

Elissa Pustka (éd.)

# **(Apprendre) le français en Autriche**

Französisch (lernen) in Österreich

(Apprendre) le français en Autriche

# Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Berlin)  
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 34

Elissa Pustka (éd.)

# **(Apprendre) le français en Autriche**


Französisch (lernen) in Österreich

narr\f  
ranck  
e\atte  
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Publiziert mit finanzieller Unterstützung des Österreichischen Wissenschaftsfonds FWF im Rahmen des FWF-Einzelprojekts (P 29879) *Pronunciation in Progress (Pro<sup>2</sup>F): French Schwa and Liaison*.

 Elissa Pustka, Institut für Romanistik, Universität Wien, Wien, Österreich  
<https://orcid.org/0000-0001-6328-087X>

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783823395768>

© 2024 · Elissa Pustka

Das Werk ist eine Open Access-Publikation. Es wird unter der Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen | CC BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, solange Sie die/den ursprünglichen Autor/innen und die Quelle ordentlich nennen, einen Link zur Creative Commons-Lizenz anfügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der am Material vermerkten Legende nichts anderes ergibt. In diesen Fällen ist für die oben genannten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG · Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen  
Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de) · eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384

ISBN 978-3-8233-8576-9 (Print)

ISBN 978-3-8233-9576-8 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0455-5 (ePub)



## Sommaire

<i>Maurice Roux &amp; Rotraud Roux</i> Préface .....	7
<i>Acquisition et apprentissage du français en Autriche</i>	
<i>Elissa Pustka</i> Pro <sup>2</sup> F – le premier corpus d’apprenant.e.s de FLE autrichien.ne.s : protocole d’enquête, conventions de transcription et codage schwa et liaison .....	27
<i>Elisabeth Heiszenberger</i> Motive für <i>Code-Switching</i> im österreichisch-französischen Kindergarten: eine qualitative Analyse semi-spontansprachlicher Daten .....	69
<i>Linda Bäumlner &amp; Elissa Pustka</i> Mündliche Variation im Fremdsprachenunterricht: eine Online-Befragung von Französisch- und Spanisch-Erstsemestern an der Universität Wien ...	95
<i>Le français dans le paysage linguistique de Vienne</i>	
<i>Linda Bäumlner &amp; Andrea Pešková</i> Perzeption des Französischen in der Wiener <i>Linguistic Landscape</i> : eine Pilotstudie mit <i>Matched-guise</i> -Test .....	121
<i>Bettina Kögl</i> Le français dans le paysage linguistique de Vienne : un sondage perceptif .	163
<i>Anna Berthold</i> <i>Croissant, baguette, café</i> : la perception des gallicismes dans la gastronomie viennoise .....	207
<i>Didactique et pratique de l’enseignement du FLE en Autriche</i>	
<i>Lukas Eibensteiner</i> Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in österreichischen Lehrplänen (1985–2022): ein Blick auf historische Entwicklungstendenzen (unter besonderer Berücksichtigung des Faches Französisch) .....	239

*Christiane Fäcke*

Kompetenzorientierung in Matura und Abitur im Vergleich: eine Analyse von Prüfungsvorbereitungen in ausgewählten Französisch-Lehrmaterialien 267

*Renaud Lagabrielle*

Féminisme/s contemporain/s et culture/s populaire/s en France – deux études de cas : la bande dessinée *Baume du tigre* et la chanson *SLT* . . . . . 291

*Birgit Mertz-Baumgartner*

La chanson contemporaine en classe de FLE: développer des compétences littéraires et audiovisuelles . . . . . 317

# Préface

Maurice Roux & Rotraud Roux

## I Les professeurs de français et leurs associations

### 1 La Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)

1969, cette année-là, on a marché sur la lune. Mais c'est aussi la naissance de la FIPF. En effet, après plusieurs années de travail ensemble, le 23 juillet 1969, à l'occasion d'un dîner à la tour Eiffel, le Belge Louis Philippart et le Français Jean Auba lancent la Fédération internationale des professeurs de français. La toute jeune fédération réunit alors 26 associations nationales du monde entier (cf. Cuq 2019 : 27). Elle se propose de regrouper tous les professeurs de français, qu'ils l'enseignent comme langue maternelle, seconde ou étrangère. Son objectif est de développer des outils et des méthodes pédagogiques. Sa philosophie : le partage d'une langue et des cultures francophones.

Au fil de ses 15 congrès, la fédération va bien évidemment évoluer tout comme le français et les sociétés que cette langue reflète. Les années 1980, c'est l'ouverture à la diversité et l'on se préoccupe d'adapter l'enseignement à la pluralité du monde sans calquer les modèles français, belge ou québécois. En 1988, le congrès de Thessalonique rassemble 1 450 participants. La petite fédération a bien grandi ; avec l'aide de ses partenaires, les ministères français des Affaires étrangères et de l'Education nationale, des Affaires culturelles du Québec et de Belgique, la FIPF est devenue une ONG moderne.

Avec l'effondrement du bloc communiste et l'accès à l'indépendance de nombreux pays d'Europe centrale et orientale, les adhésions se multiplient, leurs enseignants souhaitant briser leur isolement pédagogique. Les demandes se font plus larges et l'on s'intéresse au français sur objectifs spécifiques que sont le français des affaires, des sciences ou des techniques...

Afin que les enseignants puissent s'appuyer sur une présence francophone élargie, la FIPF collabore avec l'OIF, l'Organisation internationale de la Francophonie. Et en 2000, ce sont 3 000 professeurs de français du monde entier qui



se retrouvent à Paris pour leur X<sup>e</sup> congrès, au cours duquel *Le français dans le monde* devient la revue officielle de la fédération.

En 2004, à Atlanta, le congrès réfléchit aux enjeux de la mondialisation et aux défis de la diversité. Cette réflexion aboutira à une déclaration solennelle de la FIPF lors de son 1<sup>er</sup> congrès européen à Vienne en 2006, en faveur de l'apprentissage effectif d'au moins deux langues vivantes dans tous les systèmes scolaires afin de défendre le plurilinguisme face à l'hégémonie croissante anglophone.

En 2025, c'est Besançon qui accueillera le XVI<sup>e</sup> congrès de la fédération pour une thématique prometteuse : « Utopies francophones en tous genres ».

50 après sa création, la FIPF participe activement à la création de *la Journée internationale des professeurs de français* en 2019 et coordonne le comité de pilotage de cet événement qui a lieu depuis chaque année, le dernier jeudi de novembre.

Forte de ses 292 associations et fédérations organisées en 8 commissions<sup>1</sup>, elle compte aujourd'hui 55 000 membres environ répartis sur 125 pays. La FIPF est ainsi devenue un acteur majeur de l'enseignement du français dans le monde.

Sa plus grande commission, la CEO, Commission de l'Europe de l'Ouest, rassemble plus de 15 000 adhérents aux 89 associations de ses 20 pays allant de l'Islande à Israël. Parmi eux, l'Autriche et l'APFA.

## 2 L'Association des Professeurs de français en Autriche (APFA)

Historiquement, l'Association des Professeurs de français en Autriche (APFA), n'est pas la première association d'enseignants créée en Autriche. Au XIX<sup>e</sup> siècle, sous l'impulsion d'Hermann Bonitz, philologue et expert étranger nommé au ministère de Vienne, les enseignants se regroupent pour discuter de questions didactiques et de politique éducative. Mais c'est surtout dans les années 1920 qu'apparaissent des associations spécifiques à leurs classes (all. « standesspezifisch ») et à leurs couleurs politiques (cf. Engelbrecht 1988, cité d'après Viehhauser / Lehman 2021).

C'est en 1992, le 22 novembre, dans la bibliothèque de l'Institut français de Vienne, alors situé au palais Clam-Gallas, que fut signé l'acte de naissance de l'APFA en présence de Marc Appert, attaché de coopération éducative et linguistique et d'Ingrid Pleninger, sa première présidente, dans le but de

---

1 Les Commission de l'Afrique et de l'océan Indien, Commission de l'Amérique du Nord, Commission de l'Amérique latine et de la Caraïbe, Commission de l'Asie-Pacifique, Commission de l'Europe centrale et orientale, Commission de l'Europe de l'Ouest, Commission du français langue première, Commission du Monde arabe.

développer, faciliter et renforcer les liens entre les enseignants de et en français, d'encourager, en outre, les relations culturelles, linguistiques, scientifiques et économiques avec la France et les pays francophones.

Depuis sa création, l'APFA compte onze congrès, dont un européen à Vienne en 2006 et deux transfrontaliers à Klagenfurt en 2015 et à Ljubljana en 2018 avec la SDUF. Le dernier en date, celui d'Innsbruck en octobre 2023, à peine clos, que déjà le prochain se profile pour 2025 à Vienne.

Mais l'organisation de tels événements n'est pas la seule activité de notre association. Plus particulièrement parmi beaucoup d'autres, elle lance régulièrement des concours, comme le désormais traditionnel concours d'écriture de haïkus, participe activement à la *Journée internationale des professeurs de français*, qui en est à sa cinquième édition, et publie l'*apfascope*, sa revue trimestrielle riche de plus de 90 numéros.

L'APFA s'enorgueillit aussi de l'introduction du français seconde langue vivante à partir de la 3<sup>e</sup> classe du secondaire qu'elle a implacablement défendue face aux autorités éducatives et obtenue dans 30% des établissements secondaires d'enseignement général.

Bien évidemment, les présidents en charge de l'entreprise ont changé au cours de ces trois décennies. En 2001, le Bureau démissionna et c'est Heinz Janssen qui reprendra le flambeau de la présidence, qu'il passera à Rotraud Roux en 2005. Pendant 18 ans, elle veillera aux destinées de l'association, assurant sa cohésion, sa reconnaissance et sa pérennité. Depuis le mois de novembre dernier, j'ai l'honneur et la tâche de maintenir le cap et de faire en sorte que l'APFA demeure un membre de poids au sein de la CEO-FIPF, un interlocuteur et un acteur important de la présence et de l'enseignement de la langue française en Autriche.

S'adressant aussi aux francophones et francophiles, à tous ceux et celles qui s'intéressent à la langue française et à son rayonnement, l'APFA n'oublie pas que sans les enseignants et les enseignantes du primaire au supérieur, de quelle structure que ce soit, son action et sa présence n'auraient pas lieu d'être.

*Maurice Roux*  
*Vice-président de la CEO-FIPF*  
*Président de l'APFA*

## II La promotion du français ou « faire le buzz »

Les acteurs de la promotion du français sont multiples : ambassades, instituts et ministères français, universités, associations et certaines organisations comme l'OIF, Organisation internationale de la Francophonie. Cependant, les protagonistes les plus importants sont, à mon avis, les enseignantes et enseignants qui, sur le terrain, essayent de transmettre tous les jours leurs savoirs et leur enthousiasme pour la langue française.

Il faudrait pourtant leur remonter de temps en temps le moral, car la langue de Molière, contrairement à celle de Cervantès, se voit souvent confrontée à de nombreux clichés et préjugés : elle est bien souvent considérée comme une langue très difficile, non seulement par le grand public, mais aussi par les lycéens. De plus, son aire de répartition et son importance géopolitique et économique sont relativement méconnues. Si la prétendue difficulté de sa grammaire est un critère de non-choix du français, sa prononciation en est un autre pour une grande partie des apprenants. Mais est-ce aussi difficile qu'ils le disent ou ne font-ils que reprendre des idées reçues (cf. Dorninger 2018) ?

Robert Marzari (2010) a étudié les degrés de difficulté des sept langues européennes que sont l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français, l'italien, le polonais et le russe. Il en est arrivé à d'intéressantes conclusions, dont celle que l'anglais n'est pas toujours plus facile et qu'il serait même plus difficile en ce qui concerne la phonétique. Quant au vocabulaire, le français dispose de moins de mots que l'espagnol, l'italien ou l'anglais et même l'allemand, ce qui, selon moi, le rend éventuellement moins complexe et plus rapidement maîtrisable. En ce qui concerne les structures, celle de la phrase française semble plus simple que l'anglaise, et celle des textes français moins complexe que l'espagnole ou l'italienne. La conjugaison française est naturellement jugée très difficile (cf. Marzari 2010), quoique.

Cela dépasserait le cadre de cette préface d'y énumérer tous les résultats de l'étude de Mazari (2010), mais elle tend à montrer que l'on fait peut-être tort à la langue de Molière.

Et même si la grammaire française semble compliquée, la conjugaison des verbes réguliers est-elle si difficile ? Phonétiquement, seules la première et la deuxième personne du pluriel des verbes réguliers font bande à part. De plus, 45% des mots anglais viennent du français.<sup>2</sup> On pourrait donc facilement profiter de la première langue étrangère (cf. Sahli 2017 : 19, 24) et du fait que l'accent « autrichien », avec sa prononciation douce des occlusives p, t, k dans la plupart des Länder, facilite la prononciation du français. Il suffirait de donner

---

2 [https://de.qaz.wiki/wiki/List\\_of\\_English\\_words\\_of\\_French\\_origin](https://de.qaz.wiki/wiki/List_of_English_words_of_French_origin).

des exemples... Et il existe heureusement de plus en plus de techniques et de moyens didactiques pour mieux mémoriser et faciliter l'apprentissage.

Mais, il y a une chose que les élèves doivent savoir : quelle que soit la langue choisie, il faut s'investir si l'on veut atteindre un certain niveau. « C'est compliqué, mais vous allez voir, on va réussir ensemble », comme le dit Michel Boiron (2013), qui propose des outils opérationnels pour construire une pédagogie de la réussite. L'enjeu étant de rendre l'apprentissage et l'enseignement de plus en plus intéressants et de donner ainsi envie d'apprendre le français.

La diffusion d'une langue est naturellement en étroite relation avec son utilité sur le marché du travail, voire une future vie professionnelle. Et sur ce plan-là, le français n'est pas mal placé : seconde langue parlée sur le continent européen après l'allemand et ses 80 millions de germanophones et seconde langue apprise en Europe. Elle est langue officielle d'une trentaine d'États et présente sur les cinq continents, sans oublier qu'elle est entre autres langue officielle de l'ONU, de ses agences, de l'Union européenne, de l'OTAN, du Comité international olympique et de la Croix rouge internationale. La France est l'un des premiers partenaires économiques de l'Allemagne, ce qui ouvre certaines perspectives professionnelles. Avoir de bonnes connaissances en français ne peut être qu'un plus dans un CV ou dans une recherche d'emploi.

En 2023, les pays les plus visités au monde étaient par ordre décroissant la France, l'Espagne, les Etats-Unis, la Chine, l'Italie, la Turquie, le Mexique et la Thaïlande.

Sur leur page d'accueil, certains établissements donnent des informations aussi précises que concises sur les langues offertes ou, car rien ne remplace le papier, distribuent des prospectus lors de leur journée portes ouvertes.<sup>3</sup>

Beaucoup d'écoles proposent déjà des séjours linguistiques dans les pays francophones ou organisent des semaines intensives, des échanges scolaires, des sorties au cinéma, invitent des locuteurs natifs et profitent des offres de l'Institut français d'Autriche.

Il ne faut pas non plus oublier l'extrême importance de la visibilité : comment faire que l'on dise du bien du français en dehors des cours et que l'on en fasse la publicité ? En fait, c'est facile : « Faire du cours de français un buzz » (Boiron 2013), en utilisant des documents actuels, surprendre avec de nouveaux procédés didactiques, créer un lien permanent entre la classe et le monde extérieur en organisant des expositions, publier tout ce qu'on a fait sur le site de l'école etc. Pour ce qui en est du choix des thèmes, il faudrait créer du sens et se servir

---

3 L'APFA a publié deux dépliant pour la promotion du français, l'un sur son site [www.apfa.at](http://www.apfa.at), l'autre en papier qui peut être commandé à [contact@apfa.at](mailto:contact@apfa.at).

du français pour acquérir des connaissances, des savoir-faire extralinguistiques, bref, en faire un moyen pour découvrir le monde (cf. Boiron 2013).

L'enquête menée auprès des apprenants (cf. Dorninger 2018) a permis de dégager certains thèmes ou domaines, tels que le sport (football, ski, cyclisme ou tennis), le cinéma et la télévision (acteurs et séries), la musique et les grands problèmes sociétaux, qui les intéresseraient plus particulièrement.

Comme les élèves, et vraisemblablement leurs parents aussi, sous-estiment l'utilité du français et l'étendue de son aire linguistique, il semble en plus important de consacrer plus de temps à la présentation de la francophonie, parler de son étendue, de ses richesses, de sa jeunesse et de sa modernité, loin de toutes craintes et de tous clichés réducteurs.

*Rotraud Roux*  
*Présidente de l'AMOPA Autriche<sup>4</sup>*  
*Vice-présidente de l'APFA*

## Références

- Boiron, Michel (2013) : « Faire du cours de français un buzz », <https://www.calameo.com/books/002321289dce775bf11d1>.
- Boiron, Michel (2017) : « Comment motiver et apprendre à motiver ? » (Webinaire), <https://www.youtube.com/watch?v=xy8FbRtJWf0>.
- Cuq, Jean-Pierre (2019) (éd.) : *La FIPF, 50 ans d'échanges et de projets dans le monde*, [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/livre\\_50\\_ans\\_fipf.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/livre_50_ans_fipf.pdf).
- Dorninger, Andrea Silva (2018) : *Französisch in der Krise? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Motiven der Fremdsprachenwahl in der Sekundarstufe II mit Fokus auf Französisch*, Diplomarbeit, Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/52570/1/55214.pdf>.
- Engelbrecht, Helmut (1988) : *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, volume 5: *Von 1918 bis zur Gegenwart*, Wien : Österreichischer Bundesverlag.
- Marzari, Robert (2010) : *Leichtes Englisch, schwieriges Französisch, kompliziertes Russisch : Evaluation der Schwierigkeiten des Englischen, Deutschen, Französischen, Italienischen, Spanischen, Russischen und Polnischen als Fremdsprache*, Berlin : Schiler.
- Sahli, Alissia (2017) : *Fremdsprachenunterricht – Parallelen zwischen Englisch und Französisch nutzen*, Vertiefungsarbeit zum Standard 2, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Primarstufe, [https://blog.phzh.ch/akzente/files/2019/02/2017-VPS\\_Alissia-Sahli\\_Bachelorarbeit.pdf](https://blog.phzh.ch/akzente/files/2019/02/2017-VPS_Alissia-Sahli_Bachelorarbeit.pdf).

---

4 AMOPA : Association des membres de l'ordre des palmes académiques.

Viehhauser, Martin / Lehman, Lukas (2021) : « Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs », in : Hascher, Tina / Idel, Till-Sebastian / Helsper, Werner (éds.) : *Handbuch Schulforschung*, Wiesbaden : Springer, 1–18.

## **Sitographie**

[http://fipf.org/qui\\_sommes-nous/historique](http://fipf.org/qui_sommes-nous/historique).

<https://www.canalacademies.com/emissions/partager-le-savoir-le-francais-en-partage/fipf-les-professeurs-de-francais-a-letranger/la-fipf-40-ans-racontes-en-5-minutes>.



# Introduction : la situation du français en Autriche<sup>1</sup>

À l'heure actuelle, les étudiant.e.s de FLE en Autriche n'ont pas à leur disposition de manuel de didactique qui soit adapté à la situation en Autriche. Les manuels existants (p. ex. Fäcke <sup>2</sup>2017, Nieweler 2017) traitent exclusivement du FLE en Allemagne. Or, la situation linguistique et didactique diffère considérablement entre l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse alémanique.

## Le français en Autriche

Tout d'abord, la distance géographique et politique par rapport à un territoire francophone n'est pas la même : en Suisse, le français est une langue nationale comme l'allemand (de même que l'italien et le romanche) ; en Allemagne, c'est la langue d'un pays voisin. En partant d'Autriche, il faut en revanche traverser d'abord ou l'Allemagne ou la Suisse alémanique pour arriver dans une région francophone. La France n'a pas non plus les mêmes relations historiques avec l'Allemagne et l'Autriche : d'un côté, la Prusse a accueilli des milliers d'huguenots expulsés après la révocation de l'Édit de Nantes (1598), et la francophilie de Frédéric le Grand (1712–1786) est légendaire ; de l'autre, les Habsbourg ont marié plusieurs princesses aux rois de France, dont la plus connue, Maria-Antonia (1755–1793), qui deviendra Marie-Antoinette, à Louis XVI, et pendant le Congrès de Vienne (1814/1815), le français est devenu omniprésent dans la ville.

Ainsi, au XIX<sup>e</sup> siècle, on parle autant d'un français berlinois („Berlinfranzösisch“) que d'un français viennois („Wiener Französisch“ ; Kreissler 1973, 171). Des emprunts comme *Papa*, *Mama*, *Café*, *Restaurant*, *Feuilleton* et *Parfüm* datent de cette époque entre le XVII<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècle (cf. Thiele 1993, DWDS). Le purisme anti-français en Allemagne ayant ensuite mené à l'élimination de mots français comme *Couvert* (remplacé par all. *Umschlag*), le vocabulaire de l'allemand parlé en Autriche a fini par contenir plus de mots français que celui de l'Allemagne (cf. Kratz 1968 : 474). À cela s'ajoute que la prononciation est souvent différente dans les deux pays, p. ex. all. *Champignon* [ʃampɪnjɔŋ]/[ʃampɪnjõ:], en Autriche aussi [ʃampɪnjo:n], all. *Garage* [ga'ʁa:ʒə], en Autriche en général avec un [ʃ] final (cf. *Duden online*).

---

1 Je remercie Rotraud et Maurice Roux ainsi que Frédéric Nicolosi pour leur lecture attentive de cette introduction ainsi que leurs remarques et suggestions.



Ainsi rencontre-t-on aujourd'hui beaucoup de mots d'origine française dans le paysage linguistique viennois : *Coiffeur* (cf. Fröschl 2017), *Boutique*, *Bijouterie*, *Confiserie* etc. (cf. Pustka 2021). Cette présence visuelle dans les lieux publics peut être explorée avec des élèves afin de leur faire découvrir les possibilités d'apprentissage du français dans leur environnement quotidien (cf. Pustka / Bäumlner / Heiszenberger à paraître, Soukoup et al. 2023).

## Apprendre le FLE en Autriche

Au niveau de l'enseignement, les différences entre l'Allemagne, la Suisse alémanique et l'Autriche sont également considérables. En Suisse alémanique, tous les enfants apprennent le français en tant que langue nationale comme 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup> langue vivante.<sup>2</sup> En Allemagne, ce sont 15,3% des élèves qui ont appris le FLE pendant l'année scolaire 2021/2022. C'est de loin la langue la plus apprise après l'anglais, devant le latin (6,4%) et l'espagnol (5,9%). Dans les régions voisines de la France, le FLE est beaucoup plus répandu que dans le reste du pays : plus de la moitié des élèves en Sarre (51,2%), et respectivement un quart en Rhénanie-Palatinat (25,8%) et dans le Bade-Wurtemberg (24,3%) apprennent le français.<sup>3</sup> En Autriche, en revanche, ce sont uniquement 6,3% des élèves qui ont appris le français en 2020/21 (67 531 de 1 080 038 élèves au total), 5,2% le latin, 5,1% l'espagnol et 4,7% l'italien.<sup>4</sup> L'apprentissage du FLE est donc beaucoup moins répandu qu'en Allemagne et en Suisse alémanique.

Ces différences s'expliquent aussi par le fait que les langues étrangères jouent un rôle beaucoup moins important en Autriche que dans d'autres pays européens : pendant le premier cycle de l'enseignement secondaire, plus de 90% des élèves apprennent deux langues vivantes entre autres en Finlande, en Italie, au Portugal et en Roumanie. En revanche, ce sont moins de 10% en Bulgarie, en Autriche, en Irlande et en Hongrie (Eurostat 2021).<sup>5</sup> En France, ce sont 75,9%,

---

2 <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/b-11-fremdsprachen-sprache-beginn>.

3 [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23\\_03\\_p002.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html).

4 <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1240980/umfrage/fremdsprachenunterricht-von-schuelern-in-oesterreich/>.

5 [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Proportion\\_of\\_pupils\\_in\\_lower\\_secondary\\_education\\_learning\\_two\\_or\\_more\\_foreign\\_languages,\\_2013\\_and\\_2021\\_\(%25\)\\_ET2023.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Proportion_of_pupils_in_lower_secondary_education_learning_two_or_more_foreign_languages,_2013_and_2021_(%25)_ET2023.png).

en Allemagne 36,4%.<sup>6</sup> En Europe, 98,3% des élèves apprennent l'anglais, 30,5% le français, 22,4% l'allemand et 18,2% l'espagnol.<sup>7</sup>

La plupart des élèves qui apprennent le FLE en Autriche – 41 806 – le font au collège-lycée d'enseignement général et technologique (*Allgemeinbildende höhere Schule*, AHS) ; de plus, 20 969 l'apprennent au collège-lycée d'enseignement professionnel (*Berufsbildende höhere Schule*, BHS). Autrement dit : 19,7% des élèves d'AHS et 15,0% de BHS apprennent le français. Dans les années précédant le bac général (*AHS Oberstufe*), ce sont 34,0% (cf. Statistik Austria 2023).

Au lycée général (*Gymnasium*<sup>8</sup>), les élèves apprennent habituellement deux langues vivantes (l'anglais étant dans la plupart des cas la 1<sup>ère</sup> langue vivante) ainsi que le latin. Ils peuvent aussi remplacer la 2<sup>ème</sup> langue vivante par le grec ancien et en choisir une 3<sup>ème</sup> à partir de 15 ans. Contrairement à la France, le latin n'y est pas une option (*Langues et Cultures de l'Antiquité*) que l'on peut choisir en plus des langues vivantes. Dans les lycées généraux autrichiens (contrairement aux lycées technologiques – *Realgymnasien* (RG) – et professionnels – BHS), c'est une matière obligatoire<sup>9</sup>, et des connaissances en latin sont nécessaires pour un nombre important de disciplines universitaires, non seulement pour le latin et l'archéologie (dès le début des études), mais aussi pour la médecine, le droit et les langues, entre autres.<sup>10</sup> En revanche, on peut commencer des études de français en tant que grand débutant, le niveau B1 est seulement nécessaire pour commencer le 2<sup>ème</sup> semestre<sup>11</sup>, les études menant au niveau C1 (certains programmes même au niveau C2 en Master<sup>12</sup>). Les lycéens autrichiens apprennent donc ou le latin ou une 2<sup>ème</sup> langue vivante à partir de 12 ans et l'autre langue à partir de 14 ans.

---

6 <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/98b4463d-d47e-4fcc-a802-82a9fddb0316?lang=en>.

7 <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/29e93865-c5ca-4d30-9f03-1a2c2f530e98?lang=en>.

8 Contrairement à l'Autriche, le latin n'est pas obligatoire dans les *Gymnasiums* allemands.

9 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ahs.html>.

10 Les étudiant.e.s n'ayant pas fait de latin au lycée (p. ex. provenant d'autres pays ou de lycées professionnels) doivent faire un test de latin pendant les études qui demande une préparation d'un cours de six heures par semaine pendant deux semestres ([https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung\\_und\\_neue\\_medien/universitaet/Seite.160900.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/Seite.160900.html), <https://klassischephilologie.univie.ac.at/studium/ergaenzungspruefungen/latein-ergaenzungspruefung/>).

11 p. ex. <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/romanistik-bachelor/>.

12 p. ex. <https://spl-romanistik.univie.ac.at/studium/studienplaene/>.

Le français peut alors être appris comme 1<sup>ère</sup> langue vivante (à partir de 10 ans, donc pendant 8 ans), ce qui est rarement le cas (*cf. infra*), comme 2<sup>ème</sup> langue vivante (à partir de 12 ou 14 ans, donc pendant 6 ou 4 ans) ou comme 3<sup>ème</sup> langue vivante (à partir de 15 ans, donc pendant 3 ans). Dans le contexte scolaire, on appelle communément les élèves apprenant le français pendant 4 ans « Kurzfranzosen » et ceux qui l'apprennent pendant 6 ans « Langfranzosen » (< all. *kurz* 'court', *lang* 'long', *Franzosen* 'Français'). L'enseignement commence par 4 heures par semaine pour se poursuivre avec 3 heures hebdomadaires jusqu'au bac (avec une exception en 5<sup>ème</sup> pour la 1<sup>ère</sup> langue vivante ; cf. tab. 1).

Classe (âge) Langue	1 <sup>ère</sup> (10–11 ans)	2 <sup>ème</sup> (11–12 ans)	3 <sup>ème</sup> (12–13 ans)	4 <sup>ème</sup> (13–14 ans)	5 <sup>ème</sup> (14–15 ans)	6 <sup>ème</sup> (15–16 ans)	7 <sup>ème</sup> (16–17 ans)	8 <sup>ème</sup> (17–18 ans)
1 <sup>ère</sup> langue vi- vante	4	4	4	3	2	3	3	3
2 <sup>ème</sup> langue vi- vante (6 ans)	---	---	4	3	3	3	3	3
2 <sup>ème</sup> langue vi- vante (4 ans)	---	---	---	---	3	3	3	3
3 <sup>ème</sup> langue vi- vante	---	---	---	---	---	4	3	3

Tab. 1 : Nombre d'heures de FLE par semaine en langues au lycée général en Autriche (cf. programme AHS).

Selon les programmes, les élèves doivent atteindre au bac le niveau B2 du CECR en 1<sup>ère</sup> langue vivante et en 2<sup>ème</sup> langue vivante le niveau B1. S'ils apprennent cette dernière depuis 6 ans, le niveau B2 est attendu en lecture (cf. programme AHS). En Allemagne, en revanche, la totalité des compétences en français – généralement 2<sup>ème</sup> langue étrangère – doit correspondre au niveau B2, et en anglais – généralement 1<sup>ère</sup> langue étrangère – même au niveau C1 dans la réception de textes (cf. KMK 2012). En Bavière, cela est également le cas pour le français au niveau du bac.<sup>13</sup>

13 [https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26499.html](https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26499.html).

Alors que l'Allemagne a une longue tradition d'enseignement du FLE en tant que 2<sup>ème</sup> (et même 1<sup>ère</sup>) langue étrangère (cf. Reinfried 2017), le français a en Autriche longtemps été enseigné essentiellement à partir de 14 ans, car le latin était obligatoire à partir de 12 ans au lycée général et l'anglais constituait généralement la 1<sup>ère</sup> langue étrangère (rarement le français ou le russe). Entre 1995/96 et 2005/2006, le français à partir de 12 ans a d'abord été introduit dans le cadre de projets pilotes (cf. de Cillia 2002, de Cillia / Krumm 2010). Aujourd'hui, il existe toute une gamme de langues qui peuvent être choisies à partir de 12 ans : anglais, français, italien, russe, espagnol, tchèque, slovène, bosniaque/croate/serbe, hongrois, croate, slovaque, polonais et romani (cf. programme AHS).

Finalement, le français s'apprend rarement comme 1<sup>ère</sup> langue vivante en Autriche. C'est le cas notamment dans deux lycées de tradition à Vienne : l'*Akademisches Gymnasium* et le *Theresianum*. Ce sont les seuls en Autriche qui proposent un enseignement dans le cadre du programme FIPS (*Français intégré aux projets dans le secondaire*). Ce programme se caractérise par un *enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère* (EMILE/CLIL), par exemple des cours d'histoire, de géographie, de musique ou d'E.P.S. en français. De plus, le *Lycée Français de Vienne* – un établissement de l'État français à l'étranger<sup>14</sup> –, fondé en 1946, propose de la maternelle au baccalauréat un enseignement qui suit les programmes français (ainsi que la *Matura* autrichienne en plus).<sup>15</sup> Il accueille environ un tiers d'élèves français, un tiers d'élèves autrichiens et un tiers d'élèves de pays tiers (c.p.). À part ce cas, un diplôme binational correspondant à l'*AbiBac* (avec un niveau C1 en français<sup>16</sup>, préparé dans 83 établissements allemands) ou au *deutsch-französisches Abitur* (fr. *baccalauréat franco-allemand*; quatre établissements en Allemagne et un en France) n'existe pas en Autriche.<sup>17</sup>

À l'école primaire, l'enseignement du FLE est courant dans les régions frontalières en Allemagne (cf. Husemann 2017) : dans la Sarre notamment, les élèves apprennent le français à partir de la 3<sup>ème</sup> classe allemande (correspondant au CE2 français, donc à partir de 8 ans) et dans un quart des écoles même à partir de la 1<sup>ère</sup> classe (CP).<sup>18</sup> En Autriche, seulement 543 élèves (0,2%) ont appris le français à l'école primaire en 2020/21 (cf. Statistik Austria 2023). La

14 <https://lyceefrancais.at/lhistoire-du-lfv>.

15 <https://lyceefrancais.at>.

16 p. ex. [https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV\\_2235\\_1\\_1\\_2\\_K\\_1005/true](https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2235_1_1_2_K_1005/true).

17 <https://www.education.gouv.fr/les-dispositifs-franco-allemands-2030>.

18 <https://frontaliers-grandest.eu/de/startseite/fremdsprachen-lernen/das-lernen-von-fremdsprachen-ab-dem-kindesalter-bis-zum-abitur/in-deutschland/das-lernen-von-fremdsprachen-im-saarland/in-der-grundschule/>.

*Stubenbastei* à Vienne est la seule à proposer un cursus de FIP (*Français Intégré à l'école Primaire*) : mis à part l'allemand et les mathématiques, toutes les autres matières (sciences, musique, E.P.S., arts plastiques, etc.) sont enseignées en binôme allemand/français (avec des locuteur.rice.s natif.ve.s), pendant 5 heures par semaine.<sup>19</sup> De plus, cette école propose le projet *Papillon*. Ici, les instituteur.rices.s intègrent des séquences d'une dizaine à une quinzaine de minutes par jour dans l'enseignement de différentes matières ; pendant une heure par semaine, un.e enseignant.e natif.ve vient en classe.<sup>20</sup>

Ces trois établissements scolaires – l'*Akademisches Gymnasium*, le *Theresianum* et la *Stubenbastei* – font partie des six en Autriche (dont cinq à Vienne) qui portent le *Label FrancÉducation*.<sup>21</sup>

Les programmes de FLE et les manuels scolaires ne sont pas les mêmes dans les différents pays germanophones. Contrairement à l'Allemagne, qui se caractérise par des programmes très détaillés qui diffèrent d'un *Land* à l'autre, l'Autriche ne possède qu'un seul programme pour toutes les langues vivantes, qui reprend essentiellement le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR ; Conseil de l'Europe 2018). Il se limite à quelques pages et ne distingue qu'entre lycées généraux et lycées professionnels ainsi qu'entre 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> langue vivante. Dans un sondage mené en 2018 auprès de 200 enseignant.e.s de FLE en Autriche et en Bavière, nous avons vu que les manuels les plus utilisés en Autriche sont *Perspectives Autriche* (indiqué par 59 participant.e.s), *À plus!* (27), *Bien fait!* (25) et *Cours intensif* (17) ; en Bavière, il s'agissait de *Découvertes* (60), *À plus!* (45), *Horizons* (39), *Cours intensif* (27) et *Parcours* (25) (plusieurs réponses possibles) (cf. Horvath et al. 2021).

