passage, Bettina établit un lien entre l'éducation extrêmement dure subie par son père dans son enfance et la propre intransigeance de celui-ci avec sa fille :

[00:32:10] Bettina: Und das hat mich **zur Weißglut gebracht**. Der Spruch: „Du schaffst das schon.“

→ *Ça me mettait hors de moi, // <sup>7</sup> cette formule: "Tu vas y arriver". (13,69 caractères/sec)*

L'expression *zur Weißglut bringen*, littéralement *chauffer à blanc*, a été dé-métaphorisée au profit d'une tournure courante en français pour exprimer cette idée d'exaspération.

## 1.2. Le champ sémantique de la peur

La sensation de peur est souvent évoquée en lien avec la guerre, l'exode ou les traumatismes provoqués par ces événements.

verstört (1), Angst (7), Schrecken (2), schrecklich (2), Panik (4), grauenhaft (1), grauenvoll (1)

Dans ce passage en voix off, Bettina évoque un souvenir d'enfance : c'est un retour de vacances, l'atmosphère est détendue dans la voiture, lorsque Helge s'écrit soudain « Kinder unter Deck ! » sans raison apparente. La réaction des enfants est immédiate :

[01:19:53] Bettina (off): [...] Wir Kinder rutschen blitzartig, wie wir es gelernt haben, von der Rückbank in den Fußraum. Dort kauern wir uns hin, erstarrt **vor Schrecken und Angst**.

→ *Immédiatement, // nous nous jetons au sol entre les sièges. // <sup>8</sup> Nous restons recroquevillés, // paralysés par la peur.*

*Schrecken* et *Angst* sont ici coordonnés, ce qui donne une grande force à l'expression en allemand, mais l'équivalent français étant soit *paralysé par la terreur*, soit *paralysé par la peur*, c'est à nouveau la formule la plus courante (avec *peur*) qui a été retenue.

<sup>6</sup> Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'occurrences relevées dans la transcription, qui comprend l'ensemble des dialogues et les commentaires en voix off (document fourni par la réalisatrice).

<sup>7</sup> Les deux barres obliques indiquent le changement de ligne dans un sous-titre.

<sup>8</sup> Les 3 barres obliques indiquent la séparation entre deux sous-titres.

### 1.3. Le champ sémantique de la tristesse, de la douleur, du manque

Le lexique de la tristesse et de la douleur est très présent dans KuD avec une cinquantaine d'occurrences, c'est-à-dire plus que la peur et la colère réunies :

einsam (1), Einsamkeit (1), (tief)traurig/Traurigkeit (10), Trauer/(nach)trauern (12), Leid (2), leidend (1), erleiden (1), Schmerz- (11), verletzt (1), Verletzung (1), Wunde (2), Trauma- (6), Verzweiflung (1)

Dans ce passage, Helge se remémore la fuite de Pologne à l'arrivée des troupes russes en 1945, et les scènes d'horreur vues sur la route de l'exode alors qu'il n'avait que quatre ans. Sa mère parvient à passer la frontière avec ses enfants et la famille est saine et sauve, mais c'est au prix d'un profond traumatisme :

[01:23:17] Helge: [...] eigene Schmerzen, dass man merkt die eigene Belastbarkeit, die Grenzen der eigenen Belastbarkeit, die **Grenzen des eigenen Schmerzes wurden mir ja abtrainiert.**  
→ *Les limites de ma propre douleur, // les limites du supportable /// On m'a fait dépasser // les limites de la douleur.*

La dernière partie de cette réplique a donné du fil à retordre aux étudiant.es, en compréhension comme en traduction. D'une part ils n'étaient pas familiers de l'expression *die Schmerzgrenze überschreiten* (que l'on devine derrière la tournure employée par Helge), mais ils ont également buté sur le sens de la formule *jm etwas abtrainieren* dans ce contexte. Après avoir tourné et retourné en tous sens cette petite phrase qui pouvait pourtant sembler bien innocente à première vue, nous l'avons finalement rendue en français de manière assez neutre, faute d'avoir trouvé une solution plus idiomatique.

### 1.4. Le champ sémantique de la joie, du bonheur

Bien que la tonalité générale des échanges ne soit pas franchement joyeuse, quelques émotions positives sont toutefois exprimées par Bettina et Helge :

Heiter (2), froh (4), glücklich (2), Glück (1), lustig (2), zufrieden (2), Zufriedenheit (1), Frieden (1), friedlich (1), angenehm (6), vertraut (2), Spaß (1)

Les 6 occurrences de *angenehm* se trouvent dans la même réplique. La scène se déroule près d'un champ de betterave, à Jaronty en Pologne, où Helge a vécu jusqu'à l'âge de quatre ans :

[00:53:12] Helge: Was überraschend ist Bettina, die Landschaft ist mir **angenehm**, ist mir **angenehm** und vertraut. Also die Rübenfelder und diese Weite, der Duft nach Kraut, ist mir **angenehm**. Das ist komisch, ganz anders als Lettland, da sind mir die Birken, und das war aus irgendeinem Grund hat mich das doch zu sehr an Buchholz erinnert. Wo sozusagen die zweite oder dritte Heimat war, war mir nicht so **angenehm**. Das ist mir **angenehm**. Das heißt in den ersten vier Jahren, Lebensjahren muss ich auch **angenehme** Erinnerungen gehabt haben.  
→ *Ce qui est surprenant, Bettina, // le paysage m'est agréable et familier. /// Les champs de betterave et cette étendue, // l'odeur de verdure, je trouve ça agréable. /// Ici, c'est très différent // de la Lettonie avec ses bouleaux /// qui m'ont rappelé Buchholz, // ma deuxième ou ma troisième*

*patrie./// Ce n'était pas agréable,// alors qu'ici oui./// Donc jusqu'à l'âge de 4 ans,// j'ai dû faire des expériences agréables.*

Ici ce n'est pas la traduction du terme qui pose problème, *angenehm* se traduit sans difficulté par *agréable*, mais la redondance. Elle a donc été réduite dans la version sous-titrée : quatre occurrences de *agréable* en français sont réparties sur six sous-titres. Cela permet de souligner l'importance accordée par Helge à cette sensation de bien-être, sans que la répétition à l'écrit ne soit ressentie comme une maladresse de style.

## 2. Le discours émotionnel

À plusieurs reprises lors des échanges entre père et fille, le fait de verbaliser des émotions ressenties de manière consciente, rationnelle, suscite l'émotion de Helge au moment de l'énonciation, si bien que le discours *sur* les émotions devient un discours émotionnel. Cette expression spontanée, non intentionnelle de l'émotion se manifeste dans les moments de tension – ou « épisodes émotionnels » selon la formule de C. Plantin (2020). Certains indices verbaux sont particulièrement révélateurs. Ils jouent le rôle de marqueurs de l'émotion dans le discours comme on va le voir à présent.

### 2.1. Les mots du discours

Ces invariables qui permettent de nuancer le discours sont réputés difficiles à traduire. Ils sont aussi très courants dans la conversation orale et les dialogues de KuD ne font pas exception, comme l'attestent ces exemples de particules illocutoires relevées dans le texte original :

|                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aber (18), doch (23), denn (23), eigentlich (29), halt (3), ja (66), schon (16) wohl (10) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|

Par leur présence discrète tout au long des entretiens, ces petits mots disent quelque chose de la subjectivité du locuteur. *Doch*, *denn* et *eigentlich* ont particulièrement retenu notre attention :

La particule modale *denn* s'emploie volontiers dans des interrogatives et sert à appuyer la question. Dans les questions orientées/ rhétoriques, elle véhicule une nuance d'agacement, voire de reproche (cf. Métrich, Faucher, Courdier, 1995 : 68). Avec la particule *doch*, le locuteur renforce son point de vue tout en se démarquant d'un point de vue opposé. Cela est bien illustré dans cet exemple où Bettina cherche quelques circonstances atténuantes à sa grand-mère qui, ayant dû fuir la Lettonie en 1939, s'installe avec sa famille dans la Pologne occupée par les nazis. Helge lui rétorque :

[00:44:08] Helge: Aber Bettina, siehst du das **denn** nicht? Nach dem heutigen Bewusstseinszustand, das roch **doch** alles nach Krieg. Ich setze **doch** mein Kind nicht dem Krieg aus [...]

→ Mais Bettina, tu ne vois pas ?/// Tout le monde savait// que la guerre allait arriver. /// Je n'exposerais pas mon enfant// aux dangers de la guerre [...]

Denn comme *doch* ont été supprimés dans les 3 sous-titres correspondants<sup>9</sup>. Cette perte de sens est partiellement compensée par l'intonation et la gestuelle assez expressive de Helge. Interrogative : il lève les deux mains en signe d'incrédulité. Déclarative : il fait mine de tenir un enfant dans ses bras, puis de l'écarter de lui en déplaçant ses mains vers sa gauche.



Dans des phrases assertives, *eigentlich* introduit quant à lui un clivage « entre la 'surface' des choses et une réalité plus profonde » (Métrich, Faucher, Courdier, 1995 : 196) et peut se traduire par *à vrai dire, au juste, en fait, en réalité*. Or il se trouve que le clivage entre ce qui, dans l'histoire de la famille, est montré, affiché, et ce qui a toujours été caché, refoulé, est vécu par Helge comme quelque chose d'insupportable. Dans l'exemple qui suit, Helge est exaspéré d'apprendre de Bettina que sa mère ne trouvait rien à redire à un portrait de son mari arborant l'insigne SS sur le col son uniforme, sauf qu'on aurait dû retoucher la photo pour faire disparaître ce fâcheux emblème (*das SS-Zeichen wegretuschieren*).

[01:06:37] Helge: Hat sie das so gesagt? Ach du Scheiße. Zeig mir das scheißbild.  
→ Montre-moi cette photo ! [...]

[01:06:53] Helge : Das ist ja **eigentlich** der wichtigste Satz unserer ganzen Reise. Es geht **eigentlich** nur um Retuschierung... Scheiße. [PAUSE] Ja. Es darf nichts wahrgenommen werden.  
→ Ce n'est qu'une affaire de retouche.///Merde /// Oui...///On ne doit pas voir les choses.

<sup>9</sup> Tout comme la formule « nach dem heutigen Bewusstseinszustand » qui ne n'avons pas pu faire tenir dans l'espace/temps disponible...

La réplique de Helge, visiblement bouleversé, est interrompue par une longue pause d'environ 19 secondes, pendant laquelle il ne peut retenir ses larmes. Faute d'espace et de temps disponible dans les sous-titres pour traduire l'intégralité des propos de Helge, le passage a été nettement comprimé et *eigentlich* n'a pas été rendu en français. Ici encore, la perte de matériel verbal est partiellement compensée par les manifestations non verbales de l'émotion éprouvée par Helge, qui sont très visibles à l'image.

## 2.2. Les changements de registre

Helge s'exprime la plupart du temps dans un registre de langue très correct, sauf dans quelques passages où son énervement se manifeste par le recours au mot *Scheiße* et à ses composés :

Scheiße (5), Scheiß<sup>10</sup> (3), Scheißbild (1), scheißegal (1)

C'est le cas lors de l'épisode émotionnel évoqué ci-dessus (photo de l'aïeul en uniforme nazi). La dernière occurrence de *Scheiße* a été traduite littéralement par *merde*, ce qui n'est pas le cas des deux occurrences précédentes, « Ach du Scheiße ! Zeig mir das Scheißbild », en partie par manque d'espace, car ces propos chevauchent partiellement le tour de parole de Bettina, et aussi parce que la formule *cette putain de photo* aurait été plus percutante à l'écrit que ne l'est *das Scheißbild* dans la bouche d'Helge. La langue verte a donc globalement été sous-traduite, comme cela est courant en sous-titrage, la transposition à l'écrit ayant pour effet de renforcer la familiarité ou la vulgarité d'expressions qui peuvent passer relativement inaperçues à l'oral, dans le feu d'une discussion un peu vive.

## 2.3. Les commentaires métadiscursifs

Ils consistent à dire quelque chose sur ce qui est dit. Par exemple en utilisant l'adverbe *sozusagen* (35) et diverses locutions autour du fait de *dire* (*wie gesagt*, *wie soll ich sagen*, *ich muss sagen* ...) :

[00:46:06] Helge: Ja aber dazu muss ich dir gleich was zu sagen. Bettina: Ja. Helge: Also gestern sprachen wir über die Intimität und die Grenzen der Investigation und ich muss dich eigentlich fragen: was ähm... ja, also wie soll ich denn sagen, wie kommst du dazu, sozusagen die Briefe zu lesen? Eigentlich, also die Mutter ist tot ja, die hat mich enterbt, das auch nebenbei gesagt. Harald hat alles bekommen. [...]

→ Oui, mais je dois t'en parler./// Bettina : Oui/// Hier, nous parlions de l'intimité// et des limites de cette enquête./// Et je dois te demander, qu'est-ce qui.../// Qu'est-ce qu'il t'a pris//de lire ces lettres ?/// En fait, ma mère est morte/// et d'ailleurs, elle m'a déshérité./// Harald a hérité de tout. [...]

<sup>10</sup> Duden Online : « etwas, womit jemand nicht einverstanden ist, was jemand ablehnt oder für belanglos hält » (consulté le 12/10/2021).

Pendant cette séquence, répartie en français sur cinq sous-titres, Helge est filmé en plan moyen, bras croisés comme pour se protéger, casquette vissée sur la tête. On ne voit pas vraiment son visage, mais on ressent une grande tension. Helge reproche à Bettina ses méthodes d'investigation, tout en cherchant ses mots et en revendiquant le droit d'exprimer de tels reproches. Cette abondance de commentaires métadiscursif trahit son malaise. Quantitativement, la place du métadiscours est presque aussi importante que le discours proprement dit. Cela apparaît clairement lorsqu'on dissocie artificiellement discours et métadiscours :

Métadiscours : Ja aber dazu muss ich dir gleich was zu sagen [...] und ich muss dich eigentlich fragen: was ähm... ja, also wie soll ich denn sagen [...] sozusagen [...] das auch nebenbei gesagt. (30 Wörter)

Discours : [...] Also gestern sprachen wir über die Intimität und die Grenzen der Investigation [...] wie kommst du dazu [...] die Briefe zu lesen? Eigentlich, also die Mutter ist tot ja, die hat mich enterbt [...] Harald hat alles bekommen [...] (35 Wörter)

Dans les sous-titres, ces indices métadiscursifs ont disparu en grande partie, et avec eux une manifestation évidente de l'embarras et de l'agacement du locuteur à ce moment de l'entretien.



## 2.4. Les changements structuraux

Le mécontentement parfois ressenti par Helge lors des entretiens avec Bettina est perceptible également dans la syntaxe. Il a du mal à trouver ses mots, ce qui donne lieu à des hésitations, des interruptions, des reformulations, comme dans cette scène déjà évoquée ci-dessus, où Helge reproche à Bettina de se montrer trop intrusive :

[00:47:03] Helge: und die Fragen, also wie ist da...ich fühle mich dann verletzt.  
→ *Toutes ces questions me blessent.*

[00:47:12] Helge: Wenn man das gemeinsam liest, das ist dann nicht mehr, nicht nur eine investigative... so eine... es hat was Investigatives ja, was Forschendes, oder Verhörendes. [...]  
→ *Si on lit tout ça ensemble, // ce n'est plus une simple enquête. /// Ça devient un véritable interrogatoire.*

Les phrases tronquées, plus ou moins disloquées en langue source se trouvent lissées, linéarisées en langue cible, ce qui favorise la compréhension de la partie informative du message – une fois de plus au détriment de la dimension expressive. L'émotion se manifeste toutefois dans la gestuelle de Helge : il a décroisé ses bras qu'il agite devant lui durant tout ce passage.

### 3. L'émotion au-delà des mots

Transcrire en langue cible certains marqueurs émotionnels propres à l'expression orale se révèle donc délicat, voire impossible en sous-titrage où la tendance est de livrer « une version plus lisse et plus neutre des dialogues » (Petitjean 2001 : 84). Lorsque qu'Helge s'interrompt, hésite, bredouille avant de poursuivre sa phrase, on ne peut pas systématiquement mettre des points de suspension à la fin de chaque sous-titre. Lorsque le débit s'accélère, par exemple sous l'effet de la colère, il n'est pas non plus possible de surcharger les sous-titres, le nombre de caractères autorisés étant limité. La tendance est donc de gommer ces éléments paraverbaux pour ne pas trop perturber la lecture, ce qui entraîne inmanquablement une « réduction de l'expressivité du dialogue original » (Franzelli 2013 : 298). Dans l'exemple ci-dessous, où Helge tente d'expliquer pourquoi il a accepté de faire ce film, même si cela représente une épreuve pour lui :

[00:54:54] Ich mach das für dich, und natürlich auch für ...  
→ *Je fais ça pour toi, // bien sûr aussi pour... [PAUSE]*

[00:55:00] was ich mir selbst gewünscht hätte, ne.  
→ *pour moi-même, après coup.*

Helge s'interrompt au milieu de sa phrase pour retenir ses larmes. On voit son visage en gros plan. Il baisse la tête et ses traits se crispent brusquement. La coupure dure plus de 3 secondes. La phrase a donc été répartie sur deux sous-titres avec une pause conséquente au milieu, afin de respecter cet effet de syncope. La deuxième partie de la phrase a été construite dans la continuité syntaxique de la première, avec répétition du *pour*, pour permettre tout de même une bonne lisibilité. L'inévitable perte d'expressivité induite par le sous-titre est ici compensée par la présence de cette pause, perçue acoustiquement par le public en langue cible (puisque le sous-titrage préserve la bande sonore originale), et volontairement maintenue à l'écrit.

Cette pause permet au public de se concentrer sur l'image et de voir sur le visage de Helge ce qu'il éprouve à cet instant. Etymologiquement, l'émotion, c'est ce qui met en mouvement, donc rien d'étonnant à ce que ses manifestations corporelles sautent aux yeux si l'on peut dire. La cinétique des émotions devient alors l'alliée du sous-titrage : « Les sous-titres se composent et se comprennent avec l'appui des éléments paraverbaux et non verbaux de la communication » (Petitjean 2001 : 71). À condition bien sûr que le public puisse détacher son regard des sous-titres. Pour cela son attention ne doit pas être en permanence accaparée par la lecture du texte qui défile au bas de l'écran. C'est ce que nous avons essayé d'éviter en comprimant autant que possible le texte source : le taux de compression est de plus de 20%, ce qui est tout à fait dans la norme.

## Conclusion

Dans ce documentaire, nous avons constaté l'alternance et parfois la superposition du discours sur les émotions et du discours émotionnel. Au cours de ce travail collectif sur le sous-titrage, la principale difficulté n'a pas tant été de traduire le lexique que de trouver les bonnes formulations pour condenser, sans trop l'affaiblir, l'expression des émotions, en tenant compte des indices véhiculés par le biais de commentaires métadiscursifs, de mots du discours, de changement de registres, de perturbation de la syntaxe qui, il faut le reconnaître, ont bien du mal à trouver leur place dans les sous-titres.

Sur le plan pédagogique, le but de l'entreprise n'était absolument pas de former des traducteurs audiovisuels, un métier dont il est d'ailleurs difficile de vivre aujourd'hui (cf. Boillat & Cordonier 2013 : 11), mais de donner à nos germanistes l'occasion d'appréhender l'exercice de traduction sous un angle différent. Tout au long de ce projet, les participant.es ont investi beaucoup de temps et d'énergie pour parvenir à un sous-titrage proche de la qualité professionnelle. Cette exigence de résultat s'est révélée très motivante et valorisante pour l'ensemble de l'équipe. Le sous-titrage de KuD a permis aux étudiant.es d'enrichir leur vocabulaire pour la description des émotions en allemand, d'affiner leur compréhension de ces mots en contexte, de se familiariser avec la syntaxe parfois déroutante de l'oral, mais aussi d'observer comment les émotions se manifestent à travers le discours et au-delà du discours. La confrontation avec ce document audiovisuel a ainsi permis d'attirer leur attention sur la dimension *intermodale* ou *multimodale* de la communication orale, mêlant intimement verbal, paraverbal et non verbal. Enfin, la création des sous-titres a constitué un excellent entraînement à la concision dans l'expression en français, ce qui n'a pas été la moindre des difficultés. Et il y aurait bien sûr encore beaucoup à dire sur l'intérêt de ce documentaire d'un point de vue historique, un aspect qu'il n'a pas été possible de développer dans le cadre de cette présentation...

## Bibliographie

- BOILLAT Alain, CORDONIER Laure (2013) : « La traduction audiovisuelle : contraintes (et) pratiques – Entretien avec Isabelle Audinot et Sylvestre Meininger », in : *Décadrages* 23-24, 9-27. <http://journals.openedition.org/decadrages/695>
- BOIRON Maï, SYSSAU Emilie (2020) : « Le sous-titrage et le doublage au cinéma », in : *Traduire*, 243, 7-19. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.4000/traduire.2101>
- COLLETTA Jean-Marc (2000) : « La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières », in : *Communication & Organisation* 18 [en ligne] <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.4000/communicationorganisation.2427>
- FRANZELLI Valeria (2011) : « L'émotion dans tous ses états. Essai d'analyse de l'expression émotionnelle dans les films sous-titrés », in : Fabienne Baider et Georgeta Cislaru (éd.), *Cartographie des émotions*. Presses Sorbonne Nouvelle : Paris, 289-303. <https://books-openedition-org.lama.univ-amu.fr/psn/2546>
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1990) : *Les interactions verbales*. tome 1. Armand Colin : Paris.
- MÉTRICH René, FAUCHER Eugène, COURDIER Gilbert (1995) : *Les invariables difficiles*. tome 2. Bibliothèque des Nouveaux Cahiers d'Allemand : Nancy.
- PETITJEAN Carine (2001) : « Le sous-titrage, un mode de déplacements », in : Irmtraud Behr (éd.), *Télévision et Internet : le parlé et l'écrit*. Publications de l'Institut d'Allemand 1 : Asnières, 71-86.
- PLANTIN Christian (2020) : « Une méthode d'approche de l'émotion dans le discours et les interactions », *SHS Web of Conferences* 81, 01001 [en ligne] <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208101001>
- PLASSERAUD Yves (2010) : « Riga : la cohabitation de sociétés rivales », in : *Revue germanique internationale* 11, 143-159. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.4000/rgi.305>
- ROTH Markus (2010) : « Nationalsozialistische Umsiedlungspolitik im besetzten Polen – Ziele, beteiligte Institutionen, Methoden und Ergebnisse », in : Eckhart Neander und Andrzej Sakson (Hg.), *Umgesiedelt – vertrieben : Deutschbalten und Polen 1939-1945 im Warthegau*. Herder Institut : Marburg, 9-20. <https://doi.org/10.25355/128>
- VIVIER Jean (2007) : « La traduction des textes émotifs : un défi paradoxal », in : *Meta*, 52(1), 71-84. <https://doi.org/10.7202/014723ar>

## **Spaltsätze als sprachliche Interferenzphänomene bei französischen und italienischen Deutschlernenden: praktische Beispiele aus dem Theater-unterricht<sup>1</sup>**

### ***Zusammenfassung***

Spaltsatzkonstruktionen in der Form „Es ist der Champagner, den ich mag“ (und nicht der Sekt) werden seit den Anfängen der theoretischen Studien zu Spaltsatzkonstruktionen als Mittel der Fokussierung bzw. der Hervorhebung einer oder mehrerer Elemente angesehen (Chomsky 1972; Lambrecht 2001). Diese sind besonders im französischen Sprachgebrauch frequent, aber auch im Englischen oder Italienischen werden sie verwendet. Die deutsche Sprache greift hingegen auf andere Strategien zurück, um ein Element im Satz hervorzuheben, nämlich auf die Erststellung oder die Prosodie: „CHAMPAGNER mag ich“ (und nicht Sekt). Interferenzen zwischen dem Französischen und dem Deutschen als Fremdsprache sind hier also in geschriebenen wie in mündlichen Aussagen vorprogrammiert. In diesem Beitrag werden anhand theatraler Methoden, die in Deutschkursen an der *Université Côte d’Azur* in Nizza eingesetzt wurden, aufgezeigt, wie Praktiken aus der Theaterpädagogik zum Verständnis dieser sprachlichen Unterschiede bei Deutschlernenden beitragen und welche Rolle Theater im Unterricht für einen interaktiven, auf Mündlichkeit orientierten Fremdsprachenerwerb spielen kann.

### **1. Fokusstrategien im Deutschen und Französischen im Vergleich**

Spaltsätze (fortan auch Clefts) als Fokusstrukturen sind Strukturen, die im Deutschen relativ selten verwendet werden. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die deutsche Sprache eine flexible Reihenfolge der Satzelemente aufweist und die Initialposition im Satz nutzen kann, um ein bestimmtes Element zu fokussieren. Das Französische und Englische hingegen müssen aufgrund ihrer eher rigiden Satzreihenfolge auf Clefts als sogenannte „Kompensationsmittel“ zurückgreifen, um semantisch-pragmatische Effekte wie Hervorhebung zu

---

<sup>1</sup> Bei diesem Beitrag handelt es sich um die Überarbeitung eines Vortrags, den ich am 15. Oktober 2021 an der *Aix-Marseille Université* in Aix-en-Provence im Rahmen der *journées d’études* zum Thema „Linguistique et didactique de la traduction“ halten durfte. Diese wurden von Dr. Nathalie Schnitzer organisiert.

erreichen (vgl. u.a. Doherty 2001: 457; Altmann 2009; De Cesare et al. 2016: II, Kapitel 1.4.2.).

In den deutschen Referenzgrammatiken findet dieses Thema kaum Beachtung. In Helbig/Buscha (1996: 573ff.) wird beispielsweise dem Abschnitt „Hervorhebende Satzgliedstellung“ knapp eine Seite gewidmet, indem Fälle mit veränderter Intonation und abweichender Satzreihenfolge aufgezeigt werden:

- (1) Dem *Sohn* muss die Mutter die Haare waschen.

In diesem Beispiel handelt es um einen Informationsfokus bzw. Fokus neuer Information. *Dem Sohn* stellt hier das Objekt neuer Information dar, in einem Satz, der als Antwort auf die Frage „Wem muss die Mutter die Haare waschen?“ fungiert.

In Forschungen zum Zweitspracherwerb wird u.a. in Belletti (2007) bereits beobachtet, dass Sprachen unterschiedliche Strategien aufweisen, um eine neue Information innerhalb eines Satzes als Antwort auf eine w-Frage auszudrücken. Insbesondere das Subjekt als neuer Informationsfokus wird in den einzelnen Sprachen unterschiedlich geäußert. Jede Sprache bevorzugt ihre eigenen *Beantwortungsstrategien*:

- (2) a. Wer ist gestern abgereist?  
b. *Marie* ist gestern abgereist.
- (3) a. Qui est parti?  
b. C'est Jean (qui est parti).
- (4) a. Chi è partito?  
b. È partito Gianni.

Anhand der obigen Beispiele wird ersichtlich, dass auch innerhalb der drei Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch verschiedene Strategien adoptiert werden: Während das Französische einen (reduzierten) Spaltsatz bzw. *phrase clivée* als Beantwortungsstrategie auf eine Frage nach dem Subjekt nutzt, worauf im nächsten Abschnitt eingegangen wird, fokussiert das Deutsche das satzinitiale Subjekt allein durch die Intonation. Die Reihenfolge Subjekt-Verb (S-V) bleibt bestehen. Das Italienische verwendet hingegen eine andere Strategie, nämlich ein postverbales Subjekt (V-S). Der neue Informationsfokus steht hier also am Ende des Satzes. Die Möglichkeit eines Subjekts in satzfinaler Position ist u.a. darauf zurückzuführen, dass das Italienische eine Nullsubjekt- bzw. pro-drop-Sprache ist, die phonetisch leere Subjekte erlaubt. Nach Rizzi (1982) korreliert nämlich der Nullsubjekt-Parameter mit der Zulassung von postverbalen Subjekten. Im Deutschen und Französischen ist allerdings bei solchen Konstruktionen die phonetische Realisierung eines Subjekts obligatorisch, weswegen ähnliche Inversionsverhalten wie im Italienischen nicht möglich sind.

Neben dem Fokus neuer Information wird in der Literatur auch ein zweiter Fokustyp, nämlich der kontrastive/ korrektive Fokus angeführt (Kiss 1998). In

französischsprachigen Grammatikwerken wie in Bresson (1988: 265) wird im Zusammenhang mit der Negation auf diese Form von Fokus unter dem Namen *mise en relief contrastive* verwiesen:

- (5) a. Ich habe das nicht von PETER,                      Ce n'est pas de Peter,  
          sondern von PAUL erfahren.                    mais de Paul que j'ai appris cela.  
      b. Von PAUL habe ich das erfahren.                C'est de Paul que j'ai appris cela.

In den obigen Beispielen wird eine falsche Information (hier: „Peter“) durch die richtige Information (hier: „Paul“) korrigiert. Die beiden Elemente werden also in Kontrast zueinander gestellt (nicht x, sondern y). Im Unterschied zu den Originalsätzen wird im Französischen ein Spaltsatz verwendet, um den kontrastiven Fokus auszudrücken. Im Italienischen kann, neben der Möglichkeit eines Spaltsatzes, ein ähnliches Verhalten wie im Deutschen beobachtet werden, da das Italienische auch leicht über die Intonation einen Kontrast markieren kann.<sup>2</sup>

In der Literatur wird zwischen verschiedenen Typen von Spaltkonstruktionen differenziert. Für unsere Zwecke konzentrieren wir uns aus Gründen der Einfachheit und der Übertragung auf die Unterrichtspraxis auf den prototypischen Cleft, der im Folgenden näher definiert wird:

- (6) a. Es ist der Champagner, den ich mag.  
      b. C'est le champagne que j'aime.  
      c. È lo champagne che amo.

Wie der Begriff bereits impliziert, handelt es sich bei einem Cleft um einen Satz, der in zwei Teilsätze „gespalten“ wird, und zwar in einen Haupt- und einen Nebensatz.

Im Haupt- bzw. Matrixsatz befindet sich das Kopulaverb *sein* bzw. *être* und eine beliebige Konstituente, die vom Rest des Satzes abgespalten wird. Im Deutschen und Französischen als Nicht-pro-drop-Sprachen steht am Anfang des Satzes ein Expletivum *es* bzw. *ce/ c'*. Das Italienische als Nullsubjektsprache realisiert kein overt Pronomen, weshalb die präverbale Position phonetisch leer bleibt.

Der Nebensatz eines Clefts enthält die ganze lexikalische Information des Satzes und wird durch ein d-Pronomen bzw. durch die Konjunktion *qui / que* für das Französische und *che* für das Italienische eingeleitet.

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass im Gegensatz zum Französischen das Italienische verstärkt durch eine diatopische Variation charakterisiert ist. Anhand von Daten aus dem ASIt-Projekt (Syntaktischer Atlas von Italien) sind Spaltsatzkonstruktionen beispielsweise in Norditalien frequenter als in Süditalien: In gesprochenen Varietäten wie in Sizilien oder in Sardinien ist das sogenannte *focus fronting* typisch, das eine satzinitiale Fokusposition aufweist (vgl. Cruschina 2010).

Semantisch gesehen entspricht das Spaltsatzkonstrukt folgenden einfachen Sätzen:

- (7) a. Ich mag Champagner.
- b. J'aime le champagne.
- c. Amo lo champagne.

Es liegt hier die unmarkierte oder auch kanonische Reihenfolge der Satzglieder (Verbzweitstellung bzw. SVO) vor, während man bei Spaltsätzen von syntaktischer und pragmatischer Markiertheit spricht: Die Reihenfolge ist syntaktisch markiert, da sie von der Basisreihenfolge abweicht. Ein Cleft ist auch pragmatisch markiert, da dieser nur in bestimmten Kontexten oder Situationen auftreten kann, und zwar wenn Informationen korrigiert oder kontrastiert werden (siehe kontrastiver Fokus) oder wenn eine Antwort auf eine Frage gegeben wird (siehe Informationsfokus). Spaltsätze haben semantisch gesehen eine exhaustive Interpretation, da aus einer Menge von Elementen ein einziges identifiziert wird, in unserem Beispiel „der Champagner“. Alle anderen Möglichkeiten werden dabei ausgeschlossen.

## 2. Schwierigkeiten beim Erwerb von Deutsch als Fremdsprache bei französisch- und italienischsprachigen Lernenden

Deutschlernende weisen insbesondere in Kontexten der Fokusmarkierung Schwierigkeiten auf, da es sich um sprachliche Phänomene handelt, die in der gesprochenen Sprache häufig auftreten und in grammatischen Standardwerken kaum thematisiert werden. Des Weiteren treten Interferenzen zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache Deutsch auf.

In den nächsten beiden Beispielen werden Interferenzphänomene mit dem Französischen in Satz (8) und mit dem Italienischen in Satz (9) sichtbar, die schriftlichen Produktionen französischer Deutsch-Studierenden entnommen sind. Satz a ist jeweils der Originalsatz, der ohne Korrekturen übernommen wurde, Satz b die von einem Muttersprachler bevorzugte und somit natürlichere Variante:

- (8) a. „Eine Freundin von mir hat mir über die Site Dfjw<sup>3</sup> gesprochen und **es ist hier, dass** ich habe das Angebot gesehen.“ (Französischstudentin im ersten Semester im Studiengang Germanistik – *LLCER, Université Côte d'Azur*)
- b. *Hier* habe ich das Angebot gesehen.
- (9) a. „Jetzt bin ich mit meiner Wahl zufrieden, weil **es ist dank Esabac<sup>4</sup>, dass** ich heute in Frankreich studieren kann.“ (Italienischstudentin im ersten Semester im Studiengang Germanistik – *LLCER, Université Jean Jaurès*)
- b. Dank *Esabac* kann ich heute in Frankreich studieren.

---

<sup>3</sup> Deutsch-französisches Jugendwerk

<sup>4</sup> Französisch-italienisches Abitur (*esame di stato + baccalauréat*)

Im Beispiel (8) a wurde ein Spaltsatz verwendet, um das adverbiale Element „hier“ zu fokussieren. Eine natürlichere Alternative ist, die Konstituente an den Anfang des Satzes zu stellen und dieses Element zusätzlich zu akzentuieren. Der Rückgriff auf einen Cleft ist möglicherweise auf die Erstsprache (L1) Französisch der Studentin zurückzuführen, die in demselben Kontext einen Spaltsatz verwenden würde: *C'est ici que j'ai vu l'offre*.

In Satz (9) a kann ein ähnliches Phänomen beobachtet werden, da ein Cleft verwendet wurde, obwohl ein Fokus in der Initialposition im Deutschen natürlicher wäre. Auch hier kann eine Interferenz mit der italienischen Ausgangssprache angenommen werden, die in diesem Kontext zum Zweck der Hervorhebung ein Spaltkonstrukt nutzen würde: *è grazie a Esabac que posso studiare in Francia oggi (c'est grâce à Esabac que je peux étudier en France aujourd'hui)*.

Diese typischen Fehlermuster, die auf die Erstsprache zurückzuführen sind, werden anhand von Erwerbsdaten von erwachsenen L2-Sprechern im Zusammenhang mit dem Informationsfokus bestätigt: Studien mit Deutsch-, Französisch-, Italienisch- und Englischsprachigen zeigen, dass der Erwerb von Beantwortungsstrategien der Zweitsprache auch bei einem fortgeschrittenen Sprachniveau sehr eingeschränkt ist, da die prominente Strategie der Erstsprache aktiv bleibt und auf die Zweitsprache transferiert wird (vgl. u.a. Belletti & Leonini 2004; Belletti, Bennati & Sorace 2007; Caloi, Belletti & Poletto 2018). In der Studie von Caloi et al. (2018) wird sogar angenommen, dass eine muttersprachliche Fähigkeit einer Sprache nicht ausreicht, um die bevorzugte Beantwortungsstrategie in L1 zu produzieren, da multilinguale Studienteilnehmer Zugriff auf ein breiteres Inventar an Strategien als monolinguale haben, da sie eine Art multilinguale Kompetenz aufweisen. Diese Optionalität respektiert jedoch die Grammatikalität der jeweiligen Sprache, d.h. L1-Sprecher äußern nur alternative Strukturen, wenn diese in der Zielsprache nicht zu ungrammatischen Sätzen führen. Im Zusammenhang mit der Italienischstudentin in Satz (9) a könnte im Einklang mit der Hypothese einer multilingualen Grammatik angenommen werden, dass hier auf den Cleft als prominente Struktur des Französischen rekurriert wurde, da die dominante Umgebungssprache der in Toulouse lebenden Studentin die französische Sprache (L2) ist. Das Italienische erlaubt nämlich in demselben Kontext auch andere mögliche Strategien als einen Cleft.

In der translationalen Forschung wurde aufgezeigt, dass Spaltsatzkonstruktionen von Interferenzphänomenen beim Übersetzungsprozess betroffen sind, da die Erstsprache mit der Zielsprache in Kontakt tritt. Gerade bei Strukturen, die sich an der Schnittstelle zwischen der Syntax und der Semantik / Pragmatik befinden, treten Interferenzen auf (vgl. Cardinaletti 2004).

Der folgende Abschnitt soll zeigen, wie Fokusmarkierung im Fremdsprachenunterricht mit anderen Methoden als mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode gelernt und trainiert werden kann. Im dritten Teil dieses Beitrags wird die praktische Umsetzung mit Deutschlernenden der Universität *Côte d'Azur* vorgestellt. Der Kurs fand im Sommersemester 2021 statt und musste aufgrund der damals anhaltenden sanitären Lage und Einschränkungen online durchgeführt werden.

### **3. Praktische Vermittlung von Fokusstrategien anhand theatraler Methoden im Deutschunterricht**

Die Arbeit mit theatralen Methoden hat im Vergleich zu klassischen Übersetzungskursen den Vorteil, dass diskursive authentische Situationen geschaffen werden, in denen Lernende sich mündlich frei ausdrücken, mit der Artikulation und Akzentuierung spielen, und dabei ihre Stimme, ihren Körper und nicht zuletzt ihre Emotionen einsetzen können. Ästhetische Mittel wie theatrale Praktiken helfen, eigenen Befindlichkeiten einen Ausdruck zu verleihen, ohne dass man sich bloßgestellt fühlt. Neben der Sprache sind auch Gestik und Mimik Kommunikationsmittel, die beim Lernen einer Fremdsprache eingesetzt werden sollen (vgl. Kessler 2008: 78). Die Aktivierung der emotiven Ebene und das ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen begünstigen die Arbeit des Langzeitgedächtnisses sowie das unbewusste Lernen, das für den Fremdspracherwerb von zentraler Bedeutung ist. Sprache mit Emotionen und Bewegung zu verbinden, favorisiert außerdem das Verständnis und die Verinnerlichung komplexer Inhalte und Zusammenhänge, die im klassischen Unterricht insbesondere bei heterogenen Lerngruppen nur mit Mühe vermittelt werden können. Dieser Umstand wird anhand des folgenden Zitats verdeutlicht:

Die ästhetischen Mittel sind die Sprache, über die Schüler/innen sich der Dimension ihrer Themen überhaupt erst bewusst werden – so wie ein Mensch erst dann wahrnehmen kann, dass er Enttäuschungen empfindet, wenn er das Wort »Enttäuschung« kennt. Über die bildhafte Sprache [...] [der dramatischen Arbeit] entdecken die Schüler/innen den zugrunde liegenden Zusammenhang, können ihre Themen einordnen, Bezüge herstellen, ihre Gefühle und Gedanken auf einer komplexeren Ebene analysieren und darüber reflektieren. (Plath 2009: 29)

Weiterhin schafft Theaterarbeit einen Raum, in dem Fehler bei der Sprachproduktion nicht sanktioniert werden bzw. weniger Beachtung finden als im klassischen Fremdsprachenunterricht. All diese Voraussetzungen, die durch Theaterpädagogik geschaffen werden, lassen sich gut für die Sensibilisierung von Fokusstrategien nutzen, da Intonation eine wichtige Rolle spielt und theatral passende pragmatische Kontexte geschaffen werden, in denen Fokusmarkierung zum Tragen kommt.

Die folgenden Unterrichtserfahrungen stammen aus dem einstündigen Kurs „textes et images“ (projet théâtre), den ich 2021 mit Studierenden im 2. Semester über 12 Wochen über die Online-Plattform Zoom durchführte. In den vorherigen Jahren waren insgesamt 4 Stunden für das Theaterprojekt vorgesehen. Aufgrund der Stundenreduzierung auf eine Stunde wurde der inhaltliche Fokus auf theatrale Praktiken verlegt. In Bezug auf die Studierenden handelte es sich um eine gemischte Gruppe, bestehend aus 28 Lernenden verschiedener Studiengänge, und zwar aus der Germanistik, den angewandten Fremdsprachen (Deutsch/Englisch) und aus anderen Fakultäten. Die Studierenden anderer Fakultäten besuchten diesen Theaterkurs im Rahmen der „UE découverte allemand“, d.h. im Rahmen eines Deutschmoduls, das sie als Option für das erste Universitätsjahr wählen konnten. Die Lernenden der Germanistik setzten sich aus LLCER-Studierenden sowie Studierenden im deutsch-französischen Lehramtsstudiengang zusammen. Angesichts der verschiedenen Studierendenprofile kann das Deutschniveau als sehr heterogen beschrieben werden. Die Herausforderungen des Online-Unterrichts liegen insbesondere darin, dass die Bereitschaft seitens der Lernenden, die Kamera einzuschalten, eher niedrig ist und die aktive Beteiligung am Unterricht geringer ausfällt als in Präsenz. Angesichts dieser Bedingungen war die Voraussetzung für die Teilnahme am Theaterkurs eine eingeschaltete Kamera und ein gut funktionierendes Mikrofon. Außerdem gab es eine Note für die aktive Mitarbeit und das Erledigen der Hausaufgaben wie z.B. das Auswendiglernen von spezifischem Vokabular oder Textpassagen, die die Basis der jeweils darauffolgenden Stunde darstellten.

Der Schwerpunkt der Unterrichtsstunde, die im Folgenden beschrieben wird, liegt auf dem Ausdruck von Emotionen anhand eines authentischen Kontexts, in dem ein Informationsfokus vorliegt. Bei der vorliegenden Theaterübung handelt es sich um einen Dialog, bei dem ein Gegenüber beschuldigt wird, das Handy in den Eisschrank getan zu haben. Dieser leugnet die Beschuldigungen und nennt einen anderen Schuldigen.

Zur Veranschaulichung der Situation und des neuen Informationsfokus dient exemplarisch der kurze Ausschnitt aus dem Text:

A: Wer hat das Handy in den Eisschrank getan? Frage nach dem Subjekt

B: C hat das Handy in den Eisschrank getan! → Fokus auf dem Subjekt

C: Wer, ich?

B: Ja, du!

A u. C: Kann nicht sein!

B: Wer dann?

Frage nach dem Subjekt

C: D hat das Handy in den Eisschrank getan → Fokus auf dem Subjekt

(Quelle: Holl, Edda, 2011, S. 71f.)

Person A stellt eine Frage nach dem Subjekt und B gibt die Antwort. Dabei stellt das Subjekt C, das stellvertretend für eine abwesende Person steht, die neue Information dar, die in der präverbalen Position fokussiert wird. Das Subjekt erhält eine zusätzliche Betonung.

Dieser Dialog wird so lange weitergespielt, wie man möchte oder bis einer sich als schuldig bekennt. Dank dieser Kettenübung wird die Hervorhebungsstrategie des Deutschen durch die Wiederholung unbewusst und auf spielerische Weise eingeprägt und automatisiert.

Bei der Ausführung der Übung wird vorgeschlagen, einzelne Passagen im Chor zu sprechen. Dabei stellen sich die Lernenden, die schon andere beschuldigt haben, hinter den jeweils Angeschuldigten oder die beschuldigte Person sucht Zuflucht bei den anderen. Gemeinsam rufen sie: „Kann nicht sein“. Es können sich auch mehrere Spieler zusammentun und chorisch eine Person mit „Ja, du“ als als schuldig bezeichnen. Auf das chorische Sprechen musste leider verzichtet werden, da dies aus technischen Gründen im Online-Format nicht umsetzbar ist. Die Kettenübung lässt sich hingegen leicht umsetzen, indem den TeilnehmerInnen eine Zahl zugeteilt wird. Mithilfe der Umbenennungsfunktion können sie hinter den Namen die zugewiesene Zahl hinzufügen. Der Nachteil am Online-Form war, dass sich kein richtiger Sprachfluss entwickeln konnte. Während es im Präsenzunterricht visuell sofort deutlich wird, wer in einem Kreis an der Reihe ist, benötigt dies in einem virtuellen Raum mehr Zeit. Einige Teilnehmer hatten außerdem technische Probleme mit dem Mikrofon, sodass die Kettenübung häufig verlangsamt wurde und der Automatisierungsprozess der syntaktischen Strukturen beim Informationsfokus nur partiell eintreten konnte. Da das chorische Sprechen nicht umgesetzt werden konnte, zog sich zudem die Übung sehr in die Länge: Während eine Person sprach, blieben die anderen passiv. Da außerdem die räumliche Dimension und die Bewegung durch den Raum nicht zum Tragen kamen, wie es im Präsenzunterricht der Fall wäre, hatten die Studierenden mehr Schwierigkeiten, sich in die Streitsituation zu versetzen und die Situation nachzuvollziehen. Alternativ hätte man die Übung in verschiedenen Breakout-Rooms in Kleingruppen durchführen lassen können. Dabei hätte sich jede Gruppe eine andere Situation überlegen und diese theatral mit Realien aus der Wohnung, im Stehen und durch das Spiel mit der Kamera (z.B. sich der Kamera nähern, von links, rechts, unten in die Kamera kommen) spielen können.

Die Streitsituation wurde in einem zweiten Schritt dramatisiert, mit dem Ziel, den Sprachlernprozess durch emotives Lernen bedeutungsvoller und einprägsamer zu gestalten. Als Basis für die vorliegende Unterrichtsstunde sollten die Studierenden zuvor als Hausaufgabe eine Liste mit Obst- und Gemüsesorten sowie mit beschreibenden Adjektiven erstellen und diese lernen. Bei dem zweiten Durchlauf des Dialogs wurden die Beschuldigten mit einer

beleidigenden Anrede in der Form „Du (+ Adjektiv) + Obst oder Gemüse“ adressiert:

C hat das Handy in den Eisschrank getan!

C: Wer, ich?

B: Ja, du, **du (dumme) Nuss!**

Es handelt sich hier um eine Art lexikalisierten Ausdruck, bei der die Form „du + Nomen“ (z.B. Obst oder Gemüse) zu einer Anredeform wird: z.B. „du Kasper“, „du Pflaume“, „du Lauch“, „du treulose Tomate“. Interessant ist hier anzumerken, dass diese Form von Lexikalisierungen im Französischen nicht existiert, sodass die Lernenden spielerisch an idiomatische Strukturen angenähert werden. Dabei wird ein kreativer Umgang mit geringen Redemitteln ermöglicht, da lediglich die Kenntnis von Obst- und Gemüsevokabular notwendig ist. Das Adressieren in der Fremdsprache ist ein wichtiges Element für die kommunikative Kompetenz und Interaktion, da dadurch der Kontakt mit dem Gegenüber hergestellt und eine Beziehung mit dem Gesprächspartner aufgebaut wird.

In einem nächsten Schritt wurde ein Adjektiv hinzugenommen, wobei hier die Schwierigkeit der richtigen Deklination hinzukam. Je exotischer das Obst oder das Gemüse und je fantasievoller die Verbindung mit dem Adjektiv war, desto eindringlicher wurde die gespielte Szene. Bei dieser Übung wurde stets darauf hingewiesen, dass es sich um ein theatrales Spiel handelt, bei der niemand ernsthaft beleidigt oder gar gemobbt werden soll.

Die Studierenden amüsierten sich beim Spielen der Streitsituation insbesondere dabei, die Kommilitonen mit Obst- oder Gemüsesorten zu adressieren. Zu Beginn waren alle verwirrt, Personen mit Lebensmitteln anzusprechen, da ein sprachliches Äquivalent im Französischen nicht existiert. Über den französischen Ausdruck *espèce de...* konnte die Bedeutung der idiomatisierten Anredeform annähernd vermittelt werden.

Der Schwerpunkt einer weiteren Unterrichtsstunde im Rahmen des Theaterkurses war die Betonung im Deutschen, die beispielsweise bei Homographen (‘umgehen vs. um’gehen) bedeutungsunterscheidend sein kann. Auf Satzebene kann durch die Veränderung der Betonung die Bedeutung verändert werden, die im Zusammenhang mit dem kontrastiven/ korrektiven Fokus die Funktion eines Kontrasts oder einer Korrektur erfüllt. Im Abschnitt 1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Hervorhebungsstrukturen im Deutschen in traditionellen Grammatiken weniger Beachtung finden, doch auch die Phonetik spielt eine untergeordnete Rolle. Dem sollte entgegengewirkt werden und ein verstärkter Fokus auf die wechselnden Betonungsmöglichkeiten im Deutschen gelegt werden.

Die Studierenden sollten zuvor den Satz „Meine Kollegin bringt mir morgens immer einen Kaffee“ auswendig lernen. In der Unterrichtsstunde wurde

dieser Satz mehrmals gehört und die Lernenden sollten die am meisten betonte Silbe bzw. das meist betonte Wort markieren:

- 1) Meine Kollegin bringt mir morgens immer einen **KAFFEE**.
  - 2) **MEINE** Kollegin bringt mir morgens immer einen Kaffee.
  - 3) Meine **KOLLEGIN** bringt mir morgens immer einen Kaffee.
  - 4) Meine Kollegin bringt **MIR** morgens immer einen Kaffee.
  - 5) Meine Kollegin bringt mir **MORGENS** immer einen Kaffee.
  - 6) Meine Kollegin bringt mir morgens **IMMER** einen Kaffee.
- (Quelle: Niebisch, Daniela, 2021, S. 12, vgl. Aufgabe 5a )

Die Phonetikübung sensibilisiert die Lernenden dafür, dass sich im Deutschen der Satzakzent je nach Kontext frei verschieben lässt, ohne syntaktische Operationen durchzuführen, da die deutsche Sprache eine Akzentsprache ist. Im Vergleich zum Deutschen hat das Französische einen festen Phrasenakzent entwickelt. Deswegen muss es einen Satzteil mit syntaktischen Mitteln, nämlich mit einem Spaltsatz hervorheben.

Im nächsten Schritt wurde in Form eines lebendigen Dialogs eine Situation dargestellt, die den kontrastiven bzw. korrektiven Fokus erfordert:

- A: Wie nett, deine Kollegin bringt dir morgens immer einen **TEE**.  
B: (Nein,) meine Kollegin bringt mir morgens immer einen **KAFFE**.  
(Non, c'est du café qu'elle m'amène).  
(Quelle: Niebisch, Daniela, 2021, S. 12, vgl. Aufgabe 5b)

Im Beispielpaar wird der „Tee“ mit dem „Kaffee“ kontrastiert. Die Reihenfolge der Satzelemente bleibt unverändert. Durch die Betonung des letzteren wird die falsche Information korrigiert. Es handelt sich also um einen korrektiven Fokus.

Mit theatralen Praktiken wurden diese Sätze dialogisch in einer Kettenübung umgesetzt. Person A machte eine Aussage und je nach Fokus im Satz reagierte Person B und korrigierte den Satz. Person B wurde jeweils mit dem Vornamen angesprochen, um zu verdeutlichen, wer angesprochen wurde. Der Dialog wurde mit weiteren Ideen ausgeweitet und unter der Hinzunahme eines Objekts inszeniert. Die Schwierigkeit bei der Aufgabe war die Betonung verschiedener Elemente im Satz, die von der Person B nicht immer richtig identifiziert wurde. Die Übung erfordert außerdem eine gute Audioqualität, um das fokussierte Element genau herauszuhören. Hier hätte man als Hilfsmittel das betonte Wort mit einer Bewegung oder einem akustischen Zeichen (schnipsen, klatschen, schnapsen) begleiten können.

Die Interaktionen wurden mit amüsanten sprachlichen Lexemen erweitert, indem die Informationen mit unsinnigen Wörtern korrigiert wurden. Um die phonetische Arbeit fortzusetzen, wurden sogenannte „unaussprechbare“ lange

Komposita ausgewählt, die für Fremdsprachenlernende Schwierigkeiten bereiten. Diese wurden in vorherigen Unterrichtsstunden im Rahmen des Theaterkurses eingeführt, eingeübt und gefestigt. Dabei wurde die Artikulation und die Aussprache in spielerisch-kommunikativen Interaktionsformen verbessert. Im Folgenden werden ein paar Beispielpaare aufgezeigt:

A: Wie nett, deine Kollegin bringt dir morgens immer einen **TEE**.

B: Nein, meine Kollegin bringt mir morgens immer ein **VOLLKORN-BRÖTCHEN**.

C: Was, meine **Kollegin** bringt dir morgens immer einen Kaffee?

D: Nein, mein **QUIETSCHENTCHEN** bringt mir morgens immer einen Kaffee (nicht meine Kollegin).

E: Deine Kollegin bringt dem **Chef** morgens immer einen Kaffee, typisch!

F: Nein, meine Kollegin bringt meinem **EICHÖRNCHEN** morgens immer einen Kaffee (nicht dem Chef).

Als Transferleistung hätten sich die Lernenden in Kleingruppen weitere authentische Situationen überlegen, in denen Mittel der Fokussierung angewendet werden, und die Dialoge weiterschreiben können. Tatsächlich fehlte bei der Übung die Fortsetzung des Gesprächs, da lustige Sprachanlässe hervorgebracht, aber nicht weitergeführt wurden. Aufgrund der kurzen Unterrichtszeit blieb dafür leider keine Zeit mehr. Angesichts des Zeitfaktors hätte die Aufgabe auch als Hausaufgabe zu zweit aufgegeben werden und in der folgenden Stunde vorgestellt werden können.

#### **4. Schluss**

Der Anspruch dieses Beitrags lag darauf, alternative Ansätze wie die theaterpädagogische Arbeit vorzustellen, die die Grammatik-Übersetzungs-Methode ergänzen können. Für den Erwerb der Heraushebungsstrukturen, die an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Teilbereichen der Sprachwissenschaft stehen, ist die Theatralisierung von Lernprozessen besonders förderlich, da mit der Prosodie gespielt wird, Sprachhandlungen bei der Inszenierungsphase kontextualisiert werden und mit einem Gesprächspartner interagiert werden muss.

Es konnte am Beispiel eines Theaterkurses für Deutschlernende an der Universität Côte d'Azur gezeigt werden, inwiefern theaterorientierter Unterricht insbesondere die emotionale Ebene im Lernprozess aktiviert und dazu beiträgt, Hemmungen abzubauen, was beim Fremdsprachenlernen eine fundamentale Komponente darstellt. Dabei wurde die Unbefangenheit beim Lernen u.a. dadurch gefördert, dass grammatikalische Etiketten wie „Spaltsätze“, „Fokus“, „Verbzweistellung“ nicht im Zentrum des Unterrichts standen.

Der Online-Theaterunterricht stellte allerdings eine Herausforderung dar, da die positiven Effekte des theatralen Lernens nur bedingt erreicht wurden. Hierzu gehört u.a. die Herstellung einer stabilen Gruppendynamik. Viele Prozesse benötigten außerdem aus technischen Gründen mehr Zeit. Das virtuelle Format verleitete zudem viele Studierenden dazu, Texte, die auswendig gelernt werden sollten, während des Online-Unterrichts am Bildschirm abzulesen. Die Lösung vom Schriftlichen zur Mündlichkeit konnte online also nur bedingt ausgeführt werden. Trotz der technischen Hürden konnte die aktive Mitarbeit aller Deutsch-Studierenden gewährleistet und die mündliche Kommunikationsfähigkeit auf motivierende Weise gefördert werden. Da der Unterricht wieder in Präsenz erfolgt, wird dieses Experiment im Rahmen des Theaterkurses vor Ort erneut durchgeführt, um die Ergebnisse und die Lernfortschritte vergleichen zu können.

## Literaturverzeichnis

- ALTMANN, Hans (2009): „Cleft- und Pseudocleft-Sätze (Spalt- und Sperrsätze) im Deutschen“, in: Rita Brdar-Szabó, Elisabeth Knipf-Komlósi & Attila Péteri (Hrsg.): *An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik*. Frankfurt am Main (Peter Lang), 13–34.
- BELLETTI, Adriana (2007): „Answering strategies. A view from acquisition“, in: Sergio Baauw, Frank Drijckoningen & Manuela Pinto (Hrsg.): *Romance Languages and Linguistic Theory*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Publications, 19–38.
- BELLETTI, Adriana, BENNATI, Elisa & SORACE, Antonella (2007): „Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: evidence from near-native Italian“, *Natural Language & Linguistic Theory* 25: 657.
- BELLETTI, Adriana & LEONINI, Chiara (2004): „Subject inversion in L2 Italian“, in Susan H. Foster-Cohen, Michael Sharwood Smith, Antonella Sorace & Mitsuhiro Ota (Hrsg.): *EUROSLA Yearbook*, Vol. 4. Amsterdam: John Benjamins, 95–118.
- BRESSON, Daniel (1988): *Grammaire d'usage de l'allemand contemporain*. Paris: Hachette Supérieur.
- CALOI, Irene, BELLETTI, Adriana, & POLETTI, Cecilia (2018): „Multilingual Competence Influences Answering Strategies in Italian–German Speakers“, *Frontiers in Psychology* 9: 1971.
- CARDINALETTI, Anna & GARZONE, Giuliana (2004) (Hrsg.): *Lingua, mediazione linguistica e interferenza*. Milano: FrancoAngeli.
- CHOMSKY, Noam (1972): „Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation“, in ders. (Hrsg.), *Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation*. The Hague: Mouton, 62–119.
- CRUSCHINA, Silvio (2010): „Fronting as Focalization“, in: Roberta D'Alessandro, Adam Ledgeway & Ian G. Roberts (Hrsg.): *Syntactic variation: the dialects of Italy*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 247–260.
- DE CESARE, Anna-Maria et al. (2016): *Sintassi marcata dell'italiano dell'uso medio in prospettiva contrastiva con il francese, lo spagnolo, il tedesco e l'inglese*. Frankfurt: Peter Lang.
- DOHERTY, Monika (2001): „Discourse Functions and Language-Specific Conditions for the Use of Cleft(-like) Sentences: a prelude“, *Linguistics* 39: 457–462.
- HELBIG, Gerard & BUSCHA, Joachim (1996): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für Ausländerunterricht*. Berlin /München: Langenscheidt.

- HOLL, Edda (2001): *Sprach-Fluss - Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen. Deutsch als Fremdsprache / Handbuch mit DVD*. Ismaning: Hueber.
- LAMBRECHT, Knud (2001): „A Framework for the Analysis of Cleft Constructions“, *Linguistics* 39(3), 463-516.
- KESSLER, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik: Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (=Europäische Hochschulschriften).
- KISS, Káatalin E. (1998). „Identificational focus versus information focus“, *Language* 74: 245–273.
- MUNARO, Nicola & Jean-Yves POLLOCK (2005): „Qu'est-ce que (qu)-est-ce-que? A Case Study in Comparative Romance Interrogative Syntax“, in: Guglielmo Cinque & Richard S. Kayne (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Comparative Syntax*. New York: Oxford University Press, 542-606.
- NIEBISCH, Daniela (2020): *Deutsch üben. Phonetik – Übungen und Tipps für eine gute Aussprache A2*. München: Hueber.
- PLATH, Maike (2009): *Biografisches Theater in der Schule*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- RIZZI, Luigi (1982): *Issues in Italian syntax*. Dordrecht u.a.: Foris Publ.

## **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
- Bitte *niemals* eine kleinere Schriftgröße als Times 11 benutzen!
- Paragraph im Textformat: einfacher Zeilenabstand
- Zitat: links 5 mm zurückgesetzt
- Bitte *keine* voreingestellten Aufzählungslisten, Nummerierungen und dgl. benutzen!

## Symétrie et asymétrie dans la réduction coordinative en allemand

### 0. Introduction

#### 0.1. La réduction coordinative

La notion de réduction coordinative, identifiée en rhétorique sous le nom de zeugme, est associée aux structures coordonnées (SC) dont les éléments conjoints sont des unités syntaxiques simples :

(1) Es stanken die Treppenhäuser *nach fauligem Holz* **und** *nach Rattendreck*. (Süsskind 5)

ou des complexes d'unités syntaxiques :

(2) Das Kind, Nelly, *biegt um die Ecke, steigt die drei Stufen hoch* **und** *verschwindet hinter seiner Haustür*. (Wolf 13)

à la différence de celles associant des phrases verbales complètes :

(3) *In die Erinnerung drängt sich die Gegenwart ein* **und** *der heutige Tag ist schon der letzte Tag der Vergangenheit*. (Wolf 9)

Il en est possible de paraphraser<sup>1</sup> des structures telles que celles illustrées en (1) et (2) par une SC associant des phrases verbales complètes :

(1a) DIE TREPPENHÄUSER STANKEN *nach fauligem Holz* **und** [SIE STANKEN] *nach Rattendreck*.

(2a) DAS KIND, NELLY, *biegt um die Ecke*, [ES] *steigt die drei Stufen hoch* **und** [ES] *verschwindet hinter seiner Haustür*.

La réduction coordinative correspond aux éléments absents dans (1) et (2) et réalisés dans (1a) ou (2a), où ils sont signalés par des crochets.

Ce phénomène constitue un cas particulier d'ellipse dans lequel le contexte immédiat présente une image miroir des éléments manquants au sein d'un membre considéré isolément<sup>2</sup>. On peut aussi décrire ce phénomène comme un fait de non-répétition d'éléments identiques au sein d'une SC.

---

<sup>1</sup> La paraphrase est conçue ici comme une simple équivalence logique (si (1) est vraie, alors (1') est vraie) et pas comme la transformation d'une structure initiale en une structure dérivée.

<sup>2</sup> En fait, au sein de la structure coordonnée prise comme un tout rien ne manque ; tous les éléments nécessaires à son interprétation sont présents.

La non-répétition d'éléments identiques au sein d'une structure syntaxique complexe est spécifique de la coordination, on ne le retrouve pas au sein de structures hypotaxiques, comparer :

- (4a) *Karl* *hasst* [ ] *und* *Peter* *liebt* SEINEN VATER.  
 (4b) *Karl* *hasst* \*[ ] , *während* *Peter* SEINEN VATER *liebt*.  
 (5a) *Karl* HASST *seinen Vater* *und* *Inge* [ ] *ihre Mutter*.  
 (5b) *Karl* HASST *seinen Vater* , *während* *Inge* *ihre Mutter* \*[ ] .

ni non-plus dans les structures parataxiques asyndétiques :

- (6a) KARL *reist morgen nach Berlin* , *und* [ ] *besichtigt* das Brandenburger Tor.  
 (6b) KARL *reist morgen nach Berlin* , ?[ ] *besichtigt* das Brandenburger Tor.  
 (6c) KARL *reist morgen nach Berlin* . \*[ ] *besichtigt* das Brandenburger Tor.  
 (7a) ER HAT *Hans das Buch* WEGGENOMMEN *und* [ ] *Hanna* *gegeben*.  
 (7b) ER HAT *Hans das Buch* WEGGENOMMEN , \*[ ] *Hanna* *gegeben*.

C'est la présence d'un conjoncteur qui, en établissant un lien syntaxique entre les conjoints, rend possible la projection du schéma de la structure de l'élément complet sur l'élément elliptique ; il constitue en quelque sorte une instruction donnée au récepteur.

## 0.2. Les outils de l'analyse

Je distinguerai dans cette étude les éléments suivants :

- la conjonction de coordination  $\mathbb{R}$ ,
- les éléments coordonnés (conjoints) A et B, tels qu'ils se présentent en chaîne,
- le complément (COMP)<sup>3</sup> non-réalisé du ou des conjoints elliptiques et son pendant réalisé associé à l'autre conjoint,
- les séquences entières (M<sub>1</sub> et M<sub>2</sub>) situées de part et d'autre de la conjonction, associant donc les conjoints et leur complément,
- la structure coordonnée globale (SC).

On peut représenter les SC avec réduction au moyen d'un schéma linéaire :

$$\{A \mathbb{R} B + \text{COMP}\} \equiv \{A + \text{COMP} \mathbb{R} B + \text{COMP}\}$$

$$\{\text{COMP} + A \mathbb{R} B\} \equiv \{\text{COMP} + A \mathbb{R} \text{COMP} + B\}$$

ou bien au moyen d'un schéma faisant apparaître la projection de COMP d'un conjoint sur l'autre :

$$\begin{array}{ccc} A & \uparrow & \mathbb{R} \\ B + \text{COMP} & & \end{array} \quad \begin{array}{ccc} \text{COMP} + A & \mathbb{R} & \\ \downarrow & & B \end{array}$$

<sup>3</sup> Dans une perspective ensembliste.

### 0.3. Coordination analytique et coordination synthétique

La réduction coordinative a pour effet de regrouper et de synthétiser des éléments qui sont disjoints dans la SC de phrases verbales correspondante. J'utilise le terme 'synthétiser' car il y a plus dans la SC réduite qu'un simple regroupement, en effet les conjoints peuvent être associés à des prédications supplémentaires que l'on ne retrouve pas dans la SC de phrases verbales correspondante, par exemple l'ajout de *nur* à une SC de groupes nominaux n'est possible qu'au niveau de la SC réduite et n'aurait pas de sens dans la SC de phrases verbales correspondante :

- (8) Ich sehe NUR *Nelken* und *Tulpen*, keine Rosen.
- (8a) ??Ich sehe NUR *Nelken* und ich sehe NUR *Tulpen*.

Il en va de même dans les exemples suivants, mentionnés par Klein (1993 : 771) :

- (9) Karl und Werner trank(en) JE sieben Bier.
- (10) DASSELBE Ereignis machte Franz zum Millionär und kostete Otto all sein Vermögen.

Je qualifie ce type de SC de 'synthétique'. La mention distinctive est nécessaire, car à côté des SC synthétiques on rencontre des SC, que je dénommerai 'analytiques', pour lesquelles on ne peut proposer de paraphrase au moyen d'une SC de phrases verbales, les conjoints n'étant pas dissociables :

- (11) *Zwei* und *drei* ist fünf.
- (12) Das Viertel zwischen *Saint-Eustache* und *dem Hôtel de Ville* hatte er bald so genau durchrochen, dass [...] (Süsskind 47)
- (13) *Peter* und *Maria* sind ein merkwürdiges Paar. (Klein 1993 : 771)
- (14) *Männer* und *Frauen* füllten die Kirche zur Hälfte. (Klein 1993 : 771)

Ces prémisses étant posées, je présenterai tout d'abord les faits<sup>4</sup> (§1), puis examinerai les contraintes auxquelles les SC réduites sont soumises (§2), enfin je proposerai une explication pour les faits constatés (§3).

## 1. Typologie

### 1.1. Le schéma de base

Le schéma de base de la réduction coordinative peut être illustré à partir de la coordination de noms. Soient les SC :

- (15a) mit *ZugTIEREN* und *ReitTIEREN*
- (16a) die *MARKThallen* und *MARKTanlagen*

---

<sup>4</sup> On en retrouvera une présentation détaillée dans Marillier 1989, Klein 1991 et 1993, Günther *et alii* 1993, Hoffmann 1997 et 1999.

On constate que l'ellipse se fait en aval au sein du conjoint placé en amont :

(15b) mit *Zug-* und *Reit*TIEREN (Pleticha 466)

et en amont au sein du conjoint placé en aval :

(16b) die MARKThallen *und* -anlagen (Pleticha 390)

Cette disposition ne peut être renversée :

(15c) mit *Zug*TIEREN *und* \**Reit*-

(16c) die \*-hallen *und* MARKTanlagen

Ces caractéristiques de linéarisation ont pour effet de maintenir un cadre (Klammer) autour du terme absent, qui ne peut donc qu'être interne au sein de la SC. On retrouve ces deux types pour les SC dont les conjoints correspondent à des phrases verbales, mais leur complexité permet d'autres possibilités de non-réalisation de constituants. Je distinguerai des types simples et des types mixtes, associant deux types simples.

## 1.2. Types simples

Nous avons constaté que la non-réalisation d'une séquence peut affecter  $M_1$  ou  $M_2$ , mais les conditions ne sont pas les mêmes dans les deux cas : alors que l'ellipse dans  $M_1$  est réalisée selon un schéma unique, on relève une pluralité de types en ce qui concerne  $M_2$ .

### 1.2.1. Incomplétude du premier conjoint : Type 1 – Absence d'une séquence finale {A $\Re$ B+COMP}

Ce schéma correspond au schéma de base illustré sur les noms composés (1.1).