Une autre différence est que la langue première (L1), l'allemand, n'est pas identique dans les trois pays – et leurs régions. Les différences dialectales ont surtout un impact sur l'apprentissage de la prononciation. Les dialectes du nord de l'Allemagne possèdent par exemple uniquement /z/ en position initiale et les dialectes du sud ainsi que ceux de l'Autriche et de la Suisse traditionnellement /s/ (cf. [prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/SimAnlaut](http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/SimAnlaut)). L'opposition phonologique /s:/z/ du français (cf. la paire minimale *sceau vs zoo*) est donc difficile pour les apprenant.e.s de toutes les régions germanophones, mais le problème concerne en partie l'articulation de la sibilante sourde et en partie celle de la sibilante sonore. L'influence des caractéristiques phonétiques et phonologiques de l'allemand autrichien sur le FLE a récemment été étudiée dans le projet

19 <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Oesterreichisches-Schulsystem/Allgemeinbildende-Pflichtschulen--APS-/Fremdsprachige-Schulprojekte---FIP--FIPS--SIB.html>.

20 <https://vsstubenbastei.schule.wien.at/schwerpunkte>.

21 <https://www.labelfranceducation.fr/fr>.

de recherche *Pronunciation in Progress : French Schwa and Liaison* (Pro<sup>2</sup>F) (<https://pro2f.univie.ac.at>; Pustka / Heisenberger / Courdès-Murphy 2021 ; cf. aussi Hießmanseder 1934). De plus, on note des différences au niveau du vocabulaire : les élèves autrichiens peuvent par exemple profiter du fait qu'il existe de nombreux emprunts français en Autriche qui sont inconnus en Allemagne comme *Coiffeur, Fauteuil, retour* etc. (cf. *supra*).

Finalement, la formation des professeur.e.s de FLE est différente. Alors que les études se terminent en Allemagne par un examen d'état (*1. Staatsexamen*), il s'agit en Autriche d'un diplôme universitaire. Après les études, les diplômé.e.s du *1. Staatsexamen* en Allemagne effectuent deux ans de stage accompagnés d'une formation didactique (*Referendariat*) qui se termine par le *2. Staatsexamen*. En Autriche, il n'existe plus que des stages pendant les études ; l'année de stage entre les études et la vie professionnelle (*Unterrichtspraktikum*) a été supprimée en 2019. De nombreux étudiant.e.s enseignent déjà pendant leurs études de Master.

Pour conclure, chaque pays a sa propre association de professeur.e.s de français : comme la *Fédération allemande des professeurs de français* (*Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer e. V.*, FAPF/VdF), il existe en Autriche depuis 1992 l'*Association des professeurs de français en Autriche* (APFA ; <https://www.apfa.at>). Elle publie l'*apfascope*, son bulletin trimestriel, et organise tous les deux ans un congrès qui réunit une centaine de personnes.

Compte tenu de ces différences considérables entre l'Allemagne et l'Autriche, on comprend la nécessité de ce livre, qui aborde pour la première fois le français en Autriche : il traite d'un côté la présence du français en Autriche, notamment dans le paysage linguistique, de l'autre son enseignement en tant que langue étrangère.

## Remerciements

J'aimerais adresser mes remerciements à Daniel Reimann et Andrea Rössler pour avoir accepté ce volume dans la collection « RFU – Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung » et à Kathrin Heyng de la maison d'édition Narr pour avoir accompagné la publication du volume du début à la fin. Je suis très reconnaissante aux nombreux collègues qui ont évalué les contributions dans le cadre d'une procédure évaluation par les pair.e.s en double aveugle et qui ont contribué de manière décisive à la qualité de ce volume. Je remercie en particulier Corinna Koch qui a organisé cette étape pour mon propre article en co-écriture avec Linda Bäumlner. Un grand merci finalement à Frédéric Nicolosi pour sa relecture du volume entier !

Vienne, le 5 février 2024

Elissa Pustka

## Références

- Cillia, Rudolf de (2002) : « Fremdsprachenunterricht in Österreich nach 1945 », in :  
Lechner, Elmar (éd.) : *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt, etc. : Lang, 115–128.
- Cillia, Rudolf de / Krumm, Hans-Jürgen (2010) : « Fremdsprachenunterricht in Österreich », in : *Sociolinguistica* 24.1, 153–169.
- Conseil de l'Europe (2018) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre – enseigner – évaluer*, Paris : Didier.
- Duden online : *Wörterbuch der deutschen Sprache*. <https://www.duden.de/woerterbuch>.
- DWDS : *Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache*. <https://www.dwds.de>.
- Fäcke, Christiane (<sup>2</sup>2017) : *Fachdidaktik Französisch : Eine Einführung*, Tübingen : Narr.
- Fröschl, Katrin (2017) : *Soggiorni dell'estero davanti alla porta di casa : il francese e l'italiano nel paesaggio linguistico di Vienna*, Diplomarbeit Universität Wien.
- Hießmaseder, Margarethe (1934) : *Phonetische Untersuchung über die französische Aussprache bei Ausländern* (Doktorarbeit, Universität Wien).
- Husemann, Veit (2017) : « Französischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland », in : Nieweler, Andreas (éd.) : *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart : Klett, 38–47.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012) : *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012) : [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) [02.01.2024].
- Kratz, Bernd (1968) : « Deutsch-französischer Lehnwortaustausch », in : Mitzka, Walter (éd.) : *Wortgeographie und Gesellschaft. Festgabe für L.E. Schmitt*, Berlin : de Gruyter, 445–486.
- Kreissler, Félix (1973) : *Le français dans le théâtre viennois du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris : PUF.
- Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) Oberstufe : <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.
- Pustka, Elissa (2021) : « Wo Österreich französisch ist : eine Pilotstudie zur *Linguistic Landscape* der Wiener Josefstadt (8. Bezirk) », in : Lücke, Stephan / Piredda, Noemi / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (éds.) : *Linguistik grenzenlos : Berge, Meer, Käse und Salamander 2.0 – Linguistica senza confini : montagna, mare, formaggio e salamandra 2.0. Korpus im Text*, volume 14 (<http://www.kit.gwi.uni-muenchen.de/?p=75170&v=1>).
- Pustka, Elissa / Bäumlner, Linda / Heizenberger, Elisabeth (à paraître) : « Von *café* [ka'fe] zu *Kaffee* [kafe]: Kontaktlinguistik im Anfangsunterricht – oder sogar davor », in : *französisch heute*.

- Pustka, Elissa / Heizenberger, Elisabeth / Courdès-Murphy, Léa (2021) : « Comment enseigner le schwa et la liaison ? Ce que nous apprend l'analyse d'un corpus de parole de 145 élèves autrichiens », in : Pustka, Elissa (éd.) : *La prononciation dans l'enseignement du FLE : perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 17-46 (open access : <https://phaidra.univie.ac.at/o:1563837>).
- Reinfried, Marcus (2017) : « Die Entwicklung des Schulfachs Französisch », in : Nieweler, Andreas (éd.) : *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart, Klett, 34-37.
- Soukup, Barbara / Pustka, Elissa / Krammer, Lisa / Seereiner, Sophia (2023) : « *Citizen Science goes Sprachwissenschaft – Das Projekt 'VisibLL – Schüler\*innen erforschen die (un)übersehbare Mehrsprachigkeit der Wiener Linguistic Landscape'* », in : *Wiener Linguistische Gazette* 94 : 127-155.
- Statistik Austria (2023) : *Bildung in Zahlen : 2021-22* ([https://www.statistik.at/fileadmin/user\\_upload/BiZ-2021-22\\_Tabellenband.pdf](https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Tabellenband.pdf)).
- Thiele, Johannes (1993) : « Die Schichtung des französischen Wortguts im Deutschen. Streifzüge durch die Geschichte der deutschen Sprache », in : Dahmen, Wolfgang et al. (éds.) : *Das Französische in den deutschsprachigen Ländern*, Tübingen : Narr, 3-17.





# **Acquisition et apprentissage du français en Autriche**



# Pro<sup>2</sup>F - le premier corpus d'apprenant.e.s de FLE autrichien.ne.s : protocole d'enquête, conventions de transcription et codage schwa et liaison

Elissa Pustka, Universität Wien

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

Compte tenu du fait que le français fait partie des langues les plus apprises au monde<sup>2</sup> et que sa prononciation est considérée comme particulièrement difficile (cf. Kramer 2010), il est d'autant plus surprenant de constater que l'enseignement de sa prononciation se fait jusqu'à nos jours essentiellement de manière intuitive, sans fondement scientifique, ni en phonétique et phonologie ni en didactique. Les rares études empiriques portant sur la prononciation d'apprenant.e.s de FLE sont très récentes et se basent sur des corpus assez restreints d'étudiant.e.s universitaires. Dans le cadre du programme de recherche international *Interphonologie du Français Contemporain* IPFC (Racine et al. 2012), 21 équipes de recherche (<http://cbllle.tufs.ac.jp/ipfc>) ont documenté et analysé en général une douzaine de participant.e.s adultes. La seule exception présente l'enquête IPFC-Norvège, qui comprend aussi des enregistrements de huit lycéens (Andreassen / Lyche 2018). En dehors du programme IPFC, Schmid 2012 étudie 10 élèves entre 16 et 17 ans, et l'un des sept participant.e.s de

---

1 Le projet de recherche Pro<sup>2</sup>F n'aurait pas été possible sans le soutien d'un grand nombre de personnes : tout d'abord un grand merci à notre école partenaire, notamment aux élèves pour leur participation ! De plus, j'aimerais remercier Julia Horvath et Julia Kamerhuber, qui ont participé au développement du protocole d'enquête adapté au contexte autrichien, et Daphné Baudry, Julia Gusterer et Barbara Huber, qui ont effectué avec elles l'enquête de terrain. Léonore Troehler, Johanna Himmer, Romana Schneider, Linda Schwärzler et Angelika Steinringer ont transcrit et annoté les données, Linda Bäumlner, Elisabeth Heiszenberger, Julia Horvath, Julia Kamerhuber et Léonore Troehler ont aidé à la correction des transcriptions et annotations. Pour la correction de cet article, je remercie Frédéric Nicolosi. Toutes les erreurs sont les miennes.

2 <https://observatoire.francophonie.org/qui-apprend-le-francais-dans-le-monde/le-francais-langue-etrangere/>.

Trouvain et al. 2013 a entre 15 et 16 ans. La majorité des apprenant.e.s de FLE, cependant, sont des adolescent.e.s en contexte scolaire (30,5% des élèves du premier cycle du secondaire en Europe en 2021).

Le projet de recherche autrichien *Pronunciation in Progress : French Schwa and Liaison* (Pro<sup>2</sup>F; <https://pro2f.univie.ac.at/>), financé de 2017 à 2022 par le Fond Autrichien pour la Science FWF (projet FWF P-29879 ; subvention : 349 644 EUR), comble cette lacune. Il se base sur les deux enquêtes IPFC-allemand dirigées par l’auteure de cet article : IPFC-Munich (2010–2011) et IPFC-Vienne (2015–2017) (cf. Pustka 2015, Pustka / Meisenburg 2017, Pustka / Forster / Kamberhuber 2018). Avant, la seule étude sur la prononciation des Autrichiens en français était Hießmaseder 1934.

L’objectif du projet de recherche Pro<sup>2</sup>F était d’accomplir la recherche fondamentale nécessaire en linguistique pour améliorer la didactique de la prononciation et ainsi les compétences des apprenant.e.s en FLE. Il fournit le plus grand corpus d’apprenant.e.s de FLE dans le monde (108 heures 45 minutes), le premier grand corpus avec des données de collégiens-lycéens (145 participant.e.s de 12 à 18 ans) et le premier corpus d’apprenant.e.s de FLE en Autriche (Vienne). Ce corpus sera mis à la disposition de la communauté des chercheur.se.s à travers le référentiel de l’université de Vienne *Phaidra* (<https://phaidra.univie.ac.at>). Le projet a non seulement permis de renouveler l’état de l’art sur l’acquisition-apprentissage du schwa et de la liaison en FLE, les deux phénomènes qui se trouvaient au centre du projet (cf. Kamberhuber / Horvath / Pustka 2020, Heisenberger et al. 2020, Pustka / Heisenberger / Courdès-Murphy 2021, Heisenberger 2022, Pustka / Heisenberger / Hartmann 2022), mais aussi de localiser les problèmes de prononciation les plus gênants pour l’intercompréhension (cf. Pustka 2020, 2021a) et de développer sur cette base un grand éventail de matériaux pédagogiques, notamment pour le niveau débutant (cf. Heisenberger / Jansen 2020, Bäumlner / Wagenpfeil 2021, Pustka 2021b).

Cet article donne un large aperçu de la méthodologie du projet Pro<sup>2</sup>F : il présente le protocole d’enquête (cf. section 2), le travail de terrain (section 3), l’archivage des données, les conventions de transcription, l’anonymisation et le codage du schwa et de la liaison (cf. section 4).<sup>3</sup> Il est destiné à informer en détail les utilisateur.rice.s du corpus Pro<sup>2</sup>F sur la collecte et le traitement des données

---

3 Cet article se limite à présenter la méthodologie de l’enquête transversale menée pendant l’année scolaire 2017/18. Il ne traitera pas de l’enquête longitudinale menée entre 2017/18 et 2023 sur des élèves en première année d’apprentissage du français en 2017/18, avec des tâches supplémentaires.

et à faire profiter de nos expériences les chercheur.euse.s désirant construire leur propre corpus.

## 2 Protocole d'enquête

L'établissement du protocole d'enquête a été la première étape du projet de recherche Pro<sup>2</sup>F car il a dû être soumis aux autorités autrichiennes avant la soumission du projet de recherche au *Fond Autrichien pour la Science* (FWF). Ce protocole se base sur la méthodologie des programmes de recherche internationaux (*Inter-Phonologie du Français Contemporain* PFC et IPFC, fondés en 1999 et 2008 (cf. Durand / Laks / Lyche 2002, <https://www.projet-pfc.net> ; Racine et al. 2012, <http://cblle.tufts.ac.jp/ipfc/>). Dans le cadre du projet Pro<sup>2</sup>F, la méthodologie a été adaptée à l'âge et au niveau de compétence des participant.e.s ainsi qu'au contexte d'apprentissage et de recherche autrichien. Contrairement au projet IPFC, qui vise à documenter la prononciation en FLE dans le monde entier, nous n'avons pas opté pour des versions bilingues, mais des formulaires uniquement en allemand (cf. section 2.2) et des tâches non seulement en français, mais aussi en allemand (cf. section 2.1).

### 2.1 Tâches

Le projet Pro<sup>2</sup>F (cf. tab. 1) reprend tout d'abord les tâches de PFC, destinées à des locuteur.rice.s natif.ve.s : une liste de mots avec des paires minimales à la fin et un texte, tous les deux lus à voix haute, ainsi qu'un entretien guidé. Ces tâches sont censées refléter un continuum d'autocontrôle (cf. Labov 1972). De plus, cette triangulation vise à balancer les avantages et inconvénients des différentes tâches, notamment la comparabilité des tâches d'élicitation (surtout pour l'étude des lexèmes de basse fréquence), l'influence de la présence virtuelle de la forme orthographique sur la prononciation en lecture (*effet Buben* ; Buben 1935, Chevrot / Malderez 1999) ainsi que la validité des données. Étant donné qu'il était difficile de faire parler les participant.e.s de PFC de façon naturelle dans la *discussion dite libre* (cf. Meisenburg 2003) et les apprenant.e.s d'IPFC dans la *discussion entre deux apprenant.e.s* (cf. Detey et al. 2018), que la totalité de ces longs enregistrements de parole spontanée n'a rarement été transcrite et analysée et que la prononciation ne différait guère entre ces deux types de parole spontanée, nous avons opté pour un seul enregistrement de parole spontanée, un *entretien guidé* (cf. section 2.1.3). La reprise de la liste de mots et du texte PFC nous permet de comparer un à un les productions des apprenant.e.s du projet Pro<sup>2</sup>F à celles

des locuteur.rice.s natif.ve.s du programme PFC. De plus, nous avons repris la liste de mots spécifique IPFC-allemand pour les apprenant.e.s germanophones (cf. Chervinski 2013), dont 34 mots font partie de la liste spécifique IPFC pour toutes les L1 (cf. Detey et al. 2018), et rajouté une liste de mots Pro<sup>2</sup>F pour l'étude du schwa et la liaison (cf. section 2.1.1).

Comme nos premiers enregistrements ont montré que le texte PFC était trop difficile à lire pour des élèves de 12 ans en première année d'apprentissage de FLE, nous avons créé un texte supplémentaire adapté à leur niveau et basé sur un texte du manuel utilisé (cf. section 2.1.2). Pour collecter davantage de données comparables sans l'influence de la graphie, nous avons prévu une tâche de répétition, comme dans le projet IPFC (répétition des listes de mots IPFC-allemand et Pro<sup>2</sup>F ; cf. section 2.1.1). Comme l'entretien guidé suit un guide d'entretien beaucoup plus strict que dans PFC, cette tâche fournit également des données comparables.

Afin de prendre en compte la L1 allemand et notamment la variété autrichienne des participant.e.s, nous avons ajouté au protocole la lecture du texte allemand « Nordwind und Sonne » ('Le Vent du Nord et le Soleil'), texte utilisé par l'Association Phonétique Internationale (cf. IPA 1999 ; <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/ipa-handbook-downloads>). L'allemand des élèves enregistré.e.s ne correspond en effet guère aux variétés autrichiennes traditionnelles, mais se rapproche considérablement des variétés parlées en Allemagne ou dans les médias audio-visuels allemands, consommées également en Autriche. Certains détails sont particulièrement importants pour l'analyse du schwa et de la liaison, comme la prononciation du <e> et du <s>. Une partie de nos participant.e.s ne prononce pas par exemple le mot *Sonne* 'soleil' avec /s/ comme traditionnellement en Autriche (cf. <https://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/SimAnlaut>), mais avec /z/ comme en allemand standard d'Allemagne. Si un.e tel.le locuteur.rice produit une liaison en /s/ au lieu de /z/, cela ne s'explique pas par une interférence phonétique, mais par le graphème <s> (cf. Heiszenberger / Hartmann / Pustka soumis).

Tâche	Durée par élève
Lecture de la liste de mots PFC (94 mots)	4 min.
Lecture de la liste de mots IPFC spécifique pour toutes les L1 + IPFC-allemand + Pro <sup>2</sup> F (97 mots)	4 min.
Lecture du texte PFC (401 mots, sans titre)	7 min.
Lecture du texte Pro <sup>2</sup> F « Vacances » (260 mots)	5 min.
Lecture du texte allemand « Nordwind und Sonne » 'Le Vent du Nord et le Soleil' (108 mots)	3 min.
Répétition de la liste de mots Pro <sup>2</sup> F (31 mots)	5 min.
Entretien guidé avec une locutrice native	15 min.
TOTAL	43 min.

Tab. 1 : Tâches du projet Pro<sup>2</sup>F (Heiszenberger et al. 2020).

Au total, nous avons prévu 43 minutes pour les enregistrements de chaque élève (cf. tab. 1), contrairement aux deux heures que prend le protocole IPFC (cf. Detey et al. 2018).

Dans la suite de cette section seront présentées les tâches propres du projet Pro<sup>2</sup>F : la liste de mots Pro<sup>2</sup>F (cf. section 2.1.1), le texte Pro<sup>2</sup>F (cf. section 2.1.2) et le guide d'entretien (cf. section 2.1.3).

### 2.1.1 Liste de mots IPFC(-allemand)

Pour le projet Pro<sup>2</sup>F, nous avons repris la liste de mots du projet IPFC, qui est composé d'un tronc commun pour toutes les L1 (cf. tab. 2) et d'une liste spécifique en fonction de la L1. Pour cette dernière, tou.te.s les responsables de projets IPFC de langues germaniques avaient établi une liste spécifique commune germanique (cf. tab. 3). De plus, Elissa Pustka et Juri Chervinski avaient établi une liste spécifique pour l'allemand (cf. tab. 4).

La liste de mots IPFC pour toutes les L1 complète la liste de mots PFC. Elle contient 34 mots qui recouvrent les oppositions phonologiques suivantes, censées poser problème à tou.te.s, sinon à de nombreux.ses apprenant.e.s de FLE : /ə/ : /e/, /u/ : /y/, /ã/ : /ẽ/, /ã/ : /õ/ ; /ø/ : /o/ ainsi que /œ/ : /ɔ/. Les mots de la liste comportent ces phonèmes en position initiale, médiale et finale, idéalement dans des paires minimales, p. ex. *le pas vs les pas, bulle vs boule* (cf. Detey et al. 2018).



Opposition phonémique	Position		
	initiale	médiane	finale
/ə/ : /e/	---	<i>le pas/les pas</i>	--
/u/ : /y/	<i>eu/ou</i>	<i>bulle/boule</i>	<i>bu/bout</i>
/ã/ : /ẽ/	<i>Andes/Inde</i>	<i>tante/teinte</i>	<i>tant/teint</i>
/ã/ : /õ/	<i>anse/once</i>	<i>panse/ponce</i>	<i>pan/pont</i>
/ø/ : /o/	<i>eux/eau</i>	---	<i>peu/peau</i>
/œ/ : /ɔ/	<i>heure/hors</i>	<i>peur/port</i>	---

Tab. 2 : Mots communs de la liste spécifique (cf. Detey et al. 2018 : 3).

De plus, la liste spécifique commune germanique (cf. tab. 3) teste l'opposition /ə/ : /e/ dans des mots polysyllabiques, l'opposition entre voyelles tendues et relâchées (p. ex. /y/ : /ɣ/ dans *musique* vs *muscle*), les oppositions de sonorité /s/ : /z/, /ʃ/ : /ʒ/, /f/ : /v/, /p/ : /b/, /t/ : /d/, /k/ : /g/ (différentes positions syllabiques pour les fricatives, position finale pour les plosives qui sont sujettes à l'assourdissement final) ainsi que l'opposition des glissantes /w/ : /ɥ/.

Opposition phonémique	Mots / paires minimales
/ə/ : /e/	<i>repartir/répartir/respect, général/revenant</i>
/y/ : /ɣ/	<i>musique/muscle</i>
/s/ : /z/	<i>seau/zoo</i> (position initiale), <i>des seaux/des zoos</i> (position médiane)
/ʃ/ : /ʒ/	<i>chat/jardin</i> (position initiale), <i>hacher/âgé</i> (position médiane), <i>cache/cage</i> (position finale)
/f/ : /v/	<i>file/ville</i> (attaque simple), <i>frais/vrai</i> (attaque complexe devant liquide), <i>griffe/grive</i> (finale)
/p/ : /b/	<i>chope/robe</i>
/t/ : /d/	<i>cote/code</i>
/k/ : /g/	<i>drogue/phoque</i>
/w/ : /ɥ/	<i>oui/huit, Louis/lui</i>

Tab. 3 : Liste spécifique commune germanique.

Enfin, la liste spécifique IPFC-allemand (cf. tab. 4) contient aussi des paires de mots qui comportent un /a/, suivi ou non de /ʁ/, pour tester si le /ʁ/ est complètement éliminé comme en all. *Karte* ['ka:tə] vs fr. *carte* [kaʁt]. Pour la position en milieu de mot, on y trouve devant /b/ *arbitre* vs *abeille* et devant /k/ *arctique* vs *actif*, et en finale absolue *noix* vs *noir* (cf. Chervinski 2013).

Opposition phonémique	Mots / paires minimales
vocalisation du /ʁ/ après /a/	<i>arbitre</i> / <i>abeille</i> , <i>arctique</i> / <i>actif</i> , <i>noix</i> / <i>noir</i>

Tab. 4 : Liste spécifique IPFC-allemand (cf. Chervinski 2013).

### 2.1.2 Liste de mots Pro<sup>2</sup>F

La liste de mots Pro<sup>2</sup>F vise à recueillir un grand nombre de contextes de réalisation du schwa et de la liaison. Elle contient au total 31 mots et constructions. Cette liste a été utilisée dans le cadre de deux tâches : la lecture d'une deuxième liste de mots (liste IPFC spécifique pour toutes les L1 + liste IPFC-allemand + liste Pro<sup>2</sup>F ; cf. tab. 1) et la répétition à partir de l'enregistrement d'un présentateur de radio parisien.

La liste contient tout d'abord les contextes les plus importants de réalisation ou de non-réalisation obligatoire des deux phénomènes (pour un état de l'art cf. Pustka / Heiszenberger / Courdès-Murphy 2021). Pour le schwa ont été intégrés des contextes en syllabe initiale, médiane et finale après une et deux consonnes. Un défi particulier pour les apprenant.e.s sont les internationalismes *appartement* et *gouvernement*, dans lesquels le schwa est réalisé en français car il se trouve après deux consonnes, contrairement aux mots correspondants en anglais et allemand (cf. Kamerhuber / Horvath / Pustka 2020). Un autre défi pour les apprenant.e.s sont les correspondances graphème-phonème irrégulières, en l'occurrence <on> (dans *Monsieur*) et <ai> (dans *faisait*) pour le schwa.

Pour la liaison, la liste contient surtout des contextes obligatoires : pronom personnel + forme verbale conjuguée (*nous* [z]avons), préposition monosyllabique + pronom personnel (*chez* [z]elle), adverbe monosyllabique *très* + adjectif (*très* [z]intéressant). Nous avons aussi intégré un contexte de liaison facultative rare, après un substantif au pluriel : *parcs* ([z])impressionnants, réalisé une fois avec et une fois sans liaison par le locuteur modèle dans la tâche de répétition. De plus, la liste contient un certain nombre de constructions figées pour les deux phénomènes comme *tout* [t]à coup et *de temps* [z]en temps avec liaison obligatoire et *comm(e) ça* ou *tout l(e) temps* où le schwa n'est pas réalisé, même

en français méridional (cf. Hansen 1994, Pustka 2007). Le tableau 5 reproduit cette liste en expliquant pourquoi ces contextes ont été choisis.

N°	Mot / construction	Phénomène	Commentaire(s)
1.	<i>tout à coup</i>	liaison	construction figée
2.	<i>comme ça</i>	schwa	construction figée
3.	<i>chez elle</i>	liaison	liaison obligatoire (préposition monosyllabique + pronom)
4.	<i>tout le temps</i>	schwa	construction figée
5.	<i>de temps en temps</i>	liaison	construction figée
6.	<i>tout de suite</i>	schwa	construction figée
7.	<i>parcs impressionnants</i>	liaison	liaison facultative rare (substantif au pluriel +)
8.	<i>c'est-à-dire</i>	liaison	construction figée
9.	<i>maintenant</i>	schwa	non-réalisation du schwa (syllabe médiane après 1 consonne ; lexicalisé)
10.	<i>je sais pas</i>	schwa	schwa variable dans les clitiques : non-réalisation fréquente en parole spontanée
11.	<i>il était une fois</i>	liaison	construction figée
12.	<i>sera</i>	schwa	schwa variable en syllabe initiale après 1 consonne : non-réalisation fréquente en parole spontanée
13.	<i>jeux olympiques</i>	liaison	construction figée
14.	<i>premier</i>	schwa	réalisation du schwa en syllabe initiale après 2 consonnes
15.	<i>Mesdames et Messieurs</i>	liaison	construction figée
16.	<i>petit-déjeuner</i>	schwa	non-réalisation du schwa fréquente en parole spontanée
17.	<i>Monsieur</i>	schwa	schwa correspondant à <on>
18.	<i>faisait</i>	schwa	schwa correspondant à <ai>
19.	<i>premier étage</i>	liaison	liaison obligatoire

20.	<i>semaine</i>	schwa	schwa variable en syllabe initiale après 1 consonne : non-réalisation fréquente en parole spontanée
21.	<i>Allez-y !</i>	liaison	liaison obligatoire
22.	<i>appartement</i>	schwa	réalisation du schwa (syllabe médiane après 2 consonnes)
23.	<i>très intéressant</i>	liaison	liaison obligatoire (adverbe <i>très</i> +)
24.	<i>heureusement</i>	schwa	non-réalisation du schwa (syllabe médiane après 1 consonne)
25.	<i>comment allez-vous ?</i>	liaison	construction figée
26.	<i>gouvernement</i>	schwa	réalisation du schwa (syllabe médiane après 2 consonnes)
27.	<i>États-Unis</i>	liaison	construction figée
28.	<i>bêtement</i>	schwa	non-réalisation du schwa (syllabe médiane après 1 consonne)
29.	<i>nous avons</i>	liaison	liaison obligatoire (pronom + verbe)
30.	<i>chemise</i>	schwa	schwa variable en syllabe initiale après 1 consonne
31.	<i>accent aigu</i>	liaison	construction figée

Tab. 5 : Liste des mots Pro<sup>2</sup>F (schwa et liaison).

Un certain nombre des mots de cette liste ont été repris du texte PFC pour permettre des comparaisons entre les tâches (*jeux olympiques, premier, chemise, bêtement, nous avons*). D'autres ont été intégrés pour la même raison dans le texte Pro<sup>2</sup>F (*États-Unis, parcs intéressants, semaine, jeux olympiques, très intéressant, Monsieur, chez elle, appartement, premier étage, heureusement, de temps en temps*; cf. section 2.1.2). Bien évidemment, il est difficile d'éliciter des phénomènes qui apparaissent dans la chaîne parlée, surtout en parole spontanée, dans une liste de mots, notamment les non-réalisations de schwas en début de groupe comme dans *j(e) sais pas* ou *p(e)tit-déjeuner*. Nous les avons intégrés tout de même pour tester à quel point ces prononciations seraient éventuellement lexicalisées.

### 2.1.3 Texte Pro<sup>2</sup>F

Ayant constaté lors des premiers enregistrements que le texte PFC, créé pour des locuteur.rice.s adultes ayant le français comme L1, était trop difficile pour

des apprenants de 12 ans en première année d'apprentissage de FLE, nous avons créé un texte supplémentaire adapté au projet Pro<sup>2</sup>F, sur la base d'un texte du tome 1 du manuel scolaire utilisé *Bien fait!* (Luner / Truxa-Pirierros / Wladika 2010). Ce texte de 260 mots, intitulé « Vacances », est reproduit ci-dessous :

### **Vacances**

Alexandre est au Canada et aux États-Unis avec ses parents et sa sœur. C'est une aventure pour tout le monde ! Ils ont loué un camping-car pour être un petit peu plus indépendants. Ils veulent évidemment visiter plusieurs parcs impressionnants, parce qu'ils aiment beaucoup la nature. Ils espèrent voir des oiseaux et des ours. Il y a aussi de grands lacs où on peut faire du canoë. L'eau de ces lacs est plutôt froide, c'est pourquoi la sœur d'Alexandre est un peu déçue. Marie et son frère Julien passent une semaine en Espagne dans une colonie de vacances au bord de la mer. On peut par exemple y faire du tennis, du hockey et aussi de la natation. Marie essaie presque tous les sports proposés. Elle est vraiment très sportive. Julien préfère regarder le foot à la télé, ou encore les jeux olympiques, qu'il trouve très intéressant. Ils sont dehors toute la journée. Quand ils ne font pas de sport, ils sont à la plage avec leurs copains. Camille ne part pas en vacances cette année, parce que son père, Monsieur Dubois, doit travailler. C'est pourquoi elle doit rester chez elle dans son appartement au premier étage. Heureusement, sa meilleure amie ne part pas non plus, ce qui est formidable pour elle. Les deux filles font beaucoup de choses ensemble. Quand il fait beau, elles vont à la piscine ou font du vélo. Quand il pleut, elles font du shopping ou regardent la télé. De temps en temps, Camille garde le fils de sa sœur qui a neuf ans.<sup>4</sup>

---

4 Le texte original est : « Simon est au Canada avec ses parents et sa sœur. Ils ont loué un camping-car pour être plus indépendants. Ils veulent visiter plusieurs parcs nationaux, parce qu'ils aiment beaucoup la nature. Ils espèrent voir des élans et des ours. Il y a aussi de grands lacs où on peut faire du canoë. L'eau de ces lacs est plutôt froide, c'est pourquoi la sœur de Simon est un peu déçue.

Sylvie et son frère Eric passent une semaine en Espagne, dans un camp sportif au bord de la mer. On peut y faire du tennis, de la planche à voile, de l'équitation et du beach-volley. Eric ne fait pas d'équitation, mais Sylvie essaie tous les sports proposés. Elle est vraiment très sportive. Ils sont dehors toute la journée. Quand ils ne font pas de sport, ils sont sur la plage avec leurs copains.

Myriam ne part pas en vacances cette année, parce que ses parents doivent travailler. Sa meilleure copine ne part pas non plus, c'est pourquoi Myriam n'est pas trop triste. Les deux filles font beaucoup de choses ensemble. Quand il fait beau, elles vont à la piscine et font du vélo. Quand il pleut, elles font du shopping ou regardent la télé.

Le texte Pro<sup>2</sup>F ne contient presque que des mots de niveau A1 selon les Référentiels (A1 : Beacco / Porquier 2007, A2 : Beacco et al. 2008, B1 : Beacco et al. 2011, B2 : Beacco / Bouquet / Porquier 2004), contrairement au texte PFC qui contient des mots de tous les niveaux du CECR et au-delà (cf. fig. 1).

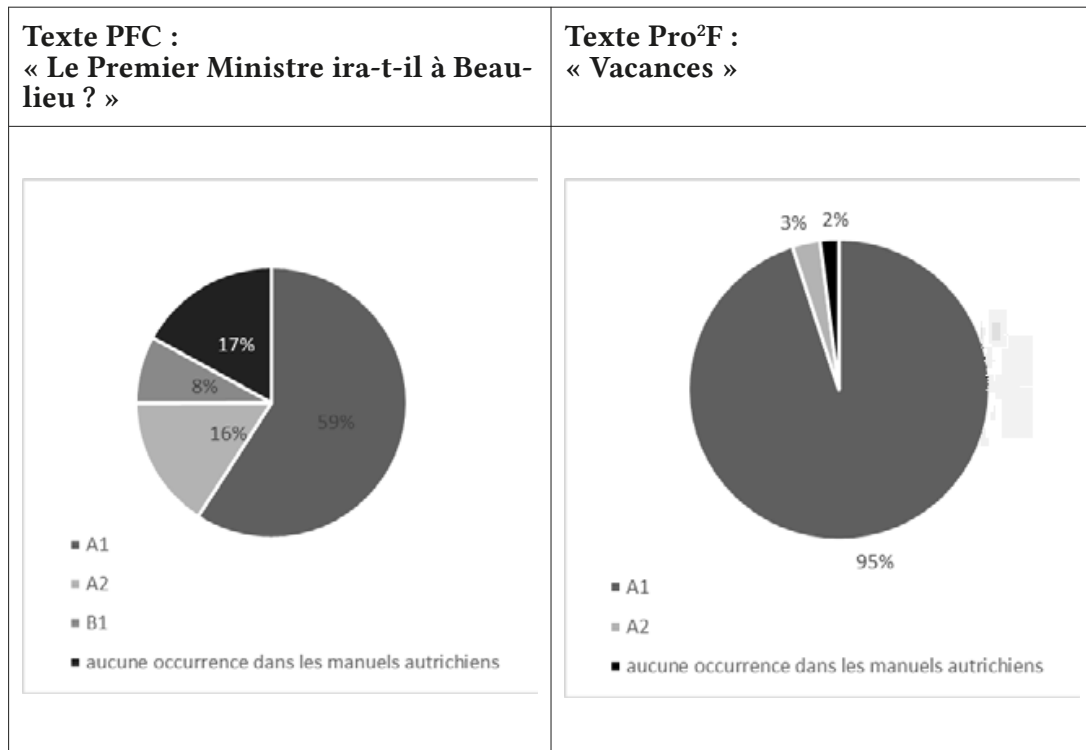


Fig. 1 : Niveau de vocabulaire des textes PFC et Pro<sup>2</sup>F.

Dans le texte Pro<sup>2</sup>F, les mots de niveau A2 sont entre autres *Canada*, *plage*, *formidable*, *natation* et *garder*. Des mots de niveau B2 sont par exemple *ours*, *camping-car*, *aventure*, *hockey* et *colonie*. Comme les cours de FLE ne mènent en Autriche qu'au niveau B1 au bout de six années d'apprentissage, ces mots ne se trouvent pas dans la série de manuels *Bien fait!* (Luner / Truxa-Pirierros / Wladika 2010).

Dans le texte PFC, les mots en gras en bas dépassent le niveau de tou.te.s les élèves enregistré.e.s dans le cadre du projet Pro<sup>2</sup>F (au-delà du niveau B1) :

---

De temps en temps, Myriam fait du baby-sitting chez sa sœur qui a un garçon de 3 ans. » (Luner / Truxa-Pirierros / Wladika 2008 : 149)

Le Premier **Ministre** ira-t-il à Beaulieu ?

Le village de Beaulieu est en grand **émoi**. Le Premier **Ministre** a en effet décidé de faire étape dans cette commune au cours de sa tournée de la région en fin d'année. Jusqu'ici les seuls titres de gloire de Beaulieu étaient son vin blanc sec, ses chemises en soie, un champion local de course à pied (Louis Garret), quatrième aux jeux **olympiques** de Berlin en 1936, et plus récemment, son **usine** de pâtes italiennes. Qu'est-ce qui a donc valu à Beaulieu ce grand **honneur** ? Le hasard, tout **bêtement**, car le Premier Ministre, **lassé** des circuits **habituels** qui tournaient toujours autour des mêmes villes, veut découvrir ce qu'il appelle « la campagne profonde ».

Le maire de Beaulieu – Marc Blanc – est en revanche très inquiet. La **cote** du Premier Ministre ne cesse de baisser depuis les **élections**. Comment, en plus, éviter les manifestations qui ont eu tendance à se multiplier lors des visites officielles ? La côte **escarpée** du **Mont** Saint-Pierre qui mène au village connaît des **barrages** chaque fois que les **opposants** de tous les bords **manifestent** leur colère. D'un autre côté, à **chaque** voyage du Premier Ministre, le gouvernement prend contact avec la **préfecture** la plus proche et s'assure que tout est fait pour le protéger. **Or**, un gros **détachement** de police, comme on en a vu à Jonquières, et des **vérifications** d'identité **risquent** de **provoquer** une explosion. Un jeune membre de l'**opposition** aurait déclaré : « Dans le coin, on est jaloux de notre liberté. S'il faut montrer patte blanche pour circuler, nous ne répondons pas de la réaction des gens du pays. Nous avons le **soutien** du village entier. » De plus, quelques articles parus dans La Dépêche du Centre, L'Express, Ouest Liberté et Le Nouvel Observateur indiqueraient que des **activistes** des communes voisines préparent une journée chaude au Premier Ministre. Quelques **fanatiques** auraient même **entamé** un **jeûne prolongé** dans l'église de Saint Martinville.

Le sympathique maire de Beaulieu ne sait plus à quel saint **se vouer**. Il a le sentiment de se trouver dans une **impasse** stupide. Il s'est, en **désespoir** de cause, décidé à écrire au Premier Ministre pour vérifier si son village était vraiment une **étape** nécessaire dans la tournée prévue. Beaulieu préfère être inconnue et tranquille plutôt que de se trouver au centre d'une **bataille** politique dont, par la télévision, seraient témoins des millions d'**électeurs**.

Au niveau grammatical, le texte Pro<sup>2</sup>F correspond également au niveau A1, alors que le texte PFC contient des formes du passé composé (*a décidé*), de l'imparfait (*étaient*), du participe passé (*lassé*), du conditionnel (*indiqueraient*) et du conditionnel passé (*aurait déclaré*). Étant donné le niveau élevé du texte PFC,

nous avons laissé le choix aux élèves de première année du projet Pro<sup>2</sup>F de le lire ou non pour ne pas intimider et démotiver les plus faibles. Au final, 19 sur 31 de ces élèves l'ont lu.

Le texte Pro<sup>2</sup>F est non seulement adapté au niveau de français des participant.e.s, mais aussi aux besoins spécifiques du projet Pro<sup>2</sup>F. Ainsi, il inclut systématiquement les contextes les plus importants du schwa et de la liaison, notamment un certain nombre de contextes de schwa et de liaison de la liste de mots Pro<sup>2</sup>F (cf. section 2.1.1). Pour la liaison, il contient les contextes morphosyntaxiques et lexicaux obligatoires (cf. Pustka 2016 : 161) suivants (cf. tab. 6) :

Contexte		Exemples dans le texte Pro <sup>2</sup> F
Déterminant +		<i>aux [z]États-Unis, des [z]oiseaux, des [z]ours, son [n]appartement</i>
Numéral +		<i>premier [ʁ]étage, neuf [v]ans</i>
Pronom clitique + forme verbale conjuguée		<i>ils [z]ont, ils [z]aiment, ils [z]espèrent</i>
Conjonction monosyllabique	<i>quand +</i>	<i>Quand [t]ils, Quand [t]il (2 occurrences)</i>
Prépositions monosyllabiques	<i>en +</i>	<i>en [n]Espagne</i>
	<i>chez + pronom</i>	<i>chez [z]elle</i>
Adverbe monosyllabique <i>très +</i>		<i>très [z]intéressant</i>
Constructions figées		<i>États-[z]Unis, jeux [z]olympiques, de temps [z]en temps</i>

Tab. 6 : Contextes de liaison obligatoire dans le texte Pro<sup>2</sup>F.

Parmi les contextes facultatifs, le texte Pro<sup>2</sup>F contient un cas de liaison fréquente, après la préposition monosyllabique *dans* suivie d'un groupe nominal : *dans ([z])une colonie de vacances*. De plus s'y trouvent des cas de liaison variable après des formes verbales conjuguées, plus fréquente après *c'est* et *est* qu'après *sont*, *vont* et *passent*. Après les adverbes monosyllabiques *plus* et *pas* et les substantifs au pluriel (*ses parents ([z])et sa sœur, plusieurs parcs ([z])impressionnants, des oiseaux ([z])et des ours, Les deux filles font beaucoup de choses ([z])ensemble*), la liaison est rare.

Quant au schwa, nous avons veillé à ce que les contextes suivants soient présents : *tout l(e) monde, un p(e)tit peu* et *parc(e) que* (constructions figées ; cf.



Pustka 2007) ainsi que certains mots et constructions de la liste de mots Pro<sup>2</sup>F (cf. section 2.1.1).

#### 2.1.4 Guides d'entretien

Pour faire parler les apprenant.e.s de manière spontanée, nous avons opté pour un entretien avec une locutrice native du français provenant de la France septentrionale (la même pour tou.te.s les participant.e.s), suivant un guide d'entretien. Ce guide se base sur celui du projet IPFC pour le niveau A1–B1 (cf. Detey et al. 2018) en ce qui concerne les questions sur les voyages et le rapport à la langue française, et sur le manuel scolaire utilisé (*Bien fait!*, Luner / Truxa-Pirierros / Wladika 2010) pour ce qui est des thèmes de l'école, des loisirs et de la famille. De même que dans le cadre du projet IPFC, nous avons préparé deux guides d'entretien en fonction du niveau de français, dans notre cas un guide de base pour les niveaux A1–A2 (voir en bas) et des questions supplémentaires pour le niveau B1. Afin de pouvoir s'adapter à des informateur.rice.s plus ou moins bavard.e.s, nous avons prévu des questions obligatoires (en gras) et facultatives. Voici le guide d'entretien pour les niveaux A1–A2 :

#### Guide d'entretien A1–A2

Généralités :

- **Tu as quel âge ?\***
- **Quelle est ta nationalité ?**

École :

- **Qu'est-ce que tu vois dans cette pièce ?**
- **De quelle heure à quelle heure tu as cours ?**
- **Qu'est-ce que tu aimes à l'école ? Quelle est ta matière préférée ? Pourquoi ?**
- **Qu'est-ce que tu n'aimes pas à l'école ?**

Environnement :

- **Qu'est-ce que tu aimes à Vienne ?**
- Décris le chemin pour aller de chez toi à la gare la plus proche.

Fêtes :

- **Qu'est-ce que tu fais à ton anniversaire ? (famille/copains ?)**
- Tu fêtes Noël comment ?

Loisirs :

- **Qu'est-ce que tu aimes faire pendant ton temps libre ? (musique, cinéma, sport, etc.)**
- **Qu'est-ce que tu aimes manger ?**
- **Qu'est-ce que tu aimes faire pendant les vacances ?**
- Tu t'habilles comment ?

Amis/Famille :

- **Où est-ce que tu aimes rencontrer tes amis ?**
- **Décris ton meilleur ami !**
- Raconte-moi quelque chose sur ta famille !

Voyages :

- **Tu as déjà voyagé dans un pays étranger ? Si oui, raconte ton/tes voyage(s).**
- Si non, dans quels pays tu aimerais voyager et pourquoi ?

Projets :

- Quels sont tes projets pour le futur (professionnels, personnels, etc.) ?

Langues/Le français :

- **Tu parles quelles langues ?**
- **Quand tu as commencé à étudier le français ?**
- **Pourquoi tu as commencé à étudier le français ?**
- **Qu'est-ce qui est difficile en français ? Qu'est-ce que tu n'arrives pas à faire ?**
- Quel est le meilleur moyen d'apprendre le français ?
- Tu as déjà remarqué des différences en français selon la région où on le parle ?
- Où parle-t-on selon toi le meilleur français ?
- Quel est le français que tu souhaiterais parler ?

\*en gras : questions obligatoires

Le guide d'entretien pour le niveau B1 contient les questions supplémentaires suivantes :

- **Décris ta journée typique !**
- Quel est ton film préféré ?
- **Qu'est-ce que tu as fait hier ?**
- **Es-tu déjà allé en France ou dans un autre pays francophone ?**
- **Quel pays francophone tu aimerais visiter ? Pourquoi ?**
- Quel est ton pays préféré ? Pourquoi ?
- Où as-tu commencé à étudier le français ? (lycée, école primaire ?)
- **À quoi est-ce que tu penses quand tu entends le mot *France* ?**

Les entretiens ont été menés par une étudiante de FLE qui travaillait depuis un moment comme assistante de langue à Vienne et qui arrivait très bien à mettre à l'aise les élèves et à s'adapter à leur niveau de français.

## 2.2 Formulaires

En plus des tâches décrites sous 2.1, le protocole d'enquête contient un consentement de participation à signer (cf. section 2.2.1) et un questionnaire sociodémographique à remplir (cf. section 2.2.2). La langue de ces formulaires est l'allemand car la langue principale du pays et de l'université ainsi que des participant.e.s est l'allemand.

### 2.2.1 Consentement de participation

Dans tout projet de recherche, les participant.e.s doivent être préalablement informé.e.s et donner volontairement leur accord (*informed consent*). Celui-ci doit être documenté par une signature sous un consentement de participation. Pour les mineur.e.s, la signature du ou de la responsable légal.e est nécessaire, pour les mineur.e.s de 7 ans ou plus, il faut également la signature de ces dernier.ère.s (pour plus d'informations juridiques cf. Pustka 2022). Dans le cadre du projet Pro<sup>2</sup>F, nous avons informé les élèves et leurs parents par écrit, par une lettre et un dépliant, et nous leur avons expliqué le projet oralement en classe et lors des rencontres parents-professeur.e.s au début de l'année scolaire, où ils avaient la possibilité de poser des questions (ce qu'ils n'ont fait que rarement). Au total, nous sommes allées dans 13 classes.

Voici le consentement de participation du projet Pro<sup>2</sup>F qui a été validé par une juriste de l'université de Vienne (Autriche) :<sup>5</sup>

---

5 Aujourd'hui, il faudrait encore rajouter un renvoi à l'autorité de protection des données : « Gemäß Art. 77 DSGVO steht Ihnen das Recht zu, sich bei einer Aufsichtsbehörde zu beschweren. In Österreich handelt es sich bei der Aufsichtsbehörde um die Datenschutz-

**Einverständniserklärung<sup>6</sup>**

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass meine Sprachaufnahmen bzw. die Sprachaufnahmen meines Kindes und ihre Transkription sowie meine/ seine soziodemographischen Daten (Alter, Geschlecht etc.) für das Projekt *Pronunciation in Progress* (Pro<sup>2</sup>F) anonymisiert zu sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Zwecken gespeichert, analysiert und publiziert werden. Diese Erklärung kann ich jederzeit per Brief oder Mail an folgende Adresse widerrufen:

Univ.-Prof. Dr. habil. Elissa Pustka, M. A. Dipl.-Journ.

Universität Wien, Institut für Romanistik

Spitalgasse 2, Hof 8

1090 Wien

ÖSTERREICH

elissa.pustka@univie.ac.at

Ein Widerruf gilt nur für künftige, nicht für bereits erfolgte Publikationen.

Il convient de souligner qu'il faut demander explicitement l'autorisation de stocker, analyser et publier les enregistrements, leurs transcriptions ainsi que les données sociodémographiques. La précision des disciplines (linguistique et didactique) ne permet pas une publication en ligne, mais rend une convention d'utilisation nécessaire.

**2.2.2 Questionnaire sociodémographique**

Les participant.e.s du projet Pro<sup>2</sup>F ont rempli un questionnaire sociodémographique que nous avons construit sur la base du questionnaire du programme IPFC. En plus de quelques renseignements de base (âge, sexe, premières langues), nous avons voulu contrôler la variété L1 (par les lieux de résidence des

---

behörde: Wickenburggasse 8, 1080 Wien, Telefon: +43 1 52 152-0, E-Mail: dsb@dsb.gv.at, Website: dsb.gv.at. » (cf. Pustka 2021c : 92).

'Suivant l'article 77 DSGVO, vous avez le droit de porter plainte auprès d'une autorité de contrôle. En Autriche, cette autorité de contrôle est la Datenschutzbehörde (autorité de protection des données) : Wickenburggasse 8, 1080 Vienne (Autriche), Téléphone : +43 1 52 152-0, e-mail : dsb@dsb.gv.at, site web : dsb.gv.at.'

6 Traduction (E.P.): 'Je donne mon accord pour que les enregistrements de ma parole, leur transcription ainsi que mes données sociodémographiques pour le projet *Pronunciation in Progress* (Pro<sup>2</sup>F) soient – de manière anonymisée – stockées, analysées et publiées à des fins linguistiques et didactiques. Je peux à tout moment révoquer mon consentement par lettre ou par mail à l'adresse ci-dessous.'

participant.e.s et de leur parents), le contact avec du français non scolaire et d'éventuelles certifications du niveau de français.

### Persönliche Daten

Nachname		
Vorname		
Nationalität		
Erst- sprache(n)	<input type="radio"/>	Ich bin einsprachig mit _____ aufgewachsen.
	<input type="radio"/>	Ich bin mehrsprachig aufgewachsen. Sprachen: _____
Geschlecht <sup>7</sup>	<input type="radio"/>	männlich
	<input type="radio"/>	weiblich
Geburtsjahr		

### Wohnorte

Jahr (Dauer)	Land – Region – Stadt

### Eltern

	Vater	Mutter
Erstsprache(n)		
Fremdsprache(n)		
Wichtigste Wohnorte		

---

7 Aujourd'hui, on rajouterait une catégorie « divers » et « non renseigné ».

### Erwerb/Erlernen des Französischen

<input type="radio"/>	Französisch ist meine Erstsprache.	
<input type="radio"/>	Ich habe Französisch schon vor dem Gymnasium als Fremdsprache gelernt: mit _____ Jahren.	
<input type="radio"/>	Neben Englisch und Französisch lerne ich noch folgende Sprachen: _____ (ab _____ Jahren), _____ (ab _____ Jahren), _____ (ab _____ Jahren)	
Ich hatte bereits Französischunterricht mit einem Sprachassistenten/einer Sprachassistentin		<input type="radio"/> ja
		<input type="radio"/> nein

### Gebrauch des Französischen

Ich spreche Französisch auch außerhalb des Schulunterrichts	<input type="radio"/>	Ja Mit wem? _____
	<input type="radio"/>	nein
Außerhalb der Schule höre ich Französisch noch regelmäßig	<input type="radio"/>	in der Familie
	<input type="radio"/>	im Fernsehen
	<input type="radio"/>	im Internet
	<input type="radio"/>	im Radio
	<input type="radio"/>	_____
	<input type="radio"/>	ich höre kein Französisch außerhalb der Schule

### Aufenthalt(e) in französischsprachigen Ländern

Jahr (Dauer)	Land – Region – Stadt

## Sprachzertifikate Französisch

Ich habe in Französisch folgende Sprachzertifikate erworben	<input type="radio"/>	Kein Zertifikat
	<input type="radio"/>	DELF Niveau: _____
	<input type="radio"/>	DALF Niveau: _____
	<input type="radio"/>	Anderes Sprachzertifikat Name: _____ Niveau: _____

### 3 Travail de terrain

#### 3.1 Choix de l'école

Étant donné que le projet Pro<sup>2</sup>F vise à documenter et analyser la prononciation d'un grand nombre d'élèves apprenant le FLE, nous avons cherché à recruter et enregistrer des participant.e.s en collaboration avec un établissement scolaire. Afin de préparer l'autorisation, l'idée du projet Pro<sup>2</sup>F a été présentée au préalable aux autorités scolaires de Vienne (*Stadtschulrat*). Pendant la rencontre, la responsable a appelé spontanément une directrice d'un collège-lycée, qui a directement donné son accord. Il s'agit dans ce cas d'un collège-lycée réputé pour ses bons résultats en langues étrangères. Le manuel de FLE utilisé est *Bien fait!* (Luner / Truxa-Pirierros / Wladika 2010), un manuel qui traite particulièrement peu la prononciation. Pour ces deux raisons, les résultats du projet Pro<sup>2</sup>F ne sont pas représentatifs de l'Autriche et encore moins des pays germanophones ou de l'apprentissage du FLE en général. Il a été convenu que l'école resterait anonyme et que nous parlerions dans nos publications uniquement d'un collège-lycée à Vienne.

#### 3.2 Recrutement des participant.e.s

Une fois le projet commencé, nous avons rencontré d'un côté la directrice du collège-lycée et les enseignant.e.s de FLE et de l'autre côté le représentant des parents d'élèves. Pendant ces rencontres, on nous a demandé de fournir en échange un feedback individuel aux élèves (qui n'avait pas été prévu dans les ressources du projet). De plus, le représentant des parents d'élèves exigeait que la communication passe directement entre l'équipe de recherche et les élèves, sans passer par les enseignant.e.s.

Après avoir informé les élèves et leurs parents par écrit et personnellement dans les classes et lors des rencontres parents-enseignant.e.s (cf. section 2.2.1), nous avons été très positivement surprises par le fait que 145 sur 214 élèves (68%) étaient prêt.e.s à participer, 25 de plus que les 120 (20 par classe) envisagés. Même si les ressources personnelles et financières du projet n'étaient pas prévues pour l'enregistrement, le traitement et l'analyse d'un si grand nombre de participant.e.s, nous ne voulions pas refuser des élèves intéressé.e.s par le projet.

### 3.3 Description des participant.e.s

Les participant.e.s du projet Pro<sup>2</sup>F apprennent tou.te.s le français comme 2<sup>ème</sup> langue étrangère après l'anglais. Il.elle.s ont entre 12 et 18 ans et se trouvent entre la première et sixième année d'apprentissage. Selon les programmes autrichiens pour les 2<sup>èmes</sup> langues vivantes, il.elle.s devraient se situer entre le niveau A1 et B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* CECR (voir Conseil de l'Europe 2001).

La tableau 7 donne un aperçu des élèves en fonction de l'année d'apprentissage et du sexe. On y voit que 72% de nos apprenants sont féminins.

Année d'apprentissage	Nombre de participant.e.s		
	Total	Sexe	
		f.	m.
1 <sup>ère</sup>	31	18	13
2 <sup>ème</sup>	21	16	5
3 <sup>ème</sup>	34	26	8
4 <sup>ème</sup>	20	17	3
5 <sup>ème</sup>	20	13	7
6 <sup>ème</sup>	19	14	5
TOTAL	145	104	41

Tab. 7 : Nombre de participant.e.s en fonction de l'année d'apprentissage et du sexe (Kamerhuber / Horvath / Pustka 2020 : 168).



Tou.te.s les participant.e.s du corpus ont l'allemand comme langue première (L1). 104 des 145 élèves sont monolingues (71,2%), 41 bi- ou plurilingues (28,8%). Le tableau 8 montre de quelles L1 supplémentaires il s'agit.

	<b>Langue première (L1), en plus de l'allemand</b>	<b>Nombre d'élèves</b>
<b>Langues romanes</b>	espagnol	4
	roumain	3
	français	2
	italien	2
	portugais	1
<b>Langues slaves</b>	bulgare	3
	polonais	3
	croate	2
	serbe	2
	bosniaque	1
	tchèque	1
<b>Langues germaniques</b>	anglais	7
	néerlandais	1
	luxembourgeois	1
	danois	1
<b>Autres</b>	grec	3
	hongrois	2
	arabe	1
	chinois	1

Tab. 8 : Nombre de participant.e.s bilingues.

Pour ce qui est des autres informations documentées dans les questionnaires socio-démographiques, nous nous sommes rendu compte qu'elles sont si ponctuelles (p. ex. un séjour d'une semaine à Paris) qu'elles ne se prêtent guère à une analyse quantitative. Dans des cas individuels, elles peuvent éventuellement

servir à des explications *post hoc*. Cette expérience montre qu'on pourra sans problème supprimer un certain nombre de questions et se limiter au minimum pour la collecte des données dans des enquêtes futures.

### 3.4 Les enregistrements

Les élèves ont été enregistré.e.s entre novembre 2017 et avril 2018, avec un enregistreur ZOOM H4n (44.1 kHz/16 Bit, mono). Les enregistrements ont été faits par équipes de deux : la locutrice native pour les interviews et une assistante étudiante pour la logistique, la technique et l'enregistrement des tâches de lecture. Elles venaient chercher les élèves par deux dans les classes. Cette collecte des données en contexte scolaire s'est avérée plus chronophage que prévu.

Tout d'abord, c'était un défi de trouver des locaux calmes disponibles pendant la journée scolaire au sein de l'établissement. Dans les couloirs, la cantine et la salle de fêtes qu'on nous avait proposés en premier lieu, il y avait trop d'écho. Dans la bibliothèque, on entendait les films qui étaient montrés dans la salle à côté. De plus, une photocopieuse devant la porte produisait régulièrement du bruit de fond. Après avoir dû répéter un certain nombre d'enregistrements à cause d'une qualité de son insuffisante, on nous a mis à disposition deux petites salles dans la cave et sous le toit, une salle de préparation de chimie et une salle de bricolage ; de plus, nous avons effectué quelques enregistrements dans la bibliothèque quand les conditions le permettaient. Restait le problème du bruit pendant les pauses ainsi que parfois des cloches d'église et des bruits de chantier. On dépassait donc souvent les 50 minutes par élève annoncées, ce qui finalement ne dérangeait personne.

Un deuxième défi était le planning des enregistrements à l'aide des emplois du temps des 13 classes participantes, en tenant compte des dates des interrogations et des voyages de classe et de la disponibilité des assistantes étudiantes. Il fallait aussi prendre en compte le fait que certain.e.s enseignant.e.s ne voulaient pas permettre aux élèves de quitter leur cours pour être enregistré.e.s (pour plus de détails sur le travail de terrain voir Pustka 2022).

## 4 Traitement des données

Après avoir enregistré les élèves, nous avons découpé, nommé et archivé les fichiers, ce qui implique une charge de travail non négligeable dans le cas d'un grand corpus (cf. section 4.1). Ensuite, les enregistrements ont été transcrits orthographiquement sous PRAAT (cf. section 4.2), anonymisés (cf. section 4.3) et codés pour le schwa et la liaison (cf. section 4.4).

## 4.1 Archivage

Le tableau 9 présente les conventions de dénomination des fichiers, qui se basent sur celles du programme PFC :

1 <sup>ère</sup> position	2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> position	4 <sup>ème</sup> et 5 <sup>ème</sup> position	6 <sup>ème</sup> position, etc.
<b>Année d'apprentissage</b>	<b>Personne</b>	<b>Tâche</b>	<b>Type de fichier</b>
1 : 1 <sup>ère</sup> année de FLE, 2 : 2 <sup>ème</sup> année de FLE, etc.	01, 02, 03, etc.	li : liste de mots PFC le : liste de mots IPFC+Pro <sup>2</sup> F re : répétition (liste de mots) Pro <sup>2</sup> F tb : texte PFC « Beaulieu » tv : texte Pro <sup>2</sup> F « Vacances » tn : texte « Nordwind und Sonne » (en allemand) iv : interview ok : consentement de participation cv : questionnaire sociodémographique	son : .wav transcription : .textgrid formulaires : .doc

Tab. 9 : Dénomination des fichiers au sein du projet Pro<sup>2</sup>F.

Vu que le projet Pro<sup>2</sup>F ne comprend qu'un seul point d'enquête (Vienne, Autriche) avec l'allemand comme L1 pour tou.te.s les participant.e.s (avec parfois une deuxième L1 ; cf. section 3.3), les codes pour le pays, la région et la ville ou le village dans PFC et la L1 de l'apprenant.e dans IPFC n'étaient pas nécessaires. Vu que les normes actuelles de la protection des données personnelles requièrent une vraie anonymisation et non seulement une pseudonymisation, nous n'utilisons pas les initiales du prénom et du nom (+ chiffre) pour désigner les participant.e.s, comme dans (I)PFC, mais uniquement des chiffres (01, 02, etc.). Pour les nombreuses tâches et formulaires, nous avons opté, dans un souci de lisibilité et d'uniformité, pour des codes à deux positions (une position dans PFC, une ou deux positions dans IPFC). Contrairement à PFC, mais en suivant IPFC, le type de document n'est pas codé car l'extension (.wav, .textgrid, .doc) permet déjà de l'identifier.

## 4.2 Organisation des textgrids sous PRAAT

Les enregistrements ont été transcrits orthographiquement sous PRAAT (Boersma / Weenink 2023, [www.fon.hum.uva.nl/praat](http://www.fon.hum.uva.nl/praat)). En vue d'obtenir un corpus le plus lisible possible, la transcription suit l'orthographe standard du français (donc *tu as* et non *t'as*, *il y a* et non *y a*), avec points et virgules

(contrairement au programme IPFC qui procède à une transcription sans ponctuation ; cf. Detey et al. 2018). La transcription se fait, comme dans le programme PFC, sur une seule tire sous PRAAT, pour l'intervieweuse et le/la participant.e, à laquelle seront ensuite rajoutées des tires pour le codage du schwa et de la liaison, et, pour les tâches de lecture, une tire avec le texte cible (cf. fig. 2 et tab. 6). Contrairement au programme IPFC, les paroles des deux personnes ne sont pas transcrites dans des tires à part car ce n'est pas l'interaction qui est au cœur du projet Pro<sup>2</sup>F, mais la phonologie.

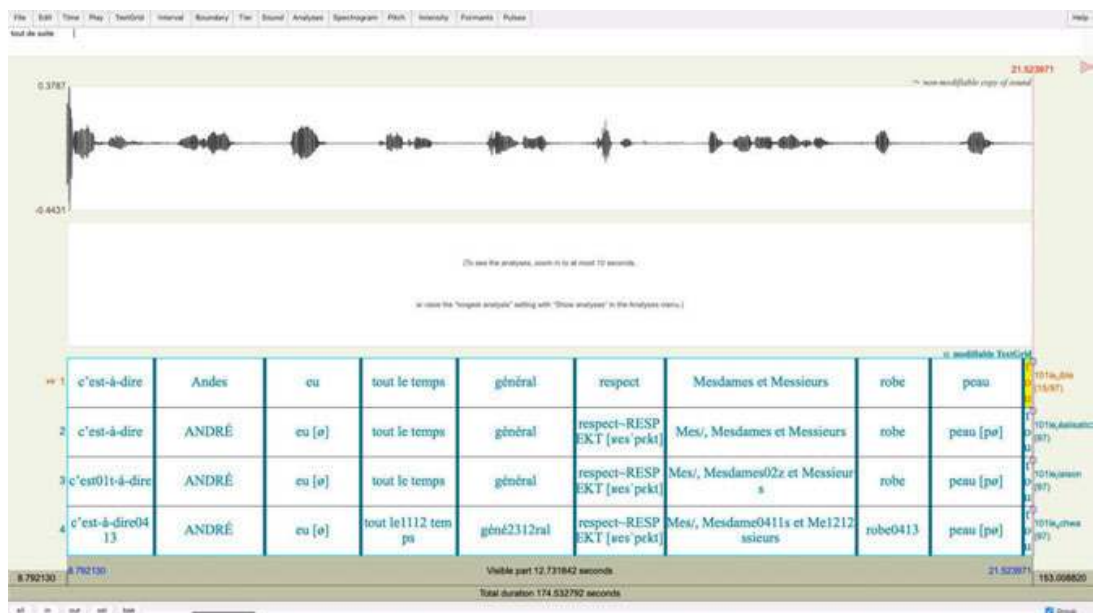


Fig. 2 : Transcription sous PRAAT (ici : liste de mots).

Les tires sous PRAAT sont dénommées de la façon suivante (cf. tab. 10) :

Tire	Contenu	Dénomination	Exemple
1	Texte cible (textes et listes de mots)	Code locuteur_cible	506le_cible
2	Transcription (de la réalisation)	Code locuteur_réalisation	506le_réalisation
3	Codage liaison	Code locuteur_liaison	506le_liaison
4	Codage schwa	Code locuteur_schwa	506le_schwa

Tab. 10 : Dénomination des tires sous PRAAT.

Qui est en train de parler est seulement indiqué dans le cas de l'entretien, par « E : » (pour « enquêtrice ») et le code locuteur (p. ex. « 506 : »). En cas de chevauchements, les paroles de la deuxième personne sont mises entre chevrons et intégrées à l'intérieur de celles de la personne principale, comme dans le corpus PFC (cf. Delais-Roussarie et al. 2002), p. ex. *E : Est-ce que tu aimes les, <205 : ÄHM.> le théâtre ?* En cas de doute, c'est l'interviewé.e qui est considéré.e comme locuteur ou locutrice principal.e. Dans la tâche de répétition, les paroles du locuteur modèle ne sont pas transcrites. Les textes et l'entretien sont découpés en intervalles de 12 secondes au maximum, en fonction des frontières syntaxiques ou unités de sens (jamais en contexte de liaison, p. ex. pas *mes//amies*), pour faciliter la lecture, la correction et le codage. Ces intervalles commencent toujours par du son, les pauses étant placées à la fin des intervalles. En cas de changement de parole, on commence un nouvel intervalle. La liste de mots est découpée avant chaque mot (cf. fig. 2).

### 4.3 Conventions de transcription

La transcription se fait selon l'orthographe standard du français pour des raisons d'économie de recherche, de lisibilité et de neutralité : elle évite des interprétations prématurées avant l'analyse fine. Nous avons repris les conventions suivantes du programme PFC :

- (1) **Répétitions** : virgules, p. ex. *Hum, il, il n'est pas petit.*
- (2) **Interruptions de mots** :
  - (2a) Définitive : barre oblique et virgule, p. ex. *Le Premier Minis/, Ministre*
  - (2b) Reprise du mot : -/-, p. ex. *cir-/cuits*
  - (2c) Reprise de la fin du mot : /-, p. ex. *canoë, /-noë*
- (3) **Mots incompréhensibles** : un « X » entre parenthèses par syllabe, p. ex. *Un peu (XX) français.*
- (4) **Bruits** : entre parenthèses, p. ex. *(rire), (raclement de gorge), (éternuer)*
- (5) **Allongements** : ne pas transcrire, p. ex. pas *e'est bœœœœn*, mais *c'est bon*
- (6) **Phénomènes d'hésitation** : *eh, hum, ts, ah* ; allemands/autrichiens : *AHM, ÄHM, ÄH* (en majuscules car alternance codique ; cf. (11))

De plus, nous avons rajouté les conventions suivantes pour le projet Pro<sup>2</sup>F :

- (7) **Erreurs de lecture** : en lettres majuscules, p. ex. *Quelques FANTASTIQUES auraient même entamé...* (au lieu de *fanatiques*)
- (8) **Erreurs de grammaire** : sans annotation car trop chronophage pour un projet de recherche en phonologie, p. ex. *Le maison est beau*
- (9) **Mots non reconnaissables / incompréhensibles** :
- (9a) en lecture (cible connue) : transcription en A.P.I. entre crochets derrière la transcription orthographique, p. ex. *eu* [ø] (donc pas de réinterprétation graphique comme *euh, œufs*, etc.)
- (9b) en parole spontanée : un « (X) » par syllabe
- (10) **Substitutions, épenthèses et élisions** : [-consonne/voyelle] [+consonne/voyelle] en A.P.I. après la transcription orthographique du mot ; notation de deux changements au maximum, sinon, traité comme cas de mot non reconnaissable (cf. (9))
- (10a) Substitution : p. ex. *intéressant* [-ɛ̃] [+in] [-s] [+z] pour \*[intɛvɛzã]
- (10b) Épenthèse : p. ex. *sport* [+t] pour \*[spɔʁt]
- (10c) Élisision : p. ex. *ville* [-l] pour \*[vi]
- (11) **Alternances codiques** : lettres majuscules et traduction en français entre parenthèses, p. ex. *j'aime SCHNITZEL (=escalope viennoise) et POMMES (=frites)*
- (12) **Formes hybrides** : mots existant en français prononcés avec un accent ou des changements de forme qui s'expliquent par la L1 allemand, la première langue étrangère anglais ou une langue d'héritage (p. ex. roumain, espagnol), indiqués par <~>, p. ex. *typiquement~TYPICALLY* [tipikl'mã]
- (13) **Ambiguïtés** : à juger en fonction du niveau de compétence et des autres productions des participant.e.s
- (13a) Liaison/consonnes finales : p. ex. [tu] au lieu de [tut], [tut] au lieu de [tu] – erreur de grammaire (*tout, toute*) ou de prononciation ([+t]/[-t]) ?
- (13b) Schwa/[e] : [ʒəmãʒe] = *je manger* ou *j'ai mangé* ?