(17) *Direktor Zeus* [ ] *und* *Direktor Jehudi* STAMMEN NICHT AUS IHREN REIHEN. (Dürrenmatt 57)

(18) *Ihr konntet* [ ] *oder ihr wolltet* NICHT MERKEN, DAß ER GERADE DAS AUFGEGBEN HATTE. (Wolf 128)

(19) Sie bestimmen, *welcher Kultur* [ ] *und welcher ihrer Perioden* EIN BESTIMMTER GEGENSTAND ENTSTAMMT. (Lorenz 246)

(20) (...), wobei *der erste Buchstabe jeweils das Befragungsland* [ ] *und der zweite das von den Befragten beurteilte Land* BEZEICHNET. (Hofstätter 104)

Les conjoints et COMP peuvent être des groupes simples et/ou des complexes, V2 peut appartenir à  $COMP_A$  non réalisé ou au conjoint A.

Schéma projectif : A      $\uparrow$       $\Re$   
                                  B + COMP

## 1.2.2. Incomplétude du deuxième conjoint

### 1.2.2.1. Type 2a – Absence d’une séquence initiale : {COMP+A $\mathbb{R}$ B}

Ce type correspond lui aussi au schéma de base illustré sur les noms composés (1.1).

- (21) MAN *kann sich in einer irrigen Sicherheit wiegen* **und** [ ] *wird eine etwaige Erschütterung durch den Wandel der Normen als einen Übergang ins Chaos empfinden.* (Hofstätter 60)
- (22) SIE HATTE *pechschwarze Haare* **und** [ ] *große schwarze Augen.* (Schneider 21)
- (23) Nie hast du von den roten Geranien geträumt, DIE WIE DAMALS VOR FAST ALLEN FENSTERN *blühen* **oder** [ ] *blühten.* (Wolf 16)
- (24) (...), dass ER SELBST DIE BIZARRSTEN EINFÄLLE SEINES GEGENÜBERS *als zum Ziele führend akzeptiert* **und** [ ] *sorgfältig deutet.* (Hofstätter 157)

Les conjoints et COMP peuvent être des groupes simples et/ou des complexes et V2 fait partie du conjoint B ou de COMP<sub>B</sub> non-réalisé.

Schéma projectif : COMP + A  $\mathbb{R}$   
 $\downarrow$  B

Si M<sub>1</sub> et M<sub>2</sub> présentent au moins trois constituants identiques (sujet, V2, objet) :

- (25) **Entweder** MAN WILL ETWAS **oder** MAN WILL ES nicht. (von der Grün 86)

l’effacement peut ne concerner que l’élément initial :

- (25a) **Entweder** MAN WILL ETWAS **oder** [ ] WILL ES nicht.

et la répétition de l’élément initial bloque l’effacement des éléments subséquents :

- (25b) **Entweder** MAN WILL ETWAS **oder** MAN \*[ ] nicht.

lesquels sont solidaires, ils sont soit tous réalisés (25a), soit tous élidés :

- (25c) **Entweder** MAN WILL ETWAS **oder** [ ] WILL \*[ ] nicht.
- (25d) **Entweder** MAN WILL ETWAS **oder** [ ] [ ] \*ES nicht.

### 1.2.2.2. Type 2b – Absence du verbe en position seconde<sup>5</sup> : {A<sub>1</sub>+COMP+A<sub>2</sub> $\mathbb{R}$ B<sub>1</sub>+B<sub>2</sub>}

- (26) Ihre Geschossbahn WAR ziemlich gestreckt, die Punktgenauigkeit [ ] gut **und** die Durchschlagskraft [ ] beachtlich. (Pleticha 461)

COMP peut inclure d’autres constituants en aval en association avec le verbe :

- (27) Für den letzten Zweck WÜRDE SIE *ausgereicht haben*, für den ersten **aber** [ ] *doch zu klein gewesen sein.* (Gregorovius 270)

<sup>5</sup> Ce type d’ellipse est dénommé ‘gapping’ (‘gap’ = ‘trou’) dans la tradition remontant à Ross 1967.

- (28) *Vom ästhetischen Standpunkt aus HABEN SIE DIE RENAISSANCE bejaht, vom ethischen aus aber [ ] verneint.* (Burckhardt 12)

Schéma projectif :  $A_1 + \text{COMP} + A_2 \text{ R}$   
 $B_1 \quad \downarrow \quad B_2$

Les constituants internes identiques ne peuvent être omis qu'en totalité :

- (27a) *Für den letzten Zweck WÜRDEN SIE ausgereicht haben, für den ersten aber WÜRDEN \* [ ] zu klein gewesen sein. / \* [ ] SIE doch zu klein gewesen sein.*  
 (28a) *Vom ästhetischen Standpunkt aus HABEN SIE DIE RENAISSANCE bejaht, vom ethischen aus aber HABEN \* [ ] verneint / HABEN SIE \* [ ] verneint.*

### 1.2.2.3. Type 2c – Absence d'une séquence finale : {A+COMP R B}

- (29) *Nicht der Unterbuchhalter Archilochos HAT SICH NUN ZU BEHAUPTEN, sondern der Generaldirektor Archilochos [ ].* (Dürrenmatt 74)  
 (30) *Dann aber wird die These unausweichlich, dass die Tat vor dem Wort RANGIERE (Goethe), die Maschine vor dem Roman [ ] und das Versorgungsgesetz vor dem philosophischen System [ ].* (Hofstätter 12)  
 (31) *(...), dass von den zehn Mädchen sechs Jungen VORGESCHLAGEN WURDEN, und von den fünfzehn Jungen drei Mädchen.* (Hofstätter 153)

Schéma projectif :  $A + \text{COMP} R$   
 $B \quad \downarrow$

Ce type constitue une variante du type 1 et (29) pourrait être reformulé sur le même schéma que (17) :

- (29a) *Nicht der Unterbuchhalter Archilochos [ ] sondern der Generaldirektor Archilochos HAT SICH NUN ZU BEHAUPTEN.*

Tout comme dans le cas de l'ellipse dans  $M_1$ , COMP peut être constitué de groupes simples et/ou de complexe, mais, à la différence du type 1,  $V_2$  appartient régulièrement à  $\text{COMP}_A$  et les conjoints sont des groupes simples.

### 1.2.2.4. Cas particulier : Type 2d – Asymétrie de $\text{COMP}_A$ et $\text{COMP}_B$

Considérons les exemples suivants :

- (32) *Ähnlich wie in anderen Grenzgebieten fügten sich auch DIE BALKANVÖLKER rasch in den römischen Reichsverband und [ ] erlebten einen beachtlichen wirtschaftlichen Aufschwung.* (Pleticha 325)  
 (33) *Das sei ein Irrtum, antwortete ARCHILOCHOS und [ ] trank feierlich und gemessen ein Glas Perrier, als sei es Champagner.* (Dürrenmatt 7)

La réduction coordinative semble correspondre ici au type 2a (non-réalisation de  $\text{COMP}_B$  initial), mais en fait ce n'est pas le cas, car elle ne respecte pas une contrainte essentielle (cf. 2.1.2) : les positions de  $\text{COMP}_A$  (interne) et  $\text{COMP}_B$  (initial) ne sont pas symétriques, comparer avec (21).

La position pré-V2 vide dans  $M_2$  constitue pour le récepteur un signal d'incomplétude, signal renforcé par le constat de l'absence du sujet requis par le verbe. Or le groupe en position initiale dans  $M_1$  ne constitue pas le sujet commun aux deux conjoints, le décodeur doit donc renoncer à décalquer la séquence symétrique de  $COMP_B$  et rechercher plus loin en aval dans  $M_1$  le sujet, repérable à partir des contraintes de sélection sémantique du verbe, le plus souvent en association avec la marque du nominatif (32). Il en résulte une projection asymétrique :

Schéma projectif de (33) : Gr. Subj. Objet + V + Sujet  $\Re$

✱            V + Circ + Obj

Une telle disposition résulte d'un double choix : un choix stratégique concernant le groupe en position pré-V2 dans  $M_1$  et le choix stylistique de non-répétition du sujet dans  $M_2$ , alors qu'un vide post-V2 n'est pas possible (1.2.2.2)<sup>6</sup>.

Günther *et alii* (1993 : 320) indiquent que ce type de non-réalisation n'est possible qu'en l'absence de conflit entre le thème de  $M_1$  et celui de  $M_2$  :

(34) *Mir schmeckt DER WEIN und \*[ ] kommt aus Baden.*

L'antéposition de *mir* dans (34) en fait le thème de  $M_1$ , ce qui bloque la thématisation du sujet *der Wein* dans  $M_2$ .

### 1.3. Types mixtes

Les types mixtes correspondent à une incomplétude double, dans  $M_1$  et  $M_2$  (type 1+2a,) ou au sein de  $M_2$  (types 2a+2c et 2b+2c).

#### 1.3.1. Absence d'une séquence dans $M_1$ et dans $M_2$ – Type 1+2a : {COMP+A $\Re$ B+COMP}

Alors qu'il n'y a pas de contrainte concernant V2 dans le type 1, V2 fait ici partie de  $COMP_A$ , il s'agit d'un auxiliaire ou d'un verbe de modalité ;  $COMP_B$  est un participe 2 ou un infinitif. Les conjoints et COMP peuvent être des groupes simples et/ou des complexes :

(35) IN UNSEREM FALL HÄTTE DIE NICHT-BERÜCKSICHTIGUNG DER VERSUCHSPERSON G  
die durchschnittliche Gruppenrichtigkeit auf 0,43 [ ] und [ ] die Richtigkeit der  
Gesamtgruppe auf 0,8 GESTEIGERT. (Hofstätter 37)

(36) ES KANN JA übersehen [ ] oder [ ] als bedeutungslos abgetan WERDEN. (Hofstätter

<sup>6</sup> Une telle réduction coordinative n'est pas possible en français : *C'est une erreur, répondit ARCHILOCHOS et \*[ ] but solennellement un verre de Perrier.*

Schéma projectif : COMP + A  $\uparrow$   $\Re$   
 $\downarrow$  B + COMP

### 1.3.2. Absence de deux séquences dans M<sub>2</sub>

#### 1.3.2.1. Type 2a+2c : {COMP<sub>1</sub>+A+COMP<sub>2</sub> $\Re$ B}

Ici encore V2 fait partie de COMP<sub>1</sub>, alors qu'une telle contrainte n'existe pas pour le type 2a, et COMP<sub>2</sub> est constitué d'un groupe en connexion primaire et/ou d'un infinitif ou participe 2 :

- (37) DIE 'JULIA' WIRD *für uns zu teuer* SEIN **und** [ ] *in zwanzig Jahren schon verschrottet* [ ]. (Dürrenmatt 30)  
 (38) DAS SCHEUSAL MUSS UNS *nahe* SEIN **und** [ ] *doch fern*. (Hofstätter 8)  
 (39) Ein System, MIT DESSEN HILFE SICH nicht *nur im direkten Bezug auf Gegebenheiten* **hinweisen** LIEß, **sondern** [ ] *im direkten Bezug auf diese berichten* [ ]. (Hofstätter 33)

Schéma projectif : COMP<sub>1</sub> + A + COMP<sub>2</sub>  $\Re$   
 $\downarrow$  B  $\downarrow$

#### 1.3.2.2. Type 2b+2c : {A<sub>1</sub>+COMP<sub>1</sub>+A<sub>2</sub>+COMP<sub>2</sub> $\Re$ B<sub>1</sub>+B<sub>2</sub>}

Comme dans le type 2b, COMP<sub>1</sub> inclut V2 ; COMP<sub>2</sub> est constitué d'un groupe en connexion primaire et/ou d'un infinitif ou participe 2 :

- (40) *Am stärksten* INKLINIERT *die dritte Reihe* ZUR ANNAHME DER SUGGESTION, *sehr viel weniger* [ ] *die erste Reihe* [ ] **und** *fast gar nicht* [ ] *die letzten vier Reihen* [ ]. (Hofstätter 51)  
 (41) *Zunächst* WURDEN MIT JEDER VERSUCHSPERSON *vier Einzelversuche* DURCHGEFÜHRT, *sodann* [ ] *drei Gruppenversuche* [ ], **und schließlich** [ ] *abermals vier Einzelversuche* [ ]. (Hofstätter 54)

Schéma projectif : A<sub>1</sub> + COMP<sub>1</sub> + A<sub>2</sub> + COMP<sub>2</sub>  $\Re$   
 $\downarrow$  B<sub>1</sub>  $\downarrow$  + B<sub>2</sub>  $\downarrow$

### 1.4. Tableau récapitulatif des caractéristiques des conjoints et de COMP

|    | schéma                                                                   | COMP<br>A & B | COMP<br>non-<br>réalisé   | COMP<br>réalisé                      | conjoints                                                                    |
|----|--------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                                          | type          | position                  | position                             | position                                                                     |
| 1  | A $\Re$ B+COMP                                                           | indifférent   | M <sub>1</sub><br>final   | M <sub>2</sub> final<br>continu      | contigus<br>initiaux                                                         |
| 2a | COMP+A $\Re$ B                                                           | indifférent   | M <sub>2</sub><br>initial | M <sub>1</sub> initial<br>continu    | contigus<br>finaux                                                           |
| 2b | A <sub>1</sub> +COMP+A <sub>2</sub> $\Re$ B <sub>1</sub> +B <sub>2</sub> | V2 (+x)       | M <sub>2</sub><br>interne | M <sub>1</sub><br>interne<br>continu | A <sub>1</sub> & A <sub>2</sub><br>disjoints, A <sub>2</sub><br>& B contigus |

|       |                                                                                                       |                                |                                                |                                                |                                                                         |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 2c    | A+COMP & B                                                                                            | V2 (+x)                        | M <sub>2</sub> final                           | M <sub>1</sub> final continu                   | disjoints initial & final                                               |
| 2d    | A <sub>1</sub> +COMP+A <sub>2</sub> & B                                                               | sujet                          | M <sub>2</sub> initial                         | M <sub>1</sub> interne continu                 | A <sub>1</sub> & A <sub>2</sub> disjoints, A <sub>2</sub> & B contigus  |
| 1+2a  | COMP+A & B+COMP                                                                                       | A: x+V2 (+y)<br>B: P2/inf.     | M <sub>1</sub> final<br>M <sub>2</sub> initial | M <sub>1</sub> initial<br>M <sub>2</sub> final | contigus internes                                                       |
| 2a+2c | COMP <sub>1</sub> +A+COMP <sub>2</sub> & B                                                            | 1: suj.+V2+x<br>2: indifférent | M <sub>2</sub> initial & final                 | M <sub>1</sub> initial & final                 | disjoints interne & final                                               |
| 2b+2c | A <sub>1</sub> +COMP <sub>1</sub> +A <sub>2</sub> +COMP <sub>2</sub> & B <sub>1</sub> +B <sub>2</sub> | 1: V2+x<br>2: indifférent      | M <sub>2</sub> interne<br>M <sub>2</sub> final | M <sub>1</sub> interne & final                 | A <sub>1</sub> & A <sub>2</sub> disjoints, A <sub>2</sub> & B disjoints |

## 2. Contraintes

La réduction coordinative est soumise à un certain nombre de contraintes, générales ou bien spécifiques de certains types.

### 2.1. Contraintes générales

#### 2.1.1. Contrainte de contigüité de M<sub>1</sub> et M<sub>2</sub>

La non-réalisation de COMP dans l'un ou l'autre des conjoints est soumise à une condition de contigüité des constituants de part et d'autre de la conjonction. Comparer :

(42) ER fürchtete sich **und** ER wagte nicht, an seine Annonce zu denken.

(43) ER fürchtete sich, die unwirkliche Situation bedrückte ihn, **und** ER wagte nicht, an seine Annonce zu denken. (Dürrenmatt 19)

Dans (42) le sujet est identique dans M<sub>1</sub> et M<sub>2</sub> et peut être élidé dans M<sub>2</sub> :

(42a) ① ER fürchtete sich, **und** ② [ ] wagte nicht, an seine Annonce zu denken.

Dans le cas de (43), l'ellipse dans M<sub>3</sub> du sujet identique à celui de M<sub>1</sub> est impossible en raison de la présence de M<sub>2</sub> entre ces conjoints :

(43a) ① ER fürchtete sich, ② die unwirkliche Situation bedrückte ihn, **und** ③ \*[ ] wagte nicht, an seine Annonce zu denken.

On fera le même constat pour le couple suivant où les conjoints sont des phrases verbales dépendantes :

(44) (...), weil Affen Bananen FRESSEN, **und** Giraffen Heu FRESSEN. (Kohrt 1976)

(45) (...), weil Affen Bananen FRESSEN, Löwen jagen **und** Giraffen Heu FRESSEN. (Kohrt 1976)

Dans (44) l'élément identique est le verbe, qui peut être élide dans le premier comme dans le deuxième conjoint :

(44a) (...), weil ① *Affen Bananen* [ ], ② *und Giraffen Heu* FRESSEN.

(44b) (...), weil ① *Affen Bananen* FRESSEN, ② *und Giraffen Heu* [ ].

Mais ce n'est plus le cas quand les conjoints ne sont pas contigus :

(45a) (...), weil ① *Affen Bananen* \*[ ], ② *Löwen jagen* *und* ③ *Giraffen Heu* FRESSEN.

(45b) (...), weil ① *Affen Bananen* FRESSEN, ② *Löwen jagen* *und* ③ *Giraffen Heu* \*[ ].

### 2.1.2. Contrainte de symétrie

La position de COMP doit par ailleurs être symétrique dans les deux conjoints :

(46a) HINTER EINER TÜR *kreischte eine Frau* *und* [ ] *johlte ein Mann*. (Dürrenmatt 77)

(46b) *Eine Frau kreischte* HINTER EINER TÜR *und* \*[ ] *johlte ein Mann*.

Dans (46a) COMP réalisé dans M<sub>1</sub> et élide dans M<sub>2</sub> occupe la même position par rapport à A et à B. Dans (46b) COMP est interne dans M<sub>1</sub> et initial dans M<sub>2</sub>, ce qui en bloque l'ellipse. C'est précisément cette contrainte qui n'est pas respectée dans le cas du type 2d (1.2.2.4).

## 2.2. Contraintes spécifiques

### 2.2.1. Type 1 : contrainte d'identité de forme pour COMP

Dans le cas où COMP<sub>A</sub> n'est pas réalisé, COMP<sub>A</sub> et COMP<sub>B</sub> doivent être identiques en chaîne :

(47) Die frechste Klasse bekommt *der* \*[ ] *oder die* ÄLTESTE LEHRERIN. (Brettschneider 1978 : 85)

(48) (...), weil *ich Ruländer* \*[ ] *und Maria Scheurebe* TRINKT. (Brettschneider 1978 : 256)

Cette contrainte ne s'applique pas dans le cas d'une ellipse de COMP<sub>B</sub> :

(48a) (...), weil *ich Ruländer* TRINKE *und Maria Scheurebe* [ ].

(49) Die Colonna entwichen vor seinem Grimm: *die abgesetzten Kardinäle* GINGEN nach Rieti, Sciarra Colonna *aber* [ ] nach Frankreich. (Gregorovius 317).

### 2.2.2. Type 2 : Contrainte d'identité de rapport syntaxico-sémantique

Si la forme de COMP<sub>A</sub> réalisé et celle de COMP<sub>B</sub> élide ne doit pas nécessairement être identique, le rapport syntaxico-sémantique de COMP<sub>B</sub> élide à B doit être le même que celui de COMP<sub>A</sub> réalisé à A

(50) Die Uhr SCHLUG Mitternacht *und der Mann* ??[ ] *mit der Faust auf den Tisch*. (Grebe 1973 : §1386)

(51) PETER MALT *Hans* *und* ??[ ] *ein Gemälde*. (Brettschneider 1978 : 153)

### 2.2.3. Type 2 : contrainte de coréférence

Deux groupes nominaux identiques au sein de  $M_1$  et  $M_2$ , donc avec répétition, ne sont pas coréférents :

- (52) EIN CHINESE<sub>i</sub> verehrt alte Leute **und** EIN CHINESE<sub>j</sub> hat mir erklärt warum. (Klein 1981 : 54) (*ein Chinese* a une lecture générique dans  $M_1$  et particularisante dans  $M_2$ .)
- (53) SEINEN VATER<sub>i</sub> traf Fritz oft, **aber** SEINEN VATER<sub>j</sub> besuchte Hans nie.
- (54) (...) zwei Fragen: WER<sub>i</sub> die besten Einfälle zur Diskussion beigesteuert habe **und** WER<sub>j</sub> die Diskussion geleitet habe. (Hofstätter 131)

La non-réalisation d'un GN, ou plus exactement d'un substitut de GN dans COMP<sub>B</sub> induit nécessairement une lecture anaphorique, COMP<sub>A</sub> réalisé et COMP<sub>B</sub> non-réalisé sont donc coréférents :

- (52a) EIN CHINESE verehrt alte Leute **und** [ ] hat mir erklärt warum. (Klein 1981 : 54)
- (53a) SEINEN VATER traf Fritz oft, **aber** [ ] besuchte Hans nie.
- (54a) (...) zwei Fragen: WER die besten Einfälle zur Diskussion beigesteuert [ ] **und** [ ] die Diskussion geleitet HABE. (Il n'y aurait alors qu'une seule question visant à identifier un seul référent, ce qui serait contradictoire avec la mention introductive *zwei Fragen*. L'absence de *habe* dans  $M_1$  renforce ici le lien entre les conjoints.)

Cette contrainte ne vaut pas dans le cas d'une ellipse au sein de  $M_1$  (type 1), comparer (55), type 1, et (56), type 2a :

- (55) Um vier Uhr kam [ ] **und** um fünf Uhr ging JEMAND. (Klein 1993 : 773)
- (56) JEMAND kam um vier Uhr **und** [ ] ging um fünf Uhr. (Klein 1993 : 773)

### 2.2.4. Type 2 : contrainte de niveau syntaxique

Le COMP non-réalisé de  $M_2$  ne peut comprendre que des constituants immédiats, autrement dit, l'ellipse ne peut concerner des constituants de rang inférieur :

- (57) Hans KAM MIT Petra **und** Klaus KAM MIT Inge.
- (57a) Hans KAM MIT Petra **und** Klaus [ ] MIT Inge.
- (57b) Hans KAM MIT Petra **und** Klaus KAM \*[ ] Inge.
- (57c) Hans KAM MIT Petra **und** Klaus \*[ ] Inge.

Dans (57) le verbe *kam* élide est avec le nom propre sujet *Klaus* et le groupe prépositionnel *mit Inge* l'un des trois constituants immédiats de la structure (COMP+B), dans (57b) et (57c) la préposition *mit* élidée est une sous-partie du groupe prépositionnel et ne peut être élidée, ni seule (57b), ni en association avec le constituant de rang 1 *kam* (57c).

De même, à partir de :

- (58) (...), WEIL Affen Bananen FRESSEN **und** WEIL Giraffen Heu FRESSEN.

on constate que la répétition de la subjonction interdit l'omission du verbe identique au sein d'une phrase verbale membre de subordonnée :

(58a) (...), WEIL *Affen Bananen FRESSEN* und WEIL *Giraffen Heu* \*[ ] .

On a ici la coordination de groupes subjonctionnels dont les constituants immédiats sont la subjonction et la phrase verbale dépendante, le verbe des phrases dépendantes est donc un constituant de rang 2 par rapport aux deux conjoints. L'ellipse du verbe dans  $M_2$  est possible si la subjonction n'est pas répétée (58a), car nous avons ici une coordination de phrases verbales dépendantes et dans chacune d'entre elles le verbe a le rang de constituant immédiat.

Cette contrainte ne joue pas pour l'ellipse d'un constituant de  $M_1$ , au sein duquel des constituants de rang 2 peuvent ne pas être réalisés<sup>7</sup> :

- (59) Die Organisation des Sinnesorgane ist stammesgeschichtlich in *Auseinandersetzung mit* [ ] und in *Anpassung an* JENE REALE GEGEBENHEIT ENTSTANDEN.<sup>8</sup> (Lorenz 21)
- (60) (...), dass von den beiden Seelen, die in unserer Brust wohnen, *die conservative die eines alten* [ ] und *die neuerungssüchtige die eines jungen* MENSCHEN IST. (Lorenz 278)<sup>9</sup>
- (61) (...) in einem Experiment, bei dem Freizeitgruppen elfjähriger Jungen *einmal unter eine "autoritäre"* [ ] und *dann wieder unter eine "demokratische"* FÜHRUNG GESTELLT WURDEN. (Hofstätter 137)
- (62) Ich vergaß stundenweise, *dass Krieg* [ ] und *dass ich einer der unfreiwilligsten Mitarbeiter dieses Unternehmens* WAR. (Martin 88)

### 3. Pourquoi l'asymétrie de l'ellipse entre les conjoints ?

Nous avons constaté que la réduction coordinative est soumise à des contraintes générales, mais aussi que son fonctionnement n'est pas le même au sein des conjoints amont et aval. Comment expliquer ces faits ?

#### 3.1. Mémoire de forme et mémoire de contenu

L'ellipse ne peut fonctionner que si le récepteur est à même de reconstituer les éléments non-réalisés pour les rattacher à la structure incomplète. Pour ce faire, il doit recourir à sa mémoire.

Si l'élément incomplet est constitutif de  $M_1$ , le récepteur doit mémoriser la séquence non interprétable en attendant que le contexte aval lui fournisse

---

<sup>7</sup> Cette disposition est dénommée 'hacking' (coup de hache) par Hudson 1975.

<sup>8</sup> L'ellipse génère ici une séquence incorrecte, *mit* appelant le datif, mais ce détail n'est pas nettement perçu à la lecture, vraisemblablement en raison du niveau syntaxique de *mit*.

<sup>9</sup> La non-répétition de *Seele* dans (61) correspond au phénomène de quasi-pronominalisation (Quasi-Pronominalisierung, Kunze (1972 : 72-73)), qui est un phénomène spécifique et indépendant de la réduction coordinative (X : *Otto hat ein blaues AUTO*. – Y : *Nein, ein rotes.*), ce qui est manifesté ici par le fait que *Seele* n'est pas répété dès le premier conjoint.

l'élément clé recherché pour compléter le segment fragmentaire. La mémoire stocke alors une forme.

Si l'élément incomplet est constitutif de  $M_2$ , le récepteur doit retrouver dans sa mémoire la trace d'éléments disponibles fournis par le contexte amont ( $M_1$ ), éléments qu'il doit réactiver pour les associer à B et interpréter la structure incomplète. Mais lorsqu'il perçoit  $\mathfrak{K}$ , le récepteur a déjà interprété (A+COMP), il ne se réfère donc pas simplement à des constituants de chaîne, mais aussi et avant tout à un contenu mémorisé.

Odile Schneider-Mizony 2010 montre qu'on rencontre souvent au 15<sup>ème</sup> siècle des SC dans lesquelles  $M_2$  présente une rupture syntaxique avec  $M_1$  : sujet omis reprenant un objet (p. 181), structure à V2 coordonnée avec une structure à verbe final (pp. 184-185), associations hirsutes selon les critères actuels et qui disparaîtront par la suite. Elle rattache explicitement ces combinaisons au fait que  $M_1$  est mémorisé comme un contenu et non comme une forme.

## **3.2. Contraintes générales**

### **3.2.1. Contrainte de contigüité**

La mémoire (mémoire d'une forme ou mémoire d'un contenu) constitue le ressort de l'interprétabilité des SC avec ellipse, ceci explique la contrainte de contigüité (cf. 2.1.1) : un élément intercalaire  $M_2$  entre les conjoints  $M_1$  et  $M_3$  aurait pour effet d'effacer la séquence  $M_1$  de la mémoire de travail (mémoire à court terme) ; lorsque surviendrait enfin  $M_3$ , le repérage du COMP réalisé ne serait plus possible et le calcul du sens de la SC ne pourrait donc aboutir.

### **3.2.2. Contrainte de symétrie**

La position du COMP réalisé et celle de son homologue élidé doivent être symétriques par rapport aux conjoints (cf. 2.1.2). Cette régularité permet le repérage, au sein de la séquence complète, de l'homologue de la séquence élidée ainsi que sa projection sur la séquence incomplète. On relève à ce propos que le temps de décodage est supérieur pour une SC présentant une répétition d'éléments identiques à celui requis pour une SC avec réduction coordinative (Günther *et alii* 1993 : 234-237) : la projection d'un schéma mémorisé sur un terme constitue une opération plus simple que le décodage d'une phrase verbale complète.

## **3.3. Contraintes spécifiques**

La différence de statut mémoriel de l'élément recherché explique les différences concernant les contraintes spécifiques liées à l'ellipse dans  $M_1$  et  $M_2$ .

### 3.3.1. Contrainte concernant $M_1$ : identité de forme

L'absence de  $COMP_A$  dans  $M_1$  bloque le calcul du sens, donc A est ininterprétable lorsque survient  $\mathfrak{K}$  ; A reste en suspens et ne pourra pas se fondre dans la reconnaissance du contenu de  $(A+COMP_A)$  avant que la structure  $(B+COMP_B)$  n'ait été repérée et interprétée. A étant mémorisé comme une forme au sein de la SC  $\{A \mathfrak{K} (B+COMP)\}$ , le récepteur identifie  $COMP_B$  en se référant uniquement à la position de B (syntaxiquement identique à A) au sein de  $(B+COMP_B)$  :  $COMP_B$  commence là où B (pendant de A) finit ;  $COMP_B$  est alors d'une part associé à B et d'autre part projeté sur  $M_1$  pour être associé à A, d'où la nécessité d'identité de forme entre  $COMP_A$  et  $COMP_B$  (cf. 2.2.1), la structure  $(A+COMP_A)$ , qui ne se constitue qu'à cet instant, ne pouvant être syntaxiquement incohérente.

La spécificité du décodage des SC réduites du type 1 limite la disposition en chaîne des conjoints et de COMP au seul schéma  $(A+COMP_A)$  dont la simplicité garantit l'automatisme de la délimitation du pendant B de A et de son complément.

Cette contrainte ne vaut pas pour une ellipse dans  $M_2$ , car, en l'absence de  $COMP_B$ , le récepteur se réfère au sens associé à la combinaison de  $COMP_A$  avec A et non à sa seule forme. Aussi le temps nécessaire pour le décodage d'une séquence présentant une ellipse dans  $M_2$  est-il inférieur à celui requis dans le cas d'une ellipse dans  $M_1$  (Günther *et alii* 1993 : 234-237) pour laquelle le calcul du sens se déroule selon un schéma temporel linéaire.

### 3.3.2. Contraintes concernant $M_2$

#### 3.3.2.1. Contrainte de niveau syntaxique

Le COMP non-réalisé de  $M_2$  ne peut comprendre que des constituants immédiats de la structure  $(COMP+B)$ , autrement dit : COMP et B doivent être coconstituants d'une même unité syntaxique (cf. 2.2.4).

Le modèle interprétatif étant ici sémantique (référence à un contenu mémorisé et non à une simple forme), le détail de la chaîne  $(A+COMP_A)$  s'estompe, ce qui explique la contrainte de niveau syntaxique : il n'est plus possible de se référer au détail de la structure  $(A+COMP_A)$  (effacement du contenu de la mémoire immédiate), le COMP de B est limité à un coconstituant de même niveau que B au sein de  $(B+COMP_B)$ . Mais l'activation d'un contenu mémorisé sémantique rend possible la pluralité des schémas, qui se déclinent en sept variantes : il n'y a pas de contraintes d'organisation linéaire de  $(A+COMP_A)$  et  $(B+COMP_B)$ , d'où le foisonnement typologique.

Inversement, dans les cas d'ellipse au sein de  $M_1$ , A étant mémorisé comme une pure forme, non encore analysée, il n'est pas nécessaire que A et  $COMP_A$  constituent des unités syntaxiques complètes.

### **3.3.2.2. Contrainte d'identité de rapport syntaxico-sémantique et contrainte de coréférence**

Le récepteur se référant au sens calculé à partir du signifiant ( $A+COMP_A$ ) pour reconstituer la structure complète ( $B+COMP_B$ ), celle-ci doit être cohérente avec tous les éléments du schéma interprétatif mémorisé. Il en résulte que le rapport syntaxico-sémantique de B à  $COMP_B$  ne peut (sauf en cas de recherche d'un effet comique) qu'être le même que celui de A à  $COMP_A$  (cf. 2.2.2) et que le référent d'un groupe nominal contenu dans  $COMP_B$  est identique à celui de son pendant dans  $COMP_A$  (cf. 2.2.3).

## **Conclusion**

La réduction coordinative répond au principe d'économie : elle permet de limiter l'étendue du signifiant en éliminant des éléments identiques ou analogues et, en renforçant la cohérence de la structure, elle en facilite le décodage. Mais les structures syntaxico-sémantiques sous-jacentes n'en sont pas réduites pour autant. Les contraintes de calcul du sens associées au fonctionnement de la mémoire et plus particulièrement à deux types de mémoire, la mémoire des formes, projetée vers l'aval (cataphore) et la mémoire du sens, tournée vers l'amont (anaphore), expliquent à la fois les possibilités et les limites des phénomènes d'ellipse au sein des structures coordonnées.

## **Bibliographie**

- BRETTSCHNEIDER, Gunter, 1978. *Koordination und syntaktische Komplexität. Zur Explikation eines linguistischen Begriffs*. München.
- GREBE, Paul et alii, 1973. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim.
- GÜNTHER, U., KINDT, W., SCHADE, U., SICHELSCHEIDT, L., STROHNER, H., 1993: „Elliptische Koordination. Strukturen und Prozesse lokaler Textkohärenz.“ In: *Linguistische Berichte* 146, 312-342.
- HOFFMANN, Ludger, 1997: „Analepse.“ In: Zifonun, G., Hoffmann, L., Strecker, B. (Hrsg.): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, 573-583.
- HOFFMANN, Ludger, 1999: „Ellipse und Analepse.“ In: Redder, A., Rehbein, J. (Hrsg.) *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen, 69-90.
- HUDSON, R.A., 1975. *Conjunction Reduction, Gapping, Hacking and the Preservation of Surface Structure*. Indiana University Linguistics Club.
- KLEIN, Wolfgang, 1981. „Some Rules of Regular Ellipsis in German.“ In: Klein, W. & Lewelt, W. (eds.) : *Crossing the Boundaries in Linguistics*. Dordrecht, 51-78.

- KLEIN, Wolfgang, 1993: „Ellipse.“ In: Jacobs, J., Stechow, A. von, Sternefeld, W., Vennemann, Th. (eds.): *Syntax. An international handbook of contemporary research*. Berlin & New-York, 763-83.
- KOVRT, Manfred, 1976. *Koordinationsreduktion und Verbstellung in einer generativen Grammatik des Deutschen*. Tübingen.
- KUNZE, Jürgen, 1972. *Die Auslassbarkeit von Satzteilen bei koordinativen Verbindungen im Deutschen*. Berlin.
- MARILLIER, Jean-François, 1989. *La Coordination en Allemand*. Thèse de doctorat d'Etat. Université Paris IV.
- SCHNEIDER-MIZONY, Odile, 2010 : „Asymmetrische Koordinierung in frühneuhochdeutschen Texten (1450-1590).“ In: Desportes, Y., Simmler, F., Wich-Reif, C. : *Mikrostrukturen und Makrostrukturen im älteren Deutsch vom 9. bis zum 17. Jahrhundert: Text und Syntax*. Berlin, 175-192.
- ROSS, John, 1967. *Constraints on variables in syntax*. Massachussetts, Ph. D. dissertation.

## Sources

- BURCKHARDT, Jacob. *Die Kultur der Renaissance in Italien*. Herrsching, 1981.
- DÜRRENMATT, Friedrich. *Grieche sucht Griechin*. Frankfurt/Main, 1968.
- GREGOROVIVS, Ferdinand. *Wanderjahre in Italien*. München, 1978<sup>3</sup>.
- GRÜN, Max von der. *Irrlicht und Feuer*. Rororo, 1969.
- HOFSTÄTTER, Peter R. *Gruppendynamik*. Hamburg, 1970.
- MARTIN, Hansjörg. *Kein Schnaps für Tamara*. Thriller rororo 2068.
- PLETICHA, Heinrich & SCHÖNBERGER, Otto (Hrsg.). *Die Römer*. Gütersloh, 1977.
- SCHNEIDER, Robert. *November*. Goldmann 680.
- SÜSKIND, Peter. *Das Parfüm*. München, 1985.
- WOLF, Christa. *Kindheitsmuster*. Darmstadt, 1980<sup>5</sup>.

## **Changements morphologiques en allemand contemporain : fréquence, déstandardisation, évolution typologique**

### **Introduction**

Les locuteurs non experts ont généralement conscience des changements lexicaux dans les langues : par exemple, le vocabulaire autour de l'épidémie à virus Corona a fait l'objet de diverses publications scientifiques au cours des deux années précédentes<sup>1</sup>, et attire toujours l'attention d'observatoires linguistiques comme celui de la *Gesellschaft für deutsche Sprache*. Certains changements lexicaux irritent les locuteurs profanes, comme les anglicismes en allemand, qui ont donné lieu à une abondante expression scientifique et péri-scientifique dans la communauté linguistique allemande.

Les changements syntaxiques, eux, attirent quasi exclusivement l'attention des linguistes : réputés plus rares et plus lents, ils seraient à ce titre particulièrement significatifs pour la question des évolutions linguistiques, mais beaucoup moins visibles à un instant T de l'histoire de la langue, et le locuteur non professionnel de la parole en parle rarement.

L'objet de cette contribution, quelques évolutions morphologiques en allemand contemporain, se situe à mi-chemin entre le pôle épilinguistique, celui de l'observation par le grand public, et le pôle scientifique, celui des professionnels de la langue que sont les linguistes. Le discours à son sujet est marqué par les représentations et imaginaires sur les langues (correction et beauté ou corruption et dégénérescence), rendant difficile une réflexion objective et consensuelle. Les exemples concerneront principalement le groupe nominal (GN), sans s'interdire quelques allusions à des évolutions de conjugaison du verbe allemand qui vont dans la même direction : les deux domaines montrent une perte de formes et une régularisation de la morphologie grammaticale. Cet avatar du marronnier « *Entwicklungstendenzen des modernen Deutsch* », se veut plus spéculatif que descriptif et s'interroge sur les raisons possibles de ces évolutions.

---

<sup>1</sup> Les NCA ont publié un article de V. Balnat à ce sujet en 2020 : « *Unter Beobachtung : Corona-Wortschatz im Deutschen und Französischen* », NCA 2020/2, 139-159.

## 1. Questions d'occurrences et de corpus

### 1.1. De quels changements parle-t-on ?

Le discours du grand public minorise les évolutions morphologiques et les traite comme dialectales ou substandard, manifestant des compétences moindres de la langue nationale. Il s'agit notamment des changements morphologiques suivants dans le GN :

- l'affaiblissement de la déclinaison dite faible des masculins, dont Bertrand (2016 : 406-407) constate que l'évolution des faibles vers la déclinaison dite forte « n'a pas de restriction (...) ne reste pas cantonnée à la Umgangssprache (...) n'est pas récente » : *Gespräche mit dem Präsident* au lieu de *mit dem Präsidenten*.<sup>2</sup> Une insécurité linguistique générale touche la déclinaison faible des substantifs (*dem Herz/des Herzes*, *Honorare des Autoren* comme *des Autors*).
- L'effacement du morphème « s » du génitif de masculins forts comme dans : *der Kurs des Dollar*, *der Höhepunkt des Protest* (expls. Neubauer 2009).
- la disparition occasionnelle de la marque de l'adjectif épithète, que Stoltenburg relève sur des écrits non-standard (affiches dans la gastronomie) et dont il affirme qu'elle n'a pas de lien causal avec la forte proportion de locuteurs non-natifs dans ce domaine professionnel : *Hast du Lust auf ein lecker Bierchen?* (exp. Stoltenburg, S. 129) est un énoncé de germanophone. Cette perte de marque d'épithète neutre revitalise un phénomène qui s'était fossilisé dans des expressions de type *auf gut Glück* ou *ruhig Blut* ;
- la propension des noms de pays à perdre leur article quand ils en avaient un, « tendance qui se développe » (Bertrand 2018 : 165) : *Jemen*, *Irak*, *Kongo*.

Des explications ponctuelles ont une certaine vraisemblance, par ex. pour l'occurrence « *Dollar* » : le statut d'emprunt, combiné à une dénomination de monnaie explique l'hésitation du locuteur à l'adapter morphologiquement au système de l'allemand. Se joint une difficulté phonotactique pour « *Protest* », également un emprunt, dont la terminaison par groupe consonantique « st » fait hésiter entre un bisyllabique « *Protests* », très sifflant, et un trisyllabique « *Protestes* » hyperformel. Le statut d'emprunt n'est cependant plus pertinent pour une occurrence telle que : *Jetzt kommen wir zum gemütlichen Teil des*

---

<sup>2</sup> Une intervention prévue au colloque de Turin du 22 au 24 septembre 2022 s'intitule d'ailleurs « *Wenn sie den richtigen Kandidat wählen – zur schwachen Maskulinflexion im heutigen gesprochenen Deutsch* », par Sandra Hansen et Thilo Weber.

*Abend* (Neubauer 2009 : 168). Cette disparition du « s » de génitif est suffisamment répandue, notamment pour les noms des jours, pour que Duden en qualifie explicitement la réalisation d'incorrecte :

Bei mehreren deutschen Wörtern und Fremdwörtern wird das Genitiv-s fälschlich weggelassen, obwohl es standardsprachlich stehen muss: des Abkommen, des Stau, des Vergnügens. Verschiedene deutsche Wörter stehen oft dann ungebeugt, wenn sie als Namen, Fachwörter oder Gattungsnamen gebraucht werden: des Barsch, des Biedermeier, des Hanswurst (...), des Gründonnerstag, des Karfreitag, des Heiligen Abend, des Ostersonntag, (...) die Redaktion des Spiegel. Alle diese ungebeugten Formen sind nicht korrekt. (DUDEN 2007 : 862)

Dans le domaine de la flexion verbale, l'impératif de deuxième personne du singulier montre de plus en plus rarement la forme traditionnelle de certains verbes forts : le changement vocalique n'est plus guère réalisé et on entend ou lit : *ess, les, vergess(e)*, et non *lies, iss, vergiss*<sup>3</sup> ! À l'oral, les locuteurs ne réalisent plus le « e » qui marque la terminaison de la première personne du singulier du présent de l'indicatif et produisent *ich lach* et non *ich lache*. Il s'agit d'une économie articulatoire dans un registre que les Anglo-saxons nommeraient « *colloquial* ».

Précisons que la perte de marquage morphologique n'est pas spécifique à l'allemand et que les linguistes du français le constatent aussi : Blanche-Benvéniste rangeait dans cette catégorie « appauvrissement de la morphologie du français » (p. 12) aussi bien la morbidité des pronoms relatifs complexes, ces « *auquel, à laquelle, etc.* », cédant devant un relatif universel *que* ou *où* ; l'utilisation du *on* de troisième personne au lieu du « *nous + verbe conjugué* » ; ou la quasi-disparition des accords du participe passé avec le complément d'objet direct :

Les endroits qu'on va souvent / les endroits dans lesquels nous allons souvent

C'est les jours où on travaillait le plus / ce sont les jours où nous travaillions le plus

Voici la lettre qu'il a écrit pour vous / pour « écrite » (Blanche-Benvéniste 2002 : 11-12)

## 1.2. Quels corpus ?

Les occurrences langagières citées jusqu'à présent ne constituent pas un corpus fournissant une prévalence quantitative : elles sont à rapprocher des carottages qu'effectuent les archéologues, et, comme le cygne noir de Popper, signifient indépendamment de leur fréquence ou de leur occasionnalité. Les travaux de recherche présentant ces données les attestaient de la façon suivante, cf. tableau<sup>4</sup>, y compris par des exemples relevant de l'intuition du chercheur ou de ce que les Anglo-saxons appellent la « anecdotal evidence » :

<sup>3</sup> Exemples donnés dans *Der Sprachdienst* 4-5/2020.

<sup>4</sup> Où ne sont reportés que les travaux de la bibliographie présentant des occurrences ensuite interprétées, non les publications théoriques.

| Origine                                                             | Données quantitatives |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Bertrand (2016) moteur de recherche google /grammaires              | oui                   |
| Bertrand (2018) moteur de recherche google /grammaires              | oui                   |
| Bittner / Köpcke (2008) travaux antérieurs des auteurs/grammaires   | non                   |
| Blanche-Benvéniste (2002) travaux antérieurs ; grammaires           | non                   |
| DUDEN (2007) grammaires ; demandes <sup>5</sup> du public           | non                   |
| Glaser (2000) corpus produit pour cette recherche                   | <u>oui</u>            |
| Grimm (1819) collection personnelle d'exemples ; grammaires         | non                   |
| Leiss (2010) collection personnelle d'exemples ; grammaires         | non                   |
| Linke (2000) collection personnelle d'exemples                      | non                   |
| Lobin (2021) sans ; intuition du chercheur                          | non                   |
| Marossek, Diana (2016) corpus produit pour cette recherche          | <u>oui</u>            |
| Neubauer (2009) corpus de demandes du public, de demandes du public | <u>oui</u>            |
| Sieber (2011) corpus produit pour cette recherche                   | <u>oui</u>            |
| Siegel (2018) corpus produit pour cette recherche                   | <u>oui</u>            |
| Stoltenburg (2008) grammaires ; corpus d'autres auteurs             | oui                   |
| Stricker (2012) grammaires, exemples Internet                       | non                   |
| Wegener (2007) grammaires ; corpus d'autres auteurs                 | non                   |
| Wiese (2006) corpus antérieur de l'auteure                          | non                   |

Les données référées quantitativement à un corpus construit par l'auteur pour l'évolution examinée sont en minorité : le cas se rencontre cinq fois<sup>6</sup> (Glaser, Marossek, Neubauer, Sieber & Siegel), soit dans un peu plus du quart des cas (18). Il est difficile de constituer un corpus permettant des raisonnements quantitatifs sur un fait de langue contemporain sans censure normative, ce qui explique peut-être une méthodologie spécifique : certains auteurs (DUDEN ou Neubauer) recueillent les demandes d'utilisateurs en situation d'insécurité linguistique, comme ces questions citées par Neubauer (2009 : 74, 75) :

Q. – *Ich habe einen Student oder einen Studenten eingeladen?*

Q. – *Wie lautet der Imperativ von erschrecken: erschrick oder erschreck?*

Un corpus tel que le *DeReKo*, ou *Deutsches Referenzkorpus*, disponible sous l'étiquette de *COSMAS II* après inscription du chercheur, n'est pas adéquat à ce type de requête : sa présentation le décrit comme « eine Art Ur-Stichprobe zum Gebrauch der deutschen Schriftsprache », composé de textes littéraires, scientifiques, de prose usuelle, de journaux, etc., tous textes écrits, ce qui représente un premier filtre normatif, et de textes littéraires et scientifiques pour la majorité d'entre eux, ce qui rend vraisemblable la censure de l'auteur ou de l'éditeur de formes non-standard, considérées comme des coquilles. Enfin, le recueil des textes du *DeReKo* commence au 18<sup>ième</sup> pour aller jusqu'au 21<sup>ième</sup> siècle, ce

<sup>5</sup> Dans la fonction de ce qui s'appelle en allemand *Sprachberatung* ou « conseil linguistique »

<sup>6</sup> Marqué par un oui souligné.

qui émousse l'impact quantitatif des évolutions morphologiques hyper-contemporaines. D'autres corpus, comme le *Korpus Variantengrammatik der deutschen Standardsprache*, sont des corpus de standard ou des corpus d'écrit, comme les corpus présentés dans le volume *Historische Korpuslinguistik* (Szczepaniak& alii 2019), gagnés à partir de textes manuscrits ou imprimés, et portant sur une longue durée. Bref, les calculs de fréquence des évolutions morphologiques contemporaines attendent encore leurs corpus<sup>7</sup>.

### 1.3. S'agit-il d'une « sous-variété » multilingue du germanique ?

Ces évolutions morphologiques de l'allemand sont fréquemment vues comme des « fautes », les variations dites « grammaticales » (accord, conjugaison, cas) étant soit considérées comme des ratés de la performance individuelle – élève n'ayant pas parfait son parcours scolaire – soit, quand il s'agit de variation sociolectale, de production créolisée ou hybride : langage des jeunes, *Kiezdeutsch*. Les publications de Bastian Sick en ont fait leur miel dans les années 2000 à 2010 (cf. Sick 2009). Or, certaines de ces élisions d'outils grammaticaux sont admissibles en standard, comme la possibilité, pour énoncer une précision de lieu, de la nommer directement sans raccord de déterminant : « *Wir steigen dann "Hauptbahnhof" um* » (ex. personnel entendu en 2019 dans la S-Bahn à Stuttgart). Ou bien : *Wenn ich Samstag nicht arbeite, dann geh'n wir Partys, Diskos oder Kinos* (Leiss 2010 : 153). L'explication donnée par E. Leiss est que le verbe « de mouvement » est ressenti comme un verbe directionnel, rendant inutile la détermination par une préposition dont le sémantisme est implicitement décodable.

Ce phénomène est très présent en *Kiezdeutsch*, à tel enseigne qu'il en devient une sorte de schibboleth et que des styles publicitaires ou médiatiques qui veulent mettre en scène cette variété suppriment le déterminant en formulant « *Ich mach dich Messer* », titre d'un article de la spécialiste allemande du kiez, Heike Wiese, ou élident une préposition et le déterminant du GN, comme dans « *Kommst du Bahnhof oder hast du Auto ?* », titre de la monographie de Diana Marossek, portant également sur le *kiezdeutsch*. Cette variété urbaine intermédiaire entre le substandard et un plurilinguisme de « Jeunes », a une morphosyntaxe caractérisée par l'absence de certaines unités grammaticales obligatoires dans le standard, comme Vanessa Siegel (2018) l'a constaté. Le manque de déterminant concernerait de 1/5 à la moitié des GN produits, le phénomène touchant surtout le défini : *Ich mach hier (den) führerschein* ou des GNs référant à de l'indéterminé : *die hat (ein) paar katzen*.

---

<sup>7</sup> Le corpus FOLK, *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch*, en cours de constitution à l'IDS, y suppléera vraisemblablement, cf. <https://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>

Sa monographie *Multiethnolektale Syntax* disculpe cependant les locuteur/trice/s d'un manque de compétences ou d'interférences avec des langues sans prépositions ou avec un article réduit comme l'est le turc, dans la mesure où l'informalité de la situation favorise l'absence d'articles et où les interviewé/e/s sont capables d'autoréparations en utilisant l'article si la situation redevient formelle. L'observation de fluctuations morphologiques suivant la constellation de parole plaide en faveur d'un usage stylistique intentionnel, comme Poitou l'envisageait déjà en 2005<sup>8</sup>. Cette variabilité est difficile à saisir numériquement : la linguistique quantitative est un outil peu adapté à la mesure de positionnements communicatifs.

## 2. Déstandardisation : écrit *versus* oral

### 2.1. Incorrect ou *colloquial* ?

Que les exemples de pertes de marque soient issus du *kiezdeutsch* ou lus sur une ardoise de café-brasserie, ils sont considérés par les instances codificatrices comme ne relevant pas du standard actuel de l'allemand. Le directeur de l'Institut pour la langue allemande (IdS), Henning Lobin, s'opposait en 2021 à la diminution du marquage des cas en raison de leur caractère distinctif :

Im Biotop Sprache fällt mir aber vieles ein, von dem ich mir nicht wünschen würde, dass es in den allgemeinen Sprachgebrauch übergeht. Ein Beispiel ist der Abbau der Kasusendungen, wie er in der gesprochenen Sprache weit vorgedrungen ist. Zwischen Akkusativ und Nominativ wird in der gesprochenen Sprache oft gar nicht mehr differenziert: *Ich hab ein Freund*. In der gesprochenen Sprache können wir durch den Artikel (*einen Freund*) ganz klar erkennen, dass es sich um einen Akkusativ handelt. Dieses Element kann uns im schriftsprachlichen Bereich dabei helfen, effektiv zu kommunizieren. Das sollten wir nicht aufgeben. Hier sind für mich also die Grenzen erreicht. (Lobin 2021 : 184)

Le jugement stigmatise les infractions contemporaines plus fréquentes à la norme, que certains linguistes attribuent à la « nativisation » du standard allemand (Pröll 2021) : le standard étant bien plus souvent la langue maternelle des locuteurs, la confiance et l'aisance qu'ils en retirent les rendraient complaisants, voire négligents sur des points relevant autrefois de la norme scolaire. En outre, l'évolution des normes communicatives contemporaines (Gautherot 2015) accroît la tolérance des destinataires envers une variété orale souple. Car le rapport à la norme n'est pas le même dans la production orale et dans l'exercice écrit de la langue, en raison du temps et des efforts différents dont s'accompagnent parole et écriture : tandis qu'on peut et souhaite parfois faire des révi-

---

<sup>8</sup> Tout en ne conférant pas au phénomène une grosse importance numérique, sa note 2 considère bien que la morphologie puisse fluctuer en fonction du registre de langue employé, conséquence de la situation de discours (Poitou 2005 : 397).

sions normatives en écrivant, c'est à la fois quasi-impossible en parlant et largement inadéquat, car les exigences ne sont pas les mêmes.

Ce registre montre également des périphrases en *von*, qui vaut pour complément de nom là où on aurait mis autrefois un génitif, ou contourne la difficulté d'avoir mémorisé des formes de K. II de verbes forts : dire ou écrire *würde stehen* au lieu de *stünde* n'exclut pas le locuteur du royaume de ceux qui parlent standard. Cet oral quotidien devient l'habitus écrit des productions scolaires (Sieber 2011), d'une grande partie de la presse et bénéficie d'une forme d'acceptation molle (Linke 2000). Cet allemand *colloquial* est une oralité réelle ou simulée, manifestant spontanéité et authenticité, qui accompagne des reformulations, réductions phonologiques, une insouciance de registre qui signe et signale un positionnement de « locuteur au-dessus de ça ». Quatre occurrences empruntées à la vidéo « Die Zerstörung der CDU » du youtubeur allemand Rezo l'illustreront :

Wenn ich so was mach', dann mach' ich's orn'tlich.

... die Blätter von den Bäumen

...haben die Armen ziemlich abgeloost.

... sieht es nicht aus, als ob es sich ändert

Rezo, *Die Zerstörung der CDU* 18 Mai 2019, youtube<sup>9</sup>

## 2.2. Extension du domaine sociolinguistique de l'oral

Cette déstandardisation de l'allemand moderne a été théorisée par Klaus Mattheier en 2000, l'un des premiers à formuler une *Destandardisierung* de la langue nationale alors que le standard ne s'était pas encore imposé en tout lieu. Il datait le début du mouvement (inverse, donc) de l'empire wilhelminien et le motivait par la complexité croissante de normes langagières dont le degré d'enchâssement, l'orthoépie ou les finesses orthographiques avaient laissé sur le bord de la route une partie importante de ces locuteurs que la démocratisation de la vie politique et des média amenait à présent à s'exprimer en public.

Poursuivre sa perspective sur ce phénomène conduit à parler de changement sociolinguistique plutôt que linguistique : les médias de masse et la langue interactionnelle quotidienne s'interpénètrent et s'influencent réciproquement, tendant à transformer en usage commun ce qui aurait relevé dans les années 1950 de deux registres bien distincts, le standard oralisé d'un média tel que ARD, qui diffusait ses informations en *Hochsprache*, et le registre populaire d'un allemand à parler entre soi. Plus que de changement systémique, c'est de changement des pratiques discursives et des représentations langagières qu'il faudrait parler. Le domaine de l'oral, avec son code de la proximité et familia-

---

<sup>9</sup> Le locuteur Rezo, ébouriffant de rapidité et richesse élocutive, serait un bon exemple de cette « nativisation » du standard, cf. <https://www.youtube.com/watch?v=4Y1lZQsyuSQ>.

rité, a beaucoup gagné sur le domaine de l'écrit (ou code de la distance et de la formalité), pour reprendre les termes de Koch et Oesterreicher (1985).

Parmi les évolutions évoquées, l'omission du « s » de génitif au substantif masculin ou neutre en constituerait une bonne illustration : elle commence en langue orale et s'étend ensuite à l'écrit (Stricker 2012 : 137) et il semble y avoir à cela une raison articulatoire comme une raison sémantico-dénotative : articulatoire, parce que les substantifs se terminant par une sifflante ou un cluster consonantique sont prioritairement touchés, cf. *des Zirkus*, *des Geheimnis*. La raison sémantico-dénotative initiale en serait une forme d'inhibition chez les locuteurs à marquer le génitif pour les noms propres employés dans des structures de type « *die Theaterstücke des jungen Goethe* » ainsi que pour les emprunts (cf. *des Dollar* plus haut).

De nombreux textes digitaux (mèls, textos, blogs et leurs commentaires) relèvent ainsi du régime de cette norme moins stricte, et ils ont été ici ou là qualifiés de manifestation d'« oralité secondaire » : « The electronic transformation of verbal expression (...) has brought consciousness to a new age of secondary orality ». (Ong 1996: 135). Ces énoncés de « clavardage<sup>10</sup> » ont acquis une légitimité à refléter l'usage, et leurs occurrences sont données dans les volumes DUDEN contemporains de façon équivalente aux exemples issus de textes littéraires et de presse. Les institutions linguistiques prennent en effet conscience, à l'insu de leur plein gré, que la langue de la littérature classique et celle de la presse suprarégionale ne sont pas la langue de la majorité de la communauté linguistique. La représentation de l'usage langagier prototypique tend à s'effranger.

Les usagers s'orientent peu d'après les ouvrages grammaticaux pour ces endroits variationnistes, soit parce que la codification n'en est pas claire, soit parce que ce qu'ils y lisent va à l'encontre de leur « sentiment de la langue », c'est-à-dire de leurs représentations linguistiques. Quand ils se tournent vers une instance de conseil comme la *GfdS* ou la *Sprachberatung* de l'Université Halle-Wittenberg, leur motivation est généralement professionnelle (secrétariat, travaux universitaires), et destinée à clore une vraie hésitation :

Vielfach ging der Nachfrage bereits ein Disput über das sprachliche Problem voraus, und der eigene Standpunkt sollte durch eine Autorität bestätigt oder korrigiert werden (Neubauer 2009 : 69)

Ils se montrent disposés à tolérer les formes non normatives produites par autrui à proportion de leurs hésitations personnelles. Celles-ci étant de plus en plus rarement sanctionnées dans la société en dehors de l'école, elles tendent à se diffuser de façon divergente d'avec ce que prévoit la codification.

---

<sup>10</sup> Ce mot-valise en français du Canada est l'adaptation du mot anglais « chat ».

### 3. Typologie et drift<sup>11</sup>

#### 3.1. Explications typologiques

Une explication de type structuro-typologique fait de cet affaiblissement des marques de l'allemand une constante de son histoire. Il y a deux siècles déjà, Jacob Grimm, constatant dans sa préface à la grammaire allemande que la déclinaison du substantif avait 40 formes en gothique, 25 en vieux haut-allemand et seulement 6 à son époque, écrivait :

Man könnte eine förmliche Berechnung über den progressiven Untergang der Flexionsfähigkeit anstellen (Grimm 1819 : 18)

La régularisation des paradigmes caractérise les évolutions également dans le système verbal, dans la mesure où les phénomènes décrits avancent du synthétique vers l'analytique : impératif de deuxième personne, passage du K2 synthétique au K2 analytique *würde stehen*, et régularisation des participes 2 de verbes forts moins fréquents après que la forme du prétérit a déjà été régularisé, cf. le titre *gewinkt oder gewunken* 2009. Cette tendance va dans la direction d'une réduction de la charge cognitive de fabrication des formes marquées : il ne s'agit pas d'une économie au sens d'économie de signifiants (graphème ou phonème), mais, comme exposé ailleurs (Schneider-Mizony 2020) d'une plus grande iconicité entre le marquage et la fonction grammaticale. Une structure iconique forme/fonction ne résulte cependant pas d'un choix conscient et délibéré (un locuteur qui se dirait à chaque fois avant de parler « j'en ai ras-le-bol de ces marquages, je vais les économiser »), mais d'un accès spontané aux formes analytiques simples<sup>12</sup>, dont la diffusion repousse peu à peu les formes marquées complexes au musée d'abord, au cimetière ensuite.

Zu erwähnen ist allerdings, dass die Sprechenden nicht aktiv einen Kasus oder Determinativ abbauen, weil ihnen die Paradigmen zu viel mentale Lexikonarbeit bedeuten, sondern der Abbau eine Folge des Nichtgebrauchs eines Kasus oder Determinativs ist, der wiederum auf den Rückgriff auf analytische (syntaktische) statt synthetische (morphologische) Formen zurückzuführen ist. (Siever 2011 : 88)

Cette explication typologique de l'unification mot/fonction grammaticale est soutenue par Elisabeth Leiss pour l'omission de l'article au motif que le système contemporain des articles est devenu partiellement redondant, la définitude n'ayant besoin d'être signalée que lorsqu'elle est rhématique. L'intérêt de mettre un défini se réduirait en situation d'hypodétermination : *ich fahre mit Zug*. Si

---

<sup>11</sup> Le mot anglais *drift* veut dire « dérive », et son noyau sémantique de force intérieure qui s'impose lentement est à l'origine de sa terminologisation en linguistique.

<sup>12</sup> Dépendant d'une meilleure mémorisation et d'une reconstruction mentale plus rapide pour les formes fréquentes (Poitou 2005 : 397-398).

c'est une question de redondance dans la détermination, elle explique logiquement aussi la réduction de l'indéfini :

Er war Buch kaufen

ja der ist halt cool und was weiß ich, der ist schon guter Freund (Exs. Leiss 2010 : 153).

Le focus de la réalisation langagière siège dans la prédication *Buch kaufen* ou *guter Freund sein*, le groupe nominal ne nécessite pas une information spécifique sur sa définitude ou indéfinitude. Le système de la langue allemande évoluerait vers un marquage par l'article uniquement lorsqu'il apporte une information : c'est sa surgénéralisation qui se réduirait. L'évolution ne doit pas être imaginée sous la forme d'un passage de la surabondance à l'ascèse « une forme = une fonction », le phénomène étant plus complexe. Leiss 2010 représente le cycle de l'évolution du défini en allemand – rappelons que l'article défini allemand est apparu en vieux-haut-allemand comme marqueur de définitude ou indéfinitude : (Glaser, 2000 : 209) ; (Pasques 2015) – de la façon exposée ci-après.

La fonction initiale du système de l'article est le choix entre défini et indéfini, et son érosion découle de l'emploi croissant du défini dans des contextes où aucun autre déterminant n'aurait pu être mis. L'utilisation anaphorique de l'article relève de cette perte de la signification fonctionnelle originale (la définitude connue), et le défini anaphorique devient pur instrument de cohésion textuelle. L'usage anaphorique du défini est lui-même la porte d'entrée pour l'usage du générique. Cette sur-utilisation anaphorique ou générique déclenche sa perte de distinctivité grammaticale et son affadissement sémantique, c'est-à-dire l'unification fonctionnelle de ses emplois. Comme l'article est très fréquent, les glissements qui affectent progressivement son usage sont peu remarqués : Elisabeth Leiss l'observe dans les variétés orales du Sud de l'Allemagne (*ich gehe Berg*) ou en prose autrichienne (Walter Kappacher) et fait l'hypothèse que ces réalisations apparaissent peu à la conscience des locuteurs lorsqu'elles sont réalisées en prononciation suprarégionale. On les remarque plus dans des sociolectes non normés à la fois parce qu'on y attend des déviations, et en même temps, parce qu'elles y sont plus fréquentes : la norme langagière, qui ralentit habituellement l'évolution typologique, y est respectée moins assidument.

L'explication de l'abandon progressif de la redondance vaut également pour la perte du « s » du génitif. Stricker formule :

Die Kasusmarkierung wird in solchen Fällen vor allem durch den Artikel oder durch pronominales Begleiter des Substantivs übernommen, z. T. auch vom Adjektiv, man spricht deshalb gegenwartssprachlich auch vom Nominalgruppenflexion (Stricker 2012 : 131)

L'indication de cas chère au directeur de l'IDS *supra* n'apparaîtra alors qu'une seule fois. Les théories naturalistes (qui sont aussi universalistes) postule d'ailleurs que la saillance des formes grammaticales, leur caractère marqué,

s'émousse au cours de l'histoire : c'est l'érosion (Fischer 2010 : 25-26). Si l'on pose la question en termes simplifiés « pourquoi les locuteurs vivant aux siècles antérieurs utilisaient-ils ces formes non économiques que les locuteurs modernes abandonnent ? », le linguiste n'y répondra pas de même façon qu'un Bastian Sick, qui suggère que les jeunes générations sont moins aptes à l'effort. Les typologues hésitent cependant à trancher entre une résurgence d'un ancien état de langue de l'allemand, une diffusion par contact – par exemple pour *lecker* avec le néerlandais *lekker* en fonction de sa diffusion géographique (cf. Stoltenburg 2008: 150) –, ou un nouveau marqueur de souveraineté langagière.

### 3.2. Explication par convergence

Une thèse en linguistique des contacts de langues postule que des changements intervenus dans une langue A en contact avec une langue B sous la forme d'un contact géographique (frontières, ou bilinguisme de communautés) d'un substrat (pour la migration) ou d'un superstrat (pour une domination culturelle) relèveraient de ce contact. Les exemples d'évolution lexicale par contact (cf. le *Deuglish*) ne manquent pas, et l'on a jusqu'à récemment expliqué ainsi les évolutions morphologiques tel le *in 1980* en contact par superstrat avec le français à l'époque wilhelminienne (en 1980) et à l'époque contemporaine avec l'anglais (*In 1980...*). L'explication contrastive s'est différenciée depuis par la notion de convergence, qui énonce que le changement linguistique est d'autant plus vraisemblable que se rencontrent (« convergent ») une prédisposition du système de la langue A avec les manifestations morphologiques de la langue B. La prédisposition serait nécessaire, renforcerait l'évolution de la langue A (Thomason 2001) : « convergence » signifie que les deux langues en présence évoluent vers un renforcement de leurs traits grammaticaux communs et un affaiblissement ou une disparition de leurs traits divergents. Cette théorie de la convergence expliquerait de façon intéressante la rencontre entre l'affaiblissement du marquage casuel du déterminant allemand et des phénomènes empruntés au *kiezdeutsch* avec la non-réalisation de l'article. L'explication par convergence est cependant de type naturaliste, nécessitant une observation sur la langue durée :

Systemwandel vollzieht sich nur sehr langsam und unmerklich. In vielen Fällen ist er überhaupt nur retrospektiv nachweisbar. Erhebliche Störfaktoren für die Initiierung von Veränderungen durch die Sprecher (im Sprachgebrauch) stellen Normierung der Sprache, sprachliche Sozialisation in Schule und Gesellschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachpflege dar. (Bittner/Köpcke 2008 : 65).

## Conclusion

La contemporanéité, quand on en fait l'expérience immédiate, paraît toujours plus hétérogène et chatoyante qu'elle ne le semblera dans le futur à ceux qui la regarderont avec le recul des générations. La variation y est reine, et les contemporains sont prompts à en rendre responsable tel ou tel phénomène social ou politique contemporain, un peu à la façon de l'épigénétique. Ceci induit des hypothèses d'explication de type culturaliste, validées par les un/e/s et niées par les autres : l'ethnolecte du Kiez et son multilinguisme, la déstandardisation chez les Jeunes. Comme le sous-entendent quelques titres donnés en repères bibliographiques, le discours sur la perte de marques repose en grande partie sur la représentation implicite d'un déclin de la langue, qui ferait suite à l'arrivée de nouveaux media, à un manque de culture ou d'autodiscipline langagière chez les jeunes générations et *last, but not least*, à l'influence invasive d'idiomes étrangers. Là où aujourd'hui, les technologies digitalo-numériques, le recul du drill orthographique et le cosmopolitisme anglophile sont donnés comme responsables, les siècles précédents rapportaient les changements linguistiques à l'influence pernicieuse de l'impression à l'orée de l'époque moderne, à l'influence du français du baroque ou plus tard au journalisme.

De façon cyclique, la société serait l'éternelle responsable, point de vue que ne partagent pas tous les linguistes, dont certain/e/s font remarquer que les évolutions touchent à la marge les paradigmes dans le GN. Heide Wegener (2007) observe par exemple qu'une caractéristique distinctive du groupe nominal allemand, la présence concomitante de trois genres et une pince nominale fixe entre Det à gauche et N à droite sont stables depuis des siècles : elle émet l'hypothèse, qui aurait l'intérêt de réconcilier les pistes interprétatives présentées, d'une scission de l'allemand en deux variétés distinctes – une variété simplifiée, d'oral spontané, expression grammaticale du langage de la proximité de Koch & Oesterreicher – et une variété complexe traditionnelle. Quand la variété simplifiée tendrait vers une réduction du paradigme des quatre à deux cas (nominatif & cas oblique), la déletion de l'article ou du pronom sujet et vers l'affaiblissement de la congruence adjectivale, la langue de la distance conserverait, sous le poids des traditions normatives, les marquages complexes qui démontrent la socialisation soignée du locuteur-scripteur cultivé, sans que le profil typologique de la langue allemande en soit vraiment touché. À l'échelle de nos existences, la déstandardisation serait compatible avec la stabilité typologique, et la diminution du poids des normes peut bien paraître simplifier les paradigmes morphologiques, cela ne touche jamais qu'un registre de l'allemand parmi d'autres.

## Bibliographie

- BERTRAND, Yves (2016) "Qu'en est-il au juste de la déclinaison faible des masculins ?" In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2016/4, 405-419.
- BERTRAND, Yves (2018) "Que faire des noms de pays et de régions masculins ?". In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2018/2, 165-175.
- BITTNER, Andreas / KÖPCKE, Klaus-Michael (2008) "Sprachwandel- oder Verlotterungsprozesse – Versuch einer Versachlichung". In: DENKLER, Markus & alii (Hrsgb.) *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff Verlag, 59-80.
- BLANCHE-BENVÉNISTE, Claire (2002) „Quel est le rôle du français parlé dans les évolutions syntaxiques ? ». In : *L'information grammaticale* 2002/n°94, 11-17.
- DeReKo *Deutsches Referenzkorpus*: Institut für deutsche Sprache Mannheim. Site : <https://www.ids-mannheim.de/digspra/kl/projekte/korpora/>
- DUDEN (2007) *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle* Bd. 9. Dudenverlag: Mannheim u.a.
- FISCHER, Susann (2010) *Word-Order Change as a Source of Grammaticalization*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam.
- GAUTHEROT, Laure (2015) *Changement des normes communicatives en allemand contemporain. Lexique et discours* (vérifier) Thèse de doctorat de l'Université de Strasbourg soutenue le 13 novembre 2015.
- GLASER, Elvira (2000) « Zur Verwendung des Artikels in den althochdeutschen Glossen ». In: DESPORTES, Yvon (Hg.) *Zur Geschichte der Nominalgruppe im älteren Deutsch. Rechts von N*. Heidelberg: C. Winter Verlag, 187-212.
- GRIMM, Jacob (1819) "Einige Hauptsätze, die ich aus der geschichte der deutschen sprache gelernt habe". Reprographischer Nachdruck aus Grimm, Jacob (1968) *Vorreden zur deutschen Grammatik von 1819 & 1822*. Darmstadt : wissenschaftliche Buchgesellschaft, 18-29.
- KOCH, Peter & OESTERREICHER, Wulf (1985) „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Schriftlichkeit und Mündlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch* 1985, Bd. 36, 15-43.
- KORPUS Variantengrammatik der deutschen Standardsprache : <http://www.variantengrammatik.net/projektseite.html>
- LEISS, Elisabeth (2010) "Koverter Abbau des Artikels im Gegenwartsdeutschen". In: Bittner, Dagmar/ Gaeta, Livio (Hrsg.) *Kodierungstechniken im Wandel. Das Zusammenspielen von Analytik und Synthese im Gegenwartsdeutschen*. De Gruyter : Berlin/New York, 137-157.
- LINKE, Angelika (2000) "Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprach-(gebrauchs)wandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen". In: *Der Deutschunterricht* 2000/2, 66-77.
- LOBIN, Henning (2021) „Ökosystem Sprache – früher und heute“. In : *Der Sprachdienst* 3021/5, 179-184.
- MAROSSEK, Diana (2016) "Kommst du Bahnhof oder hast du Auto?". *Warum wir reden, wie wir neuerdings reden*. Berlin: Hanser Verlag.

- MATTHEIER, Klaus J. (2000) "Die Herausbildung neuzeitlicher Schriftsprachen". In Besch, Werner & alii (Hrsgb.) *HSK Sprachgeschichte* 2.2, 1085-1107.
- NEUBAUER Skadi (2009) "Gewinkt oder gewunken? Welche Variante ist richtig?". *Tendenzen von Veränderungen im Sprachgebrauch aus Sicht der Sprachberatungsstelle der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- ONG, Walter Jackson (1990) *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. London: Routledge.
- PASQUES, Delphine (2015) *Contribution à l'histoire de la catégorie du NUMERUS en ancien-haut-allemand : l'émergence du marquage nominal de l'opposition discret-non-discret*. Monographie d' HdR. Paris : Université Paris-Sorbonne / Montpellier III-Paul Valéry.
- POITOU, Jacques (2005) « Variation morphologique et changement linguistique ». In : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2005/4, 397-407.
- PRÖLL, Simon (2021) « Die Nativierung des Standarddeutschen. Mikrotypologische Evidenz für suprasegmentalen Wandel ». In : *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 75, 305-329.
- SCHNEIDER-MIZONY, Odile (2020) "L'imaginaire linguistique de la brièveté". In : Daux-Combadon, Anne-Laure & Anne Larrory-Wunder (Hrsg.) *Kurze Formen in der Sprache/Formes brèves de la langue. Syntaktische, semantische und textuelle Aspekte*. Tübingen : Narr, 57-67.
- SICK, Bastian (2009) *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 2*. Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- SIEBER, Peter (2011) *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Muster in der Schriftlichkeit*. De Gruyter.
- SIEGEL, Vanessa (2018) *Multiethnolektale Syntax. Artikel, Präpositionen und Pronomen in der Jugendsprache*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- SIEVER, Torsten (2011) *Texte i. d. Enge. Sprachökonomische Reduktion in stark raumbegrenzten Textsorten*. Frankfurt a. M. : Peter Lang.
- STOLTENBURG, Benjamin (2008) "lecka pilsken trinken!" Deutsche Adjektive in der Umgangssprache - das Ende der Endungen?" In: Denkler, Markus & alii (Hrsgb.) *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff Verlag, 129-152.
- STRICKER, Stefanie (2012) *Sprachhistorisches Arbeitsbuch zur deutschen Gegenwartssprache*. In Mitarbeit mit Rolf Bergmann & Claudia Wich-Reif. Heidelberg : C. Winter Verlag.
- THOMASON, Sarah G. (2001) *Language contact: an introduction*. Washington DC. Georgetown University Press.
- SZCZEPANIAK, Renata / HARTMANN, Stefan / DRÜCKER, Lisa (Hrsgg.) 2019 *Historische Korpuslinguistik. Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte* Bd. 10. Berlin: Boston: De Gruyter.
- WEGENER, Heide (2007) "Entwicklungen im Deutschen – Wird Deutsch einfacher?". In *Deutsche Sprache* 2007/35, 35-62.
- WIESE, Heike (2006) „,Ich mach dich Messer‘: Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache (Kanak-Sprak)“. In: *Linguistische Berichte* 207/2006, 245-273.

## **Genug : Quand « assez » devient « trop »**

### **0. À l'origine<sup>1</sup>**

Comme l'idée de cette étude ne vient pas de moi, mais de E. Faucher, il convient de lui laisser la parole :

Reverso (bilingue en ligne) vous donne plusieurs exemples de *genug*<sup>2</sup>, ignoré de la plupart des dictionnaires unilingues. Voilà un paradoxe qui pourrait susciter votre envol ; et vous pourriez en profiter pour vous gausser de ces musicologues français qui traduisent le titre de la cantate de Bach « *ich habe genug* » par « J'en ai assez », alors que Siméon, à qui Bach, après Luther, donne la parole, veut dire "Je suis comblé".

Mon ami fait allusion à la cantate 82. Tout d'abord, toutes les traductions ne sont pas aussi mauvaises. Ainsi, [https://fr.wikipedia.org/wiki/Ich\\_habe\\_genug](https://fr.wikipedia.org/wiki/Ich_habe_genug) :

***Ich habe genug*** (*Je suis comblé*), (BWV 82), est une cantate religieuse de Johann Sebastian Bach composée à Leipzig en 1727.

Mais ceux qui traduisent par « J'en ai assez. » nous exposent à un grave contre sens. L'air final, joyeux, dit en effet :

Ich freue mich auf meinen Tod,  
Ach, hätt er sich schon eingefunden.  
Da entkomm ich aller Not,  
Die mich noch auf der Welt gebunden.

Dire qu'on en a assez, qu'on est las, dégoûté de vivre, c'est ne voir dans le trépas que la fin des maux, bref c'est être atteint du syndrome de glissement, qui amène à se laisser mourir. Or, Siméon est lui, comblé, parce qu'il a vu le Christ :

Dans les Évangiles (Luc 2 : 25-35), un homme nommé Siméon qui attendit toute sa vie la venue du Messie, a été averti qu'il ne mourrait pas avant de l'avoir vu. Lorsqu'il voit Jésus enfant, accompagné de ses parents, il le bénit et annonce à Marie les œuvres merveilleuses auxquelles l'enfant est destiné. (*Wikipédia*).

---

<sup>1</sup> Je remercie E. Faucher non seulement de m'avoir suggéré ces pages, mais d'avoir apporté maintes améliorations à mon texte.

<sup>2</sup> Bach emploie la forme ancienne *genung*. Si *Reverso* en donne plusieurs exemples, on ne peut dire que c'est un archaïsme. Peut-être un régionalisme ?

Donc, comblé, il peut mourir tranquille, car ce qu'il attendait est enfin arrivé et la mort fera tomber ses chaînes.

Il y a donc un monde entre « être comblé » et « en avoir assez ».

En tout cas, j'invite lectrices et lecteurs (qu'on soit croyant, athée ou agnostique) à écouter (*youtube*) cette œuvre magnifique et j'en viens au sujet même de cet article : quand *assez* devient *trop*.

*Universalwörterbuch* distingue bien les deux significations à l'aide d'exemples :

**ge|nug** <Adv.> [mhd. genuoc, ahd. ginuoc, urspr. Adjektiv zu einem Verb mit der Bed. »reichen, (er)langen«]: **a)** *in zufrieden stellendem Maß; ausreichend; genügend*: wir haben g. Arbeit/Arbeit g.; hast du g. Geld eingesteckt, mit[genommen?]; das ist g. für mich; [...] jetzt habe ich g. von dieser Arbeit (*bin ich ihrer überdrüssig*); jetzt habe ich aber g.! (*jetzt ist meine Geduld zu Ende*);

© Duden - Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim 2001. [CD-ROM].

La question qui se pose alors est de savoir ce qui permet de montrer ou de comprendre qu'on passe de « *zufrieden* » à « *überdrüssig* », autrement dit quand le contentement devient dégoût. Le passage de l'un à l'autre apparaît dans deux exemples familiers. D'ordinaire, on ne remplit pas un bol jusqu'au bord, car sinon on ne peut y toucher sans renverser du liquide et c'est pourquoi « j'en ai ras le bol ! » ne peut plus signifier la quantité suffisante, mais le trop plein. De même qu'une seule goutte suffit à faire déborder un vase trop rempli.

L'objet de cette étude est donc de montrer quels sont les signaux qui permettent de savoir si *genug* signifie *assez* ou *trop*. Autrement dit : comment l'allemand montre-t-il *Zufriedenheit* et *Überdruß* ?

## 1. *Genug* : *Zufriedenheit*

Trois facteurs entrent en ligne de compte : la situation et le contexte, les éléments langagiers, l'accompagnement paralinguistique.

### 1.1. La situation

Rappelons ce qu'évoque *Wikipédia* à propos de Siméon :

Dans les Évangiles (Luc 2 : 25-35), un homme nommé Siméon qui attendit toute sa vie la venue du Messie, a été averti qu'il ne mourrait pas avant de l'avoir vu.

L'ayant vu, on ne comprendrait pas pourquoi il ne serait pas comblé. De plus, ne l'ayant vu que quelques instants, on ne comprendrait pas non plus pourquoi il serait repu, blasé, dégoûté, etc.

Un autre exemple, profane cette fois :

Er schwor sich, dass er an diesem Abend kein einziges Wort sprechen würde, dass es ihm genug und übergenug sei, ihnen zuzuhören, dass er ganz glücklich sei, dass er viel zu

faul, auch nur ein Wort zu sprechen, dass er sie beide nur ansehen möchte...(Hans Fallada : *Ein Mann will nach oben*, p.385).

Ici, *übergenug* n'indique pas ici l'indigestion : le personnage est « comblé » (*genug*) et « plus que comblé » (*übergenug*), comme le montre la suite : « dass er ganz glücklich sei ».

## 1.2. Les éléments langagiers

Partons d'exemples<sup>1</sup>:

Im selben Atemzug drehte sich die „nette“ Verkäuferin, die nur ihr Geschäft machen wollte- da war ich mir sicher- zu mir um und fragte: „Wollen Sie nicht selber nach Schuhen schauen?“ Ich bedanke mich höflich und gab ihr zur Antwort: „Nein danke, ich habe genug.“.

D'autres formules synonymes : *danke, es reicht/ es langt/ ich bin satt*.

La phrase est d'ailleurs souvent utilisée comme formule rituelle dans les manuels d'enseignement de l'allemand, langue étrangère.

Joseph Rosenberg - 2013 - Foreign Language Study

**Danke, ich habe genug.** Thanks, I have (had) enough. Nehmen Sie Bratkartoffeln oder Kartoffelbrei 'I Do you take fried potatoes or mashed? Möchten Sie Senf ...

-Möchten Sie etwas als Nachtisch nehmen? -Nein, ich möchte nicht mehr. -Und Sie? -

**Danke, ich habe genug.** -Wir möchten bezahlen. Die Rechnung, bitte!

## 1.3. L'accompagnement paralinguistique

In Abu Dhabi nimmt der Gast das leere Glas oder die leere Tasse im Restaurant oder Café in die Hand und wackelt damit leicht hin und her, wenn er nichts mehr trinken möchte. Es genüge, mit dem Behälter ein paar Mal dezent nach rechts und links zu wackeln, sagt eine Mitarbeiterin von Abu Dhabi Tourism. Damit bedeute man dem Kellner diskret aber eindeutig: „Nein, danke, ich habe genug.“ Solange der Gast Glas oder Tasse nicht leicht schüttelt, schenkt der Kellner nach. Diese Sitte gelte auch in anderen arabischen Ländern

Donc mimique et gestuelle montrent que l'on est satisfait.

Il faut ajouter, si l'on parle, le ton de la voix. Alors le ton montre qu'on est comblé. Il n'en ira pas de même quand il s'agit de « J'en ai assez ! ».

Mais pour en terminer sur *genug* = *suffisamment*, citons Freidank (*Bescheidenheit*) : *Genug ist besser als zuviel*. Mais qui nous avertit de ne pas franchir la frontière ? Le 'Moraltrompeter' Schiller bien sûr (*Der Taucher*), selon le *Duden* : *Zitate und Aussprüche* :

In der verkürzten und leicht abgewandelten Form „Genug des grausamen Spiels!“ wird das Zitat heute im Sinn von „Hör auf oder hören wir doch auf damit!“ gebraucht. Man verwendet es zum Beispiel, wenn etwas allen Beteiligten keine Freude mehr macht,

---

<sup>1</sup> Sauf indication contraire, les exemples sont empruntés tels quels à Internet.

sondern zur Quälerei zu werden droht, oder als Aufforderung, jemanden nicht länger zum Besten zu halten, auf die Folter zu spannen oder zu verspotten.

## 2. Genug : Überdruß

Là aussi nous retrouvons nos trois facteurs: la situation, les éléments langagiers, l'accompagnement paralinguistique.

### 2.1. La situation

*Genug* est ce qu'on dit « wenn das Leben uns nachtet », pour citer Lenau, donc quand, pour une raison ou une autre, on a perdu le goût de vivre.

*Jona hat genug*

Kann das wirklich wahr sein? Jona versteht die Welt nicht mehr. Die ganze Stadt ist wie verwandelt. Noch nie hat er so fröhliche Gesichter gesehen, noch nie so viele Menschen singen hören. Er hatte zuschauen wollen, wie sie ihre verdiente Strafe bekamen, und jetzt das! So betet er zu Gott: „Siehst du, genau das hab ich mir gedacht! Deshalb bin ich davon gelaufen: Weil ich gewusst habe, dass du gnädig und barmherzig bist, geduldig und von großer Güte. **Jetzt hab ich genug. Ich will nicht mehr. Bitte, Gott, lass mich sterben!**“ Da sagt Gott zu ihm: „Jona, ich sehe, dass du zornig auf mich bist. Aber hast du denn ein Recht dazu?“ (<https://www.wildbad-evangelisch.de/unsere-gemeinde/projekt-kinderbibel/jona/>)

### 2. 2. Les éléments langagiers

On passe souvent par des formules standard.

– Répétition de *genug* :

Genug ist genug! (Bedeutung Schluss damit, umgangssprachlich; energischer Ausruf. Ausdruck von Überdruß) (<https://www.redensarten-index.de/suche.php?>)

La traduction est encore plus explicite : « trop, c'est trop ! »

– Adjonctions avant *genug*: *Jetzt aber genug!*

**Jetzt aber genug.** Mir wird schon ganz schwummerig. Wenn sie auch wirklich eklig sind, möchte ich Ihnen dieses und das zweite lehrreiche Seuchenquartett dennoch ans Herz legen.

– Adjonctions après *genug* : Il s'agit essentiellement de *von* et les exemples abondent qui expliquent cette attitude de refus :

Habe **genug von diesem Leben**». Jetzt spricht der Flüchtling, der sich in Bern angezündet hat

Ich habe **genug von diesen Leuten**, die ständig irgendwelche Vorschläge im europäischen Raum machen, ohne dass man weiß, an wen sie gerichtet sind.

ich habe so **genug von diesen Menschen-** und Seelenhändlern, von Kriegen, Parolen, von. Großmannssucht.

jetzt habe ich **genug von dieser Arbeit** (bin ich ihrer überdrüssig) ...(Duden)  
Doch eines kann und will ich zum Schluss nicht verschweigen: **Ich habe genug von dir.**  
Genug von deinen Tritten. Einfach genug von dir. Endgültig. Genug.

Il y a aussi *mit* :

Genug damit!  
es reicht (jetzt) (ugs., Hauptform) · Ende · genug ist genug! · genug  
jetzt! · Punktum · Schluss · genug! (geh.) · **genug damit** (geh.) · genug davon (geh.)  
( <https://www.openthesaurus.de/synonyme/genug%20damit>)

- Association avec d'autres formules :

**genug!**, das **reicht**, das **langt** jetzt! (fam.) ... jemandes Geduld ist zu Ende: also  
jetzt **langt** es **mir aber!**) (<https://dict.leo.org/forum/>)  
**Jetzt langt** es **mir aber**" ... **Jetzt** ist es **genug!** Meine Geduld ist am Ende ...  
([\)](https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=)

L'accumulation a pour but de donner encore plus de force à l'expression.

### 2.3. L'accompagnement paralinguistique

Les exemples parlent d'eux-mêmes et dispensent de commentaires :

Als ob ihr Tod allein nicht schon genug ist!", **schrie** Takeo und **schlug** gegen den Mast des Schiffes.  
Ach genug, genug! **schrie** da Augustinus:  
Schließlich hatte er genug und **brüllte** laut: „Das ist Betrug! „  
Er weiss wie sie auf manche Sachen reagiert aber das ist nun wirklich übertrieben, mit dieser wütenden Antwort hat er nicht gerechnet „Es war doch nur eine-" „Ich hab genug davon!", **wütend** stapft sie aus dem wunderschönen Park.

Comme il s'agit d'exemples écrits, on n'entend pas le ton, mais on peut l'imaginer et d'ailleurs la ponctuation, en l'occurrence le point d'exclamation, le révèle. C'est celui de la lassitude, du dépit, de la tristesse, de la rage, du désespoir, etc., bref de tout ce qui peut accompagner la mimique, la gestuelle, éventuellement même la proxémique, si la personne est assez près de quelqu'un pour lui lancer sa colère au visage.

Donc si dans la réalité il n'y a pas loin de la satiété au dégoût, la différence est pourtant claire et la situation, la langue et les éléments paralinguistiques sont là pour nous le montrer.

Merci en tout cas à E. Faucher et à J.- S. Bach de nous rappeler que si l'on peut parfois être las de la vie, on ne doit pas oublier que parfois aussi elle nous comble.

### **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.

## **Les adjectifs du vin en allemand et en français**

### **1. Objectifs et corpus**

Nous nous proposons ici de faire une analyse comparative des adjectifs descripteurs du vin en français et en allemand. Les aspects que nous aborderons seront la formation des adjectifs (plus spécialement leur morphologie constructionnelle), leur sémantique, mais aussi leur fréquence, révélateur malheureusement souvent négligé d'un grand nombre de phénomènes linguistiques et discursifs.

Pour cela nous examinerons la description d'un cépage noble de vin blanc, l'un des plus célèbres d'entre eux : le *riesling*<sup>1</sup>. Pourquoi choisir ce cépage ? Parce qu'il est cultivé dans de nombreux pays européens (Autriche, Hongrie, Italie, Luxembourg, Roumanie, République tchèque, Slovaquie, Suisse), voire des pays plus lointains (Afrique du Sud, Australie, Canada, États-Unis, Nouvelle-Zélande etc), mais aussi en France (plus précisément en Alsace) et en Allemagne. Le riesling est le premier cépage d'Allemagne avec plus de 20% des surfaces cultivées et également le premier en Alsace avec 23% des surfaces.<sup>2</sup>

Le corpus à la base de notre étude est constitué de sites Internet de viticulteurs, aussi bien des domaines que des caves vinicoles. Nous en avons retenu 20, 10 en France et 10 en Allemagne. En France il s'agit uniquement du vignoble alsacien, tandis que les sites allemands regroupent des viticulteurs de différentes régions viticoles : Moselle, Rheingau, Rheinhessen, Palatinat, Bade, Franconie<sup>3</sup>. Nous avons choisi des viticulteurs de haut de gamme, en retenant uniquement des médailles d'or du concours international « Riesling du monde » de Strasbourg.<sup>4</sup>

---

1 Choisir un cépage *unique* permet de mieux procéder à une analyse comparative des adjectifs descripteurs du vin en France et en Allemagne, car cela diminue le nombre de variables.

2 Voir les informations du *Deutsches Weininstitut* (<http://www.deutscheweine.de>) et pour l'Alsace [http://www.terroirs-france.com/region/alsace\\_riesling.htm](http://www.terroirs-france.com/region/alsace_riesling.htm).

3 Voir leur adresse Internet en bibliographie de cet article.

4 Ce concours s'est à présent élargi à d'autres vins blancs et s'intitule dorénavant « Mondial des vins blancs » (<https://www.mondial-vins-blancs.com>). Nous avons retenu les lauréats du concours 2011, cet article ayant fait l'objet d'une communication à Dijon en 2011. Le lecteur intéressé consultera nos deux autres articles sur la langue des vins : Kauffer (2019 et 2015).

Sur chaque site Internet choisi se trouve un certain nombre de textes qu'on peut appeler des « textes sensoriels », car ils décrivent les caractéristiques des vins, telles qu'elles apparaissent lors de leur dégustation. Les critères habituellement utilisés, par exemple lors du concours, sont la dégustation visuelle, olfactive et gustative, l'impression d'ensemble et la typicité du vin. Ces textes sensoriels sont destinés aux amateurs de vins et futurs clients des domaines. Certains textes sont assez sommaires, d'autres plus précis, et ceux des domaines les plus prestigieux sont extrêmement détaillés : ce sont de vraies fiches de dégustation réalisées par des œnologues attachés au domaine. Ces 20 sites totalisent 111 textes sensoriels allemands et 54 français. Le nombre de « textes sensoriels » sur le riesling varie beaucoup selon les sites. Pour les sites allemands, il varie entre 4 et 30, avec 4 sites ayant chacun plus de 10 textes sur le riesling. Pour les sites français, il y a entre 2 et 11 textes par site et un seul avec plus de 10 textes. Les sites allemands sont donc en général plus détaillés que les sites français, du moins pour ce qui concerne le riesling. C'est sans doute dû au fait que le riesling a une image prestigieuse en Allemagne, c'est le cépage de loin le plus connu et le plus apprécié. En Alsace il y a d'autres cépages nobles, tout aussi connus : le gewurztraminer, le pinot gris, le muscat.

Quels adjectifs retiendrons-nous ? En fait, nous n'examinerons pas seulement les adjectifs se rapportant au substantif *riesling*, mais tous les adjectifs des « textes sensoriels » relatifs à la dégustation du riesling. Ces adjectifs ont des fonctions variées, mais sont essentiellement des épithètes.<sup>1</sup> Les modèles théoriques de l'analyse des adjectifs adoptée sont ceux développés dans les publications suivantes : Fleischer/Barz (1995), Simmler (1998), Trost (2006) et Eichinger (2007) pour l'allemand, ainsi que Apothéloz (2002), Noailly (1999) et Corbin (1987) pour le français. Il s'agira de dégager les points communs et les différences entre le français et l'allemand, de déterminer leur nature et leur fonction ainsi que d'en proposer une explication.

Dans le tableau 1 ci-dessous, le lecteur trouvera des exemples de textes sensoriels (adjectifs en *italiques*). On peut les classer en trois catégories : les textes sensoriels avec une description simple se limitant à un ou plusieurs adjectifs, ceux à description plus structurée, avec groupes nominaux (GN) et éventuellement groupes prépositionnels (GP) et finalement ceux avec une description complexe comprenant un, voire plusieurs groupes verbaux<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Nous ne retiendrons pas les adjectifs-adverbes à fonction d'adverbe par exemple *angenehm* dans *mit einer angenehm erfrischenden Säure* (cf. tableau 1), car ils sont particuliers à l'allemand et cela fausserait l'étude comparative avec le français. Nous n'étudierons pas non plus la position des adjectifs épithètes, car les critères de position sont très différents en français et en allemand.

<sup>2</sup> Notre définition des GN, GP, GV, Gadj., ainsi que celle d'énoncé se situe dans le cadre de la théorie des groupes syntaxiques de Jean Fourquet et de ses disciples en particulier J.P. Confais et F. Schanen dans la *Grammaire de l'allemand - formes et fonctions* (1986).

|                        | Textes sensoriels français                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Textes sensoriels allemands                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Description simple     | /                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 2010 Bürgerspital Riesling<br>Qualitätswein trocken<br><i>anregend, fruchtig</i> (BHG <sup>1</sup> )                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Description structurée | Riesling 2007<br>Vin <i>fruité franc</i> et <i>citronné</i> , palais <i>sec</i> , sans ampleur <i>excessive</i> mais <i>agréable</i> . (GS)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 2009er Riesling Kabinett<br><i>trocken</i><br>Unser Stresskiller<br><i>Frische</i> Art, Citrusaromen (WPS)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Description complexe   | 2008 Grand Cru Schoenenbourg<br>La robe nous offre un <i>beau</i> jaune paille <i>intense</i> aux <i>fins</i> reflets <i>argentés</i> .<br>Le nez est <i>franc</i> , <i>complexe</i> et très <i>élégant</i> .<br>Il s'ouvre au fur et à mesure de son aération, d'abord sur des notes <i>citronnées</i> bien <i>fraîches</i> puis sur une <i>petite</i> pointe de minéralité.<br>L'attaque est <i>vive</i> et <i>droite</i> , avec une fraîcheur bien <i>équilibrée</i> par une <i>petite</i> pointe de sucre qui confère beaucoup de gras à l'ensemble. On retrouve le citron, mais également de la poire et de la pêche <i>fraîche</i> . La finale est <i>longue</i> et finement <i>minérale</i> . (CDH) | (Riesling Spätlese 2009)<br>Farbe: <i>Zartes</i> Gelb mit <i>grünen</i> Reflexen.<br>Bukett: <i>Eleganter</i> und zugleich <i>kräftiger</i> Riesling mit sehr <i>rieslings-typischem</i> , <i>fruchtbetonten</i> Bukett nach Pfirsichen, Aprikosen, Grapefruit und <i>knackigen</i> Äpfeln.<br>Geschmack: Im Geschmack ist er sehr <i>kräftig</i> mit einer angenehm <i>erfrischenden</i> , sehr gut <i>eingebundenen</i> Säure. Im Abgang sehr <i>nachhaltig</i> . (...) (WWA) |

Tableau 1 : Exemples de « textes sensoriels »

Les textes sensoriels simples avec seulement un ou plusieurs adjectifs n'existent qu'en allemand, et non en français. Les sites n'ont d'ailleurs pas tous des textes sensoriels et sont quelquefois peu fournis, réduits à des indications générales : liste des vins, adresse, plan d'accès etc.

## 2. Emploi et fréquence des adjectifs

### 2.1. Fréquence des adjectifs

Si l'on calcule la fréquence des adjectifs, on constate les faits suivants :

<sup>1</sup> Les sigles désignent les sites des différents domaines vinicoles (voir la bibliographie).

– les sites allemands ont 182 adjectifs différents avec 659 occurrences soit 3,62 occurrences en moyenne par adjectif,  
 – les sites français ont 122 adjectifs avec 546 occurrences (4,47 en moyenne). Cette différence de fréquence (3,62 contre 4,47) est étonnante, car il s'agit de textes sur le même vin, le riesling. Correspond-elle à des fonctions différentes des adjectifs ? Pour le savoir, examinons les adjectifs ayant une fréquence élevée (supérieure ou égale à 9 occurrences), dans le tableau 2 ci-dessous.

| Adjectifs français | Nombre d'occurrences | Adjectifs allemands | Nombre d'occurrences |
|--------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| <b>beau</b>        | 32                   | <i>trocken</i>      | 52                   |
| MINÉRAL            | 27                   | <b>fein</b>         | 46                   |
| <b>grand</b>       | 26                   | <b>elegant</b>      | 15                   |
| FRUITÉ             | 24                   | <u>frisch</u>       | 15                   |
| <u>frais</u>       | 19                   | MINERALISCH         | 13                   |
| <i>sec</i>         | 19                   | <i>feinherb</i>     | 12                   |
| CITRONNÉ           | 17                   | FRUCHTIG            | 12                   |
| vert               | 17                   | <b>gut</b>          | 12                   |
| jaune              | 15                   | <i>halbtrocken</i>  | 12                   |
| <b>vif</b>         | 15                   | <b>harmonisch</b>   | 12                   |
| <b>fin</b>         | 14                   | <u>leicht</u>       | 12                   |
| <b>racé</b>        | 13                   | <u>erfrischend</u>  | 11                   |
| <b>riche</b>       | 12                   | <u>kräftig</u>      | 11                   |
| blanc              | 10                   | <u>saftig</u>       | 11                   |
| <b>élégant</b>     | 10                   | FRUCHTBETONT        | 10                   |
| FLORAL             | 10                   | <b>angenehm</b>     | 9                    |
| <b>équilibré</b>   | 9                    | <b>eingebunden</b>  | 9                    |
|                    |                      | <b>rassig</b>       | 9                    |

Tableau 2 : Adjectifs à fréquence élevée

On y trouve les catégories suivantes :

– des adjectifs (en *italiques* dans le tableau 2 ainsi que dans le tableau ci-dessous) qui *classent* les types de vin d'après leur goût, surtout en allemand.

| Adjectifs français            | Adjectifs allemands                                                                                                                                  |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Un seul adjectif : <i>sec</i> | Plusieurs adjectifs et une forte fréquence :<br><i>trocken</i> (sec) avec 52 occurrences !<br><i>halbtrocken</i> (demi-sec)<br><i>feinherb</i> (sec) |

L'unique adjectif français, *sec*, n'a pas cette fonction, le riesling étant en général un vin sec. En revanche, *trocken* (sec) et *halbtrocken* (demi-sec) servent à désigner, par opposition avec *süß* (doux), moins fréquent, des types différents de

riesling.<sup>1</sup> Cette classification différencie les rieslings mais aussi les textes sensoriels afférents.

– des adjectifs (en **gras** dans le tableau 2) indiquant un *jugement de valeur*.

| Adjectifs français                                                                                                                                   | Adjectifs allemands                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 adjectifs fréquents :<br><u>élégant</u> , <u>fin</u> , <u>racé</u> ,<br><i>beau</i> , <i>grand</i> , <i>riche</i> , <i>vif</i><br><i>équilibré</i> | 7 adjectifs fréquents :<br><u>elegant</u> (élégant), <u>fein</u> (fin), <u>rassig</u> (racé)<br><i>gut</i> (bon), <i>angenehm</i> (agréable)<br><i>harmonisch</i> (harmonieux),<br><i>eingebunden</i> (équilibré) <sup>2</sup> |

Il y a ici de nombreux points communs entre les adjectifs français et allemands : le nombre comparable d'adjectifs (8 et 7), leur fréquence respective et le fait que plusieurs adjectifs (soulignés) sont parallèles : élégant et elegant, racé et rassig etc. En outre, les adjectifs indiquent toujours un jugement de valeur positif, ce qui est logique car il s'agit de faire la publicité des vins du domaine.

– des adjectifs de *couleur* (en caractères normaux dans le tableau 2)

| Adjectifs français                                                   | Adjectifs allemands     |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 3 adjectifs fréquents :<br><i>vert</i> , <i>jaune</i> , <i>blanc</i> | Aucun adjectif fréquent |

L'emploi des adjectifs français et allemands est très différencié : 3 adjectifs français fréquents, mais aucun en allemand (*grün* n'a que 7 occurrences). La couleur n'est donc pas un critère important pour les adjectifs allemands.

– des adjectifs (en PETITES CAPITALES dans le tableau 2) désignant un *arôme* décrit par comparaison avec un *fruit*, une *fleur* ou un *minéral*. Les points communs entre le français et l'allemand sont frappants pour cette catégorie : à la fois le nombre d'adjectifs et leur sens proche, voire parallèle (adjectifs soulignés). Ils désignent des caractères aromatiques constitutifs du riesling : le côté fruité, floral et minéral sont des constantes dans les descriptions de ce vin.

| Adjectifs français                                                                      | Adjectifs allemands                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 adj. fréquents :<br><u>fruité</u> , <u>citronné</u> , <u>floral</u><br><u>minéral</u> | 3 adj. fréquents :<br><u>fruchtig</u> , <u>fruchtbetont</u> (fruité)<br><u>mineralisch</u> (minéral) |

<sup>1</sup> C'est le cas aussi pour *feinherb*, qui n'a pas de réel équivalent en français : *herb* indique que le vin est acide, voire âpre, mais une connotation positive est apportée par *fein*. Donc *sec* est le terme sémantiquement le plus proche en français.

<sup>2</sup> *Eingebunden* qualifie l'acidité (*Säure*) et désigne l'équilibre du vin entre acidité, moelleux, alcool et astringence. Voir Coutier (p. 185), article *équilibré*.

La description générique du « nez » du riesling par le Conseil Interprofessionnel des Vins d'Alsace (CIVA) sur son site officiel<sup>1</sup> le prouve amplement :

« son bouquet est d'une grande finesse, racé, avec de subtils arômes **fruités** (citron, citronnelle, pamplemousse, pêche, poire, fruits compotés...) et **floraux** (...) ou encore d'anis, cumin, réglisse et graine de fenouil. Dans son évolution, le riesling est unique car en fonction du sol sur lequel il est planté, il développe des arômes **minéraux** (pierre à fusil, silex, « pétrole »)<sup>2</sup> ».

De même, le *Deutsches Weininstitut* décrit ainsi la typicité du riesling allemand<sup>2</sup>:

« Der "typische" Riesling zeigt eine blassgelbe, ins grünlich-gelbe tendierende Farbe, im Duft dominieren **Pfirsich** oder **Apfel**, im Mund spürt man eine rassige Säure. Bei den Rieslingen von Schieferböden spricht man von einer **mineralischen** Note, manche Weine riechen nach Feuerstein (...) »<sup>3</sup>

Ceci va à l'encontre de Blumenthal (1979 : 127) qui avançait que les adjectifs allemands décrivant le vin sont moins métaphoriques que les adjectifs français.

– d'autres adjectifs (soulignés dans le tableau 2) indiquant une *impression d'ensemble* : soit la fraîcheur, soit l'intensité du goût.

| Adjectifs français                               | Adjectifs allemands                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 seul adjectif, mais fréquent :<br><i>frais</i> | 5 adjectifs fréquents :<br><i>frisch</i> (frais), <i>erfrischend</i> (rafraîchissant)<br><i>leicht</i> (léger)<br><i>kräftig</i> (puissant), <i>saftig</i> (intense) |

La « fraîcheur » aromatique du vin est un point commun dans les descriptions, mais la puissance et l'intensité du goût du vin ne sont guère évoquées du côté français. Les différences sont nettes : les adjectifs indiquant cette impression d'ensemble sont plus nombreux et plus variés en allemand qu'en français.

## 2.2. Fréquence des adjectifs et des substantifs

On peut également se demander si les différences de fréquence entre adjectifs français et allemands sont dues aux substantifs auxquels les adjectifs se rapportent. Il y a en tout dans les textes sensoriels français 546 substantifs auxquels se rapportent les adjectifs ; dans les textes allemands ils sont au nombre de 659. Quels substantifs les adjectifs (en fait surtout épithètes) qualifient-ils le plus souvent dans les deux langues ? Prenons l'exemple des

<sup>1</sup> <https://www.vinsalsace.com/fr/gouts-et-couleurs/cepages/frais-et-secs/riesling-dalsace>.

<sup>2</sup> Les termes en gras sont de notre fait.

<sup>3</sup> <https://www.deutscheweine.de/wissen/rebsorten/weisse-rebsorten/riesling/>.

substantifs les plus fréquents, c'est-à-dire ayant plus de 9 occurrences (tableau 3 ci-dessous). Quelles sont leurs caractéristiques principales ?

| Substantifs français les plus fréquents | Nombre d'occurrences | % du total (546) | Substantifs allemands les plus fréquents | Nombre d'occurrences | % du total (659) |
|-----------------------------------------|----------------------|------------------|------------------------------------------|----------------------|------------------|
| <i>vin</i>                              | 74                   | 13,55            | <i>Riesling</i>                          | 198                  | 30,05            |
| <b>nez</b>                              | 50                   | 9,16             | Säure                                    | 36                   | 5,46             |
| <i>riesling</i>                         | 39                   | 7,14             | <i>Wein</i>                              | 28                   | 4,25             |
| <b>bouche</b>                           | 33                   | 6,04             | <b>Aroma</b>                             | 26                   | 3,95             |
| <b>arôme</b>                            | 28                   | 5,13             | FRUCHT                                   | 26                   | 3,95             |
| <b>reflet</b>                           | 27                   | 4,95             | <b>Duft</b>                              | 21                   | 3,19             |
| <b>robe</b>                             | 25                   | 4,58             | Abgang                                   | 19                   | 2,88             |
| note                                    | 22                   | 4,03             | Art                                      | 16                   | 2,43             |
| finale                                  | 15                   | 2,75             | <b>Bukett</b>                            | 16                   | 2,43             |
| FRUIT                                   | 15                   | 2,75             | APFEL                                    | 14                   | 2,12             |
| acidité                                 | 15                   | 2,75             |                                          |                      |                  |
| fraîcheur                               | 10                   | 1,83             |                                          |                      |                  |

Tableau 3 : Substantifs à fréquence élevée

De quels substantifs s'agit-il ?

– D'abord ceux qui se rapportent au *vin* lui-même (en *italiques* dans le tableau 3, et listés dans le tableau ci-dessous), à savoir aux substantifs qui désignent le vin.

| Substantifs français                                                  | Substantifs allemands                                  |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| substantifs : <i>vin, riesling</i><br>113 occurrences en tout (21 %)¹ | substantifs : <i>Wein, Riesling</i><br>226 occ. (34 %) |

Même si les substantifs sont fortement parallèles dans les deux langues (*vin/Wein* et *riesling/Riesling*), la différence de fréquence est indubitable : les substantifs *Wein* et *Riesling* représentent plus d'1/3 des substantifs, les substantifs français seulement environ 1/5. Les adjectifs allemands qualifient donc plus souvent le vin lui-même, ses caractéristiques intrinsèques.

Mais d'autres différences sont tout aussi marquantes :

– Les substantifs relevant de la dégustation *olfactive, gustative* et *visuelle* (en gras dans le tableau 3). Ces substantifs sont très employés en français, aussi bien pour la dégustation de nature olfactive, gustative que visuelle. En allemand, en

¹ Pourcentages arrondis à l'unité la plus proche.

revanche, soit ils sont absents (dégustation gustative ou visuelle), soit nettement moins fréquents (dégustation olfactive).

| Substantifs français                                            | Substantifs allemands                                                 |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Olfactif : très employés<br><i>nez, arôme</i> : 78 occ. (14 %)  | Olfactif : peu employés<br><i>Aroma, Duft, Bukett</i> : 63 occ. (9 %) |
| Gustatif : très employé<br><i>bouche</i> : 33 occ. (6 %)        | Gustatif : aucun                                                      |
| Visuel : très employés<br><i>reflets, robe</i> : 52 occ. (10 %) | Visuel : aucun                                                        |

– le substantif *acidité* et son équivalent *Säure*, désignant une caractéristique importante des vins blancs, présentent une tout autre répartition. Le terme français *acidité* compte 15 occurrences, moins de 3% de l'ensemble des substantifs, et est en onzième position, tandis que *Säure* est le deuxième substantif allemand le plus fréquent, avec 36 occurrences. Le caractère acide est donc mis en avant dans les textes sensoriels allemands sur le riesling. Ces deux passages de la description du riesling allemand par le *Deutsches Weininstitut*<sup>1</sup> renforcent cette impression (nous avons mis *Säure* en gras) :

In den höheren Qualitätsstufen kommen restsüße oder edelsüße Weine häufiger vor, doch werden auch viele Qualitäts- oder Kabinettweine (...) zur Kompensation der hohen **Säure** mit einer dezenten Süße ausbalanciert. (...) Die natürliche **Säure** bietet ein gutes Potenzial zur Versektung.

– les substantifs indiquant un goût de *fruit* (PETITES CAPITALES dans le tableau 3) :

| Substantifs français                                 | Substantifs allemands                                                                   |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Peu employé :<br><i>fruit</i> : 15 occurrences (3 %) | Nettement plus employés :<br><i>Frucht</i> (fruit), <i>Apfel</i> (pomme) : 40 occ. (6%) |

Cela confirme notre remarque sur les adjectifs décrivant le goût de fruit du riesling. Les substantifs ayant cette fonction sont cependant deux fois plus nombreux en allemand (6%) qu'en français (3%).

### 2.3. Conclusion

Les points communs sont les adjectifs indiquant un jugement de valeur (positif), employés de façon très comparable dans les sites des deux langues. C'est aussi le

<sup>1</sup> Voir <https://www.deutscheweine.de/wissen/rebsorten/weisse-rebsorten/riesling/>.

cas des adjectifs qui mettent en exergue l'aspect fruité et minéral du riesling, toutefois avec une fréquence plus grande en allemand.

Les différences sont plus nombreuses. On peut les résumer en disant que les textes sont nettement plus sensoriels en français qu'en allemand. Tous les sens (vue, odorat, goût) sont plus détaillés en français. Il y a cependant des exceptions. Trois points sont soulignés en allemand : *l'acidité* du riesling, sa *fraîcheur* ainsi que *l'intensité* du goût. Une autre différence réside dans le fait que les adjectifs allemands précisent plus nettement les caractéristiques intrinsèques du vin. Dans les sites allemands, il s'agit plus d'un discours *sur* le vin lui-même, et dans les sites français plutôt un discours *autour* du vin.

### 3. Formation des adjectifs

Une étude exhaustive de la formation des adjectifs de ces sites dépasserait le cadre de cet article. Nous nous bornerons à en présenter les faits marquants.

#### 3.1. Adjectifs composés

En français, les adjectifs composés sont rares dans notre corpus. Seul *vert-argenté* en est un de façon indubitable. Il est vrai que les adjectifs composés en français sont de façon générale une catégorie très contestée. Pour Apothéloz (2002 : 18), il n'y en a pas.<sup>1</sup>

En allemand, les adjectifs composés sont très fréquents : ils représentent 20 % des adjectifs du corpus, ce qui est considérable. Mentionnons : *goldgelb* (jaune d'or), *bukettreich* (au bouquet riche), *kristallklar* (cristallin). Quels sont les types particuliers d'adjectifs composés employés ici ?

– 5 adjectifs composés de type copulatif. Rappelons qu'un composé copulatif (*Kopulativkompositum* pour Fleischer/Barz, p. 246) est un composé dans lequel la relation entre déterminant et déterminé n'est pas une relation de spécification, mais est comparable à une relation de coordination (avec *und*). On ajoute un signifié à un autre, au lieu d'en créer un nouveau par sous-spécification de celui du déterminé. Donc, ces adjectifs servent ici à exprimer deux qualités gustatives en un mot : *aromatisch-würzig* (aromatique et épicé), *herb-kräuterig* (sec et au goût herbacé), *mineralisch-salzig* et *salzig-mineralisch*<sup>2</sup> (minéral et salé), *erfrischend-saftig* (rafraîchissant et intense)

– 6 adjectifs déterminatifs avec *fein-* comme déterminant pour modifier le sens du déterminé en y apportant une idée de finesse, de qualité (*fein*): *feinfruchtig*

<sup>1</sup> Noailly (1999 : 43 et s.) n'est pas de cet avis. Mais sa démonstration n'est pas très convaincante.

<sup>2</sup> Le fait que l'ordre de succession des deux constituants, *mineralisch* et *salzig*, puisse être inversé confirme qu'il s'agit bel et bien d'un composé copulatif.

(finement fruité), *feinwürzig* (finement épicé), de même *feinherb*, *feinrassig*, *feinsaftig*, *feinstrukturiert*. *Fein* ajoute un sens positif au sens du déterminé.

– 6 adjectifs déterminatifs avec *typisch* (typique) comme déterminé pour marquer la typicité du Riesling : *rebsortentypisch* et *sortentypisch* (typique de ce cépage), *rieslings-typisch*<sup>1</sup> (typique du riesling).

Ces adjectifs ne sont pas lexicalisés. Ce sont des occasionnalismes, créés au fil de la plume du rédacteur du site.

### 3.2. Adjectifs dérivés

En français, ils sont à la fois très nombreux (23% des adjectifs de notre corpus) et variés, avec beaucoup de suffixes différents. Le seul qui soit fréquent est *-eux*, par exemple dans *harmonieux*, *mielleux*, *merveilleux* (Apothéloz, p. 32). Remarquons aussi le préfixe intensif *sur-* dans *surmaturé*.

En allemand, les adjectifs dérivés sont encore plus fréquents : 31 % des adjectifs. Parmi les 18 adjectifs les plus fréquents (ceux du tableau 1), 6 sont d'ailleurs dérivés : *mineralisch*, *fruchtig*, *harmonisch*, *kräftig*, *saftig*, *rassig*.

Quels sont les adjectifs dérivés plus particulièrement employés pour décrire le riesling ? Deux catégories sont originales :

– des adjectifs avec le suffixe *-ig* sur une base nominale simple pour désigner un arôme rappelant le substantif de base : *apfelig* : ayant le goût ou l'odeur de pomme (*Apfel*), *erdig* : au goût de terre (*Erde*). De même *kräuterig* (de *Kräuter* : les herbes aromatiques), *tabakig* (de *Tabak* : tabac), *wachsig* (de *Wachs* : cire).

– des adjectifs avec les suffixes *-ig* ou *-lich* sur une base nominale complexe, en général un GN : *grün-tabakig* : au goût de tabac vert (la base de dérivation est *grüner Tabak*), *gelbfruchtig* : au goût de fruits jaunes (*gelbe Früchte*) et même *getrocknet-pflanzlich* : au goût d'herbes sèches (*getrocknete Pflanzen*). Le suffixe *-ig* est de loin le suffixe le plus employé (61 % des adjectifs dérivés), ce qui correspond bien à sa productivité générale en allemand.

Les adjectifs dérivés allemands sont donc originaux dans la mesure où ils sont employés de préférence pour décrire des goûts complexes. Ils s'y prêtent mieux que les adjectifs dérivés français. Il n'est qu'à voir la traduction des dérivés allemands des paragraphes précédents : il n'est que rarement possible de les traduire par des adjectifs dérivés français et on a recours à une périphrase. C'est le cas de *apfelig*, *kräuterig*, *tabakig* etc., à plus forte raison des adjectifs dérivés à base complexe, par exemple *grün-tabakig*, *gelbfruchtig*.

---

<sup>1</sup> Ce dernier avec plusieurs variantes orthographiques : *rieslings-typisch*, *riesling-typisch*, *riesling-typisch* et même *Riesling-typisch* avec majuscule...

### 3.3. Autres adjectifs

Les adjectifs simples, ni dérivés, ni composés, sont majoritaires en français (52 % des adjectifs) et ont une forte fréquence. En allemand les adjectifs simples sont bien moins variés (36 % des adjectifs) tout en se singularisant par une forte proportion d'emprunts : 26 % des adjectifs simples. Ce sont surtout des emprunts au français<sup>1</sup> : *markant* (marquant), *nobel* (de grande qualité), *brillant* (brillant), *dezent* (discret).

Dernière catégorie d'adjectifs : les participes employés comme adjectifs<sup>2</sup>. Les participes I et II sont très employés en français : 24 % des adjectifs, souvent idiomatisés, par exemple *marqué*, *soutenu*. En allemand, ils sont beaucoup moins employés (13 % des adjectifs), mais également souvent idiomatisés : *anregend* (excitant), *hervorragend* (excellent), *kandierte* (confit), *ausgeprägt* (prononcé).

L'allemand joue ainsi sur la *complexité* des adjectifs, avec un emploi original de certains modèles de dérivés et de composés. Les adjectifs allemands se signalent par la créativité de la construction des composés occasionnels, en particulier ceux de type copulatif, ainsi que par l'emploi de dérivés à base complexe. Les emprunts au français sont également un procédé fréquent. Par contre, le français se base essentiellement sur la *fréquence* et la variété des adjectifs simples, avec beaucoup de participes.

## 4. Les adjectifs dans le discours

Après l'analyse comparative français/allemand d'une part des différences de fréquence des adjectifs (ainsi que des substantifs afférents), d'autre part du rôle de la formation des adjectifs dans leur emploi, nous verrons dans une troisième étape l'emploi des adjectifs en discours dans les textes sensoriels. Cela permettra peut-être d'expliquer les importantes variations de fréquence entre adjectifs français et allemands constatées au début de notre article. Un point essentiel est celui de l'organisation de leur *récurrence* en texte, c'est-à-dire dans un même site, voire un même texte sensoriel<sup>3</sup>. Quels sont les types de récurrence utilisés dans notre corpus et leur fréquence ? Un inventaire rapide recensera les stratégies de récurrence employées.

---

<sup>1</sup> Avec quelques emprunts à l'italien, par exemple *grandios* et *filigran*.

<sup>2</sup> Cette dernière catégorie ne se situe pas au niveau de la complexité structurelle de l'adjectif comme les trois précédentes (adjectifs composés, dérivés ou simples), mais le nombre important des participes et leur fonction justifient cette entorse typologique.

<sup>3</sup> *Récurrence* au sens de répétition du même élément linguistique au cours d'un texte (Glück 1993 : 504, article *Rekurrenz*). J'exclus cependant de cette définition la récurrence de pro-formes (pronoms etc.).

#### 4.1. Récurrence d'énoncés

Examinons la récurrence des adjectifs soit dans un groupe adjectival (Gadj.) en fonction d'énoncé, soit dans le cadre d'un GV ou d'un GN en fonction d'énoncé qui comporte un ou plusieurs adjectifs. Cette récurrence est rare, que ce soit en français ou en allemand. Le seul groupe en fonction d'énoncé qui soit relativement fréquent est le GN allemand. Il peut alors être répété plusieurs fois, ce qui entraîne *ipso facto* la récurrence d'adjectifs épithètes lui étant attachés (soulignés ci-dessous) Par exemple : *Erfrischender, leichter Kabinett-Wein* répété tel quel pour le *Riesling Kabinett 2009* puis le *Riesling Kabinett halbtrocken 2010* de WWA. De même *Feine Aromen nach Pfirsich, Citrus und Kräutern* pour deux rieslings de WSO.

Les GN français du même type sont peu fréquents et ne donnent guère lieu à récurrence : *Vin fruité, frais et vif sur de légères saveurs d'agrumes* n'est employé qu'une fois par CDB.

Voici des exemples (rares) de Gadj. français et allemands en fonction d'énoncé :

*Im Abgang sehr nachhaltig.* (WWA)

*Typique des rieslings.* (CDB)

Même chose pour les énoncés verbaux, assez fréquents mais peu répétés :

*Im Geschmack ist er sehr kräftig mit einer angenehm erfrischenden, sehr gut eingebundenen Säure.* (WWA)

*Oeil : la robe est d'un jaune clair avec des reflets verts et brillants.* (PA)

#### 4.2. Récurrence de GN

Les cas de figure sont les suivants. Tout d'abord la récurrence *totale* d'un GN allemand ou français, procédé peu fréquent : *feinstrukturierte Aromen von roter Grapefruit und Ananas* est répété pour 3 rieslings de WFF.

De même en français pour : *Nez d'agrumes confits, de miel, de fleurs* utilisé pour un riesling « vendanges tardives », puis un autre en « sélection de grains nobles » de JMB.

En revanche la récurrence *partielle* est beaucoup plus utilisée. En général, c'est la base du GN, à savoir le substantif, et l'un de ses membres qui sont répétés, les autres membres étant soit supprimés soit modifiés :

*feines Aroma nach exotischen und gelbfleischigen Früchten und Cassis (...)*  
→ *feines Aroma nach Citrus* (WSO)

*Robe jaune clair avec des reflets verts.* → *Robe jaune clair.* (CDC)

### 4.3. Récurrence d'adjectifs

On pourra avoir en premier lieu la récurrence d'un adjectif dans le même texte sensoriel de description d'un riesling ou bien, plus largement, dans le même site Internet. Dans le tableau ci-dessous, c'est le cas de *fruité*, répété à de multiples reprises dans le site du domaine Paul Buecher (PB), qui tient à souligner cet aspect du goût de ses rieslings. De même *fein*, qui qualifie systématiquement une série de composants aromatiques des vins du prestigieux domaine Schloss Ortenberg. Les adjectifs sont répétés avec la même fonction, ici celle d'épithète.

| Récurrence d'un adjectif épithète dans des GN successifs                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texte français                                                                                                                                                                                  | Texte allemand                                                                                                                                                                                                                                         |
| un vin léger, vif et <u>fruité</u> (...) un bouquet <u>fruité</u> et flatteur (...) les arômes <u>fruités</u> du nez (...).<br><u>Fruité</u> , racé et rafraîchissant, ce Riesling 2009... (PB) | In der Nase ein <u>feiner</u> Zitrusduft gefolgt von einem kräftigen Körper und einem <u>feinen</u> Süße-Säure-Spiel. (...) <u>Feine</u> Aromen nach Pfirsich, Citrus und Kräutern. Er zeigt eine <u>feine</u> Rasse mit <u>feiner</u> Restsüße. (WSO) |

Une autre possibilité est la récurrence d'un même substantif muni d'adjectifs épithètes différents dans des GN qui se succèdent dans le texte ou le site. Les substantifs *acidité* et *Säure* (acidité) le montrent bien ci-dessous. On observe d'ailleurs qu'il existe des adjectifs employés de façon privilégiée avec ces substantifs, pour former des ébauches de collocations : *équilibré* avec *acidité*, *fein* et *präsent* avec *Säure*. D'autres critères de récurrence sont le nombre et l'organisation des adjectifs par GN, leur type sémantique, la présence éventuelle de graduatifs indiquant une grande intensité (*très*, *sehr*).

| Récurrence d'un substantif avec différents adjectifs épithètes                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texte français                                                                                                                                                                        | Texte allemand                                                                                                                                                                                                      |
| une belle <u>acidité</u> franche et agréable (...) sa précieuse <u>acidité</u> (...) une <u>acidité</u> équilibrée (...) une <u>acidité</u> remarquable et très équilibrée (...) (DI) | präsente <u>Säure</u> (...) <u>feine</u> , lebendige <u>Säure</u> (...) lebendige(r) <u>Säure</u> (...) sehr <u>feine</u> <u>Säure</u> (...) passende <u>Säure</u> (...) <u>feine</u> , präsente <u>Säure</u> (WDW) |

Cette récurrence d'adjectifs peut se faire dans le cadre de GN complexes partiellement figés qui sont des « moules » syntaxiques dans lesquels les adjectifs s'intègrent à certaines positions, ces moules étant répétés avec une occupation variable de ces positions. Les exemples suivants montrent l'intégration éventuelle d'adjectifs dans le moule (Adj +) *Gelb* + *mit* + (A+)

Reflex, ce moule étant repris par la suite avec des adjectifs différents. De même en français avec le moule (Adj + robe + aux reflets (+ Adj)), à la différence près que les adjectifs peuvent être antéposés et/ou postposés à *robe* et à *reflets*. La routinisation de ces moules est un procédé souvent utilisé dans les textes sensoriels du corpus.

| Récurrence d'un substantif avec différents adjectifs épithètes dans un « moule » syntaxique                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(Adj +) <u>robe</u> + <u>aux reflets</u> (+ Adj)</p> <p><u>Robe</u> <i>jaune pâle</i> <u>aux reflets</u> <i>verts</i>.</p> <p><i>Belle</i> <u>robe</u> <i>jaune pâle</i> <u>aux fins reflets</u> <i>argentés</i>.</p> <p><i>Belle</i> <u>robe</u> <i>jaune paille</i> <u>aux fins reflets</u> <i>verts</i> (CDH)</p> | <p>(Adj +) <u>Gelb</u> + <u>mit</u> + (A+) <u>Reflex</u></p> <p><i>Klares</i> <i>Riesling-typisches</i> <u>Gelb</u> <u>mit</u> <i>grünen Reflexen</i>.</p> <p><i>Zartes</i> <u>Gelb mit</u> <i>grünen Reflexen</i>.</p> <p><i>Kräftiges</i> <u>Gelb mit</u> <i>goldenen Reflexen</i> (WWA)</p> |

#### 4.4. Récurrence et formation lexicale

Un paramètre supplémentaire de la récurrence des adjectifs est le recours à des modèles de formation lexicale qui varient les classes grammaticales et adaptent le lexique aux besoins de désignation. Deux exemples illustrent ces stratégies :

– le recours à la substantivation des adjectifs. En allemand, c'est un procédé surtout employé pour la désignation de couleurs : *goldgelb* (jaune d'or) devient le substantif *das Goldgelb*. C'est aussi le cas pour *gelb*, *gelbgrün*.

*Brillante, goldgelbe Farbe* → (...) *Attraktives, brillantes Goldgelb* (WWA)

En français, la substantivation est rarement utilisée dans ce corpus alors qu'elle est en général fréquente en français (Apothéloz, p. 100) :

*Vin fruité franc et citronné* (...) → *Ce fruité s'épanouit dans un palais ample et persistant* (GS)

– ce recours aux procédés de formation lexicale peut devenir plus multiforme, et l'on en arrive à la formation de « familles de mots » (*Wortbildungsnetz* selon Fleischer/Barz, p. 71) c'est-à-dire un ensemble de lexèmes comportant tous un même morphème de base.

Par exemple avec *Mineral* comme base, on forme :

*mit mineralischen* (...) *Noten* (WDW) : un adjectif dérivé

*mit salzig-mineralischen* *Tönen* (WDW) : le même adjectif comme constituant d'adjectif composé

*gewisse Mineralik* (WDW)<sup>1</sup> : un substantif dérivé.

Ce procédé est extrêmement fréquent en allemand, beaucoup moins en français. L'exemple ci-dessous provient de trois sites différents, car une récurrence dans le même site est peu utilisée :

*Nez type Riesling discret et fin* (CDC)

*Bien équilibré et typé* (CDB)

*Typique des Riesling* (CDB)

*la typicité du terroir* (DI)

## 5. Récurrence d'adjectifs et fonctions

Un critère important d'emploi des formes récurrentes est le jeu avec des fonctions différentes des adjectifs. Le tableau suivant récapitule les fonctions attestées dans notre corpus en prenant l'exemple des adjectifs *sec* et *fruchtig* (fruité). Remarquons les points suivants :

- l'adjectif épithète postposé (1e ligne du tableau suivant) est rare en allemand, et non décliné ;
- l'apposition postposée et nettement séparée du substantif par un signe de ponctuation fort (3e ligne) est très utilisée, dans les deux langues<sup>2</sup> ;
- l'attribut du sujet est peu fréquent dans notre corpus allemand, nous n'avons pas trouvé d'occurrences avec *fruchtig* et avons donc mis un exemple avec *typisch*.

En français, la récurrence d'adjectifs se fait surtout avec la *même fonction* : un adjectif sera principalement utilisé dans un site en tant qu'épithète, attribut du sujet ou apposition postposée, mais sans varier la fonction. En allemand, la variation de fonction est nettement plus fréquente. L'adjectif sera utilisé plus volontiers avec des *fonctions différentes* : dans le tableau, *fruchtig* est utilisé dans le site *Weingut Albert Kallfelz* (WAK) avec trois fonctions différentes...

|            | En français                                                               | En allemand                                                                                                      |
|------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| épithète   | <i>Vin <u>sec</u>, vif, très élégant</i> (CDT)                            | <i>Sehr <u>fruchtige</u>, elegante und edle Weine</i> (WAK)<br><i>2010 Riesling <u>trocken</u> – 0,75 l</i> (WD) |
| apposition | <i>Ce Riesling 2009, plutôt <u>sec</u> et très fruité, s'exprime déjà</i> | <i>Ein verspielter, leichter Riesling, saftig, <u>fruchtig</u> und mineralisch am</i>                            |

<sup>1</sup> Cf. également le dérivé *Mineralität* par exemple dans *Mineralität pur* (WEB).

<sup>2</sup> Voir la discussion dans Trost (2011).

|                                    |                                                                                                               |                                                                                                 |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | <i>parfaitement aujourd'hui. (PB)</i>                                                                         | <i>Gaumen (WAK)</i>                                                                             |
| apposition<br>postposée<br>séparée | <i>Ce vin a une belle couleur (...). <u>Sec</u> et vif, sa fraîcheur contribue à son bel équilibre. (CDB)</i> | <i>Unsere Rieslingweine : Sehr <u>fruchtig</u> und blumig, edel, fein und pikant (WAK)</i>      |
| attribut du<br>sujet               | <i>Ce vin est toujours <u>sec</u> (JMB)</i>                                                                   | <i>Dieses finessenreiche und frische Bukett ist ideal <u>typisch</u> für die Rebsorte (WWA)</i> |

Résumons-nous. En discours, les procédés utilisés diffèrent nettement dans les deux langues. L'allemand se singularise en faisant varier en discours la fonction de l'adjectif (contrairement au français) et en utilisant certains modèles de formation comme la substantivation et les familles de mots. Les textes allemands et français se rejoignent sur le faible nombre de récurrence d'énoncés (sauf les GN allemands), sur un recours fréquent à la récurrence partielle de GN avec adjectifs épithètes et sur l'emploi de « moules » à base de GN semi-figés avec certains adjectifs privilégiés.

## 6. Conclusion

Cette brève conclusion esquissera quelques pistes permettant de compléter dans le futur la compréhension du rôle des adjectifs français et allemands.

Un point à explorer est l'emploi et la formation de phraséologismes à l'aide d'adjectifs. Ils sont utilisés en particulier pour désigner des arômes spécifiques. Par exemple avec *blanc* :

*de subtils arômes (...) floraux (fleurs blanches (...))*

*ortie blanche, ...) (PA)*

*des arômes de fruits blancs (PB)*

L'emploi, parfois avec récurrence, de certains types sémantiques d'adjectifs est également remarquable. Il s'agit par exemple, des adjectifs qualitatifs de jugement (cf les *judikative Adjektive* de G. Marschall) et des graduatifs attachés. Enfin il s'agirait de *quantifier* les procédés de récurrence faisant appel aux modèles de formation des adjectifs complexes et la combinaison de ces procédés, qui forme des réseaux lexicaux dans les textes sensoriels<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Kauffer (2006).

## Bibliographie

- APOTHÉLOZ, Denis (2002) : *La construction du lexique français*, Gap et al. : Ophrys.
- BLUMENTHAL, Peter (1979): Die Linguistik des Weingeschmacks. Ein deutsch-französischer Sprachvergleich. In : *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 1, 97-129.
- CORBIN, Danièle (1987) : *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Tübingen : Niemeyer
- COUTIER, Martine (2007) : *Le dictionnaire de la langue du vin*. Paris : CNRS Editions.
- EICHINGER, Ludwig (2007): Adjektiv (und Adkopula). In : Hoffmann, Ludger (éd.), *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin et al.: Gruyter, 143-187.
- FLEISCHER, Wolfgang / BARZ, Irmhild (1992). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen : Niemeyer.
- GLÜCK, Helmut (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart : Metzler.
- KAUFFER, Maurice (2019) : Les fruits sont-ils bilingues ? Le fruité des vins en allemand et en français. In : CALDERON, Marietta / KONZETT-FIRTH, Carmen (éds) : *Dynamische Approximationen – Festschriftliches pünklichst zu Eva Lavrics 62,5. Geburtstag* (= Kontraste / Contrastes). Frankfurt/Main : Peter Lang, 569-586.
- KAUFFER, Maurice (2015) : Weißwein oder Rotwein? Zu den Adjektiven der Weinsprache. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 87, 47-67.
- KAUFFER, Maurice (2006): Wie wird ein Text aufgebaut? Zur Rolle der Makrokomposita und der Kompositionsnetze. In : Marillier, Jean-François / Dalmas, Martine / Behr, Irmtraud (éds) : *Text und Sinn, Studien zur Textsyntax und Deixis im Deutschen und Französischen*. Tübingen : Stauffenburg, 49-66.
- MARSCHALL, Gottfried R. (2011): Judikative Adjektive im Spiegel von Qualifikation, Quantifikation und Prädikation. In: Schmale, Günter (éd.) : *Das Adjektiv im heutigen Deutsch – Syntax, Semantik, Pragmatik*. Tübingen : Stauffenburg, 97-114.
- NOAILLY, Michèle (1999) : *L'adjectif en français*. Paris : Ophrys.
- SIMMLER, Franz (1998) : *Morphologie des Deutschen*. Berlin : Weidler.
- TROST, Igor (2006): *Das deutsche Adjektiv – Untersuchungen zur Semantik, Komparation, Wortbildung und Syntax*. Hamburg : Buske
- TROST, Igor (2011): Whisky pur, Service pur, Wahlkampf pur – Zur Ausbreitung des postponierten Adjektivs im Deutschen. In : Schmale, Günter (éd.) : *Das Adjektiv im heutigen Deutsch – Syntax, Semantik, Pragmatik*. Tübingen: Stauffenburg, 57-70.

## Sources :

- BHG = Weingut Bürgerspital zum Heiligen Geist (Würzburg) : <https://www.buergerspital.de>
- CDB = Cave vinicole de Beblenheim : <http://www.cave-beblenheim.com>
- CDC = Cave vinicole de Cleebourg : <https://cave-cleebourg.fr/>
- CDH = Cave vinicole de Hunawehr : <http://www.cave-hunawehr.com>
- CDT = Cave de Turckheim : <https://www.cave-turckheim.com>
- DI = Dopff et Irion – Domaines du château de Riquewihr : <http://www.dopff-irion.com>
- GS = Domaine Gérard Schmitt (Epfing) : <http://www.domaine-schmitt.fr>
- JMB = Domaine Jean-Marc Bernhard (Katzenthal) : <http://www.jeanmarcbernhard.fr>
- JS = Domaine Joseph Scharsch (Wolxheim) : <http://www.domaine-scharsch.com>
- PA = Domaine Pierre Adam (Ammerschwahr) : <http://www.domaine-adam.com>

PB = Domaine Paul Buecher (Wettolsheim) : <http://www.paul-buecher.com>

WAK = Weingut Albert Kallfelz (Zell-Merl/Mosel) : <http://www.kallfelz.de>

WD = Winzerverein Deidesheim eG (Deidesheim): <http://www.winzervereindeidesheim.de>

WDW = Domdechant Werner'sches Weingut (Hochheim/Main): <http://www.domdechantwerner.com>

WEB = Weingut Erben von Beulwitz (Mertesdorf): <http://www.von-beulwitz.de>

WFF = Weingut Freiherr von und zu Frankenstein (Offenburg) : <http://www.weingut-von-franckenstein.de>

WPS = Weingut Peter Stolleis (Gimmeldingen Mußbach): <http://www.stolleis.de>

WRS = Winzer der Rheinhessischen Schweiz eG (Wöllstein) : <https://www.winzer-der-rheinhessischen-schweiz.de>

WSO = Weingut Schloss Ortenberg (Ortenberg) : <https://www.wein.de/weingut/weingut-schloss-ortenberg>

WWA = Weingut Werner Anselmann (Edesheim/Weinstraße): <http://www.weingut-anselmann.de>

## Exploration par corpus linguistique d'espaces sémantiques en discours

### Résumé

Les mots sont sémantisés de manière très différente selon les contextes dans lesquels ils sont utilisés. Cela dépend souvent du discours considéré, dans la mesure où les différents acteurs y utilisent les mêmes expressions de façon dissemblable. Les méthodes de linguistique de corpus permettent de mesurer systématiquement et quantitativement ces différentes sémantisations. Pour ce faire, il est proposé d'utiliser des méthodes de sémantique distributive, le calcul de *word embeddings*. Cependant, pour que de tels calculs soient utilisables à des fins de linguistique du discours, il est important de combiner ces méthodes avec des analyses qualitatives. L'exemple du discours Corona en Suisse alémanique montre l'application d'une méthode basée sur les Word Embeddings.