Contrairement au programme IPFC (cf. Detey et al. 2018), nous ne proposons pas de transcriptions multiples pour les cas ambigus (p. ex. *on (n') a pas, il parle/ils parlent*). Au lieu d'astérisques devant les erreurs de performance (p. ex. *C'est \*dissifile\**) et les formes morphologiquement déviantes (p. ex. *il a \*prendu\**), nous recourons à l'A.P.I. L'utilisation de majuscules et de l'A.P.I. est une innovation par rapport à (I)PFC (IPFC utilisait des symboles SAMPA pour les transcriptions phonétiques).

Pour des raisons d'économie de recherche, l'annotation en A.P.I. ((9) et (10)) est plus ou moins fine en fonction de la tâche, comme le montre le tableau 11.

	Convention	Listes de mots	Textes	Entretien
Correspondances graphème-phonème	<b>Mots non reconnaissables / incompréhensibles</b> : transcription en A.P.I. – cible (graphie) : <eu> – prononciation-cible : [y] – réalisation : [ø] – transcription : <i>eu</i> [ø]			
	<b>Élision</b> : [-consonne] – cible (graphie) : <toute> – prononciation-cible : [tut] – réalisation : [tu] – transcription : <i>toute</i> [-t]			
	<b>Élision</b> : [-voyelle] – cible (graphie) : <trouver> – prononciation-cible : [tʁuve] – réalisation : [tʁuf] – transcription : <i>trouver</i> [-e] ([-v][+f])			
	<b>Épenthèse</b> : [+consonne] – cible (graphie) : <tout> – prononciation-cible : [tu] – réalisation : [tut] – transcription : <i>tout</i> [+t]			
	<b>&lt;h&gt; réalisé * [h] : [+h]</b> – cible (graphie) : <hockey> – prononciation-cible : [ɔkɛ] – réalisation : [hɔkɛ] – transcription : <i>hockey</i> [+h]			
	<b>Décodage selon les correspondances graphème-phonème dans la L1 allemand :</b> – [-ɛ̃] [+im] : p. ex. <im> dans <i>impressionnant</i> – [-y] [+u] : p. ex. <u> dans <i>Dubois</i> – [-l] [+j] : p. ex. <ll> dans <i>village</i> – Adjectifs : p. ex. <i>italiennes</i> [-ɛn] [+ɛ̃] (erreur de prononciation) et non <i>ITALIENS</i> , (erreur de grammaire)			

<b>Articulation</b>	<b>Sonorité (interférence de la L1 allemand) :</b> - [s]/[z] : p. ex. <i>chemise</i> [-z] [+s] - [ʃ]/[ʒ] : p. ex. <i>village</i> [-ʒ] [+ʃ] - [f]/[v] : p. ex. <i>vrai</i> [-v] [+f]			
	<b>Assourdissements des consonnes finales (interférence de la L1 allemand) :</b> - [p]/[b] : p. ex. <i>robe</i> [-b] [+p] - [k]/[g] : p. ex. <i>drogue</i> [-g] [+k] - [d]/[t] : p. ex. <i>monde</i> [-d] [+t]			
	<b>Qualité vocalique des voyelles nasales :</b> - [-ɔ̃] [+ã] : p. ex. <i>pont</i> [-ɔ̃] [+ã] - Pas de transcription d'appendices nasals, p. ex. <i>Inde</i> [ɛ̃nd] sans A.P.I, donc pas <del><i>Inde</i></del> [+n]			

Tab. 11 : Annotation en A.P.I. en fonction de la tâche.

Ce sont souvent les mêmes erreurs qui reviennent chez les apprenant.e.s. Le tableau 12 contient celles que nous avons observées le plus fréquemment dans la liste de mots lue, composée de la liste IPFC spécifique, de la liste IPFC-allemand et de la liste Pro<sup>2</sup>F (cf. section 2.1.1) : il s'agit principalement d'un manque de connaissance des correspondances graphème/phonème du français (en général, lecture suivant les règles de correspondances de la L1, l'allemand), notamment des consonnes finales muettes, ainsi que de problèmes d'articulation de l'opposition de sonorité et des voyelles nasales.

N°	Mot	Transcription	Erreur(s) typique(s)	Phénomène				
				graphème/phonème	consonne finale	sonorité	voyelle nasale	autres
1.	<i>frais</i>	[fʁɛ]	[-f] [+v]			x		
2.	<i>peur</i>	[pœʁ]	[-ʁ]		x			
3.	<i>comme ça</i>	[kɔ̃msa]	---					
4.	<i>muscle</i>	[myskl]	[-y] [+u] ; [-k] ; [-l]	x	x			



N°	Mot	Transcription	Erreur(s) typique(s)	Phénomène				
				graphème/phonème	consonne finale	sonorité	voyelle nasale	autres
5.	<i>zoo</i>	[zo]	[-z] [+s]			x		
6.	<i>c'est-à-dire</i>	[setadiʁ]	[-s] [+k]	x				
7.	<i>Andes</i>	[ãd]	[-ã] [+an] ; [+e] ; [-d] [+t]	x		x	x	
8.	<i>eu</i>	[y]	[ø]	x				
9.	<i>tout le temps</i>	[tultã]	[-ã] [+em] ; [+p]		x		x	
10.	<i>général</i>	[ʒeneʁal]	[-ʒ] [+g]/[+ʃ] ; [-l]	x	x	x		
11.	<i>respect</i>	[ʁɛspɛ]	---					
12.	<i>Mesdames et Messieurs</i>	[medamzemesjø]	[-s] [+z] ; [-ø] [+œʁ]	x		x		
13.	<i>robe</i>	[ʁɔb]	[-b] [+p]			x		
14.	<i>peau</i>	[po]	[-o] [+ø] ; [-p] [+b]	x		x		
15.	<i>tout de suite</i>	[tutsɥit]	[-u] [+y] ; [-t] ; [-ɥ] [+w]		x			x
16.	<i>arctique</i>	[aʁktik]	[-ʁ] ; [-k]					x
17.	<i>revenant</i>	[ʁəvənã]	[-v] [+f]			x		
18.	<i>Comment allez-vous ?</i>	[kɔmãtalevu]	[-ã] [+e] ; [-ã]	x				
19.	<i>musique</i>	[myzik]	[-y] [+u]/[+i] ; [-z] [+s]	x		x		x
20.	<i>code</i>	[kɔd]	[-d] [+t]			x		
21.	<i>maintenant</i>	[mẽ(t)nã]	[-ẽ] [+ai]/[+en]/[ɛ]	x			x	
22.	<i>Inde</i>	[ẽd]	[-ẽ] [+in] ; [-d] [+t]			x	x	
23.	<i>rat</i>	[ʁa]	---					
24.	<i>arbitre</i>	[aʁbitʁ]	[-ʁ]					x

N°	Mot	Transcription	Erreur(s) typique(s)	Phénomène				
				graphème/phonème	consonne finale	sonorité	voyelle nasale	autres
25.	<i>repartir</i>	[ʁəpɑʁtiʁ]	[-ʁ] ; [-a] [+ε]					x
26.	<i>tout à coup</i>	[tutaku]	[-u] [+y]					x
27.	<i>once</i>	[ɔ̃s]	[-ɔ̃] [+ã] ; [-s] [+z] ; [-s]		x	x	x	
28.	<i>actif</i>	[aktif]	[-k] ; [-f] ; [-f] [+v]		x	x		x
29.	<i>là</i>	[la]	---					
30.	<i>je sais pas</i>	[ʒəsɛpa]	[-ʒ] [+ʃ] ; [-s] [+z]			x		
31.	<i>âgé</i>	[aʒe]	[-e] ; [-ʒ] [+ʃ]	x		x		
32.	<i>lui</i>	[lɥi]	[-ɥ] [+u]/[+w]					x
33.	<i>phoque</i>	[fɔk]	[-f] [+p] ; [-k] ; [-k] [+g]	x	x	x		
34.	<i>États-Unis</i>	[etazyni]	[+t] ; [-a] [+e] ; [-y] [+u]	x	x			x
35.	<i>barré</i>	[baʁe]	[-e]					x
36.	<i>partir</i>	[pɑʁtiʁ]	[-ʁ]					x
37.	<i>cage</i>	[kaʒ]	[-k] [+s] ; [-ʒ] [+ʃ]	x		x		
38.	<i>sera</i>	[sɛʁa]	[-s] [+z]			x		
39.	<i>eux</i>	[ø]	[o] ; [+s]	x	x			
40.	<i>seau</i>	[so]	[-s] [+z] ; [-o] [+ø]/ [+e]	x		x		
41.	<i>tant</i>	[tã]	[-t] [+d] ; [-ã] [+a]/ [+an]			x	x	
42.	<i>accent aigu</i>	[aksãtegy]	[-k] ; [-s] ; [-ã] [+ɛn] ; [-ɛ] [+ai]/[+a] ; [-g] [+ʒ] ; [-y] [+u]	x			x	x
43.	<i>heure</i>	[œʁ]	---	---				

N°	Mot	Transcription	Erreur(s) typique(s)	Phénomène				
				graphème/phonème	consonne finale	sonorité	voyelle nasale	autres
44.	<i>anse</i>	[ãs]	[-ã] [+an] ; [-s] [+z]			x	x	
45.	<i>teint</i>	[tê]	[-ê] [+ã]/[+ɛn] ; [+t]		x		x	
46.	<i>premier</i>	[pʁɛmje]	[-e] [+ɛʁ]	x				
47.	<i>jardin</i>	[ʒɑʁdê]	[-ʒ] [+f]/[+j] ; [-ê] [+i]/[+in]	x		x	x	
48.	<i>bout</i>	[bu]	[-u] [+o]/[+y] ; [+t]	x	x			
49.	<i>panse</i>	[pãs]	[-ã] [+an]/[+a]/[+ê] ; [-s] [+z]			x	x	
50.	<i>jeux olympiques</i>	[ʒøʒɔlêpik]	[-ʒ] [+f] ; [-ɔ] [+ø] ; [-ê] [+ym]/[+im]			x	x	x
51.	<i>ville</i>	[vil]	[-l] ; [-l] [+j]	x	x			
52.	<i>des zoos</i>	[dezo]	[-z] [+s]			x		
53.	<i>parade</i>	[paʁad]	[-d] [+t]			x		
54.	<i>Monsieur</i>	[møsjø]	[-s] [+z] ; [-ø] [+œʁ]	x		x		
55.	<i>noix</i>	[nwa]	[-wa] [+oi]/[+o]/[+ø]	x				
56.	<i>drogue</i>	[dʁøɡ]	[-ɔ] [+u] ; [-g] [+k]/[+ʒ]/[+f]	x		x		
57.	<i>Louis</i>	[lwi]	[-w] [+ʉ] ; [+s]		x			x
58.	<i>tante</i>	[tãt]	[-ã] [+an] ; [-t]		x		x	
59.	<i>de temps en temps</i>	[dətãzãtã]	[-ã] [+ɛm] ; [+p]		x		x	
60.	<i>balle</i>	[bal]	[-l] [+j]	x				
61.	<i>hors</i>	[ɔʁ]	[-ɔ] [+œ]					x
62.	<i>le pas</i>	[ləpa]	[-p] [+b]			x		
63.	<i>abeille</i>	[abɛj]	[-j] [+l] ; [-ɛj] [+il]	x				

N°	Mot	Transcription	Erreur(s) typique(s)	Phénomène				
				graphème/phonème	consonne finale	sonorité	voyelle nasale	autres
64.	<i>faisait</i>	[fəzɛ]	[-z] [+s] ; [-ɛ] [+ã]			x		x
65.	<i>griffe</i>	[gʁif]	[-f] [+v]			x		
66.	<i>eau</i>	[o]	[ø] ; [eo]	x				
67.	<i>ponce</i>	[pɔ̃s]	[-ɔ̃] [+ɔ]/[+ɔn]/[+ã] ; [-s] [+k]/[+z]	x		x	x	
68.	<i>hacher</i>	[aʃe]	[-ʃ] [+ʒ]/[+x] ; [-e] [+ɛʁ]	x		x		
69.	<i>parcs impressionnants</i>	[pɑṽk(z)ɛ̃pʁɛsjɔ̃nã]	[-k] ; [+s] ; [-ɛ̃] [+im] ; [-ã] [+an] ; [+t]		x		x	
70.	<i>grive</i>	[gʁiv]	[-v] [+f]			x		
71.	<i>port</i>	[pɔʁ]	[-p] [+b] ; [+t]		x	x		
72.	<i>teinte</i>	[tɛ̃t]	[-ɛ̃] [+ã]/[+ɛn] ; [-t]		x		x	
73.	<i>semaine</i>	[səmɛn]	[-ɛn] [+ɛ̃]/[+ã] ; [-s] [+z]	x		x		
74.	<i>vrai</i>	[vʁɛ]	[-v] [+f]			x		
75.	<i>chope</i>	[ʃɔp]	[-ʃ] [+k]/[+ʒ] ; [-p]	x	x	x		
76.	<i>file</i>	[fil]	[-f] [+v] ; [-l] ; [-l] [+j]	x	x	x		
77.	<i>pont</i>	[pɔ̃]	[-ɔ̃] [+ɔ]/[+ɔn] ; [+t]		x		x	
78.	<i>chez elle</i>	[ʃɛzɛl]	[-ʃ] [+ʒ]			x		
79.	<i>cote</i>	[kɔt]	[-t] ; [-o] [+u]		x			x
80.	<i>bu</i>	[by]	[-y] [+u]	x				
81.	<i>ballade</i>	[balad]	[-d] [+t]			x		
82.	<i>cache</i>	[kaʃ]	[-k] [+f] ; [-ʃ] [+ʒ]			x		x

N°	Mot	Transcription	Erreur(s) typique(s)	Phénomène				
				graphème/phonème	consonne finale	sonorité	voyelle nasale	autres
83.	<i>appartement</i>	[apʁɑ̃tɑ̃mɑ̃]	[-ʁ]					x
84.	<i>bulle</i>	[byl]	[-y] [+u] ; [-l] [+j]	x				
85.	<i>ou</i>	[u]	[o]	x				
86.	<i>chat</i>	[ʃa]	[-ʃ] [+ʒ] ; [+t]		x	x		
87.	<i>peu</i>	[pø]	---					
88.	<i>premier étage</i>	[pʁɛmjɛʁɛtɑʒ]	[-ʒ] [+ʃ]			x		
89.	<i>boule</i>	[bul]	[-u] [+y]	x				
90.	<i>les pas</i>	[lepɑ]	[-p] [+b]			x		
91.	<i>huit</i>	[ɥit]	[-t] ; [-ɥ] [+w]		x			x
92.	<i>heureusement</i>	[øʁøzmɑ̃]	[-z] [+s] ; [-ø]			x		x
93.	<i>noir</i>	[nwaʁ]	[-ʁ] ; [-wa] [+oi] / [+œ] / [+u]	x	x			
94.	<i>oui</i>	[wi]	---					
95.	<i>des seaux</i>	[deso]	[-s] [+z] ; [-o] [+ø]	x		x		
96.	<i>très intéressant</i>	[tʁɛzɛ̃tɛʁɛsɑ̃]	[-ɛ̃] [+in] ; [-s] [+z] ; [-e]			x	x	x
97.	<i>pan</i>	[pɑ̃]	[-ɑ̃] [+an] / [+a] / [+ɛ̃]				x	

Tab. 12 : Erreurs fréquentes dans la lecture de la liste de mots composée de la liste de mots IPFC spécifique, de la liste de mots IPFC-allemand et de la liste de mots Pro<sup>2</sup>F.

#### 4.4 Anonymisation

Dans les fichiers son et transcription, nous avons anonymisé les prénoms, les noms de famille, les noms d'animaux de compagnie et le nom de l'établissement scolaire de la façon suivante : nous avons brouillé les noms par un 'buzz' dans le fichier son et les avons remplacés par (=nom personnel) dans les transcriptions, p. ex. « Je m'appelle (=nom personnel) ». Pour créer un 'buzz' dans le fichier son, il faut créer une tire dénommée *anonymisation* et aligner le mot en question dans un intervalle dans lequel sera noté *buzz* (cf. Barreca / Peuvergne, document PFC interne). Le brouillage du son se fait ensuite à l'aide du script « Anonymise Sound Files » développé par Daniel Hirst (Laboratoire parole et langage 2010) pour PRAAT.

#### 4.5 Codages

Pour les codages, la tire de transcription a été dupliquée dans PRAAT. Les systèmes de codage pour le codage du schwa et de la liaison sont basés sur ceux du programme PFC (les codages très détaillés d'IPFC étant trop chronophages et peu lisibles), mais ont été adaptés aux besoins du projet Pro<sup>2</sup>F. Il s'agit dans les deux cas d'un codage perceptif à l'aide de caractères alphanumériques.

Les conventions supplémentaires suivantes s'appliquent aux deux codages :

- **Ruptures de mots** : coder.
- **Auto-répétitions** : coder.
- **Répétitions de l'intervieweuse** : quand l'interviewé.e répète ce qu'a dit l'intervieweuse, nous rajoutons un « R » (pour « répétition », p. ex. « E : Tu aimes les animaux ? 105 : J'aime les11zR animaux. »).
- **Auto-corrrections** : quand l'interviewé.e s'autocorrige, on rajoute un « C » (pour « correction »), p. ex. « les01z élections, les11zC élections ».
- Les erreurs de lecture ne sont pas codées.

#### Schwa

Les codes pour le schwa sont composés de quatre chiffres insérés après le <e> (cf. tab. 13). Contrairement au programme PFC, nous n'avons pas codé les consonnes finales. Quand un schwa est prononcé alors que la prononciation standard du mot ne contient pas de schwa à cet endroit, la voyelle est tout de même codée, p. ex. *récemment* [ʁesəmã] à *rece4312mment*. Dans le cas de non-réalisation d'une consonne finale simple, il n'y a pas de codage du schwa, p. ex. *file* [-l].

Position	Variable	Variantes
1	Pré- sence / ab- sence du schwa	0 = pas de schwa 1 = schwa français (cible) 2 = schwa incertain ( <i>détente</i> , schwa allemand) 3 = [e]/[ɛ] (p. ex. <i>Andes</i> *[ande] au lieu de [ãd]) 4 = schwa au lieu de [e]/[ɛ] (p. ex. <i>respect</i> *[ɛspɛ] au lieu de [ɛspɛ]) ou [a] (p. ex. <i>évidemment</i> *[evid(ə)mã] au lieu de [evidamã]) 5 = autre voyelle (p. ex. <i>Monsieur</i> *[misjø] au lieu de [mɔsjø], <i>passent</i> *[pasã] au lieu de [pas])
2	Position à l'intérieur du mot	1 = mot monosyllabique ( <i>je, te, me</i> , etc.) 2 = syllabe initiale de mot polysyllabique 3 = syllabe médiane de mot polysyllabique 4 = syllabe finale de mot polysyllabique
3	Contexte gauche	1 = VCə 2 = CCə 3 = début de phrase 4 = schwa incertain 5 = groupe consonantique simplifié (p. ex. <i>article</i> [æɾtik]) 6 = Və 7 = simplification de groupe consonantique par métathèse (p. ex. <i>muscle</i> ~ <i>MUSKEL</i> [myskɛl]) 8 = [l] syllabique (p.ex. dans <i>muscle</i> )
4	Contexte droit	1 = voyelle 2 = consonne 3 = fin de phrase (point ; après chaque mot dans les listes de mots) 4 = fin de groupe ( <b>virgule, pause, répétition, auto-correction, etc.</b> )

Tab. 13 : Codage schwa du projet Pro<sup>2</sup>F (en gras : nouveautés par rapport à PFC).<sup>8</sup>

Le codage du schwa du programme PFC a surtout été complété par des codages pour des cas que nous avons observés chez nos participant.e.s autrichien.e.s dans le corpus Pro<sup>2</sup>F. Nous avons pris en compte le fait qu'il.elle.s prononcent d'autres voyelles à la place du schwa et un schwa à la place d'autres voyelles (codes 3–5 en première position). De plus, nous codons quand une liquide syllabique prend la syllabité d'un schwa qui n'apparaît pas en surface. Le code pour la métathèse pour sa part a simplement changé de la 3<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> position. Enfin, les frontières intonatives faibles et fortes ont été définies de manière plus claire afin de permettre un codage comparable par plusieurs codeur.se.s. Le codage IPFC

8 Le codage a encore légèrement été modifié après la publication de Kamerhuber / Horvath / Pustka 2020.

avec ses 13 positions aurait été trop chronophage et difficile pour les codeur.se.s et les utilisateur.rice.s du corpus.

### Liaison

Le codage de la liaison se base également sur celui du programme PFC (le codage IPFC avec ses 15 positions aurait encore une fois été trop chronophage et difficile pour les codeur.se.s et les utilisateur.rice.s du corpus). Il est reproduit dans le tableau 14. Contrairement à PFC, tous les contextes potentiels de liaison reçoivent un code à trois positions, indépendamment du fait si la liaison est réalisée ou non (dans le codage PFC, la consonne n'est codée qu'en cas de liaison). De plus, nous prenons en compte la qualité des consonnes de liaisons erratiques, p. ex. /d/ au lieu de /t/ et /s/ au lieu de /z/.

Position	Code
1	0 = pas de liaison 1 = liaison avec enchaînement (p. ex. <i>les amis</i> [le.za.mi]) 2 = liaison sans enchaînement (p. ex. <i>les amis</i> [lez.a.mi]) <b>3 = consonne finale sans enchaînement (p. ex. <i>les</i>[z] <i>profs</i>)</b> <b>4 = consonne finale avec enchaînement (p. ex. <i>ils</i> [z] <i>veulent</i>)<sup>9</sup></b> 5 = liaison interdite réalisée
2	1 = mot monosyllabique 2 = mot polysyllabique
3	Qualité de la consonne de liaison réalisée (p. ex. [t], [z], [n], etc.)

Tab. 14 : Système de codage de la liaison du projet Pro<sup>2</sup>F.

Nous avons échangé la première et deuxième position par rapport au codage de la liaison dans PFC afin de rendre le processus de codage plus intuitif et d'aligner le codage de la liaison sur le codage du schwa. De plus, nous avons simplifié le codage PFC dans les points suivants : il n'y a pas de codage en première position pour « incertitude » et « liaison épenthétique » car ces cas n'apparaissent pas dans le corpus Pro<sup>2</sup>F. Pour les cas de réalisation d'une consonne de liaison devant un mot à initiale consonantique, nous avons intégré un code supplémentaire en première position au lieu de rajouter une position comme dans le codage PFC (p. ex. *on peut11tC s'opposer* ; Durand / Laks / Lyche 2002) afin de garder constant le nombre de positions. Nous ne notons pas non plus les hésitations (« h » dans le codage PFC) ou le caractère oral et nasal de la voyelle avant la consonne de liaison /n/ (*bon11nVN été* ou *bon11nVO été*).

9 Le code 4 n'a finalement jamais été appliqué.



Les chiffres 3 et 4 de la position 1 dans le codage Pro<sup>2</sup>F – une innovation par rapport au codage PFC (en gras dans le tab. 10) – sont appliqués uniquement dans les contextes suivants :

- déterminant+ (p. ex. *les*[z] *manifestations*),
- pronom clitique + forme verbale conjuguée (p. ex. *nous*[z] *jouons*),
- adverbe monosyllabique+ (p. ex. *plus*[z] *difficile*).

L'analyse des données s'est faite ensuite à l'aide du logiciel *Phonometrica* (Ey-chenne / Courdès-Murphy 2019, <http://www.phonometrica-ling.org>). Les résultats sont publiés dans Heizenberger et al. 2020, Kamerhuber / Horvath / Pustka 2020, Pustka / Heizenberger / Courdès-Murphy 2021, Heizenberger et al. 2022 et Pustka / Heizenberger / Hartmann 2022.

## 5 Conclusion et perspectives

Le projet Pro<sup>2</sup>F a appliqué la méthodologie des programmes de recherche PFC et IPFC à un nouveau contexte : des apprenant.e.s de FLE entre 12 et 18 ans dans un collège-lycée autrichien. Nous avons repris l'idée labovienne d'une collecte de données multi-tâches afin de balancer les avantages et inconvénients des tâches plus spontanées d'un côté (entretien) et plus contrôlées et comparables de l'autre (listes de mots et textes à lire ou à répéter). Nous avons supprimé la distinction peu réalisable entre deux enregistrements de parole spontanée de différents styles, entretien guidé et discussion libre, et rajouté un texte à lire de niveau A1 et des mots comportant des phonèmes et variantes posant particulièrement problème aux locuteur.rice.s L1 de l'allemand ainsi que des mots et constructions comportant des schwas et des liaisons, les deux phénomènes au cœur du projet. Le codage du schwa et de la liaison est celui du projet PFC, plus économique que celui du projet IPFC et donc plus apte à être appliqué à un grand corpus.

Dans l'analyse des données, il s'est cependant avéré qu'une annotation alpha-numérique perceptive n'est pas suffisante pour rendre compte des réalisations d'apprenant.e.s. Afin de décrire exactement les réalisations sur le continuum entre /ə/ et /e/ ou /ɛ/, dans le cas du schwa, et entre /z/ et /s/, dans le cas de la liaison, nous avons recouru à des mesures acoustiques supplémentaires (Heizenberger / Pustka à paraître, Heizenberger / Hartmann / Pustka soumis). Étant donné que le traitement et l'analyse de données acoustiques ne peuvent qu'en partie être automatisés, ce travail n'est possible que pour un petit échantillon de données, en général lues (car comparables mot par mot chez tou.te.s les locuteur.ice.s). En plus d'analyses acoustiques, des tests perceptifs avec des auditeur.rice.s de différentes L1 seraient nécessaires : quand

un locuteur du français L1 entend encore un /s/ au lieu d'un /z/, une locutrice de l'allemand autrichien pourrait déjà entendre un /z/, etc. Les réalisations qui n'appartiennent ni au système linguistique cible ni au système linguistique source, mais qui se situent entre les deux sur le continuum interlinguistique, ne peuvent pas toujours être classifiées de manière univoque. Ces problèmes évidents dans le cas de l'interphonologie invitent à repenser la phonologie de corpus de locuteur.rice.s L1 et notamment la prise en compte de l'arrière-plan régional des enquêteur.rice.s et des codeur.euse.s (Dugua et al. 2023).

## Références

- Andreassen, Helene / Lyche, Chantal (2018) : « Le rôle de la variation dans le développement phonologique : Acquisition du schwa illustrée par deux corpus d'apprenants norvégiens », in : *Synergies Pays Scandinaves* 13, 13–24.
- Bäumler, Linda / Wagenpfeil, Cornelia (2021) : « *Vrais amis du sens, mais faux amis du son ? Sportlich durch die Welt der Internationalismen* », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 170, 30–36.
- Barreca, Giulia / Peuvergne, Julie : « Propositions pour l'anonymisation du corpus PFC » (document PFC interne non publié).
- Beacco, Jean-Claude / Porquier, Rémy (2007) : *Les Référentiels : Niveau A1 pour le français*, Paris : Didier.
- Beacco, Jean-Claude / Lepage, Sylvie / Porquier, Rémy / Riba, Patrick (2008) : *Les Référentiels : Niveau A2 pour le français*, Paris : Didier.
- Beacco, Jean-Claude / Bouquet, Simon / Porquier, Rémy (2004) : *Les Référentiels : Niveau B2 pour le français*, Paris : Didier.
- Beacco, Jean-Claude / Lepage, Sylvie / Porquier, Rémy / Riba, Patrick (2011) : *Les Référentiels : Niveau B1 pour le français*, Paris : Didier.
- Boersma, Paul / Weenink, David (2023) : *Praat : doing phonetics by computer*. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> [Computer program. Version 6.3.09].
- Buben, Vladimir (1935) : *Influence de l'orthographe sur la prononciation du français moderne*, Bratislava : University of Bratislava.
- Chervinski, Juri (2013) : *Aussprachefehler von Münchner Lehramtsstudenten im Französischen – eine korpusbasierte Studie im Rahmen des Projekts IPFC* (Staatsexamensarbeit, LMU München).
- Chevrot, Jean-Pierre / Isabelle Malderez (1999) : « L'effet Buben : de la linguistique diachronique à l'approche cognitive (et retour) », in : *Langue française* 124, 104–125.
- Conseil de l'Europe (2018) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre – enseigner – évaluer*, Paris : Didier.

- Delais-Roussarie, Elisabeth / Durand, Jacques / Lyche, Chantal / Meqqori, Abderahim / TARRIER, Jean-Michel (2002) : « Transcription des données : outil et conventions », in : *Bulletin PFC* 1, 21–34.
- Detey, Sylvain / Racine, Isabelle / Durand, Jacques / Laks, Bernard / Lyche, Chantal / Kawaguchi, Yuji (2018) : « InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC) – Document-Cadre » (document IPFC interne non publié).
- Dugua, Céline / Skrovec, Marie / Bergounioux, Gabriel / Baude, Olivier (2023) : « Variation in space and society: The case of interviewers and transcribers in a corpus of spoken French (ESLO) », in : Weiland, Verena / Quijada Van den Berghe, Carmen / Pustka, Elissa (éds) : *Corpus Dialectology*, Amsterdam : Benjamins, 34–57.
- Durand, Jacques / Laks, Bernard / Lyche, Chantal (2002) : « La phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure », in : Pusch, Claus / Raible, Wolfgang (éds) : *Romanistische Korpuslinguistik – Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics – Corpora and Spoken Language*, Tübingen : Narr, 93–106.
- Eychenne, Julien / Courdès-Murphy, Léa (2019) : « Phonometrica : an open platform for the analysis of speech corpora », in : *Proceedings of the Seoul International Conference on Speech Sciences 2019 (SICSS 2019)*, Séoul, 15–16 novembre, 107–108.
- Hansen, Anita Berit (1994) : « Etude du E caduc – stabilisation en cours et variations lexicales », in : *Journal of French Language Studies* 4(1), 25–54.
- Heisenberger, Elisabeth / Hartmann, Frederik / Pustka, Elissa (soumis) : « At the crossroads of perceptual codings and acoustic measurements: statistical modelling of French liaison in a learner corpus ».
- Heisenberger, Elisabeth / Courdès-Murphy, Léa / Jansen, Luise / Pustka, Elissa (2020) : « Le cas de la liaison après les formes des verbes *être* et *avoir* chez des adolescents autrichiens apprenant le FLE », CMLF Montpellier (DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807020>).
- Heisenberger, Elisabeth / Jansen, Luise (2020) : « Explizite Instruktion im Ausspracheunterricht am konkreten Beispiel von Liaison und Schwa », in : *französisch heute* 1/2020, 17–21.
- Heisenberger, Elisabeth / Chalier, Marc / Courdès-Murphy, Léa / Pustka, Elissa (2022) : « David contre Goliath : la liaison chez les élèves de FLE face à celle des présentateurs de télévision », CMLF Orléans (DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213808003>).
- Heisenberger, Elisabeth / Pustka, Elissa (à paraître) : « Schwa in internationalisms: true or false friends in French as a foreign language? », in : Andreassen, Helene / Pustka, Elissa (éds.) : *French Schwa: Phonological analysis in light of quantitative data*, Language Science Press.
- Laboratoire parole et langage – UMR 7309 (LPL) (2010) : « Anonymise sound files » [Outil], ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage) – [www.ortolang.fr](http://www.ortolang.fr), v6, <https://hdl.handle.net/11403/sldr000526/v6>.

- International Phonetic Association (éd.) (1999) : *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, Cambridge : CUP.
- Kamerhuber, Julia / Pustka, Elissa / Horvath, Julia (2020) : « Lecture, répétition, parole spontanée : l'impact de la tâche sur le comportement du schwa en FLE », in : *Journal of French Language Studies* 30 (2), 161–188 (DOI: <https://doi.org/10.1017/S095926952000006X>).
- Kramer, Johannes (2010) : « Gibt es leichte und schwere Schulsprachen ? Überlegungen zum Englischen, Spanischen, Italienischen und Französischen », in : *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4(1), 105–119.
- Labov, William (1972) : *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Luner, Christine / Truxa-Pirierros, Eleonore / Wladika, Elisabeth (2010) : *Bien fait !*, volume 1, Lehrbuch, Vienne : Hölter-Pichler-Tempsky.
- Meisenburg, Trudel (2003) : « Français et occitan à Lacaune », in : *La Tribune Internationale des Langues Vivantes* 33, 128–134.
- Pustka, Elissa (2007) : *Phonologie et variétés en contact : Aveyronnais et Guadeloupéens à Paris*, Tübingen : Narr.
- Pustka, Elissa (2015) : « Die Liaison im Fremdspracherwerb : eine Pilotstudie zu Münchner Lehramtsstudenten », in : *VALS-ASLA* 102, 43–64.
- Pustka, Elissa (2016) : *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen*, Berlin : Erich Schmidt Verlag (2<sup>ème</sup> édition).
- Pustka, Elissa (2020) : « Und immer wieder die Schrift ! Alte und neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Aussprachefällen des Französischen », in : *französisch heute* 1/2020, 5–11.
- Pustka, Elissa (2021a) : « *Pas de communication sans prononciation*. Aussprache von Anfang an motivierend und effizient unterrichten », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 170, 2–8.
- Pustka, Elissa (2021c) : *Phonetik und Phonologie des Spanischen. Eine korpuslinguistische Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Pustka, Elissa (2021b) « *Rien n'est à craindre, tout est à comprendre* 'Mit Marie Curie induktiv die liaison entdecken », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 37–43.
- Pustka, Elissa / Heizenberger, Elisabeth / Courdès-Murphy, Léa (2021) : « Progression et stagnation – le schwa et la liaison dans un corpus de 145 élèves autrichiens (12 à 18 ans) », in : Pustka, Elissa (éd.) : *La prononciation dans l'enseignement du FLE : perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen: Narr, 17–46.
- Pustka, Elissa (2022) : « Feldforschung in der Schule », in : *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 16.1, 89–122.