### 1. Introduction<sup>1</sup>

Les significations des mots ne sont pas figées, mais façonnées différemment par les discours sociaux. Ainsi, un mot comme "masque" peut signifier beaucoup de choses : un masque au théâtre ou dans le cadre d'un déguisement, un « masque » comme cagoule ou comme masque chirurgical dans le contexte médical. Mais pendant la pandémie de Corona, le « masque » est devenu bien plus que cela : pour les uns, le masque un outil raisonnable pour stopper la propagation du virus, pour les autres, le symbole de la tutelle du gouvernement.

Derrière ce terme se cachent différentes attitudes vis-à-vis d'un gouvernement : le comportement de ce dernier peut être compris comme assisté et orienté vers des valeurs telles que la solidarité et la cohésion, d'autres parlent d'une responsabilité individuelle à laquelle les citoyens doivent se conformer, tandis que d'autres encore qualifient l'État de « dictature » ou d' « État policier totalitaire ». Ces différentes conceptions sont liées à la sémantique du « masque », dont le signe évoque ainsi des concepts très différents dans les différents camps : solidarité, responsabilité individuelle ou même dictature.

---

<sup>1</sup> Le présent texte se base certes sur Bubenhofer (2022), qui a été publié en allemand, mais il décrit la méthode avec plus de détails, des améliorations du contenu et autres modifications de la présentation.

C'est pourquoi il est intéressant d'intégrer les analyses sémantiques dans les analyses de discours et ainsi, à l'instar de Wittgenstein et d'autres théories contextualistes, de comprendre la signification d'un mot comme son utilisation et de l'étudier empiriquement. Il est particulièrement profitable d'examiner la variation de l'usage et de découvrir à quel point les expressions sont marquées sémantiquement de manière différente dans certains discours. Dans ce qui suit, nous allons montrer comment il est possible d'explorer des espaces sémantiques à l'aide de méthodes de linguistique de corpus basées sur des données. Le discours sur le Corona en Suisse alémanique sert d'exemple : il est marqué par une dimension globale et touche en même temps la vie quotidienne de tous les gens. Mais la méthode présentée ici pourrait bien sûr être appliquée à n'importe quel autre discours.

La méthode de linguistique de corpus présentée ici fait appel à des procédés de sémantique distributionnelle, appelés *Word Embeddings* selon la méthode word2vec (Mikolov et al. 2013 ; Lenci 2018). Les analyses se basent sur un corpus de textes issus de médias d'opinion, de commentaires correspondants de lecteurs et de lectrices, ainsi que de médias en ligne et de blogs de ce que l'on appelle les 'médias alternatifs', qui traitent de la pandémie de Corona. L'accent est mis sur le discours de la Suisse alémanique sur la maladie à coronavirus, ce qui se reflète dans les données. Toutefois, étant donné que les « sceptiques » critiques à l'égard des mesures sont eux aussi connectés au niveau international et s'informent généralement via les médias germanophones, les sources allemandes sont également prises en compte.

Sur le plan méthodologique, il s'agit d'examiner si le calcul et l'analyse de *Word Embeddings* permettent d'étudier des sémantisations différentes d'expressions identiques. Alors que cela est tout à fait possible par le biais d'analyses de collocations classiques et a déjà été démontré à maintes reprises (voir par ex. Belica/Perkuhn 2015, Evert 2009), les *Word Embeddings* offriraient la possibilité de comparer systématiquement des espaces sémantiques composés d'une multitude d'expressions.

## 2. Données de base

Les données utilisées pour analyser le discours doivent représenter des positions aussi hétérogènes que possible dans le discours sur le Corona, en se concentrant sur la Suisse alémanique. Le corpus se compose donc des sources suivantes :

- 1) **CH-Medien** - Médias de masse suisses (médias d'opinion) : Neue Zürcher Zeitung NZZ (libéral-conservateur), Tages-Anzeiger (libéral-gauche), Blick (boulevard), AZ-Medien (groupe de médias de nombreux journaux régio-

naux), 20 Minuten (journal gratuit en ligne et imprimé). Ces titres font partie des quotidiens les plus lus de Suisse alémanique.

- 2) **Commentaires** - 'User Generated Content' dans les journaux en ligne : Commentaires sur les articles concernant le Corona sur les plateformes d'information en ligne Blick Online (blick.ch), Nau.ch, Watson.ch, 20minuten.ch et de la radio et télévision publique SRF (srf.ch). Blick Online et 20minuten.ch coïncident en partie avec leurs éditions imprimées, mais ici, seuls les commentaires des articles ont été intégrés au corpus.
- 3) **Skep-Medien** - Médias des sceptiques ainsi que sceptiques du Corona et de la Nouvelle Droite : Compact Online, KenFM.de, PI-News, Rubikon, Inside Corona, corona-transition.org, Zeitpunkt. Les quatre premiers appartiennent à des médias connus et pertinents de la Nouvelle Droite, les deux derniers sont des organes publiés par le journaliste suisse et critique avoué des mesures Christoph Pfluger.<sup>2</sup> 'Inside Corona' est une plateforme de Stephan Rietiker, qui s'est également profilée comme critique des mesures pendant la pandémie.<sup>3</sup>

La collecte de données couvre la période du 1er janvier 2020 au 31 mai 2021 pour les sous-corpus CH-Medien et Skep-Medien. Le sous-corpus de commentaires contient également des données du 1er janvier 2020, mais seulement jusqu'au 31 janvier 2021.

Les chaînes de caractères suivantes ont été utilisées comme termes de recherche pour les articles (à chaque fois avec des lettres majuscules et minuscules) : corona, covid, virus, pandémie, épidémie. Pour les commentaires, les chaînes de caractères 'corona', 'covid' ou 'virus' devaient figurer dans l'article source.

Le corpus de commentaires a déjà été évalué dans deux études (Bubenhof 2022 ; 2021 ; Bubenhof et al. 2020) et, pour la présente étude, il a été réuni avec les autres sous-corpus pour former un nouveau 'corpus corona'.

Le tableau 1 présente les informations précises sur les sous-corpus.

---

<sup>2</sup> Dans l'impressum, l'objectif de la plate-forme est notamment décrit comme suit : "Corona Transition macht auf öffentlich zugängliche, aber von Entscheidungsträgern kaum beachtete oder ignorierte Informationen zur Corona-Krise aufmerksam". (cf. <https://corona-transition.org/uber>, dernier accès : 17 juin 2021). Entre-temps, la plateforme a toutefois changé de nom et s'appelle désormais "transition news".

<sup>3</sup> Les deux sources 'Zeitpunkt' et 'Inside Corona' ont certes été utilisées pour le calcul des modèles de *word embedding*, mais ne sont pas prises en compte dans l'analyse de la répartition des clusters, car leur part de texte est trop faible dans le sous-corpus.

**Tableau 1: Composition du corpus**

| <b>Corpus</b>              | <b>Nombre de textes</b> | <b>Nombre de mots</b> |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Médias CH (Corona)         | 43'147                  | 30'902'449            |
| AZ-Medien                  | 14'567                  |                       |
| Blick                      | 6'337                   |                       |
| NZZ                        | 10'395                  |                       |
| Tages-Anzeiger             | 9'338                   |                       |
| 20 Minuten                 | 2'510                   |                       |
| Commentaires               | 840'926                 | 30'251'840            |
| 20 Minuten                 | 223'437                 |                       |
| Blick                      | 226'365                 |                       |
| Nau                        | 140'190                 |                       |
| Watson                     | 168'967                 |                       |
| SRF                        | 81'967                  |                       |
| Médias sceptiques          | 7'189                   | 22'949'169            |
| Compact Online             | 2'168                   |                       |
| Corona Transition          | 2'511                   |                       |
| KenFM.fr                   | 421                     |                       |
| PI-News                    | 1'247                   |                       |
| Rubikon                    | 489                     |                       |
| Zeitpunkt                  | 311                     |                       |
| Inside Corona              | 42                      |                       |
| <b>Corpus Corona Total</b> | <b>891'262</b>          | <b>84'103'458</b>     |

### 3. Méthode

#### 3.1. Principes de base

La méthode utilisée s'inscrit dans le paradigme de la linguistique du discours qui est guidée par les données et de la linguistique de corpus. Par « guidée par les données », on ne veut pas dire que la méthode est sans présupposés. Au contraire, elle est fondée sur la théorie et active des présupposés en sélectionnant et en traitant certaines données.

L'arrière-plan théorique de la méthode est fondé sur le contextualisme et la sémantique de l'usage. Ces deux théories partent du principe que la signification des expressions résulte de l'usage (Firth 1957). Ainsi, les perspectives diachroniques et synchroniques sur les changements d'usage (par ex. dans le cadre d'une 'sémantique historique' : Busse 1987) et les différences d'usage (Spitzmüller/Warnke 2011) en sont importantes. D'un point de vue méthodologique, cette perspective de sémantique d'usage devient tangible en tant que phénomène statistique : les contextes typiques d'expressions sont par exemple calculables

sous forme de collocations (Evert 2009). Les méthodes textométriques utilisent également des calculs d'association pour calculer les significations typiques des mots dans des corpus (Heiden et al. 2010).

La sémantique distributionnelle a développé un ensemble de méthodes au cours des dernières décennies qui utilisent des algorithmes d'apprentissage neuronal sur la base de grandes quantités de données et constituent un prolongement logique de l'analyse classique de la collocation : pour un aperçu et une classification linguistique : Lenci 2018. Ainsi, le comportement de collocation de chaque forme de mot ou de chaque lexème doit être représenté sous forme de vecteur de mot. Ces vecteurs de mots peuvent être représentés sous forme de tableau (cf. tableau 5) :

|              | maison | table | manger | ouvrir | ... (tous les autres mots du corpus) |
|--------------|--------|-------|--------|--------|--------------------------------------|
| <b>porte</b> | 1      | 0     | 0      | 1      | ...                                  |
| <b>pain</b>  | 0      | 1     | 1      | 0      | ...                                  |
| ...          |        |       |        |        |                                      |

Tab. 5 : Exemple de vecteurs de mots systématisés

Pour les mots *porte* et *pain*, on a saisi dans cet exemple avec quels mots du corpus (types) ils apparaissent ensemble (colonnes dans le tableau). Une cooccurrence des mots dans un contexte donné est marquée par 1, s'ils n'apparaissent pas ensemble, on indique 0. Ainsi, dans le cas de *porte*, il y a cooccurrence avec *maison* et *ouvrir*, mais pas avec *table* et *manger*. En revanche, *pain* apparaît avec *maison* et *ouvrir*. On procéderait de la même manière pour tous les autres types de mots du corpus et on indiquerait par 1 ou 0 s'ils apparaissent ou non avec *porte* ou *pain*.

Des vecteurs peuvent alors être formés. *Porte* est caractérisée par l'ordre de 0 et de 1 dans la succession des colonnes, donc par  $porte = \{ 1, 0, 0, 1, \dots \}$ . *Pain*, quant à lui, est défini par  $pain = \{ 0, 1, 1, 0, \dots \}$ . Il s'agit ici de vecteurs à  $n$  dimensions,  $n$  étant le nombre de types dans le corpus. Or, on obtiendrait des vecteurs légèrement différents pour chaque occurrence du mot et on les additionnerait, par exemple, de manière à ne pas distinguer seulement 0 et 1, mais à compter la cooccurrence. Les vecteurs seraient alors par exemple  $porte = \{ 20, 5, 3, 31, \dots \}$  et  $pain = \{ 10, 25, 28, 3, \dots \}$ .

Un vecteur bi- ou éventuellement tridimensionnel peut être représenté graphiquement. Si, dans les exemples de *pain* et de *porte*, on ne tenait compte que de la cooccurrence avec *maison* et *table*, on obtiendrait les deux vecteurs  $pain = \{ 10, 25 \}$  et  $porte = \{ 20, 5 \}$ . On peut maintenant les représenter

graphiquement, la première colonne représentant l'axe x et la deuxième colonne l'axe y (cf. fig. 1).

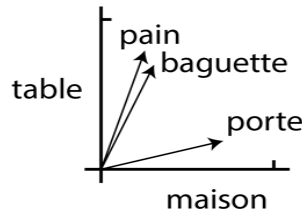


Fig. 1 : Exemple de vecteurs graphiques

*Porte* et *pain* sont à présent visibles sous forme de vecteurs graphiques. Plus les deux mots sont éloignés l'un de l'autre dans l'espace vectoriel, plus leurs profils de collocation sont dissemblables. Si l'on ajoutait encore le vecteur pour « baguette », celui-ci pointerait probablement dans la même direction que « pain », car les contextes sont très similaires.

La distance est mesurée en termes de géométrie vectorielle sous forme d'angle entre les deux vecteurs ; plus l'angle est petit, plus les vecteurs sont similaires. Or, on ne travaille pas avec des vecteurs à deux dimensions, mais avec des vecteurs à  $n$  dimensions. Ceux-ci ne peuvent plus être représentés graphiquement, mais les calculs vectoriels géométriques sont toujours possibles.

Dans une variante de la sémantique distributionnelle, appelée *Word Embeddings* (Mikolov et al. 2013), des réseaux neuronaux sont utilisés pour calculer un modèle statistique des vecteurs. Il représente pour chaque mot les contextes typiques et le situe dans un espace vectoriel à  $n$  dimensions. Si la distance entre deux vecteurs est petite, les deux mots disposent de vecteurs similaires, sont donc utilisés de manière similaire et évoluent dans le même champ sémantique. Pour chaque mot de l'espace vectoriel, les voisins les plus proches peuvent être calculés, de sorte que des groupes de mots utilisés de manière similaire peuvent être calculés en fonction des données. Les voisins immédiats, c'est-à-dire les mots dont les vecteurs sont les plus similaires, sont souvent des synonymes. Mais dans un environnement plus large, on trouve également des antonymes, des hyperonymes et des hyponymes, ainsi que d'autres mots sémantiquement similaires.

Sur la base du modèle *Word-Embedding* ainsi calculé pour le corpus *Corona*, il est maintenant possible d'afficher les « voisins immédiats » pour tous les types du corpus, c'est-à-dire les expressions qui présentent des vecteurs similaires. Pour l'expression *Maske*<sup>4</sup>, ce sont avec une similitude décroissante : *Schutzmaske*, *Gesichtsmaske*, *Atenschutzmaske*, *Mundschutz*, *FFP2 Maske*, *Hygienemaske*, *Maskentragen*, *FFP2-Masken*, *FFP2*, *tragen*, *Maulkorb*, *Tragen*,

<sup>4</sup> Dans ce qui suit, tous les exemples originaux sont laissés en allemand.

*nichts nützen, Stoffmaske, Mund-, Nasenschutz, Maske tragen, OP-Masken, FFP 2, etc.*

Dans la Figure 2, cet espace sémantique est représenté graphiquement et réduit à trois dimensions.

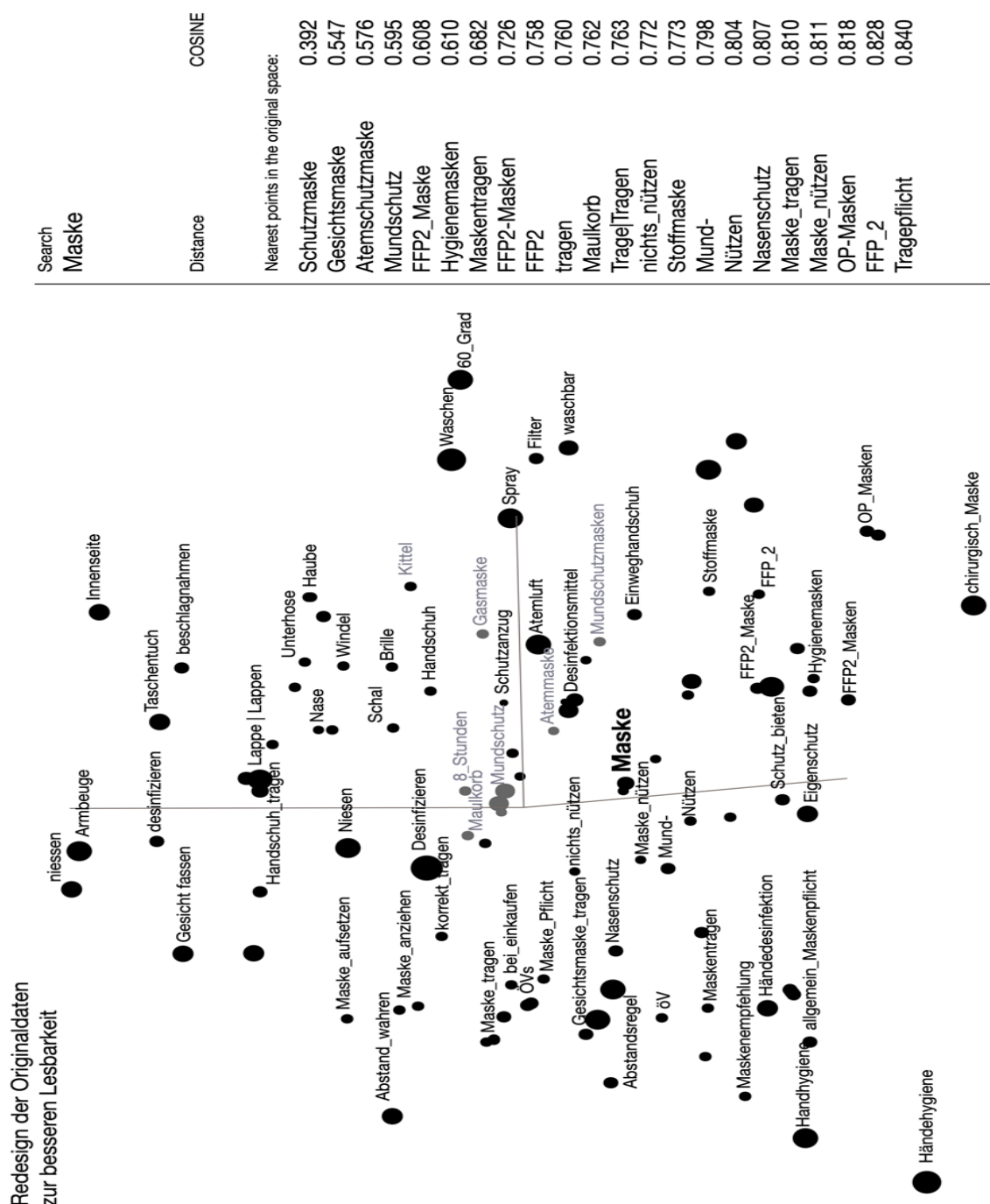


Figure 2: L'espace sémantique autour de "masque" dans le corpus Corona.

La liste des plus proches voisins de *Maske* montre clairement que les premières expressions sont peut-être des synonymes ou des quasi-synonymes, mais

qu'avec l'augmentation de la distance (il s'agit de l'angle entre les vecteurs) apparaissent aussi des expressions qui ne seraient plus acceptées comme synonymes au sens strict. Mais : elles se trouvent sans aucun doute dans une proximité sémantique, surtout une proximité très spécifique au contexte, spécifique au discours. Si d'un côté, on peut considérer comme un défaut de la méthode le fait qu'elle mélange des relations sémantiques (y compris par exemple des synonymes et des antonymes), qu'il peut parfois y avoir des types de mots différents, d'un autre côté, du point de vue de la sémantique de l'usage et du discours, il semble particulièrement intéressant qu'un continuum sémantique de similitude apparaisse clairement. Cette observation d'une « équivalence sémantique fonctionnelle » (« funktionale semantische Äquivalenz ») (Bubenhofer 2020) spécifique au discours doit également être examinée dans la présente étude.

L'arrière-plan théorique de la sémantique d'usage postulerait alors que les espaces sémantiques devraient différer selon la base de données, de la même manière que deux profils de collocation de la même expression diffèrent dans des données différentes. C'est également le cas dans les modèles de *word embedding*. Le modèle calculé sur la base du corpus Skep-Medien donne pour *Maske* les voisins immédiats suivants : *Mundschutz*, *Maulkorb*, *Tragen*, *tragen*, *Schutzmaske*, *Abstand*, *Gesichtsmaske*, *FFP 2*, *Alltagsmaske*, *Staubsaugerbeutel*, *Mund*, *Alltagsmasken*, *Nase*, *Maske tragen*, *Virenschleuder*, *FFP2*, *Atenschutzmaske*, *Maskentragen*, *FFP2-Masken*, *Lappen*, etc.

Les deux listes se ressemblent, mais il y a aussi des différences : *Maulkorb* est plus proche de *Maske* que dans le corpus global et *Virenschleuder* ou *Lappen* ne figurent pas parmi les 20 plus proches voisins de *Maske* dans le corpus global. Les différences – selon l'hypothèse – devraient pouvoir être interprétées en termes de linguistique du discours et représentent les différents espaces sémantiques. Des positions différentes dans le discours de Corona conduisent donc à des espaces sémantiques différents – et inversement : les argumentations évoluent à l'intérieur d'espaces sémantiques fermés et constituent ainsi les positions.<sup>5</sup>

### 3.2. Développement de la méthode

L'exploration des modèles *Word Embedding* est déjà très éclairante : il est possible d'effectuer des recherches ciblées sur les environnements sémantiques de certaines expressions. Toutefois, une telle approche est peu systématique : quelles expressions recherche-t-on ? Comment comparer différents espaces sémantiques ? C'est pourquoi une procédure a été développée afin de pouvoir mieux utiliser les modèles de *word embedding* pour des analyses qualitatives

---

<sup>5</sup> Les modèles peuvent être explorés sur le site web suivant : <https://www.bubenhofer.com/publikationen/corona/>

systématiques. Dans la présente étude, nous y parvenons en examinant les modèles calculés à partir des données à l'aide d'un mélange de préparation quantitative et d'analyse qualitative.

Deux méthodes sont utilisées. La première procédure tente de rendre un modèle de *word embedding* interprétable qualitativement en le structurant par une procédure de *clustering*, puis en analysant la répartition des clusters sélectionnés sur les sources :

- 1) Dans un premier temps, le modèle de *word embedding* a été calculé avec l'algorithme word2vec et l'option skip-gram (Mikolov et al. 2013, p. 7) en utilisant le package Python Gensim (Řehůřek/Sojka 2010). Des modèles ont été calculés pour tous les sous-corpus et pour l'ensemble du corpus. Le calcul a été précédé d'une analyse de n-grammes afin d'identifier les combinaisons de mots fréquentes jusqu'à une longueur de  $n = 3$ . En outre, les calculs ont été effectués sur la base des formes de base (lemme) et non des formes de mots.
- 2) Ensuite, un *clustering* est utilisé pour diviser le modèle de *word embedding* en espaces sémantiques plus petits : Le *clustering* doit identifier les groupes d'expressions proches les uns des autres dans l'espace vectoriel. Pour cela, on utilise l'algorithme K-means (Arthur/Vassilvitskii 2006), qui donne le nombre de clusters souhaités. Comme le modèle du corpus *Corona* contient plus de 24.000 types, 2000 clusters ont été prédéfinis, de sorte qu'il y a en moyenne 12 types par cluster. Cette granularité s'est déjà avérée utile lors d'analyses précédentes (Bubenhofer 2020). Un label est en outre attribué à chaque cluster afin de le rendre plus maniable pour les analyses suivantes. Pour cela, on a calculé ce que l'on appelle le centroïde, c'est-à-dire le point qui se trouve au milieu de la zone décrite par le cluster dans l'espace vectoriel. Les trois types les plus proches de ce point constituent le label.
- 3) Les clusters ainsi créés peuvent maintenant être soumis à une analyse qualitative, enrichie de données supplémentaires. Pour chaque cluster, on sait combien d'expressions il contient et quelle est la fréquence des expressions dans le corpus. Les clusters sont catégorisés selon des critères déterminés par l'intérêt de la recherche ; dans le cas présent, l'intérêt porte sur les clusters présentant des similitudes thématiques, mais pour lesquels des sémantisations différentes apparaissent.
- 4) Les clusters d'expressions sélectionnés manuellement sont visualisés en fonction de leur répartition dans les données. D'une part, on s'intéresse à la fréquence d'utilisation des expressions du cluster dans les différentes sources du corpus, d'autre part à leur répartition dans le temps (ce dernier point n'est pas utilisé dans l'analyse suivante).

- 5) Les étapes précédentes permettent ensuite de déterminer ce que sont les espaces sémantiques spécifiques à une source et les espaces sémantiques communs ; les raisons peuvent en être interprétées en termes de linguistique du discours.

Dans la deuxième méthode, deux modèles de *word embedding* sont comparés dans le but de trouver des expressions qui apparaissent dans les deux modèles, mais qui sont sémantisées différemment (la méthode a été développée en collaboration avec Philipp Dreesen et Selena Calleri et a déjà été décrite dans Bubenhofer et al. 2019) :

- 1) Le point de départ est la réflexion selon laquelle deux expressions dans deux modèles de *word embedding* sont sémantisées différemment si elles ont des voisins immédiats différents. Cependant, les plus proches voisins d'un modèle doivent potentiellement être présents dans l'autre modèle en tant que types.
- 2) Pour les deux modèles, les 100 voisins les plus proches sont calculés pour tous les types.
- 3) Pour chaque type, on indique si ses 100 plus proches voisins sont également des types dans l'autre modèle (ce que l'on appelle l'indicateur Out-of-Vocabulary) et quel est le degré de chevauchement avec les 100 plus proches voisins de la même expression dans l'autre modèle (ce que l'on appelle l'indicateur Overlap).
- 4) Les expressions qui présentent un intérêt sont celles pour lesquelles le chevauchement des 100 plus proches voisins et l'indice de hors vocabulaire sont très faibles. Le deuxième critère est que l'expression soit suffisamment fréquente dans les deux corpus dont les modèles sont comparés (sinon, il s'agit d'expressions trop spécifiques à un sous-corpus). Les expressions trouvées sont ensuite évaluées et interprétées qualitativement.

Le chapitre suivant présente et discute maintenant des exemples choisis de clusters et leurs répartitions sur les sources et la période de janvier 2020 à mai 2021, et analyse les expressions remarquables dans la comparaison entre le modèle de corpus CH-Media et le modèle de corpus Skep-Media.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Les données complètes de l'analyse sont disponibles en ligne sur <http://www.bubenhofer.com/publikationen/corona/>.

## 4. Analyses

### 4.1. Dictature

Le 25 février 2021, la *Frankfurter Allgemeine Zeitung* titre : „Die reichste Schweizer Unternehmerin hält ihr Land für eine Diktatur“.<sup>7</sup> Il s'agit de la femme politique UDC Magdalena Martullo-Blocher qui, dans une interview accordée à la NZZ le 12 février 2021, a déclaré : „Der Bund hat eine Diktatur eingeführt. Er hat die Demokratie ausgeschaltet“ et „Der Bund regiert mit Schreckensszenarien, damit er die Macht behalten kann.“ (NZZ, 12 février 2021) L'interprétation consistant à qualifier le Conseil fédéral (l'exécutif) de « dictateur » suscite de vives critiques, d'autant plus que l'UDC est représentée au Conseil fédéral (aux côtés des autres partis ayant le plus d'électeurs) avec deux sièges sur sept.

Cette lecture peut toutefois être rattachée aux espaces sémantiques de la Nouvelle Droite et d'autres sceptiques du Corona. Parmi les clusters sémantiques, on en trouve quelques-uns qui thématisent l'État. La figure 3 montre six clusters sélectionnés et leur répartition dans les sources. Le cluster le plus en vue est

**Label: demokratisch Staat, zentralistisch, totalitär Regime<sup>8</sup>** (Cluster 934)

demokratisch (6924)<sup>9</sup>, regieren (3432), totalitär (1854), autoritär (1197), freiheitlich (813), diktatorisch (737), politisch\_System (421), föderalistisch (415), undemokratisch (400), rechtsstaatlich (373), Bananenrepublik (329), Diktat (266), Gebilde (257), totalitär\_Staat (207), zentralistisch (205), Rechtssystem (194), autokratisch (185), Staatsform (176), demokratisch\_Staat (171), totalitär\_System (169), souverän\_Staat (141), Grundpfeiler (112), totalitär\_Regime (101), Staatenbund (99), Gewaltentrennung (81) ;

La répartition sur les sources en Figure 3 montre clairement que les expressions du cluster sont nettement plus souvent utilisées dans les médias sceptiques. Les commentaires (à l'exception de *20 Minuten*) se situent entre les deux, avec les médias suisses *NZZ* et *Tages-Anzeiger*. Les autres sources utilisent plus rarement les expressions du cluster. Il faut tenir compte du fait qu'avec *demokratisch* et *regieren*, deux expressions dans le cluster sont discrètes d'un point de vue politique (dans une démocratie). La plupart des autres

---

<sup>7</sup> <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/milliardaerin-aus-der-schweiz-haelt-ihr-land-fuer-eine-diktatur-17214698.html> (dernier accès : 17 juin 2021).

<sup>8</sup> Comme indiqué dans la section 3.2 les formes de base (lemmes) ont été utilisées comme base des calculs, raison pour laquelle les formes de base sont également mentionnées dans toutes les autres indications.

<sup>9</sup> Classement par fréquence décroissante, entre parenthèses fréquence dans le corpus (fréquences absolues).

expressions sont cependant des mots stigmatisants (Spitzmüller/Warnke 2011, p. 143) et critiqueur, dans le contexte de la pandémie à Coronavirus, l'orientation prétendument totalitaire de l'État.

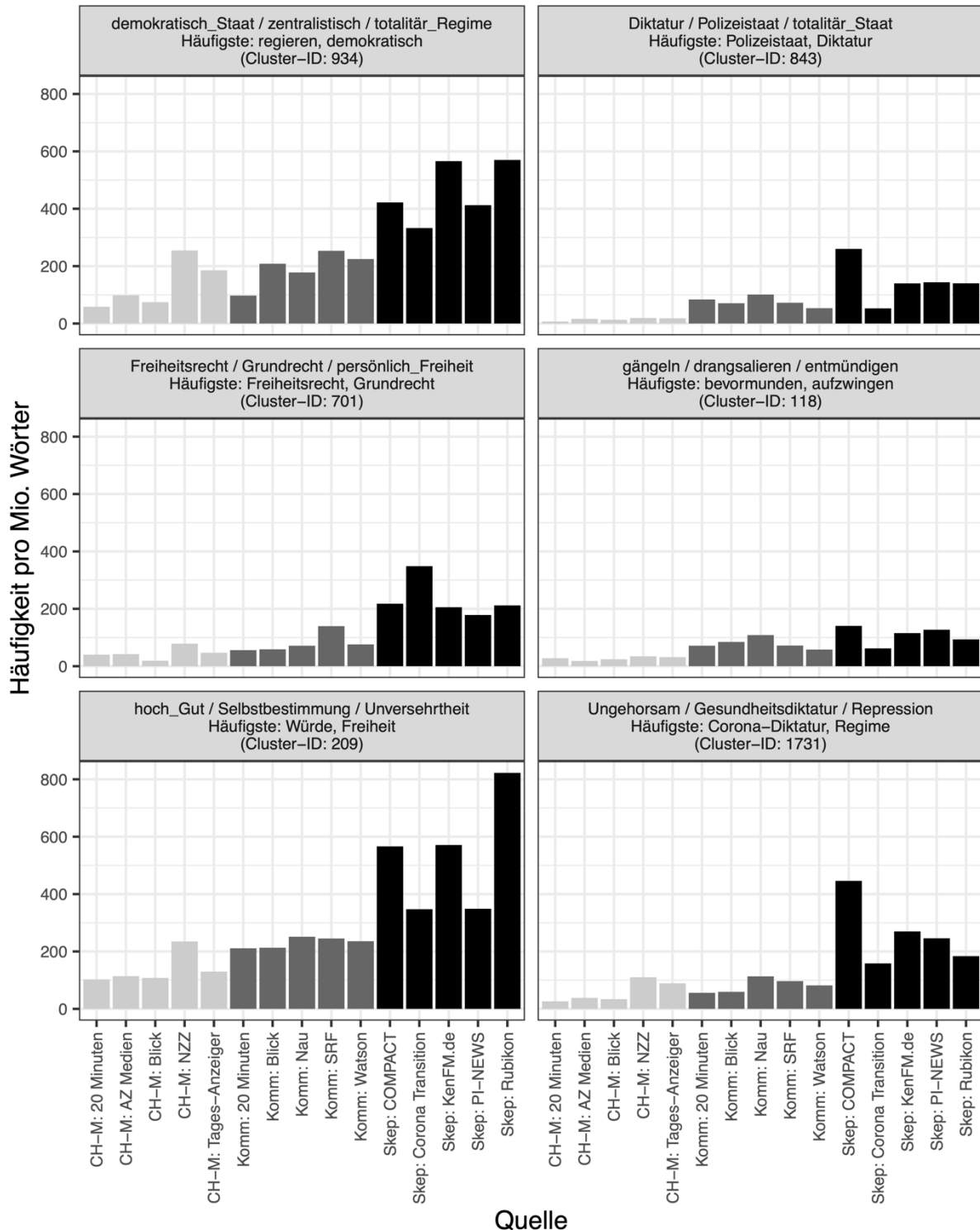


Figure 3: Fréquences des espaces sémantiques relatifs à la relation avec l'État (titre des diagrammes : étiquette du cluster et ID du cluster entre parenthèses)

Les clusters 843 (*Diktatur, Polizeistaat, totalitär Staat*) et 1731 (*Ungehorsam, Gesundheitsdiktatur, Repression*) contiennent également des mots stigmatisant l'état et sont plus souvent utilisés dans les médias sceptiques que dans les autres sources. Le cluster 118 (*gängeln, drangsalieren, entmündigen*) contient principalement des verbes et aborde la relation entre les citoyens et l'État :

**Label: gängeln, drangsalieren, entmündigen** (Cluster 118)

aufzwingen (690), bevormunden (548), erpressen (526), quälen (492), ohne\_Rücksicht (417), drangsalieren (417), schikanieren (374), grundlos (283), gefügig (265), gängeln (257), erdulden (212), aufdrücken (196), demütigen (194), Freiheit\_einschränken (185), Geiselaft (184), entmündigen (178), Freiheit\_berauben (117)

La répartition de ce cluster entre les sources (Figure 3, en bas à gauche) montre que ses expressions sont utilisées avec une fréquence similaire dans les commentaires et dans les médias sceptiques, moins souvent en revanche dans le corpus CH-Médien.

Pour la majorité des habitantes et habitants des démocraties occidentales, une dictature ou un État totalitaire est une forme d'État indésirable. Mais en sémantisant la Suisse (et l'Allemagne) comme des dictatures dans les textes des sceptiques du Corona et de la Nouvelle Droite, il en résulte un espace sémantique pour de nombreuses désignations et formes de comportement qui s'y rattachent (cf. les verbes comme *drangsalieren, bevormunden*, etc.).

Dans les commentaires, les clusters de la figure 3 sont moyennement représentés - généralement plus souvent que dans les médias suisses, mais moins que dans les médias sceptiques. Cela est probablement dû au fait que les plateformes de commentaires permettent un éventail d'opinions plus hétérogène par rapport aux médias sceptiques. Le type de texte est marqué par le dialogue et des discussions intenses sont observables dans les commentaires. C'est ce que montre l'énoncé suivant concernant un article du 22 avril 2020 sur Blick.ch relatif à la décision du Conseil fédéral suisse de n'autoriser l'ouverture complète que des grands magasins, et non des petits.<sup>10</sup> Ci-dessous, un extrait des commentaires :<sup>11</sup>

A: Ein **salomonischer Entscheid!** Und man hat damit rechnen müssen. Zum Glück lässt sich unser BR **nicht erpressen**

B: Lasst den Bigler [Gewerbeverbands-Direktor Hans-Ulrich Bigler, NB] mal wettern, der Bundesrat **sagt wo es lang geht** und keine Profilierungsneurotiker!

<sup>10</sup> Blick.ch : <https://www.blick.ch/wirtschaft/unzufrieden-mit-shopping-kompromiss-des-bundesrats-gewerblern-geht-der-laden-runter-id15857215.html> (dernier accès : 18 juin 2021).

<sup>11</sup> Dans tous les documents : orthographe originale.

C: Befassen Sie sich mal mit seinen Argumenten, denn da hat er absolut Recht. Es ist ein Trauerspiel was abgeht wegen ein paar Risikogruppen. Es ist eine Weltweite Hysterie wegen eines recht Harmlosen Virus.

D: **Der Virus diktiert**, was zu tun ist und sonst niemand. Der Bundesrat leistet solide Arbeit. Weiter so!

[...]

E: Der Bundesrat hat auf breiter Linie **versagt**. [...] Ein weiterer Angriff auf unsere **Freiheit** im Irrglauben, dass der Staat dann alles richten soll, ganz im Sinne der Linken mit dem Ruf nach mehr Staat

[...]

F: Irgendwem konnte man es sowieso nicht recht machen. **Der Bundesrat ist nicht perfekt**, niemand ist das. Er macht es trotzdem [sic!] gut und hat **vollstes Vertrauen**.

G: **Reine Machtdemonstration** des Bundesrats. Bezahlen wird es die Gesellschaft, als Folge der zugrunde gehenden Wirtschaft.

[...]

H: Tja, dass [sic!] ist nun das Resultat der Quänglerei. Dieser Bundesrat hat nun entschieden, dass bis auf weiteres niemand profitieren kann. [...] Und somit hat Er, zusammen mit den Lobbyisten, **das ganze Volk quasi in Geiselschaft** genommen [...]. Einfach nur noch ein Trauerspiel das ganze.

*Commentaires de Blick.ch, <https://www.blick.ch/wirtschaft/unzufrieden-mit-shopping-kompromiss-des-bundesrats-gewerblern-geht-der-laden-runter-id15857215.html>, souligné par NB (dernier accès : 18 juin 2021).*

Il est clair qu'avec ces commentaires, des positions diamétralement opposées s'affrontent, ce qui se manifeste également au niveau de l'expression : Les termes utilisés dans les commentaires pour désigner le gouvernement et ses actions sont plus hétérogènes que dans les médias sceptiques. On peut s'attendre à y trouver un espace sémantique plus homogène.

#### 4.2. Échec total

Le *topos* de l'« échec total » des dirigeants politiques est étroitement lié à la critique du gouvernement. La figure 4 présente quatre clusters qui répondent en partie à ce *topos*.

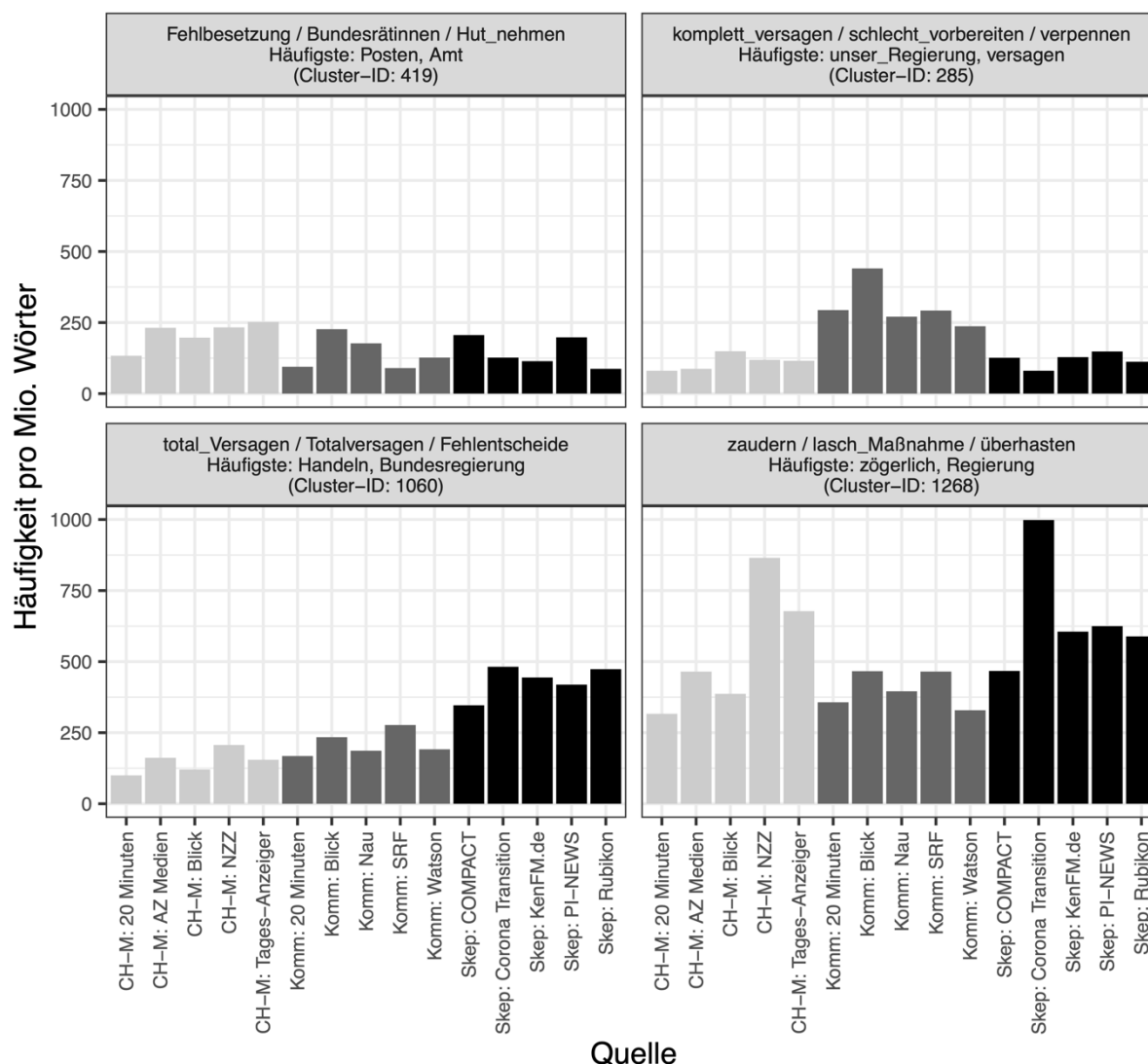


Figure 4: Fréquences des espaces sémantiques sur la critique du gouvernement (titre des diagrammes : étiquette du cluster et ID du cluster entre parenthèses)

Les deux clusters 285 (*komplett versagen, schlecht vorbereiten, verpennen*) et 1060 (*total Versagen, Totalversagen, Fehlentscheide*) se répartissent de manière plus ou moins opposée entre les sources provenant des médias sceptiques et les commentaires, ce qui s'explique à la fois par des spécificités stylistiques (commentaires vs mélange de textes rédactionnels et de commentaires) et nationales : plutôt des références au gouvernement suisse vs au gouvernement de la RFA.

Les deux clusters contiennent le plus souvent des expressions qui critiquent violemment l'action du gouvernement (cluster 285 : *überfordert, wursteln, verpennen, verschlampen*, etc. ; cluster 1060 : *Unfähigkeit, Inkompetenz, Fehlleistung, Schlamperei*, etc.) Cette critique est nettement plus rare sous cette forme prononcée dans le corpus CH-Medien, mais la critique y a

également lieu, comme le montre le cluster (*zaudern, lasche Maßnahme, überhasten*).

Le cluster 419 (*Fehlbesetzung, Bundesrätinnen, Hut nehmen*) est réparti de manière assez homogène entre les sources, ce qui s'explique par le fait que le cluster contient un ensemble assez hétérogène d'expressions : D'une part, des expressions qui relèvent également de la critique du gouvernement, mais aussi des désignations des différentes fonctions d'un gouvernement (*Bundesrätinnen, Politikerin*, etc.).

Dans le corpus Médias sceptiques et aussi dans les commentaires, critiquer le gouvernement signifie donc critiquer fondamentalement : par le *topos* du « gouvernement dépassé » s'ouvre un espace sémantique de nombreuses expressions similaires.

### 4.3. Récits de conspiration

Il n'est pas surprenant de trouver dans le modèle *Word-Embedding* une série de clusters dont les expressions renvoient à des récits de conspiration (Butter 2018). Dans la figure 5 cinq d'entre eux sont représentés, quatre d'entre eux témoignant plutôt de discussions critiques avec des partisans de récits de conspiration, et seul le cluster 1262 mentionnant effectivement des récits de conspiration :

**Label: Weltregierung, Great Reset, neu Weltordnung** (Cluster 1262)

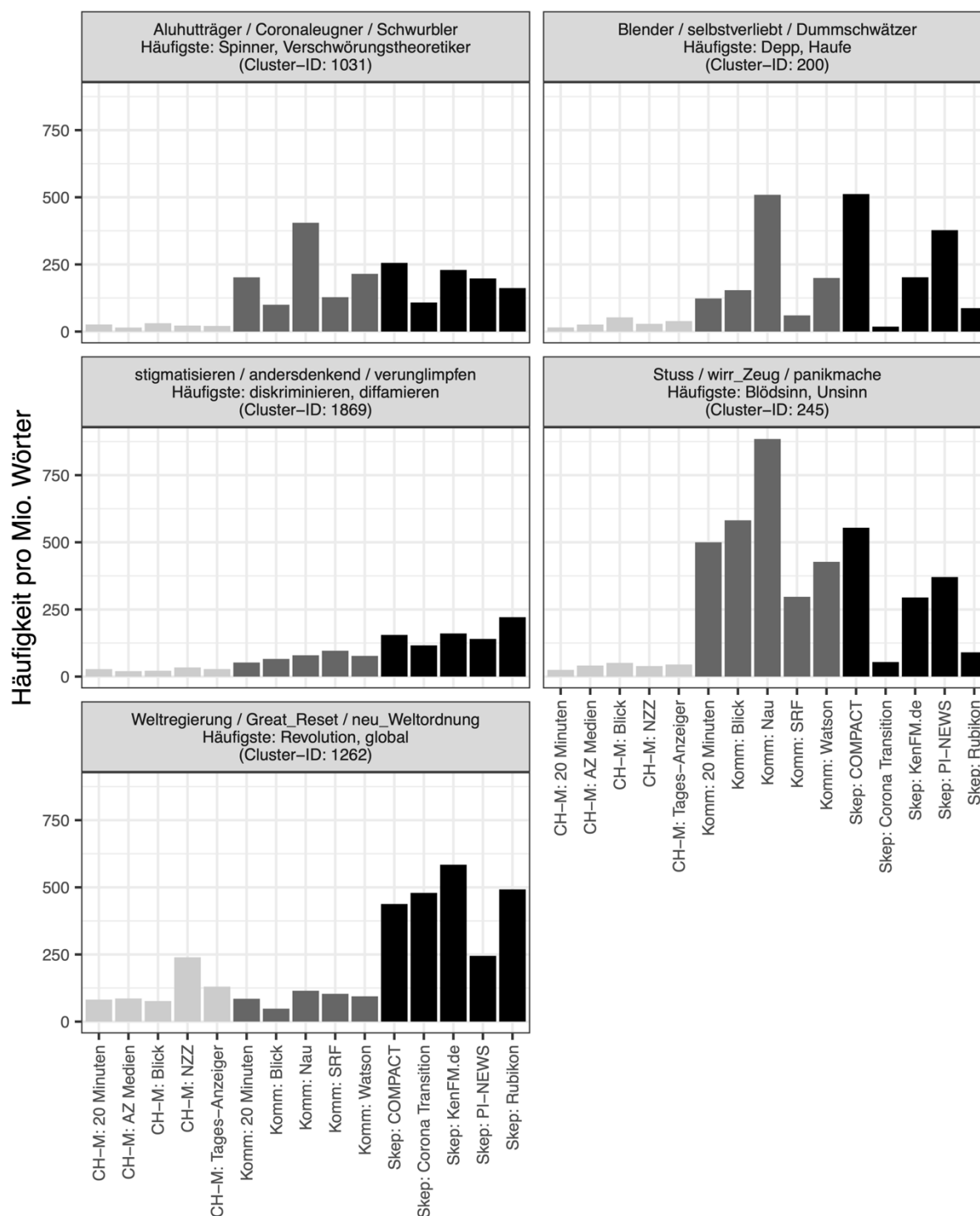
global (7893), Revolution (2489), Transformation (954), Great Reset (852), NWO (597), Reset (533), neu Weltordnung (499), Geldsystem (307), Weltregierung (287)

L'expression *neue Weltordnung*, l'acronyme *NWO* (*New World Order*) et également *Weltregierung* renvoient au récit de conspiration bien connu d'un gouvernement mondial supranational prétendument en cours d'élaboration par des élites.<sup>12</sup> Les termes *Great Reset* et *Reset* font toutefois référence à une initiative du Forum économique mondial visant à utiliser la pandémie de Corona comme un nouveau départ pour le capitalisme - ils ont toutefois été rapidement intégrés dans le récit de la conspiration du « nouvel ordre mondial ».<sup>13</sup> Cependant, *global* est également attribué à ce cluster, en constitue l'expression la plus fréquente et influence la répartition : la figure 5 montre une version de la répartition sans l'adjectif *global*, car sinon les fréquences du cluster dans la NZZ et dans Corona Transition seraient environ 2,5 fois plus élevées. Cela montre toutefois que *global* a tendance à être sémantisé différemment dans le contexte

<sup>12</sup> Voir à ce sujet Wikipedia [https://de.wikipedia.org/wiki/Neue\\_Weltordnung\\_\(Verschwörungstheorie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Neue_Weltordnung_(Verschwörungstheorie)) (dernier accès : 24 juin 2021).

<sup>13</sup> Voir à ce sujet Wikipedia : [https://de.wikipedia.org/wiki/The\\_Great\\_Reset](https://de.wikipedia.org/wiki/The_Great_Reset) (dernier accès : 24 juin 2021).

de la Nouvelle Droite et des sceptiques du Corona et à être mentionné en relation avec des récits de conspiration, alors que pour la NZZ libérale-conservatrice, il s'agit d'un terme économique plus neutre.



Quelle

Figure 5 : Fréquences des espaces sémantiques relatifs aux récits de conspiration (titre des diagrammes : étiquette du cluster et ID du cluster entre parenthèses)

La répartition des clusters montre en outre que les controverses sur les récits de conspiration sont un peu moins nombreuses dans le corpus des médias sceptiques, mais nettement plus fréquentes dans les commentaires. Le cluster 245 (*Stuss, wirr Zeug, panikmache* [sic!]), en particulier, est nettement surreprésenté dans les commentaires. D'un autre côté, le cluster 1869 (*stigmatisieren, andersdenkend, verunglimpfen*) est le plus souvent représenté dans le corpus des médias sceptiques : On y entretient le *topos* selon lequel le fait de défendre des opinions minoritaires serait stigmatisé par le *mainstream*.

#### 4.4. Différentes sémantisations

Une comparaison systématique des modèles de *word embedding* du corpus CH-Media et du corpus Skep-Media doit maintenant montrer quelles expressions sont sémantisées différemment dans les deux types de sources.

Pour la comparaison des modèles CH-Médias et Skep-Médias, le tableau complet est disponible en ligne.<sup>14</sup> On remarque tout d'abord qu'il n'y a pas d'expressions pour lesquelles les deux ratios (Overlap et Out of vocabulary, OOV) sont nuls. Mais la liste peut maintenant être filtrée afin de trouver le bon équilibre entre les chiffres clés. Si Overlap et OOV sont faibles, on trouve surtout des expressions qui apparaissent à des fréquences très différentes dans les deux corpus.<sup>15</sup> Quand Overlap et OOV sont au maximum de 15, on obtient la sélection suivante, classée par ordre décroissant de fréquence dans le corpus Skep-Medien (60 premières expressions) :<sup>16</sup>

Bürger, Macht, angeblich, falsch, Wahrheit, Diktatur, Nazi, zerstören, Recht|Rechte, böse, Elite, Feind, hängen, Bill Gates, vermeintlich, kriminell, Lüge, sozialistisch, Zerstörung, illegal, Unsinn, lächerlich, Mainstream, jeglich, Herrschaft, erheben, Böse, befreien, mißbrauchen, entziehen, Arm|Arme, Vorgang, aggressiv, schreien, Verschwörung, Sklave, unterdrücken, Zensur, Unrecht, Versagen, Handlung, Vorwand, Mächtige, Menschlichkeit, Stalin, entlarven, Obrigkeit, Narrativ, Mitbürger, Unterdrückung, Andersdenkende,

<sup>14</sup> Cf. <http://www.bubenhofer.com/publikationen/corona/>.

<sup>15</sup> Par exemple, dans le corpus CH-Medien, il y a nettement plus de reportages sportifs, dans lesquels la pandémie est souvent abordée en marge. De ce fait, la sémantique d'expressions telles que *Partie* ou *Team* est toutefois beaucoup plus influencée par le sport que dans le corpus des médias sceptiques. Dans la présente étude, nous nous intéressons toutefois aux expressions qui sont fréquemment utilisées dans les deux corpus.

<sup>16</sup> Pour les données complètes et les possibilités de filtrage, voir la page d'accompagnement avec les données de l'étude (<http://www.bubenhofer.com/publikationen/corona/>).

betrügen, selbsternannt, Selbstmord, befehlen, böseartig, Feststellung, Ausbeutung, attackieren, suggerieren

La différence de sémantique entre les deux corpus est illustrée par l'expression *Macht* :

**Médias CH** : Voisins les plus proches (Top 35) de *Macht* (proximité décroissante, arrondie) : Herrschaft (0.8), Sozialismus (0.8), politisch Elite (0.8), Demokratie (0.8), Revolution (0.8), frei Wahl (0.8), Militärdiktatur (0.8), freiheitlich (0.8), demokratisch Institution (0.7), allmächtig (0.7), totalitär (0.7), politisch System (0.7), Nationalist (0.7), liberal Demokratie (0.7), Westen (0.7), Multilateralismus (0.7), Reformier (0.7), Autokrat (0.7), Kommunist (0.7), kommunistisch (0.7), Innenpolitik (0.7), Populisten (0.7), unantastbar (0.7), Führer (0.7), Deutungshoheit (0.7), Sowjetunion (0.7), Vorherrschaft (0.7), Schalthebel (0.7), Nationalstaat (0.7), Rechtsstaat (0.7), verhaßt (0.7), populistisch (0.7), autokratisch (0.7), Islam (0.7), sozial Gerechtigkeit (0.7)

**Médias sceptiques** : Voisins les plus proches (Top 35) de *Macht* (proximité décroissante, arrondie) : Schalthebel (0.8), Hebel (0.8), eigen Vorteil (0.8), Nutznießer (0.8), Herrschaft (0.8), Mächtige (0.8), verschwören (0.8), Knute (0.8), Idiologie [sic!] (0.8), Finanzelite (0.8), kapitalistisch System (0.8), Eigennutz (0.8), Geldadel (0.8), festigen (0.8), Machterhalt (0.8), Machtelite (0.8), Ausbeuter (0.8), Hierarchie (0.8), nützlich Idiot (0.8), Machtmittel (0.8), Herrscher (0.8), Ziel erreichen (0.8), Plutokrat (0.8), eigen Interesse (0.8), frei Marktwirtschaft (0.8), echt Demokratie (0.8), erringen (0.8), Großkapital (0.8), Weltherrschaft (0.8), Zwietracht (0.8), Besitzende (0.8), Weltfrieden (0.8), Ruhm (0.8), Mittel recht (0.8), über Leiche (0.8)

Dans le corpus CH-Médien, les expressions sémantiquement similaires au pouvoir sont nettement moins critiques en comparaison. Dans le corpus des médias sceptiques, des expressions telles que *Schalthebel*, *eigenen Vorteil*, *Knute*, *Eigennutz*, *Machterhalt*, etc. se trouvent dans des contextes similaires à *Macht*, c'est-à-dire des expressions qui décrivent l'abus de pouvoir. Le verbe *verschwören* associe explicitement les théories du complot au pouvoir et *nützlich[er] Idiot* fait référence aux tiers qui profitent des autres :

Doch Sven Román, einer der unterzeichnenden Ärzte, ist skeptisch gegenüber den offensichtlichen Verbindungen der Behörden zur Pharmaindustrie.

Richard Bergström war beispielsweise zuvor der CEO der Pharmaceutical Industries and Associations (EFPIA).

«[...] Die Schweden müssen erkennen, dass diese Menschen Interessenbindungen haben und nicht unparteiisch sind», twitterte Román über Bergström .

[...] Für Sven Román sind viele Experten **nützliche Idioten** für die Pharmaindustrie.

"Schwedische Ärzte warnen davor, Junge und Gesunde zu impfen" In : *Corona Transition*, 2021-05-10.

Une comparaison des profils de collocation de *Macht* dans les deux corpus montre certes aussi des différences, mais moins nettes.<sup>17</sup> En ce qui concerne les 50 collocateurs les plus significatifs, dans le corpus Skep-Medien, *Antifa*, *Arroganz*, *Gier*, *Herrschaft*, *links* ou *Untergrund* sont par exemple des collocateurs statistiquement significatifs par rapport à *Macht*. Le corpus CH-Médias présente également des collocateurs à connotation négative pour *Macht* (par exemple : *klammern*, *korumpieren* ou *Verschwörung*), mais aussi beaucoup plus de collocateurs spécifiant en premier lieu le pouvoir, comme *Exekutive*, *Militär*, *militärisch*, *Nationalstaat*, *Partei*, *Politik* ou *wirtschaftlich*. Bien entendu, il existe également de nombreux collocateurs communs tels que *abgeben*, *ausüben*, *dunkel*, *Einfluss*, *Geld*, *missbrauchen*, *politisch*, *Reichtum* ou *Staat*. Il est plus difficile d'identifier des différences de sémantisation de *Macht* sur la base des profils de collocations ; la comparaison des expressions respectivement sémantiquement similaires dans les deux corpus montre cependant que dans les médias sceptiques, derrière la critique du pouvoir (qui se retrouve bien sûr aussi dans les médias suisses), se retrouve beaucoup plus souvent une vision qui voit un complot derrière le pouvoir.

Les autres expressions de la liste (2) fournissent également des preuves de cette hypothèse lors d'une analyse plus précise, comme par exemple l'expression *Bill Gates* : là, des expressions sémantiquement similaires dans le corpus CH-Medien renvoient certes explicitement aux récits de conspiration (*Fake-News*, *Verschwörung*, *Desinformation*, etc.), mais dans le corpus des médias sceptiques, les expressions sémantiquement similaires montrent clairement que le complot y est effectivement raconté : *Rockefeller*, *Soros*, *Schwab*, *Big Pharma*, *Musk*, *Rothschild*, etc.

L'expression *Narrativ* doit être examinée de plus près à ce stade : Dans les deux modèles, seules les expressions *Halbwahrheit*, *instrumentalisiert*, *Massenmedium*, *Populismus* et *Verschwörung* sont sémantiquement similaires et présentes dans les deux modèles. Pour le reste, les modèles se distinguent nettement. Les voisins les plus proches comme *Angsterzeugung*, *aufbauschen*, *böse Absicht*, *dahinter stecken*, *Fiktion*, *infam*, *Inszenierung*, *krampfhaft*, *Leugnung*, *Lügenpropaganda*, *Massenpsychologie*, *psychologische Kriegsführung*, *Unwahrheit*, *Wahn* ou *Weltverschwörung* dessinent un espace sémantique dans lequel *Narrativ* est sémantisé comme manipulation malveillante. Dans le corpus médiatique de CH, on trouve également des expressions qui suggèrent cette

<sup>17</sup> Collocations sur la base de lemmes, contexte 5 mots gauche/droite, log likelihood ratio LLR.

sémantisation, mais aussi d'autres comme *westliche Demokratie*, *Ideologie*, *Deutungshoheit* ou *politische Debatte*, qui se rapprochent de la définition des sciences sociales du narratif comme récit porteur de sens (Lyotard 2015).

Les deux exemples *Macht* et de *Narrativ* montrent comment la Nouvelle Droite et les sceptiques du Corona sémantisent systématiquement ces expressions différemment de ce qui se passe dans les médias d'opinion. Dans les deux cas, la manipulation malveillante, parfois perçue comme un complot, constitue l'arrière-plan dominant de la lecture.

## 5. Conclusion

Les analyses sont une tentative d'identifier des différences systématiques dans l'organisation des espaces sémantiques dans diverses sections du discours par une alternance de traitement quantitatif guidé par les données et d'analyse qualitative. L'utilisation de *word embeddings* représente ici une méthode qui se justifie théoriquement par le contextualisme et les prémisses d'une sémantique d'usage à caractère discursif et qui saisit la sémantique à un niveau abstrait. L'accent n'est pas mis sur la signification d'usage d'expressions individuelles, mais sur une analyse globale de différentes expressions contextualisées de manière similaire. Il est important de rendre les modèles calculés « lisibles », c'est-à-dire accessibles à une analyse qualitative. Le *clustering* des modèles et l'analyse de la répartition des clusters dans les corpus, mais aussi la comparaison systématique des différentes sémantisations sont des moyens d'y parvenir. L'utilisation de *Word Embeddings* pour des questions de sémantique d'usage est prometteuse, comme l'ont déjà montré les travaux de Kozłowski et al. (2018) ainsi que nos propres analyses (Bubenhofner 2020, 2021 ; Bubenhofner et al. 2019, 2020). En allant au-delà de l'utilisation d'expressions isolées, ils montrent que celles-ci font partie d'un espace sémantique cohérent en soi mais incommensurable avec d'autres espaces sémantiques.

## Littérature secondaire

- ARTHUR, David / VASSILVITSKII, Sergei (2006): *k-means++: The Advantages of Careful Seeding*. (Technical Report Nr. 2006–13) Stanford InfoLab.
- BELICA, Cyril / PERKUHN, Rainer (2015): 9. *Feste Wortgruppen/Phraseologie I: Kollokationen und syntagmatische Muster*. In: HAß, Ulrike / STORJOHANN, Petra (Hg.): *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin, Boston: De Gruyter (= Handbücher Sprachwissen HSW 3), doi: 10.1515/9783110296013-009.
- BUBENHOFER, Noah (2020): *Semantische Äquivalenz in Geburtserzählungen: Anwendung von Word Embeddings*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. 48 (3), S. 562–589, doi: 10.1515/zgl-2020-2014.
- BUBENHOFER, Noah (2021): *Masken und Küsschen: Korpuslinguistische Exploration des Corona-*

- Diskurses in der Deutschschweiz*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. 68 (2), S.127–140.
- BUBENHOFER, Noah (2022): Exploration semantischer Räume im Corona-Diskurs. In: KÄMPER, H./PLEWNIA, A. (Hrsg.): *Sprache in Politik und Gesellschaft* : De Gruyter, S. 197–216
- BUBENHOFER, Noah / CALLERI, Selena / DRESEN, Philipp (2019): *Politisierung in rechtspopulistischen Medien: Wortschatzanalyse und Word Embeddings*. In: *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 95, S. 211–242.
- BUBENHOFER, Noah / KNUCHEL, Daniel / SUTTER, Livia / KELLENBERGER, Maaïke / BODENMANN, Niclas (2020): *Von Grenzen und Welten: Eine korpuspragmatische COVID-19-Diskursanalyse*. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*. 02/03 (16), S. 156–165.
- BUSSE, Dietrich (1987): *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta (= Sprache und Geschichte).
- BUTTER, Michael (2018): »Nichts ist, wie es scheint« *Über Verschwörungstheorien*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- EVERT, Stefan (2009): 58. *Corpora and collocations*. In: Lüdeling, Anke; Kytö, Merja (Hg.): *Corpus Linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), S. 1212–1248.
- FIRTH, John Rupert (1957): *Modes of Meaning*. In: *Papers in Linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press, S. 190–215.
- HEIDEN, Serge / MAGUÉ, Jean-Philippe / PINCEMIN, Bénédicte (2010): TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement. In *JADT 2010 : 10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data* (pp. 12 p.). Rome, Italie. [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/97/79/PDF/Heiden\\_al\\_jadt2010.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/97/79/PDF/Heiden_al_jadt2010.pdf)
- KOZLOWSKI, Austin C. / TADDY, Matt / EVANS, James A. (2018): *The Geometry of Culture: Analyzing Meaning through Word Embeddings*. In: *CoRR. abs/1803.09288*.
- LENCI, Alessandro (2018): *Distributional Models of Word Meaning*. In: *Annual Review of Linguistics*. 4 (1), S. 151–171, doi: 10.1146/annurev-linguistics-030514-125254.
- LYOTARD, Jean-François (2015): *Das postmoderne Wissen: ein Bericht*. 8., unveränd. Aufl. Wien: Passagen (= Passagen Forum).
- MIKOLOV, Tomas / CHEN, Kai / CORRADO, Greg / DEAN, Jeffrey (2013): *Efficient Estimation of Word Representations in Vector Space*. In: *arXiv:1301.3781 [cs]*.
- ŘEHŮŘEK, Radim / SOJKA, Petr (2010): *Software Framework for Topic Modelling with Large Corpora*. In: *Proceedings of the LREC 2010 Workshop on New Challenges for NLP Frameworks*. Valletta, Malta: ELRA, S. 45–50.
- SPITZMÜLLER, Jürgen / WARNKE, Ingo H. (2011): *Diskurslinguistik: eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

## **Affektive Sozialisierung deutsch- und französischsprachig aufwachsender Kinder**

### **1. Einleitung**

Primäre Gefühlserregungen wie Freude, Überraschung, Trauer, Angst und Ekel, die als Reiz-Reaktionsschemata seit Millionen von Jahren das Überleben der Menschen gesichert haben, werden auf physiologischer Ebene als universell angesehen (Grandjean et al. 2008: 485). Selbst die dazugehörigen Gesichtsausdrücke (Ekman/Friesen 1976; Sprengelmeyer et al. 2002) und manche prototypischen Laute (Pavlenko 2005: 48) ähneln sich überall auf der Welt. Hiervon jedoch darauf zu schließen, dass sich auch das Erleben von oder gar das Kommunizieren über Emotionen in allen Kulturen gleicht, wäre übereilt. Denn nicht nur unterscheiden sich die Begriffsnetze, die über das Erleben affektiver Episoden gespannt werden, auch die kulturellen Gewohnheiten und Erwartungsmuster bei der Etikettierung des Gefühlten sind zutiefst kulturell determiniert (Dewaele/Pavelescu 2019: 2; vgl. Gebauer et al. 2017: 11; Lim 2016: 106; Peña-Sarrionandia et al. 2015).

Das Individuum muss also bereits ab frühesten Kindheit lernen, das spontan Gefühlte gemäß den gesellschaftlichen Regeln einzuordnen, um erst im Anschluss an diese (Neu)Bewertung die Exteriorisierung zulassen zu können. Wie dieses *emotion work* (Hochschild 1979: 560) gelingen kann, muss das tagsüber bis zu 10 Stunden in einer Krippe betreute Kind auch dort lernen. Aus diesem Grund sind deutsch-französische Krippen ideale Orte zur Beobachtung und Erforschung affektiver Sozialisierungsmuster und -ziele der französischen und deutschen Sprach- und Kulturgemeinschaften. Denn auch wenn binationale Ehen und Familien im Grenzraum durchaus häufig anzutreffen sind und ihre gemeinsamen Kinder als Zeugen gelebter Bilingualität-Bikulturalität die Illusion großer kultureller Kompatibilität untermauern, so darf diese Tatsache nicht darüber hinwegtäuschen, welche Anstrengungen von den entsprechenden Individuen selbst unternommen werden (müssen), um sich in beiden Bezugssystemen sicher und konfliktfrei zu bewegen (Breugnot/Molz 2006: 16; vgl. De Houwer 2015:172). Wie tiefgreifend und wirkmächtig dabei die kulturellen Divergenzen ausfallen und wo tatsächlich Synergiepotenziale bestehen, soll daher nachfolgend anhand einer Analyse der emotionsregulierenden Interaktionen zwischen fröhpädagogischen Fachkräften und Kindern in deutsch-französischen Krippengruppen (0-3 Jahre) untersucht werden.

Dazu stützt sich die Untersuchung auf ein Interaktionskorpus, das in den Jahren 2018 und 2019 in drei zweiwöchigen Feldaufenthalten vor Ort in vier deutsch-französischen Krippengruppen am Oberrhein mittels Audioaufnahmen, Forschertagebuch und Handzeichnungen zusammengetragen wurde. Zwei beobachtete Gruppen gehörten dabei zu einer französischen Einrichtung, zwei Krippengruppen wurden auf deutschem Boden geführt. Konkret sollten so Antworten auf folgende Forschungsfragen gefunden werden:

- a) Wie werden emotionale Episoden von deutschen und französischen Fachkräften unter Einbezug der verbalen und non-verbalen Ebene ko-reguliert?  
→ Gibt es individuelle, einrichtungsspezifische oder kulturelle Muster?
- b) Wie werden Emotionen von deutschen und französischen Fachkräften versprachlicht?  
→ Gibt es individuelle, einrichtungsspezifische oder kulturelle Muster?

Zusammenfassend sollen aus den Erkenntnissen Empfehlungen für ein verbessertes Training und eine Sensibilisierung der frühpädagogischen Fachkräfte bikulturell-binationaler Krippen abgeleitet werden.

## 2. Theoretische und methodische Vorüberlegungen

Grundsätzlich geht der vorliegende Artikel davon aus, dass die neuronalen Reizleitungen beim Neugeborenen überall auf der Welt in derselben Art und Weise funktionieren und erst über den Mechanismus des *Perceptual Narrowing* (Schwarzer/Degé 2014a: 107–108), also der zunehmenden Eingrenzung und funktionalen Modellierung der zunächst noch unspezifisch reizbereiten Rezeptoren und Erregungsmuster an eine bestimmte Lebensumwelt angepasst werden. Gilt auch mit Klann-Delius (2016: 33), dass bis zum 3. Lebensjahr der mimische Ausdruck noch ein **„relativ stabiler Index des Gefühlszustandes** ist [...] [Fettdruck i. Orig.]“, so wird doch die Fähigkeit zur Anpassung des mimischen Ausdrucks an die elterlichen und gesellschaftlichen Erwartungen respektive die Fähigkeit zur Maskierung des mimischen Ausdrucks bereits in diesem Alter seitens der erziehenden Erwachsenen angebahnt. Es wird somit von einer obligatorischen Emotionsäußerung oder -unterdrückung ausgegangen (Le Breton 2004: 5).

Um diese Codes zu verstehen und bewusst in der bikulturellen frühen Betreuung, Bildung und Erziehung im Sinne eines versöhnlichen Neben- und Miteinanders weiterzugeben, muss das entsprechende *tacit knowledge* sowohl über die Ebene des expliziten als auch des impliziten korrektiven Feedbacks erschlossen werden. Hierfür bietet sich eine abstrahierende Betrachtung der verschiedenen Operationsebenen und -inhalte an, um jenseits der sprach-

spezifischen Kategorien eine interlinguale Vergleichbarkeit herzustellen. Hierfür wird das Oktagonmodell der emotionalen Erlebnisse (Feig 2021: 192, Abb. 22) herangezogen, das die wichtigsten Einflussfaktoren und kommunikativen Ausprägungsebenen des ko-regulierenden Verhaltens der Fachkraft auf acht Achsen in einem Kiviat-Diagramm abträgt (s. Abbildung 1):

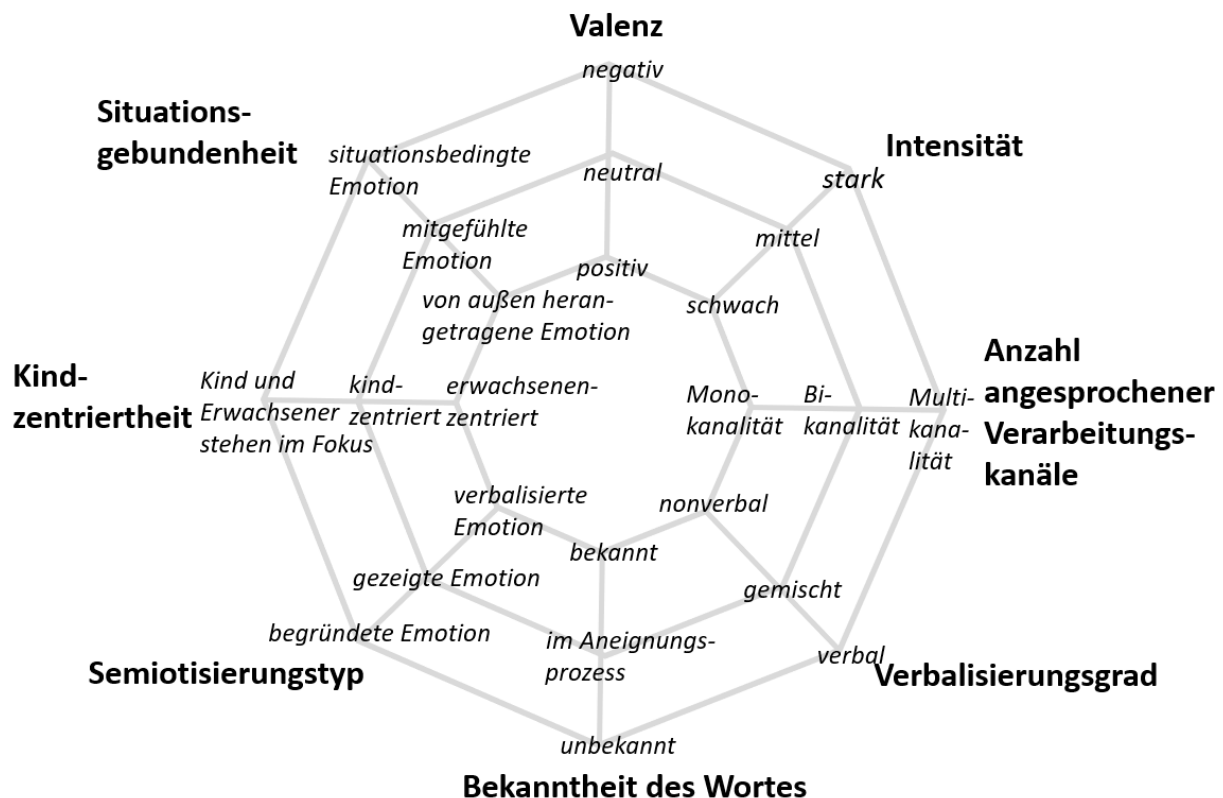


Abbildung 1: Oktagon der emotionalen Erlebnisse (dt. Version nach Feig 2020c, S. 12, Fig. 4)

Das Modell arbeitet in Anlehnung an komponentielle Modelle wie jene von Sprengelmeyer et al. (1996: 1653), Daudelin-Peltier (2016: 74, Figure 15), Russell (1980) und Scherer (2005: 698, Fig. 1) und setzt interindividuell beim Kind wahrnehmbare Parameter des Gefühlereignisses mit den bei der Fachkraft beobachtbaren Reaktions- und Koregulierungsweisen in Bezug. So lässt sich jede affektive Episode danach charakterisieren, ob

- 1) die **Valenz** des Gefühlten positiv, neutral oder negativ ist,
- 2) die **Intensität** des Gefühls stark, mittel oder schwach ist,
- 3) ein Gefühlsausbruch intrinsisch **situationsbedingt** stattfindet, nur als Beobachter **mitgeföhlt** wird oder ob das Angebot zum Mitfühlen bewusst pädagogisch **von außen** z.B. durch ein Lied oder eine Geschichte an das Kind herangetragen wurde (**Situationsbedingtheit**).

Daneben wird zu betrachten sein,

- 4) wie viele der kindlichen **Wahrnehmungskanäle** bei der Koregulierung aktiviert werden (konkret zählen hierzu der kognitive, affektive und psychomotorische Kanal),
- 5) wie der **Verbalisierungsgrad** einzuschätzen ist (rein verbal, gemischt verbal/nonverbal oder nur nonverbal),
- 6) wie die **Bekanntheit** der vom Erwachsenen benutzten Gefühlswörter zu beurteilen ist,
- 7) wie die **Semiotisierung** stattfindet (verbalisierte, gezeigte oder begründete Emotion)<sup>1</sup> sowie
- 8) ob **Kindzentriertheit** vorliegt oder vielmehr Kind und Erwachsener mit ihren Emotionen gemeinsam im Fokus stehen bzw. erwachsenenzentriert kommuniziert wird.

Für die feingranulare Analyse der Versprachlichung von Emotionen schließlich wird zwischen

- der Verbalisierungsfrequenz einzelner Emotionen an sich (*tokens*),
- der Diversität des Gefühlswortschatzes (*types*)
- der syntaktischen Umsetzung der Versprachlichung sowie
- dem inhaltlichen Fokus des Versprachlichungsaktes

unterschieden werden.

### 3. Affektive Sozialisierung auf Französisch und Deutsch: eine Feldstudie

#### 3.1. Ko-Regulierung von Emotionen

Bei Vergleich der Ko-Regulierungspraktiken in deutsch-französischen Krippen fällt anhand des 199 Situationen umfassenden Korpus<sup>2</sup> als Erstes auf, dass die französischsprachigen Fachkräfte negative affektive Episoden deutlich seltener koregulierend bearbeiten als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen. Konkret ergibt sich dazu im Überblick für die besuchten Krippengruppen in Frankreich und Deutschland folgendes Bild:

---

<sup>1</sup> Zum Konzept der verbalisierten und gezeigten Emotion s. Kerbrat-Orecchioni (1990), zur legitimierten Emotion s. Plantin 2011 (185, 188) und Micheli/Hekmat und Rabatel (2013).

<sup>2</sup> 86 Situationen stammen aus der in Frankreich geführten Krippe C3, für Einrichtungen in Deutschland konnten in C1 91 affektive Episoden beobachtet werden, in denen die Erwachsenen koregulierend eingriffen, in C4 lediglich 22.

|             |    | Französischsprachige Fachkräfte |                  | Deutschsprachige Fachkräfte |                  |
|-------------|----|---------------------------------|------------------|-----------------------------|------------------|
|             |    | Positive Episode                | Negative Episode | Positive Episode            | Negative Episode |
| Deutschland | C1 | 65% [+13%]                      | 35% [-13%]       | 52%                         | 48%              |
|             | C4 | 90% [+30%]                      | 10% [-30%]       | 60%                         | 40%              |
| Frankreich  | C3 | 75% [+15%]                      | 25% [-15%]       | 60%                         | 40%              |

Tabelle 1: Relative Häufigkeit koregulierenden Fachkrafthandelns bei positiven und negativen affektiven Episoden (F vs. D)

Auffällig sind dabei vor allem folgende Aspekte: Zum einen zeigt sich das Fachkraftverhalten bei den deutschen Frühpädagoginnen zwischen C4 auf deutscher Seite und C3 auf französischer Seite konstant. Man teilt eher positive Momente mit den Kleinkindern als negative, das Verhältnis 60% vs. 40% weist jedoch auf eine verhältnismäßig ausgeglichene Bearbeitung aller Emotionen hin. Auch die Beobachtung der Realität mit einem tendenziell positiv getönten Tagesablauf unterstützt dieses Zahlenverhältnis. Ausreißer ist hier die Krippe C1, in der die junge deutsche Fachkraft den negativen Gefühlen der betreuten Kinder fast genauso viel Aufmerksamkeit schenkt wie den positiven (48% vs. 52%). Für die französischsprachigen Fachkräfte wiederum fällt auf, dass die Konzentration auf das positive Erleben zwar deutlich ausgeprägter ist, jedoch nirgendwo derart dominant gelebt wird wie in C4 (+30% ggü. den dt. Kolleginnen). Bedenkt man, dass hier nur eine Pädagogin in einem dominant deutschsprachigen Team und einer fast vollständig monolingual germanophonen Kindergruppe versuchen muss, die Kinder für die französische Sprache und Kultur zu gewinnen, lässt sich dieses Verhalten als bewusste Strategie interpretieren, um möglichst viele "gute Momente" mit den Kindern zu verbringen. Daneben fällt wiederum mit Blick auf C1 auf, dass dort auch die französischsprachige Fachkraft verhältnismäßig oft negative Episoden koregulierend begleitet und so dem Verhalten der deutschen Kollegin am nächsten kommt (nur 13% Unterschied in der Häufigkeit). Hier scheint ein besonders eingespieltes Team zu arbeiten.

Ob sich auch in der konkreten Ausgestaltung des Koregulierungshandelns einrichtungsspezifische und kulturspezifische Besonderheiten wiederfinden lassen, soll in den folgenden Unterkapiteln tiefergehend beleuchtet werden. Dabei wird grundlegend zwischen der Bearbeitung situationsbedingt entstehender Emotionslagen (Kap. 3.1.1) und dem Verhalten der Fachkräfte beim Herantragen von Emotionen an das Kind über Lieder oder Geschichten (3.1.2.) zu unterscheiden sein.

### 3.1.1. Koregulierung situationsbedingter Emotionen: *Emotion work*

Bei der Bearbeitung situativ bedingter affektiver Episoden mit negativer Valenz scheint ein länder- und kulturübergreifender Frühpädagogenduktus zu bestehen, der sich aus der professionellen Sozialisierung ergibt. So stellt in zwei der

besuchten Strukturen (C1 in Deutschland und C3 in Frankreich) die wichtigste Strategie im Umgang mit stark weinenden oder wütenden Kleinkindern die Deeskalation des Zustandes über eine rein kognitive Diagnose der erlebten Emotion unter Rückgriff auf bekannte Wörter und eine rein verbale Bearbeitung dar (s. Abbildung 5). Dies erweist sich im Sinne einer Vorbeugung gegen die *emotional contagion* als zielführend, da die Einschaltung des Neokortex und des Sprachzentrums die kurze Reizschaltung über subkortikale (thalamo-amygdaloide) Verarbeitungspfade unterbricht (vgl. Mikolajczak 2020: 28) und somit einer weiteren Erregungssteigerung und Propagation an die anderen Gruppenmitglieder vorbeugt.

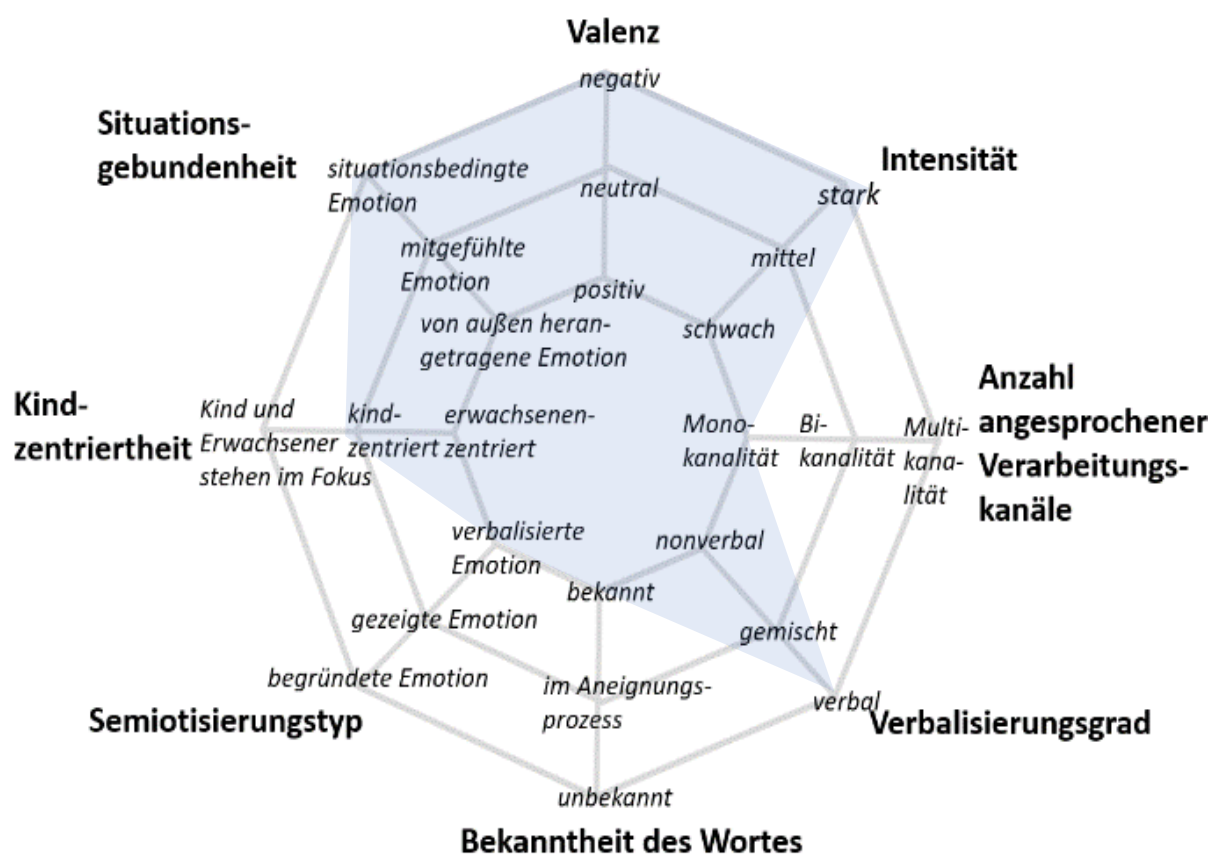


Abbildung 2: Kultur-, sprach- und einrichtungsübergreifende Koregulierung negativer affektiver Episoden (C1, C3)

Daneben konnte in C1 in Deutschland noch eine Sekundärstrategie beobachtet werden, die bei besonders heftigem Kummer zum Einsatz kam. Es handelt sich dabei um ein aufwendiges Trösten unter Einsatz von viel Körpersprache, Intonation und Mimik, bei der die Emotion gezeigt oder auf allen Wahrnehmungskanälen auch verbal bearbeitet wird (s. Abbildung 6). Hierzu nimmt die Fachkraft z.B. das Kind auf den Arm, streichelt ihm den Rücken und sagt mit mitleidigem Gesicht und Tonfall: „Oioioioioi, hast Du einen schweren Kummer heute [kognitiv], ach mein Schätzchen [affektiv], jetzt drücken wir uns

mal ganz fest [motorisch] und dann wird es besser...“ (C1.887.02.11.J4.031). Dieser Habitus wird sprach-/kulturübergreifend gepflegt.

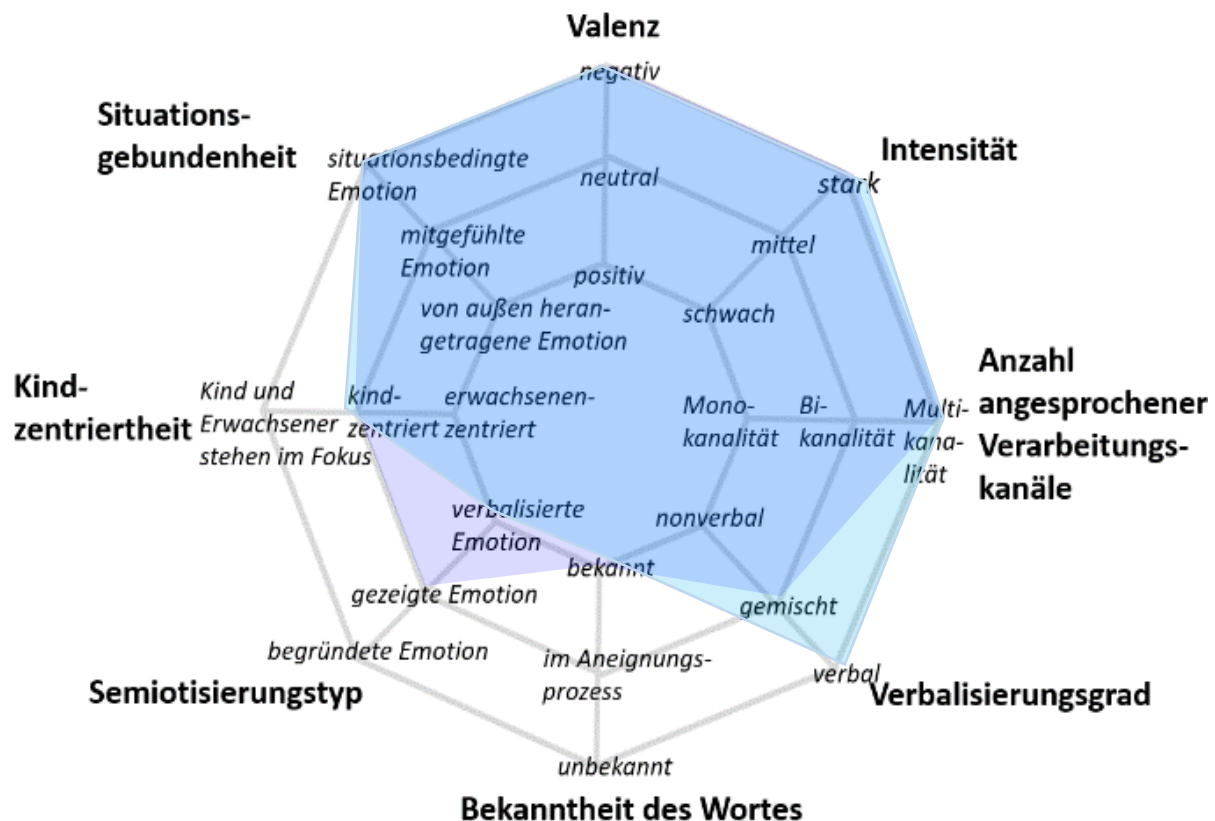


Abbildung 3: Koregulierung negativer affektiver Episoden bei deutschen Fachkräften in C1 und C3

Die Übereinstimmung von französischer Leitung und deutscher Fachkraft ist dabei auch in diesem Profil auffällig, wodurch der Schluss naheliegt, dass hier die sehr viel stärker nonverbal agierende französisch sozialisierte Vorgesetzte das Verhalten der jungen Kollegin mit geprägt haben mag.

Ein ganz anderer Umgang mit negativen kindlichen Emotionen konnte schließlich in C4 auf deutscher Seite von den deutschen Fachkräften beobachtet werden. Während die französische Fachkraft dort ebenfalls das eingangs beschriebene kognitivierende Hauptmuster verwendete, nutzten die deutschen Kolleginnen in vier von fünf Episoden (80%) die Strategie der *émotion étayée*, also einer verhandelten Deutung, indem sie (berechtigte) Wut oder Trauer in Müdigkeit oder Hunger uminterpretierten. Dass ein solchermaßen delegitimierender Umgang mit negativen Emotionen in C1 nur je einmal seitens der französischen und deutschen Fachkraft bei insgesamt 37 negativen Episoden belegt wurde (5%), in C3 je dreimal bei insgesamt 28 negativen Episoden (21%), zeigt, dass es sich hier nicht um ein Spezifikum deutscher Fachkräfte handelt, sondern um eine einrichtungsspezifische Gewohnheit des Teams in C4.

Da überdies eine ähnliche Tendenz in einer vierten Krippe auf französischer Seite bei französischen Fachkräften beobachtet werden konnte, wird hier auf Grundlage der Ähnlichkeiten zwischen C4 (ausgewertet) und C2 (auf Wunsch der Direktion nicht ausgewertet) vermutet, dass es sich um eine – vor allem durch die Präsenz der Forscherin im Feld ausgelöste – Strategie des Goffmanschen (1967) *face savings* handelt. Denn während die Fachkräfte in C1 und C3 auch vor den Augen der Forscherin einen entspannten Umgang mit den gelegentlich weinenden und wütenden Kindern pflegten und dies als Alltag empfanden, wies die starke Umdeutungstendenz in C4 (und C2) auf einen extremen Stresslevel hin, der sich mit der hohen Frequenz an negativen Episoden während des *accueil du matin* und am Ende des Nachmittags erklären lässt. Dass die in diesen Phasen zu spürende Ohnmacht der Fachkräfte, den Kindern eben keine “schöne” Zeit bescheren zu können, zusätzlich noch vor den Augen der Eltern und der Forscherin durchlebt wurde, macht das Fachkraftthandeln umso verständlicher. Hier im Sinne der Kinder und Fachkräfte nach Lösungen jenseits einer Symptombehandlung zu suchen, erscheint folglich ein dringendes Desiderat.

### **3.1.2. Koregulierung induzierter Emotionen: Empathie-Erziehung**

Das koregulierende Herantragen von Emotionen an Kinder über Lied- und Buchcharaktere, das man als Empathie-Erziehung klassifizieren kann, lässt sich nur bei frühpädagogischen Fachkräften in C1 (Deutschland) und C3 (Frankreich) nachweisen. Die Krippe C4 auf deutschem Boden verzichtet hierauf, dort wird nur eingegriffen, wenn die Emotionen akut “hochkochen”. In der deutsch-französischen Krippe C3 hingegen tragen französischsprachige und deutschsprachige Fachkräfte gleichermaßen und mit denselben Routinen zur Vermittlung positiver Emotionen für andere bei. So wählen alle eine rein verbale, die kognitive Lernebene ansprechende Vermittlung positiver Gefühle und setzen dabei auch nur bekannte Wörter ein (s. Abbildung 2).

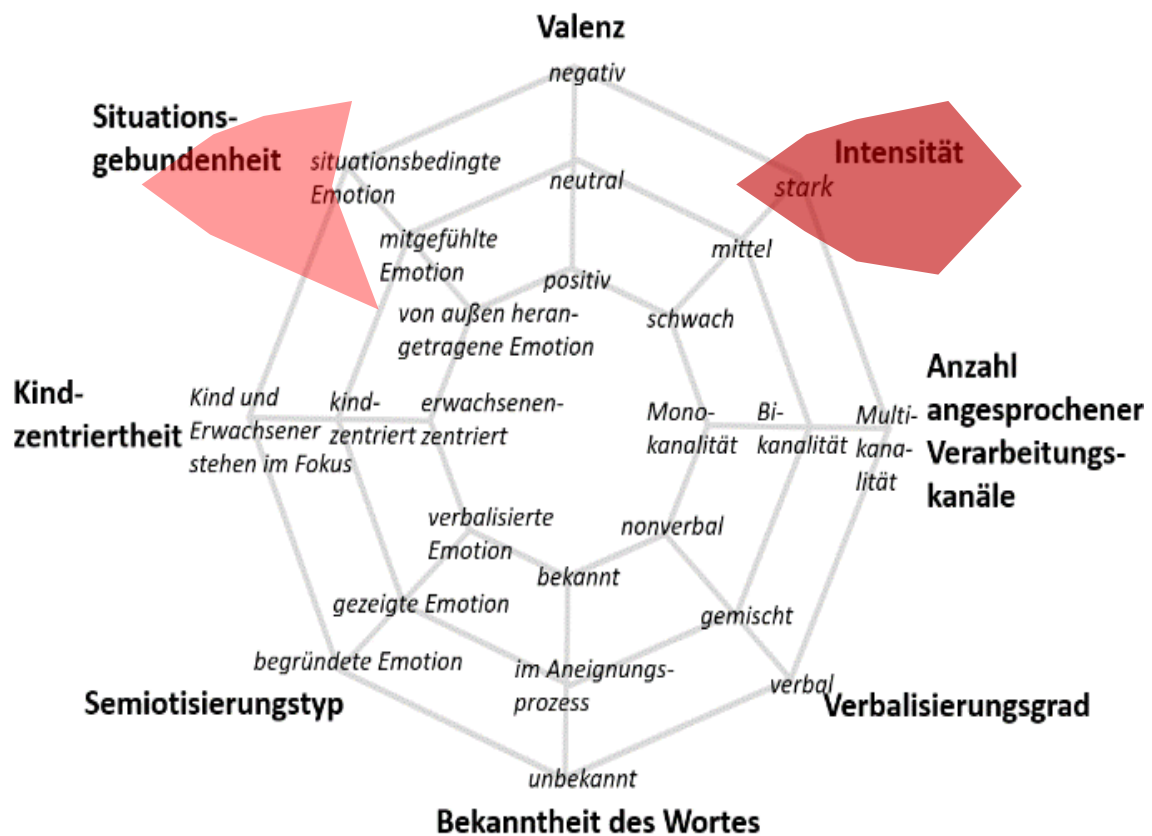


Abbildung 4: Koregulierung einer positiven Emotion C3

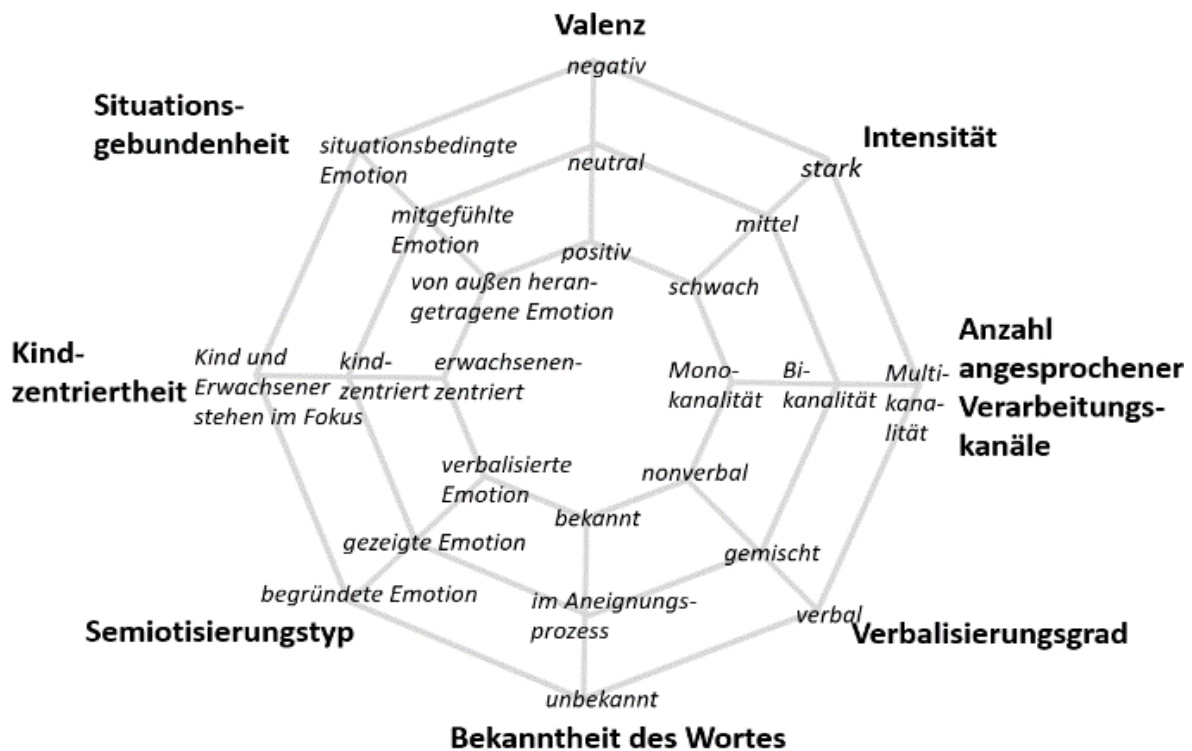


Abbildung 5: Koregulierung einer positiven Emotion C1

C1 unter französischer Leitung auf deutschem Boden erweist sich als deutlich komplexer in der Bearbeitung, denn auch die positiven Emotionen von Bilderbuchcharakteren werden dort mit viel Gestik, Mimik, Körpersprache und Intonation für alle Lernkanäle aufbereitet (s. Abbildung 3).

Mit Kindern negative Emotionen anderer zu bearbeiten, um sie zu mitfühlenden Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, ist eine pädagogische Aufgabe, der sich nur französische Fachkräfte in den besuchten Krippen C3 und C1 gewidmet haben – und dies mit vollem Einsatz von Körpersprache, Sprache, Mimik, Intonation und unter Appell an alle Wahrnehmungsebenen (s. Abbildung 4).

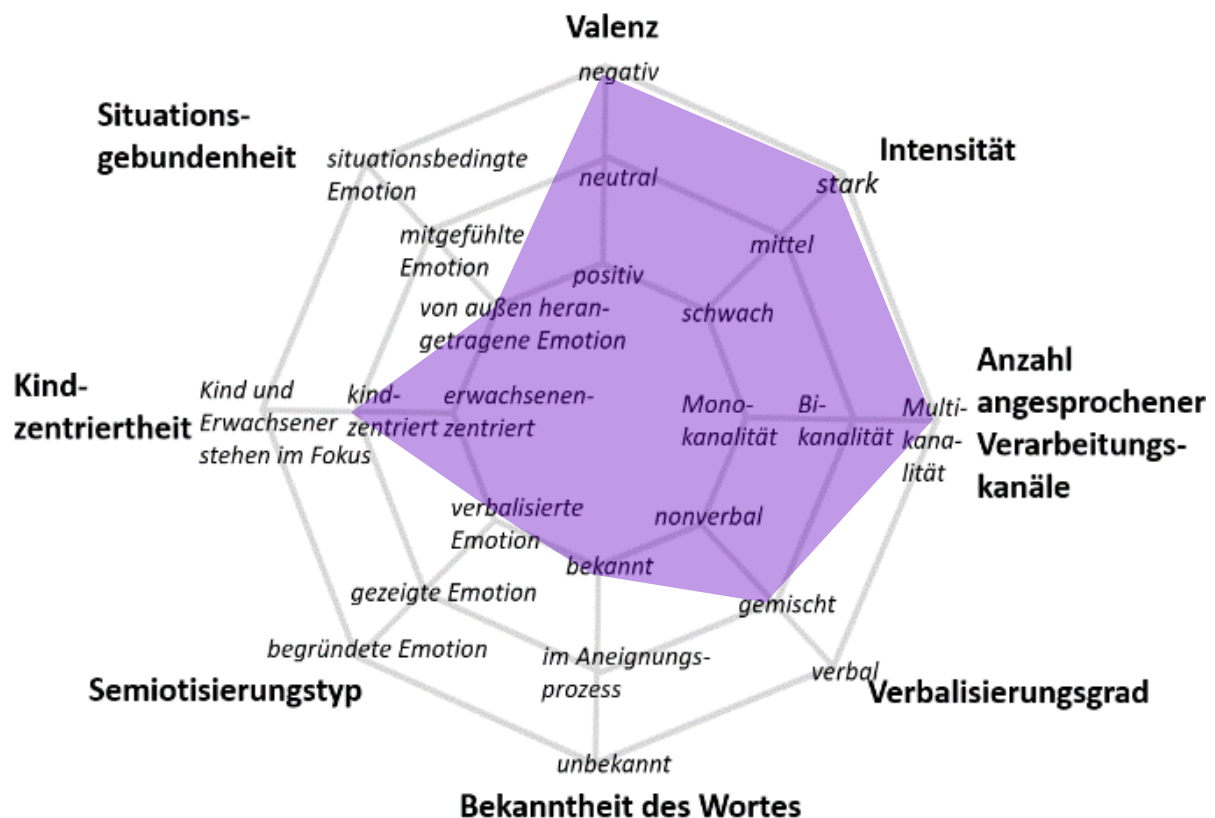


Abbildung 6: Koregulierung einer induzierten negativen Emotion (französische Fachkräfte in C1 und C3)

So liest beispielsweise die französische Fachkraft in C1 ein Kinderbuch mit den Kindern im Morgenkreis, in der die kleine Blume den Kopf hängen lässt, weil es so stark regnet. Sie begleitet das Herumzeigen des Bildes mit den Worten: „Oh, regardez – la petite fleur ! Ohlala, elle est tellement triste...“ (C1.888.12.34.J04.186) und streichelt dabei den gezeichneten Blumenkopf mit einem selbst vor Mitleid ganz traurigen Gesicht, woraufhin die Kinder ebenfalls den Nachbarn oder den Boden streicheln oder in die Luft hinein Streichelbewegungen machen, als wollten sie die Blume im Buch aus der Ferne trösten. Auch die Mimik und Klagelaute der Erzieherin werden nachgeahmt und manche Kinder echoen das

Wort *triste*. Hier wird also auf allen Kanälen die Gefühlswelt eines Dritten thematisiert und gezeigt, wie man verbal und nonverbal mit dieser negativen Emotion umgeht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der berufsspezifische Umgang mit kindlichen Emotionen zwar einer harmonischen Zusammenarbeit französischer und deutscher Fachkräfte Vorschub leistet. Kultur- und strukturspezifische Besonderheiten wie die bewusste Empathie-Erziehung oder ein verstärkter Einsatz von Körpersprache unter Einbeziehung aller Kanäle bei den französischen Fachkräften können jedoch schnell Missverständnisse unter den Kolleg:innen aufkommen lassen, wenn beispielsweise zu viel Körpereinsatz als fehlende Professionalität, das Ausbleiben von Emotionserziehung über Lieder und Geschichten als mangelnde pädagogische Ambition oder die rein kognitive Bearbeitung negativer Emotionen als Mangel an Empathie gedeutet wird.

### 3.2. Versprachlichung von Emotionen

Analysiert man nun die rein sprachlichen Ko-Regulierungssequenzen anhand des kleineren Subkorpus, das aus 28 Stunden Audioaufnahmen gewonnen werden konnte, so lassen sich folgende Tendenzen beobachten (s. Abbildung 7):

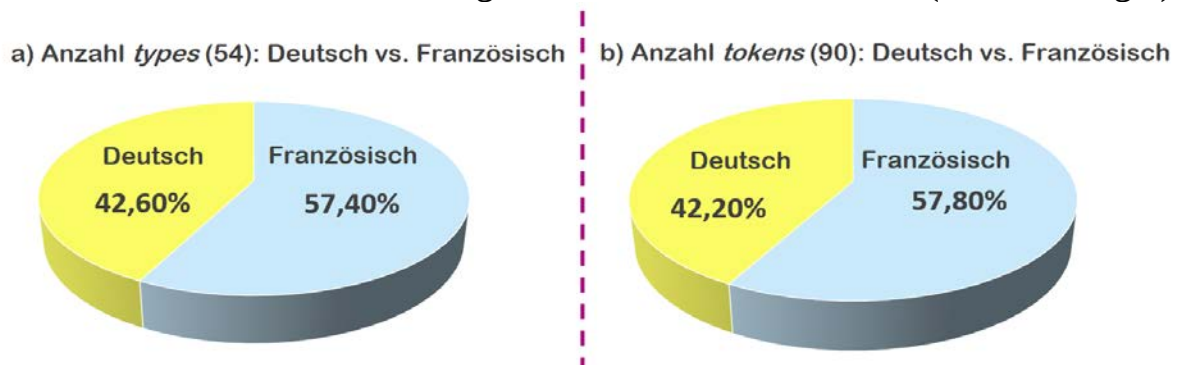


Abbildung 7: Emotionsvokabular - Type- und Token-Analyse (Französisch vs. Deutsch)

Als Erstes fällt auf, dass die französischen Fachkräfte nicht nur ein umfangreicheres Emotionsvokabular auf Ebene der *types* verwenden (31 von 54 Lexemen = 57,4%), sondern auch auf Ebene der *tokens* häufiger über Emotionen sprechen als ihre deutschen Kolleg:innen (52 von 90 Wörtern = 57,8% ggü. 38 von 90 Wörtern = 42,20%). Daneben werden auch nicht alle Emotionen gleichermaßen intensiv sprachlich bearbeitet. Zwar lässt sich feststellen, dass sowohl im Französischen als auch im Deutschen die Reihenfolge der zu bearbeitenden Basisemotionen grundsätzlich identisch ist – vermutlich, weil sich hierin die Häufigkeit der in den Krippen zu beobachtenden Gefühle widerspiegelt –, relativ gesehen konzentrieren sich jedoch beide Sprachen auf unterschiedliche Gefühle unterschiedlich stark (s. Abbildung 8):

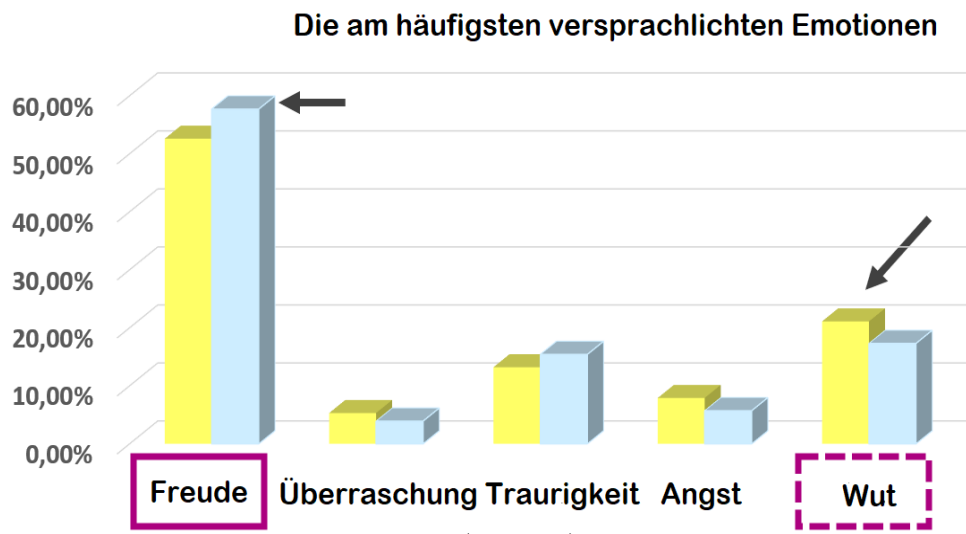


Abbildung 8: Rangfolge der versprachlichten Emotionen

Die Reihenfolge Freude, Wut, Traurigkeit, Angst und Überraschung erscheint angesichts des kleinkindlichen Erlebens in den Krippen grundsätzlich von den realweltlichen Gegebenheiten gesteuert zu sein, da positive Emotionen beim Spiel und mit zunehmendem Alter Wutausbrüche den Alltag dominieren. Die Traurigkeit lässt sich klar bestimmten Tageszeiten zuordnen, wobei die schlimmste Phase durch die Trennung am Morgen getriggert wird, die zweit-schlimmste hingegen am späten Nachmittag durch die Ankunft der Eltern anderer Kinder, die daraufhin bereits gehen dürfen. Angst lässt sich wenig beobachten, was jedoch damit zusammenhängt, dass das *Visual Cliff Behaviour*, das um das erste Lebensjahr herum voll ausgeprägt ist, auf entsprechend angstvolle Erwachsenenengesichter reagiert. Bleiben durch die Ablenkung oder die bewusste Neutralität der Fachkraftgesichter entsprechende angstinduzierende Feedbacks aus, wird das Krippenkind tendenziell angstfrei den Tag in der Krippe verleben. Überraschungen schließlich sind durch die starke Ritualisierung der Tagesabläufe selten. Vor dem Hintergrund dieser starken Koppelung an die Lebenswirklichkeit der Krippenkinder in Frankreich und Deutschland ist auffällig, dass von den französisch sprechenden Fachkräften dennoch die Freude und die Traurigkeit deutlich stärker bearbeitet werden, während die deutschen Fachkräfte vor allem die Wut und die Überraschung versprachlichen. Setzt man diese Ergebnisse in Beziehung zu den absoluten Versprachlichungsleistungen, entsteht zunächst der Eindruck, dass tatsächlich die französische ErzieherInnen-ausbildung – nicht zuletzt durch den traditionellen Fokus aus der Säuglings-pflege – eine stärkere Sensibilisierung für die affektiven Bedürfnisse des Kleinkindes erreicht.

Geht man weiter ins Detail und betrachtet die am häufigsten gebrauchten Wörter, fallen weitere Kulturspezifika auf:

| Dt. Subkorpus           |               | Frz. Subkorpus       |               |
|-------------------------|---------------|----------------------|---------------|
| Type                    | Anzahl Tokens | Type                 | Anzahl Tokens |
| sich freuen             | 12            |                      |               |
|                         |               | content              | 8             |
|                         |               | amusant/s'amuser     | 7             |
| Spaß                    | 4             |                      | 5             |
| traurig                 | 3 =           | triste               | 3             |
| Angst                   | 3 =           | peur                 | 3             |
| sich ärgern             | 3 =           | se fâcher            | 3             |
| fröhlich/gut drauf sein | 2/2 ≠         | rigolo/faire plaisir | 2/2           |
| sich aufregen           | 2 =           | s'énerv              | 2             |
| leidtun                 | 2 =           | être désolé(e)       | 2             |
| böse sein               | 2 ≠           | surprise             | 2             |

Abbildung 9: Frequenzliste der am häufigsten verwendeten Emotionswörter (Französisch vs. Deutsch)

Während die Ideen des “sich Freuens” (*être content*) und “Spaß-Habens” (*s’amuser*) ähnlich im französischen und deutschen Subkorpus vorzufinden sind und die Konzepte “traurig” (*triste*), “Angst”(*peur*) und “sich ärgern” (*se fâcher*) gleichauf liegen, verschiebt sich bei den nächsten Kategorien zwischen der französischen und deutschen Kultur der Fokus. Denn die Lexeme *fröhlich* und *gut drauf sein* fokussieren den Gemütszustand des Individuums, während *rigolo* (“lustig”) und *faire plaisir* (“Spaß machen”) auf die Qualität einer Beschäftigung oder einer Geschichte Bezug nehmen. Sich *aufregen*/*s’énerv*er und *leidtun*/*etwas bedauern* bzw. *être désolé* liegen wiederum spiegelbildlich in den einzel-sprachlichen Ranglisten. Im Anschluss hieran kommt das Deutsche auf das moralisch-religiös anmutende “böse sein” zu sprechen, während die französischen Fachkräfte die *surprise*, also Überraschung kommentieren. Die weiteren Unterschiede in der Frequenz der Emotionsregulierung beim Kind entstehen damit nicht bei den Hochfrequenzwörtern, sondern werden durch ein sehr differenziertes Emotionsvokabular auf französischer Seite begründet.

Möchte man diesen Eindruck einer grundsätzlich analog strukturierten Gefühlsarbeit noch einmal auf Ebene der Grammatik, Funktionalität und situativen Verankerung überprüfen (s. Abbildung 10), stellt man fest, dass auch hier die Unterschiede erst im Detail und auf den zweiten Blick zu entdecken sind:

|                |                           | % aller Aussagen |                   |
|----------------|---------------------------|------------------|-------------------|
|                |                           | im dt. Subkorpus | im frz. Subkorpus |
| <b>Syntax:</b> | Deklarationssatz          | 65%              | 75%               |
|                | Interrogativsatz          | 26,3%            | 9,6%              |
|                | Exklamativ-/Imperativsatz | 7,9%             | 15,4%             |

### Ankerbeispiele:

|                                    |                                                                  |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Du <b>musst</b> Dich nicht ärgern. | <b>Ne t'énerve pas !</b><br>[ <b>Reg</b> Dich <b>nicht</b> auf!] |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------|

Abbildung 10: Verteilung der Satztypen bei der Versprachlichung von Gefühlen

Wie zu erwarten, stellen Aussagesätze den häufigsten Satztypus dar, es ist jedoch bedeutsam, dass deutsche Fachkräfte viel häufiger über die Befindlichkeiten des Kindes in Frageform sprechen als die französischen Fachkräfte, die ihrerseits besonders stark konstatieren oder sogar imperativ fordern, was das Kind zu fühlen hat – oder nicht. Dies wird anhand der in Abbildung 10 aufgeführten Ankerbeispiele besonders deutlich. Denn während die deutsche Formulierung das Gefühl des Kindes einerseits delegitimiert, indem der Ärger als nicht gerechtfertigt beschrieben wird (*musst ... nicht*), andererseits mit der Formulierung jedoch die Tür für eine Aushandlung offen lässt (“Du kannst aber, wenn Du willst”), erkennt die französische Fachkraft mit ihrem Satz (*Ne t'énerve pas!*) zwar den Gefühlszustand als gegeben an, fordert jedoch ein, dass diese Emotion zu unterdrücken sei. Der unerwünschte Gefühlszustand wird damit von beiden Erwachsenen zu manipulieren versucht, die Lenkung ist jedoch durch den offenen (verneinter Imperativ) bzw. verdeckten Aufforderungscharakter (verneinte Obligatorität) für das Kind schwerer (Dt.) oder leichter (Frz.) zu entdecken.

Ergänzt man diese Beobachtungen mit einer Situationsanalyse, um herauszufinden, wann über wessen Emotionen gesprochen wird, vervollständigt sich das Bild einer tatsächlich deutlich divergenten Form des Umgangs mit kindlichen Emotionen im Krippenalter (s. Tabelle 2):

| <b>Situationsgebundenheit</b> (wer spricht<br>→ über wessen Gefühle → mit wem) | <b>Deutsch</b> |             | <b>Französisch</b> |             |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------|--------------------|-------------|
| <b>Erwachsener→Gefühl Kind→Kind</b>                                            | 16             | <b>42,1</b> | 14                 | <b>26,9</b> |
| Erwachsener→Gefühl Kind→Erwachsener                                            | 6              | <b>15,8</b> | 8                  | <b>15,4</b> |
| Erwachsener→eigenes Gefühl→Erwachsener                                         | 2              | 5,3         | 0                  | Ø           |
| <b>Erwachsener→Gefühl Erwachsener→Kind</b>                                     | 2              | 5,3         | 8                  | <b>15,4</b> |
| Erwachsener→Gefühle eines<br>Dritten→Erwachsener                               | 1              | 2,6         | 0                  | Ø           |
| <b>Erwachsener→Gefühle eines Dritten→Kind</b>                                  | 8              | <b>21,0</b> | 20                 | <b>38,5</b> |
| Erwachsener→Gefühle aller (Lied)                                               | 3              | 7,9         | 2                  | 3,8         |
|                                                                                | 38             |             | 52                 |             |

Tabelle 2: Situative Verankerung der Versprachlichung von Emotionen (Französisch vs. Deutsch)

Bricht man die Korpusdaten aus Tabelle 2 auf die wichtigsten Tendenzen herunter, so kann man festhalten, dass die für die vorliegende Studie beobachteten deutschsprachigen Fachkräfte vor allem mit dem Kind selbst über dessen Gefühle gesprochen haben, während die französischen Fachkräfte mit dem Kind

vor allem darüber sprechen, was der andere – und hierzu zählt auch der Erwachsene – fühlt und worauf das Kind folglich Rücksicht zu nehmen hat.

Damit bestätigt sich einerseits, dass die aus der professionellen Aufgabe erwachsenden Generalia wie die Notwendigkeit zur Koregulierung der kleinkindlichen Gefühle, die Betonung der schönen Momente zur Förderung des Wohlbefindens sowie die Eindämmung von Wutausbrüchen als erster Schritt einer affektiven Sozialisierung kultur- und sprachübergreifend sind. Hier sollten folglich die RepräsentantInnen beider Sprach- und Kulturräume an einem Strang ziehen. Jenseits dieser Grundlagen stellt man jedoch auf deutscher Seite tatsächlich eine starke Kindzentriertheit fest, indem sich die Fachkraft fragend, argumentierend ko-konstruktiv mit dem Kind mit dessen Gefühlswelt auseinandersetzt, die sie zu verstehen sucht. Auf französischer Seite hingegen überwiegen – wie bereits vermutet – die Sozialisierungsaufgaben, die dadurch zu erreichen sind, dass man dem Kind die Gefühle der anderen näherbringt, ihm beibringt, wie es damit umzugehen hat und es dazu zu erziehen versucht, unerwünschte Gefühle nicht auszuleben. Die Position der deutschen Fachkraft kann damit eher auf gleicher Augenhöhe angesiedelt, die Haltung als partnerschaftlich charakterisiert werden, während die französische Fachkraft als erwachsene Person selbstverständlich über dem Kind steht, das sie an die Hand nimmt, anleitet und beschützt. Beide Positionen könnten sich damit ideal ergänzen, wie in C3 und C1 beobachtet, C4 und die Erfahrungsberichte aus C1 lehren jedoch, dass eine Opposition wahrscheinlicher ist.

#### **4. Schlussbetrachtungen**

Die hier vorgestellten Ergebnisse, die aus 30 Tagen beobachtender Teilnahme im Feld sowie 28 Stunden Audioaufnahmen resultieren, stellen nur einen ersten kleinen Einblick in die affektive Sozialisierung in der frühen institutionellen Betreuung und Erziehung von Kindern durch französisch und deutsch geprägte Fachkräfte dar. Trotz der damit einhergehenden Limitationen in der Aussagekraft der Ergebnisse haben sich einige Tendenzen herauskristallisiert, die handlungsorientierend für die Praktikerinnen und Praktiker im Feld sowie ihre Auszubildenden wirken können.

So scheint die Verantwortung für eine Erziehung zu Mitgefühl und Achtsamkeit gegenüber den Gefühlen des anderen eine besonders im Professionsbewußtsein der französischen Fachkräfte verankerte Haltung zu sein, die sowohl bei der Lektüre von Büchern und dem Singen von Liedern als auch bei Situationen des Mit-Leidens mit Spielkameradinnen und -kameraden mit allen Sinnen unter Einsatz der gesamten Körpersprache, der Paraverbale sowie der einfachen, bereits beherrschten sprachlichen Mittel verfolgt wird. Das Kind soll aus französischer Sicht primär lernen zu verstehen, wie der andere fühlt, und ent-

sprechend Rücksicht nehmen. Bei der Koregulierung vom Kind selbst erlebter negativer Situationen hingegen steht die Verhinderung einer Übertragung auf die gesamte Gruppe (*emotional contagion*) und damit der Einsatz der Kognitiverungsbremse im Vordergrund.

Als typisch deutsche Strategie im Umgang mit den Emotionen lässt sich die Konzentration auf die Gefühlswelt des Kindes nennen. Denn nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich bemühen sich die deutsch sozialisierten Erzieherinnen darum, das Kind zu verstehen, sich mit ihm zu freuen oder entsprechend intensiv Traurigkeit oder Kummer unter Ansprache aller Kanäle zu neutralisieren. Dabei erfährt auch die Wut als besonders individuelles Gefühl stärkere Beachtung als bei französischen Fachkräften.

Gleichzeitig fällt auf, dass sowohl in C1 in Deutschland als auch in C3 in Frankreich die Teams zum Teil strukturspezifische Handlungsrouninen entwickelt haben, die einer einträchtigen und kongruenten Zusammenarbeit zuträglich sind. Die starken Divergenzen in C4 erinnern jedoch gleichzeitig daran, dass die konsensuellen Handlungsmuster keinesfalls einer natürlichen Kompatibilität deutsch-französischer Tandems entspringen und verlässliche Automatismen darstellen, sondern jeweils der konsequenten Aushandlung im Team sowie einer guten Personalpolitik geschuldet sind. Für neue deutsch-französische Krippen sowie binationale Teams mit größeren Unstimmigkeiten und Spannungen folgert hieraus, dass eine Sensibilisierung für die pädagogischen Stärken und kulturellen Eigenheiten der Kolleginnen und Kollegen dringend notwendig ist. Sie kann – idealerweise unter Hinzuziehung geschulter Mediator:innen – jedoch auch bei bereits bestehenden Konfliktlagen bei grundsätzlich positiver Haltung der Teammitglieder gegenüber der jeweils anderen Sprache und Kultur gelingen, wie die Veränderungen während der Feldaufenthalte der Forscherin nahelegen. Für die Kinder wäre eine entsprechende Annäherung auf Ebene der Koregulierungsstrategien der Erwachsenen im Sinne der *interidacticité* nach Puren (2005: 491) wünschenswert, da geringere Empathiewerte im Umgang mit belastenden emotionalen Erlebnissen gegebenenfalls eine bestehende Offenheit des Kindes gegenüber der Nicht-Familiensprache oder der Nicht-Umgebungsprache nachhaltig schädigen und lebenslange Abneigungen gegenüber der als herzloser empfundenen Kultur festschreiben können.

## Literaturangaben

- BREUGNOT, Jacqueline/MOLZ, Markus (éds.) (2006): *Europa konkret! Grenzüäume als Chance für Bildungsinnovationen?* Landau: Knecht
- DAUDELIN-PELTIER, Camille (2016) L'impact d'un stress psychosocial sur la reconnaissance des expressions faciales d'émotion. Gatineau (Québec): Université du Québec en Outaouais: Doktorarbeit. Google-Books-ID: zkeNnQAACAAJ.
- DE HOUWER, Annick (2015) « Harmonious Bilingual Development: Young Families' Well-Being in Language Contact Situations ». *International Journal of Bilingualism*, 19 :2, 169–184.

- DEWAELE, Jean-Marc und Liana Maria PAVELESCU (2019) « The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: a multiple case study ». *Innovation in Language Learning and Teaching*, DOI: 10.1080/17501229.2019.1675667
- EKMAN, Paul und Wallace V. FRIESEN (1976) *Pictures of facial affect*. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press.
- FEIG, Éva (2021) *Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen in den zweisprachigen deutsch-französischen Krippen am Oberrhein. Inhalte – Strategien – Herausforderungen*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- GEBAUER, Gunter/HOLODYNski, Manfred/KOELSCH, Stefan und Christian VON SCHEVE (2017) *Von der Emotion zur Sprache: Wie wir lernen, über unsere Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft.
- GOFFMAN, Erving (1967) : On face
- GRANDJEAN, Didier/SANDER, David und Klaus R. SCHERER (2008): « Conscious emotional experience emerges as a function of multilevel, appraisal-driven response synchronization ». *Consciousness and Cognition*, 17 : 2, 484–495.
- HOCHSCHILD, Arlie Russell (1979) « Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure ». *American Journal of Sociology*, 85 : 3, 551–575.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1990) *Les interactions verbales*, Tome 1 (Paris, Éditions Armand Colin.
- KLANN-DELIUS, Gisela (2016) *Spracherwerb: eine Einführung: mit Abbildungen und Grafiken*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.
- LE BRETON, David (2004) « La construction sociale de l'émotion ». *Les nouvelles d'Archimède*, 35, 4–5.
- LIM, Nangyeon (2016) « Cultural Differences in Emotion: Differences in Emotional Arousal Level between the East and the West ». *Integrative Medicine Research*, 5 :2, 105–109.
- MIKOLAJCZAK, Moïra (2020) « Les émotions ». In: Mikolajczak, Moïra/Quoidbach, Jordi/Kotsou, Ilios/Nelis, Delphine (éds.), *Les compétences émotionnelles*. Dunod, 11–36. Google-Books-ID: QaTODwAAQBAJ.
- PAVLENKO, Aneta (2005) *Emotions and multilingualism*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- PEÑA-SARRIONANDIA, Ainize/MIKOLAJCZAK, Moïra und James J. GROSS (2015) « Integrating Emotion Regulation and Emotional Intelligence Traditions: A Meta-Analysis ». *Frontiers in Psychology*, 6, 1-27
- PLANTIN, Christian (2011) *Les bonnes raisons des émotions: Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Bern: Peter Lang.
- PUREN, Christian (2005) « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. In: *Ela. Études de linguistique appliquée*, 140, 491–512.
- MICHELI, Raphaël/HEKMAT Ida und Alain RABATEL (2013) « Les émotions : des modes de sémiotisation aux fonctions argumentatives ». *Semen*, 35, 7-16.
- RUSSELL, James A. (1980) « A Circumplex Model of Affect ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 :6, 1161–1178.
- SCHERER, Klaus R. (2005) « What Are Emotions? And How Can They Be Measured? ». *Social Science Information*, 44 :4, 695–729.
- SCHWARZER, Gudrun und Franziska DEGE (2014) *Theorien der Wahrnehmungsentwicklung*. In: Ahnert, Lieselotte (éd.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer VS, 94–121.

- SPRENGELMEYER, Reiner/YOUNG, Andrew W./CALDER, Andrew J./KARNAT, Anke/LANGE, Herwig/HÖMBERG, Volker/PERRETT, David I. und Duncan ROWLAND (1996): « Loss of Disgust: Perception of Faces and Emotions in Huntington's Disease ». *Brain*, 119 : 5, 1647–1665.
- SPRENGELMEYER, Reiner/CALDER, Andrew/EKMAN, Paul/YOUNG, Andy und David PERRETT (2002) *Facial expressions of emotion: Stimuli and tests (FEEST)*. *Psychology manual v1.0 Thames Valley Test Company* (PDF). Bury St Edmunds, England: <http://www.tvtc.com>.  
Text abrufbar unter:  
[https://www.academia.edu/33084043/Facial\\_expressions\\_of\\_emotion\\_Stimuli\\_and\\_tests\\_FEE\\_ST\\_](https://www.academia.edu/33084043/Facial_expressions_of_emotion_Stimuli_and_tests_FEE_ST_). (Zugriff am 04-06.2022).

**Daniel Morgen**

IA-IPR honoraire,

CFEB de l'INSPE d'Alsace

## **Les années bilingues**

Au cours des premières années de l'enseignement bilingue de l'académie de Strasbourg (1991-1997), un ensemble de mesures en accompagnent le développement. La première préoccupation de l'administration scolaire est de trouver les enseignants capables d'enseigner en allemand. Fort heureusement, l'académie dispose d'un petit vivier de maîtres maitrisant les deux langues qui ont augmenté leurs compétences en participant à des actions d'échanges franco-allemands ou franco-suisses mis en place sous le mandat du recteur Pierre Deyon (printemps 1981- janvier 1991). Le contexte est crucial : de la réussite de cette opération et de la faisabilité du projet dépend le futur développement d'un enseignement en allemand, reconnu comme langue régionale au même titre que les dialectes alsaciens, dont il est la langue de référence. La prise en charge d'un enseignement en allemand, pratique totalement nouvelle dans l'enseignement d'après-guerre en Alsace, constitue une gageure pour les enseignants, celle d'une immersion éducative. L'allemand devient une des deux langues d'enseignement. Un défi colossal pour l'administration scolaire. Quel sort a été réservé à ce défi ? Quelle a été la réussite de ce pari ? Ont-ils porté leurs fruits ?

Ce texte est un premier apport à la communauté des enseignants et des chercheurs du projet de recherche présenté dans ces mêmes colonnes (Morgen, 2020 : 387-389).

Le champ d'enquête envisagé dans le projet annoncé en 2020 devait couvrir les débuts de l'enseignement bilingue en Alsace et son développement au cours des dix premières années. L'intérêt a été de recueillir les échos des « négociations », discussions et tensions apparues lors des créations de sites. L'avantage de cette entreprise – qui en est aussi la principale difficulté – est de tenter d'éclairer à posteriori les choix effectués, que l'on pourra, avec le recul, juger bons ou mauvais. Le corpus des entretiens a été constitué par les acteurs présents au cours de la période de 1990 à 2000 : parents, membres de l'administration, enseignants. Les personnes sollicitées n'ont pas toutes donné suite à ma proposition. Tous les récits – au nombre de vingt-neuf - ont fait l'objet d'une transcription par mes soins.

Au moment de la création des premières classes, les enseignants reconnus compétents à l'issue d'un entretien avec une commission chargée de

valider une maîtrise de la langue proche du bilinguisme (C1, C2 du CECRL), sont parachutés dans les classes sans accompagnement et remplacent un enseignant non bilingue. La situation est par conséquent difficile à plusieurs points de vue. L'école où ils sont nommés n'a pas toutes les informations dont elle aurait besoin, elle est souvent opposée au projet de classe bilingue, elle ne connaît pas le fonctionnement d'une telle classe ou ne veut tout simplement pas le connaître. C'est ainsi que, pendant quelques années, et avant que les institutions scolaires et/ou politiques locales n'en prennent totalement l'initiative, les enseignants ont endossé ce rôle de diffuseur d'informations pratiques et de connaissances théoriques dans la filière bilingue.

Mais la première année, en 1996, j'ai été nommée à l'école Saint-Thomas de Strasbourg [...] Quand je suis arrivée à Saint-Thomas en juin pour le conseil d'école, les enseignants étaient en train de voter sur l'ouverture du site bilingue. Tous les enseignants ont voté contre alors que j'étais dans la salle. À un moment donné, j'ai osé prendre la parole et j'ai dit : « Je pense qu'il y a une erreur, vous votez contre, mais moi, je suis nommée, ce qui veut dire que le site est ouvert ». Une enseignante est partie en claquant la porte. Ça a été mon accueil à l'école Saint-Thomas. (V.F., entretien du 5.12.2020, l. 23-31).

Après cette présentation personnelle non sans panache, mais risquée, Valérie F. adopte vite des rapports plus conciliants, en reconnaissant que l'hostilité de ses collègues provenait de leur peur de faire l'objet d'une mesure de carte scolaire et sans doute de la peur inspirée par le bilinguisme, par un système opaque et par l'idée d'introduire une langue en lui donnant une place comparable à celle de la première langue d'enseignement.

J'ai toujours ouvert ensuite ma classe, je laissais la porte ouverte, les gens entraient et sortaient, ils ont découvert comme cela comment se passait l'enseignement bilingue. (V.F: entretien cité, lignes 35-34)

Cette ouverture de la classe dédramatise l'enseignement bilingue qui est et reste culturellement un enseignement français dans sa conception, dans son déroulement, conduit par des enseignants alsaciens. Les enseignants allemands venus renforcer le corps enseignant français apportaient leur culture et une langue qu'ils parlaient mieux dans ses implications de toutes natures, y compris idiomatiques. Mais simplement remplacer les enseignants français par des collègues allemands aurait pu être préjudiciable à la greffe d'un enseignement dans une autre langue et dans la langue du voisin allemand. Pour la faire accepter, la libre circulation autorisée par l'ouverture matérielle des classes a été une excellente option que Solange K., directrice de l'école maternelle Bellevue à Soultz, a intuitivement retenue pour ses aspects humains en plus de sa valeur pédagogique :

Le fonctionnement par sections était un choix pédagogique. Non pas pour le confort : les classes étaient chargées, la section bilingue comptait aussi jusqu'à trente enfants, cela faisait bien l'effectif d'une classe. J'aimais bien brasser les élèves et leur permettre de

changer d'activité, de maître, de salle. Les contractuels savaient bien mobiliser les enfants et créaient un climat de travail dans la joie. Les enfants adoraient aller chez Achim, [Achim T., contractuel germanophone dans des classes maternelles bilingues, des écoles Belle Vue et Saint Jean à Soultz de 1992 à 1995]. (S.K, 2012, lignes 26-29)

Par sa volonté d'ouverture, la directrice, qui est aussi conseillère municipale, a fait accepter le jeune contractuel nouveau venu – qui a d'ailleurs dû attendre quatre mois pour être payé et à qui, grand seigneur, le sénateur Goetschy a remis un chèque d'attente ! – et surtout l'intégrer dans l'équipe et dans la pédagogie des classes maternelles. La volonté formatrice prédomine. Aux débutants, le décroisement des classes facilite, comme à Achim T., la prise de conscience des invariants de la relation pédagogique.

On nous avait parachuté des personnes qui n'avaient jamais enseigné, qui ne connaissaient pas l'école maternelle. Nous passions des soirées et des soirées avec elles pour les aider à élaborer leur programme d'activités et leurs préparations. Il ne s'agissait pas d'animer une colonie de vacances, vous comprenez ! Il y avait un programme, des choses à faire, à ne pas faire, des règles de vie. On a donné beaucoup de notre temps pour les former. Étions-nous dans le vrai ? Est-ce ainsi qu'il faut former les débutants ? Il faut quand même se souvenir qu'il n'y avait aucun écrit, aucun support papier, qu'il fallait tout faire soi-même, qu'on n'avait pas encore les photocopieurs, qu'il fallait tout ronéoter, qu'on calquait des images à la main. C'était un investissement lourd. Mes vacataires, c'était de bonnes vacataires, elles se sont bien investies. Certaines n'étaient nommées que pour un an et il fallait à chaque fois familiariser à nouveau les arrivants à la démarche pédagogique, au mode de vie de l'école. Après quand il y a eu les enseignants, quand les premiers professeurs des écoles formés à Guebwiller sont arrivés, cela a été beaucoup plus facile pour moi. (S.K, 2012, lignes 38-50)

Marie-Odile L. fait les mêmes constats dans son école de Merxheim. L'inspection évite au maximum de faire des maîtres de français des victimes de mesures de carte scolaire. L'organisation pédagogique retenue facilite au maximum, comme à Saverne pour Christophe H., l'intégration de l'enseignant d'allemand dans l'école en la rendant progressive, puisque Marie-Odile L. complète la première année son service à mi-temps dans la classe bilingue récemment ouverte par l'aide en allemand à ses collègues.

Ma nomination en surnombre a évité une fermeture par transformation de poste et les crispations que l'on a connues par la suite. La première année, je complétais encore la moitié de mon service par des interventions dans les classes pour les deux heures d'allemand. La deuxième année, les CP sont devenus des CE1, de nouveaux CP sont arrivés. Les élèves quittaient leur CP ou CE1 et rejoignaient par demi-journée la classe bilingue. L'avantage de cette organisation, c'est que les collègues ont été par la force des choses obligés de travailler ensemble et que la classe bilingue a été un élément fédérateur du cycle des apprentissages. J'accueillais dans la section bilingue une vingtaine d'enfants qui provenaient de différentes classes. Le fonctionnement par section constituait un élément de démocratisation. C'était compliqué de travailler avec six collègues qui utilisaient des manuels différents, mais ça fonctionnait. (M.O.L., 24 janvier 2012)

Dans le cas cité et dans d'autres écoles, l'ouverture d'une classe bilingue n'oblige pas l'enseignant de français à quitter l'école. Il y retrouve sa place comme partenaire de sa collègue bilingue. La mesure est heureuse et facilite la transition. Elle a évité des conflits entre de jeunes professeurs des écoles – avec un statut de cadre A - pour l'allemand et des instituteurs aguerris, certes, mais avec un statut de cadre B pour l'enseignement en français.