- Pustka, Elissa / Heisenberger, Elisabeth / Hartmann, Frederik (2022) : « Pronunciation in Progress : A longitudinal study on the development of obligatory liaison in French as a foreign language, in : *Radical. A Journal of Phonology* 3, 45–88.
- Pustka, Elissa / Meisenburg, Trudel (2017) : « Les germanophones », in : Detey, Sylvain / Racine, Isabelle / Kawaguchi, Yuji / Eychenne, Julien (éds.) : *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*, Paris : CLE international, 130–136.
- Pustka, Elissa / Forster, Julia / Kamerhuber, Julia (2018) : « Failures in Vocabulary Learning instead of Pronunciation Difficulties : Schwa and Liaison in Learner French », in : Belz, Malte et al. (éds.) : *Proceedings of the Conference on Phonetics & Phonology in German-speaking countries (P&P 13)*, Berlin : Humboldt-Universität zu Berlin, 153–156.
- Racine, Isabelle / Detey, Sylvain / Zay, Françoise / Kawaguchi, Yuji (2012) : « Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet 'Interphonologie du français contemporain' (IPFC) », in : Kamber, Alain / Skupiens, Carine (éds.) : *Recherches récentes en FLE*, Berne : Peter Lang, 1–19.
- Trouvain, Jürgen / Laprie, Yves / Möbius, Bernd / Andreeva, Bistra / Colotte, Vincent / Fauth, Camille / Fohr, Dominique / Mella, Odile / Jügler, Jeanin / Zimmerer, Frank / Nancy, Loria (2013) : « Designing a bilingual speech corpus for French and German language learners », in : *Proceedings Corpus et Outils en Linguistique, Langues et Parole : Statuts, Usages et Mésusages*, Strasbourg, 32–34.
- Schmid, Stephan (2012) : « The pronunciation of voiced obstruents in L2 French : a preliminary study on Swiss German learners », in : *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 48 : 627–659.

## Sitographie

- <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc>.
- <http://www.phonometrica-ling.org>.
- <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220923-1>.
- <https://observatoire.francophonie.org/qui-apprend-le-francais-dans-le-monde/le-francais-langue-etrangere/>.
- <https://pro2f.univie.ac.at/>.
- <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/ipa-handbook-downloads>.
- <https://www.projet-pfc.net>.
- [www.fon.hum.uva.nl/praat](http://www.fon.hum.uva.nl/praat).

# Motive für *Code-Switching* im österreichisch-französischen Kindergarten: eine qualitative Analyse semi-spontansprachlicher Daten

Elisabeth Heisenberger, Universität Wien

## 1 Einleitung

Mehrsprachigkeit ist keine Ausnahme, sondern die Regel. Global gesehen wachsen ungefähr zwei Drittel aller Kinder in einer mehrsprachigen Umgebung auf und erwerben daher mit hoher Wahrscheinlichkeit mehr als eine Sprache gleichzeitig (vgl. Crystal 2003: 17). Das gilt auch für Österreich: 20,1% der österreichischen Bevölkerung wurde im Ausland geboren und 25,4% der Bevölkerung hat Migrationsgeschichte. Dazu kommen noch Angehörige der sogenannten ‘dritten Generation’, deren Eltern bereits in Österreich geboren sind, oder Menschen, von denen lediglich ein Elternteil im Ausland geboren ist (vgl. Statistik Austria 2022). Geht man davon aus, dass die meisten davon auch mehrsprachig sind, ist Österreich also keineswegs einsprachig. Das betrifft insbesondere Wien, wo knapp 42,6% der Bevölkerung ausländischer Herkunft sind (Magistrat der Stadt Wien 2022). Bei Migration denkt man oft an Serbien, Bosnien oder die Türkei – woher auch die meisten Menschen mit Migrationsgeschichte in Wien stammen. Allerdings leben in Wien auch rund 5000 Menschen mit französischer Staatsangehörigkeit (Statistik Austria 2020). Hinzu kommen Personen mit einer Doppelstaatsbürgerschaft, Menschen mit Migrationsgeschichte oder Menschen aus anderen frankophonen Ländern. Nicht zu vergessen sind auch die rund 2000 Schüler\*innen des *Lycée français de Vienne*, die täglich inmitten Wiens in einen französischen Mikrokosmos eintauchen. Nicht nur das nächstgelegene *Café & Bistrot*, die *Librairie* oder die *École de danse* tragen zum französischen Flair bei, sondern auch die sprachliche Varietät der Schüler\*innen selbst, die sich in der *cour de récré* treffen, um die *devoirs* zu *recopier*.

Solche Sprachmischungen wirken aber nicht nur *très charmant*, sondern werden häufig als mangelnde Sprachkompetenz gedeutet und führen bis heute zur Annahme, dass Personen, die zweisprachig aufwachsen, keine der beiden

Sprachen vollständig erwerben würden ('doppelte Halbsprachigkeit'). Auch wenn eine vollkommen ausgeglichene Sprachkompetenz in beiden Sprachen bei Bilingualen äußerst selten vorkommt, resultiert diese Annahme aus sprachwissenschaftlicher Perspektive aus einer Fehlinterpretation sprachlicher Varietäten (vgl. Wiese et al. 2010). Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass Code-Switching bei Erwachsenen keineswegs willkürlich erfolgt, sondern vorwiegend in bilingualen Settings auftritt (*monolingual vs. bilingual speech mode*, Grosjean 1982, 2010) und einerseits durch verschiedene außersprachliche Faktoren (Gesprächsort, Gesprächspartner\*in, Gesprächssituation) motiviert ist (für eine Übersicht siehe Gardner-Chloros 2009) oder andererseits aus pragmatischen oder semantischen Gründen eingesetzt wird (vgl. Fishman 1965, Gumperz 1982, Grosjean 1982, Auer 1998, Plieger 2006, Grosjean 2010). Code-Switching weist demnach eher auf einen hohen Beherrschungsgrad der Sprachen als ein Sprachdefizit hin (vgl. Poeste et al. 2019).

Vergleichsweise wenig erforscht sind hingegen die Motive für kindliches Code-Switching. Die bisherigen Studien (vgl. Genesee et al. 1996, Cheng 2003, Reyes 2004, Moodley 2007, Davidiak 2010, Schmeißer et al. 2016, Gross et al. 2022, Sczepurek et al. 2022, Tulloch/Hoff 2022) sind sich jedoch einig, dass Kindern Code-Switching nicht nur als eine Art Kompensationsstrategie dient, um lexikalische Lücken in ihrer schwächeren Sprache zu füllen: Bereits zwei- bis dreijährige Kinder betreiben Code-Switching zu kommunikativen Zwecken und um ihre Ausdruckskraft zu maximieren (vgl. Tulloch / Hoff 2022, Sczepurek et al. 2022).

Das Ziel dieser Studie ist es, die empirische Datenlage zu erweitern, indem Code-Switching bei drei- bis sechsjährigen bilingual deutsch-französischen Kindern in zwei (deutsch-)französischen Kindergärten in Wien analysiert wird. Dabei stellt sich die Frage, welche Typen von Code-Switching in diesem speziellen zweisprachigen Interaktionssetting auftreten und wodurch diese im Vergleich zu bisherigen Studien motiviert sind.

## 2 Stand der Forschung

### 2.1 Definition

Der Begriff *Code-Switching* bezeichnet im Allgemeinen ein Sprachkontaktphänomen, das dann auftritt, wenn mehrsprachige Individuen ihre Sprachen gleichzeitig innerhalb einer Konversation verwenden (Müller et al. 2015: 12). Code-Switching kann an der Satzgrenze (*intersentential*) (1), innerhalb eines Satzes (*intrasentential*) (2) oder innerhalb eines Wortes (3) stattfinden.

- (1) Erwachsene: was – was willst du denn da holen?  
 Amélie: etwas  
 Erwachsene: etwas/ ah!/ ich warte auf dich, ja  
 Amélie: jaja (geht aus dem Zimmer) [...]  
 (spricht mit französischsprachiger Mutter außerhalb des Zimmers)  
 Amélie: JE DOIS CHERCHER QUELQUE CHOSE  
 ‘Ich muss etwas holen.’  
 (Müller et al. 2015:15)
- (2) Vite, vite le HASE est WEG!  
 (Kielhöfer / Jonekeit 2006: 73)  
 ‘Schnell, schnell der Hase ist weg!’
- (3) Ich laufO. (Müller et al. 2011: 197)  
 ‘Ich laufe.’

In diesem Beitrag wird der Begriff *Code-Switching* sowohl für erwachsensprachliches als auch für kindliches Code-Switching verwendet. Der Fokus liegt dabei sowohl auf dem inter- als auch auf dem intrasententialen Code-Switching. Es werden dabei also auch Fälle inkludiert, in denen lediglich ein Wort in der jeweils anderen Sprache geäußert wird, vorausgesetzt, dass das Wort weder phonetisch-phonologisch noch morphologisch in die Basissprache der Äußerung integriert, noch ein fester Bestandteil der Varietät dieser Sprachgemeinschaft ist (vgl. Grosjean 1995, Myers-Scotton 2002). In der Literatur werden solche Fälle nicht immer als Code-Switching gesehen, sondern eher als eine Art Entlehnung (*nonce borrowing*, Poplack 2012).

## 2.2 Motive für Code-Switching bei Kindern

Anders als bei Erwachsenen, wurden Sprachmischungen bei bilingualen Kindern lange Zeit als Evidenz für eine fehlende Sprachentrennung angesehen und daher auch eher als *code-mixing* als als *code-switching* bezeichnet. Zahlreiche frühere Studien haben daher versucht, Sprachmischungen bei Kindern in Zusammenhang mit deren Sprachkompetenz zu untersuchen (Bernardini and Schlyter 2004, Kuzyk et al. 2019, Lanvers 2001). Man ging lange Zeit davon aus, dass vor allem jüngere Kinder die Sprache wechseln, um lexikalische Lücken in ihrer schwächeren Sprache durch das Zurückgreifen auf ihre dominantere Sprache zu füllen (Bernardini / Schlyter 2004; Nicoladis / Secco 2000). Neuere Studien zeigen jedoch, dass



Sprachmischungen bereits bei jüngeren Kindern nicht ausschließlich auf mangelnde Sprachkompetenz zurückzuführen sind. Code-Switching bei bilingualen Kindern tritt generell nur sehr selten auf – und wenn, ähnlich wie bei Erwachsenen (vgl. Grosjean 1982, 2010), eher in bilingualen als in monolingualen Settings (vgl. Patuto et al. 2014, Müller et al. 2015, Poeste et al. 2019). Außerdem lässt sich keine Korrelation zwischen dem Mischverhalten und der Sprachdominanz – die ohnehin nur sehr schwer festzustellen ist (siehe Kapitel 3) – erkennen: Unbalancierte Kinder mischen nicht eher ihre Sprachen als balancierte Kinder und Code-Switching erfolgt ebenfalls nicht nur von der schwächeren in die stärkere Sprache, sondern auch umgekehrt (vgl. Cantone 2007, Cantone et al. 2008, Arencibia Guerra 2008, Tulloch / Hoff 2022).

Zudem spricht auch das Auftreten von Übersetzungsäquivalenten gegen die Annahme, dass Code-Switching nur dann auftritt, wenn das entsprechende Äquivalent in der anderen Sprache fehlt (vgl. Leopold 1949, Cantone / Müller 2005, 2009, De Houwer 2009, Schneider 2015). Viel eher scheint es, dass der Lexikonerwerb bei bilingualen Kindern stark an kontextuelle Faktoren (Situation, Person und/oder Sprache) gebunden ist. Bereits Leopold (1949) berichtete, dass seine Tochter den Schoß der englischsprachigen Mutter engl. *lap* und den des deutschsprachigen Vaters dt. *Schoß* nennt. Ähnliche Beobachtungen macht Schneider (2015) bei seiner bilingualen deutsch-italienischen Tochter, die z. B. unabhängig von der Basissprache it. *nonna* für ihre italienische Oma und dt. *Oma* für ihre deutsche Oma verwendet.

Kindliches Code-Switching scheint aber nicht nur lexikalisch motiviert zu sein, sondern bereits von anderen Faktoren abzuhängen (vgl. Cheng 2003, Davidiak 2010, Ervin-Tripp / Reyes 2005, Genesee et al. 1996, Gort 2012, Lanvers 2001, Reyes 2004, Gross et al. 2022, Tulloch / Hoff 2022, Sczepurek et al. 2022). Sczepurek et al. (2022: 2) unterscheidet deshalb zwischen lexikalischen (*lexical*), sozialen (*social*), metalinguistischen (*metalinguistic*) und konversationellen (*conversational*) Motivationen. Bilinguale Kinder scheinen schon sehr früh ihre Sprache dem sozio-linguistischen Kontext anzupassen (*social motivation*, Sczepurek et al. 2022: 2). Das bedeutet, dass bilinguale Kinder ihre Sprache wechseln, um sowohl bekannte als auch fremde Personen in ein Gespräch einzuschließen oder aus einem Gespräch auszuschließen, oder um sich den sprachlichen Präferenzen und der Sprachwahl ihres Gegenübers anzupassen (*accommodation of addressees' preferences*, vgl. Lanvers 2001, Ervin-Tripp / Reyes 2005, Cantone 2007, Davidiak 2010, Gort 2012, Müller et al. 2015, Schmeißer et al. 2016, Gross et al. 2022, Tulloch / Hoff 2022, Sczepurek et al. 2022). Außerdem kommt es auch zu Code-Switching, um der von Kindern und Erwachsenen gewünschten

Sprachwahl zu entsprechen (*peer insistence*, Davidiak 2010, *teacher/parental insistence*, Lanvers 2001, Sczepurek et al. 2022).

Die bisherigen Studien zeigen darüber hinaus, dass bilinguale Kleinkinder nicht nur über ein gewisses Maß an Perspektivenübernahme verfügen, sondern ebenfalls bereits ein metasprachliches Bewusstsein aufweisen, das es ihnen ermöglicht, zu kommunikativen Zwecken auf ihre andere Sprache zurückzugreifen. Gort (2012) beispielsweise zeigte, dass spanisch-englischsprachige Schulkinder (6–7 Jahren) auf Code-Switching zurückgreifen, um Wörter zu übersetzen, zu definieren oder zu diskutieren (*metalinguistic insights*). Ähnliche Tendenzen beobachtete Cheng (2003) bei 60 drei- bis vierjährigen bilingualen Kindern oder auch Sczepurek et al. (2022) bei zwei- bis dreijährigen niederländisch-englischsprachigen Kindern im Kindergarten. Kinder scheinen demnach schon sehr früh ihre beiden Sprachen in Beziehung setzen zu können.

Weitere Studien zeigen, dass Code-Switching bei Kindern auch bereits konversationell motiviert zu sein scheint (*conversational motivation*, Cheng 2003, Cromdal 2004, Reyes 2004, Moodley, 2007, Davidiak 2010, Gort 2012, Sczepurek et al. 2022). Ähnlich wie Erwachsene, verwenden bereits zwei- bis dreijährige Kinder Code-Switching aufgrund eines situativen Wechsels (Wechsel des Themas, der Person oder der Gesprächsform) oder zum Ausdruck von Diskursmarkern (Sczepurek et al. 2022). Erstere Art von Code-Switching wird auch als *quotational or topical switches* (Lanvers 2001) bezeichnet. Es zeigt sich, dass Kinder schon sehr früh auf Code-Switching zurückzugreifen, um Zitate authentisch wiederzugeben:

- (4) Olivier (4 Jahre): Alors j'ai dit à FRAU Hermann: „DIANA ÄRGERT MICH!“ (Kielhöfer / Jonekeit 2006: 31)

‘Also, habe ich Frau Hermann gesagt: „Diana ärgert mich!“‘

Ältere Kinder verwenden Code-Switching außerdem, um ihren Aussagen Nachdruck zu verleihen (*emphasis/insistence*, vgl. Cheng 2003, Cromdal 2004, Davidiak 2010, Lanvers 2001, Reyes 2004), Interessenskonflikte auszudrücken (*opposition*, vgl. Cromdal 2004) oder das Gesagte klarzustellen oder zu untermauern (*clarification or persuasion*, vgl. Davidiak 2010, Moodley 2007, Reyes 2004).

Es kommt allerdings auch immer wieder zu Fällen von Code-Switching, deren Motivation unklar ist (vgl. Sczepurek et al. 2022). Die vorliegende Studie versucht die empirische Datenlage zum kindlichen Code-Switching zu erweitern, indem sie die Typen und Motive für Code-Switching bei drei- bis sechsjährigen bilingual deutsch-französischen Kindern untersucht (vgl. Heisenberger, 2019).

### 3 Methode

#### 3.1 Untersuchungsfeld: (deutsch-)französische Kindergärten in Wien

Die Daten der vorliegenden Studie habe ich im Zuge eines sechswöchigen Praktikums in zwei (deutsch-)französischen Kindergärten in Wien gesammelt. Montag bis Mittwoch arbeitete ich in jeweils drei verschiedenen Klassen des *Lycée français de Vienne* (*Petite Section*, *Moyenne Section* und *Grande Section*) und Donnerstag und Freitag in einer Gruppe der *École maternelle Harmonie de Vienne*.

##### ***Lycée français de Vienne***

Das *Lycée français de Vienne* ist eine durch das Schulnetz der *Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE)* verbundene Schule und gilt als französische Auslandsschule in Wien. Die *École maternelle* im 19. Wiener Gemeindebezirk gehört ebenfalls zum *Lycée français de Vienne*. Das französische Schulsystem und der zum größten Teil auf Französisch durchgeführte Unterricht lassen dabei einen französischen Mikrokosmos inmitten Wiens entstehen. Der Anteil an Kindern aus deutschsprachigem sowie anderssprachigem Elternhaus ist dennoch hoch, weshalb die Kinder untereinander nicht nur auf Französisch kommunizieren (vgl. Heisenberger 2019).

##### ***École maternelle Harmonie de Vienne***

Die *École maternelle Harmonie de Vienne* befindet sich ebenfalls im 19. Wiener Gemeindebezirk, ist aber ein privater österreichischer Kindergarten. Das bedeutet, dass der Kindergarten anders als das *Lycée français de Vienne* dem österreichischen Bildungssystem angehört, die Gruppen jedoch bilingual deutsch-französisch geführt werden. Es gibt jeweils eine französischsprachige und eine deutschsprachige Kindergartenpädagogin. Die beiden verfolgen dabei ausnahmslos das Prinzip *une langue – une personne* (vgl. Romaine 1995). Das bedeutet, dass die französische Pädagogin ausnahmslos auf Französisch und die österreichische Pädagogin ausnahmslos auf Deutsch mit den Kindern kommuniziert. Untereinander sprechen die Kinder sowohl Französisch als auch Deutsch.

#### 3.2 Korpus

Während des Praktikums wurde ein Korpus erstellt, das im Folgenden genauer beschrieben wird.

### Teilnehmer\*innen

Das Korpus bilden insgesamt 12 Kindergartenkinder aus den zuvor vorgestellten Kindergärten: acht Kinder aus dem *Lycée français de Vienne* und vier Kinder aus der *École maternelle Harmonie de Vienne*. Pro Altersgruppe wurden jeweils drei Kinder aufgenommen, die entweder von Geburt an mit Deutsch und Französisch bilingual aufwuchsen oder eine der beiden Sprachen zuhause und die andere im Kindergarten erworben haben. Die Teilnehmer\*innen unterscheiden sich also hinsichtlich ihrer sprachlichen Umgebung (siehe Tab. 1). Die dafür notwendigen soziodemographischen Informationen entstammen einem von den Eltern ausgefüllten Fragebogen. Um die Daten zu anonymisieren, ist jedem Kind ein Code zugewiesen. Dieser erklärt sich für die Kinder L\_01\_w\_6 und H\_02\_m\_6 wie folgt:

L = <i>Lycée français de Vienne</i>	01 = Informant*innen-Nr.	w = weiblich	6 = Alter (Jahre)
H = <i>Ecole maternelle Harmonie</i>	02 = Informant*innen-Nr.	m = männlich	6 = Alter (Jahre)

Kind	Alter zum Zeitpunkt der Sprachaufnahme	Sprache der Mutter	Sprache des Vaters
L_01_w_6	6	Französisch	Deutsch
H_02_m_6	6	Französisch	Französisch/Deutsch
L_03_w_6	6	Deutsch	Deutsch
L_04_w_5	5	Deutsch	Französisch
L_05_w_5	5	Französisch/Deutsch	Deutsch
H_06_w_5	5	Französisch/Deutsch	Französisch
L_07_m_4	4	Deutsch	Deutsch
L_08_w_4	4	Französisch/Deutsch	Deutsch
H_09_m_4	4	Französisch/Deutsch	Deutsch
H_10_w_3	3	Deutsch	Französisch
L_11_m_3	3	Französisch	Deutsch
L_12_w_3	3	Deutsch	Französisch

Tab. 1: Überblick über die Informant\*innen.

Im Zuge der vorliegenden Studie wurde auch die Entwicklung in den beiden Sprachen mithilfe der MLU („mean length of utterance“) ermittelt. Das bedeutet, dass die durchschnittliche Länge einer Äußerung für beide Sprachen auf Wortbasis gemessen wurde. Basierend auf den Kriterien von MacWhinney (2000) wurden auswendig gelerntes Sprachmaterial (z. B. Lieder), Wiederholungen, Imitationen, Interjektionen (*ähm, euh* etc.) sowie Onomatopoeika (z. B. *wauwau*) für die Messung der MLU nicht verwendet. Auch gemischtsprachliche und abgebrochene Äußerungen blieben unberücksichtigt. Partikeln, wie *ja/oui* und *nein/non*, und Eigennamen (z. B. *Mama/maman, Papa/papa*) wurden nur einmal für die gesamte Aufnahme gewertet. Aufgrund der typologischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Französischen wurden Wörter wie *parce que* oder *beaucoup de* als eine Einheit gezählt und Konstruktionen wie *c’était* oder *j’ai* als zwei Einheiten. Verschmelzungen wie frz. *au* oder dt. *hab’s* oder *vom* wurden ebenfalls als zwei Einheiten gewertet<sup>1</sup>.

Die Messungen zeigen, dass sich die Teilnehmer\*innen der Studie auch hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung in den beiden Sprachen altersunabhängig deutlich voneinander unterscheiden. Legt man das Kriterium der MLU zugrunde, weisen die MLU-Differenzen zwischen den beiden Sprachen darauf hin, dass zum Zeitpunkt der Sprachaufnahme bei der Hälfte der Teilnehmer\*innen das Deutsche, d. h. die Umgebungssprache, die dominante Sprache ist. Allerdings erwerben auch drei Kinder das Französische als ihre dominante Sprache (siehe Abb. 1). Basierend auf der Einteilung von Eichler (2011) gelten die Kinder als ‘stark überlegen’ oder ‘extrem überlegen’ in der jeweiligen Sprache – mit Ausnahme von H\_10\_w\_3, das als ‘überlegen’ im Französischen einzustufen ist. Die Teilnehmerinnen L\_01\_w\_6, H\_06\_w\_5 und L\_12\_w\_3 gelten auf Basis der MLU-Differenz als ‘balanciert’ in den beiden Sprachen.

---

1 Die MLU zählt zwar zu den am meisten verwendeten, aber auch am meisten kritisierten Dominanzkriterien. Neben der oftmals geringen Vergleichbarkeit zwischen einzelnen Sprachen, wird vor allem kritisiert, dass die MLU stark von anderen Faktoren, wie der Redebereitschaft, der Sprachpräferenz oder der Sprachdomäne beeinflusst werden kann (vgl. Müller et al. 2011, Quick Endesfelder et al. 2018).

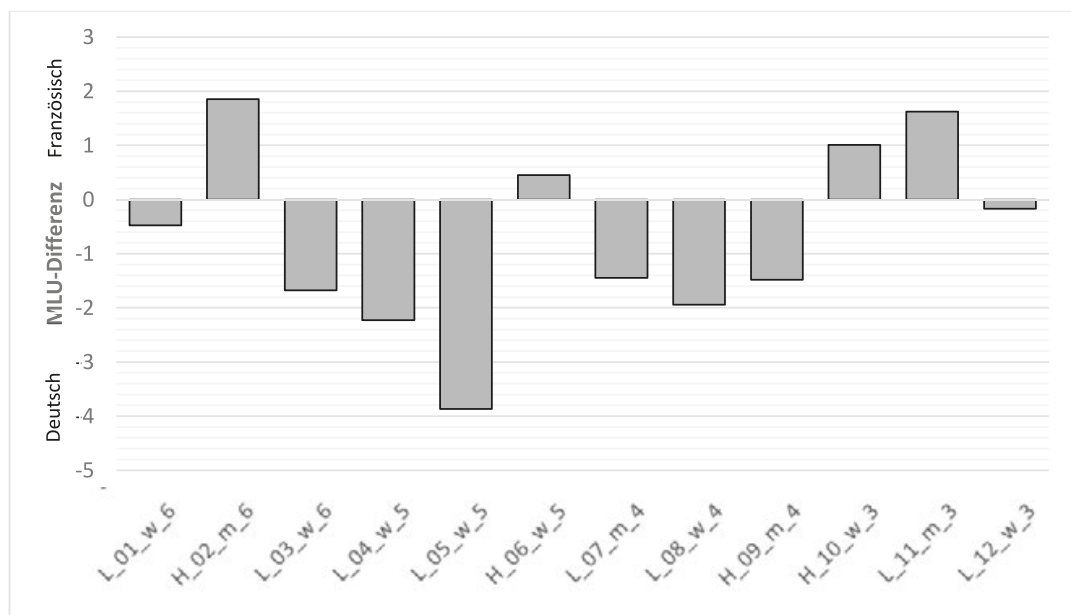


Abb. 1: MLU-Differenzen der Teilnehmer\*innen.

Eine zusätzliche Berechnung der Standardabweichung der MLU zeigt, dass Teilnehmerin L\_01\_w\_6 tatsächlich 'balanciert' zu sein scheint, da sie in beiden Sprachen eine ähnlich hohe Standardabweichung der MLU aufweist. Für die anderen beiden Teilnehmerinnen scheint dies allerdings nicht der Fall zu sein – und eventuell einer allgemein geringen Redebereitschaft geschuldet zu sein: Bei H\_06\_w\_5 ist die Standardabweichung der MLU nämlich im Französischen deutlich höher als im Deutschen und bei L\_12\_w\_3 im Deutschen deutlich höher als im Französischen. Dies lässt bei Sprecherin H\_06\_w\_5 eher auf eine weiter fortgeschrittene Sprachentwicklung im Französischen und bei Probandin L\_12\_w\_3 auf eine Sprachdominanz zugunsten des Deutschen schließen als auf einen balancierten Bilingualismus (vgl. Cantone et al. 2008). Diese Tendenzen decken sich auch mit den soziodemographischen Daten und den teilnehmenden Beobachtungen dieser beiden Kinder.

### Forschungsdesign und Stimuli

Die Aufnahmen umfassen pro Kind jeweils ein ungefähr 20-minütiges Interview, in dem die Kinder zehn Bildgeschichten (vgl. o.A. 2018a, 2018b) nacherzählten. Die Geschichten waren den Lebensbereichen der Kinder angepasst. Nach jeder Bildgeschichte wurden den Kindern persönliche Fragen zu der in der Geschichte aufgegriffenen Thematik gestellt (z. B. „Hast du auch Geschwister? Könntest du mir deinen Bruder/deine Schwester beschreiben?“ oder „Wovon träumst du nachts? Könntest du mir von einem Alptraum erzählen?“).

Da aus psycholinguistischer Sicht Code-Switching nur dann stattfindet, wenn beide Sprachen aktiviert sind (vgl. Grosjean 2010), habe ich für die Aufnahmen zwei Handpuppen verwendet. Die französischsprachige Gesprächspartnerin war Pauline. Auf Deutsch sprachen die Kinder mit Tim. Das Verwenden der Handpuppen gab mir die Möglichkeit, während des Gesprächs die Sprache zu wechseln. Für das Nacherzählen der einzelnen Bildergeschichten wurde für jedes Kind immer dieselbe Sprache gewählt. Da die Kinder die Handpuppen ausnahmslos als Gesprächspartner\*innen wahrgenommen haben, konnte mithilfe dieser Methode ein bilinguales Setting geschaffen werden.

### Datenanalyse

Für die Auswertung der Sprachaufnahmen habe ich die Interviews zunächst mithilfe der Software PRAAT (vgl. Boersma / Weenink 2022) orthographisch transkribiert und im Falle eines Code-Switchings dieses mit Großbuchstaben markiert. Die transkribierten Textgrids wurden anschließend quantitativ ausgewertet und die 327 Fälle von Code-Switching im Anschluss mithilfe von bekannten Informationen zum Kontext und dem sprachlichen Hintergrund des Kindes qualitativ untersucht. Die Kategorisierung erfolgte auf Basis bisher gefundener Motivationen für kindliches Code-Switching (vgl. Sczepurek et al. 2022: 2).

## 4 Ergebnisse

Wenngleich inter-individuelle Unterschiede zu erkennen sind, zeigen die Daten, dass Code-Switching insgesamt nur sehr selten bei den bilingual deutsch-französischen Kindergartenkindern auftritt (Tab. 2). Der Prozentsatz an Code-Switching wurde ermittelt, indem die Anzahl an gemischtsprachlichen Äußerungen durch die Anzahl aller Äußerungen dividiert wurde. Anschließend wurde der Prozentsatz an Code-Switching in den jeweiligen Sprachen berechnet, indem die Anzahl an Code-Switching in der jeweiligen Basissprache durch die Anzahl an Äußerungen in derselben Sprache dividiert wurde.

	<b>Sprachdominanz</b>	<b>Code-Switching insgesamt</b>	<b>Basissprache: Deutsch</b>	<b>Basissprache: Französisch</b>
L_01_w_6	balanciert	6%	5%	6%
H_02_m_6	Französisch	15%	13%	18%
L_03_w_6	Deutsch	19%	20%	18%
L_04_w_5	Deutsch	11%	12%	9%

L_05_w_5	Deutsch	33%	17%	44%
H_06_w_5	Französisch	10%	12%	4%
L_07_m_4	Deutsch	11%	16%	7%
L_08_w_4	Deutsch	6%	5%	25%
H_09_m_4	Deutsch	17%	10%	21%
H_10_w_3	Französisch	12%	14%	11%
L_11_m_3	Französisch	16%	15%	17%
L_12_w_3	Deutsch	16%	12%	17%

Tab. 2: Allgemeines Mischverhalten der Kinder.

Tab. 2 zeigt außerdem, dass das Mischverhalten weder vom Alter noch vom Geschlecht abzuhängen scheint. Zum anderen dürfte auch die Sprachdominanz keinen Einfluss auf das Mischverhalten der Kinder haben. Obwohl es bei dem balancierten Kind L\_01\_w\_6 verhältnismäßig selten zu Code-Switching kommt, tritt Code-Switching bei nur etwa der Hälfte der Kinder häufiger in der weniger dominanten Sprache auf. Allgemein kommt es bei allen Kindern sowohl in der dominanten als auch in der weniger dominanten Sprache zu Code-Switching. Das Mischverhalten der Kinder scheint also durch andere Faktoren beeinflusst zu werden.

Insgesamt lassen sich neun Arten von Code-Switching beobachten. In 261 von 327 Fällen können diese den von Sczepurek et al. 2022 vorgeschlagenen Motivationen für kindliches Code-Switching (*social, metalinguistic, lexical und conversational motivations*) zugeordnet werden (vgl. Tab. 3).

Motivation	Art des Code-Switchings	Anzahl
Social	Accommodation of addressees' preferences	82
Metalinguistic	Literal translation	6
	Metalinguistic insights	4
	Lack of translation-filling the gap	47
Lexical	Lack of translation-word does not exist in the other language	82



Motivation	Art des Code-Switchings	Anzahl
Conversational	Quotational or topical switches	16
	Discourse marker and interjections	8
	Emphasis	2
	Clarification or persuasion	14

Tab. 3: Überblick über die Faktoren für Code-Switching bei französisch-deutschsprachigen Kindergartenkindern (Kategorisierung basiert auf Sczepurek et al. 2022: 2).

In den restlichen 66 Fällen lässt sich die zugrunde liegende Motivation allerdings nicht eindeutig bestimmen, wie Beispiel (5) zeigt:

- (5) Pauline: Et qu'est-ce qui se passe ? Il y a une maman et ?  
 'Und was passiert ? Hier ist eine Mama und?'
- H\_09\_m\_4: Et il est KRANK, il est KRANK.  
 'Und er ist krank, er ist krank.'
- Pauline: Oui.  
 'Ja.'
- H\_09\_m\_4: Il est dans le KRANKENHAUS.  
 'Er ist im Krankenhaus.'

Das in Beispiel (1) gezeigte Phänomen, lässt sich insbesondere bei Kindern mit einer deutschsprachigen Mutter beobachten. Sie tendieren dazu Begriffe wie *Aua*, *wehgetan* oder *Krankenhaus* innerhalb französischer Äußerungen auf Deutsch auszudrücken. Dennoch kann aufgrund des Kontextes und des sprachlichen Hintergrunds der Kinder nicht eindeutig geklärt werden, ob es sich dabei tatsächlich um konversationell motiviertes Code-Switching handelt (*shift in topic*) oder ob der Sprachwechsel lexikalisch (*lack of translation-filling the gap*) motiviert ist.

#### 4.1 Social motivations

Die vorliegende Studie zeigt, dass situative Veränderungen bei bilingualen Kindern bereits mindestens ab dem dritten Lebensjahr mitunter am häufigsten

zu Code-Switching führen. In 25% aller Fälle, wechseln die Kinder die Sprache, um sich den sprachlichen Präferenzen des Gegenübers anzupassen (*accommodation of addressees' preferences*). Bei dieser Art von Code-Switching erfolgt der Sprachwechsel ohne jegliche Aufforderung des Gegenübers. Ein Beispiel dafür bietet (6). Das Kind L\_05\_w\_5 begrüßt die deutschsprachige Handpuppe Tim auf Deutsch und wechselt dann ins Französische, um die französischsprachige Handpuppe Pauline auf Französisch zu begrüßen. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen der Kinder innerhalb der Gespräche anonymisiert und durch „xx“ ersetzt.

- (6) E: Ah, c'est Tim.  
       'Ah, das ist Tim.'
- Tim: Hallo xx!
- L\_05\_w\_5: Hallo.
- E: Et ça c'est Pauline.  
       'Und das ist Pauline.'
- Pauline: Salut, xx !  
       'Hallo xx!'
- L\_05\_w\_5: SALUT.  
       'Hallo!'
- Pauline: Salut !  
       'Hallo!'

Ein Grund dafür, dass lediglich diese Art von sozial motiviertem Code-Switching zu beobachten war, könnte sein, dass durch das Setting der Aufnahmen die Möglichkeit für andere Typen, wie z. B. *teacher/peer insistence*, *privacy*, *group identity and management* (vgl. Sczepurek et al. 2022: 2), nicht zwingend gegeben war.