La préparation de l'enseignement est chronophage. Les deux enseignants de la classe bilingue l'assurent en commun. Leur démarche suit ainsi au plus près de l'évaluation des acquis dans la discipline enseignée en allemand. Alors que l'équipe de suivi avait prévu que les mathématiques allaient magnifier la réussite de la discipline enseignée en langue (DEL), volontairement choisie comme une discipline essentielle dans le parcours scolaire, des enseignants ont signalé l'intérêt d'enseigner la discipline dans les deux langues et non pas seulement en allemand, afin de relier le lexique et les concepts en usage dans l'une et l'autre langue.

Avec ma collègue chargée de la partie française, nous avons beaucoup travaillé ensemble. Enseigner une discipline en allemand, c'était quelque chose de très nouveau et cela exigeait beaucoup de travail, d'autant plus que les manuels de maths n'existaient pas encore et qu'il fallait les créer de toutes pièces. Il fallait constamment vérifier si les acquis attendus étaient assurés... On a fait le choix de se voir le maximum, pour bien prendre les difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentaient. Je me souviens qu'une année on a tiré la sonnette d'alarme, parce que les enfants, au niveau de la numération, ne maîtrisaient pas le nombre soixante-dix. Alors, ma collègue a complété l'acquisition de la numération non pas par un enseignement systématique, mais des mises en pratique constantes. Nous avons ainsi ajusté notre progression en fonction de nos évaluations régulières. (Marie-Odile L., 24 janvier 2012, lignes 28 à 36)

En même temps que ces enseignants inventent un nouveau métier, qu'ils travaillent sur de nouvelles orientations, des parents pionniers cherchent à savoir comment ils peuvent soutenir les efforts de l'enseignant. Les uns et les autres ressentent cette période comme un regain, un nouveau départ.

Tous les parents tenaient à ce que ce projet aboutisse : j'avais de la chance, c'étaient des parents pionniers. Moi aussi je tenais à ce qu'il aboutisse dans sa phase expérimentale. Mon objectif était de faire en sorte que ça marche. Je suis allé en Bade pour voir fonctionner des classes, à Rastatt. J'ai également cherché des documents allemands, des bouquins de maths utilisés en Allemagne et je les ai utilisés dans un premier temps pour connaître le lexique adapté. J'ai commencé aussi à partir de fiches qui existaient en français à rédiger des documents en allemand. (Christophe H., 18.11.2020, lignes 31-37)

Avec leurs formateurs, ils imputent ce sentiment à un changement total de paradigme : l'allemand n'est pas une discipline enseignée, il est la langue d'enseignement. Souvent, pour les uns et les autres, l'enseignement dans la langue régionale prolongeait l'expérience enfantine d'un bilinguisme familial. Les professeurs des écoles et les enseignants de la discipline deviennent des

maîtres de langue et instaurent dans la classe « une situation de travail où il y a un enjeu, dans lequel investir une action, un travail en commun, une recherche qui se fait et qui oblige à parler... », parce que « les mathématiques, ce n'est pas un fichier, elles sont dans la vie de tous les jours » (Jacques Muller, 3.03.2021, lignes 143-144 et 173). « L'outil langue joue un rôle dominant [pour créer] une situation de communication et pour présenter un nouveau concept ». En effet, « si les élèves construisent la situation, elle aura du sens pour eux. C'est la dialectique outil-objet. C'est un outil et ça devient un objet d'étude. Comme la langue. Il y a une similarité avec la langue. » (J. Muller, entretien du 3.03.2021, lignes 182-187)

Les enseignants tentent de créer des outils nouveaux ou d'en adapter d'autres déjà sur le marché de l'édition, les formateurs mettront ensuite à leur portée les acquis récents de la recherche universitaire et les aideront à adapter les concepts et le lexique. Dans un premier temps, ils reprennent souvent l'initiative de Christophe H., affecté sur une classe bilingue savernoise créée en 1992, qui a procédé à une traduction des consignes des manuels de la collection « J'apprends les maths » que dirigeait Rémi Brissiaud aux éditions Retz. Ces enseignants utilisent des copies réalisées avec les moyens du bord. Rémi Brissiaud, maître de conférences à l'IUFM de Versailles, est à la fois un mathématicien renommé et un chercheur en psychologie cognitive au service des mathématiques. « Il [a pris] position pour la préconisation de l'Académie des sciences de 2007 recommandant l'apprentissage simultané de la numération et des quatre opérations dès le cours préparatoire. Seule cette pratique permet d'échapper au risque souvent dénoncé par Rémi Brissiaud de réduire la notion de nombre à celle de comptage par récitation de la comptine numérique »<sup>1</sup>.

Günter L., affecté à la rentrée 1994 à l'académie de Strasbourg comme attaché linguistique, s'en souvient : « Er [Jacques Muller] sagte mir, dass er für seine bilinguale Grundschulklasse gerade ein französisches Grundschul-mathematikbuch ins Deutsche übersetze, ob ich ihn dabei unterstützen könne. [...] Wir gingen die übersetzten Unterrichtssequenzen durch. Eines wurde mir klar. Viele Arbeitsanweisungen waren sehr gut übersetzt [...] aber ein Mathematiklehrer auf der anderen Seite des Rheins hätte sie ganz anders formuliert“. (Günter L., 2021, p. 5). Le travail a consisté à réécrire, avec l'accord de l'auteur français, les consignes de travail dans l'esprit du programme français, mais dans des énoncés mathématiquement et linguistiquement corrects et

---

<sup>1</sup> Cédric Villani, député de l'Essonne et Charles Torossian, inspecteur général de l'éducation nationale : « Mission Mathématiques : Vingt-et-une mesures pour l'enseignement des mathématiques ». Rapport remis au ministre le 12 février 2018. Ministère de l'éducation nationale. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Fevrier/19/0/Rapport\\_Villani\\_Torossian\\_21\\_mesures\\_pour\\_enseignement\\_des\\_mathematiques\\_896190.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Fevrier/19/0/Rapport_Villani_Torossian_21_mesures_pour_enseignement_des_mathematiques_896190.pdf)

surtout adaptés à la connaissance que l'enfant a de la langue cible à ce stade de la scolarité.

La généralisation de cet outil, qui a amplement circulé dans le corps enseignant s'est parfois faite selon des modalités surprenantes, puisque dans certaines écoles on a demandé aux parents de découper le texte photocopié des consignes et de coller les bandelettes de manière à oblitérer le texte français dans les manuels, ce que l'auteur aurait peut-être moins apprécié. Mais pour Christophe, Günter et leurs collègues, ce travail a eu le mérite de les sensibiliser aux difficultés rencontrées dans l'élaboration d'un manuel en allemand et de les préparer à travailler en 1997 avec Jacques Muller sur un manuel nouveau, « Mathe mit ERMEL ».

Nous avons construit la didactique des maths dans l'enseignement bilingue, en partant du terrain, au moyen d'un outil comme ERMEL, utilisé dans toute la France. Nous avons eu les droits d'adaptation de l'outil, pour créer des outils spécifiques pour les classes bilingues. Il y avait des notions qui n'étaient pas du tout les mêmes dans l'enseignement allemand et dans l'enseignement français. Par exemple les nombres décimaux, Dezimalzahlen : le concept français et le concept allemand ne disent pas la même chose, ils ne se recouvrent pas. Quand un concept n'existe pas dans un pays mais existe dans l'autre, on prend celui du pays où l'enseignement a lieu, ce qui revient encore à créer un système spécial. Ainsi quand on lit 0,5, pour tout le monde c'est un nombre décimal, eine Dezimalzahl. Mais  $1/3$ , un tiers, c'est une fraction, pour les Allemands, une Bruchzahl. Pour nous  $1/2$ , un demi, eine Hälfte, c'est un nombre décimal, pour les Allemands, ce n'est pas un nombre décimal, mais une Bruchzahl, une fraction et 0 virgule 5, une Dezimalzahl. Les concepts sont différents. Les Allemands tiennent compte de l'écriture, alors que les Français, sont plus dans la théorie et dans l'équivalence des nombres malgré leur représentation écrite. Or, je ne peux pas enseigner le concept allemand en France, sinon, les élèves seront en difficulté quand ils seront au collège. (Jacques Muller, 2021, lignes 165-167)

Christophe H. fait l'expérience de cette même loi pédagogique : parler avant de donner à apprendre des notions à conceptualiser.

On partait dans l'inconnu. Tout ce qu'on savait, c'est qu'il fallait parler, faire parler les enfants. À travers la parole, on a accédé à la compréhension, avec la compréhension, on a accédé à la lecture et aux travaux dans la langue. Ce qui paraissait important, c'était d'agir dans la langue, également utilisée ensuite dans les disciplines. [...] On a vu qu'en allemand ça ne fonctionnait que comme ça, en tout cas mieux comme ça. Si l'enfant avait le vocabulaire, s'il maîtrisait les noms d'animaux, les différentes parties du corps, s'il avait déjà mis ces mots en bouche dans de petits jeux, il pouvait plus facilement entrer dans l'activité disciplinaire et parler des caractéristiques des animaux, de leur motricité, leur alimentation. En maths, c'était la même chose : il y avait un vocabulaire qu'il fallait assimiler avant de travailler sur les nombres ... La pédagogie, je ne l'ai pas redécouverte, j'ai découvert une autre pédagogie. (Christophe H., entretien du 18.11.2020. lignes 81-87)

Il lui a fallu inventer « des situations transdisciplinaires » et introduire des notions par des projets de réalisations manuelles, de fêtes...

On suivait le programme français et les enfants devaient avoir le même niveau que les enfants des autres classes. Mais leur niveau de langue n'était pas le même, ils n'avaient pas la même aisance en allemand qu'en français. Il fallait donc trouver un truchement, un moyen pour accéder au programme et aux objectifs fixés par les programmes français, avec quand même une langue momentanément un peu déficitaire. Il fallait imaginer des situations transdisciplinaires : les fleuves, les altitudes par exemple pour les unités de mesure. On avait toujours des fils conducteurs qui permettaient de passer d'une discipline à l'autre, grâce à un vocabulaire qu'on pouvait réinvestir au contact d'autres objectifs disciplinaires. Tout simplement, de développer l'aisance dans le vocabulaire. Du fait de réinvestir le lexique, on développe la compréhension et les enfants le réutilisent dans d'autres situations ou dans d'autres disciplines. Le besoin de le faire et la motivation consolident l'apprentissage. (Christophe H., entretien du 18.11.2020. lignes 100-111)

Un participant aux actions de formation d'alors décrit celles-ci comme le laboratoire d'une expérimentation au cours de laquelle l'administration recueille auprès des enseignants les éléments d'une didactique en cours de découverte et d'élaboration dans l'académie. Les enseignants se sentent valorisés, on les questionne, ils sont les nouveaux porteurs d'une démarche encore inconnue et en élaboration : les stages sont des moments de créativité et d'une production intense. Christophe H. estime avoir expérimenté des pratiques, les avoir validées et fait remonter ses observations. Il cite avec fierté l'autorisation demandée et obtenue de prolonger la phase expérimentale un an de plus et de maintenir séparés les petits groupes du CP (7 élèves) et celui de l'ex-CP devenu CE1 (6 élèves). Ses classes et celles de ses collègues deviennent une des vitrines de l'académie de Strasbourg : les recteurs et les inspecteurs d'académie qui se succèdent viennent souvent voir comment l'enseignement y fonctionne. Lorsque Roger Fauroux ancien ministre de l'Industrie, chargé en septembre 1995, d'une mission de réflexion sur l'école<sup>2</sup>, visite au cours de son passage en Alsace la classe de Christophe, il commente devant le recteur l'ampleur du travail de réflexion et de préparation par ces mots « Ce jeune enseignant a-t-il dû faire cela tout seul ? » Ce commentaire vaudra au jeune enseignant une décharge hebdomadaire de quatre heures pour l'aider à créer des documents pédagogiques en allemand.

Des conseillers pédagogiques élaborent des séquences de classe dans les différentes disciplines enseignées en allemand et les publient dans un manuel *Sciences physiques cycles 2 et 3. Entdecken, tun, verstehen, Vorschläge für den Fachunterricht in den bilingualen Klassen*, mis à la disposition des enseignants. Parmi elles des fiches de sciences et technologie, réalisées et expérimentées par Éliane Deetjen, Olivier Kempf, Günter Lipowsky et Valérie Heim (1997).

Fachberaterin E. D. entwickelte eine Unterrichtssequenz, „Körper sinken und schwimmen, die mir ausnehmend gut gefiel. Die Schülerinnen und Schüler sollten selbstständig Versuche zu dem Thema durchführen und ihre Arbeits- und Lernschritte versprachlichen.

---

<sup>2</sup> Béatrice Gurrey, Le Monde, 21.06.1996

Sie hatte in einer Grundschule im Zentrum von Strasbourg die Möglichkeit, ihre Unterrichtsplanungen zu probieren und zu realisieren. [.....] Kinder können, wenn sie in eine Situation gebracht werden, die sie zwingt, in der anderen Sprache zu reden und zu agieren, Kommunikationsstrategien entwickeln, die ihre linguistische Kompetenz steigert. Ich war in der Klasse immer wieder überrascht, wie recht komplexe grammatikalische Strukturen und lexikalische Begriffe von der Klasse angenommen und verwendet wurden. (Günter L., 2021 : 6-7)

Ce laboratoire, Valérie F. le découvre en grandeur nature à l'université lorsqu'elle commence une thèse en cotutelle franco-allemande sur les politiques linguistiques.

C'était intéressant pour moi de voir à Francfort et à New-York [...] l'impact des décisions de politique linguistique prises sur les classes et sur les pratiques langagières des enfants. J'ai fait porter l'étude sur la situation des classes bilingues de Francfort et de celles de New-York. Mais, l'Alsace y est incluse. C'est l'Alsace qui m'a permis de voir et de comparer les modèles. Mais là, dans ma thèse, c'est un autre modèle, un modèle qui pourrait nous apporter énormément, le modèle de double immersion, d'immersion réciproque. [...] Ce qui est intéressant, c'est que les élèves n'apprennent pas seulement des enseignants, [mais aussi de leurs pairs]. (V.F., 5.12.2020, lignes 87-102)

Elle a obtenu quelques années plus tard de son inspecteur l'autorisation de travailler dans les deux langues dans sa classe bilingue. Les recherches plus récentes ont démontré que les apprenants bilingues ont besoin de modèles bilingues pour pouvoir avancer et que des démarches translangues ou comme Esa Hartmann les appelle, *translingues*, loin de nuire, « [transcendent] les frontières linguistiques en construisant des ponts entre les différentes langues [et] contribuent à développer la conscience métalinguistique, la créativité bilingue et la construction d'une identité bilingue [...] ». (Hartmann, 2018 : 285). Valérie en applique l'esprit.

Je vais beaucoup plus loin en allemand depuis que je fais des parallèles [entre les langues] avec les élèves. Je construis des ponts entre les langues, en « méta », [...] Les élèves savent qu'il y a un moment de la journée où on va discuter sur la langue, par exemple en phonologie, je vais travailler par exemple le son <i> et les élèves rapportent des objets, des images, je les fais réfléchir à des mots avec le son <i> [...] On compare les graphèmes utilisés. Je les prépare et je fais des choses très simples mais qui leur demandent de réfléchir et aussi dans leur langue, en albanais, en russe. (V. F., 5.12.2020, lignes 120-133)

## Conclusions

Sur le site de Saverne, il y avait une concordance de vues : un maire influent, ouvert sur le bilinguisme, Adrien Zeller, des parents pionniers d'ABCM-Zweisprachigkeit, influents au niveau de la localité, un enseignant motivé, enthousiaste, linguistiquement compétent, un milieu bilingue déjà en place

dans l'école où avait été installée la première classe bilingue après une première classe à six heures d'allemand. Les conditions étaient réunies pour que ça se passe bien.

Quand on donne la parole, vingt ou trente ans après, aux premiers enseignants des classes bilingues ouvertes en 1992-1994, une certaine fierté émane de leurs témoignages, celle d'avoir été les seuls à avoir su comment gérer, sur le plan linguistique, didactique et pédagogique, un enseignement dans une langue cible, nouvelle pour les enfants. Ils ont ainsi ouvert leurs classes à des visites d'élus, de cadres scolaires et d'enseignants – chercheurs français et étrangers. Ils ont été les transmetteurs d'une expérience, relayée par l'institution scolaire, en grande partie grâce à leur participation aux évaluations systématiques et à des séminaires pédagogiques départementaux ou académiques. En même temps, ils ont largement contribué aux regroupements de formation et aux premières créations d'outils.

On se rendait compte que d'autres avaient les mêmes problèmes ou avaient trouvé des solutions à ces problèmes. Il y avait donc des moments où on avançait beaucoup plus vite parce qu'on a pu partager des documents. C'est une période que j'ai beaucoup appréciée, parce qu'il y avait beaucoup plus de concertation, d'entraide, parce qu'on faisait beaucoup plus corps qu'aujourd'hui. (Y.R., entretien, 30.12. 2020, lignes 143-155)

Ces enseignants parviennent à se faire accepter dans les écoles, lorsqu'ils peuvent mettre leurs compétences au service direct de leurs collègues. La gestion d'un « métier de crise » et d'un climat conflictuel s'apprend dans la formation et se révèle profitable quand elle est encouragée.

La vision des enseignants est plus centrée sur le lexique que sur des énoncés argumentatifs plus longs. Ce constat exige deux explications : les premiers enseignants des classes bilingues n'ont pas reçu de formation spécifique à la linguistique ; les formateurs IUFM qui les accompagnent dans leurs premiers pas sont des enseignants agrégés ou certifiés dont la référence principale est la correction et la fluidité de la langue. Le recours aux outils de la linguistique n'apparaîtra que plus tard sous la plume des premières collègues nommées sur des emplois de type MCF ou PR. On peut citer à ce propos l'alternance codique (Projet Alsa) à l'intérieur des échanges en allemand (Geiger-Jaillet, 2005 : 62 sq) ou l'analyse du discours de l'apprenant, dans lequel « l'utilisation de connecteurs est un signe de compétence linguistique au-delà du premier niveau seuil car elle permet de préciser la pensée, d'introduire des nuances, des relations logiques ». (Geiger-Jaillet, 2010 : 370). Au cours de la décennie 1990, on est clairement dans un bilinguisme scolaire et une formation universitaire « en construction ». La Commission d'évaluation tente de susciter au cours de cette décennie des corpus linguistiques de plus en plus denses.

Trente ans après et pour des raisons budgétaires, la formation continue a quasiment disparu et les enseignants-chercheurs n'interviennent plus dans les actions d'animation. La référence scientifique manque aux concepteurs d'outils. La production de manuels stagne, voire n'a pas vraiment décollé, les enseignants disposent de manuels de maths, d'histoire, de géographie en allemand mais toujours pas d'un manuel de langue et littérature allemandes.

En trente ans, de nouveaux espaces inconnus sont apparus avec le recul du principe OPOL (*one person one language*) au bénéfice de l'enseignant en deux langues (un maître-deux langues), autorisé par les autorités académiques. Depuis quelques années aussi, ABCM-Zweisprachigkeit a développé dans des écoles expérimentales un enseignement fondé sur la méthode de l'immersion. Elle est passée du modèle de l'immersion compensatoire à une immersion complète en langue régionale (allemand/parlers dialectaux) jusqu'au CP (âge des enfants 6 ans) et au-delà (Geiger-Jaillet et Schlemminger, à paraître 2023).

Or, au cours des prochaines années, de nouveaux enseignants vont défricher de nouvelles terres vierges dans des classes immersives en langue régionale de l'enseignement (24 heures d'enseignement de et en langue régionale – langue standard et dialectes – en maternelle) de l'enseignement public. À nouveau, de jeunes enseignants motivés se trouveront devant une page blanche sur laquelle tout est à écrire. À nouveau, les formations et les outils didactiques seront (quasi-) inexistantes. À nouveau, le système fonctionnera et se déploiera parce que l'administration aura misé sur « les bons chevaux ». Or, il existe une expérience – celle d'ABCM-Zweisprachigkeit, celle des enseignants – chercheurs ayant suivi les classes expérimentales d'immersion et la pédagogie *translingue* – transposable dans les classes de l'académie de Strasbourg. Elle permettra d'avancer plus vite et avec un minimum d'erreurs dans ces domaines.

## Bibliographie

- DEETJEN, Éliane / KEMPF, Olivier / LIPOWSKY, Günter / HEIM, Valérie (1997) : Sciences physiques cycles 2 et 3. *Entdecken, tun, verstehen*. Colmar, Jérôme Do Bentzinger éditeur.
- GEIGER-JAILLET, Anemone / SCHLEMMINGER, Gerald (à paraître) : « C'est pas Auto mais a Wàge. Pratiques translangagières en maternelle dans le contexte de l'allemand (langue standard) et du dialectal alsacien (langue orale régionale) ». À paraître dans *LIDIL* n°67 (en mai 2023).
- GEIGER-JAILLET, Anemone (2005) « L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré » *GLOTTOPOL*, revue de sociolinguistique en ligne – N° 6 – Juillet 2005 <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- GEIGER-JAILLET, Anemone (2010) „Frosch, wo bist du? Quelques réflexions à propos des acquis des élèves d'un CP bilingue alsacien ». *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2010/4, 361-374.
- HARTMANN, Esa (2018) « Approches translingues dans l'enseignement bilingue ». *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2018/3, 283-300.

- HUCK, Dominique (2003) « Éléments critiques pour un bilan qualitatif et quantitatif, L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace, (III), Colloque, Strasbourg – Guebwiller, 21 et 22 mars 2003 <https://bilinguisme6768.onlc.fr/3-Colloque-des-21-et-22-mars-2003.html>
- Institut national de la recherche pédagogique (INRP), Académie de Strasbourg (1997) *Mathe mit Ermel : apprentissages numériques au cours élémentaire 1 bilingue : livre de l'élève*. Colmar, Jérôme Do Bentzinger éditeur.
- LIPOWSKY, Günter (2021) « Als Attaché linguistique im Elsass » (1994-2000). Document dactylographié .
- MORGEN, Daniel (2020) « Une histoire, une mémoire, une langue ». *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2020/3, 387-389.

## **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) | [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 »)

## **Entgrenztes Lernen - Ein Werkstattbericht vom neuen deutsch-französischen Gymnasium in Straßburg**

Die Eröffnung eines deutsch-französischen Gymnasiums (fortan DFG) in Strasbourg wurde am 25. Januar 2021 in den Medien angekündigt<sup>1</sup> und schon mit Beginn des nächsten Schuljahres erfolgte am 2. September 2021 eine erste Einweihungsfeier der neuen bilateralen Einrichtung am Collège International Vauban<sup>2</sup> in Anwesenheit lokaler und internationaler politischer Akteure wie der damaligen Rektorin der Académie Strasbourg Elisabeth Laporte oder der Generalkonsulin Marianne Therre-Mano. Drei Wochen später stattete sogar der damalige französische Erziehungsminister Jean-Michel Blanquer der Schule einen Besuch ab und pflanzte einen Baum auf dem Schulhof. Zu dem Zeitpunkt hatten 50 nahezu zweisprachige Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 12 Jahren bereits ihre Schullaufbahn an dem DFG, dem zweiten seiner Art in ganz Frankreich, angetreten und wurden damit Teil eines spannenden neuen Schulprojekts, welches sich im Vergleich zu den vier anderen bereits existierenden Einrichtungen seiner Art in Saarbrücken, Freiburg, Buc bei Versailles und seit 2020 in Hamburg durch sein integriertes Modell auszeichnet und eine große kulturelle und soziale Diversität<sup>3</sup> anvisiert.

In diesem Beitrag werden wir zunächst einen kurzen Blick auf die Entstehungsgeschichte der deutsch-französischen Gymnasien werfen. Anschließend gehen wir auf die pädagogischen Besonderheiten ein, bevor im dritten Teil ein Rückblick auf das erste Jahr „Deutsch als Partnersprache“ in Straßburg erfolgt und dabei besonders das methodische Vorgehen des Team-teachings reflektiert wird.

---

<sup>1</sup>J.F.C./J.S.: *Lancement à Strasbourg d'un lycée franco-allemand*, in: *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 26.1.2021, S. 27.

<sup>2</sup>Das Collège International Vauban besaß neben einer koreanischen, polnischen und portugiesischen auch eine deutschsprachige internationale Abteilung, welche nun in das deutsch-französische Gymnasium aufgeht. Medienberichten zufolge ist ein Neubau für die Einrichtung in untermittelbarer Grenze zu Deutschland, am Rhein-Hafen für 600 Schülerinnen und Schüler geplant – wenn auch zunächst auf 2026 verschoben (Vgl. J.-F.C.: *Le Lycée franco-allemand joue le jeu de la mixité*, in: *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 3.9.2021, S. 23). Dies wurde aber von der Schulverwaltung nicht bestätigt, welche vielmehr von einer Einrichtung ausgeht, die langfristig an mehrere Straßburger Mittelschulen angegliedert wird und anschließend an die Oberstufengymnasien der Stadt, hier ist für das Jahr 2025 das prestigereiche Lycée Pontonniers im Gespräch, fortgeführt wird.

<sup>3</sup>J.-F.C.: *Le Lycée franco-allemand joue le jeu de la mixité*, in: *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 3.9.2021, 23.

## **I. 60 Jahre deutsch-französische Bildungs Kooperation oder wie ein neuer Schultyp nationale Bildungsgrenzen aufweichte**

Dies kurzfristige und teilweise improvisierte Schulgründung wäre in Strasbourg sicherlich nicht möglich gewesen, gäbe es keine Vorbilder.<sup>4</sup> Denn auch wenn Straßburg neue deutsch-französische Wege beschreiten will, existiert dieser exotische Schultyp bereits seit 60 Jahren und ist Teil einer Europäisierung der Bildung, für den Deutschland und Frankreich 1963 mit dem Élysée-Vertrag die gesetzlichen Grundlagen legten und welche mit dem Aachener Vertrag von 2019 noch konkretisiert wurden. Bereits 1961 eröffnete in Saarbrücken das erste DFG das aus der französischen Sekundarschule *Lycée Maréchal Ney* aus der Zeit der Saarbesatzung zurückging (Flucke 2020, 99-109). Ziel dieser Schule war die Zweisprachigkeit in der Grenzregion zu fördern und somit die Kooperation zwischen dem inzwischen wieder deutsch gewordenem Saargebiet und Frankreich auszubauen. Deren enge wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit wurde als Beitrag zum Aufbau eines neuen, zunehmend von den USA unabhängigen Westeuropas ausgelegt. Zusammen mit der 1948 gegründeten Universität des Saarlandes sollte die binationale Schule die geistigen Grundlagen für eine nachbarschaftliche Verständigung und Zusammenarbeit zwischen dem Saarland und Frankreich legen, die Jugend „entpreußen“ und dabei ein Experimentierfeld für ein friedliches Zusammenleben in Europa werden (Flucke 2020: 105). Als 1967 die „Heranbildung zweisprachiger Eliten“ auf die Agenda der Treffen des französischen Erziehungsministers Alain Peyrefitte mit dem damaligen bundesdeutschen Kulturbeauftragten Alfons Goppel (bayerischer Ministerpräsident) kam, wurde aus dem saarländischen Vorbild ein ganz neuer Schultyp. Fortan sollten solche deutsch-französischen Einrichtungen Deutsche und Franzosen im internationalen Kontext gemeinsam handlungsfähig machen und aus Sicht der französischen Außenpolitik dazu beitragen, Europa als dritte Kraft im Kalten Krieg zwischen den USA und den UdSSR zu etablieren. Aus dem Archivmaterial geht hervor, dass Frankreich zunächst einen neuen Schultyp vom Kindergarten bis zum Gymnasium anvisierte, an dem nach einem gemeinsamen deutsch-französischen Lehrplan unterrichtet wird, der die Kinder in die Kulturen beider Länder einführt. Für Frankreich bedeutete dies auch zugleich eine stärkere Verbreitung der französischen Sprache und damit der französischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland, wo Englisch spätestens seit 1968

---

<sup>4</sup>Die durchaus etwas überstürzte Schulgründung machte sich auch in der pädagogischen Konzeption und deren Umsetzung bemerkbar und sorgte bei der Elternschaft auf Grund mangelnder Informationen teilweise für Unmut. Vgl. Niklas Bender: *Eintauchen genügt nicht. Zur Malaise des Deutschunterrichts in Frankreich*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 17.2.2022.

nahezu flächendeckend als erste Fremdsprache angeboten wurde und Französisch damit auf den zweiten Platz verdrängt hatte. Ferner war dieser neue Schultyp die französische Antwort auf die einsetzende Internationalisierung der Bildung, um auch ökonomisch wettbewerbsfähig zu bleiben, denn Bildung ist immer auch ein wichtiger Standortfaktor.

Parallel dazu wurde Ende der 1960er Jahre die westdeutsche auswärtige Kulturpolitik neu aufgestellt und neben der klassischen Diplomatie und der Wirtschaftspolitik zum dritten Pfeiler der Arbeit des Auswärtigen Amtes ausgebaut. Der „erweiterte Kulturbegriff“ bezog nun auch das Erziehungswesen mit ein. Über das deutsch-französische Gymnasium ergaben sich also neue Wege einer bis dahin etwas eingefahrenen deutsch-französischen Kooperation, die sich an den geringen Französischlernerzahlen in der Bundesrepublik abrieb. In zehn Expertensitzungen zwischen 1970 und 1972 rangen nun Vertreter aus beiden Ländern um das erste binationale Reifeprüfungsverfahren, das in Folge in Frankreich und in den westdeutschen Bundesländern als Deutsch-Französisches Abitur anerkannt wurde<sup>5</sup> und als solches heute in abgewandelter Form immer noch angeboten wird.<sup>6</sup>

In den ersten Jahren trieb zunächst Frankreich die Einrichtung eines zweiten DFG in der Bundesrepublik voran. Dies entstand 1972 in Freiburg im Breisgau. Auf französischem Boden wurde dagegen erst nach langen Standortdiskussionen eine solche Schule eingerichtet. Da es im Großraum Paris schon mehrere deutschsprachige Abteilungen gab (Lycée International de Saint-Germain-en-Laye, die Deutsche Schule Saint-Cloud sowie am Lycée François Ier in Fontainebleau), stimmte die *Education Nationale* erst nach einer umfangreichen Lobbyarbeit der deutschen Partner, u.a. vom saarländischen Ministerialrat Joseph Quack, der deutsche Leiter der Expertenkommission für deutsch-französische Zweige, der Gründung eines binationalen Gymnasiums in Frankreich zu. Die Wahl fiel auf das prestigereiche *Lycée Hoche* in Versailles, wo die Eröffnung einer ersten deutschen 7. Klasse sowie einer französischen sixième 1975/76 erfolgte.

In allen drei Einrichtungen brauchten die Pädagogen am Anfang viel Idealismus, denn die ersten Jahre waren vor allem durch Improvisation geprägt: Es fehlten geeignete Lehrbücher, die Lehrpläne mussten erst erarbeitet werden und die Schülerinnen und Schüler waren über das Schulgebäude oder gar die Stadt verteilt. Der deutsch-französische Gedanke nahm erst mit dem Bau eigener Schulgebäude Form an. So zog das DFG aus dem Lycée Hoche 1981 in einen

---

<sup>5</sup>Vgl. „Abkommen über die Einrichtung Deutsch-Französischer Gymnasien und die Schaffung des deutsch-französischen Abiturs“ vom Februar 1972 sowie Flucke, 117-121 sowie 128-131.

<sup>6</sup>Im Jahre 2002 wurde dieses durch das sogenannte „Schweriner Abkommen“ aktualisiert. Die aktuellen Prüfungsordnungen können hier entnommen werden: URL: <https://www.dfg-lfa.net/dfg/de/unsere-schule/schulstruktur/402-abitur> (zuletzt konsultiert am 23.06.2022.)

Neubau nach Buc ganz in die Nähe von Versailles (der übrigens in den letzten zweieinhalb Jahren komplett erneuert und nun für Schülerzahl von 1300 statt zuvor 875 ausgelegt ist) und konnte sich vom „exotischen Anhängsel“ zu einem prestigereichen und gefragten internationalen Schulangebot im Westen Paris’ entwickeln.<sup>7</sup> Dennoch blieben die drei entstandenen DFG absolute Exoten in der deutschen wie der französischen Bildungslandschaft, denn bis vor ein paar Jahren nahmen beide Länder immer mehr Abstand von dem kostspieligen und verwaltungstechnisch aufwendigen Modell und förderten vor allem die bilinguale Zweige an bereits bestehenden Schulen, die seit 1994 einen weiteren binationalen Abschluss, das AbiBac anbieten. Dieses wurde ab den 2000er in beiden Ländern flächendeckend eingeführt sowie durch weitere bilinguale Mainstream-Angebote wie die europäischen Abteilungen in Frankreich oder die bilingualen Module ergänzt.

## **II. Potentiale und Herausforderung entgrenzter binationaler Bildungsangebote**

*„Das Lernen am DFG basiert auf einer deutsch-französischen Zusammenarbeit, hat aber eine breitere europäische und internationale Dimension. Es zielt nämlich darauf ab, dass jedes Fach zur mehrsprachigen, interkulturellen und staatsbürgerlichen Bildung jedes Schülers beiträgt.“<sup>8</sup>*

Dieses Zitat zur Gründung der Straßburger Schule könnte auch aus der Entstehungszeit der DFG stammen, denn Ziel der Einrichtungen war neben der Zweisprachigkeit<sup>9</sup> bzw. Mehrsprachigkeit auch immer die Erziehung zu europäischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger durch die Überwindung nationaler Bildungsgrenzen. Zunächst galt vor allem der integrierte Geschichts- und Geographieunterricht ab Klasse 9 als Königsweg einer Pädagogik im Dienst der Völkerverständigung in Europa. Dieser war zunächst das Paradepony der Schulen, auch wenn dieser nicht immer einfach umzusetzen war, u.a. weil das Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler es nicht zuließ und inhaltliche Abstriche verlangte. Die Lerngruppen lernten zwar unter einem Dach, blieben allerdings bis in die 2000er Jahre zunächst in nach Nationalitäten/ Sprachkenntnissen getrennten Klassen. Nur einzelne Fächer wurden zunächst in integrierten Gruppen unterrichtet, da der Sachfachunterricht niemals auf Kosten des Faches erfolgen sollte (Flucke 2020: 121-124). In Bezug auf die Unterrichtssprache galt und gilt immer noch: jede Lehrkraft unterrichtet ihr Fach (für das sie eine

---

<sup>7</sup>Vgl. Alain Piffaretti: *Le lycée franco-allemand de Buc refait à neuf*, in: Les Echos, 4.2.2020.

<sup>8</sup> Vgl. URL: <https://www.ac-strasbourg.fr/das-deutsch-franzosische-gymnasium-strasbourg-122065>

<sup>9</sup>Ein Kind kann zum Beginn seiner Schullaufbahn, also auch am Anfang der Mittelstufe noch nicht komplett zweisprachig sein. Die Zweisprachigkeit entwickelt sich vielmehr im Laufe der Schulzeit sowie darüber hinaus. Vgl. Jean-Marie Gautherot u.a. (2010 : 8).

deutsche oder französische Lehrbefähigung besitzt) in ihrer Muttersprache. Mit dem Wechsel der Lehrperson im Lauf der Schuljahre entdecken die Schülerinnen und Schüler die Fächer und deren Fachsprachen sowie divergierenden Unterrichtsmethoden. Auch wenn die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler nur einzelne Stunden in deutsch-französischen Gruppen lernten, zunächst die Integration erschwerte, hatte dieser Unterricht von Beginn an ein großes Potential bezüglich der Einübung multiperspektivischer Denkweisen und ermöglichte einseitige stereotype Feindbilder zu überwinden, da er zwei nationale Unterrichtstraditionen zusammenführte und die Lehrinhalte um die des Partners erweiterte. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Geschichtslehrkraft über die nötigen Sprach- und Sachkenntnisse verfügt.<sup>10</sup> Ist dies nicht der Fall, müssen die Schülerinnen und Schüler den Vergleich allein vornehmen.

In Bezug auf die vollständige Inklusion sollte Wittenbrock mit seiner Prognose eines „langen Marsches“ Recht haben (Flucke 2020: 124), denn Saarbrücken und Freiburg führten erst in den 2000er Jahren die integrierte Oberstufe ein und behielten gerade in der Mittelstufe die unterschiedlichen Profilklassen bei. Das neugegründete Straßburger DFG setzt die Integration dagegen nun als erste Einrichtung konsequent von der sixième an um. Die zwei Klassen der 6e des Lycée franco-allemand sind am Collège International de Vauban angegliedert und lernen dort in gemischten deutsch-französischen Lerngruppen, d.h. die Schülerinnen und Schüler, die zuvor deutsche oder französische Einrichtungen in Straßburg oder der deutschen Nachbarstadt Kehl besuchten, werden mindestens vier Jahre gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet, allerdings größtenteils getrennt von den anderen Klassen der Mittelschule. Die vollständige Integration ist in Straßburg möglich, weil alle Schülerinnen und Schüler aus entweder zweisprachigen Elternhäusern kommen und/oder zuvor eine zweisprachige Grundschulklasse mit paritätischem Unterricht auf Deutsch und auf Französisch<sup>11</sup> in oder um Straßburg herum besuchten. Einzig der muttersprachliche Sprach- und Literaturunterricht findet als „langue de section/ Sektionssprache“ fünf Stunden pro Woche in komplett nach Sprachkompetenz getrennten Lerngruppen statt. Die Vermittlung der Partnersprache erfolgt dagegen im Teamteaching in zeitweise gemixten Gruppen. In diesem ersten Schuljahr wurde zudem Musik und Biologie auf Deutsch von muttersprachlichen Lehrkräften (zunächst in Frankreich rekrutiert) unterrichtet. Dazu kommen Englisch sowie in der cinquième eine weitere Fremdsprache (Spanisch oder Chinesisch), dies jeweils in gemischten Gruppen mit anderen Lernern aus der Schule. Die üblichen Fächer wurden auf Französisch von muttersprachlichen Lehrerinnen

---

<sup>10</sup>Dies konnten wir im Rahmen von Unterrichtshospitationen in einer Geschichtsstunde zum Kolonialismus in beiden Ländern am Lycée Buc 2016 beobachten.

<sup>11</sup>Zur Einführung und Entwicklung des „enseignement bilingue paritaire“ an den Elsässischen Vor- und Grundschulen vgl. Jean-Marie Gautherot 2010, sowie Dominique Huck 2016.

und Lehrern erteilt. Im Laufe ihrer Schullaufbahn sollen die Schülerinnen und Schüler alle Fächer einmal auf Deutsch und einmal auf Französisch gehabt haben. Nach vier Jahren wechseln sie dann in die Oberstufe, an eines der Straßburger Lycées angegliedert, wo sie nach drei weiteren Jahren das Deutsch-Französische Abitur ablegen.

Für das Schuljahr 2022/23 wurden im März 2022 bereits mündliche Aufnahmegespräche von deutsch-französischen Lehrerteams mit den interessierten Grundschülerinnen und Grundschülern durchgeführt. Diese wurde dann von einer weiteren Jury mit den Bewerbungsunterlagen abgeglichen. Darüber werden vor allem Arbeitswillen und -Kapazität evaluiert, da die Schülerinnen und Schüler bereits ab der 6e ein erhöhtes Arbeitspensum im Vergleich zu ihren Altersgenossen bewältigen müssen (31-33 im Vergleich zu den sonst üblichen 26 Wochenstunden Unterricht). Langfristig will die Schule gerade auch Lernern mit geringen sprachlichen Vorkenntnissen in der Partnersprache die Chance geben, diese binationale Einrichtung zu besuchen.

### **III. Entgrenzung des Sprachunterrichts durch Team-teaching**

Der „Clou“ beziehungsweise Kern des Straßburger Modells ist dabei der Unterricht in der Partnersprache, der überwiegend über das Teamteaching-Konzept<sup>12</sup> mit einem gemeinsamen Lehrplan für Deutsch und Französisch erfolgt und auf dem Konzept der „mediation“ aus dem neuem europäischen Referenzrahmen<sup>13</sup> beruht. Dies soll die interkulturelle Kompetenz der Lernenden besonders fördern, damit diese als Mittler zwischen den Kulturen agieren können. Denn geht Mediation weit über das Übersetzen und Dolmetschen hinaus und integriert Erklärkompetenzen, Teamfähigkeit, interkulturelle Fähigkeiten und strategisches Wissen. Dies kann an bestimmten Aufgabenformaten wie das Übertragen schriftlicher Informationen in mündliche, das Erklären von Grafiken und Schaubildern oder das Anfertigen von Mitschriften in der einen oder anderen Sprache geübt werden. Der gemeinsame Lehrplan wurde für die vier Schuljahre der Mittelschule erstellt und vereint Elemente aus dem französischen Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache sowie aus dem baden-württembergischen Curriculum für Französisch als Fremdsprache. Konkret bedeutet dies, eine muttersprachlich deutsche Lehrkraft unterrichtet Deutsch mehr oder weniger als Fremdsprache, während eine zweite französisch muttersprachliche Person

---

<sup>12</sup>Teamteaching erfolgt, wenn zwei Lehrkräfte zeitgleich den Unterricht in einer Lerngruppe übernehmen und dabei die Verantwortung für die Lern- und Erziehungsprozesse aller Schülerinnen und Schüler als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner haben. Vgl. einführend dazu Kricke, M. & Reich, K. 2016.

<sup>13</sup>Der 2020 auf deutsche erschienene Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist eine Ergänzung und Aktualisierung des Originals von 2001.

Französisch als Fremdsprache unterrichtet und dies nach einer gemeinsamen Unterrichtsplanung. Die Schülerinnen und Schüler bringen dabei ganz unterschiedliche Ausgangsniveaus mit. In diesem ersten Schuljahr beherrschten alle Französisch fließend in Wort und Schrift und befanden sich im Deutschen auf einem Niveau von A2 bis B2, wobei die mündlichen Kompetenzen deutlich besser als die schriftlichen ausgebildet waren, was in der Regel auch im „normalen“ muttersprachlichen Unterricht der Fall ist. Ich war also für eine Gruppe von 14 Lernenden für Deutsch als Partnersprache verantwortlich und mein Kollege übernahm die anderen 11 Lerner der Klasse für „français langue de partenaire“. Wir hatten also zunächst ein sehr heterogenes Ausgangsniveau, aber alle Schülerinnen und Schüler konnten den Unterricht sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch folgen.

Mit Beginn des Schuljahres planten wir unsere Unterrichtseinheiten gemeinsam und standen regelmäßig zu zweit vor der Klasse, wobei ich Deutsch sprach und mein Kollege Französisch (er selbst beherrschte kaum die deutsche Sprache). Unsere Progression war stets an konkreten Unterrichtsprojekten ausgerichtet und das erste Projekt war die Realisierung eines deutsch-französischen Videos, in dem die Schülerinnen und Schüler über ihre Schule informieren, um einen Austauschpartner zu finden:

Nach einer gemeinsamen kurzen Untersuchung der Geschichte, der politischen und pädagogischen Ziele der deutsch-französischen Gymnasien anhand von deutschen und französischen Texten, sowie der Analyse der Videos der anderen Schulen, erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler das Storyboard ihres Videos und verfassten Texte für eine Offstimme in beiden Sprachen. Es folgten erste Audioaufnahmen in der Partnersprache sowie Dreharbeiten, die aber letztendlich erst zum Ende des Schuljahres wirklich abgeschlossen werden konnten. Da ein wichtiges Ziel die Autonomieerziehung ist, banden mein Kollege und ich die Lernenden von Beginn an sehr stark in den Entstehungsprozess des Videos ein. Viele Erarbeitungsphasen führten wir in Gruppenarbeit mit der ganzen Klasse durch, auch wenn dies zunächst ein mühsamer Prozess war. Das kollektive Lernen und Arbeiten verlangt von den doch noch sehr jungen Schülerinnen und Schülern viel Selbstdisziplin ab und musste zum Teil erst erlernt werden. Die sich an jede Gruppenarbeit anschließende Selbstevaluation mit Hilfe von Evaluationsbögen sollte ihnen dabei helfen, und wichtige Aspekte des kollektiven Vorgehens transparenter machen und zu erlernen. Die Spracharbeit fand darüber zunächst vor allem mündlich und „nebenbei“ statt oder wurde im Falle meines „Faches“ in Einzelsitzungen ergänzt. So entdecken die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel am konkreten Beispiel ihrer Schule den Wortschatz des Lebensraums Schule in beiden Sprachen und suchten nach Übersetzungsmöglichkeiten wie „vie scolaire“ oder stellten fest, dass es an deutschen Schulen

keine „Krankenzimmer“ gibt. Dabei brachten die Lernenden ganz begeistert ihre Unterrichtserfahrungen aus beiden Ländern ein.

Im Laufe des Jahres probierten wir, mehr oder weniger unbewusst, verschiedene Formen des Team-teachings aus, je nach dem, was uns für unser jeweiligen Stundenziel am geeignetsten schien.<sup>14</sup>

1. Wie oben beschrieben, begannen wir mit dem gemeinsamen Unterrichten vor der gesamten Lerngruppe und führten den Unterricht somit gemeinsam durch. Wir übernahmen dabei meist abwechselnd die Führung und jeder sprach in „seiner“ Sprache. Die Lerngruppe antwortete entsprechend. Dieses Vorgehen wählten wir auch häufig zum Einstieg einer neuen Sequenz. Die Schülerinnen und Schüler nahmen uns beide als Lehrkräfte mit gemeinsamer Verantwortung und in gleicher Position wahr.

2. Die häufigste Form blieb, schon aus organisatorischen Gründen, das niveau-differenzierte Unterrichten (alternative teaching), d.h. jede Lehrkraft übernimmt „ihre“ Gruppe und arbeitet selbstständig mit ihr, wobei es aber durchaus zu Kommunikationsphasen zwischendurch kommen kann, da wir zwei aneinandergrenzende Räume hatten.

3. In Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen entschieden wir uns oft für das parallele Unterrichten (parallel teaching): Dafür teilten wir die gesamte Lerngruppe in zwei Hälften und jede Lehrkraft übernahm eigenverantwortlich eine Hälfte. In beiden Gruppen fand der gleiche Unterricht statt. Um den Geräuschpegel im Raum in Grenzen zu halten, verteilten wir uns auf zwei Räume. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Lehrkraft als verantwortlich wahr, die für ihre Gruppe zuständig ist.

4. Eine ähnliche Variante war das Unterstützen in offenen Unterrichtsformen: Dabei hilft jede Lehrkraft einzelnen Schülerinnen und Schüler oder Gruppen bedarfsorientiert und diese erleben beide Lehrkräfte als mögliche Lernbegleitungen und Ansprechpersonen. Dieses Vorgehen wählten wir zum Beispiel bei Rechercheaufträgen im Internet oder während der unterschiedlichen Redaktionsphasen. Dabei war jeder von uns Spezialist für „seine“ Sprache, wobei ich durchaus auch auf Französisch korrigierte.

5. Eine weitere Form ist das Unterrichten und Beobachten (one teach - one observe), bei der eine Lehrkraft die Unterrichtsdurchführung übernimmt und die andere beobachtet. Dieses Modell eignet sich z.B. zur strukturierten diagnostischen Beobachtung einzelner Lerner oder zur Beobachtung von Gruppenprozessen. Wir wählten dieses Vorgehen bei gemeinsamen mündlichen Präsentationen.

---

<sup>14</sup>Eine erste Übersicht über die unterschiedlichen Varianten bietet die URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/teamteaching.pdf> (zuletzt konsultiert am 23.6.2022).

tionsphasen, so konnte jeder „seine“ Schülerinnen und Schüler evaluieren, während der andere die (technische) Organisation übernahm.

#### **IV Schlussfolgerungen**

Aus Lehrerperspektive bedeutet das Team-teaching sehr viel Koordinationsarbeit, d.h. einen regelmäßigen Austausch in der Schule oder aber zuhause per Video-Konferenz und über die gemeinsame Arbeit an Online-Dokumenten, wie etwa der Sequenzplanung, die regelmäßig erweitert und aktualisiert werden muss, aber auch die gemeinsame Erstellung von Arbeitsmaterialien oder Evaluationskriterien. Dabei muss das Vorgehen im Unterricht geplant, analysiert und immer wieder dem konkreten Unterrichtsverlauf in beiden Gruppen (sowie den äußeren Umständen) angepasst werden. Eine Hilfestellung von Seiten der Schulaufsichtsbehörden, die sich nicht nur auf die Übermittlung der Lehrpläne beschränkt, wäre hier hilfreich gewesen.

Da der Anspruch der Schule auch die Einbindung zahlreicher Partner beziehungsweise Angebote außerschulischen Lernens umfasst, hatten die zwei Klassen in dem Schuljahr zudem, trotz Pandemie-Kontext zahlreiche Möglichkeiten zum entgrenzten Lernen, was ebenfalls einen erhöhten Arbeitsaufwand für die beteiligten Lehrkräfte bedeutet. Dies begann im Rahmen der Integrationswoche Anfang September für alle Klassen der Jahrgangsstufe, setzte sich fort mit mehreren Kinobesuchen (auf Deutsch im Rahmen des Filmfestivals „Augenblick“ und für Französisch via „collège au cinéma“) über das Jahr verteilt. Ein Ausflug in den Europäischen Kulturpark Bliesbruck-Reinheim folgte im Mai. Dort begaben sich die Schülerinnen und Schüler einen Tag lang auf die Spuren der Römer und waren als kleine Archäologen tätig.<sup>15</sup>

Arbeiten an einer Projektschule bedeutet nicht zuletzt, sich als Lehrerteam zu finden, zumal kaum Zeit und Raum für eine gemeinsame pädagogische Planung zur Verfügung steht. Für das erste Schuljahr konnten, wie ursprünglich geplant, noch keine Lehrkräfte aus dem benachbarten Baden-Württemberg rekrutiert werden, um die methodischen und didaktischen Ansätze aus beiden Ländern zu vereinen. Ferner muss das Team lernen, im Fokus der Öffentlichkeit zu stehen und bereit sein, ein erhöhtes Engagement zu zeigen: zum Beispiel bereit sein, kurzfristig Besuch im Unterricht akzeptieren, am Tag der offenen Tür den ganzen Tag neugierige Eltern informieren oder Auswahlgespräche durchführen. Die Recherchen zu den Anfängen des binationalen Unterrichts im Kontext der deutsch-französischen Beziehungen zeigen aber deutlich, dass jede Gründung mit viel Improvisation und der Suche nach einer deutsch-franzö-

---

<sup>15</sup>Vgl. dazu die Berichte auf der Internetseite der Schule unter URL: <https://www.college-vauban-strasbourg.fr/bliesbruck-rheinheim-ausflug-des-dfg-am-23-5-22/> (zuletzt konsultiert am 23.6.2022).

sischen Pädagogik begann. Buc, Freiburg und Saarbrücken konnten sich als absolute Exoten behaupten und erfahren nun Bestätigung durch die Einrichtung des Hamburger sowie des Straßburger deutsch-französischen Gymnasiums. Eine stärkere Zusammenarbeit mit den Partnereinrichtungen ist langfristig wünschenswert, um von den dort gesammelten Erfahrungen zu profitieren und das Modell gemeinsam weiter zu entwickeln, damit auch in einer globalisierten Bildungslandschaft stets neue Impulse aus dem *franco-allemand* herauskommen.

## Bibliographie

### *Konsultierte Internetseiten und Presseartikel*

- BENDER, Niklas : „Eintauchen genügt nicht. Zur Malaise des Deutschunterrichts in Frankreich“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 17.2.2022.
- Deutsch-französisches Gymnasium Freiburg, URL: <https://www.dfglfa.net/dfg/de/unsere-schule/schulstruktur/402-abitur>
- Deutsch-französisches Gymnasium Strasbourg, URL: <https://www.ac-strasbourg.fr/das-deutsch-franzosische-gymnasium-strassburg-122065>
- Methodenpool der Universität Köln, URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/team-teaching.pdf>
- J-F.C. [nicht auflösbare Initialen eines Journalisten] : « Le Lycée franco-allemand joue le jeu de la mixité », in: *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 3.9.2021, S. 23
- Ders. / J.S.: « Lancement à Strasbourg d'un lycée franco-allemand », in: *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 26.1.2021, S. 27.
- PIFFARETTI, Alain : « Le lycée franco-allemand de Buc refait à neuf », in: *Les Echos*, 4.2.2020.

### *Sekundärliteratur*

- Flucke, Franziska (2020) *Der bilinguale Geschichtsunterricht seit 1945. Die Entwicklungen im Kontext der deutsch-französischen Kulturbeziehungen* (Forschungen der Geschichtsdidaktik Bd. 4). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Gautherot, Jean-Marie, u.a.(2010) « L'enseignement bilingue en Alsace et en Moselle », in *Langues Modernes* 2010/4, .
- Huck, Dominique (2016) « L'espace scolaire comme espace d'enjeux sociolinguistiques et idéologique: l'allemand et l'alsacien en Alsace », in: Christine Hélot/ Jürgen Erfurt(dir.) *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges: Lambert-Lucas, 154-167.
- Kricke, M./ Reich, K.: *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim, Basel: Beltz 2016.

**Zum Lernen in der COVID-Krise:  
Vergleich von Präsenz- und Online-Unterricht an einem  
ausgewählten Beispiel aus der Sprachwerkstatt Französisch der  
Schülerakademie Karlsruhe**

Dieser Artikel befasst sich mit zwei Unterrichtsbeispielen der Schülerakademie Karlsruhe unter der Leitung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Dabei wird zwischen Präsenz- und Online-Unterricht unterschieden. Mit der durch die COVID-Pandemie bedingten Umstellung im Schulunterricht passte sich im Sommer 2020 auch die Schülerakademie Karlsruhe an die neue Lehr-Lern-situation an. Ziel dieses Artikels ist es, einige Aspekte darzustellen, die die Umstellung des Unterrichts und die damit einhergehenden Anpassungen in der Pädagogik, Didaktik und Methodik beeinflusst haben. Ebenso sollen Chancen und Risiken durch eine direkte Gegenüberstellung der Unterrichtsbeispiele herausgearbeitet werden.

Zuerst beschreibe ich jeweils ein Präsenz- und ein Online-Unterrichtsbeispiel aus der Sprachwerkstatt Französisch. Diese ist ein Angebot der Französisch-Abteilung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, die sich an Schüler\*innen aus Karlsruhe richtet und von der Hector Stiftung und der Schülerakademie der Stadt Karlsruhe unterstützt wird. Anschließend vergleiche ich die zwei zuvor beschriebenen Unterrichtsbeispiele anhand ausgewählter Kriterien. Zum Schluss wird mit Hilfe der Untersuchungen ein Ausblick zum Thema des Präsenz- und des Online-Unterrichts entworfen.

### **Die Sprachwerkstatt Französisch**

Die Sprachwerkstatt Französisch richtet sich an Schüler/innen im Alter von 5 bis 12 Jahren. Sie nehmen einmal pro Woche einen ganzen Nachmittag (3 Stunden) an dieser Werkstatt teil. Es ist ein außerschulisches Angebot, zu dem die Eltern der Stadt Karlsruhe ihre Kinder anmelden können, um ihnen eine zusätzliche Möglichkeit zu geben, Französisch zu lernen. Dieses Angebot findet im Rahmen der Hector-Stiftung und der Sozial- und Jugendbehörde der Stadt Karlsruhe statt. Die Lerngruppe ist sprachlich sehr heterogen und besteht in der Regel aus etwa 15 Kindern.

Ein Französischnachmittag gliedert sich in zwei große Teile: Der erste Teil besteht aus dem systematischen Lernen der Sprache über Aktivitäten der

Nachahmung und Automatisierung, bei denen die Lehrenden auf die Technik der *Visualisation picturo-graphique et lexico-syntaxique simultanée* (VPS, Visualisierung: piktorial-grafisch, lexikalisch, syntaktisch, simultan) zurückgreifen. Für das systematische Training von Sprachfertigkeiten favorisieren wir einen spielerischen und stark kontextorientierten Ansatz. Wir gehen von konkreten, handlungsbezogenen, der Kinderwelt nahen Situationen aus, in denen das spielerische Element einen hohen Stellenwert hat. Dem zweiten Teil liegt ein globaler Sprachlernansatz zugrunde, in dem Themen aus den Sachfächern in Französisch über experimentierendes, entdeckendes und forschendes Lernen (*tâtonnement expérimental*) erarbeitet werden. Für die Kinder macht Sprechen in der Sprachwerkstatt Sinn, denn der Sprachgebrauch ist motiviert; die Kinder sprechen, weil sie etwas mitteilen und soziale Bindungen in der Gruppe verstärken möchten.

### Vergleich der Rahmenbedingungen für Online- und Präsenz-Unterricht

Im Folgenden werden institutionelle und organisatorische Bedingungen der Sprachwerkstatt Französisch verglichen. Die institutionellen und organisatorischen Bedingungen sind tabellarisch dargestellt (Tabelle 1).

| <b>Präsenz</b>                                                                                                                                                                                                         | <b>Online</b>                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ort und Zeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Seminarraum Französisch</li> <li>• Donnerstags: 14.30 bis 17.30</li> </ul>                                             | <b>Ort und Zeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Seminarraum Französisch</li> <li>• Mittwochs: 14.30 bis 16:00</li> </ul>                                                       |
| <b>TeilnehmerInnen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ca. 15 Kinder im Alter von 6 – 12 Jahren</li> <li>• Klasse 1 bis 6</li> <li>• Sprachniveau: Anfänger (A1) bis hin zu zweisprachigen Kindern</li> </ul> | <b>TeilnehmerInnen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ca. 3-6 Kinder im Alter von 8 – 12 Jahren</li> <li>• Klasse 3 bis 6</li> <li>• Sprachniveau: Anfänger (A1 und A2) bis hin zu zweisprachigen Kindern</li> </ul> |
| <b>Lernorte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tische, Tafel, Fußboden, Hochschulflur, Hof...</li> </ul>                                                                                                     | <b>Lernorte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernplattform mit Kamera des persönlichen Laptops</li> </ul>                                                                                                          |
| <b>Anfahrtszeit der Kinder</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bis zu 45 Minuten</li> </ul>                                                                                                                   | <b>Anfahrtszeit der Kinder</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Anfahrtszeit, jedoch technische und räumliche Vorbereitungszeit von ca. 5 Minuten</li> </ul>                                                     |

Tabelle 1: Präsenz- und Online-Unterricht

Der Präsenzunterricht hat eine Laufzeit von 3 Stunden, wohingegen der Online-Unterricht 1,5 Stunden dauert. Die erste Phase, das Ankommen ist in der Präsenzeinheit der Übergang zum Lernort in die Sprachwerkstatt Französisch. Die Kinder beschäftigen sich mit Spielen, sie malen, spielen Tischfußball oder widmen sich Gesprächen mit Student\*innen. Die Kinder lernen nicht nur die Lehrpersonen kennen, sondern auch die hospitierenden Student\*innen, die während des Unterrichts beobachten, analysieren oder bei Frage-Spielrunden mitagieren.

Der Online-Unterricht berücksichtigt in der Phase des Ankommens die Einloggzeit und den Verbindungsaufbau. Überdies sehen sich Lehrpersonen und Kinder nur über die Kameras auf den Bildschirmen. In der Online-Sprachwerkstatt sind, im Gegensatz zum Präsenz-Unterricht, bis auf die unterrichtenden Lehrpersonen, keine weiteren Student\*innen zu sehen. Diese können das Unterrichtsgeschehen im Hintergrund observieren, jedoch ohne die Kamera zu aktivieren. Aufgrund der räumlichen Distanz sind weitere Aktivitäten und kleinere informelle Gespräche schwierig geworden. So warteten alle Beteiligten geduldig vor ihrer Kamera, bis die studentischen Lehrpersonen den Unterricht begannen.

## **Vergleich von Präsenz- und Online-Unterricht**

Im Präsenz-Unterricht setzen sich im “Nachmittagskreis” (*Quoi de neuf ?*) alle Kinder und die beiden Lehrpersonen auf Sitzkissen am Boden in einen Sitzkreis in der Mitte des Seminarraums. Über das Ritual des *Quoi de neuf ?* tauschen sich die Kinder und Lehrpersonen mit Hilfe des Sprechwürfels über die vergangene Woche aus. Die Person, die den Sprechwürfel hält, darf reden. Somit ist die Sprechabfolge festgelegt und es wird vermieden, dass es durch das Reinrufen anderer Kinder zu größeren Unterbrechungen kommt. Ebenso nehmen die weiteren hospitierenden Student\*innen an dem Nachmittagskreis teil, sodass sich alle Teilnehmer\*innen kennenlernen.

Das *Quoi de neuf ?* im Online-Unterricht verläuft nach dem gleichen Muster. Die hospitierenden Student\*innen nehmen jedoch nicht am Nachmittagskreis teil. Bei der Sprecherabfolge kommt es immer wieder zu Überschneidungen der Redenden, da es schwer vorherzusehen ist, wer wann und wie viel spricht. Im Anschluss auf diesen Kreis folgt der Werkstatt-Rat, der das Klassenleben organisiert. In meinem Beispiel aus dem Präsenzunterricht besprechen die Lehrpersonen mit den Kindern die Regeln des Zusammenlebens und legen sie gemeinsam fest. Dazu gehört u.a. das Wegräumen der Sitzkissen nach dem Unterricht, die Beteiligung am Aufräumen des Ateliers oder das Putzen der Tafel. Zudem lösen die Lehrpersonen in dieser Phase des Unterrichts Konflikte zwischen den Kindern und besprechen das zwischenmenschliche

Leben in der Gruppe. Einmal im Monat lesen die Kinder die Briefe der Korrespondenzklasse aus Straßburg vor und antworten anschließend als Gruppe darauf. Dieser Teil findet beim Online-Unterricht nicht statt.

Ein weiteres Vergleichskriterium zwischen Online - und Präsenzunterricht befasst sich mit der Spracharbeit nach dem VPS-Ansatz. Die angeleitete Sprachlernsequenz hat im Präsenzunterricht eine Dauer von 45 Minuten. Im Online-Unterricht beläuft sich dieser Teil auf 30 Minuten. Die Lernmomente fallen daher unterschiedlich lang aus. Der Präsenzunterricht bietet zeitlich mehr Lernmomente und damit verbunden auch mehr Lernmöglichkeiten. Somit ist die Konfrontation mit der Zielsprache Französisch im Präsenzunterricht häufiger und intensiver und der Proximity-Effekt, der Effekt der räumlichen Nähe und Sympathiebildung durch regelmäßiges Sich-Sehen, im Präsenzunterricht stärker (Werth et al., 2020: 30). Daraus ergibt sich eine intensivere Beziehung zwischen den Schüler\*innen und den Lehrpersonen, die für den Lern- und Entwicklungsprozess förderlicher ist; die gemeinsam erlebten Ereignisse haben einen stärkeren Gefühlscharakter (Gudjons et al., 2020: 228).

Auch die Lernorte unterscheiden sich. Während beim Online-Unterricht die Kinder zum Großteil an einen Raum gebunden sind, in dem sie mit einer Kamera und einem Bildschirm kommunizieren, fallen die Lernorte im Präsenzunterricht vielseitiger aus. Dazu zählt zunächst der Seminarraum mit seinen multiplen Lernbereichen. In der Mitte des Raumes findet die Gruppe zusammen. An der Tafel arbeiten einzelne Schüler\*innen mit den Lehrpersonen. Die Eckbereiche bieten den Kindern Platz für Snack und Spiele. Ebenso stehen auch die Flure des Gebäudes und der Hof der Hochschule als Lernorte zur Verfügung. Die Lehrperson hat mit den verschiedenen Lernorten die Möglichkeit, bewusst den Austausch und die Kommunikation mit den Kindern zu steuern und darauf einzuwirken.

Im Gegensatz dazu kann im Online-Unterricht nur wenig Einfluss auf die Rahmenbedingungen und die Lerngruppe genommen werden. Auf der technischen Seite sind die Internetverbindung, die Videoübertragung, die Geräuschkulisse(n) im Hintergrund, die Beleuchtungssituation usw. von der Lehrperson nicht direkt steuerbar. Sie zählen damit zu den hauptsächlichen Störfaktoren (vgl. Lepschy, 2020: 31). Auf der Beziehungsebene sind die Steuerung der Lerngruppe die räumliche Distanz und die Individualisierung der Lernsituation stark erschwert.

Auch die Kommunikation und hierbei besonders die Körpersprache und der Körperausdruck werden durch das Setting, Online oder Präsenz, beeinflusst. Durch die in dem Online-Unterricht angezeigten „Brustbilder“ und „Kachelbildschirme“ haben die Lehrpersonen Schwierigkeiten, den geeigneten Moment abzuschätzen, an dem ein Kind beispielsweise die Aufgabenstellung versteht oder weitere Informationen benötigt, um im Lernprozess voranzukommen. Im

Präsenzunterrichtsbeispiel macht sich dieser Moment des richtigen Abschätzens dann bemerkbar, wenn ein Kind durch seine Körpersprache zu erkennen gibt, dass es nicht mehr der Lernsituation folgt. Auch der Körperausdruck wirkt abwesend und teilnahmslos. Die Lehrperson erkennt diese Signale und macht das Kind darauf aufmerksam.

Online ist dieses Einschreiten nicht möglich. Wenn ein Kind nicht gerade im direkten Dialog mit der Lehrperson ist, sind sowohl die Körpersprache als auch der Körperausdruck des Kindes nicht zu deuten, so dass die Lehrperson mit dem Unterricht fortschreitet, ohne die geistige Abwesenheit des Kindes zu bemerken.

Darüber hinaus unterscheidet sich auch die Gestaltung der Lernumgebung. Während der Raum im Online-Unterricht meist ein Wohnraum ist, bietet der Seminarraum im Präsenzunterricht eine fach- und kulturspezifische Lernumgebung an: französische Flaggen, Landkarten, Poster mit grammatikalischen Tipps, Kreativ-Unterrichtsbilder, Briefposter der französischen Korrespondenten ... Durch diese Lernumgebung entdecken die Kinder in allen Ecken des Unterrichtsraums Lernmöglichkeiten und Anregungen. Der Raum verkörpert *la France*. Somit ist der Bezug zur französischen Sprache und Kultur gegenwärtiger und prägender als bei einem Online-Unterricht im eigenen Wohnraum. Aus neurobiologischer Sicht fällt es den Kindern im Präsenzunterricht leichter, Informationen abzuspeichern, da sie den französischen Unterrichtskontext mit einem emotionalen Begleitumstand verbinden. Das Gehirn entwickelt somit Kriterien zur Bewertung der eigenen Aktivität und knüpft im gleichen Zusammenhang an frühere Erfahrungen und Bewertungen an (vgl. Gudjons et al., 2020: 228). Beim Lernen bilden die Kinder u.a. neue Kategorien und Begriffe, die durch die Verknüpfung mit Sinneseindrücken und durch die französische Lern- und Erlebnisumgebung noch verstärkt werden (vgl. Gudjons et al., 2020: 229).

Das Ankommen der Kinder fällt im Präsenz- und Online-Unterricht unterschiedlich aus. Im Präsenzunterricht bedarf es einiger Vorbereitungen, um die Kinder angemessen zu begrüßen. Die verantwortlichen Student\*innen bereiten im Vorfeld die verschiedenen Lernorte vor. Die Student\*innen schieben Tische und Stühle des Seminarraums an den Rand, sodass in der Mitte eine freie Fläche entsteht, welche Platz für einen Sitzkreis mit Sitzkissen bietet.

Die Studierenden empfangen die Kinder persönlich auf Französisch am Eingang des Seminarraums. Sie kommen ins Gespräch und spielen zusammen, bis der Unterricht beginnt. Dabei regen Student\*innen die Kinder an mitzuspielen (z.B. beim Tischfußball, französischen Brettspielen...) oder sich mit ihnen zu unterhalten, sodass jedes Kind einbezogen wird. Durch die räumliche Nähe entstehen eine persönliche Wechselwirkung und Bindungen zwischen den beteiligten Personen, so sagt die Sozialpsychologie (Werth et al., 2020: 30), die

eine schnellere und stärkere Sympathie begünstigen. Diese aktiven Bewegungsphasen für die Kinder und auch die Studierenden können möglichen Risiken psychischer Überlastung vorbeugen (vgl. CN2R, 2020). Im Vergleich dazu ist der Online-Empfang qualitativ anders. Die Vorbereitungsphase für das Ankommen der Kinder beschränkt sich hier auf das Einloggen in die Visiokonferenz und das Begrüßen der einzelnen Kinder. So ist die Begrüßungsphase bewegungsarm, ohne wirklichen persönlichen Austausch und mit wenig Kommunikation. Jede Person beim Online-Unterricht befindet sich im eigenen Raum und ist trotz der Videobildübertragung auf sich allein gestellt. Die Studie *Évaluation des conséquences de la quarantaine sur la santé mentale des étudiants universitaires* (vgl. CN2R, 2020) hat in diesem Zusammenhang aufgezeigt, dass diese räumliche Isolation zu einem geringen Gefühl von Integration und damit zu einer niedrigen Qualität sozialer Bindungen führt.