## 4.2 Metalinguistic motivations

Außerdem lassen sich – wenn auch nur sehr selten (3%) – bereits ab dem dritten Lebensjahr Fälle von Code-Switching beobachten, die deutsch-französischen Kinder mithilfe von Code-Switching ihr metasprachliches Bewusstsein zum Ausdruck bringen.

Im Korpus lassen sich sechs Fälle finden, in denen die Kinder Wörter exakt in ihre andere Sprache übersetzen und es somit sowohl zu inter- als auch zu intrasententialem Code-Switching kommt (*Literal translation*). Interessant ist, dass dabei nicht unbedingt Wörter aus der Basissprache der Äußerung in die andere Sprache übersetzt werden. Viel eher tendieren die Kinder dazu, anders motivierte Code-Switchings in die Basissprache der Äußerung zu übersetzen, wie Beispiel (7) zeigt. Das sechsjährige deutschdominante Kind L\_03\_w\_6 erzählt der deutschsprachigen Handpuppe, wie sie Geburtstag im französischsprachigen Kindergarten feiern. Dabei kommt es zu einem lexikalisch motiviertem Code-Switching (siehe Kapitel 4.3). Das Kind wiederholt das Wort dann allerdings noch einmal in der Basissprache der Äußerung und bringt dadurch seine zweisprachige Kompetenz zum Ausdruck.

- (7) Tim: Und im Kindergarten feiert's ihr dann auch immer den Geburtstag?
- L\_03\_w\_6: Ja.
- Tim: Ja? Wie feiert's ihr da immer den Geburtstag im Kindergarten?
- L\_03\_w\_6: Wir machen einen, euh, GÂTEAU selbst, einen Kuchen selbst. 'Wir machen einen, euh, Kuchen selbst, einen Kuchen selbst.'

Außerdem kommt es auch zu Fällen von Code-Switching, die dem Typ *metalinguistic insights* zugeordnet werden können. Dieser inkludiert ebenfalls das Verwenden von Übersetzungsäquivalenten in der jeweils anderen Sprache, allerdings sind diese meist in metalinguistischen Kommentaren eingebettet:

- (8) Pauline: Et toi, tu as dit que tu avais un frère c'est ça? Et il s'appelle comment ? Tu m'as pas encore dit.  
'Und du hast mir gesagt, dass du einen Bruder hättest. Stimmt das? Und wie heißt er? Das hast du mir noch nicht gesagt.'
- L\_03\_w\_6: Hugo < Pauline: Ah, Hugo. > ou allemand HUGO.  
'Hugo < Pauline: Ah, Hugo.> oder auf Deutsch Hugo.'
- (9) Tim: Und feiert's ihr im Kindergarten auch immer den Geburtstag, so wie die Kinder da?
- L\_01\_w\_6: Ja.
- Tim: Und was macht's ihr da immer?
- L\_01\_w\_6: Ehm, da/ dann, ehm, hier im Kindergarten?

Tim: Mhm.

L\_01\_w\_6: Da/ Da gibt's immer so einen Kuchen also, einmal gab's so eine/ einen Kuchen mit so ein/ eine Stein drinnen im Kuchen, das heißt auf Französisch GALETTE und/ und, ehm, wir haben dann gegessen.

In Beispiel (8) antwortet das Kind L\_03\_w\_6 auf die Frage der französischsprachigen Handpuppe, wie dessen Bruder denn hieße zunächst in der Basissprache Französisch, erklärt dann aber explizit, wie der Name auf Deutsch ausgesprochen wird (aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde der tatsächliche Name durch einen anderen Namen ersetzt). In Beispiel (9) schildert das Kind L\_01\_w\_6 der deutschsprachigen Handpuppe, wie sie Geburtstage im französischsprachigen Kindergarten (*Lycée français de Vienne*) feiern und erwähnt dabei, wie der Kuchen auf Französisch heißt. In dem vorliegenden Korpus lassen sich solche Fälle von Code-Switching ab dem vierten Lebensjahr beobachten.

### 4.3 Lexical motivations

Mehr als ein Drittel des Code-Switchings (39%) scheint aus lexikalischen Gründen stattzufinden. Dabei lassen sich zwei Typen von Code-Switching erkennen. Das vorliegende Korpus zeigt, dass die deutsch-französischsprachigen Kinder in 14% der Fälle (n=47) auf Code-Switching zurückgreifen, um lexikalische Lücken zu füllen. Diese Art von Code-Switching ist allerdings insbesondere bei den Dreijährigen vorzufinden und nimmt mit zunehmendem Alter deutlich ab. Dennoch scheint dabei nicht nur das Alter eine Rolle zu spielen: Während das vierjährige Kind H\_09\_m\_4 in 14 Fällen Code-Switching verwendet, um eine lexikalische Lücke zu füllen, lässt sich bei H\_10\_w\_3 (drei Jahre) nur eine einzige gemischtsprachliche Äußerung dieser Art von Code-Switching zuordnen

(10) H\_10\_w\_3: Et après/ et après tout le/ tout le GLITZER, il s'envole.

'Und danach/ und danach fliegt der ganze/ der ganze Glitzer davon.'

In Beispiel (10) kann lediglich aufgrund der Hässitationen und Wortwiederholungen vor dem Code-Switching angenommen werden, dass das Mädchen das passende Lexem zu suchen scheint und dieses dann mit einem Synonym in ihrer anderen Sprache ersetzt. In anderen Fällen hingegen ist die Zuordnung des Code-Switching eindeutiger, da das Fehlen eines Lexems explizit erläutert wird, wie Beispiel (11) demonstriert:

- (11) L\_03\_w\_6: Je peux pas dire en français, VOLLMILCH.  
 ‘Ich kann es nicht auf Französisch sagen, Vollmilch.’

Neben mangelnden Übersetzungsäquivalenten, scheinen insbesondere semantische Gründe zu Code-Switching bei den bilingualen deutsch-französischen Kindergartenkindern zu führen (*lack of translation-word does not exist in the other language*). Insgesamt zeigt sich, dass ein Viertel des Codeswitchings (25%) auftritt, um Konzepte zu beschreiben, die entweder keine passende Übersetzung in der jeweils anderen Sprache haben oder an kontextuelle Faktoren gebunden sind, die eindeutig einer Sprache zuzuordnen sind. Mit 82 Okkurrenzen ist diese Art von Code-Switching die mit am häufigsten auftretende Art im Korpus. Die Fälle von Code-Switching lassen sich folgenden semantischen Domänen zuordnen: französische Lebenswelt in Wien, französische Lebenswelt in Frankreich und deutschsprachige Lebenswelt in Wien.

### **Französische Lebenswelt in Wien**

Das Korpus zeigt, dass insbesondere Begriffe aus der Domäne der französischsprachigen Kinderbildungsinstitution zu Code-Switching führen. 58% der Kinder verwenden unabhängig ihres Alters und ihrer Sprachdominanz innerhalb deutschsprachiger Äußerungen französische Begriffe, um Orte oder Konzepte der jeweiligen Institution zu benennen. Sechs von sieben Kindern, bei denen sich diese Tendenz zeigt, besuchen das *Lycée français de Vienne*:

- (12) Tim: Wo esst’s ihr zu Mittag im Kindergarten? In der Klasse?  
 L\_04\_w\_5: In der CANTINE.  
 ‘In der Kantine.’
- (13) L\_05\_w\_5: [...], dann muss ich aufräumen, dann ist die Arbeit und dann gehen wir das GOÛTER essen [...].  
 ‘[...], dann muss ich aufräumen, dann ist die Arbeit und dann gehen wir die Jause essen [...].’
- (14) Tim: Und wer wartet dort schon auf dich?  
 L\_07\_m\_4: Die MAÎTRESSE.  
 ‘Die Lehrerin.’
- (15) L\_11\_m\_3: Und der Moritz, Tristan mit der NAVETTE, der Matteo mit der NAVETTE [...].

‘Und der Moritz, Tristan mit dem Shuttlebus, der Matteo mit dem Shuttlebus [...]’

Mit dem Verwenden des französischen Begriffs *navette* (‘Shuttlebus’) in (15) verweisen die Kinder auf den Bus, der einem Reisebus ähnelt (fr. *car*) und die beiden *Lycée français de Vienne*-Standorte Wiens miteinander verbindet, während sie unter dem deutschen Begriff Bus jeden beliebigen Linienbus (fr. *bus*) zu verstehen scheinen.

Neben den Begriffen, die den französischen Kindergarten betreffen, führt ebenfalls der französische Begriff *doudou* ‘Kuscheltier’ bei 58% der Proband\*innen zu Code-Switching:

(16) L\_08\_w\_4: Und das DOUDOU gehört mir.

‘Und das Kuscheltier gehört mir.’

Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen liegt auf inhaltlicher Ebene der beiden interlingualen Synonyme. Während unter dt. Kuscheltier jedes beliebige Kuscheltier verstanden werden kann, meint der Begriff fr. *doudou* das Lieblingskuscheltier, das ein (französisches) Kind überall mitnimmt, insbesondere ins Bett während des Mittagsschlafs (fr. *sieste*) in der *école maternelle*. Diese Tendenz scheint ebenfalls nicht von der Sprachdominanz der Kinder beeinflusst zu sein – auch Kinder eines monolingualen deutschen Elternhauses verwenden fr. *doudou* in deutschsprachigen Äußerungen, um auf diese bestimmte Art von Kuscheltier zu verweisen.

### **Französische Lebenswelt in Frankreich**

Kinder mit Familie und Freunden in Frankreich, neigen dazu, insbesondere Übersetzungsäquivalente für die Bezeichnung einzelner Familienmitglieder nicht synonym zu verwenden. Das dreijährige Kind H\_12\_w\_3 verwendet das französische Wort *mamie* innerhalb der deutschsprachigen Äußerung, um auf ihre französischsprachige Oma zu verweisen (vgl. die Verwendung der deutschen Übersetzungsäquivalente in Beispiel (18)):

(17) H\_10\_w\_3: Und dann wir werden ein paar Monate alleine hier zu MAMIE gehen [...].

‘Und dann wir werden ein paar Monate alleine hier zu Oma gehen [...]’

### Deutschsprachige Lebenswelt in Wien

Die Kinder tendieren auch dazu, in französischsprachigen Äußerungen auf Code-Switching zurückzugreifen, um gezielt auf Konzepte der deutschsprachigen Lebenswelt in Wien zu verweisen. Dabei zeigen sich ähnliche Tendenzen wie in den vorherigen Kapitel. Zum einen wechseln die Kinder ins Deutsche, um auf deutschsprachige Familienmitglieder zu verweisen:

- (18) Pauline: Tu t'es fait mal ?  
 'Hast du dir weh getan?'  
 H\_10\_w\_3: Oui, chez OPA et OMA.  
 'Ja, bei Opa und Oma.'

Zum anderen scheinen auch hinter den interlingualen Synonymen dt. Kindergarten und frz. école maternelle für die Kinder zwei verschiedene inhaltliche Konzepte zu stehen, wie das sechsjährige balancierte Kind L\_01\_w\_6 selbst erklärt:

- (19) L\_01\_w\_6: Parce que tout à côté il y a un KINDERGARTEN. C'était le mien, mais/ mais maintenant j'y vais plus.  
 'Weil gleich daneben, gibt es einen Kindergarten. Das war meiner, aber/ aber jetzt gehe ich dort nicht mehr hin.'  
 Pauline: Ah et pourquoi pas? [...]  
 'Ah, warum nicht?'  
 L\_01\_w\_6: Parce que/ parce que après je devais aller/ aller à l'école maternelle et plus au KINDERGARTEN parce que j'étais une grande fille, j'étais plus une petite fille.  
 'Weil/ weil danach musste ich in den (französischen) Kindergarten gehen und nicht mehr in den Kindergarten, weil ich war ein großes Mädchen und kein kleines mehr.'

#### 4.4 Conversational motivations

Außerdem zeigt sich, dass gemischtsprachliche Äußerungen bereits ab dem dritten Lebensjahr konversationelle Funktionen erfüllen. Insgesamt unterliegen 40 Fälle (12%) *conversational motivations*, die den folgenden vier Arten von Code-Switching zugeordnet werden können: *quotational or topical switches, discourse marker/interjection, emphasis, clarification or persuasion*.

Die Mehrheit der konversationellen motivierten Code-Switchings bei den deutsch-französischen Kindergartenkindern lassen sich als *quotational or topical switches* einordnen (n=16). Am häufigsten wechseln die Kinder – bereits ab dem dritten Lebensjahr – die Sprache, um jemanden authentisch wiederzugeben, wie Beispiel (20), zeigt. In Beispiel (20) wechselt das fünfjährige Mädchen L\_05\_w\_5 ins Deutsche, um sich selbst innerhalb eines Gespräches mit ihrer deutschsprachigen Mutter authentisch wiederzugeben.

- (20) L\_05\_w\_5: Mais je crie, euh, parfois je crie: „MAMI KANNST DU MICH BITTE IN DEN KINDERWAGEN GEBEN!“ UND DAS TRÄUM‘ ICH.

‘Aber ich schreie, ähm, manchmal schreie ich: Mami, kannst du mich bitte in den Kinderwagen geben!’ und das träum‘ ich.’

Bereits ab dem dritten Lebensjahr kommt es außerdem zu Fällen von Code-Switching (n=8), in denen Diskursmarker oder Interjektionen in der jeweils anderen Sprache ausgedrückt werden. Im Beispiel (21) lassen sich die französischen Interjektionen *Casse !* und *Plaque !* erkennen, die das Kind H\_02\_m\_6 dazu bringen vom Deutschen ins Französische zu wechseln, während dieses eine Bildergeschichte nacherzählt, in der ein Teller vom Tisch fällt.

- (21) H\_02\_m\_6: [...] den Tuch und nachher runtergefallen und nachher CASSE! PLAQUE! kaputt gemacht und dann [...].

‘[...] den Tuch und nachher runtergefallen und nachher klirr, platsch, kaputt gemacht und dann[...].’

Ebenfalls verwenden die Kindergartenkinder Code-Switching um eine Botschaft hervorzuheben. Dafür verwenden sie Übersetzungsäquivalente in der jeweils anderen Sprache, um die Aufmerksamkeit des Gegenübers zu erregen. Diese Art von Code-Switching lässt sich allerdings nur in zwei Fällen bei sechsjährigen Kindern beobachten. In Beispiel (22) wiederholt das Kind H\_02\_m\_6 das Gesagte einmal in der Basissprache der Äußerung, wechselt dann aber in seine andere Sprache, um die Botschaft zu unterstreichen.

- (22) H\_02\_m\_6: Montre-moi, montre-moi, ZEIG’S MIR!

‘Zeig’s mir, zeig’s mir, zeig’s mir!’



Durchaus häufiger verwenden die deutsch-französischen Kindergartenkinder Code-Switching, um Aussagen detaillierter auszuarbeiten oder sich zu erklären (n=14), wie das Beispiel (23) demonstriert.

- (23) Tim: Und gehst du mit dem Papa auch manchmal einkaufen?  
 H\_06\_w\_5: Mhm.  
 Tim: Wirklich? Und der kauft dir dann immer alles?  
 H\_06\_w\_5: Ähm, auch nicht. EN FAIT, JE ME RAPPELLE PLUS.  
 ‘Ähm, auch nicht. Eigentlich erinnere ich mich nicht mehr.’

Diese Art von Code-Switching lässt sich in dem vorliegenden Korpus allerdings erst ab dem 5. Lebensjahr beobachten. In den meisten Fällen handelt es sich um einen Wechsel in die dominantere Sprache der Kinder.

## 5 Diskussion und Fazit

Die vorliegende Studie zeigt, dass Code-Switching insgesamt nur selten bei den bilingualen deutsch-französischen Kindergartenkindern auftritt. Dennoch liegt die Mischrate mit 15% über jener von bilingualen Kindern in bisherigen Studien (vgl. Patuto et al. 2014, Müller et al. 2015, Poeste et al. 2019). Dies lässt sich einerseits damit erklären, dass die vorliegende Studie sowohl intra- als auch intersententiales Code-Switching berücksichtigt. Andererseits muss ebenfalls berücksichtigt werden, dass sich die Kinder während der Aufnahmen ausschließlich in einem bilingualen Setting befunden haben (vgl. Gross et al. 2022). Allgemein zeigt sich jedoch eine deutliche inter-individuelle Variation hinsichtlich des Mischverhaltens. Ähnlich wie in bisherigen Studien lässt sich diese jedoch nicht anhand der Sprachentwicklung oder der Sprachdominanz der Kinder erklären (vgl. Cantone 2007, Cantone et al. 2008, Arencibia Guerra 2008). Code-Switching erfolgt keineswegs ausschließlich in die dominantere Sprache. Bei einigen Kindern tritt Code-Switching sogar häufiger in die ‘stark’ bis ‘extrem unterlegene’ Sprache (in der Terminologie von Eichler 2011) auf.

Wie auch schon bisherige Studien zum frühkindlichen Bilingualismus gezeigt haben (vgl. Lanvers 2001, Davidiak 2010, Gort 2012, Schmeißer et al. 2016, Tulloch / Hoff 2022, Sczepurek et al. 2022), scheint kindliches Code-Switching von anderen Faktoren abzuhängen. Die vorliegende Studie bestätigt, dass Kinder bereits mindestens ab dem dritten Lebensjahr in einem bilingualen Setting die Sprache den sprachlichen Präferenzen ihres Gegenübers anpassen.

Es zeigt sich aber deutlich, dass Code-Switching im Kindergarten nicht nur von situativen Veränderungen beeinflusst ist, sondern auch bereits metalinguistisch und konversationell motiviert ist. Ähnlich wie in der Studie von Sczepurek et al. (2022), verfügen die deutsch-französischen Kindergartenkinder schon sehr früh über ein metasprachliches Bewusstsein, das es ihnen ermöglicht, zu kommunikativen Zwecken auf ihre andere Sprache zurückzugreifen. Bereits Dreijährige verwenden Code-Switching um Personen authentisch zu zitieren, das Gesagte hervorzuheben oder Äußerungen näher zu erklären. Auch Diskursmarker und Interjektionen werden in der jeweils anderen Sprache ausgedrückt. Wie erwartet haben die Ergebnisse außerdem gezeigt, dass Code-Switching bei deutsch-französischen Kindergartenkindern ebenfalls aus lexikalischen Gründen auftritt. Das bedeutet, dass die Kinder nicht nur die Sprache wechseln, um lexikalische Lücken zu füllen, sondern insbesondere um Konzepte zu beschreiben, die an kontextuelle Faktoren gebunden sind, die eindeutig einer Sprache zuzuordnen sind. Wie beispielsweise Schneider (2015) schon festgestellt hat, zeigt sich, dass die bilingualen Kindergartenkinder über Übersetzungsäquivalente verfügen, diese sich jedoch in ihrer Bedeutung nicht überlappen (z. B. fr. *mamie* und dt. *Oma* oder fr. *école maternelle* und dt. *Kindergarten*) und somit unabhängig der Sprachdominanz der Kinder zu Code-Switching in den jeweiligen Sprachen führen. Diese Art von Code-Switching scheint aber stark von der sprachlichen Umgebung der Kinder abzuhängen. Insbesondere Kinder aus der *école maternelle* des *Lycée français de Vienne* greifen innerhalb deutschsprachiger Äußerungen auf französische Begriffe zurück, um Orte oder Konzepte der jeweiligen Institution zu benennen. Bei der Verwendung von beispielsweise fr. *navette* für dt. *Schulbus* in deutschsprachigen Äußerungen stellt sich jedoch die Frage, ob es sich tatsächlich noch um Code-Switching oder bereits um *nonce borrowing* (vgl. Poplack 2012) innerhalb der ‘Lycée-Community’ handelt. Diese Tendenzen gilt es in zukünftiger Forschung innerhalb ähnlicher Zielgruppen weiter zu untersuchen.

Die vorliegende Studie bietet somit nicht nur Einblicke in die sprachliche Varietät des französischen Mikrokosmos in Wien, sondern liefert auch neue Argumente dafür, dass näher auf *individual differences* (vgl. Quick / Backus 2022) zwischen den verschiedenen Kindern und ihrem sprachlichen Input bei der Analyse und Erklärung von kindlichem Code-Switching eingegangen werden sollte. Außerdem wird es in zukünftiger Forschung auch wichtig sein, (semi-)spontansprachliche Daten in Verbindung mit Wortschatzlisten oder Elterninterviews zu untersuchen, da die vorliegende Studie, ähnlich wie bisherige Studien (vgl. Sczepurek et al. 2022), ebenfalls verdeutlicht hat, dass

gemischtsprachliche Äußerungen bei Kindern nur sehr schwer im Kontext zu analysieren, zu interpretieren und zu kategorisieren sind.

## Referenzen

- Auer, Peter (1998): *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*, London: Routledge.
- Autor\*in. (2019).
- Arencibia Guerra, Lastenia (2008): *Sprachdominanz bei bilingualen Kindern mit Deutsch und Französisch, Italienisch oder Spanisch als Erstsprachen*, Unveröffentlichte Doktorarbeit, Bergische Universität Wuppertal.
- Bernardini, Petra / Schlyter, Suzanne (2004): „Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis“, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 7, 49–69.
- Boersma, Paul / Weenink, David (2022): *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 6.3.03, retrieved 17 December 2022 from <http://www.praat.org/>.
- Bullock, Barbara / Toribio, Almeida Jacqueline (Hrsg.) (2009): *Linguistic Code-Switching*, Oxford: Cambridge University Press.
- Cantone, Katja (2007): *Code-switching in bilingual children*, Dordrecht: Springer.
- Cantone, Katja / Müller, Natascha (2005): „Code-Switching at the interface of language-specific lexicons and the computational system“, in: *International Journal of Bilingualism* 9(2): 205–255.
- Cantone, Katja / Müller, Natascha (2008): „Un Nase or una Nase? What gender marking within switched DPs reveals about the architecture of the bilingual language faculty“, in: *Lingua* 118: 810–826.
- Cantone, Katja / Kupisch, Tanja / Müller, Natascha / Schmitz, Katrin (2008): „Rethinking language dominance in bilingual children“, in: *Linguistische Berichte* 215, 307–343.
- Cheng, Karen Kow Yip. (2003): „Code-switching for a purpose: Focus on pre-school Malaysian children“, in: *Multilingua* 22, 59–77.
- Crystal, David. (2003): *English as a Global Language*, Cambridge: University Press.
- Cromdal, Jakob (2004): „Building bilingual oppositions: Code-switching in children’s disputes“, in: *Language in Society* 33, 33–58.
- Davidiak, Elena (2010): *One? ¿Dos? Drei! A study of code switching in child trilingualism*, doctoral thesis, University of Iowa.
- De Houwer, Annick (2009): *Bilingual first language acquisition*, Multilingual Matters: Bristol.
- Eichler, Nadine (2011): *Code-Switching bei bilingual aufwachsenden Kindern. Eine Analyse der gemischtsprachlichen Nominalphrasen unter besonderer Berücksichtigung des Genus*, Tübingen: Narr Verlag.

- Ervin-Tripp, Susan / Reyes, Iliana (2005): „Child codeswitching and adult content contrasts“, in: *International Journal of Bilingualism* 9, 85–102.
- Fishman, John (1965): „Who speaks what language to whom and when?“, in: *La Linguistique* 1(2), 67–88.
- Genesee, Fred / Boivin, Isabelle / Nicoladis, Elena (1996): „Talking with strangers: A study of bilingual children’s communicative competence“, in: *Applied Psycholinguistics* 17, 427–42.
- Gort, Mileidis (2012): „Code-switching patterns in the writing-related talk of young emergent bilinguals“, in: *Journal of Literacy Research* 44, 45–75.
- Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, François (1995): „A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals“, in: Milroy, Lesley / Muysken, Pieter (Hrsg.). *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, François (2010): *Bilingual: Life and Reality*, Cambridge: Harvard University Press.
- Gross, Megan C. / López González, Ada C. / Girardin, Maria G. / Almeida, Adriana M. (2022): „Code-Switching by Spanish–English Bilingual Children in a Code-Switching Conversation Sample: Roles of Language Proficiency, Interlocutor Behavior, and Parent-Reported Code-Switching Experience“, in: *Languages* 7(4), 246.
- Gumperz, John (1982): *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kiehlhöfer, Bernd / Jonekeit, Sylvie (2006): *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen: Stauffenburg.
- Kuzyk, Olivia / Friend, Margaret / Severdija, Vivianne / Zesiger, Pascal / Poulin-Dubois, Diane (2019): „Are there cognitive benefits of code-switching in bilingual children? A longitudinal study“, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 23, 542–53.
- Lanvers, Ursula (2001): „Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching“, in: *International Journal of Bilingualism* 5, 437–64.
- Leopold, Werner (1949): *Speech development of a bilingual child. A linguist’s record. Vocabulary growth in the first two years*, Evanston: Northwestern University Press.
- MacWhinney, Brian (2000): *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, Hillsdale: Erlbaum.
- Magistrat der Stadt Wien (2022): *Wiener Bevölkerung. Daten und Fakten zur Migration und Integration 2022*, Wien: Druckerei der Stadt Wien Digital.
- Moodley, Visvaganthie (2007): „Codeswitching in the Multilingual English First Language Classroom“, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 707–22.

- Myers-Scotton, Carol (2002): *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*, Oxford / New York: Oxford University Press.
- Müller, Natascha / Cantone, Katja (2009): „Language mixing in young bilingual children: Code-Switching?“, in: Bullock, Barbara / Toribio, Almeida Jacqueline (Hrsg.): *Linguistic Code-Switching*, Oxford: Cambridge University Press, 199–220.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja (Hrsg.) (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, Tübingen, Narr Verlag.
- Müller, Natascha / Gil, Laia Arnau / Eichler, Nadine (Hrsg.) (2015): *Code-Switching Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*, Tübingen: Narr Verlag.
- Nicoladis, Elena / Secco, Giovanni (2000): „The role of a child’s productive vocabulary in the language choice of a bilingual family“, in: *First Language* 20, 3–28.
- o.A. (2018a): *Sortieren und Erzählen. Bildergeschichten Alltagssituationen*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- o.A. (2018b): *Sortieren und Erzählen. Bildergeschichten Alltagssituationen*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Patuto, Marisa / Hager, Malin / Arnaus Gil, Laia / Eichler, Nadine / Jansen, Veronika / Schmeißer, Anika / Müller, Natascha (2014): „Childexternal and -internal factors in bilingual code-switching: Spanish, Italian, French and German“, in: Koll-Stobbe, Anei / Knospe, Sebastian (Hrsg.): *Language contact around the globe. Proceedings of the LCTG3 Conference*, Frankfurt am Main: Lang, 191–209.
- Plieger, Petra (2006): *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*, Berlin: Lit.
- Poeste, Meike / Müller, Natascha / Arnaus-Gil, Laia (2019): „Code-mixing and language dominance: bilingual, trilingual and multilingual children compared“, in: *International Journal of Multilingualism* 16(4), 459–491.
- Poplack, Shana (1980): „Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español. Towards a typology of code-switching“, in: *Linguistics* 718: 581–618.
- Poplack, Shana (2012): „What does the Nonce Borrowing Hypothesis hypothesize?“, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 15(3), 644–648.
- Quick, Antje Endesfelder / Backus, Ad (2022): „A Usage-Based Approach to Pattern Finding: The Traceback Method Meets Code-Mixing“, in: *Languages* 7(2), 135.
- Quick Endesfelder, Antje, / Backus, Ad / Tomasello, Michael (2018): „Constructively combining languages: The use of code-mixing in German-English bilingual child language acquisition“, in: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 8, 393–409.
- Reyes, Iliana (2004): „Functions of code switching in schoolchildren’s conversations“, in: *Bilingual Research Journal* 28, 77–98.
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.

- Schmeißer, Anika / Eichler, Nadine / Gil, Laia Arnaus / Müller, Natascha (2016): „Mélanges interpropositionnels chez les enfants bilingues franco-allemands. Est-ce vraiment du codeswitching?“, in: *Language, Interaction and Acquisition* 7(2), 238–274.
- Schneider, Stefan (2015): *Bilingualer Erstsprachenerwerb. Zweisprachig von Anfang an*, Stuttgart: UTB GmbH.
- Sczepurek, Nina-Sophie / Aalberse, Suzanne P. / Verhagen, Josje (2022): „Multilingual Children’s Motivations to CodeSwitch: A Qualitative Analysis of Code-Switching in Dutch-English Bilingual Daycares“, *Languages* 7, 274
- Statistik Austria (2022): *Mehr als ein Viertel der österreichischen Gesamtbevölkerung hat Migrationshintergrund. Statistisches Jahrbuch Migration & Integration*, online unter: <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/07/20220725MigrationIntegration2022.pdf> (25.11.2022).
- Tulloch, Michelle / Hoff, Erika (2022): „Filling lexical gaps and more: code-switching for the power of expression by young bilinguals“, in: *Journal of Child Language*, 1–24.
- Wiese, Heike / Schroeder, Christoph / Zimmermann, Malte / Krifka, Manfred / Gabriel, Christoph / Gogolin, Ingrid / Klein, Wolfgang / Comrie, Bernard / Tomasello, Michael (2010): *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*, online unter: [www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemittteilung\\_Doppelte\\_Halbsprachigkeit.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemittteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf).



# Mündliche Variation im Fremdsprachenunterricht

## Eine Online-Befragung von Französisch- und Spanisch-Erstsemestern an der Universität Wien

Linda Bäumlner & Elissa Pustka, Universität Wien

### 1 Einleitung

Lernende beklagen immer wieder, der Fremdsprachenunterricht bereite sie nicht ausreichend auf die mündliche Alltagskommunikation mit *native speakers* vor (vgl. Blume / Nieweler 2018, Leupold / Winkelhagen 2004). Dies gilt vor allem für das Französische, wo der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besonders groß ist (vgl. Koch / Oesterreicher [1990] 2011, Kramer 2010, Massot / Rowlett 2013). Forscher\*innen und Schulpraktiker\*innen sehen insbesondere Nachholbedarf in den Bereichen Ausspracheschulung (Dieling / Hirschfeld 2000, Pustka 2021b) und Hörverstehen (Decke-Cornill / Küster <sup>3</sup>2015).

Bislang liegen zu diesem Themenkomplex allerdings nur Studien zu Deutschland vor und noch nicht zu Österreich (mit Ausnahme unserer eigenen Studien: eine Umfrage unter Französischlehrer\*innen von Horvath et al. 2019 und eine Umfrage unter Spanisch-Studierenden von Pustka / Bäumlner 2021). Diese Forschungslücke möchte der vorliegende Beitrag schließen und dabei die Situation des Französischen und des Spanischen miteinander vergleichen. Im Rahmen forschungsgeleiteter Lehre haben wir im Wintersemester 2021/22 an der Universität Wien eine Online-Umfrage in den Einführungsvorlesungen in die französische und spanische Sprachwissenschaft von Elissa Pustka durchgeführt. Insgesamt haben 205 Studierende daran teilgenommen. Die Studierenden sollten auf ihren meist erst kurze Zeit zurückliegenden Spanisch- bzw. Französischunterricht in der Schule zurückzublicken und angeben, inwiefern dort die Themen Mündlichkeit, insbesondere Aussprache und Variation, behandelt wurden.

Im Folgenden präsentieren wir zunächst den Stand der Forschung (Kapitel 2) zu Mündlichkeit, Aussprache und Variation im Fremdsprachenunterricht, insbesondere der romanischen Schulfremdsprachen Französisch und Spanisch.



In Kapitel 3 stellen wir die Methode vor (Konstruktion des Fragebogens, Durchführung der Umfrage und Einbindung in die Lehre sowie Beschreibung der Teilnehmer\*innen). Kapitel 4 ist den Ergebnissen gewidmet, die wir statistisch analysiert haben. Das Fazit formuliert schließlich Desiderata für das Lehramtsstudium und den Schulunterricht.

## 2 Stand der Forschung

Mit der Einführung der lebenden Fremdsprachen in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts in den Schulen stand zwar zunächst das Nützlichkeitskriterium im Mittelpunkt: Musterdialoge, Konversation im Unterricht oder das Abfassen von Briefen sollte die Schüler\*innen dazu befähigen, in der Fremdsprache zu interagieren. Jedoch kam den alten Sprachen durch den Neuhumanismus im 19. Jahrhundert wieder vermehrt Bedeutung zu und auch der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen orientierte sich an der Grammatik-Übersetzungsmethode (vgl. Lehberger 2003: 475–476, 478). „Der Sprachunterricht muss umkehren!“, forderte 1882 Wilhelm Viëtor. Grammatik wurde zurückgedrängt, Mündlichkeit sollte Vorrang vor Schriftlichkeit bekommen, Phonetik im Unterricht gelehrt werden, und auf Bitten von Sprachlehrern entstand 1888 das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) (vgl. Pustka 2021a: 15, Lehberger 2003: 478). Ein Jahrhundert später wurde mit der sogenannten ‘Kommunikativen Wende’ der 1970er Jahre das ‘Primat der Mündlichkeit’ nochmals unterstrichen (vgl. Bär / Franke <sup>2</sup>2016: 46).

Die Lehrpläne für die lebenden Fremdsprachen stellen entsprechend dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) die Kommunikation ins Zentrum. So heißt es etwa im österreichischen Lehrplan für die Erste und Zweite lebende Fremdsprache einerseits, es gehe um „erfolgreiche[n] Kommunikation“. Dazu gehöre im Bereich der Produktion der „produktive[n] mündliche[n] Einsatz der erworbenen Redemittel in adressatenadäquater Form in für die Schülerinnen und Schüler relevanten Gesprächssituationen“. Andererseits ist im Bereich der Perzeption aber nur mehr vom „Verstehen von gesprochener Sprache bei Standardaussprache und durchschnittlicher Sprechgeschwindigkeit“ die Rede.<sup>1</sup> Alltagssprache kann davon allerdings deutlich abweichen: durch regionale, soziale und stilistische Variation – aber einfach auch dadurch, dass es sich um gesprochene Sprache handelt (vgl. Koch / Oesterreicher [1990] 2011).

---

1 Lehrplan AHS, Lebende Fremdsprache (Erste, zweite): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

Entsprechend wird immer wieder beklagt, dass sich der Schulunterricht in erster Linie an der Standardsprache orientiert und die Lernenden unzureichend darauf vorbereitet sind, im Ausland mit *native speakern* im Alltag zu sprechen (vgl. Meißner 2008: 95; Schöpp 2008: 94). Quantitative empirische Daten dazu, wie verbreitet das Problem ist, gibt es bislang nicht. Die beiden Herausgeber der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, die gleichzeitig auch Lehrer und Lehrbuchautoren sind, schätzen die Situation wie folgt ein: „Und dennoch werden manche Lernende auch nach drei bis vier Jahren Französischunterricht das Gefühl nicht los, sie könnten sich im Unterschied zum Englischen nicht fließend verständigen“ (vgl. Blume / Nieweler 2018: 2). Wir fassen im Folgenden den aktuellen Stand der Forschung zu den Themen Mündlichkeit, Aussprache und Variation im Fremdsprachenunterricht des Französischen und Spanischen zusammen, um damit im Anschluss die Ergebnisse unserer Umfrage vergleichen zu können.