Die Spiel- und Snackpause im Präsenzunterricht ist ein weiterer Bestandteil der Übergangsphasen. Die Kinder haben durch diese Pause eine zusätzliche Bewegungsmöglichkeit. Ebenso können sich die Kinder durch Getränke, Gemüse und Obst zwischen den beiden großen Unterrichtsphasen stärken. Die Snackpause wird von zwei Studierenden im Vorfeld vorbereitet (Einkauf und Zurichtung). Durch die kürzere Dauer des Online-Unterrichts ist keine Spiel- und Snackpause vorgesehen, weshalb die Studierenden zwar weniger Vorbereitungsaufwand haben, die eher kognitiven Phasen aber nicht mehr mit Bewegungsphasen verknüpft werden.

Im Präsenzunterricht ist die Interaktion jeglicher Art in der Gruppe oder als Individuum ein elementarer Bestandteil von Lernprozessen. Die Kinder werden veranlasst, sich mit anderen Kindern und den Lehrpersonen auseinanderzusetzen und über sich selbst nachzudenken. Das direkte Umfeld motiviert und beeinflusst das Kind, Kontakt mit sich und der Umwelt aufzunehmen. Durch Gruppenaufgaben oder individuelle Herausforderungen sind die Kinder angehalten, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Zudem überblickt die Lehrperson das gesamte Unterrichtsgeschehen und kann bei Kindern, die sich z.B. nicht mehr konzentrieren, helfend eingreifen. Der Online-Unterricht steht dazu im Kontrast. Die Kinder sind durch die räumliche Distanz voneinander getrennt und treten daher kaum oder gar nicht miteinander in Kontakt. Es kommt keine Gruppendynamik zustande. Ebenso ist auffällig, dass viele Kinder mit sich selbst beschäftigt sind und Schwierigkeiten haben, aktiv konzentriert das Unterrichtsgeschehen zu verfolgen. Wie ich in vielen Visioaufnahmen beobachtet habe, schauen sie tlw. teilnahmslos in die Kamera. Auch das Eingreifen der Lehrpersonen ist kaum möglich, da zwischen den Sprechphasen und den Reaktionen der Kinder eine Übertragungsdifferenz besteht, d.h., dass die Teilnehmer\*innen der Visiokonferenz das Sprechen und Handeln verzögert wahrnehmen. Ferner ist es schwierig, auf eine Vielzahl an kleinen Bildschirm-

fenstern auf einem großen Bildschirm achtzugeben, weshalb die Lehrperson nicht alle Schüler\*innen im Blickfeld hat. Die Wahrnehmung und der Fokus sind dadurch nicht zielgerichtet und hemmen den Lernprozess (Lepschy, 2020: 32).

### **Vergleich von Pädagogik und Didaktik im Präsenz- und Online-Unterricht**

Da die Studierenden den Unterricht zu zweit planen und durchführen, arbeiten sie als Team zusammen. Im Präsenzunterricht sprechen sie sich gemeinsam ab und reagieren flexibel und kurzfristig auf Änderungen im Ablauf des Unterrichts. Ebenso unterstützt sich das Team gegenseitig, indem beispielsweise die eine Lehrperson abschweifende Kinder zum Lerngeschehen zurückführt, währenddessen die andere Lehrperson den Unterrichtsprozess fortsetzt. Dies gibt den lehrenden Studierenden Sicherheit im Auftreten, was sich wiederum in einer selbstsicheren Körpersprache und einem selbstsicheren Körperausdruck bemerkbar macht (Lepschy, 2020: 32-33). Der Online-Unterricht hingegen hemmt die Teamarbeit der zwei lehrenden Studierenden, da über die Visiokonferenz nur immer jeweils einer sprechen kann. Sobald eine zweite Lehrperson zeitgleich zu der ersten spricht, wird die Mitteilung unklar oder teilweise unverständlich. Dies erschwert eine Kommunikation im Team, beide Lehrenden sind auf sich allein gestellt. Dessen ungeachtet können die Internetverbindungen der beiden Lehrpersonen von unterschiedlicher Qualität sein. Sie unterrichten unter ungleichen Arbeitsbedingungen, worunter der Umgang und die Beziehung untereinander beeinträchtigt werden (OVE, 2020: 3).

Zudem haben lehrende Studierende im Präsenzunterricht zwei anwesende Dozierende, die bei Unklarheiten oder für Verbesserungsvorschläge auch direkt diskret eingreifen. Sie beraten die Student\*innen vor, während und nach den Unterrichtsphasen. Nach der *Social-Facilitation-Theorie* (Theorie der sozialen Erleichterung) bewältigen die lehrenden Studierenden die Aufgaben besser, wenn sie durch die Dozierenden unterstützt werden. Somit fühlen sich die Studierenden nicht überfordert und können ihr volles Leistungspotential ausschöpfen (vgl. Werth et al., 2020: 89). Auch beim Online-Unterricht beobachten und bewerten zwei Dozierende das Unterrichtsgeschehen. Durch die räumliche Trennung können diese jedoch diese diskreten Eingriffe kaum vornehmen, denn die dozierende Person muss dann ihre Kamera einschalten und die lehrenden Studierenden direkt und relativ brutal unterbrechen. Sie haben dennoch die Möglichkeit, über die Chatfunktion indirekt mit den Lehrpersonen Kontakt aufzunehmen, vorausgesetzt, die lehrenden Studierenden nehmen diese Nachricht auch wahr. Dennoch überwiegt im Online-Unterricht das Prinzip der sozialen Hemmung, wo aufgrund der technischen und medialen Komplexität die

Anwesenheit durch den direkten Eingriff einer dritten Person eindeutig zu einer Leistungsminderung führt (Werth et al., 2020: 89).

Auf der didaktischen Ebene verwenden die Lehrpersonen im Präsenz-Unterricht Bild- und Wortkarten, die Tafel oder Spielmaterialien sowie einen Würfel während der Begrüßungsrunde. Die Bild- und Wortkarten visualisieren zunächst das neue Vokabular des Unterrichtsthemas. Die zwei Lehrpersonen teilen die Kinder nach Sprachniveau in zwei kleinere Gruppen auf. Die Kinder mit einem Anfängerniveau befassen sich vorerst mit dem Vokabular und den dazugehörigen Artikeln, wohingegen die Fortgeschrittenen direkt mit einem gedanklichen Transfer der Vokabeln in Sätze oder Satzzusammenhänge einsteigen. Daraufhin folgt eine Übungs- und abschließend eine Festigungsphase. In diesen Phasen können die Lehrpersonen das Niveau auf jedes einzelne Kind abstimmen und differenzieren somit die Anforderungen an die Schüler\*innen. Ein individuell auf das Kind abgestimmter Lehr-Lernprozess ist so möglich. Überdies helfen Gestik, Mimik sowie weitere mediale Hilfsmittel die Themeninhalte zu verstehen und zu vermitteln. Durch die räumliche Nähe fühlen sich die Beteiligten miteinander verbunden. Diese Verbundenheit erleichtert es den lehrenden Studierenden, die Kinder didaktisch-pädagogisch besser zu erreichen und Inhalte dadurch besser zu vermitteln (Werth et al., 2020: 30). Dieses Setting ermöglicht eine große Anzahl von Übungen und eine starke Beteiligung der Kinder, was eine Binnendifferenzierung sowie sehr aktive Interaktionen und bei den Kindern eine bessere Abspeicherung des Gelernten im Langzeitgedächtnis ermöglicht (Gudjons et al., 2020: 232). Dabei wird das Prinzip der Immersion oder des Sprachbads verfolgt: Der gesamte Unterrichtsablauf findet in der Zielsprache Französisch statt.

Im Online-Unterricht verwenden die lehrenden Studierenden eine Power-Point-Präsentation, um das Thema vorzustellen. Auch hier beginnen die Lehrpersonen zunächst mit der Visualisierung der neuen Vokabeln. So halten sie z.B. ein Spielzeug und die dazugehörige Wortkarte in die Kamera. Anders als beim Präsenzunterricht können die Lehrpersonen den Kindern keine Bild- und Wortkarten in die Hand geben. Im Präsenzunterricht gibt es zu diesen Karten ein zugehöriges Themen-Poster, auf dem die Kinder selbständig die Karten den entsprechenden Bild- oder Wortfeldern zuordnen können.

Im Online-Unterricht ist die nonverbale Kommunikation mit den Kindern schwieriger, da das übertragene Bild der Lehrperson nicht immer flüssig und in Echtzeit übertragbar ist (Lepschy, 2020: 32-33). Nach Lepschy erschwert diese eingeschränkte und reduzierte Perspektive der Lehrperson die Wahrnehmung und Deutung der Körpersprache. Auch sind die Erklärungen der Aufgabenstellungen für die Kinder nicht immer klar, da neben der Bildübertragung auch der Ton der Stimme unterbrochen sein kann und in Lautstärke und Qualität u.U. stark variiert. Nach Hofmann (2020) ist jedoch eine gute Tonqualität ein

ausschlaggebender Faktor für die erfolgreiche Kommunikation in Videokonferenzen. Alternativ kann die Lehrperson zwar das Videobild ausschalten, um eine bessere Tonqualität zu gewährleisten und die Kommunikation mit den Kindern zu verbessern, jedoch zum Nachteil der visuellen Übertragung.

Die Problematik von synchroner Ton- und Bildübertragung zeigt das Beispiel der Visualisierung von Satzbausteinen mithilfe einer PowerPoint-Präsentation auf. Diese sollte es den Kindern erleichtern, einen Satzbau zu verstehen. Sie vertauschten jedoch die Satzteile, weil sie die gleichzeitige Bild- und Toninformation kognitiv überforderte.

Eine übungsspezifische Differenzierung legt der lehrende Studierende bereits bei der Vorbereitung, also im Vorfeld des Spiels und nicht im Laufe des Unterrichtsgeschehens, fest. Das führt dazu, dass die Schüler\*innen nicht genau wissen, in welcher Niveaugruppe sie sich einordnen sollen und was sie konkret für einen Satz bilden sollen. Diese Unklarheiten erschwert es den Kindern, die neuen Themen nachhaltig abzuspeichern, da bei Beginn der Aufgabenstellung keine auf jeden Schüler zugeschnittene Anweisung und Struktur vorgegeben werden kann. Die lernenden Kinder haben so Schwierigkeiten, Begriffshierarchien aufzubauen und bereits gelernte Nebeninformationen nach dem sog. Spiralprinzip neu zu verknüpfen. Der wechselseitige Austausch der relevanten Informationen im Arbeitszeitgedächtnis ist daher im Online-Unterricht eingeschränkt (Gudjons et al., 2020: 229) und erschwert den Kindern das Lernen.

## **Chancen und Risiko des Online-Unterrichts**

Wie die Arbeit gezeigt hat, ist die Umstellung des Unterrichts durch die Covid-Epidemie und die damit verbundenen Auswirkungen auf das Lernen sehr kritisch zu betrachten. Neben schwerwiegenden psychosozialen Folgen für Student\*innen und Schüler\*innen leidet auch der Unterricht unter den unabwendbaren Anpassungen an die neuen Medien in einer Krisenzeit. Auf den ersten Blick ist das Lernen zwar während der Krise weiterhin möglich gewesen, jedoch unter stark erschwerten Bedingungen. Technische Grundvoraussetzungen, die nicht jeder Studierende oder jede Familie mit schulpflichtigen Kindern hat, hindern die betroffenen Personen, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Der Medienkonsum steigt durch die Umstellungen auf den Online-Unterricht und damit steigt auch die Flut an Informationen, die die Schüler\*innen und auch die Studierenden während des Lernprozesses verarbeiten müssen. Sie können diese neue Menge an Informationen nicht mehr strukturieren, zuordnen, geschweige denn verarbeiten.

Durch die Corona-Krise wurden die Lehrenden gezwungen, ihre Art zu unterrichten umzustellen. Dies wurde mit der Hoffnung verbunden, dass sie mit Hilfe der technischen Medien neue Unterrichtsformen entwickeln. Viele haben

diese Herausforderung angenommen, um Lehr- und Lernbedingungen in Schule und Hochschule zu verändern.

Es hat sich jedoch gezeigt, dass diese Umstellung auf Online-Lernen alle Beteiligten stark beansprucht. Durch die räumliche Trennung des Online-Unterrichts und den fehlenden sozialen Kontakten mit Lehrpersonen und/oder Mitschüler\*innen ist der Lernentwicklungsprozess der Schüler\*innen und Student\*innen viel geringer als im Präsenzunterricht. Aufgrund mangelnder Erfahrungen mit dem Umgang neuer Medien verlieren Kinder oder Student\*innen sehr schnell den Fokus und haben vor dem Computerbildschirm Schwierigkeiten, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren. Auch der damit verbundene Bewegungsmangel führt zu einer Unausgeglichenheit, die den Prozess des Lernens weiter erschwert. Vor allem Kinder, die in ihrer Entwicklungsphase viel Bewegung benötigen, sind in ihrer körperlichen Aktivität eingeschränkt und leiden unter der räumlichen Begrenzung und dem monotonen Blick auf einen kleinen Bildschirm.

Der Vergleich der Unterrichtsbeispiele belegt, dass der Online-Unterricht keine angemessene Ersatzlösung für den ausfallenden Präsenzunterricht sein kann. Sprechen bedeutet, soziale Bindungen mit den lehrenden und lernenden Menschen aufzubauen, Handlungen einzuleiten, sie zu begleiten und sich anderen mitzuteilen. Diese psychosozialen Bedingungen sind die Grundlage des Sprechens und auch des Sprachenlernens (Bichon / Schlemminger 2020).

Der Unterricht auf digitalen Plattformen ist heute nicht mehr wegzudenken. Er wird weiterhin ein ergänzender Bestandteil zur Sicherung des Studienbetriebs in der Pandemiesituation bleiben und eine stärkere Berücksichtigung bei der Planung und Durchführung von Lehr- und Lern-Settings erfahren. In meinen Augen erscheint ausschließlicher oder überwiegender Online-Unterricht aber keine langfristige und erstrebenswerte Lösung zu sein. Er wird den Präsenz-Unterricht und damit auch das reale Klassenzimmer nie vollkommen ersetzen können.

## Literaturverzeichnis

- CN2R (2020) : „ Évaluation des conséquences de la quarantaine sur la santé mentale des étudiants universitaires. Une étude Cn2r et fonds innovation recherche de la FHF.“, 23. Oktober 2020. Online auf dem Portal der Organisation Cn2R: <http://cn2r.fr/recherches-en-cours/> (letzter Zugriff: 20/09/2021).
- GUDJONS, Herbert / TRAUB, Silke (2020) : *Pädagogisches Grundwissen Überblick - Kompendium – Studienbuch*. Verlag Julius Klinkhardt.
- LEPSCHY, Wolfgang (2020) : „Videokonferenz–Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens“. *Sprechen, Zeitschrift für Sprechwissenschaft - Sprechpädagogik - Sprechtherapie - Sprechkunst*, Nr. 70 (2020), 28-36. Online auf dem Portal des Berufsverbands Berufsverband Sprechen e. V.: [http://www.bvs-bw.de/SPRECHEN/sprechen\\_70\\_2020\\_2.pdf#page=28](http://www.bvs-bw.de/SPRECHEN/sprechen_70_2020_2.pdf#page=28) (letzter Zugriff: 19/03/2021).

- OVE (Observatoire national de la vie étudiante) (2020) : *La vie d'étudiant confiné. Résultats de l'enquête sur les conditions de vie des étudiants pendant la crise sanitaire*. Online auf dem Portal der Organisation: <http://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2020/10/La-vie-detudiant-confine-Pedagogie.pdf> (letzter Zugriff: 19/03/2021).
- SCHLEMMINGER, Gérald / BICHON, Céline (2020) : „Atelier de français auf BigBlueButton“, in: *PH Aktuell*. Ausgabe 2 / Sommer 2020, Seite 20. Online auf dem Portal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe: [http://www.thelaosexperience.com/wp-content/uploads/2020/10/20\\_08\\_PH\\_AKTUELL\\_Sommerausgabe\\_klein.pdf](http://www.thelaosexperience.com/wp-content/uploads/2020/10/20_08_PH_AKTUELL_Sommerausgabe_klein.pdf) (letzter Zugriff: 19/03/2021).
- WERTH, Lioba / SEIBT, Beate / MAYER, Jennifer (<sup>2</sup>2020) : *Sozialpsychologie - Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse*, Springer Verlag.



Heinz-Helmut Lüger / Hana Bergerová /  
Georg Schuppener (Hrsg.) (2021):

## Phraseme und ihr kommunikatives Potential

(= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 28)

ISSN 1861-3632, ISBN 978-3-944996-80-6, 270 S., € 22,90



### Aus dem Inhalt:

Unter dem Rahmenthema „Phraseme und ihr kommunikatives Potential“ werden zum einen Beiträge vorgestellt, die die vielfältigen, zum Teil äußerst kreativen Einsatzmöglichkeiten vorgeprägter Ausdrücke untersuchen. Zum andern wird der Frage nachgegangen, welche Funktionen Phraseme in unterschiedlichen Kommunikationssituationen übernehmen können, wobei sowohl fiktionale wie auch schriftlich oder mündlich konstituierte Alltagstexte als Ausgangsbasis herangezogen werden.

### Beiträge:

- Heinz-Helmut Lüger / Hana Bergerová / Georg Schuppener: Phrasemgebrauch und Bedeutungszuschreibung

#### I. PHRASEME UND IHRE PRODUKTIVITÄT

- Nely M. Iglesias Iglesias: Produktivität und Kreativität sprachlicher Muster. Am Beispiel der Phrasemkonstruktion [DET nächste N kommt bestimmt]

- Françoise Hammer: Das Wortpaar *bel et bien* in Presstexten. Zum kommunikativen Potential adverbialer Phraseme
- Stephan Stein: Zum Zusammenhang von metaphorischer Prägung und kommunikativer Leistung von Phrasemen. Am Beispiel von *Licht am Ende des Tunnels sehen* im Corona-Diskurs
- Zuzana Gašová: Inwieweit prägt Corona den phraseologischen Bestand des Deutschen? Oder: Zu Möglichkeiten der innovativen Phraseologismenforschung

#### II. PHRASEME IM TEXT UND IM DISKURS

- Nadine Rentel: Phraseologismen als Authentizitätsstrategie in bewertenden Online-Texten des Deutschen. Dargestellt am Beispiel von Online-Restaurantkritiken, Video-Rezensionen auf YouTube und virtuellen Weinvorstellungen
- Katalin Gyuricza: Phraseologismen aus interdisziplinärer Perspektive. Funktionen in unterschiedlichen Textsorten der Medienkommunikation
- Grażyna Zenderowska-Korpus: Phrasemgebrauch in der polnischen Präsidentschaftskampagne
- Czesława Schatte: Pragmatische Phraseologismen in ausgewählten Textsorten des Deutschen und des Polnischen. Dargestellt aus kommunikativer und translatorischer Sicht
- Günter Schmale: Zum kommunikativen Potenzial von Idiomen in Gesprächen



**Verlag Empirische Pädagogik e.V.**

Bürgerstraße 23, D-76829 Landau / Pfalz

Telefon: ++49-6341-280-32180

E-Mail: [bestellung@vep-landau.de](mailto:bestellung@vep-landau.de)

Homepage: [www.vep-landau.de/programm/bzf](http://www.vep-landau.de/programm/bzf)

**Francesca Capocci**

Trinationales Doktorandenkolleg „Kommunikation in  
mehrsprachigem und plurikulturellem Kontext“

/ Collège Doctoral du Rhin Supérieur

## **Überzeugungen von Studierenden in Sprachstudiengängen hinsichtlich inklusiver Lehre und inklusiven Lernens**

### **Inklusion an den Hochschulen**

In den letzten Jahren ist das Thema des inklusiven Lehrens und Lernens im universitären Bereich gegenwärtiger geworden. Allerdings ist es noch schwierig, inklusives Lehren und Lernen sowohl in Italien als auch in Deutschland umzusetzen. Zwar finden Tagungen statt, Artikel und Studien werden zu diesem Thema veröffentlicht, was die Wichtigkeit der Forschung in diesem Bereich zeigt, jedoch fehlt die Umsetzung in die Praxis. Die Arbeiten werden oft in relativ geschlossenen Kreisen diskutiert, da sie eine beschränkte Zielgruppe betreffen. Zudem ist die Universität vielerorts eine Institution, in der die Heterogenität der Studierenden nicht im Hauptaugenmerk der Hochschulpolitik liegt. Das Beispiel der Verwendung der „Leichten Sprache“ ist hierfür symptomatisch. Einige Hochschullehrende argumentieren, dass solche Maßnahmen das Niveau der Seminare verringern oder die Studenten und Studierenden nicht auf die ‚reale Welt‘ vorbereiten würden. Einige Studien berichten sogar, dass Studierende mit *Learning disabilities* und psychischen Beeinträchtigungen von Dozierenden als weniger kompetent wahrgenommen würden als Studierende mit körperlicher Beeinträchtigung (vgl. Sniatecki & Perry & Snell, 2015). Diese Beispiele legen nahe, dass nicht alle Wissenschaftler\*innen für Inklusion stehen, was auch kulturell bedingt sein kann.

Im Beitrag werde ich zunächst die generellen Herausforderungen aufzeigen, denen Studierende mit besonderen Bedürfnissen in Deutschland und in Italien ausgesetzt sind und dazu auf das Modell des *Universal design for Learning* als mögliche Lösung für inklusives Lehren und Lernen eingehen. Dann werden die Einstellungen zum inklusiven Lehren und Lernen von Sprach-Studierenden zweier Sprach-Studiengänge dargestellt. Die Studierenden bewerten, wie die Dozierenden mit dieser Fragestellung konkret umgehen.

## **Was die Statistiken sagen: Hindernisse für Studierende mit Förderbedarf**

In Italien waren laut der Daten des *Ministero dell'istruzione e della ricerca*, des Ministeriums für Bildung und Forschung, im Jahr 2016/2017 an den italienischen Universitäten 15 757 Studierende mit Behinderungen eingeschrieben (bei einer Gesamtzahl von 1.654.680). Sie entsprechen damit 0,95 Prozent der Gesamtzahl der im betreffenden akademischen Jahr an den Universitäten eingeschriebenen Personen (vgl. *Istituto Nazionale di Statistica*, 2019). Im akademischen Jahr 2019/2020 gab es 36.000 behinderte Studierende an italienischen Universitäten, also zwei Prozent. Dabei stammen die Daten aus der Zahl der immatrikulierten Personen, die Hochschulgebühren ganz oder teilweise *nicht* bezahlen, denn Studierende mit Behinderung sind davon tlw. freigestellt. Erst am 4. Mai 2021 wurde von der nationalen Agentur für die Bewertung des Hochschulsystems und der Forschung (ANVUR) ein Bericht über die Ergebnisse der Umfrage „Behinderung, DSA und Zugang zur Hochschulbildung“ vorgelegt. Zum ersten Mal wurde eine Kartierung der Studierendenpopulation mit Behinderung und DSA-Bescheinigung in Italien durchgeführt (Nationale Agentur für die Bewertung des Hochschulsystems und der Forschung, 2021). Diese ANVUR-Erhebung ermöglichte es, die Leistungen der Einrichtungen im Bereich der Integration zugunsten dieser Studierenden zu überprüfen. Die Ergebnisse zeigen, dass 77 % der italienischen Universitäten spezielle Beratungsdienste während des gesamten Studiums anbieten. 69 % bieten einen Peer-Tutoring-Service sowie die Bereitstellung von Lehrmaterial in barrierefreien Formaten an, aber nur 28 % können Transportdienste garantieren. Es mangelt immer noch an grundlegenden Dienstleistungen wie an zugänglichen Plattformen für Gebärdensprache, an besonderen Lehrbüchern und/oder an barrierefreien Unterkünften in Studentenwohnheimen.

In Deutschland stellte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) die Thematik „Studieren mit Behinderung und Barrieren an den Hochschulen“ in den Fokus (Hochschulrektorenkonferenz 2013: 10). Laut dieser Studie ist der Großteil der Beauftragten für Studierende mit Behinderung nicht hauptamtlich tätig, obwohl es schon 1986 in der Empfehlung der damaligen Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) als Ziel formuliert wurde (Hochschulrektorenkonferenz 2013). Bei der Ausstattung der Beauftragten für die Belange Studierender mit Behinderung sind das persönliche Budget, die personalbezogene und technische Infrastruktur sowie die externe Assistenz problematisch. Die Weiterbildungsmöglichkeiten, der barrierefreie Zugang zu den Büros der Beauftragten sowie die Beteiligung der Betroffenen bei relevanten Entscheidungen werden allerdings als positiv eingeschätzt (vgl. HRK, 2013).

Das Deutsche Studentenwerk hat im Jahre 2011 eine Datenerhebung mit dem Titel „Beeinträchtigt studieren“ vorgenommen. Sie umfasst circa 16 000 Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit (Deutsches Studentenwerk 2012: 11). 88 Prozent der befragten Behinderten und chronisch kranken Studierenden gaben an, dass sie beim Studium beeinträchtigungsbedingte Schwierigkeiten haben (Deutsches Studentenwerk 2012: 145). Problembereiche der Bachelor- und Master-Studiengänge waren: strikte zeitliche (70 Prozent) und organisatorische (61 Prozent) Vorgaben sowie unflexible Lehr- und Prüfungssituationen (63 Prozent) (Deutsches Studentenwerk 2012: 16). Die Umfrage des Deutschen Studentenwerks von 2013 untersucht die Situation der Beauftragten für die Belange von Studierenden mit Behinderung, da diese für die Verwirklichung von Chancengleichheit eine maßgebliche Rolle spielen. Das Deutsche Studentenwerk und die Hochschulrektorenkonferenz spielen in diesem Bereich eine große Rolle, doch wichtig sind auch die Projekte, die verschiedene Hochschulen selbst durchgeführt haben. Leider beschreiben die statistischen Daten die Situation nicht auf gesamtnationaler Ebene, da sie regionale und lokale Gegebenheiten besprechen.

### **Das *Universal Design for Learning*: inklusives Lehren und Lernen für alle**

Wie kann man inklusives Lehre und Lernen implementieren? Das Modell des *Universal Design for Learning* (UDL) könnte eine valide Antwort abgeben. Es betrifft nicht nur Lernende mit Lernschwierigkeiten sowie Behinderungen, sondern ist ein Modell, in dem die Einzigartigkeit der Studierenden das Schlüsselwort ist und nicht die Behinderung. Das *Universal Design for Learning* kann den Dozierenden konkret helfen, inklusive Curricula und Lehrveranstaltungen sowie Seminare aufzubauen. Es hat seinen Ursprung in den frühen 1990er Jahren in dem *Center for Applied Special Technology* (CAST), einer gemeinnützigen Organisation für Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich, die 1984 von Anne Meyer und David H. Rose in Wakefield (USA) gegründet wurde. Laut dem CAST bietet das Modell *Universal Design for Learning* zahlreiche Möglichkeiten an: Studierende können konkret auf Kursmaterialien zugreifen und somit den Anforderungen des Studienplans besser nachkommen. Dieses Modell der Lehre und des Lernens ermöglicht allen, auf ihre besonderen Lernstärken zurückzugreifen und diese zu nutzen (vgl. Meyer & Rose & Gordon, 2013). Das Grundprinzip des UDL ist, die Bandbreite von Darstellungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten des Lernmaterials zu erweitern, um der Diversität der Lernwege der Studierenden gerecht zu werden. Das UDL wird dazu genutzt, Lernbarrieren abzubauen und unterschiedliche Strategien zur Erreichung der einzelnen Lernziele aufzubauen. Es kann aber auch eine Anregung

für die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Lehre sein, bestehende Bildungsstandards, Planungskonzepte, Formen von Lernzielkontrollen und Unterrichtsmethoden weiterzuentwickeln, die Entwicklung der Selbsteinschätzung und der kommunikativen Kompetenzen zu erforschen oder Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien auf die Zugänglichkeit für Studierende mit Lernschwächen zu überprüfen. Dieser pädagogische Ansatz beruht auf den Erkenntnissen der kognitiven Psychologie und der neurowissenschaftlichen Forschung, die die zerebrale Vielfalt, die Variabilität und Einzigartigkeit von Lernprozessen bei jedem Individuum betonen. Von besonderem Interesse ist der Hinweis auf drei verschiedene miteinander verbundene Gehirnetze (vgl. Meyer & Rose & Gordon, 2013):

- **Wahrnehmungsnetzwerke** (das „Was des Lernens“), die in die Prozesse der Informationsgewinnung und -erkennung eingebunden sind;
- **strategische Netzwerke** (das „Wie des Lernens“), die an den Prozessen der Informationsverarbeitung und des Ausdrucks beteiligt sind;
- **affektive Netzwerke** (das „Warum des Lernens“), die an der emotionalen Verarbeitung und der Zuweisung von persönlicher Bedeutung für die verarbeiteten Informationen beteiligt sind.

Die Prinzipien des *UDL* berücksichtigen diese drei wichtigen Netzwerke und fördern die Verschiedenartigkeit der Lernenden durch entsprechende Maßnahmen:

**Prinzip 1:** Unterschiedliche Präsentationsformen unterstützen Lernen durch Wahrnehmen und Erkennen (Das Was des Lernens).

**Prinzip 2:** Flexible Methoden des Ausdrucks und der Lehre unterstützen strategisches Lernen (Das Wie des Lernens).

**Prinzip 3:** Verschiedene Arten der Beteiligung und der Motivation unterstützen das affektive Lernen (Das Warum des Lernens).

Diese Prinzipien bauen Flexibilität in die Studiengänge ein und sind für eine Förderung der Lernmöglichkeiten notwendig.

## Was die Forschung sagt

In Italien und in Deutschland wird über *UDL* in den Hochschulen bisher weniger geforscht als in den Vereinigten Staaten. Jedoch ist festzustellen, dass die Studierenden mit Behinderungen in Europa stärker wahrgenommen werden und die offiziellen Erhebungszahlen ansteigen. Alioscia Miotto (2018) hat eine komparative Studie zur Wahrnehmung und Anwendung der *UDL*-Prinzipien in Lehrveranstaltungen in Padua und Oslo durchgeführt. Elisabetta Ghedin und

Silvia Mazzocut (2017) haben eine explorative Untersuchung über die Wahrnehmung der UDL-Prinzipien von Lehrkräften durchgeführt, im gleichen Jahr Elisabetta Ghedin mit Ignacio Pais und Debora Aquario eine ähnliche Untersuchung mit Dozierenden und Studierenden. Barbara de Angelis (2020) hat eine explorative Studie zur Wahrnehmung und zu inklusiven Handlungen der Dozierenden der Hochschule *Roma Tre* im Bereich E-Learning gemacht.

Das Projekt VRAILEXIA, 2020 von der Universität Tuscia auf den Weg gebracht, wird von der EU im Rahmen der *Erasmus+- Key Action 2: Strategic Partnership Project* finanziert. Es unterstützt die Studierenden mit Lese-Schreibstörungen. Die theoretische Grundlage des Projekts ist die UDL-Dyslexie. Ziel des Projekts ist die Schaffung eines barrierefreien europäischen Netzwerks, in dem Strategien ausgetauscht und umgesetzt werden können. Mit dem Projekt sollen fünf Ergebnisse erzielt werden:

1. die Einrichtung der beSPECIAL-Plattform;
2. die Schaffung einer offenen Datenbank mit Unterrichtsmaterialien;
3. die Organisation von zwei Fortbildungsveranstaltungen für Studierende und Dozierende;
4. die Durchführung von Virtual-Reality-Tests ;
5. und schließlich die Schaffung eines europäischen Netzwerks barrierefreier Universitäten mit standardisierten Maßnahmen für Studierende mit Lese-Schreibstörungen.

Das Buch von Mangiatordi (2017) *Didattica senza barriere* behandelt die Beziehung zwischen Technologie und inklusiver Bildung, wobei der Schwerpunkt auf der Sonderpädagogik für Menschen mit Behinderungen und spezifischen Lernstörungen liegt. Es geht nicht darum, innovative Lehrmethoden für Studierende mit Behinderungen vorzustellen, sondern um die Reflexion, wie ein\*e Dozierende\*r für die didaktische Planung mithilfe der Richtlinien des UDL neue Wege in der Lehre entwickeln kann. Das Buch schlägt Modelle für eine offene Lernumgebung für Studierende aller Niveaus.

Im Bereich barrierefreies E-Learning an Hochschulen gibt es auch Studien in Deutschland (Fisseler 2012; Podsuz 2019). Susanne Perschke (2019) hat den Umgang mit Studierenden mit Behinderung und die daraus resultierenden Partizipationsmöglichkeiten an der Hochschulbildung über eine quantitative und qualitative Analyse untersucht. Petra Stemmer (2016 und 2017) hat in zwei Bänden das Thema Inklusion an deutschen Hochschulen untersucht und im Band II qualitative Befragungen an der Universität Köln offen gelegt. Im Bereich Inklusion auf der Grundlage des *Universal Design for Learning* werden zahlreiche Projekte in Deutschland gefördert: Universität Köln, Universität Siegen, TU Dortmund. Die Universität TU Dortmund hat ein Buch *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrer-*

*bildung* mit der finanziellen Hilfe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlicht. Der Themenschwerpunkt von *DoProfiL*, und damit auch dieses Buches, ist die Inklusionsorientierung in der universitären Lehre und Forschung. Dies erfordert eine Bearbeitung von fachlichen, fachdidaktischen, sonderpädagogischen und bildungswissenschaftlichen Aspekten, aber auch ihr funktionierendes Zusammenspiel.

In Italien wurde an der Universität Pisa ein inklusiver Englisch-Kurs für Studierende mit Lernbehinderung organisiert (vgl. Cappelli & Nocetti, 2018). In Deutschland hat die Universität Würzburg innerhalb des Projekts „Inklusion an Hochschulen und barrierefreies Bayern“ den *ITSI-Fragebogen* (*Inclusive Teaching Strategies Inventory*) erstellt und Experteninterviews mit bayerischen Beauftragten und Berater/innen durchgeführt. Seit 2017 gibt es in Bayern das Projekt „Inklusion an Hochschulen und barrierefreies Bayern“, an dem sich mehrere Hochschulen wie etwa die Universitäten Würzburg und Bayreuth und die Hochschule Ansbach beteiligen. Im Rahmen dieses Projekts führte die Universität Würzburg eine auf einem *Mixed-Methods*-Ansatz beruhende Untersuchung durch. Hier wurden die qualitativen Interviews mit Behinderten-/DSA-Beauftragten und Dozenten der beteiligten bayerischen Hochschulen mit einer anschließenden quantitativen Befragung des Lehrpersonals kombiniert. Die Ergebnisse wurden mit der bisherigen Literatur verglichen und zu Empfehlungen für die Praxis verdichtet. Ziel ist es, die Studien- und Lernbedingungen der Studierenden zu verbessern.

## **Die Überzeugung der Studierenden und die wahrgenommenen Handlungsweisen der Dozierenden**

Der Fragebogen für Studierende ist ein Teil meiner Dissertation<sup>1</sup>. Zweck der Fragebögen ist es, Überzeugungen der Studierenden in Bezug auf inklusives und barrierefreies Lehren, Lernen und Studieren in zwei Sprachstudiengängen zu eruieren. Dazu geben die Studierenden auch die wahrgenommenen Handlungsweisen der Dozierenden an. Der Fragebogen der Studierenden enthält 64 Variablen und zwei Likert-Skalen: eine Häufigkeitsskala (was der Dozierende nach Wahrnehmung der Studierenden macht) und eine Bewertungsskala (was der/die Studierende dazu meint, was wichtig ist). Für die Analysen wurden die Daten

---

<sup>1</sup> Arbeitstitel „Eine Fallstudien zum Fremdsprachenerwerb Deutsch und Französisch bei Fremdsprachen - Studierenden mit Lernschwächen an italienischen Universitäten. Perspektiven zu einer geeigneten Materialentwicklung“ unter der Leitung von Pr. Gerald Schlemminger und Pr. Giuseppe Manno.

von 202 Studierenden aus zwei Hochschulen erhoben: 99 Studierende aus der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (Deutschland) und 103 Studierende aus die Università degli Studi G. D'Annunzio Pescara (Italien). Alle Studierenden besuchten Sprachstudiengänge entweder auf Deutsch oder Italienisch, mit Englisch und Französisch als Fremdsprache. Die T-Test-Ergebnisse für die Überzeugungsskala – die Überzeugungen der Studierenden – zeigen für die ersten drei Punkte keine Signifikanz (siehe Tabelle 1). Es wird die Null-Hypothese angenommen: die Studierenden der beiden Kohorten gleichen sich. Für den Punkt Untergruppierung „inklusive Nutzung der Sprache für Studierende mit und ohne Behinderung“ lehne ich diese Null-Hypothese ab, weil die italienischen Studierenden die Verwendung der Unterrichtssprache positiver bewerten als die deutschen Studierenden.

Tabelle 1: T-TEST ÜBERZEUGUNGSKALA ZWISCHEN UDA UND PHKA

| Fragebogen Untergruppierungen                                              | HOCH-SCHULE        | N   | Mittelwert | Std-Abw. <sup>2</sup> |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----|------------|-----------------------|
| 1.Maßnahmen für Studierende mit dokumentierten Behinderungen               | UDA <sup>3</sup>   | 103 | 4,14       | ,52                   |
|                                                                            | PH KA <sup>4</sup> | 99  | 4,01       | ,61                   |
| 2.Inklusive Lernmaterialien für Studierende mit / ohne Behinderung         | UDA                | 103 | 4,12       | ,64                   |
|                                                                            | PH KA              | 99  | 4,15       | ,50                   |
| 3.Lehrveranstaltungen und Bewertung für Studierende mit / ohne Behinderung | UDA                | 103 | 4,15       | ,37                   |
|                                                                            | PH KA              | 99  | 4,11       | ,50                   |
| 4.inklusive Nutzung der Sprache für Studierende mit / ohne Behinderung     | UDA                | 103 | 3,77       | ,77                   |
|                                                                            | PH KA              | 99  | 3,41       | 1,14                  |

## Was können die Dozierenden tun?

Der T-Test-für die Handlungsskala (Tabelle 2), d.h., das, was die Studierenden am Handeln der Dozierenden wahrnehmen, zeigt folgende Ergebnisse: Für den ersten Punkt meinen die Studierenden beider Universitäten, dass die Dozierenden gelegentlich Maßnahmen für Studierende mit dokumentierter Behinderung ergreifen.

Für die anderen drei Punkte zeigen die Mittelwerte der Tabelle 2, dass die Dozierenden der Universität Pescara inklusive Maßnahmen für Studierende öfter ergreifen als die deutschen Dozierenden.

<sup>2</sup> Standardabweichung

<sup>3</sup> Università degli Studi G.D'Annunzio

<sup>4</sup> Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Tabelle 2: T-TEST HANDLUNGSKALA ZWISCHEN UDA UND PHKA

| Fragebogen Untergruppierungen                                                | HOCH-SCHULE        | N   | Mittelwert | Std.-Abw. <sup>5</sup> |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----|------------|------------------------|
| 1.Maßnahmen für Studierende mit dokumentierten Behinderungen                 | UDA <sup>6</sup>   | 103 | 3,74       | 1,51                   |
|                                                                              | PH KA <sup>7</sup> | 99  | 3,86       | 1,78                   |
| 2.inklusive Lernmaterialien für Studierende mit und ohne Behinderung         | UDA                | 103 | 3,24       | 1,07                   |
|                                                                              | PH KA              | 99  | 2,95       | ,89                    |
| 3.Lehrveranstaltungen und Bewertung für Studierende mit und ohne Behinderung | UDA                | 103 | 3,20       | ,80                    |
|                                                                              | PH KA              | 99  | 2,89       | ,75                    |
| 4.inklusive Nutzung der Sprache für Studierende mit und ohne Behinderung     | UDA                | 103 | 3,68       | ,89                    |
|                                                                              | PH KA              | 99  | 2,92       | 1,56                   |

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden beider Hochschulen die wahrgenommenen Maßnahmen für Inklusion in Lehre und Lernen positiv bewerten. Allerdings bewerten die Studierenden der Universität G. d'Annunzio die Verwendung der Unterrichtssprache in den Fremdsprachenlehrveranstaltungen positiver als die Studierenden der PH Karlsruhe. Während die Einschätzungen der Studierenden zum inklusiven Lernen positiv sind, werden, so die Aussagen der Probanden, konkrete inklusive Handlungsweisen in beiden Universitäten selten oder nie ergriffen. Darüber hinaus meinen die Studierenden der PH KA, dass ihre Dozenten weniger inklusive Maßnahmen ergreifen als die Dozenten der Universität Pescara. Der Unterschied zwischen Einschätzung und Wahrnehmung der Studierenden und konkretem Handeln der Dozierenden entspricht den Ergebnissen anderer amerikanischen Studien: Gawronsky 2014; Lombardi & Vukovic & Sala-Bar 2015; Sniatecki L. Jessica & Holly B. Perry & Linda H. Snell 2015; Gawronsky & Kuk & Lombardi 2016. Laut dieser amerikanischen Untersuchungen liegt der Unterschied im Mangel an institutioneller Unterstützung, an Zeit und an Ressourcen.

Das Modell des *Universal Design for Learning* wird hier als Ausgangspunkt verstanden, um inklusive Lehrveranstaltungen oder Seminare weiterzuentwickeln. Auf der offiziellen Website des *Universal Design for Learning* im Bereich Universität finden sich konkrete Beispiele in den unterschiedlichsten Disziplinen wie Musik, Jura und Pädagogik. Im Folgenden werden einige der verwendeten Strategien nach den drei Prinzipien aufgeschlüsselt:

**Prinzip 1.** Unterschiedliche Präsentationsformen unterstützen das Lernen durch Wahrnehmen und Erkennen (Was des Lernens):

<sup>5</sup> Standardabweichung

<sup>6</sup> Università degli Studi G.D'Annunzio

<sup>7</sup> Pädagogische Hochschule Karlsruhe

- Videos oder Simulationen zu den Kursthemen bereitstellen; es ist noch besser, wenn die Vorlesungen aufgezeichnet werden, damit sie nachgearbeitet und wiederholt angehört werden können;
- Kursmaterial und zusätzliches Material *online* zur Verfügung stellen;
- Sammlung der Mitschriften der Kursteilnehmer (5-6 Freiwillige pro Woche) und Bereitstellung für Studierende mit und ohne Behinderungen. Es trägt dem Prinzip der Heterogenität Rechnung: Jeder Studierende geht die Aufgabe auf seine Art und Weise an.

**Prinzip 2.** Flexible Methoden in der Lehre unterstützen strategisches Lernen (Wie des Lernens);

- wöchentliche/monatliche Lernziele mitteilen;
- PowerPoint-Präsentationen verwenden, um die Unterrichtsstruktur zu verdeutlichen;
- Aufgaben und Übungen auf einer digitalen Plattform bereitstellen, um autonomes Lernen zu unterstützen und die Studierenden auf die aktive Teilnahme an den Lehrveranstaltungen vorzubereiten;
- Gestaltung von Aktivitäten, bei denen die Studierenden ihre Meinung äußern und ihr Wissen über ein bestimmtes Thema zeigen können.

**Prinzip 3.** Verschiedene Arten der Beteiligung und der Motivation unterstützen das affektive Lernen (Warum des Lernens):

- Gruppenarbeit oder Rollenspiele einführen, um sicherzustellen, dass die Studierenden nicht nur passive Empfänger sind;
- wöchentliches Feedback zum Unterricht und Reflexionen über ihr eigenes Lernen geben;
- Beispiele mit realen Erfahrungen am Arbeitsplatz geben, wobei auch Experten für direkte Aussagen eingeladen werden.

Das sind nur einige Beispiele, die in Lehr- und besonders in eine Sprachlehrveranstaltung verwendet werden können. Letztere eignen sich für einen multisensorischen und personalisierten Einsatz, d.h. der Dozierende bietet verschiedene Inhalte an, und der Studierende entscheidet selbst unter den angebotenen Inhalten, welche er/sie bearbeiten will. Diese Personalisierung ist in einem universitären Umfeld von Bedeutung, in dem die Studierenden bereits eine Vorstellung von ihren künftigen (Berufs)-Zielen haben. Da viele der Sprach-Studierenden den Beruf als Lehrkraft anstreben, ist eine Erfahrung in einem inklusiven und flexiblen Umfeld für ihre zukünftige Tätigkeit eine wichtige Zusatzqualifikation.

## Fazit

Der kontinuierliche Anstieg von heterogenen Studentengruppen an der Hochschule erfordert stärker inklusives Lehren und Lernen. Das ist der Ausgangspunkt für das Model des *Universal Designs for Learning*. Der Fragebogen für Studierende ist ein Anfangspunkt, um die Inklusion in den Sprachstudiengängen und in den Universitäten besser einzuschätzen. Die Ergebnisse können den Dozierenden und Experten mitgeteilt werden, um inklusive Maßnahmen nach dem Model des UDLs zu fördern.

Diese Ergebnisse sind zunächst rein deskriptiv und stellen einen Ausgangspunkt für eine vertiefte Untersuchung dar mit dem späteren Ziel, bei den Dozierenden den Widerspruch zwischen eigenem Anspruch und dem von den Studierenden vermuteten Handeln in einem inklusiven Kontext zu verstehen. Ein besseres Verständnis der Faktoren, die dahinterstehen, kann den Forschenden und den Dozierenden ggf. helfen, ihre Praxis zu verbessern und sich auf theoretische Ansätze zu beziehen.

## Bibliographie

- Acquario, Debora / Ghedin, Elisabetta / Pais, Ignacio (2017) : “Accessibilità Alla Conoscenza E Universal Design. Uno Studio Esplorativo Con Docenti E Studenti Universitari”. In: Italian Journal Of Special Education For Inclusion, 2: 94-105. [Ojs.Pensamultimedia.It/Index.Php/Sipes/Article/Download/2666/2364/9693](https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/Sipes/article/download/2666/2364/9693)
- Agenzia Nazionale Di Valutazione Del Sistema Universitario E Della Ricerca (Anvur), (2021) : Disabilità, Dsa E Accesso Alla Formazione Universitaria. [Www.Anvur.It/ Wp-Content/Uploads/2021/05/Risultati-Indagine-Anvur-Disabilita-E-Dsa.Pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/05/Risultati-Indagine-Anvur-Disabilita-E-Dsa.Pdf).
- Bisseler, Björn (2012) : „Assistive und Unterstützende Technologien in Förderschule und inklusivem Unterricht“. In Ingo Bosse (Hrsg.) Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), 87-90.
- Cappelli, Gloria / Nocetti, Silvia (2018) : “Ricerca E Didattica Speciale Per L’inclusione. L’esperienza Del Corso Di Lingua Inglese Per Studenti Con Dislessia Evolutiva Del Centro Linguistico Dell’università Di Pisa”. In : Guaraldi, Giacomo / Valenti, Antonella / Genovese Elisabetta (Hrsg.), Dalla Scuola Secondaria all’Università. Percorsi per il successo formativo. Trento: Erikson, 60-76.
- Deutsches Studentenwerk (2018) : Beeinträchtigt Studieren. Daten zur Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Erkrankung. [Best-Umfrage.De/Wp-Content/Uploads/2018/11/Infobroschüre-Best2-Barrierefrei.Pdf](https://best-umfrage.de/wp-content/uploads/2018/11/Infobroschüre-Best2-Barrierefrei.Pdf)
- Gawronsky, Michael (2014) : “Universal Design For Learning: Perceptions Of Faculty And Students At A Northeastern Community College. In Colorado State University”. [https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/88432/Gawronski\\_colostate\\_0053A\\_12736.pdf?sequence=1](https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/88432/Gawronski_colostate_0053A_12736.pdf?sequence=1) (letzter Zugriff 16/03/2022)

- Gawronsky, Michael / Kuk, Linda / Lombardi, Alison (2016) : “Inclusive Instruction: Perceptions of Community College Faculty and Students Pertaining to Universal Design”. In: *Journal of Postsecondary Education and Disability* 29 (4): 331–47 [letzter Zugriff 16/03/2022].
- Graf, Daniel / Schober, Barbara / Jordan, Gesine / Spiel, Christiane (2021) : „Third Mission“. In: Schmohl Tobias und Philipp Thorsten (Hrsg.) *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: Transcript, 323–332.
- Hußmann, Stephan / Welzel, Barbara (2018) : *Doprofil-Das Dortmunder Profil für Inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxman.
- Istituto Nazionale Di Statistica (Istat) (2019) : *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, Relazioni e Istituzioni*. [www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf](http://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf) [letzter Zugriff 16/03/2022].
- Lombardi, Alison / Vukovic, Boris / Sala-Bar, Ingrid (2015) : “International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States”. In : *Journal of Postsecondary Education and Disability* 28 (4) 447–60 [letzter Zugriff 16/03/2022].
- Meyer, Anne / David H. Rose / Gordon, David (2014) : *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing
- Miotto, Alioscia (2018) : *Universal Design For Learning: Una Sfida Per La Didattica Universitaria: Analisi Comparata Relativa Alla Percezione Degli Studenti Universitari Di Padova E Oslo In Merito All’ applicazione Dei Principi Di Universal Design For Learning (Udl) all’ interno delle Lezioni Universitarie*. Dissertation, Università Degli Studi Di Padova.
- Peschke, Susanne (2019) : *Chancengleichheit und Hochschule: Strukturen für Studierende mit Behinderung im internationalen Kontext*. Wissenschaft – Hochschule – Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Podszus, Martin (2019) : *Bedarfe von Studierenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen im Hinblick auf den Einsatz von Blended-Learning in der Hochschullehre unter besonderer Berücksichtigung der MINT-Fächer*. Dissertation, Universität Oldenburg, <http://oops.uni-oldenburg.de/4198/>
- Sniatecki, L. Jessica / Perry, Holly B. / Snell, Linda H. (2015) : “Faculty Attitudes and Knowledge Regarding College Students with Disabilities” . In : *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259-275. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083837.pdf>
- Stemmer, Petra (2016) : *Studieren mit Behinderung/Beeinträchtigung. Teil I: Recherchestudie - Inklusion im Hochschulbereich*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Stemmer, Petra (2017) : *Studieren mit Behinderung/ Beeinträchtigung. Teil II: Qualitative Befragungen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Udloncampus (2022) : *Universal Design for learning in Higher Education*. [udloncampus.org/home](http://udloncampus.org/home)
- Vrailexia (2021) : *Dislexics think differently*. [vrailexia.eu/it](http://vrailexia.eu/it) [letzter Zugriff 16/03/2022].

## **Deutsch lernen mit Jean de La Fontaine**

Beate Courdier : Reinecke Fuchs und die pestkranken Tiere

Das Erlernen einer Fremdsprache erfordert viel Auswendiglernen, Strukturen wiederholen. Was ist da besser geeignet als das Theaterspiel? Und wenn dazu der Inhalt noch bekannt ist, kann es einfacher und verständlicher werden.

Das ist die Grundidee des Buches « Reinecke Fuchs und die pestkranken Tiere ». Um den Inhalt besser an die Erlebniswelt der Kinder anzupassen, wurden die Fabeln aktualisiert und in Form einer Talkshow bzw. Tagesschau präsentiert, so dass der Bezug zu heute gegeben ist. Einfache Satzstrukturen erlauben es den Kindern, das Erworbene in ähnlichen Situationen anzuwenden.

In der Talkshow sind La Fontaine und der Fuchs zu Gast. Im Laufe des Gesprächs werden 4 bekannte Fabeln gespielt und kindgerecht kommentiert. Der Fuchs hat zwar viele Listen in seinem Sack, aber manchmal wird er doch mit seinen eigenen Waffen geschlagen. Es werden menschliche Eigenschaften gezeigt, die jeder auch an sich kennt. Der Rabe fällt auf plumpe Schmeichelei herein. Wem ist das nicht auch schon einmal passiert? Oder wer hat sich nicht schon mal gefreut, wenn er einen Betrüger täuschen konnte?

« Die pestkranken Tiere » sind hochpolitisch und hochaktuell. Wie es dem listigen Fuchs gelingt, die Meinung der Tiere zu manipulieren, ist faszinierend und erinnert uns an die Demagogie gewisser Politiker. Um diese Brisanz besser herauszuarbeiten, ist die Fabel in die Gegenwart verlegt und in Form einer Tagesschau präsentiert mit zeitgemässen Reaktionen. Das Unrecht wird nicht mehr schweigend hingenommen, viele demonstrieren, geben ihrer Meinung Ausdruck. So kann sich der Zuschauer am Ende selbst ein kritisches Urteil bilden, was sich seit La Fontaine wirklich geändert hat.

« Reinecke Fuchs » ist schon ab dem 2./3. Jahr im Deutschunterricht einsetzbar, die « Pestkranken Tiere » vorzugsweise in zweisprachigen Klassen.

Das Buch ist im Romeon Verlag (Deutschland) erschienen (ISBN 978-3-96229-366-6) und in Buchhandlungen oder auf Internet erhältlich. (11,95€) Es steht auch als E-Book zur Verfügung. (8,95€).



Theater spielen mit Jean de La Fontaine

Beate Courdier

# Reinecke Fuchs und die pestkranken Tiere





**ZIFONUN, Gisela** (2021) : *Das Deutsche als europäische Sprache. Ein Porträt*. Berlin / Boston, De Gruyter. [Open-Access-Transformation in der Linguistik]. 355 pages. ISBN : 9783110616156 (Print). Prix : 31,95 €.

Avec cet ouvrage consacré aux multiples facettes de la langue allemande, Gisela Zifonun livre les fruits d'une carrière de chercheuse toute entière dédiée à la grammaire de l'allemand à la tête de la *Grammatik-Abteilung* du *Leibniz-Institut für Deutsche Sprache* (IDS) à Mannheim. Coordinatrice de plusieurs projets européens associant une pluralité de langues européennes, co-auteure de la *Grammatik der deutschen Sprache* de l'IDS, parue en 1997, puis du premier volume de la *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Nominal*, parue en 2017, l'auteure ébauche ici, de manière jusque-là inédite, un portrait des plus fins de la langue allemande.

Agrémenté d'anecdotes personnelles, proche du récit à la première personne, ce livre est conçu comme un véritable plaidoyer pour l'allemand en tant que langue européenne : « Es [Das Buch] tritt ein für das Deutsche als europäische Sprache » (p. 17). Huit chapitres apportent des arguments scientifiques visant à étayer la thèse de l'ouvrage ; ils sont suivis des notes placées à la fin du texte, chapitre par chapitre (319-342), d'une bibliographie couvrant près de 170 années (343-351) et d'un index alphabétique regroupant 226 termes et notions-clés (353-355).

Animée par la volonté d'assouvir la curiosité de ses lecteurs et lectrices, allant des 'simples' passionné.e.s de la langue allemande et des langues en général jusqu'aux spécialistes de linguistique allemande, Gisela Zifonun compare le portrait de l'allemand qu'elle esquisse à un puzzle dont les différentes pièces s'assemblent au gré des chapitres, selon la méthode du *Sprachvergleich* (16-17) – méthode justifiée en référence aux *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (1704) de Leibniz. Les principales langues de comparaison ressortissent majoritairement aux langues européennes comme l'anglais, le français, le hongrois, l'italien, le polonais, auxquelles s'ajoutent des parallèles ponctuellement établis p. ex. avec le basque (p. 119), avec le cayuga de la famille des langues iroquoiennes (p. 69) ou encore l'arabe moderne (p. 85) et le russe (p. 111).

Les deux premiers chapitres de l'ouvrage, en quelque sorte programmatiques tout en incluant une dimension philosophique, posent les jalons des développements proposés dans les chapitres centraux 3 à 7.

Le **chapitre 1**, *Die zahlreichen Facetten von Sprache und welche davon uns hier am Beispiel der deutschen Sprache beschäftigen werden* (1-21), s'apparente à un tour d'horizon des différentes strates que recouvre la notion de *Sprache*, allant du système à l'usage, de la langue à la parole en passant par le langage au sens de Ferdinand de Saussure, du virtuel à l'actuel, et se mouvant au cours des siècles tel un organisme vivant aux allures caméléonesques. Le chapitre inaugural révèle une des principales originalités de l'ouvrage : la volonté de l'auteure d'associer ses potentiel.le.s lecteurs et lectrices au cheminement de la pensée, de les impliquer dans le livre. Sont ainsi clairement exposés en fin du chapitre à la fois ce que les lecteurs et lectrices peuvent attendre du livre et ce que Gisela Zifonun, elle-même, attend de leur part (19-21). Le ton étant donné, les lecteurs et lectrices sont invité.e.s dans le **chapitre 2**, *Wozu Sprache(n)? Worin besteht der Beitrag von Wörtern und Sätzen zur kommunikativen Funktion* (21-71), à découvrir la feuille de route que l'auteure propose, de manière à ce qu'ils et elles appréhendent au mieux les formes, structures et fonctions spécifiques exposées par la suite. Une des étapes centrales de cette feuille de route se situe au niveau des domaines de prédilection retenus : la « grammaire » et le « lexique » (*Wortschatz*). Il est question de leur rôle, de leurs enjeux eu égard à l'acte communicationnel et *last but not least* de leur hiérar-

chie : aux yeux de l’auteure, en effet, la grammaire est supérieure, elle représente l’indispensable, l’incontournable, l’essentiel de la langue. Cette (re)valorisation de la grammaire donne lieu à une comparaison des plus explicites : telles les règles d’un jeu de société (p. 26), les règles grammaticales ont partie liée avec la communication interpersonnelle, elles régulent et structurent les échanges « dans la vraie vie ». Parmi les autres étapes proposées, on retiendra également la présentation en quatre mouvements des fonctions de la grammaire et du lexique : « *Erste Runde: Sinn und Bedeutung von Wort und Satz* » (29-40), « *Zweite Runde: Schlussfolgern als Weg zur Bedeutung* » (41-44), « *Dritte Runde: Sprache – Handeln – Wirklichkeit* » (45-59), « *Vierte Runde: Referenz und Prädikation* » (60-71).

Dans les cinq chapitres qui suivent (chapitres 3 à 7), l’ouvrage présente, discute et exemplifie les caractéristiques structurelles, morphologiques, syntaxiques, discursivo-textuelles de l’allemand, sans perdre de vue la dimension contrastive. Le **chapitre 3**, *Das Verb : Zeiten, Modi, Szenarios und Inszenierungen* (72-120), explore tout d’abord la sphère verbale, avec l’idée centrale du verbe en tant que chef d’orchestre (p. 117).<sup>1</sup> Une première grande partie (73-85) comprend des considérations relatives aux temps verbaux, à la conceptualisation du temps (passé – présent – futur) ; les six temps verbaux de l’allemand sont présentés, puis comparés aux langues européennes, en premier lieu les langues romanes. Ce faisant, l’auteure problématise les frontières entre « temps » et « aspect », alors que l’allemand précisément n’a pas d’aspect (cf. « *Wozu Aspekt, wenn das Deutsche keinen hat?* », 79-81) – ce qui l’amène à un coup de projecteur sur le couple « franco-allemand », avec une analyse du jeu des temps du passé de l’indicatif (p. 80). Considérés comme « exotiques » (p. 83), les verbes forts (82-85) font l’objet d’une réflexion spécifique : l’auteure remonte aux origines, esquisse les grandes étapes du changement linguistique (p. ex. : verbe fort devenu faible) et propose de belles comparaisons avec l’anglais (84-85) – et l’arabe moderne (p. 85). Des temps aux modes, il n’y a, dans la sphère verbale, souvent qu’un pas – et la spécialiste le franchit avec aisance pour étudier les fonctions des deux modes *Konjunktiv I* et *Konjunktiv II* (86-92), incluant leur interaction unique dans l’expression du discours rapporté au style indirect.

Le **chapitre 4**, *Der nominale Bereich: die vielerlei Arten, Gegenstände zu konstruieren* (121-178), offre un riche éventail des caractéristiques morphosyntaxiques du groupe nominal et passe en revue les catégories du nom, de l’adjectif, du pronom et de l’article ; la fin du chapitre accorde une place importante à la notion universelle de « possession » et à ses différentes réalisations linguistiques (164-178). Parmi les idées majeures qui jalonnent ce chapitre, on retiendra les suivantes : i) l’allemand est caractérisé par un « style nominal » propre, illustré à partir d’exemples tirés du discours des milieux spécialisés, et se distingue en cela de ses homologues européens ; ii) la majuscule à l’initiale des noms à l’intérieur d’un énoncé constitue, elle aussi, l’apanage de l’allemand écrit (« *Alleinstellungsmerkmal der deutschen Schriftsprache* », p. 131) ; iii) l’allemand est caractérisé par une morphologie flexionnelle *sui generis*, en quelque sorte « hybride », alliant stratégie des langues fusionnelles et stratégie des langues agglutinantes (149-150) ; iv) le marquage du groupe nominal repose sur un principe efficace de « coopération flexionnelle » (p. 152) unique en son genre ; v) les différentes catégories (au sens large) du groupe nominal exécutent chacune une tâche bien précise : « *Genus sortiert, Numerus quantifiziert, Kasus schafft Ordnung im Satz* » (p. 153).

<sup>1</sup> Ce n’est pas sans rappeler la comparaison établie par Heringer (1984, 49) : « Ein Verb, das ist so, wie wenn man im dunklen Raum das Licht anknipst. Mit einem Schlag ist eine Szene da ». Heringer, Hans-Jürgen, 1984. « Neues von der Verbszene ». In : Stickel, Gerhard (Hrsg.), *Pragmatik in der Grammatik*. [Sprache der Gegenwart 60]. Düsseldorf, Schwann, 34-64.

Le **chapitre 5** ramène l'attention sur l'énoncé verbal allemand, son organisation linéaire et sa structure informationnelle (*Der Satz: wie wir organisieren, was wir zu sagen haben, und wie wir zeigen, was uns wichtig ist* (179-215)). L'auteure aborde de manière détaillée la topologie de l'énoncé verbal allemand, met en évidence ses particularités par rapport à d'autres langues européennes et revient sur les deux ordres linéaires : SVO (énoncé verbal autonome) vs. SOV (structure verbale dépendante) (p. 208). Parmi les points de divergence mis en évidence dans ce chapitre entre l'allemand et d'autres langues, comme l'anglais et le français – « deux langues à sujet premier » (« zwei Subjekt-zuerst-Sprachen », p. 232), citons notamment : un ordre linéaire oscillant entre « détermination et liberté » (« raffinierte Mixtur aus Determination und Freiheit », p. 196 – cf. également en conclusion « eine Mischung aus Freiheit und Ordnung », p. 302), une « économie régulée par trois champs (positionnels) » (« Drei-Felder-Wirtschaft », p. 180) répartis autour des deux bornes de la pince verbale : le *Vorfeld*, le *Mittelfeld* et le *Nachfeld*, eux-mêmes encadrés par deux champs positionnels aux périphéries de l'énoncé, le *Vor-Vorfeld* et le *Nach-Nachfeld*. Les formes et les fonctions du *Vorfeld* et du *Mittelfeld* font respectivement l'objet d'un approfondissement spécifique (198-204 et 204-207) ; il est dommage que le troisième champ positionnel constitutif de l'« économie » postulée, le *Nachfeld*, n'ait pas reçu la même attention. Les points de divergence syntactico-linéaires et structurels dégagés tout au long du chapitre sont légèrement atténués dans le cadre d'un bilan intermédiaire contrastif intéressant, où la structure informationnelle des énoncés verbaux (sous leur variante non marquée) est mise en vedette (« Die lineare Ordnung in den Sprachen der Welt und in europäischen Sprachen », 207-211).

Avec le **chapitre 6**, *Der Text: wie wir kohärent und dabei narrativ oder argumentativ werden* (216-244), légèrement plus court, on quitte le niveau de l'énoncé pour aborder la dimension plus globale du texte, défini comme « Form situationsentbundener, meist schriftlicher Kommunikation » (p. 218). Parmi les critères de textualité, l'attention se resserre autour de trois moyens principaux au service de la cohésion et de la cohérence. Tout d'abord l'anaphore : l'étude des éléments anaphoriques inclut les catégories du pronom personnel – véritable « fil d'Ariane » (p. 219) – du groupe nominal et du nom propre immédiatement répété. Ensuite les connecteurs (au sens large du terme) : l'auteure s'intéresse à leurs caractéristiques syntaxiques et sémantiques et fait ressortir quelques particularités sémantiques propres à chaque langue (cf. p. ex. les conjonctions de coordination all. *aber* / fr. *mais* / angl. *but* / pol. *ale* / hong. *de* ; 231-232). Enfin les temps verbaux et autres moyens au service de l'expression du repérage sur l'axe temporel : participant de la cohésion textuelle, ils sont éclairés à la lumière des travaux pionniers de Harald Weinrich (cf. « besprechende Tempora » et « erzählende Tempora », appliqués à l'allemand) (234-239).

Le **chapitre 7**, *Der Wortschatz: das Einfache und das Komplexe* (245-295), apporte les dernières pièces du puzzle : consacré au domaine de la création lexicale, il traite de l'enrichissement du lexique à travers les procédés de la composition et la dérivation, qui répondent à deux stratégies foncièrement distinctes : la première « Aus-zwei-mach-eins » et la seconde « Aus-einem-mach-viele » (p. 246). Dans ce contexte, l'allemand, dont le penchant pour la composition est souligné à plusieurs reprises (« kompositionsfreudige Sprache », p. 247, p. 273, p. 305), se démarque clairement d'autres langues européennes, comme le français ou le polonais, où la syntaxe du groupe nominal prend régulièrement le relais (cf. : all. *Feinstaub* / fr. *particules fines* / pol. *drobny pył*, p. 247). Parmi les autres procédés au service de la création lexicale traités ici, on retiendra la brachygraphie (« Kurzwortbildung »), les néologismes et les emprunts, au niveau desquels la part belle est faite aux anglicismes et à leur degré d'intégration dans la langue allemande (257-260). Le chapitre s'achève sur une vue

d'ensemble, très réussie, des procédés mis en œuvre en allemand, en anglais, en français, en polonais et en hongrois, selon le critère de productivité (294-295).

Les vingt-une pages du chapitre conclusif – **chapitre 8, *Das Deutsche: auf dem Weg zu einem Sprachporträt*** (296-317) – sont organisées en trois sections au contenu complémentaire. Bouclant en quelque sorte la boucle, la première étape consiste en un récapitulatif des principales thèses mises en évidence au gré des chapitres (*Erste Runde: Welche Charakteristika des Deutschen wurden vorgefunden*, 297-306) ; la deuxième étape équivaut à une réflexion théorique à valeur de justification, laquelle autorise à postuler une certaine « typicité » de l'allemand dans un environnement européen et à dresser le « portrait-type final » (*Zweite Runde: Rechtfertigen die vorgefundenen Charakterzüge eine Typisierung des Deutschen? Und wenn ja, welche?* 306-316). La troisième section ouvre, quant à elle, la perspective vers la typologie des langues : à l'appui des neuf caractéristiques du *Standard Average European*, l'auteure formule une conclusion novatrice : « Das Deutsche ist in mancherlei Hinsicht eine Brücke zwischen West und Ost » (p. 317).

Alternant entre le sérieux scientifique et une légèreté appréciable – et appréciée – dans la formulation, notamment lorsque l'auteure s'ouvre à ses lecteurs et lectrices sur le mode de confidences autobiographiques (cf. parmi d'autres p. 250, p. 284), ce livre répond pleinement aux attentes suscitées par le titre et le sous-titre : chacune et chacun y trouvera son bonheur pour se faire sa propre image de l'allemand, de ses caractéristiques, de ses convergences et divergences avec les langues mises en contraste. Les exemples régulièrement convoqués sont riches et variés, allant de périodes anciennes à l'allemand contemporain, et sont issus d'une kyrielle remarquable de genres, comme des œuvres littéraires (romans, contes etc.), des discours politiques, des discours journalistiques, incluant la presse spécialisée, des émissions télévisées, des œuvres cinématographiques. Véritable plaidoyer pour l'allemand en tant que langue européenne, avec un blason qui en ressort redoré au terme des huit chapitres, cet ouvrage passionnant – et en libre accès à partir du site de l'éditeur – saura sans aucun doute : i) stimuler la curiosité des « moins-spécialistes », avides de découvertes, ii) donner envie aux « spécialistes en devenir » d'approfondir leurs connaissances, et iii) aux « d'ores et déjà initié.e.s », il saura aussi bien leur fournir des clés et stratégies pour consolider l'acquisition des spécificités de la grammaire allemande en contexte d'apprentissage de l'allemand langue étrangère en France que les amener à aller plus loin, à explorer de nouvelles pistes de recherche selon une perspective monolingue, bilingue et / ou multilingue. – *Hélène Vinckel-Roisin, Université de Lorraine, Nancy.*

**SCHOONJANS, Steven** (2022) : *Schwierige Wörtchen leicht übersetzt! Modalpartikeln und sinnverwandte Ausdrücke im Deutschen, Englischen, Niederländischen und Französischen*. Wien / Köln: Böhlau. ISBN : 978-3-205-21468-7. 174 p. 23€.