## 2.1 Mündlichkeit

Ziel des Fremdsprachenlernens ist es, mit anderen Menschen in der Fremdsprache kommunizieren zu können. Die mündlichen Fertigkeiten Hören und Sprechen sind dafür im Alltag mit Abstand die wichtigsten (vgl. Thaler 2007: 12); zumindest sollten sie im Unterricht als gleichwertig neben Lesen und Schreiben behandelt werden (vgl. Decke-Cornill / Küster <sup>3</sup>2015: 179; Fäcke <sup>2</sup>2017: 119). Dennoch gilt das Hörverstehen als „Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts“ (Decke-Cornill / Küster <sup>3</sup>2015: 179–180). Auch das Sprechen kommt in der Praxis meist zu kurz:

Das Sprechen in der Fremdsprache ist sicherlich weit komplexer und schwieriger umzusetzen als das Hörverstehen. Üblicherweise hat es im Französischunterricht zwar einen wichtigen Stellenwert, doch überwiegt der Redeanteil der Französischlehrkraft, während derjenige der einzelnen Schülerinnen und Schüler pro Unterrichtsstunde in der Regel nur wenige Sekunden oder Minuten beträgt. (Fäcke <sup>2</sup>2017: 119)

Entsprechend beklagten zahlreiche der 40 von Leupold und Winkelhagen (2004) befragten Studienanfänger\*innen der PH Freiburg, dass es in ihrem Französischunterricht in der Schule viel zu wenig Gelegenheiten gegeben habe, „freies Sprechen“ (Leupold / Winkelhagen 2004: 35) einzuüben. In der Tat ist ‘spontanes Sprechen’ nur eine Aktivität im Bereich des Sprechens unter vielen (z. B. einen Text laut vorlesen, einen Vortrag halten, singen etc.; GERS: 63). Obwohl im phonischen Medium (vgl. Koch / Oesterreicher [1990] 2011) die Aussprache stets eine Rolle spielt, wurde sie lange Zeit vernachlässigt

und daher ebenfalls häufig als „Stiefkind“ (Dieling / Hirschfeld 2000: 14) des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet (vgl. Kapitel 2.2). Entsprechend laut sind die Forderungen, im Unterricht vielfältige Sprechkanäle zu schaffen, um die Redezeit pro Schüler\*in zu erhöhen (vgl. Blume / Nieweler 2018), und die Aussprache gleichberechtigt neben Grammatik und Vokabeln zu unterrichten (vgl. Pustka 2021b).

Vernachlässigt werden Sprechen und Hören nicht nur auf der medialen Ebene der phonischen Kommunikation, sondern auch auf der konzeptionellen Ebene von universeller und einzelsprachlicher Nähesprache im engeren und weiteren Sinn (vgl. Koch / Oesterreicher [1990] 2011, Schöpp 2008: 94). Unter ‘universelle Nähesprache’ fallen etwa ‘Füllwörter’ wie frz. *eh ben voilà quoi* (vgl. Blume / Nieweler 2018: 5) wie es sie auch im Spanischen oder im Deutschen gibt. Blume und Nieweler (2018: 5) fordern, dass diese „aktiv trainiert“ werden sollten. *Einzelsprachliche Nähesprache im engeren Sinn* meint insbesondere die Grammatik des *français parlé* mit der Negation ohne *ne* und einem anderen System von Personalpronomina, z. B. *faut* statt *il faut*, *moi je* statt *moi*, *on* statt *nous* (vgl. Koch / Oesterreicher 2011). Der Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Französisch ist so groß, dass er häufig sogar als *diglossisch* bezeichnet wird (vgl. Massot / Rowlett 2013). Schöpp (2008) fordert daher:

[D]er Französischunterricht [muss] explizit auf die Diskrepanz zwischen der schriftsprachlichen Norm und dem realen Gebrauch der Sprache im Alltag eingehen. Ich plädiere daher für das Lehren der französischen Nähesprache auf lexikalischer, syntaktischer, morphosyntaktischer, phonetischer und selbstverständlich auch pragmatischer Ebene. (...) Die Begegnung mit den verschiedenen Graden der Nähe bzw. Distanzsprache sollte mittels nicht-lehrintentionaler Dokumente (z. B. Filmen, Interviews) erfolgen, die sich zwischen den Polen extremer Informalität und extremer Formalität bewegen. (Schöpp 2008: 92–93)

Im Spanischen ist der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache dagegen nicht ganz so deutlich, aber dennoch nicht zu vernachlässigen (vgl. Grünewald / Küster 2017: 159). Mit *Einzelsprachlicher Nähesprache im weiteren Sinn* sind auch sozial und stilistisch niedrig markierte Varietäten gemeint (z. B. Jugendsprache) sowie Dialekte und Regiolekte (vgl. Kapitel 2.3).

## 2.2 Aussprache

Bei jeder Kommunikation im phonischen Medium (vgl. Koch / Oesterreicher [1990] 2011) legt sich die Aussprache über das Gesprochene. Sie ist keine oberflächliche ‘Kosmetik’, sondern ein Filter, der entscheidet, ob Kommunika-

tion überhaupt gelingen kann. Dies gilt nicht nur für die phonologischen Oppositionen, die zu den Bedeutungen einzelner Wörter führen, sondern auch für den 'Akzent', der wie eine akustische „Visitenkarte“ (Dieling / Hirschfeld 2000: 16) wirkt. Es ist daher erstaunlich, dass die Aussprache nach der sogenannten 'Kommunikativen Wende' zunächst vernachlässigt wurde, in den romanischen Sprachen mehr als im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Seit einigen Jahren multiplizieren sich jedoch die Publikationen.

Als Vergleichsbasis für unsere hier vorgestellte Studie dienen dabei in erster Linie die Umfragen von Reimann 2017 und Horvath et al. 2019: Reimann 2017 hatte 67 Französischlehrer\*innen und 37 Spanischlehrer\*innen an Schulen in Deutschland befragt, Horvath et al. 2019 je 100 Französischlehrer\*innen in Bayern und Österreich. In beiden Umfragen schreiben die Befragten der Aussprache einen hohen Stellenwert zu; die von Reimann 2017 befragten Lehrer\*innen geben dabei an, deutlich mehr Zeit auf dem Niveau A1/A2 (Französisch: 4,00 und Spanisch: 3,46 auf einer Skala von 1 'sehr wenig' bis 5 'sehr viel') als auf dem Niveau B1+ (Französisch: 2,54, Spanisch: 2,22) zu investieren. Dabei messen die Französischlehrer\*innen der Aussprache im Französischunterricht eine größere Rolle zu als die Spanischlehrer\*innen im Spanischunterricht.

Die Lautschrift wird laut Horvath et al. 2019 nur „selten“ verwendet (58% der Lehrer\*innen in Bayern und 59% in Österreich kreuzten diese Antwortkategorie auf die Frage „Wie häufig verwenden Sie die Lautschrift in Ihrem Unterricht?“ an). Allerdings verwenden auch 38–39% der Lehrer\*innen in Bayern über 35 Jahren diese regelmäßig; dagegen nur 18% der jüngeren Lehrer\*innen in Bayern und nur 8–10% der Lehrer\*innen in Österreich. In beiden Regionen wird die Aussprache v. a. mit gezielten Übungen zur Aussprache und Hörverstehensübungen unterrichtet. In Bayern bezieht man sich mehr auf die Lautschrift im Vokabelteil der Lehrwerke, in Österreich greift man stärker auf Lieder, *YouTube*-Filme und Sprachassistent\*innen zurück. In der Befragung von Französischlehrer\*innen in Baden-Württemberg durch Abel (2018: 126–127) sind dagegen Chorsprechen und Singen am beliebtesten. Obwohl insbesondere das Lehrwerk *Découvertes* in den ersten Lernjahren Ausspracheregeln induktiv erschließen lässt und dazu auch zahlreiche Übungen anbietet (vgl. Reimann 2016), stehen auf der Wunschliste der befragten Lehrer\*innen für die Ausspracheschulung weitere explizite Ausspracheübungen sowie Hör- und Hörverstehensübungen an oberster Stelle – und einen deutlich geringeren Bedarf sehen sie an zusätzlichen Liedern, Gedichten, Zungenbrechern etc. (vgl. Horvath et al. 2019).

Zu verwandten Themen haben darüber hinaus Gabriel / Thiele 2017 und Lange 2022 publiziert. Gabriel / Thiele 2017 haben in einer Umfrage unter Fran-

zösisch- und Spanischlehrer\*innen ermittelt, welche konkreten phonologischen Phänomene diese Lehrer\*innen unterrichten (z. B. Nasalvokale und Liaison im Französischen) und wo sie Schwierigkeiten bei den Schüler\*innen beobachten (z. B. *rhotics* im Spanischen). Auf diese Einzelphänomene gehen wir in unserer Studie allerdings nicht ein. Lange 2022 analysiert die Ausspracheschulung in jeweils fünf Französisch- und Spanischlehrwerken. Sie stellt dabei fest, dass der Schwerpunkt auf Graphem-Phonem-Korrespondenzen liegt, daneben auch auf der Artikulation ‘neuer’ Laute. Neben diesen „explizite[n] aussprachebezogene[n] Arbeitsaufträge[n]“ nennt sie „hintergründige aussprachebezogene Arbeitsaufträge“ wie das Nachsprechen von Gedichten oder Nachsingen von Liedern sowie Gedichte, Lieder etc. ohne Arbeitsaufträge, die die Lehrer\*innen aber zur Ausspracheschulung nutzen könnten. Methodisch sind „Imitationsaufträge“ in ihrem Korpus am häufigsten (74%), seltener Diskriminations- und Identifikationsübungen mit Minimalpaaren, Hörverstehensübungen, Sprechübungen und das Vorlesen von Texten bzw. das Vortragen von Liedern. Sie kritisiert, dass Ausspracheübungen unsystematisch in die Lehrbücher eingestreut sind und es an den nötigen Wiederholungen fehlt (vgl. Lange 2022). Erste Analysen zu österreichischen Französisch-Lehrwerken zeigen allerdings, dass sich hier die Ausspracheschulung auf Lautschrift und Hörübungen im 1. Lernjahr beschränkt. Dabei geht es insbesondere um die Realisierungen von <e> (Schwa vs. [e]/[ɛ]) und die obligatorische Liaison (vgl. Horvath et al. 2019).

### 2.3 Variation

Mehrere Analysen zu französischen und spanischen Lehrwerken zeigen, dass im deutschsprachigen Raum bis heute das Pariser Französisch und das kastilische Spanisch dominieren (vgl. Leitzke-Ungerer 2017; Chalier 2021; Pustka / Bäumler 2021). In späteren Lernjahren finden sich aber zunehmend auch hispanoamerikanische Varietäten (vgl. Pustka / Bäumler 2021). In Französischlehrwerken ist dagegen das Französische außerhalb Frankreichs seltener vertreten (vgl. Chalier 2021).

Zudem existieren zwei Umfragen zur Behandlung sprachlicher Variation im schulischen Spanischunterricht: Reissner (2017) hat 52 Studierende der Universität des Saarlandes befragt und Pustka / Bäumler (2021) 264 Studierende in Deutschland und Österreich. Laut Reissner (2017: 249–251) haben die Befragten im Spanischunterricht ausschließlich das „europäische Spanisch“ kennengelernt; nur gelegentlich wurde Hispanoamerika behandelt, und dann ausschließlich landeskundlich, nicht sprachlich. In der Studie von Pustka / Bäumler (2021) geben 60% der Befragten an, Sound- und/oder Video-Materialien zu

Madrid gehört zu haben, 33% zu Andalusien, 37% zu Mexiko, 29% zu Argentinien und 12% zu Peru. Im anschließenden Perzeptionstest wurde nur der präsentierte Stimulus aus Madrid von mehr als der Hälfte der Studierenden (53%) korrekt zugeordnet; es folgen Argentinien mit 34%, Andalusien mit 23%, Mexiko mit 20% und Kuba mit 20% (es standen 8 Antwortkategorien und „ich weiß nicht“ zur Auswahl).

Auf Basis des Stands der Forschung ist also eine Vernachlässigung der Nähe-sprache im Französisch- und Spanischunterricht zu erwarten, insbesondere der Aussprache (und dies ganz besonders im Spanischunterricht) und der regionalen Variation (dies wiederum besonders im Französischunterricht).

### 3 Methode

Um ein besseres Bild davon zu bekommen, mit welchem Vorwissen und welchen Vorerfahrungen zum mündlichen Französisch und Spanisch unsere Erstsemester ihr Studium beginnen, haben wir eine Fragebogenstudie an der Universität Wien durchgeführt. Die Teilnehmer\*innen dafür haben wir in den Einführungsvorlesungen in die Sprachwissenschaft beider Sprachen rekrutiert, die einen Online-Fragebogen via *SosciSurvey* (Leiner 2019) ausgefüllt haben. Auf diese Weise wechseln wir die Perspektive im Vergleich zu den bisherigen Befragungen von Lehrer\*innen (Reimann 2017, Horvath et al. 2019, Gabriel / Thiele 2017) und Analysen von Lehrwerken (Lange 2022): Im Fokus steht nicht mehr, was die Lehrwerke anbieten bzw. was die Lehrer\*innen in ihrer Lehre daraus machen, sondern was von den Schüler\*innen langfristig erinnert wird. In Abschnitt 3.1 stellen wir den Fragebogen genauer vor, in Abschnitt 3.2 die Durchführung der Umfrage und in Abschnitt 3.3 die Teilnehmer\*innen.

#### 3.1 Fragebogen

Der Online-Fragebogen beginnt – anders als Papierfragebögen – mit der Erhebung der soziodemographischen Daten der Teilnehmer\*innen (Fragen 1–3 in Tab. 1), um diese auch bei abgebrochenen Befragungen vorliegen zu haben (vgl. Thielsch / Weltzin 2009: 72). Es folgen zwei Fragen zu den Priorisierungen der Fertigkeiten (Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Leseverstehen) und sprachlichen Mittel (Grammatik, Wortschatz und Aussprache) (4–5), bei denen die Teilnehmer\*innen vier bzw. drei Kästchen in eine Rangordnung (Kästchen 1–3 bzw. 4 rechts) ziehen sollten (vgl. Abb. 1). Das besondere Interesse dieser Fragen liegt dabei auf dem Stellenwert der mündlichen Fertigkeiten Sprechen und Hörverstehen (Frage 4) sowie der Aussprache (Frage 5).

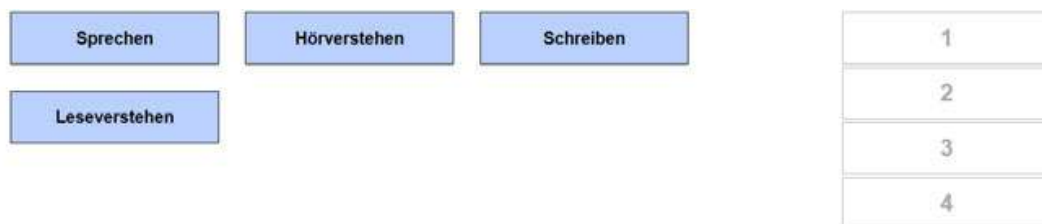


Abb. 1: Frage zur Priorisierung der vier Fertigkeiten.

In den nächsten Fragen ging es um authentische Hörverstehensmaterialien (Frage 6), Ausspracheschulung (Fragen 7–10), Lautschrift (Frage 9), Varietäten und Normen (Fragen 11–13) sowie Nähesprache (Fragen 17–18). Die vorgegebenen Antwortkategorien (vgl. Kapitel 4) haben wir aus früheren Studien bzw. den ergänzenden freien Antworten darin übernommen. Daneben ermöglichten freie Textfelder stets, auch weitere Antworten zu ergänzen. Abschließend folgten Fragen zu Schimpfwörtern und Comics, die im Rahmen dieser Publikation nicht behandelt werden<sup>2</sup>. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Fragen.<sup>3</sup>

Nr.	Frage
1.	Wo haben Sie Französisch/Spanisch gelernt? <sup>4</sup>
2.	Filter: In welchem Land sind Sie zur Schule gegangen?
3.	Filter: Mit welcher Schulbuchreihe haben Sie überwiegend Französisch/Spanisch gelernt?
4.	Auf welche Kompetenzen haben Ihre Lehrer*innen in Ihrem bisherigen Französisch-/Spanischunterricht wie stark wert gelegt? Ordnen Sie diese nach Priorität von oben (am wichtigsten) nach unten (am unwichtigsten)
5.	Auf welche sprachlichen Bereiche haben Ihre Lehrer*innen in Ihrem bisherigen Französisch-/Spanischunterricht wie stark wert gelegt? Ordnen Sie diese nach Priorität von oben (am wichtigsten) nach unten (am unwichtigsten)
6.	Inwiefern waren Sie im Unterricht mit authentischem Französisch/Spanisch in Kontakt? (Mehrfachnennung möglich)
7.	Wurden in Ihrem Französisch-/Spanischunterricht explizit Übungen zur Ausspracheschulung eingesetzt?

2 Für die Auswertung dieser Fragen siehe Bäumlner 2022.

3 Für die Antwortkategorien siehe Kapitel 4 zu den Ergebnissen.

4 Diese Frage filterte die Studierenden im Anschluss: Für diejenigen, die Französisch/Spanisch nicht in der Schule gelernt hatten und somit über keine Erfahrungen im Unterricht berichten konnten, wurde der Fragebogen beendet. Alle anderen wurden zu den nächsten Fragen weitergeleitet.

8. [Filterfrage bei „Ja“:] Welche Materialien haben Sie zur Ausspracheschulung kennengelernt? (Mehrfachnennung möglich)
9. Welche Rolle spielte die Lautschrift in Ihrem bisherigen Französisch-/Spanischunterricht?
10. (Französisch:) Sagt Ihnen der Begriff *Liaison* etwas?/(Spanisch:) Sagt Ihnen der Begriff *seseo* etwas?
11. Welche regionalen Varietäten des Französischen/Spanischen in der Welt haben Sie in Ihrem bisherigen Französisch-/Spanischunterricht kennengelernt?
12. Welche sozio-stilistischen Varietäten des Französischen/Spanischen in Frankreich/Spanien haben Sie in Ihrem bisherigen Französisch-/Spanischunterricht kennengelernt?
13. Haben Ihre Lehrer\*innen thematisiert, wo das beste Französisch/Spanisch gesprochen wird?
17. Haben Sie etwas über die Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Französisch/Spanisch gelernt?
18. (Französisch:) Haben Sie etwas über die folgenden Merkmale des mündlichen Französisch gelernt?<sup>5</sup>

Tab. 1: Im Artikel behandelte Fragen des Fragebogens.

### 3.2 Durchführung der Umfrage und Einbindung in die Lehre

Die Umfrage fand im Rahmen der Einführungsvorlesungen in die französische und spanische Sprachwissenschaft von Elissa Pustka statt und wurde vorab in einem Pretest unter Kolleg\*innen getestet. Im Rahmen eines *flipped classroom*-Konzepts forschungsgeleiteter Lehre begann die Lehrveranstaltung mit diesem Online-Fragebogen in *SosciSurvey* (<https://www.socisurvey.de>), den die Studierenden zu Semesterbeginn zu Hause ausfüllen sollten. Die Teilnahme war freiwillig. Didaktisches Ziel war, die Erstsemester so bei ihrem Vorwissen abzuholen, sie zu aktivieren und ihre eigenen Erfahrungen wertzuschätzen. Die gewonnenen Daten haben wir mit dem Statistikprogramm *R* (R Core Team 2017) ausgewertet. Dafür wurden einerseits deskriptive Auswertungen mittels Kreuztabellen durchgeführt, sowie abhängig von der jeweiligen Stichprobe (abhängig vs. unabhängig) und Skalierung der Daten Friedman-Tests bzw. Kruskal-Wallis-Tests oder Chi-Quadrat-Tests bzw. Exakter Test nach Fisher

5 Die entsprechende Frage zu den Unterschieden zwischen peninsularem und amerikanischen Spanisch (*voseo*, *indefinido* vs. *perfecto compuesto*, Wortschatz) war leider in *SosciSurvey* fehlerhaft formuliert, weswegen wir sie aus der Auswertung herausgenommen haben.



angewendet. Die Lehrveranstaltungsleiterin (Elissa Pustka) hat die Ergebnisse dann in der 1. Sitzung mit den Studierenden besprochen und sowohl die Inhalte (Mündlichkeit, Aussprache, Varietäten) als auch die Methodik (Online-Fragebogen) mit ihnen kritisch reflektiert (z. B. Probleme der Repräsentativität der Stichprobe, Validität der Ergebnisse). Auf diese Weise sollten die Studienanfänger\*innen induktiv zu folgender *take home-message* hingeführt werden: Die Sprachwissenschaft interessiert sich nicht (nur) für die Norm des Französischen oder Spanischen, sondern v. a. dafür, wie diese Sprachen wirklich gesprochen werden, und dies untersucht sie empirisch.

### 3.3 Beschreibung der Teilnehmer\*innen

Insgesamt waren im Wintersemester 2021/22 an der Universität Wien 188 Studierende im 1. Semester in Spanisch eingeschrieben und damit automatisch Teilnehmer\*innen des *Moodle*-Kurses der Einführungsvorlesung; in Französisch waren es 141. Von diesen nahmen ca. 90 Spanisch-Studierende und ca. 80 Französisch-Studierende an den ersten Präsenzsitzungen teil; von den übrigen sind erfahrungsgemäß die meisten 'Scheinstudierende'. An der Umfrage, die vor der ersten Sitzung stattfand, beteiligten sich 119 Spanisch-Erstsemester und 86 Französisch-Erstsemester. Die Studierenden waren über eine *Moodle*-Nachricht aufgerufen worden, an der *SosciSurvey*-Umfrage teilzunehmen. Damit beteiligte sich sogar mehr als die, die die Vorlesung besuchten. Wie die Studierenden bei der Besprechung der Studie im Unterricht zutreffend angemerkt haben, handelt es sich dabei nicht um eine repräsentative Auswahl von Teilnehmer\*innen und damit auch nicht um einen repräsentativen Einblick in den Fremdsprachenunterricht in Österreich.

Der Großteil der Teilnehmer\*innen (80% bei Französisch und 61% bei Spanisch) hat die studierte Fremdsprache in der Schule gelernt (vgl. Tab. 2). Unter den Spanisch-Studierenden ist der Anteil derer, die die Sprache in einem anderen Kontext gelernt haben oder die L1-Sprecher\*innen sind, um den Faktor 5,5 (11% vs. 2%) bzw. 1,5 (9% vs. 6%) höher als bei den Französisch-Studierenden. Aus Gesprächen mit den Studierenden im Unterricht lässt sich ergänzen, dass die L1-Sprecher\*innen des Französischen fast alle bilingual in Österreich aufgewachsen sind.

<b>Kontext</b>	<b>Französisch</b>		<b>Spanisch</b>	
	absolute Zahlen	Prozent	absolute Zahlen	Prozent
<b>Schule</b>	69	80%	72	61%
<b>Universität</b>	2	2%	10	8%
<b>Ausland</b>	3	3%	3	3%
<b>L1</b>	5	6%	11	9%
<b>anderes</b>	2	2%	13	11%
<b>Schule PLUS</b>	5	6%	10	8%
<b>n</b>	<b>86</b>		<b>119</b>	

Tab. 2: Antworten auf die Frage „Wie haben Sie Französisch/Spanisch gelernt?“.

Außerdem sind fast alle Befragten in Österreich zur Schule gegangen. Daneben geben zwei der Französisch-Studierenden an, in Deutschland zur Schule gegangen zu sein und zwei in einem anderen Land. Von den Spanisch-Studierenden sind vier in einem anderen Land zur Schule gegangen. Es dominieren die folgenden in Österreich verwendeten Schulbücher: Für Französisch *À plus!* (14 Mal genannt), *Cours intensif* (13), *Découvertes* (9), *Perspectives* (6), *On y va!* (5) und *Bien fait!* (5), für Spanisch *Caminos* (27) und *Perspectivas* (7).

## 4 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse der Umfrage erfolgt in den vier in Kapitel 3 skizzierten Themenblöcken: Priorisierungen der Fertigkeiten und sprachlichen Mittel (4.1), Nähesprache (4.2), Aussprache (4.3) und Varietäten (4.4).

### 4.1 Priorisierungen der Fertigkeiten und sprachlichen Mittel

Bei der Frage nach der Rangfolge der Fertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen im Unterricht ergaben sich für Französisch und Spanisch die folgenden Ergebnisse (vgl. Tab. 3 und 4). Die Einordnungen unterscheiden sich signifikant ( $p=0,012$  für Französisch und  $p=0,035$  für Spanisch). Die Post-hoc Analyse mittels Dunn-Bonferroni-Test zeigte, dass sich dies durch Unterschiede zwischen den Kompetenzen Hören und Lesen sowie Hören und Sprechen (Französisch) beziehungsweise Hören und Lesen (Spanisch) ergab.

<b>Rangplatz</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>arithmetischer Mittelwert</b>	<b>Median</b>
<b>Sprechen</b>	25	15	15	15	2,29	2
<b>Hören</b>	3	23	20	24	2,93	3
<b>Schreiben</b>	17	19	19	15	2,46	2
<b>Lesen</b>	25	13	16	16	2,33	2

Tab. 3: Rangfolge von Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen im Französischunterricht.

<b>Rangplatz</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>arithmetischer Mittelwert</b>	<b>Median</b>
<b>Sprechen</b>	24	15	11	31	2,60	3
<b>Hören</b>	9	24	27	21	2,74	3
<b>Schreiben</b>	22	18	21	20	2,48	3
<b>Lesen</b>	26	24	22	9	2,17	2

Tab. 4: Rangfolge von Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen im Spanischunterricht.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lesen – also die passive schriftliche Kompetenz – in beiden Sprachen auf Platz 1 landet (in Französisch gleichrangig mit Sprechen), allerdings auch im Spanischen dicht gefolgt von Sprechen und in beiden Sprachen von Schreiben. Klar auf dem letzten Platz befindet sich – wenn man den arithmetischen Mittelwert heranzieht – in beiden Sprachen das Hörverstehen. Dies entspricht der Einschätzung der fachdidaktischen Fachliteratur, die das Hörverstehen als „Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts“ (Decke-Cornill / Küster <sup>3</sup>2015: 179–180) einstuft (vgl. Kapitel 2.1). Auffällig ist, dass das Sprechen im Spanischunterricht im Schnitt um 0,31 Punkte als weniger wichtig als im Französischunterricht bewertet wird, wobei dieser Unterschied kein statistisches Signifikanzniveau erreicht. Offen bleibt, ob sich die Aussagen der Studienanfänger\*innen auf ihren Französisch- bzw. Spanischunterricht über alle Lernjahre hinweg beziehen oder sich hier v. a. die Priorisierung bei der Maturavorbereitung niederschlägt.

Im Anschluss sollten die Studierenden die Rangfolge der sprachlichen Mittel Grammatik, Wortschatz und Aussprache in ihrem Unterricht einschätzen. Auch hier zeigt sich in der Bewertung der Studierenden innerhalb beider untersuchten Sprachen im Wesentlichen das gleiche, sehr deutliche Bild (vgl. Tab. 5 und 6), wobei sich die Einordnungen signifikant unterscheiden ( $p=0,0000002$  für Französisch und  $p=6.54e-10$  für Spanisch, wobei die Post-hoc Analyse mittels Dunn-Bonferroni-Test zeigte, dass die Unterschiede zwischen allen Bereichen signifikant sind): Auf

Platz 1 steht die Grammatik, auf Platz 2 der Wortschatz und auf Platz 3 die Aussprache. In Österreich ist die Aussprache – neben dem Hörverstehen (s. o.) – derzeit also immer noch das zweite „Stiefkind“ (Dieling / Hirschfeld 2000: 14) des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kapitel 2.1). Dabei schreiben die Französisch-Studierenden der Grammatik in ihrem Unterricht eine etwas bedeutendere Rolle als die Spanisch-Studierenden zu, die wiederum dem Wortschatz eine etwas bedeutendere Rolle zuweisen. Allerdings erreichten diese Unterschiede im Vergleich zwischen den Studierenden beider Sprachen kein statistisches Signifikanzniveau.

Rangplatz	1	2	3	arithmetisches Mittel	Median
<b>Grammatik</b>	42	19	9	1,53	1
<b>Wortschatz</b>	19	31	20	2,01	2
<b>Aussprache</b>	9	20	41	2,46	3

Tab. 5: Rangfolge von Grammatik, Wortschatz und Aussprache im Französischunterricht.

Rangplatz	1	2	3	arithmetisches Mittel	Median
<b>Grammatik</b>	43	26	12	1,62	1
<b>Wortschatz</b>	29	39	13	1,80	2
<b>Aussprache</b>	9	16	56	2,58	3

Tab. 6: Rangfolge von Grammatik, Wortschatz und Aussprache im Spanischunterricht.

## 4.2 Mündlichkeit

Darüber hinaus haben wir erhoben, ob im Unterricht Unterschiede zwischen dem mündlichen und schriftlichen Französisch/Spanisch behandelt wurden. In Französisch beantworteten 34 Personen (50%) die Frage mit „nein“ und 34 (50%) mit „ja“, in Spanisch 60 (76%) mit „nein“ und 19 (24%) mit „ja“. In Französisch wurde im freien Antwortfeld dabei v. a. die Negation ohne *ne*, die Tempora und die Unterschiede zwischen Schreibung und Aussprache genannt:

- (1) (a) „im mündlichen Französisch werden viele Worte verschluckt oder stark zusammengezogen, im schriftlichen Französisch hingegen formuliert man alles aus“
- (b) „Abkürzungen in der Aussprache & beim SMS schreiben, im Mündlichen wird mehr zusammengezogen“

Als sie in der anschließenden geschlossenen Frage auf drei Phänomene angesprochen wurden, kreuzten 44 Personen (66%)<sup>6</sup> an, dass die Negation ohne *ne* im Unterricht behandelt wurde, 52 (78%) die Intonationsfrage und 54 (81%) *on*.

Die Spanisch-Studierenden nannten vor allem Unterschiede zwischen Schreibung und Aussprache, daneben aber auch stilistische Unterschiede:

- (2) (a) „das h wird nicht ausgesprochen zb: hola, hospital, etc“  
 (b) „Dass das ‘g’ in ‘gente’ wie ein ‘ch’ ausgesprochen wird, ebenso das das ‘j’ in abajo.“  
 (c) „s am Ende der Wörter wird im mündlichen verschleppt, zB lo statt los“  
 (d) „Es gibt einige Abkürzungen wie im Deutschen, wie zum Beispiel pa’ statt para. Außerdem ist spanisch eine ‘schnelle’ Sprache (...)“

In Bezug auf die passiven Fertigkeiten haben wir auch nach Kontakt mit authentischer Sprache gefragt. Hier ergibt sich das folgende Bild (vgl. Tab. 7):

<b>Kontexte</b>	<b>Französisch</b> absolute Zahlen	Prozent	<b>Spanisch</b> absolute Zahlen	Prozent
<b>Hörmaterialien</b>	62	89%	69	86%
<b>Filme</b>	46	66%	48	60%
<b>YouTube</b>	35	50%	37	46%
<b>Sprachassis- tent*in</b>	44	63%	31	39%
<b>Austausch</b>	17	24%	19	24%
<b>Tandem</b>	1	1%	3	4%
<b>L1-Lehrkraft</b>	11	16%	12	15%
<b>sonstiges</b>	5	7%	5	6%
<b>keine Erinnerung</b>	2	3%	0	0%
<b>gar nicht</b>	1	1%	1	1%
<b>n</b>	<b>70</b>		<b>80</b>	

Tab. 7: Antworten auf die Frage „Inwiefern waren Sie im Unterricht mit authentischem Französisch/Spanisch in Kontakt? (Mehrfachnennung möglich)“.

6 Da hier Mehrfachnennungen möglich waren, übersteigt die Summe 100%.

Unsere Erstsemester geben an, v. a. über Hörmaterialien und Filme bzw. *YouTube* mit authentischem Französisch bzw. Spanisch in Kontakt gekommen zu sein. Es handelt sich also in erster Linie um Kontakt über technische Medien und weniger über persönliche Begegnungen. Inwiefern die über diese Medien transportierte Sprache auch als 'authentisch' eingestuft werden kann, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Hier sei auch auf die mehr oder weniger starke Didaktisierung der Hörmaterialien für den Unterricht verwiesen (vgl. Pustka / Bäumlner 2021). In Französisch spielen auch Sprachassistent\*innen eine große Rolle (63%), eine signifikant ( $p=0,005$ ) größere als im Spanischen (39%), und 15% der Spanisch-Studierenden bzw. 16% der Französisch-Studierenden hatten eine L1-Lehrkraft. Nur ein Viertel der Befragten war auf einem Schüler\*innenaustausch im französisch- bzw. spanischsprachigen Ausland (jeweils 24%). In den freien Antworten werden noch gelegentlich Sprachreisen und Lieder genannt.

### 4.3 Aussprache

In Bezug auf die Aussprache haben wir nach Übungen und Materialien gefragt, zudem nach der Verwendung der Lautschrift. An Übungen zur Ausspracheschulung erinnern sich 18 Französisch-Erstsemester (26%) und 19 Spanisch-Erstsemester (24%). Tab. 8 zeigt, wie genau zur Aussprache gearbeitet wurde: Am häufigsten werden Hörverstehensübungen genannt, die Übungen im Lehrbuch, zusätzliche Übungen und Arbeitsblätter, Lieder, Filme und Sprachassistent\*innen. Klassische Formate wie Chorsprechen, Gedichte und Zungenbrecher wurden bei der vorliegenden Studienpopulation seltener eingesetzt (mehr in Französisch als in Spanisch); neuere Formate wie Computerprogramme und LearningApps sind noch kaum verbreitet, Selbstaufnahmen hingegen schon. Auffällige Unterschiede zwischen Französisch und Spanisch ergeben sich beim Einsatz der Lautschrift (fast nur im Französischen) sowie Liedern, Filmen/*YouTube* und Spielen (deutlich mehr im Spanischen).