Steven Schoonjans est l'auteur d'une thèse pionnière sur l'emploi des particules énonciatives dans une perspective de linguistique de corpus multimodale, incluant la dimension gestuelle. En parallèle, il a rédigé de nombreux travaux de linguistique contrastive sur la traduction des particules de l'allemand vers le français, mais aussi sur la grammaticalisation et les marqueurs discursifs. Parmi les particules auxquelles il s'intéresse, la place centrale est occupée par la classe des particules modales, dans une acception restreinte, centrée sur une série d'emplois bien spécifiques de *ja, doch, halt, eben, schon, wohl, denn...* Ces formes sont au cœur du petit livre (lui-même parle de *Büchlein*) qu'il a publié il y a quelques mois chez Böhlau, *Schwierige Wörtchen leicht übersetzt!*, sous-titré *Modalpartikeln und sinnverwandte Ausdrücke im*

*Deutschen, Englischen, Niederländischen und Französischen*. L'approche contrastive, prenant la traduction comme porte d'entrée, se révèle un excellent moyen d'appréhender la sémantique des particules, en contraignant à l'adoption d'un plan onomasiologique : les opérations sémantico-pragmatiques marquées par les particules servent en effet de *tertium comparationis* et de principe organisateur de l'ouvrage. Dans le même temps, cette approche contrastive permet un traitement des particules moins centré sur les questions de morphosyntaxe et de grammaticalisation qui retiennent le plus souvent l'attention.

L'ouvrage est divisé en quatre parties, de longueur inégale. Après une courte introduction consacrée aux défis de l'approche contrastive en sémantique lexicale (p. 13–16), l'auteur présente en détail les propriétés formelles et fonctionnelles des particules, en séparant les propriétés stables à travers les langues considérées (invariabilité, désaccentuation, non-constituance, portée large, possibilité de combiner ces formes mais pas de les coordonner) et les propriétés syntaxiques nécessitant un examen langue par langue (p. 17–51). Une troisième partie présente plus brièvement les difficultés liées à l'analyse contrastive de ces formes, en particulier dans une perspective de traduction : l'absence d'équivalence stricte, le caractère procédural et non conceptuel du signifié des particules, la polysémie et l'hétérosémie (p. 52–69).

L'essentiel de l'ouvrage est occupé par la partie 4 (p. 70–153), construite selon une structure onomasiologique et présentant, pour chaque grande opération sémantique envisagée, les particules allemandes en présence, puis leurs équivalents en français, anglais et néerlandais. Comme c'est souvent le cas, le marquage de l'évidence et de la notoriété, en terrain consensuel (*ja*), neutre (*halt, einfach, eben*, soigneusement distingués) ou non-consensuel (*doch, schon*) représente une section considérable de cette partie. Un deuxième bloc est consacré à la modulation de l'interrogation globale par l'emploi de particules, puis un troisième à l'adoucissement des injonctions. Les sections suivantes sont plus courtes. La première porte sur le renforcement des exclamations, des injonctions et des questions partielles. Pour ces deux derniers groupes, il aurait peut-être été préférable de les fondre avec les sections plus importantes consacrées à l'interrogation et à l'injonction. Les deux dernières sections portent sur des domaines où les particules modales empiètent sur le domaine d'autres marqueurs discursifs : la mise en relation de l'énoncé avec son contexte et l'expression de l'incertitude. L'ouvrage s'achève par une bibliographie très substantielle et précieuse non seulement pour des étudiants qui voudraient travailler sur ce sujet, mais aussi pour des germanistes non-spécialistes des particules et qui voudraient par exemple leur consacrer un cours.

Dans son ensemble, l'ouvrage de Schoonjans constitue une excellente introduction à l'étude des particules modales. L'approche contrastive y confirme sa valeur heuristique. Ce petit livre satisfera surtout les germanistes qu'intéressent les particules de l'allemand. Cela s'explique par l'organisation essentiellement unidirectionnelle de l'ouvrage (de l'allemand vers les autres langues). Mais – et c'est peut-être la seule critique de fond à formuler à l'encontre de cet ouvrage – cette inégalité s'explique aussi par le recours à beaucoup d'exemples construits et par l'absence de données tirées de corpus parallèles, qui sont certes à prendre *cum grano salis*, mais qui auraient permis une discussion plus serrée des enjeux contrastifs. De façon générale, on aurait aimé, çà ou là, entrer dans l'analyse fine de quelques exemples authentiques de traduction. Il faut toutefois reconnaître que ces analyses fines présupposeraient un lectorat ayant des bons rudiments dans toutes les langues concernées ; cela étant, en l'absence de ces rudiments, les sections traductologiques perdent aussi de leur intérêt.

Ce petit bémol concernant l'exemplification des rubriques contrastives ne change rien au bilan très positif que l'on retire de la lecture de cet petit manuel qui devrait intéresser toute personne enseignant les tours et détours de la langue allemande, et qui se heurte à ces invariables décidément fort difficiles que sont les particules. P.-Y. Modicom, *Université de Lyon-3*.

**GOLDSMITH, John / LAKS, Bernard** (2021) : *Aux origines des sciences humaines : linguistique, philosophie, logique, psychologie 1840-1940*. Paris : Gallimard [coll. Folio Essais], 1007 pages. ISBN 978-2-07-291278-8. Prix : 12,50 €, format Kindle : 11,99 €.

Cet ouvrage constituant une somme en matière d'histoire des idées relative à la linguistique, la philosophie, la logique et la psychologie, se veut avant tout, comme cela est explicité dans les conclusions et perspectives, une « conversation » entre collègues linguistes, dont la réputation n'est plus à faire, et le lectorat constitué de chercheurs en activité ou futurs chercheurs, tout étant une question de générations qui se suivent et qui cherchent à se démarquer des générations précédentes. Souvent, cette analyse sociohistorique des idées est menée à la manière d'un récit au présent présentant des anecdotes autour des personnalités et des courants présentés. En effet, selon les auteurs, « une telle analyse peut et doit permettre de mieux comprendre notre présent et éclairer les voies de la recherche à venir. » (p. 838)

Tout d'abord une présentation des deux auteurs. John A. Goldsmith est professeur émérite de linguistique et d'informatique à l'université de Chicago, membre de l'Académie américaine des Arts et des Sciences et de la Société de Linguistique d'Amérique. Il est le promoteur de la phonologie autosegmentale. Il a publié de nombreux travaux sur les langues à tons africaines, l'apprentissage automatique de la morphologie, et sur l'histoire de la linguistique.

Bernard Laks, est, quant à lui, professeur émérite à l'université de Paris Nanterre, phonologue et spécialiste de sciences cognitives. Il a publié de nombreux travaux consacrés à la phonologie du français, domaine dans lequel il a dirigé plusieurs projets de recherche nationaux et internationaux.

La périodisation de l'ouvrage qui fait l'objet de ce compte rendu embrasse un siècle entier (1840-1940). La publication d'un second volume est prévue afin de présenter les décennies qui suivent la Seconde Guerre mondiale avec l'avènement de l'ordinateur, au début simple calculateur (alld. *Rechner*) au service des militaires, puis outil incontournable dans le cadre du traitement automatique des langues. En linguistique, les théories mises au point par Harris, Hockett, Chomsky et Martinet y seront abordées. En psychologie et en sciences sociales, suite au behaviorisme, il s'agira de se concentrer sur l'humain, son esprit, sa cognition, ses désirs, sa culture et ses organisations sociales. Encore des lectures passionnantes à venir...

Mais venons-en au premier volume !

Huit chapitres après une longue introduction de près de 100 pages : 1. *Le langage au XIX<sup>e</sup> siècle*, 2. *La philosophie et la logique au XIX<sup>e</sup> siècle*, 3. *La psychologie et les machines intelligentes au XIX<sup>e</sup> siècle*, 4. *La psychologie, 1900-1940*, 5. *La linguistique américaine, 1900-1940*, 6. *La philosophie, 1900-1940*, 7. *La logique, 1900-1940*, 8. *Le structuralisme européen, 1920-1940* ainsi qu'une bibliographie abondante s'étendant sur 53 pages et des notes placées en fin de volume.

Quatre points, parmi tant d'autres, retiennent notre attention :

- Pendant une grande partie du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est l'allemand qui a constitué l'idiome incontournable pour qui voulait étudier la linguistique, la psychologie ou la philosophie. En

linguistique, par exemple, la première génération de chercheurs fut constituée de ceux qui commencèrent une étude comparée sérieuse des langues européennes dans la mouvance de William Jones, ce qui plaça le sanskrit au premier plan : « grammaire comparée ». Les principaux membres de ce groupe étaient Friedrich von Schlegel, Franz Bopp, Jacob Grimm, Wilhelm von Humboldt et Rasmus Rask. Ce n'est qu'à la fin de cette première période que les universités commencèrent à accueillir ces recherches.

La deuxième génération est celle de Georg Curtius, d'August Schleicher, de William Dwight Whitney et de Max Müller, qui approfondirent et développèrent les travaux de leurs prédécesseurs.

Quant à la troisième génération, elle fut celle qui opéra la première rupture en linguistique. C'est celle dans laquelle les néogrammairiens de Leipzig combattirent l'image qu'ils se faisaient de leurs maîtres. Les néogrammairiens furent la première génération de linguistes allemands à surmonter les idées romantiques de décadence progressive des langues (*Sprachverfall*) et à proposer une explication moderne du changement phonétique : loi de Verner qui vint compléter la première loi de Grimm. Parmi ses membres, on peut citer August Leskien (un slaviste), Berthold Delbrück, Hermann Osthoff, Karl Brugmann et Hermann Paul. Deux étudiants fortement influencés par les néogrammairiens firent école, mais hors d'Allemagne : il s'agit de Ferdinand de Saussure, un Suisse francophone qui avait brièvement étudié à Leipzig, et de Jan Baudouin de Courtenay, un Polonais qui, après avoir obtenu son doctorat à Leipzig, fonda l'une des premières écoles de phonologie en Russie.

- Le XIX<sup>e</sup> siècle est celui de la professionnalisation progressive des intellectuels et des chercheurs. Ce mouvement a connu une accélération importante en Allemagne avec la réforme universitaire de Humboldt, bientôt reprise dans ses principes de conjonction de l'enseignement et de la recherche dans plusieurs pays, dont les États-Unis. Dans ce système, l'activité de recherche des professeurs était le cœur et la raison d'être de l'Université. L'animation de séminaires et la rédaction de thèses innovantes devinrent partie intégrante de la vie universitaire. Ce processus commença en 1810, lorsque Humboldt fonda à Berlin la *Königliche Friedrich-Wilhelms-Universität*, connue aujourd'hui sous le nom d'université Humboldt.

La France, en revanche, abolit d'un bloc à partir de 1793 (période de la Terreur) ses 24 universités et instaura un système d'éducation supérieure hautement centralisé, qui perdura dans ses grandes lignes tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. Il avait essentiellement pour objectif de former de futurs agents de l'État dans la France de Napoléon, l'Université impériale ayant été une institution de collation des grades. L'enseignement y était une fonction secondaire et l'obtention de grades ne supposait pas d'y suivre des cours. La recherche y était pratiquement inexistante. C'est dans des institutions périphériques à l'Université (l'École normale supérieure, le Collège de France, L'École pratique des Hautes Études) que l'enseignement supérieur et la recherche se développaient.

- Étant donné que les auteurs de ce volume sont d'éminents phonologues, le dernier chapitre est consacré au structuralisme européen de 1920 à 1940, notamment à la brillante carrière de Roman Jakobson. D'origine russe, Jakobson arrive à Prague au printemps 1920. Il est écartelé entre la mission russe à laquelle il appartient et le monde universitaire auquel il souhaite appartenir. Influencé par Nicolai Troubetzkoy, son mentor qu'il avait initialement rencontré dans les réunions de la section de dialectologie et d'ethnologie de l'Académie des Sciences à Moscou, par Vilém Mathesius (un angliciste), fondateur du Cercle linguistique de Prague et proche des milieux gestaltistes, la théorie

de la Gestalt étant à l'époque à la pointe de la recherche en psychologie dans la partie germanophone de l'Europe. Cf. aussi à ce propos l'influence de Karl Bühler et d'Edmund Husserl (phénoménologie de la perception). En 1930, Jakobson soutient à Prague sa thèse de doctorat. L'année suivante, il quitte Prague pour Brno où il commence à enseigner la linguistique, la philologie russe et la littérature tchèque ancienne. Il y devient professeur en 1933.

Quant à la théorie développée par Jakobson et Troubetzkoy en matière de phonologie, on peut lire p. 782 : « Le structuralisme de Jakobson et Troubetzkoy s'articule à partir de quelques thèmes centraux au premier rang desquels on trouve la notion de structure comme tout organique par opposition à un simple arrangement mécanique. [...] On peut y entendre l'écho d'un certain romantisme allemand. [...] Dans une telle structure organique, chaque partie interagit avec d'autres parties. Cette interaction est complexe, mais les parties n'interagissent pas elles-mêmes avec l'extérieur du système. [...] On doit donc distinguer intérieur et extérieur du système, et c'est l'intérieur du système qui est au centre de l'analyse. De là découle l'idée que le système comme totalité organique, ainsi que les parties qu'il intègre, présentent des fonctions. Sans fonction, il n'y a pas de système. »

En 1938, dans une Europe en proie à un conflit mondial naissant, Jakobson et sa femme sont contraints de quitter la Tchécoslovaquie, lui-même étant de confession juive. Ils passent par Copenhague et Oslo avant de rejoindre les États-Unis où il intégrera le système universitaire américain et deviendra le doyen de la slavistique américaine (1941-1982).

- En ce qui concerne les échanges et transferts culturels entre l'Europe et les États-Unis, nous assistons à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'importation aux États-Unis du modèle humboldtien d'universités d'enseignement et de recherche. Quelques jeunes universités (Johns Hopkins, Stanford, Chicago) parviennent à attirer de jeunes Européens, voire quelques chercheurs de renom international. Mais jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, à tout intellectuel bien né, le pèlerinage dans les universités allemandes et l'adoubement par un maître allemand sont des brevets nécessaires. La situation change radicalement avec la montée du nazisme et la prise du pouvoir par Hitler en 1933. La culture européenne et tous ceux qui y contribuent, artistes, intellectuels, chercheurs sont frappés de plein fouet, avec beaucoup d'autres marqués dans leur chair, contraints à l'exil tandis que la guerre et les camps ravagent l'Europe. Pour un grand nombre d'intellectuels, les États-Unis sont un refuge. La langue dominante de la science s'en trouve affectée et progressivement, à partir du milieu du XX<sup>e</sup> siècle, l'anglais prend l'ascendant.

Pour en revenir au dialogue entre chercheurs du passé et du présent, et ce en guise de conclusion, les co-auteurs insistent sur le fait que « le développement de la science est fait de remises en question critiques, donc de ruptures, mais aussi de continuités et de reprises qui doivent, elles aussi, être soumises à la critique. La réflexivité, épistémologique et sociologique, est l'arme de cette critique. Elle revêt une importance centrale pour la génération de chercheurs actuellement au travail, mais encore plus pour la génération de chercheurs en formation. [...] L'avancée de la science par les nouvelles générations suppose qu'elles se réapproprient pleinement de façon critique leur propre histoire, dans l'ensemble de ses dimensions historiques, conceptuelles et sociales. » (p. 862)

La lecture de cet ouvrage, on s'en doute, suscite de multiples interrogations et réflexions. Nous ne pouvons que la recommander à un large public. *Gilbert Magnus, Université de Lille.*

**DAHM, Johannes / LAMBERTZ-POLLAN, Ruth / ROUDAUT, Maiwenn / TERRISSE, Bénédicte** (dir.) (2020) : *Machines/Maschinen. Les machines dans l'espace germanique : de l'automate de Kempelen à Kraftwerk*. Avec la collaboration de Karsten Forbric, Clément Fradin et Gwenaëlle Zielinski. Presses Universitaires de Rennes. Collection Etudes Germaniques. 440 Pages. ISBN : 978-2-7535-2. Prix : 30 euros.

Ce sujet inhabituel pour la germanistique, les machines, était le thème du congrès de l'AGES de juin 2017, tenu à l'Université de Nantes, et a fait l'objet, comme à l'accoutumée de l'association, d'une déclinaison de contributions en civilisation, histoire des idées, linguistique et littérature. Les machines ont ainsi été envisagées dans leurs dimensions fictionnelles, abstraites et métaphoriques d'une part, et dans leurs réalisations concrètes d'autre part, ce qui explique le sous-titre, qui ouvre l'empan temporel depuis le pseudo-automate de Kempelen (cet automate-joueur d'échec du XVIIIème qui cachait en son sein un bon joueur humain) jusqu'à la musique électronique du groupe musical allemand Kraftwerk, dont le morceau *Autobahn* fut un succès international dans les années 1970. La dimension fictionnelle, en rapport avec la création littéraire, est traitée dans des chapitres portant sur des auteurs comme Stefan Zweig ou Alexander Kluge en passant par Rilke, Hofmannsthal, Celan et Ingeborg Bachmann. La réflexion politico-culturelle porte aussi bien sur Walter Benjamin que sur les concepts de machine médiatique moderne ou de machine législative du Bundestag. Quant à l'usage de la machine en langue et aux langages de la machine, la déclinaison du sujet permet à la linguistique outillée, à la traduction, mais aussi aux humanités numériques de proposer un aperçu sur l'utilisation concrète de machines en germalinguistique. En raison du public-cible de la revue, nous nous attarderons préférentiellement sur les réflexions des linguistes, mais présentons d'abord un rapide éclairage sur les autres parties, reliées par un certain imaginaire de la machine.

La première partie, « L'homme et la machine », occupe les pages 29 à 130 et oscille entre la technophilie et la technophobie de différents penseurs et artistes du début du XXIème siècle allemand. Un imaginaire de la machine aliénante, de la mécanisation destructrice d'humain culmine dans la machine de guerre (*Kriegsmaschine*) qui a entraîné tant de morts effroyables dans la Première Guerre Mondiale, et se retrouve dans la mécanisation de la production industrielle, dont le film *Les temps modernes* de Charlie Chaplin, évoqué par plusieurs contributions, est devenu l'emblème. Léa Barbisan, dans « La machine comme partenaire de jeu : l'utopie de la technique de Walter Benjamin », pp. 43-57, s'attache de façon plus optimiste au renversement du rapport de domination. L'illustration qu'elle choisit du film de Chaplin p. 52 n'est pas la célèbre scène du vissage compulsif de boulons par le personnage robotisé, mais le moment où l'ouvrier Chaplin esquisse des pas de danse évoquant l'ange benjaminien en s'éloignant et se libérant de la chaîne de montage. L'imaginaire de la machine est donc fortement ambivalent, ce qui amène les arts du théâtre, cinéma ou musique contemporains à essayer d'échapper à ce dualisme.

La deuxième partie, « Potentiels théorique et politico-pratique de la machine », de la page 131 à 213, semble retomber dans une axiologie bi-face. La machine est une métaphore usuelle pour analyser la complexité grandissante des administrations d'États, créant le danger de la déshumanisation et la perte de motivations éthiques. La machine concrète joue également un rôle dans le développement géopolitique de l'empire allemand et de ses entreprises coloniales, par l'intermédiaire des moyens de transport (chemin de fer et bateau à vapeur), de communication (télégraphe et câble) et de l'armement moderne. Isabell Schell, dans « Les machines, un enjeu central des relations transcoloniales : l'exemple du Togo allemand et du Dahomey français », pp. 171-186, identifie les stratégies différentes qui expliquent le retard

du Togo dans la construction ferroviaire, là où les ambitions coûteuses de la France en Afrique occidentale française obtenaient une expansion maximale. Les lignes de télégraphe manquantes, mais aussi l'armement allemand moderne vendu à des petits royaumes africains en lutte contre la domination française sont ainsi un élément de la concurrence franco-allemande en Afrique, manifestant le potentiel des machines à la « pacification » et au « maintien de l'ordre » colonial, ce qui renvoie en creux à leur potentiel dystopique.

La troisième partie, « Machine et création », pp. 217 à 310, montre que, justement en raison de cette ambivalence, la machine sert de repoussoir en littérature, comme chez Rilke, est au mieux ambivalente chez Hoffmannsthal, mais machine de mort chez Celan (Hiroshima) et engin stérile chez Bachmann. Cependant, un usage spéculaire des machines au cinéma ou une rêverie synesthésique tracent une continuité du romantisme à l'époque moderne, lors de laquelle la modernité technique peut contribuer à la modernité esthétique. Dans cette troisième partie sont insérés « Trois textes-machines » d'Alexander Kluge, pp. 359-362, petits textes traduits pour la première fois en français, dont le plus intéressant, « Le robot sans tête », 260-261, écartèle l'action du robot entre le ralentissement de la coordination rationnelle et l'accélération de la décérébration en une culmination effrayante.

La quatrième partie « Langages de la machine », pp. 313 à 415, sur laquelle nous nous attardons plus longuement, fait la transition entre les considérations idéelles sur les machines et leur utilisation pratique par les linguistes. Le rapport entre langue et machines évoque bien sûr les langages de programmation et la linguistique dite « outillée », mais les contributions retenues se concentrent plus particulièrement sur les façons dont des machines permettent un accès approfondi à la matière langagière.

La contribution à six mains par Eva Schaeffer-Lacroix, Gilbert Magnus et Thierry Grass « Usages variés de l'outil d'exploration de corpus TXM dans le contexte de l'allemand », pp. 313-328, informe sur les apports textométriques de l'outil-logiciel TXM développé par l'ENS de Lyon, libre, gratuit et doté de suffisamment de fonctionnalités ergonomiques aussi pour les peu spécialistes. Les auteur/e/s détaillent diverses opérations possibles à partir d'un corpus de quatre textes de science-fiction écrits en allemand, comme la recherche automatique de composés à partir du formant « Maschine », à droite (*Kleidungsmaschinen*) comme à gauche (*Maschinenruderwerke*), ou bien l'analyse de la prototypicité pour le genre du texte science-fictionnel par la récurrence de lemmes renvoyant à l'innovation technique (*Erfindung*) ou à l'inconnu (*unbekannt, unbeschreiblich*).

La contribution à quatre mains de Thierry Grass et Margarete Flöter-Durr « Textométrie et évaluation comparative de la qualité d'une traduction sous l'angle de la pertinence », pp. 329-343, argumente que la meilleure qualité moderne de la traduction spécialisée ne pose plus la question de l'absence d'erreurs, mais celle de la pertinence, dont il faut dépasser la saisie intuitive : non-pertinence formelle et non-pertinence linguistique peuvent être relevées par des contrôles textométriques, dans lesquels des « humains », homme ou femme, révisent les traductions produites par la machine selon la technique de la post-édition (p. 342).

La contribution de Dominique Dias, « Analyse outillée des données textuelles et genres de discours », pp. 345-360, plaide pour dépasser l'opposition quantitatif/qualitatif, qui relèverait d'une opposition entre l'humain et la machine, et montre à l'aide de deux exemples de requêtes textuelles informatiques, comment c'est plutôt la dichotomie texte *versus* données qui caractérise le travail logo- et textométrique. Qu'il s'agisse de la recherche à l'aide de TXM des adjectifs évaluatifs dans les recensions littéraires parues dans des journaux allemands ou de l'exploration à l'aide d'Iramuteq des caractéristiques du genre de la recension littéraire, Dias aboutit à la conclusion que la machine est « une boussole qui permet de faire apparaître de nouveaux observables », p. 360, mais que les hypothèses, types de requêtes,

corrections intermédiaires de requête, et interprétations relèvent de l'humain. On est loin d'un asservissement de l'humain à la machine.

C'est également dans cette direction qu'argumente Pierre-Yves Modicom, dans « Qu'est-ce qu'une machine linguistique ? Epistémologie de la technique et linguistique instrumentée », pp. 361-377. S'appuyant sur la réflexion philosophique de Gilbert Simondon, il remet en question la stigmatisation du travail qualitatif-subjectif-humain et la croyance naïve en la neutralité de la machine (p. 364). Analysant la façon dont sont utilisés les logiciels AntConc et TXM sur de grands corpus, il aboutit à la conclusion que la linguistique instrumentée (terme qu'il justifie de préférence à « outillée ») n'est ni plus ni moins empirique que l'analyse dite qualitative. Elle est un progrès en termes d'accroissement de potentialités, du même ordre que celui qui faisait passer du travail de l'artisan à celui de la fabrique.

Les deux dernières contributions de cette partie relèvent des humanités numériques. Anne Baillot, dans « Zahlenwahn oder Textliebe ? Digitale Philologie als Disziplin und als Weltanschauung », pp. 379-388, propose le passage du maximum de documents du statut de corpus textuel à celui de corpus numérique, argumentant cela par un meilleur archivage, accessibilité et réutilisabilité. Mais les ambitions de documentation et de transmission d'un savoir structuré aux futures générations affichées par la contributrice ne répondent pas aux nombreuses questions des droits d'auteurs et éditions, des compétences humaines et de la lisibilité et conservation pérennes des documents digitaux. Christoph König est plus concret et plus convaincant dans « Comment on lit une page : de quelques conceptions de la matérialité, avec des lectures d'œuvres de Goethe, Nietzsche, Rilke et Hölderlin », pp. 389-415, montrant comment les versions hybrides ou numériques des textes littéraires peuvent biaiser la perception de la genèse de l'œuvre (*Faust* de Goethe), dissocier des parties initialement égales en droits (Nietzsche) et perdre le chemin de pensée des poètes dans la dématérialisation du manuscrit (pour Hölderlin et Rilke).

L'ouvrage mis en forme très soigneusement se termine par une conclusion, élément rare dans une publication issue d'un gros colloque, surtout quand elle se risque à donner une cohérence interprétative à toutes les pistes de réflexion déployées : le lecteur n'adhérera pas forcément à l'idée d'une spécificité du rapport de l'espace germanophone à la machine, mais suivra volontiers la thèse comme quoi ce rapport à la machine pose la question plus vaste du rapport de l'humanité contemporaine à la modernité. Les bio-bibliographies des trente auteurs en fin de volume permettent de situer dans le paysage universitaire français et germanophone qui travaille où et sur quoi, et servira utilement d'ouvrage de consultation pour lecteur intéressé à approfondir tel ou tel sujet. De l'ensemble se dégage une impression majoritaire de poétisation désenchantée des machines par les auteurs, penseurs et créateurs individuels, alors que les contributions linguistiques, positionnées en dehors de l'humanisme technophobe facile que dépeignait Simondon, ouvrent des pistes pratiques de travail de l'humain avec la machine pour une meilleure étude de la langue et des textes en allemand. *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg.*

**DIAS, Catherine Mendonça / AZAOUI, Brahim / CHNANE-DAVIN, Fatima** (dir) (2020) : *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas. ISBN : 978-2-35935-300-6. 296 pages. Prix : 30 €.

L'éducation des enfants issus de la migration est particulièrement sensible à la question des langues et des cultures. Tel Sisyphe condamné à rouler sans fin son rocher, les enfants migrants subissent les reconfigurations des usages linguistiques qui surgissent du fait de la mobilité des parents souvent en quête d'une vie meilleure. L'école se trouve alors partagée

entre ce que le législateur propose et ce que la réalité linguistique des enfants migrants impose. L'enseignant est obligé de prendre en considération l'arrière-plan sociolinguistique et culturel de ses apprenants, et c'est cette question qui constitue un des objets de recherche de cet ouvrage. La thématique globale de ce volume ouvre donc un champ d'investigation scientifique large et offre aux chercheurs l'occasion de porter des regards croisés et féconds sur la question de l'inclusion des enfants migrants dans l'école. Vingt-trois contributeurs de différentes régions du monde (Canada, Suède, Catalogne, Pays Basque, France, etc.) se sont penchés, en quinze chapitres, sur la problématique de l'allophonie en milieu scolaire, faisant ainsi de la diversité du terrain de recherche une force illustrative de l'objectivité et de la fiabilité des résultats présentés. La question des rapports entre plurilinguisme, migrations et éducation, surtout inclusive, est abordée dans l'ouvrage sous différents angles. Ainsi, pour qui cherche un visage scientifique du décroisement disciplinaire en sciences du langage et de l'éducation ainsi qu'une dé/re-construction des rapports entre le parcours des apprenants et les contenus enseignés, cet ouvrage est incontournable. Il est constitué de deux parties : une qui met l'accent sur l'expérience des enseignants et une autre qui se penche sur les enseignements-apprentissages en et de la langue seconde.

Cependant, l'enjeu ici n'est pas que didactique d'autant que le regard critique porté sur l'école et l'allophonie est vraiment basé sur un vécu empirique. C'est justement cette expérience dont font preuve les différents contributeurs qui fait toute la pertinence des résultats présentés dans l'ouvrage. Les pratiques de classe, les échantillons variés qui ont servi pour opérer des tests diversifiés (p. 209), la différence des profils sociologiques des apprenants décrits dans le cadre de la recherche *Parlangues* (p.162), les interactions de classes relevées (p.247), donnent un tableau éloquent des différentes facettes d'un même problème géré selon diverses approches, celui de l'éducation inclusive dans des sociétés de plus en plus concernées par les mobilités et les migrations. L'ancrage conceptuel des vagues variationnistes concernant langues et éducation depuis Gumperz (1977) donne une perception plus ouverte des notions de base comme le bilinguisme, le plurilinguisme, la pluriculturalité, que Gouaïch et Chnane-Davin combinent à d'autres plus actuelles mais très parlantes comme l'allophonie et l'alloglossie pour étudier leurs effets dans les pratiques d'enseignement, ce qui constitue toute la deuxième partie du livre et donne des pistes intéressantes en termes de remédiation et de médiation socioculturelle. La tension entre langue de scolarisation et langues familiales observée dans le dispositif UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) a montré qu'aucun choix linguistique ne saurait se suffire pour rendre possible la mise en œuvre d'un enseignement inclusif. Des solutions sont proposées à cet effet. C'est le cas par exemple du chapitre 13 où les auteures ont positivement apprécié l'efficacité de l'articulation entre les discours, les gestes et les outils matériels dans le « processus d'apprentissage de la structure de la phrase négative en français (...) par la prise en compte de la multimodalité des conduites d'étayage en UPE2A » (p.235).

Au plan méthodologique, la combinaison du quantitatif et du qualitatif avec parfois un clin d'œil à la démarche ethnographique (p. 160), aux illustrations en termes d'étude de cas comme celle de Bordeaux (p.127), la prise en compte de la variable socio-économique (p.73), l'utilisation des procédés multimodaux (p. 217), et beaucoup d'autres, ont permis de mettre des mots sur les souffrances des enseignants (p. 109) qui en arrivent à devoir recourir au *translanguaging* (p. 240).

La problématique de la pertinence du type de formation reçue par les enseignants s'en trouve justement posée, car tous les chapitres abordent la question, même indirectement. Faut-il former des maîtres afin qu'ils puissent à leur tour forger de futurs citoyens capables de véhiculer les valeurs d'une société ouverte à l'universalité et à la diversité ? Dans ce cas,

comment faire pour que les enseignants soient capables de mettre en place des aptitudes chez les élèves en tenant compte aussi bien de l'héritage historique dans leurs pays que des réalités linguistiques, anthropologiques et culturelles dans les sociétés actuelles ? Ou alors faut-il former des maîtres qui se soucient moins de la langue et des formes expressives chez les élèves que de l'acquisition, pour eux, de contenus disciplinaires fondamentaux, sachant que la formation générale n'est que peu adaptée à l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). En somme, un regard critique est porté sur la problématique des rapports entre les systèmes éducatifs, les politiques linguistiques et éducatives et l'intégration d'enfants migrants allophones. L'école est désormais vue comme un espace de déconstruction des panégyriques claniques dans les classes hétéroclites où habituellement chacun chante les louanges singulières de ses origines. Elle est le foyer de la co-construction d'une société inclusive à la faveur d'une bonne articulation entre les langues et les cultures. C'est ce que Addisu (p.155) explique en parlant « d'idéologie de l'hétérogène plurilingue qui répond à l'homogène monolingue ». Il en est de même avec Auger qui démontre à suffisance l'intérêt d'une inclusion socioculturelle qui s'appuie à la fois sur les expériences antérieures des élèves et la prise en compte des autres protagonistes du contexte scolaire (p.176).

Dans cette dynamique, le débat reste ouvert sur les représentations de l'univers professionnel et des motivations dans l'exercice de la fonction enseignante avec l'analyse des facteurs exogènes (lieux d'origine) modulés par des facteurs endogènes (lieux d'accueil). Il en est ainsi des facteurs motivationnels explicatifs des méthodes de médiation et de remédiation employées même si le constat est là que l'activité pédagogique inclusive dans les sociétés multilingues connaît une crise marquée par des contraintes socioculturelles et des difficultés cognitives chez nombre d'apprenants.

Telle est la substance de ce volume qui apporte assurément du grain à moudre au débat sur le rôle de l'École face au grand dessein du développement intégré des enfants migrants. *Ndiémé Sow, Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Langues, les Littératures, l'Histoire, les Arts et les Cultures (CREILHAC), Université Assane Seck/Ziguinchor (Sénégal).*

**FOURCAUD, Christine / SPRINGER, Matthias** (2021) : *Frühkindlicher Fremdsprachenerwerb in den „Elysée-Kitas“. Schnupperstunde Französisch in den Münchner städtischen Kindertageseinrichtungen*. Tübingen : Narr. ISBN : 978-3-8233-8488-5. 282 pages. Prix (Print) : 29, 90 Euros.

D'ordinaire, les préfaces n'attirent pas tellement l'attention. Un lecteur vigilant s'y arrête cependant pour prendre acte des orientations et des engagements des auteurs. Dans ce livre, il n'y en a pas une mais six : celle de l'Ambassade de France en Allemagne (Berlin), celle de la Ministre bavaroise des affaires européennes et internationales, celle du Maire de la ville de Munich, celle du Recteur de la Région Grand-Est et du Président de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, celle de la responsable du Groupe d'Études sur le Plurilinguisme Européen de l'Université de Strasbourg et celle des directeurs des Instituts *Deutsch als Fremdsprache* et Études romanes de l'Université de Munich. Ces préfaces témoignent de l'importance qu'accordent le milieu universitaire et les corps intermédiaires franco-allemands à ce projet de coopération éducative transfrontalière, appelé « Élysée 2020 » et qui fédère les écoles maternelles (France) et les *Kindertagesstätten* [Kitas] (Allemagne) bilingues.

Comme le relatent les auteurs (chap. 2), le réseau « Élysée 2020 » des écoles maternelles bilingues a été lancé en 2013. Ces établissements ont reçu le label « Élysées 2020 » s'ils répondent à une *Charte de qualité franco-allemande pour les écoles maternelles bilingues* (*Deutsch-französische Expertenkommission für das allgemeine Schulwesen / Direc-*

tion générale de l'enseignement scolaire 2013). Cette certification pour cinq ans consacre l'objectif d'introduire, à côté de la langue de scolarisation nationale, un usage régulier de la langue du partenaire comme langue de communication entre adultes et enfants en recourant au principe pédagogique de l'immersion. En plus de l'apprentissage précoce de la langue, il s'agit également de développer « une réflexion dès l'amont sur la continuité du parcours » comme l'indique le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2018, 1). Du côté allemand, il y a actuellement 179 KITAS bilingues certifiés. En France, on compte 215 maternelles bilingues, env. 150 sont situées dans les départements du Bas Rhin et du Haut Rhin.

Ces dispositifs ont été évalués, du côté français, en 2018 par le biais d'un rapport l'Inspection générale de l'Éducation nationale « Le réseau franco-allemand des écoles maternelles bilingues 'Élysée 2020' ». Du côté allemand, ce sont les deux chercheurs Christine Fourcaud (germaniste à l'Université de Reims Champagne-Ardenne) et Matthias Springer (germaniste à l'université Ludwig Maximilian de Munich) qui ont mené, entre octobre 2018 et mai 2020, une recherche d'observation et d'évaluation de huit KITAS labélisés « Élysées 2020 » de la ville de Munich (p. 53). Ce livre présente le résultat de leurs travaux. Ces chercheurs ont plus particulièrement observé les *Schnupperstunden* (p. 54), un cours hebdomadaire de découverte du français, dispensé gratuitement par un enseignant francophone de l'Institut Français, parfois en tandem avec un/e éducateur/trice francophone ou bilingue du jardin d'enfants.

Dès l'entrée du livre, les auteurs s'attaquent aux « idées reçues » quant à l'apprentissage précoce des langues comme : Faudrait-il se concentrer sur l'acquisition de la langue de scolarisation avant d'entrer en contact une nouvelle langue ? Le multilinguisme aurait-il un impact négatif sur le développement linguistique, cognitif et social de l'enfant ? etc... Un tel développement est le bienvenu, les auteurs s'adressent à un public de non-spécialistes.

Les auteurs précisent l'objectif de leur recherche en focalisant plus particulièrement sur la valeur ajoutée du plurilinguisme en matière d'éducation et de politique sociale à un stade précoce du développement et de la socialisation de l'enfant (p. 24) :

Es geht vordergründig nicht ausschließlich darum, den sprachlichen Fortschritt und Erfolg zu messen, die Qualität der Organisation und Durchführung der Schnupperstunde in den Einrichtungen zu beurteilen oder die Kompetenzen der Fachlehrkräfte sowie des pädagogischen Personals zu evaluieren. Untersucht wurde der grundsätzliche bildungs- und gesellschaftspolitische Mehrwert von Mehrsprachigkeit und zwar in einer sehr frühen Phase kindlicher Entwicklung und Sozialisation. [Nous soulignons.]

L'évaluation est guidée par trois questions précises (p. 66) :

1. Dans quelle mesure le projet « Élysée-Kitas 2020 » promeut-il, dans la ville de Munich, la participation sociale et politique de tous les acteurs et parents ?
2. Quelles attentes d'ordre psychosocial les acteurs ont-ils quant à l'acquisition guidée d'une nouvelle langue ?
3. Dans quelle mesure les enfants des KITAS peuvent-ils développer une conscience métalinguistique même avec un contact réduit avec la nouvelle langue ?

En répondant à la « commande » de la ville de Munich, les auteurs visent notamment les parents de milieux socio-culturels défavorisés, 'éloignés du milieu éducatif' (*bildungsfern*) et issus de l'immigration. Le but est d'intégrer en particulier ce public dans le dispositif et de démontrer les atouts du multilinguisme pour les enfants de ces milieux (p. 47). Le diagramme circulaire (illustrations 5, 4, 6, pp. 85, 87, 88) représentant les langues à la maison le

confirme : pour seulement 52 % des parents interrogés l'allemand est la langue du foyer. Le chapitre 4 donne un aperçu détaillé du profil des parents. Mais le nombre des personnes 'N' ayant participé au questionnaire n'étant pas indiqué systématiquement sur chaque graphe, il faut le chercher dans le texte. Un schéma global exposant la méthodologie adoptée (p. 67) et une présentation de l'échantillon considéré (p. 75) indiquent certes que la cohorte des parents comprend 149 personnes. Il est donc à supposer que toutes y ont répondu. Le lecteur aurait aimé trouver cette information dans chaque graphe, cela aurait facilité la lecture.

Quant aux attentes d'ordre psychosocial (chap. 5), les chercheurs montrent, entre autres, que les cours de français, par le biais des effets groupaux, peuvent contribuer à l'affirmation de la confiance en soi. Ils détectent auprès des enfants la mise en place de nombreuses stratégies d'apprentissage. Ce qui rend le livre particulièrement utile (par exemple pour la formation initiale des futurs enseignants de langues vivantes), ce sont les très nombreuses transcriptions d'interaction. Elles étayent et illustrent de façon appropriée l'argumentation des auteurs.

En ce qui concerne les interactions en classe de français (chap. 6), les auteurs relèvent d'une part des stratégies d'enseignement déficitaires comme le questionnement inefficace très répandu de type 'question-devinette' « Qu'est-ce que c'est ? » en début d'une séquence d'apprentissage (p. 155). D'autre part, ils relèvent également des interactions réussies d'étayage comme les stratégies d'appel, permettant, même aux débutants en langue, de recourir à un déjà-là langagier, comme des tournures fixes (*chunks*). Les élèves peuvent ainsi accéder à une forme de communication et s'investir dans l'échange avec l'enseignante (p. 166). Cette étude prolonge et approfondit les recherches initiées, entre autres, par P. Edelenbos / R. Johnstone / A. Kubanek (2006), J. Dauster (2007), S. Méron-Minuth (2009), J. Wörle (2013), les trois dernières étant référenciées dans la bibliographie de l'ouvrage. Elle fait également référence aux projets internationaux comme ELE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (2003) ou ELODIL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique de l'Université Montréal).

Le livre se termine par des recommandations (chap. 7). Les auteurs proposent des pistes organisationnelles, didactiques et pédagogiques. Nous les reproduisons, en les résumant, car elles sont valables pour d'autres établissements et toute langue faisant l'objet d'un apprentissage précoce :

- augmenter le volume horaire hebdomadaire ;
- augmenter la part de parents 'éloignés du milieu éducatif' ;
- augmenter la part d'élèves plurilingues (qui ont moins tendance à recourir à la langue de scolarisation pour se faire comprendre, comme le montre cette recherche) ;
- veiller à une participation régulière des enfants afin d'assurer une continuité pédagogique ;
- mettre en place des groupes d'âge / de niveaux pour que, pendant les trois années du jardin d'enfants, les enfants puissent progresser de façon plus efficace ;
- veiller à une plus grande continuité pédagogique afin d'éviter le changement trop fréquent des enseignants de langue précoce ;
- promouvoir une formation initiale franco-allemande des enseignants intervenants dans les jardins d'enfants du projet « Elysée-Kitas 2020 » ;
- organiser une formation continue du personnel enseignant ;

- mettre en place de façon plus systématique un pool de matériaux didactiques et recourir aux techniques d'enseignement précoce reconnues, comme par exemple celle de 'carte-mot-dessin' de C. Morisset-Dammann (2006-2017) ;
- mettre en place un 'cahier de vie' de la classe ou du groupe, permettant à toutes les personnes impliquées de mieux suivre les activités du groupe classe sur l'année ;
- mettre en place une démarche plus immersive, en intégrant le français à d'autres moments que ceux consacrés à la *Schnupperstunde*, comme les activités physiques, le chant, l'accueil (*Morgenkreis*) etc. ;
- faire développer davantage de stratégies d'étayage afin de mieux soutenir le processus d'acquisition de langue de l'enfant ;
- faire développer davantage des rituels groupaux en français comme l'accueil, la fin des activités etc. ;
- concevoir les activités ludiques et de bricolage en les orientant explicitement vers l'action, afin de favoriser l'échange langagier ;
- accompagner tout travail de plus de verbalisation, de méta-discours indiquant ce qui se passe, comment cela se passe etc.

L'annexe du livre est très complète ; elle contient les textes-cadre et les outils d'enquête. La bibliographie – qui normalement devrait précéder l'annexe – est très fournie même si la division en cinq rubriques différentes ne facilite pas la recherche d'un auteur.

L'importance et la pertinence du projet « Élysée-Kitas 2020 » se manifeste également à travers de nombreux mémoires de fin d'études réalisés dans ce cadre à l'Université de Munich, voir, entre autres : R. Hoa'ba (2019) ; T. Ngoc (2019) ; A. Wolf (2019) ; L. Bergauer (2020) ; J. van Delden (2020), T. Stössel (2020). Ces travaux ont permis d'approfondir certains points déjà abordés par les auteurs du livre comme les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, l'inclusion des enfants défavorisés, etc.

Somme toute, cet ouvrage présente de façon détaillée, claire, bien argumentée et étayée par des analyses d'interaction précises l'état actuel du projet « Élysée-Kitas 2020 » de la ville Munich. Ses résultats sont transférables à de nombreux dispositifs d'enseignement précoce et extensif du français, voir d'autres langues (que l'anglais). C'est dans ce sens que nous parlerons d'un ouvrage de référence sur l'enseignement précoce des langues. Il s'adresse à la fois à un public intéressé qu'aux étudiants en langues et aux chercheurs avertis. *Gérald Schlemminger, Pädagogische Hochschule Karlsruhe.*

## Bibliographie

- BERGAUER, Lisa (2020) : *Lehrer- und Lernerstrategien im frühen sukzessiven Fremdspracherwerb*. München : Ludwig-Maximilians-Universität München [mémoire de fin d'études].
- DAUSTER, Judith (2007) : *Früher Fremdsprachenunterricht Französisch. Möglichkeiten und Grenzen der Analyse von Lernernäuerungen und Lehr-Lern-Interaktion*. Stuttgart : Ibidem.
- Deutsch-französische Expertenkommission für das allgemeine Schulwesen / Direction générale de l'enseignement scolaire (2013) : *Charte de qualité franco-allemande pour les écoles maternelles bilingues*. Berlin.
- DELLEN, Julia van (2020) : *Einflussfaktoren auf die Inklusion im frühen Fremdspracherwerb in den Münchner Elysée Kitas*. München : Ludwig-Maximilians-Universität München [mémoire de Bachelor].

- EDELENBOS, Peter / JOHNSTONE, Richard / KUBANEK, Angelika (2006) : *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung*. Straßburg : Europäische Kommission.
- HOA'BA, Ruth (2019) : *Handlungsorientierte Kompetenzen im frühen sukzessiven Fremdspracherwerb*. München : Ludwig-Maximilians-Universität München [mémoire de Master].
- Inspection générale de l'Éducation nationale (2018) : Le réseau franco-allemand des écoles maternelles bilingues « Élysée 2020 » [rapport]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- MÉRON-MINUTH, Sylvie (2009) : *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht: Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Tübingen : Narr.
- MORISSET-DAMMANN, Christelle (2006 / 2017) : *La méthode CMD*. Freiburg i. Br. : Verlag L'Océan.
- NGOC, Thuy (2019) : *Vergleich zweier didaktischer Herangehensweisen und ihre Auswirkung auf die Kommunikationsstrategien der Kinder*. München : Ludwig-Maximilians-Universität München [mémoire de Bachelor].
- STÖSSEL, Tinka (2019) : *Evaluation des Pilotprojekts "Kindgerechte Französische Sprachvermittlung für Kinder und Eltern in städtischen Münchner Elysée-Kitas"*. Eine Untersuchung des Beitrags des Gesamtrahmens zu den Unterschieden in der Umsetzung der Schnupperstunde Französisch. München : Ludwig-Maximilians-Universität München [mémoire de Master].
- WOLF, Antonia (2019) : *Chancengleichheit an den Münchner städtischen Elysée-Kita Einrichtungen*. München : Ludwig-Maximilians-Universität München [mémoire de Bachelor].
- WÖRLE, Jutta (2013) : *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern: beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Hohengehren : Schneider.

**SOKOLOVSKA, Zorana** (2021) *Les langues en débat dans une Europe en projet*. ENS Éditions : Lyon. ISBN: 979-10-362-0291-9. 308 pages. Prix : 35 €. Diffusé également sur la plateforme OpenEdition books.

L'ouvrage est la publication d'une thèse préparée au sein du GEPE, Groupe d'Etude sur le plurilinguisme européen (Nomen est omen...), à l'Université de Strasbourg. Elle analyse les documents produits pendant un demi-siècle, de 1948 à 2008, par diverses institutions européennes, notamment par le Conseil de l'Europe, qui ont abouti à la promotion du concept de plurilinguisme en guise de politique éducative des langues vivantes en Europe. L'introduction justifie le focus mis sur le Conseil de l'Europe et place le travail dans la perspective de l'historiographie critique des discours sur les langues produits par cette institution.

Le premier chapitre, intitulé « Discours, institutions et pouvoir. Contribution à une sociolinguistique du plurilinguisme », p. 17 à 37, pose le cadre théorique de la chercheuse, situant les politiques linguistiques européennes à l'intersection entre la traditionnelle triade État-nation-langue et la volonté des États européens de l'après-guerre de dépasser cet enfermement, source de tensions nationales, voire nationalistes. Le deuxième chapitre « Anthropologie du Conseil de l'Europe. De l'institution au terrain », p. 39 à 66, revient sur la création historique de cette institution, moins connue que d'autres organes européens, mais dotée d'un rôle de fournisseur idéologique pour les autres institutions : le Conseil de l'Europe a pour tâche de produire une image de l'Europe tout à la fois unie et pluraliste. La sous-partie sur les archives, lieu par lequel l'auteure a eu accès aux discours anciens, fournit des informations sur la méthode et le corpus de l'étude et montre la complexité des étages administratifs qui gèrent la production textuelle au sein du Conseil de l'Europe. Le lecteur est surpris par l'accessibilité somme toute modérée des usagers externes aux documents malgré la numérisa-

tion : celle-ci n'est que partielle et la possibilité de consultation à distance n'est pas exhaustive, alors que la transparence eût semblée plus conforme à l'image que l'UE veut donner d'elle-même.

Le troisième chapitre « La création de ce qui est commun. Les langues comme patrimoine commun et instrument de communication », p. 67 à 123, expose les différentes impasses qu'a parcourues la gestion européenne des langues (tentative d'un bilinguisme franco-anglais, échec de l'*outsider* esperanto), mais aussi la réussite relative de la Convention culturelle européenne. Les débats de l'année 1952 font par exemple apparaître la réticence des représentants de la RFA, mais aussi des pays néerlandais et scandinaves, à l'avènement d'une langue internationale de communication en Europe. Ces « événements discursifs » des années 1950 montrent la difficulté des États à concilier souveraineté –symbolique–, coopération –pratique– et diversité culturelle patrimoniale, idéale dans la construction européenne. Le chapitre 4 aboutit ainsi logiquement à la production, dans les années 1970, d'une solution (ou imaginée telle) à ce problème. Sous le titre fort long de « L'émergence de l'enseignement et de l'apprentissage des langues comme terrain de gestion de l'Europe. Logiques de démocratisation, diversification et libéralisation », p. 125 à 179, l'analyse se déplace de la réalité des pratiques langagières vers la perspective de leur changement par l'intermédiaire de l'éducation : l'apprentissage des langues vivantes autres que la sienne est censé pallier les difficultés des gouvernants à s'accorder sur des régimes linguistiques de travail et de gouvernance.

Le chapitre 5, même s'il pourrait donner l'impression d'un intermède, « Au-delà des langues officielles : la gestion de l'existence et de la pratique des 'langues régionales ou minoritaires' », p. 181 à 219, n'est pas hors-sujet, bien au contraire. Dans la mise au point progressive du discours bien-pensant qui s'annonce sur le plurilinguisme, la réalité des langues non-officielles d'État se rappelle plus ou moins violemment dans les années 1970-1980 à la conscience des dirigeants européens. Même si l'auteure de l'ouvrage reste au strict niveau de la reconstruction discursive de l'argumentation européenne et n'évoque pas les agitations régionalistes de ces deux décennies, qui sont allées, du Tyrol au pays basque en passant par la Bretagne, jusqu'à des attentats et à mort d'homme, se posait la nécessité d'une régulation officielle apaisée des diversités linguistiques subsidiaires au sein des États. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est produite en 1992 et permet, au moins au niveau européen, une forme de reconnaissance discursive et de coexistence de ces langues qui ne sont pas des langues d'État.

Le chapitre 6 se consacre à la dernière évolution du discours sur les langues du Conseil de l'Europe : « Langues et processus démocratiques paneuropéens. Définition, célébration et appropriation du 'plurilinguisme' », p. 221 à 276. Le plurilinguisme y devient, dans les décennies 1990 et 2000, la notion-reine apportant cohésion sociale et esprit démocratique. Le CECR, dont la première édition date de 2001, l'Année européenne des langues de 2001, la Journée annuelle européenne des langues, ayant lieu le 29 septembre de chaque année depuis 2001 également, sont autant d'instruments symboliques destinés à marier l'Europe et le label du plurilinguisme : les textes institutionnels qui les présentent sont des textes de promotion et de persuasion, idéologiquement orientés. Ces célébrations comme le forçage du plurilinguisme en tant que notion-clé de la politique éducative servent des intérêts étatiques comme des intérêts européens : le plurilinguisme défini comme attitude ouverte aux langues et non comme compétence réelle dans des langues diverses convient à un élargissement de l'Union Européenne à vingt-huit États-membres (en 2009), dans laquelle la diversité linguistique est telle qu'elle ne peut plus être saisie qu'abstraitemment, sur le plan des bonnes intentions et des attitudes. Le concept de plurilinguisme ne résout évidemment pas la tension entre la liberté individuelle d'apprentissage de langues et les contraintes posées par les États aux systèmes

éducatifs. Il est devenu emblème, ou « dispositif servant à renforcer (l'imagination de) l'appartenance à une communauté plurilingue et, en même temps, à une communauté européenne », p. 275. Le style bourdieusien de la conclusion nuit à sa clarté : on y comprend cependant que le plurilinguisme y est qualifié de « dernier idéal en matière de linguistique communicative pour une compréhension et une coopération réussie en Europe » (p. 278). Terme central dans le discours des institutions européennes, il s'efforce de promouvoir une certaine imagination positive pour résoudre les tensions entre États et Europe, imagination que l'École doit transporter.

L'index des notions en fin de volume n'est pas le plus judicieux à l'opinion de la recenseuse : on n'y trouve par exemple pas : « Convention culturelle européenne », « Année européenne des langues », « CECR » ou « Journée annuelle des langues », en revanche « après-guerre », ou « discours », ce dernier terme renvoyant à environ 95 pages différentes du volume ! Mais l'impression et la mise en page sont soignées et rendent la lecture agréable. La publication qui indique en sa dernière page de texte ne pas vouloir mettre en cause les institutions, les acteurs politiques ou le travail qui y est réalisé (p. 287) est pourtant une étape importante pour déshabiller le discours européen sur les langues de sa rhétorique et en révéler l'intentionnalité : le plurilinguisme est une « iconisation » qui masque d'autres pans de la réalité, linguistique comme éducative. Le lecteur se demandera par exemple, à la suite de l'auteure, ce qu'il advient des Européens monolingues si le plurilinguisme est iconique de l'Europe. Certains titres présents dans la bibliographie (Susan Gal 2012<sup>2</sup>, Moore 2015<sup>3</sup>) comme d'autres absents (Truchot 2008<sup>4</sup>, Maurer 2011<sup>5</sup>) présentaient déjà des facettes similaires de cette analyse critique, auxquelles il avait été fait le reproche de subjectivité interprétative. Mais le travail de Z. Sokolovska s'appuie sur les discours même des institutions et montre, de l'intérieur et par le truchement rigoureux de l'analyse de discours, le façonnage progressif de ce discours d'autorité sur les langues en Europe, confortant ainsi les analyses des prédécesseurs. *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg.*

**ATTARDO, Salvatore** (2020) : *The Linguistics of Humor: An Introduction*. Oxford; New-York : Oxford University Press. 496 pages. ISBN : 9780198791287. Prix : 37,40 euros.

Cet ouvrage, dont le titre initial était *Lessons on the Language of Humor* poursuit avant tout des visées pédagogiques, comme le précise l'auteur dans la préface. Le projet, initié à l'été 2000, consiste à compiler et mettre en perspective les contributions de la linguistique au sein de ce que l'on nomme les *Humor studies*. L'auteur précise qu'il s'agit du premier ouvrage sur la linguistique de l'humour englobant tous les champs de la linguistique, tant théorique qu'appliquée. Et force est de constater que l'ouvrage aborde des questions sémantiques, syntaxiques, pragmatiques ou encore textuelles liées à l'humour. Mais on nuancera le caractère pionnier de la démarche dans la mesure où l'on peut y voir une réactualisation de

<sup>2</sup> Gal, Susan (2012) « Sociolinguistic regims and the management of Diversity ». In : Alexandre Duchêne & Monica Heller (eds.) *Language in Late Capitalism. Pride and Profit*. New York: Routledge, 22-37.

<sup>3</sup> Moore, Robert (2015) « From revolutionary monolingualism to reactionary multilingualism : Top-down discourses of linguistic diversity in Europe, 1794-present ». In : *Language and Communication* n° 44, 1-10.

<sup>4</sup> Truchot, Claude (2008) *Europe. L'enjeu linguistique*. Paris : La Documentation française.

<sup>5</sup> Maurer, Bruno (2011) *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : éditions des archives contemporaines.

l'ouvrage du même Salvatore Attardo *Linguistic Theories of Humor* qui donnait en 1994 une première vue d'ensemble des principales théories linguistiques sur l'humour. Outre la réactualisation intégrant les principales avancées depuis le milieu des années 1990, ce nouvel ouvrage se distingue du précédent par sa structure : la première partie est consacrée à des remarques terminologiques, méthodologiques et épistémologiques. Les deux parties suivantes organisent les approches théoriques en fonction de la dichotomie chomskyenne entre compétence et performance : la deuxième partie consacrée à la compétence regroupe ainsi les approches sémantiques et pragmatiques de l'humour verbal, c'est-à-dire reposant sur des mécanismes inhérents au matériau linguistique. La troisième partie dédiée à la performance rassemble, quant à elle, les études en analyse du discours, en analyse conversationnelle ou encore en sociolinguistique. Enfin, la dernière partie revient sur le rôle des *Humor studies* dans des domaines d'application comme la littérature, la traductologie et la didactique.

La première partie rappelle que le terme *humour*, générique, ne doit pas dissimuler la complexité et la diversité des phénomènes qu'il subsume. C'est une difficulté inhérente aux *Humor studies* que de réussir à distinguer de façon scientifique les phénomènes proches que sont par exemple le comique et le ridicule, l'ironie et le sarcasme. S. Attardo indique dans le cas de l'ironie et du sarcasme qu'une distinction est possible avec des exemples prototypiques, mais que les deux phénomènes doivent être plutôt considérés comme les deux bornes d'un continuum. L'évolution des définitions, souvent victimes de taxonomies spécifiques à une discipline qui ne constituent pas des classifications stables, explique cette difficulté, tout comme le caractère pré-théorique de ces notions appartenant au langage quotidien ?

Cette partie retrace également à grands traits les différentes conceptions de l'humour à travers l'histoire. L'humour a déjà fait l'objet de réflexions – parfois étonnamment modernes – dans la rhétorique antique : Cicéron pose, par exemple, les jalons d'une distinction entre ce que l'on nommera plus tard l'humour verbal (reposant sur des procédés linguistiques) et l'humour référentiel (reposant sur des procédés discursifs). Mais ce n'est qu'à partir du milieu des années 1970 que l'on parle de *Humor Studies* avec l'ouvrage de Goldstein et McGhee *The Psychology of Humor* (1972), qui, comme son nom l'indique, relève cependant plutôt d'une approche psychologique. Il faut attendre les années 1980 avec les travaux de Victor Raskin (futur directeur de thèse de S. Attardo) pour voir la linguistique prendre un rôle central au sein des *Humor studies*.

Les différentes théories sur l'humour peuvent être classées en trois ensembles. Le premier concerne ce que l'on nomme les théories de l'incongruité : elles définissent l'humour comme une divergence par rapport à une attente. Ces théories ont des fondements psychologiques et reposent sur l'idée d'un mécanisme en deux temps qui prévoit l'identification de l'incongruité et sa résolution. Le deuxième ensemble regroupe les théories de l'hostilité (aussi appelées théories du dénigrement, de l'agression ou encore de la supériorité). L'humour y est considéré comme une forme d'agression envers une cible, même si cette agression se fait le plus souvent sur un mode ludique et reste rétractable (« je plaisantais »). Enfin, le troisième ensemble est constitué des théories de la libération (*release*). À la suite de Freud, ces théories considèrent l'humour comme la libération d'une pression mentale. Ces trois types de théories sont considérés comme complémentaires et non comme opposés. L'humour établissant une forme de jeu qui suspend les règles habituelles de la communication, il suppose la présence de métamessages alertant les interlocuteurs sur le fait que l'échange humoristique relève précisément du jeu. Il en ressort que les signes sont défonctionnalisés, au sens où ils ne sont pas au service d'un objectif purement informationnel. Cela explique la dimension rétractable des énoncés humoristiques et les emplois pragmatiques de l'humour dans le cadre de la politesse ou pour affirmer quelque chose sans s'engager sur son degré de vérité.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à ce qui relève de la compétence. Un chapitre présente la *Semantic Script Theory of Humor* (SSTH) développée par Victor Raskin dans les années 1980. Cette théorie s'appuie sur la notion de script en psychologie, à savoir un ensemble complexe et organisé d'informations procédurales, généralement associé à un élément lexical. Les hypothèses qui fondent cette théorie sont, d'une part, qu'un texte humoristique est compatible avec au moins deux scripts différents ; d'autre part, que les deux scripts en question sont opposés. On parle de chevauchement (*overlap*) quand les deux scripts sont compatibles et confèrent au texte une double lecture. Par ailleurs, la SSTH suppose un mode de communication dit *non bona fide*, c'est-à-dire ne respectant pas les maximes conversationnelles.

Le chapitre suivant montre les limites de la théorie de Raskin. Cette dernière n'opère, en effet, aucune différence entre humour verbal et humour référentiel. Par ailleurs, elle ignore les similarités entre plusieurs situations humoristiques, ce qui lui ôte tout potentiel généralisable. C'est pourquoi S. Attardo, alors doctorant de Raskin, propose au début des années 1990 la *General Theory of Verbal Humor* (GTVH). Alors que la théorie de Raskin était une théorie sémantique reposant seulement sur des scripts, celle d'Attardo est une théorie linguistique au sens large qui inclut la linguistique textuelle, la narratologie ou encore la pragmatique. La GTVH liste six paramètres d'analyse de situations humoristiques et fait appel à des types de ressources qui ne relèvent pas exclusivement des scripts : langage, stratégie narrative, cible, situation, logique et script.

La troisième partie de l'ouvrage est consacrée à ce qui relève de la performance. Elle présente trois propositions faites pour étendre la GTVH et y inclure des aspects liés à la performance. Ainsi, en 2010, C. Canestrari suggère d'ajouter un paramètre d'analyse qui inclurait les marqueurs signalant l'intention du locuteur d'être drôle et la reconnaissance par le destinataire du caractère humoristique de l'échange. En 2013, V. Tsakona propose de tenir compte du contexte socioculturel des textes humoristiques, en particulier des présupposés socioculturels et des stéréotypes métapragmatiques sur l'humour intériorisés par les participants. Enfin, l'auteur mentionne la proposition faite par L. Ruiz-Gurillo en 2016 de compléter la liste des six paramètres d'analyse par une composante métapragmatique incluant des informations sur le genre de discours ou les marqueurs pragmatiques. Même si S. Attardo ne manque pas de souligner la pertinence des propositions faites pour étendre sa théorie, il défend l'idée que ce qui relève de la performance doit être analysé séparément. Il renvoie en ce sens au modèle de Hymes-Gumperz de 1972 pour analyser les éléments qui relèvent moins de la linguistique que de l'ethnographie, moins du langage que de la communication.

Les deux chapitres suivants présentent les théories analysant l'humour en discours, le premier regroupe les travaux en analyse conversationnelle, le second les travaux en analyse du discours. S. Attardo signale que l'analyse conversationnelle se concentre surtout sur le rire et non sur l'humour avec les problèmes que cela implique : les faux positifs (rire à quelque chose qui n'est pas drôle) et les faux négatifs (quelque chose qui se veut drôle n'est pas perçu comme tel). L'analyse conversationnelle a permis cependant de contribuer de façon significative à l'analyse de l'organisation séquentielle des histoires drôles. Pour ce qui relève de l'analyse du discours, S. Attardo mentionne l'importance que revêt le modèle dialogique de B. Priego-Valverde (2003) qui a analysé l'humour dans la conversation familière. Ce modèle repose sur l'idée que l'humour résulte de la co-occurrence de plusieurs voix au sein de l'énoncé humoristique. Ces multiples voix expliquent la distanciation entre locuteur et énoncé (*non bona fide*) ainsi que l'ambivalence du texte dans lequel sont introduits une dualité d'intention et de multiples interprétations. Ainsi, ce modèle a pu montrer que l'humour dans la conversation familière peut participer aussi bien de la coopération que de la compétition

entre les interlocuteurs. En ce qui concerne les fonctions de l'humour, S. Attardo rappelle qu'il les classe depuis 1994 en trois ensembles. L'humour, en créant la connivence d'un groupe et/ou en excluant l'autre, participe du management social. Par sa dimension rétractable, l'humour a une fonction de désengagement du locuteur. Enfin, il défonctionnalise, en partie ou complètement, le langage en renonçant à transmettre une information. À l'issue de ces deux chapitres, S. Attardo rappelle qu'exception faite de la psychologie, l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours sont de loin les champs les plus productifs au sein des *Humor studies*.

La troisième partie de l'ouvrage se clôt sur un chapitre dédié à la sociolinguistique de l'humour, s'interrogeant sur l'impact que les questions de genre, d'âge, de classe sociale ou d'origine culturelle ont sur la façon de faire et d'apprécier l'humour. Et en la matière, le survol bibliographique montre que cette dimension sociolinguistique mériterait d'être approfondie. On lit ainsi que si toutes les cultures revendiquent une forme d'humour, seules quelques-unes semblent manifester une absence d'ironie ou de jeux de mots. Des études culturelles montrent la prédilection de certaines cultures pour l'humour scatologique ou pour les jeux de mots. Ces différences s'expliquent par des contextes culturels différents qui rendent tel ou tel thème candidat à l'humour. L'acceptation de l'humour dans tel contexte varie également en fonction des aires culturelles. Pour ce qui est du genre, les premières études sur les différences hommes/femmes semblaient montrer que l'humour masculin était plus compétitif et l'humour féminin plus empathique. Mais des études plus récentes contredisent ces résultats, laissant penser que l'époque a changé ou bien que les méthodes d'analyse ont évolué.

La quatrième et dernière partie considère certains domaines d'application. Un chapitre dédié à l'humour dans la littérature présente des tentatives d'appliquer la SSTH à des textes littéraires, montrant en quoi les *Humor studies* enrichissent d'autres champs disciplinaires. Un chapitre est consacré à l'humour en traduction et enjoint le traducteur à tenir compte des six critères de la GTVH dans son entreprise de traduction. S. Attardo présente plusieurs typologies de difficultés de traduction de l'humour et les stratégies à employer. On distingue ainsi – sans grande surprise – les jeux de mots comme des formes d'humour peu traduisibles car reposant sur le matériau linguistique, des plaisanteries plus universelles car reposant sur des oppositions sémantiques largement partagées. Enfin, le dernier chapitre concerne l'humour en classe. La question est de savoir si l'humour facilite l'apprentissage et/ou la mémorisation et s'il peut améliorer les conditions d'enseignement-apprentissage. Il en ressort que peu d'études sérieuses répondent de façon satisfaisante à ces questions. Les « apologistes » qui défendent l'usage de l'humour en didactique produisent plutôt des guides de conseils et non des études scientifiques. Des enquêtes montrent certes que les élèves apprécient l'humour, mais les expérimentations n'apportent pas de résultats prouvant que l'humour améliore de façon déterminante l'apprentissage ou la mémorisation.

L'ouvrage d'Attardo constitue une mine d'or bibliographique sur l'humour. L'objectif annoncé dans la préface de se vouloir pédagogique est atteint : les théories sont présentées de façon claire et organisée, ce qui rend l'ouvrage accessible à des étudiants ou à des non linguistes intéressés par l'humour. On note la présence à la fin de l'ouvrage d'un glossaire récapitulant les différents termes et expressions employés tout au long de l'ouvrage. Les champs disciplinaires auxquels se rattachent les différentes théories présentées sont recontextualisés : quatre pages de développements réexpliquent la théorie des actes de langage ou les maximes conversationnelles de Grice (que le linguiste aguerri pourra sans problème sauter) avant la présentation des théories pragmatiques sur l'humour. On peut en revanche s'interroger sur la différence entre compétence et performance qui n'apparaît pas si pertinente dans

la mesure où de nombreux éléments de la deuxième et de la troisième partie se font écho. L'organisation des chapitres au sein de ces parties demeure cependant cohérente et n'enlève donc rien à la pertinence de l'ensemble.

L'ouvrage ne prétend pas apporter des avancées théoriques sur la question, et la conclusion reste en ce sens modeste : S. Attardo appelle à poursuivre le travail sur l'humour en privilégiant les approches interdisciplinaires. Mais le grand atout de l'ouvrage (et c'est ainsi qu'il a été pensé) est de proposer une synthèse actualisée des travaux linguistiques autour de l'humour, ce qui est une gageure tant l'humour est un phénomène multifonctionnel et multiforme qui affecte le langage dans toutes ses dimensions. Une introduction incontournable pour toute personne souhaitant s'initier à l'étude de l'humour. – *Dominique Dias, Univ. Grenoble Alpes, ILCEA4, 38000 Grenoble.*



## **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 2022 :

Particuliers : 20 euros                      Institutions : 30 euros (+ port pour l'étranger)

Tarif Etudiants (photocopie carte d'étudiant) : 15 euros

Prix de vente au numéro : 20 euros

### **ADHÉSION À L'ASSOCIATION**

Cotisation 2022 : 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.