Materialien	Französisch		Spanisch	
	absolute Zahlen	Prozent	absolute Zahlen	Prozent
Übungen im Lehrbuch	16	89%	16	84%
Übungen auf Arbeitsblättern	11	61%	14	74%
Hörverstehensübungen <sup>7</sup>	17	94%	18	95%
Chorsprechen	4	22%	2	11%
Lieder	9	50%	14	74%
Gedichte	4	22%	2	11%
Zungenbrecher	5	28%	3	16%
Lautschrift Lehrwerk	6	33%	1	5%
<i>YouTube</i>	5	28%	12	63%
Filme	8	44%	11	58%
Assistent*in	9	50%	5	26%
Spiele	4	22%	11	58%
Lautschrifftabelle	2	11%	0	0%
Selbstaufnahme	7	39%	6	32%
Computerprogramm	2	11%	0	0%
Learning App	3	17%	2	11%
sonstiges	0	0%	0	0%
<b>n</b>	<b>18</b>		<b>19</b>	

Tab. 8: Antworten auf die Frage „Welche Materialien haben Sie zur Ausspracheschulung kennengelernt? (Mehrfachnennung möglich)“.

Wenn man die Ergebnisse zum Französischen mit denen der Umfrage von Horvath et al. (2019) im Jahr 2018 unter österreichischen Französischlehrer\*innen vergleicht, dann stellt man fest, dass die Studierenden sich etwas häufiger an

7 Da sich die Frage auf die Ausspracheschulung bezog, meinen die „Übungen im Lehrbuch“ und „Übungen auf den Arbeitsblättern“ Ausspracheübungen. Wir haben zusätzlich explizit nach „Hörverstehensübungen“ gefragt, da diese indirekt auch der Ausspracheschulung dienen.

Hörverstehensübungen erinnern (94%) als die Lehrer\*innen (72%). Sehr ähnlich sind die Zahlen zu Übungen zur Aussprache (76% bei den Lehrer\*innen; 89% bzw. 61% bei den Studierenden in Tab. 8) und zur Lautschrift (Lehrer\*innen: 32% im Vokabelteil der Lehrwerke, 17% Lautschrifttabelle; 33% beim Vokabelteil der Lehrwerke und 11% bei der Lautschrifttabelle bei den Studierenden in Tab. 8). Die Lehrer\*innen nennen Lieder häufiger (77%), *YouTube* (37%), Filme (32%), Sprachassistent\*innen (32%) und Spiele (18%) dagegen seltener. Wie oben schon erwähnt, sind die befragten Lehrer\*innen nicht identisch mit den Lehrer\*innen unserer Studienanfänger\*innen. An dieser Stelle wäre es auch denkbar, dass Studierende hier – im Unterschied zu den Lehrer\*innen – nicht nur die Methoden und Materialien angegeben haben, mit denen Aussprache explizit geschult wurde. Stattdessen haben sie möglicherweise Methoden und Materialien angegeben, die generell in ihrem Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden.

In Bezug auf die Lautschrift liefert unsere Studie folgende Ergebnisse (vgl. Tab. 9):

Materialien	Französisch		Spanisch	
	absolute Zahlen	Prozent	absolute Zahlen	Prozent
<b>regelmäßig</b>	5	7%	5	6%
<b>selten</b>	14	20%	11	14%
<b>nicht thematisiert</b>	18	26%	7	9%
<b>keine Erfahrung</b>	25	36%	32	40%
<b>Englischunterricht</b>	3	4%	8	10%
<b>sonstiges</b>	0	0%	0	0%
<b>keine Erinnerung</b>	5	7%	17	21%
<b>n</b>	<b>70</b>		<b>80</b>	

Tab. 9: Antworten auf die Frage „Welche Rolle spielte die Lautschrift in ihrem bisherigen Französisch-/Spanischunterricht?“ (n = 70 bzw. 80).

Die Ergebnisse sind in beiden Sprachen sehr ähnlich: Nur sehr wenige Erstsemester erinnern sich an einen regelmäßigen Einsatz der Lautschrift im Französisch- und Spanischunterricht (7% bzw. 6%), etwas mehr an einen seltenen Einsatz (20% bzw. 14%). Dies entspricht in etwa auch den Ergebnissen in Horvath et al. (2019), wo 8–10% der österreichischen Französischlehrer\*innen angaben, regelmäßig mit der Lautschrift zu arbeiten (vgl. Kapitel 2.2).



Daneben haben wir die Studierenden nach zwei zentralen phonologischen Phänomenen gefragt: der französischen *Liaison* und dem spanischen *Seseo*. 37 (54%) Studierende gaben an, den Begriff der *Liaison* zu kennen, 32 (46%) ihn nicht zu kennen. Allerdings zeigen die freien Antworten, dass damit nicht immer der phonologische Fachterminus gemeint war, sondern auch die alltagssprachliche Bedeutungen „Verbindung“ (drei Nennungen) oder „Liebschaft“ (neun Nennungen in diesem Sinne) oder eine Verwechslung mit dem phonologischen Begriff der Elision (z. B. „L’HEURE parce que le H est muet“) oder des *enchaînement* (z. B. „Das Zusammenziehen der Silben in der Aussprache“). In zahlreichen Fällen ist unklar, ob der Fachterminus *Liaison* wirklich gemeint ist oder eine Verwechslung mit *enchaînement* vorliegt (z. B. „zwei Wörter werden sprachlich zusammengefügt“; sechs Fälle). In 15 Fällen ist tatsächlich der phonologische Fachterminus *Liaison* gemeint, u.a.

- (3) (a) „Aussprache von Konsonanten, die eigentlich stumm wären, wenn von vokalen gefolgt. (Ils ont, beaucoup aimée...)“
- (b) „beispielsweise \ les amis \, das s bei les wird ausgesprochen, weil amis mit einem Vokal anfängt“
- (c) „zB: bon spricht man nicht das n aus aber aber wenn das nächste wort mit einem vokal beginnt, wird es ausgesprochen : bon appetit“
- (d) „Sprachliche Verbindung zweier Wörter: ein Wort endet mit einem Konsonanten, das darauffolgende beginnt mit einem Vokal → der Konsonant wird ausgesprochen z.B.: il est allé au cinéma. (Das ‘t’ bei ‘est’ wird ausgesprochen)“

Der spanische *Seseo* ist dagegen weniger bekannt: nur 7 Befragte (9%) antworteten mit „ja“, 73 (91%) dagegen mit „nein“. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Lehrwerkanalyse gängiger Lehrwerke: In den Schulbüchern wird der Begriff tatsächlich kaum verwendet (vgl. Pustka / Bäumler 2021). Die wenigen Studierenden, die davon gehört hatten, beziehen sich in ihren Erklärungen stets auf die Rechtschreibung:

- (4) (a) „Linguistisches Phänomen. Bei ‘ce’, ‘ci’, ‘zi’ und ‘ze’ werden c und z wie ein einfaches s ausgesprochen und nicht wie ein th im Englischen oder theta im Griechischen.“
- (b) „Es hat mit der Aussprache von den Buchstaben z, c vor z.b. e und i zu tun“
- (c) „das z oder c wird vor ein e oder i als s ausgesprochen“

#### 4.4 Varietäten

In Bezug auf die Nähesprache im weiteren Sinne haben wir die Studierenden sowohl nach den regionalen als auch nach den stilistischen Varietäten des Französischen und Spanischen gefragt. Tab. 10 gibt einen Überblick über die Ergebnisse:

Varietäten	Französisch		Spanisch	
	absolute Zahlen	Prozent	absolute Zahlen	Prozent
<b>Südfrankreich</b>	39	57%	-	-
<b>Schweiz</b>	16	24%	-	-
<b>Belgien</b>	22	32%	-	-
<b>Québec</b>	38	56%	-	-
<b>Marokko</b>	18	26%	-	-
<b>Kongo</b>	1	1%	-	-
<b>Mauritius</b>	5	7%	-	-
<b>Andalusien</b>	-	-	42	52%
<b>Mexiko</b>	-	-	40	50%
<b>Argentinien</b>	-	-	38	48%
<b>Peru</b>	-	-	18	23%
<b>Kolumbien</b>	-	-	19	24%
<b>Kuba</b>	-	-	12	15%
<b>sonstige</b>	4	6%	5	6%
<b>keine</b>	0	0%	3	4%
<b>keine Erinnerung</b>	6	9%	8	10%
<b>n</b>	<b>68</b>		<b>80</b>	

Tab. 10: Antworten auf die Frage „Welche regionalen Varietäten des Französischen/Spanischen in der Welt haben Sie in Ihrem bisherigen Französischunterricht/Spanischunterricht kennengelernt? (Mehrfachnennung möglich)“

Die Ergebnisse sind überraschend positiv: Ca. die Hälfte der Befragten gibt an, die Varietäten Südfrankreichs (57%) und Québecs (57%) bzw. Andalusiens (53%), Mexikos (50%) und Argentinien (48%) im Schulunterricht kennengelernt zu

haben. Ob die Studierenden sich aber lediglich an landeskundliche Inhalte zu den jeweiligen Regionen erinnern oder tatsächlich authentischem Audio-Material zu den entsprechenden Varietäten begegnet sind und eventuell sogar explizit auf regionale Unterschiede in Aussprache, Wortschatz und Grammatik hingewiesen wurden, ist unklar. Angesichts bisheriger Studien zu Lehrwerken und dem Perzeptionstest in Pustka / Bäumlner 2021 (vgl. Kapitel 2.3) liegt der Verdacht nahe, dass die Regionen vor allem landeskundlich behandelt und die regionalen Varietäten nur sehr marginal thematisiert wurden.

In Bezug auf die stilistische Variation geben 46 (68%) der Französisch- und 39 (49%) der Spanisch-Erstsemester an, im Schulunterricht etwas über Jugendsprache erfahren zu haben, 44 (65%) der Französisch- und 33 (41%) der Spanisch-Erstsemester nennen außerdem das *français familier* bzw. das *español coloquial*. Diese beiden Themen werden signifikant öfter ( $p=0,03$  für die Jugendsprache und  $p=0,007$  für das *français familier* bzw. das *español coloquial*), im Französisch- als im Spanischunterricht angesprochen. Das vulgäre Register nennen 12 (18%) bzw. 19 (24%) der Erstsemester (vgl. Tab. 11):

	<b>Französisch</b> absolute Zahlen	Prozent	<b>Spanisch</b> absolute Zahlen	Prozent
<b>Jugendsprache</b>	46	68%	39	49%
<i>familier/coloquial</i>	44	65%	33	41%
<b>vulgäres Register</b>	12	18%	19	24%
<b>sonstige</b>	0	0%	3	4%
<b>keine</b>	11	16%	19	24%
<b>keine Erinnerung</b>	2	3%	6	8%
<b>n</b>	<b>68</b>		<b>80</b>	

Tab. 11: Antworten auf die Frage „Welche stilistischen Varietäten des Französischen/Spanischen haben Sie in Ihrem bisherigen Französisch-/Spanischunterricht kennengelernt?“.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass im Französischunterricht die stilistische Variation größere Beachtung findet, im Spanischunterricht dagegen die regionale Variation. Die Frage der Norm scheint dagegen nicht im Schulunterricht besprochen zu werden. Auf die Frage „Haben Ihre Lehrer\*innen thematisiert, wo das beste Französisch/Spanisch gesprochen wird?“ haben 62 Französisch-Erstsemester (91%) und 74 Spanisch-Erstsemester (94%) mit „nein“ geantwortet, nur 6 (9%) bzw. 5 (6%) mit „ja“.

## 5 Fazit

Diese erste Umfrage unter österreichischen Studierenden zum Französisch- und Spanischunterricht zeigt, dass sich die Priorisierung der Fertigkeiten und sprachlichen Mittel in Deutschland und Österreich sowie im Französisch- und Spanischunterricht sehr ähnelt: Wie schon häufig von Forscher\*innen und Schulpraktiker\*innen beklagt, werden Ausspracheschulung und Hörverstehen ganz offensichtlich weiterhin im schulischen Fremdsprachenunterricht vernachlässigt. Neue Ergebnisse liefert unsere Studie zu den Details der Mündlichkeit, insbesondere der Aussprache und Variation.

So geben 49% der Französisch-Studierenden und 24% der Spanisch-Studierenden an, Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache im Schulunterricht kennengelernt zu haben. Der Unterschied zwischen den beiden Fächern (vgl. dazu auch Lange 2022) erklärt sich möglicherweise mit der größeren Diskrepanz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Französischen. Diese Diskrepanz bezieht sich sowohl auf die Konzeption (Nähe- vs. Distanzsprache nach Koch / Oesterreicher [1990] 2011) als auch auf das Medium (Phonie vs. Graphie). Außerdem bieten einige Französischlehrwerke Übungseinheiten zum *français familier* an.

Auf die Frage nach Kontakt mit authentischer Sprache im Unterricht nennen die meisten Befragten v. a. technische Medien (Hörverstehensmaterialien, Filme); allerdings sind Hörverstehensmaterialien häufig didaktisiert und die in Filmen transportierte Sprache entspricht nicht unbedingt der Alltagssprache. Lediglich die Hälfte der Französisch-Studierenden hatte bereits persönlichen Kontakt mit der gelernten Fremdsprache durch Sprachassistent\*innen. Ein Viertel der Studierenden hat an einem Schüler\*innenaustausch teilgenommen, ein Sechstel Unterricht bei einer L1-Lehrkraft gehabt. Was die Lautschrift betrifft, so erinnern sich nur 6 bzw. 7% an einen regelmäßigen Einsatz, zumindest 20 bzw. 14% an einen seltenen Einsatz. Die für die Aussprachevariation beider Sprachen zentralen Phänomene *Liaison* (im Französischen) und *Seseo* (im Spanischen) sind kaum bekannt. Dagegen geben etwa die Hälfte der Studienanfänger\*innen an, die regionalen Varietäten aus Südfrankreich und Québec bzw. Andalusien, Mexiko und Argentinien, die Jugendsprache und das familiäre Register im Schulunterricht kennengelernt zu haben.

Die Studie legt damit nahe, in den Schulbüchern Mündlichkeit noch stärker zu berücksichtigen und persönliche Kontakte mit L1-Sprecher\*innen noch mehr zu fördern (Sprachassistenzen, Austauschprogramme von Schüler\*innen und Lehrer\*innen), um Schüler\*innen besser auf die reale Kommunikation mit L1-Sprecher\*innen vorzubereiten. Im Lehramtsstudium sollten die Themen Aussprache und Variation daher besonders intensiv behandelt werden, nicht nur

in der Sprachwissenschaft, auch in der Sprachpraxis und in der Fachdidaktik, um künftige Lehrer\*innen darauf vorzubereiten, diese Bereiche stärker in den Schulunterricht zu integrieren. Wichtig ist dabei, die Studierenden in der Studieneingangsphase explizit darauf hinzuweisen oder – noch besser – sie selbst entdecken zu lassen, was der Unterschied zwischen ‘Schulfranzösisch’ und Alltagsfranzösisch in seiner Vielfalt ist.

## Referenzen

- Abel, Clémentine (2018): *Ausspracheschulung: Erhebung der Kompetenzen, Überzeugungen und Praktiken von Französischlehrkräften: Entwicklung eines bedarfsbezogenen Fördermoduls*, Tübingen: Narr.
- Bär, Marcus / Franke, Manuela (Hrsg.) (2016): *Fachdidaktik: Spanisch-Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (2. Aufl.), Berlin: Cornelsen.
- Bäumler, Linda (2022): „Merde, putain, ta gueule : Doit-on enseigner les gros mots en cours de FLE ? Le potentiel de la bande dessinée“, in: Pustka, Elissa (Hrsg.): *La bande dessinée : perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen: Narr, 413–442.
- Blume, Otto-Michael / Nieweler, Andreas (2018): „Raus mit der Sprache! Mündlichkeit stärken im Französischunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 152, 2–8.
- BMBWF (2018): *Lehrplan AHS. Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8\\_782.pdf?61ebzr](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?61ebzr) (11.01.2022).
- Chalier, Marc (2021): „Variation et pluralité des normes dans l’enseignement du français langue étrangère : une analyse de deux manuels scolaires allemands“, in: Pustka, Elissa (Hrsg.): *La prononciation du français langue étrangère : Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen: Narr, 365–402.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (11.01.2022).
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung* (3. Aufl.), Tübingen: Narr.
- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*, Berlin etc.: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch: Eine Einführung* (2. Aufl.), Tübingen: Narr.
- Gabriel, Christoph / Thiele, Sylvia (2017): „Learning and teaching of foreign language pronunciation in multilingual settings: A questionnaire study with teachers of English, French, Italian and Spanish“, in: Schlaak, Claudia / Thiele, Sylvia (Hrsg.):

- Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*, Stuttgart: Ibidem, 79–104.
- Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hrsg.) (2017): *Fachdidaktik Spanisch*, Stuttgart: Klett.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf [1990] (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch* (2. Aufl.), Tübingen: Niemeyer.
- Kramer, Johannes (2019): „Gibt es leichte und schwere Schulsprachen? Überlegungen zum Englischen, Spanischen, Italienischen und Französischen“, in: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4, 105–119.
- Lange, Julia (2022): „Zum aktuellen Stand der Ausspracheschulung in Spanisch- und Französisch-Schüler:innenbüchern“, in: Franke, Manuela / Plötner, Kathleen (Hrsg.): *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachendidaktischer Entwicklungen*, Tübingen: Narr, 13–53.
- Lehberger, Reiner (2003): „Geschichte des Fremdsprachenunterrichts“, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, 475–480.
- Leiner, Dominik (2019): *SoSci-Survey*: online: <https://www.soscisurvey.de> (11.01.2021).
- Leitzke-Ungerer, Eva (2017): „Diatopische Aussprachevarietäten im Spanischunterricht. Ein Plädoyer für ein frühzeitiges systematisches Hörverstehenstraining“, in: Bürgel, Christoph / Reimann, Daniel (Hrsg.): *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*, Tübingen: Narr, 93–114.
- Leupold, Eynar / Winkelhagen, Jan (2004): „Erfahrungswissen zum Fremdsprachenunterricht von Lehramtsstudierenden“, in: *französisch heute* 1, 32–42.
- Massot, Benjamin / Rowlett, Paul (2013): „Le débat sur la diglossie en France : aspects scientifiques et politiques“, in: *Journal of French Language Studies* 23(1), 1–16.
- Pustka, Elissa (2021a): *Phonetik und Phonologie des Spanischen. Eine korpuslinguistische Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Pustka, Elissa (2021b): „*Pas de communication sans prononciation*. Aussprache von Anfang an motivierend und effizient unterrichten“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 170, 2–8.
- Pustka, Elissa / Bäuml, Linda (2021): „Regionale Varietäten und Plurizentrik im Spanischunterricht: Ergebnisse einer Online-Umfrage unter bayerischen und österreichischen Erstsemestern“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 15(2), 9–50.
- R Core Team (2017): *R: A language and environment for statistical computing*, Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Reimann, Daniel (2016): *Aussprache im Unterricht der romanischen Sprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch). Eine Einführung*, Münster: LIT.

- Reimann, Daniel (2017): „Aussprache im Unterricht der romanischen Sprachen. Eine Befragung von Lehrkräften des Französischen, Spanischen und Italienischen“, in: Bürgel, Christoph / Reimann, Daniel (Hrsg.): *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*, Tübingen: Narr, 115–176.
- Reissner, Christina (2017): „Das Spanische und seine Varietäten aus der Sicht zukünftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. Überlegungen zur Lehrerausbildung“, in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (Hrsg.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*, Stuttgart: Ibidem, 243–260.
- Schöpp, Frank (2008): „Zum Stellenwert von Mündlichkeit und Nähesprache im Französischunterricht“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2(2), 73–99.
- Thaler, Engelbert (2007): „Schulung des Hör-Seh-Verstehens“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 12–17.
- Thielsch, Meinold T. / Weltzin, Simone (2009): „Online-Befragungen in der Praxis“, in: Brandenburg, Torsten / Thielsch, Meinold T. (Hrsg.): *Praxis der Wirtschaftspsychologie. Themen und Fallbeispiele für Studium und Anwendung*, Münster: Monsenstein und Vannerdat, 69–85.

# **Le français dans le paysage linguistique de Vienne**





# Perzeption des Französischen in der Wiener *Linguistic Landscape*: eine Pilotstudie mit *Matched-guise-Test*

Linda Bäumlner, Universität Wien &  
Andrea Pešková, Freie Universität Berlin

## 1 Einleitung

Ob in Bäckereien, Cafés oder auf der Straße: Wer aufmerksam durch die Straßen Wiens geht, dem begegnen immer wieder Gallizismen. Die Spuren, die das Französische zu verschiedenen Zeiten als Kulturadstrat (vgl. Zollna 2004: 3196, Pustka 2021: 8) im deutschen Sprachraum hinterlassen hat, sind bis heute zu erkennen. Schon im Mittelalter sind viele französische Wörter ins Deutsche gelangt (vgl. Volland 1986: 10, Telling 1987: 9, Thiele 1993: 4–5, Zollna 2004: 3196, Pustka 2021: 9) und auch später herrschte in Preußen vom 17. zum 19. Jahrhundert intensiver Sprachkontakt zwischen dem Französischen und dem Deutschen. Am Preußischen Hof wurde das Französische als *Alamode*-Sprache verwendet (vgl. Kratz 1968: 446, Helfrich 1990: 77, Pustka 2021: 16). Viele der Entlehnungen, die damals ihren Weg in das Deutsche gefunden haben, sind dabei noch heute in Gebrauch: z. B. *Appartement*, *Balkon*, *Charme*, *Praline* oder *Rendezvous* (Telling 1987: 98). Obwohl im Gegensatz zu Preußen Österreich keine direkte Grenze zum französischen Sprachraum hatte, war im Deutschen Wiens v. a. durch die Heiratspolitik der Habsburger das Französische stark präsent. Zudem war Wien nach den Napoleonischen Kriegen gleich zwei Mal von den Franzosen besetzt, und auch der Wiener Kongress war vom Französischen geprägt (vgl. Pustka 2021: 19).

Die internationale Vorrangstellung, die Frankreich lange Zeit innehatte, wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts von England abgelöst. Nach dem Zweiten Weltkrieg übernahmen schließlich die USA diese Position, was dazu führte, dass die französische Sprache immer mehr zugunsten des Englischen an Bedeutung verlor (vgl. Eisenberg 2013: 62, Pustka 2021: 26). Trotz dieses Einflusses der englischen Sprache bleibt das Französische weiterhin v. a. für die

semantischen Domäne *Schönheit* und *Mode* sowie auch *Essen* und *Gastronomie* relevant: Hier nimmt das Französische noch immer eine Vorbildfunktion ein (vgl. Telling 1987: 14, Kelly-Holmes 2000: 74, Eisenberg 2013: 57, Pustka 2021: 27). Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Perzeption von Gallizismen<sup>1</sup>, die in der Wiener *Linguistic Landscape* in Restaurant- und Geschäftsnamen eingesetzt werden. Die *Linguistic Landscape*-Forschung bietet zum einen die Möglichkeit, einen Überblick zu bekommen, welche Sprachen in einer bestimmten Stadt oder einem bestimmten Viertel bei der Namensgebung zum Einsatz kommen (zu Restaurant- oder Geschäftsnamen vgl. z. B. Purnanto et al. 2022 für Surakarta, Vergara Heidke / Morales Gutiérrez 2020 für San José und Santiago de Chile, Shang / Guo 2017 für Singapore, Nikolaou 2017 für Athen oder Lou 2007 für Washington). Zum anderen eröffnen Perzeptionstests die Möglichkeit zu analysieren, welche Assoziationen die Sprachwahl bei Passant\*innen hervorruft (vgl. z. B. Malloy 2023 zur Perzeption von Herkunftssprachen in Deutschland oder Ziegler et al. 2018 zur Perzeption von Mehrsprachigkeit in Deutschland). Studien, die Spracheinstellungen von Passant\*innen in einem bestimmten Raum untersuchen, sind bis dato aber noch selten (vgl. Ziegler et al. 2018: 216). Die vorliegende Studie geht der Fragestellung nach, wie französische Restaurant- und Geschäftsnamen auf Rezipient\*innen wirken, und ob es einen Unterschied in der Wahrnehmung zwischen französischen und deutschen Restaurant- und Geschäftsnamen gibt.

Im Folgenden werden wir zuerst auf den Stand der Forschung eingehen, wobei wir die Wirkung des Französischen bei Rezipient\*innen umreißen (Kapitel 2.1). Anschließend widmen wir uns der Situation des Französischen in der Wiener *Linguistic Landscape* (Kapitel 2.2) und gehen auf Perzeptionstests im Bereich der *Linguistic Landscape* ein (Kapitel 2.3). In Kapitel 3 erläutern wir die Methodik der vorliegenden Studie – für die wir unter anderem das *matched guise* Verfahren mit dem *Latin Square*-Format kombinieren. In Kapitel 4 präsentieren wir die Ergebnisse und diskutieren diese mit einem abschließenden Fazit in Kapitel 5.

---

1 Unter dem Begriff *Gallizismus* fassen wir alle Wörter, unabhängig von ihrem Integrationsgrad, die aus dem Französischen in die deutsche Sprache übernommen wurden. Zur Perzeption von fremdsprachigen Elementen vgl. Kapitel 2.

## 2 Stand der Forschung

### 2.1 Wirkung von Gallizismen

Was die Wirkung von Gallizismen im Deutschen angeht, so beschreibt Kratz (1968: 468), dass sie häufig als stilistisch höhergestellt als das deutsche Äquivalent wahrgenommen werden und macht gleichzeitig darauf aufmerksam, dass „mit dem Hauch des Vornehmen [...] gelegentlich eine gewisse kühle Förmlichkeit verbunden [ist], aus der sich Gespreiztheit entwickeln kann“ (Kratz 1968: 468). So gehe man beispielsweise nur beim Arzt zu einer *Visite*, bei einem guten Freund kommt man zu *Besuch* (vgl. Kratz 1968: 468). Obwohl Kratz (1968) keine quantitative Studie durchgeführt hat und seine Erkenntnisse eher auf allgemeinen Annahmen basieren, konnten spätere Studien zumindest teilweise die anekdotischen Vermutungen bestätigen. Platen (1997: 58), der den Einsatz des Französischen in der Werbesprache untersucht, unterstreicht, dass das Französische „einen Image-Mix aus Raffinesse, Eleganz und Savoir-vivre transportiert“ (Platen 1997:58). Hornikx et al. (2007: 204) stellen heraus, dass das Französische häufig mit Charme und Stil assoziiert wird, und Haarmann (1989: 11) geht auf die Eleganz, den Geschmack und die Attraktivität ein, die mit dem Französischen in Verbindung gebracht werden. Andere Studien unterstreichen wiederum, dass das Französische in der Werbung allgemein mit Weiblichkeit in Verbindung gebracht wird (vgl. Kelly-Holmes 2000: 74, Piller 1999: 331). In diesem Zusammenhang lässt sich ein aktuelles Projekt namens „Wearing French: the gendered language attitudes of the French language found on t-shirts“<sup>2</sup>, geleitet von Gilles Baro und Will Amos, anführen. Dieses Projekt beschäftigt sich im Bereich der *Linguistic Landscape* mit den Aufschriften auf T-Shirts. Konkret untersuchen die Autoren T-Shirts mit französischen Texten, die von nicht-französischsprachigen Personen getragen werden, und analysieren die Auswirkungen auf potenzielle geschlechtsspezifische Normen. Dabei verwenden sie das Konzept der *gendered language attitudes*, um zu untersuchen, wie und ob die französische Sprache und Kultur als feminin angesehen werden.

Solche Assoziationen, also der symbolische Wert einer Sprache, werden beispielsweise in der Werbung gerne bewusst durch den Einsatz von Fremdsprachen evoziert (vgl. Kelly-Holmes 2000: 71), was sogar so weit gehen kann, dass das Verständnis des Ausgedrückten oft von geringerer Bedeutung ist (vgl. Haarmann 1989: 17, Piller 2003: 172, Kuppens 2012: 116, Hornikx et al. 2013: 154). Es ist häufig also zweitrangig, wenn Kund\*innen die französische Aussage

---

2 <https://wearableideologies.wordpress.com/projects/wearing-french>.

nicht ganz und gar verstehen, da der symbolische Wert des Französischen und die Assoziationen, die damit hervorgerufen werden, im Vordergrund stehen sollen. Hornikx et al. (2013: 153) fassen dies wie folgt zusammen: „In short, the foreign language evokes associations with the country where it is typically spoken, and these associations are expected to be transferred to the [advertised] product“ (Hornikx et al. 2013: 153). Dabei werden Fremdsprachen aber nicht willkürlich in der Werbung eingesetzt. Oft werden sie genutzt, um erlernte, kulturelle Stereotype zu verstärken. Das heißt, sie kommen dann zum Einsatz, wenn das jeweilige Produkt zur Sprache und zum Land bzw. der Kultur, die mit der Sprache in Verbindung gebracht wird, passt. Wenn das Produkt zum jeweiligen Land und der Sprache kongruent ist (z. B. Wein in Verbindung mit Französisch), dann ist der Einsatz der Fremdsprache auch effektiver als in inkongruenten Fällen (z. B. Bier in Verbindung mit Französisch, vgl. Hornikx et al. 2007: 206, Hornikx et al. 2013: 159).

Die ausgiebige Forschung im Bereich der Werbesprache lässt sich auch auf die *Linguistic Landscape* im Bereich der Namensgebung von Geschäften und Restaurants übertragen. Auch hier möchten die Inhaber\*innen der jeweiligen Geschäfte oder Restaurants mit ihrer Sprachenwahl bestimmte Assoziationen bei möglichen Kund\*innen und Gästen hervorrufen und ihr Geschäft oder Restaurant somit attraktiver machen. Ein Teil der *Linguistic Landscape*-Forschung beschäftigt sich in diesem Kontext einerseits mit den Intentionen der Zeichenproduzent\*innen, die beispielsweise mithilfe von Interviews erfasst werden können (vgl. Papen 2012: 61), und andererseits mit der Perzeption von Sprache im öffentlichen Raum durch Passant\*innen und deren Reaktionen (vgl. Ben-Rafael et al. 2010: xviii). Hier ist besonders hervorzuheben, dass die Intention der Produzent\*innen mit der Perzeption der Rezipient\*innen nicht gleichzusetzen ist, da die Perzeption ein eigenständiger Prozess ist und individuell variieren kann (vgl. Kapitel 2.3). Dabei kann die Sprachwahl nicht nur unterschiedliche, mitunter unbeabsichtigte Assoziationen bei Rezipient\*innen hervorrufen, sondern es muss auch geklärt werden, ob die eingesetzte Sprache überhaupt erkannt wird und die gewünschten Assoziationen somit überhaupt hervorrufen kann. Nur wenn die Sprache tatsächlich erkannt wird, kann die symbolische Funktion überhaupt zu tragen kommen (vgl. Hornikx et al. 2013: 154).

## **2.2 Französisch in der Wiener *Linguistic Landscape***

Unter dem Begriff der *Linguistic Landscape* versteht man sämtliche im öffentlichen Raum wahrnehmbare sprachliche Zeichen:

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration. (Landry / Bourhis 1997: 25)

Im Laufe der vergangenen Jahre hat sich die *Linguistic Landscape*-Forschung erheblich ausgedehnt und integriert verschiedene theoretische Perspektiven, innovative Methoden und eine breitere Palette sprachlicher Elemente (zum Überblick vgl. Van Mensel et al. 2016, Shohamy / Gorter 2009, Gorter 2006a, 2006b; Scollon / Scollon 2003). Mit dieser Forschung lässt sich insbesondere die Mehrsprachigkeit in Städten untersuchen: Hier sind die Fragestellungen nach dem Prestige der verschiedenen Sprachen oder den Bereichen, in denen diese eingesetzt werden, von Interesse (vgl. Pustka 2021: 58). So untersucht Lavender (2020) beispielsweise den Einsatz des Englischen in Ecuador und Paffey (2020) das Spanische in der *Linguistic Landscape* Londons.

Was die Wiener *Linguistic Landscape* betrifft, so wurde hier bereits ausführlich zum Englischen gearbeitet: Soukup (2016, 2020) erforschte im Rahmen des FWF-Projekts ELLViA (*English in the Linguistic Landscape of Vienna, Austria*) das Vorkommen des Englischen in Wien. Dabei ging sie exhaustiv vor, indem sie in verschiedenen Straßenabschnitten in unterschiedlichen Bezirken jegliche Zeichen der *Linguistic Landscape* dokumentierte. Diese Daten analysierte sie im Rahmen des Projektes im Hinblick auf das Englische – durch die exhaustive Vorgehensweise liegen allerdings auch Daten zum Französischen vor, die zeigen, dass in den untersuchten Straßenabschnitten nur weniger als 1% Französisch sind (vgl. Pustka 2021: 68).

Purschke (2021), der die Sprachlandschaft Wiens anhand der Daten seiner *LingScape*-App untersucht hat, die mittels *Crowdsourcing* erhoben wurden (vgl. Purschke / Gilles 2016), kommt zu dem Schluss, dass das Französische nur selten (3,4% aller Zeichen) in den abfotografierten Sprachlandschaften zum Einsatz kommt. Er merkt an, dass die französischen Elemente hauptsächlich in den Menüs von Restaurants zu finden sind.

Explizit zum Französischen in Wien arbeitete Pustka (2021), die in einer Pilotstudie das Französische in der *Linguistic Landscape* des 8. Wiener Gemeindebezirks (Josefstadt) mithilfe der *LingScape*-App dokumentierte und analysierte. Auf ihren linguistischen Spaziergängen dokumentierte sie insgesamt 117 französische Wörter und Konstruktionen, wobei 94 verschiedene *types* identifiziert wurden. Diese umfassten hauptsächlich Entlehnungen aus dem Bereich „Essen und Gastronomie“ (51 Items) wie beispielsweise *Bistrot* oder *Nougat*, sowie aus dem Bereich „Schönheit und Mode“ (27 Items), wie beispielsweise *Boutique* oder *Coiffeur* (vgl. Pustka 2021: 84). Durch das geringere Vorkommen des

Französischen in der Wiener *Linguistic Landscape* im Vergleich zum Englischen argumentiert sie für ein nicht-exhaustives Vorgehen in der Datenaggregation:

Grundlage ist meine persönliche Wahrnehmung und Einschätzung, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Diese wäre aus forschungsökonomischen Gründen im Fall des Französischen in Wien auch schwer durchführbar. (Pustka 2021: 67)

Da die Wahrnehmung von vielen soziolinguistischen Faktoren abhängen kann, sollte die *Linguistic Landscape* im besten Fall von Personen mit unterschiedlichen (vor allem sprachlichen) Profilen untersucht werden, um ein möglichst umfassendes Bild der Perzeption der *Linguistic Landscape* zu bekommen. Dies könnten beispielsweise Sprecher\*innen mit Französisch oder Deutsch als Erstsprache, mit oder ohne Französischkenntnisse oder mit oder ohne Deutschkenntnisse sein (vgl. Pustka 2021: 73). So ist es möglich, dass Wörter, die zwar beispielsweise im Wörterbuch als Gallizismus gekennzeichnet sind, von bestimmten Sprecher\*innen nicht (mehr) als solche wahrgenommen werden. Groß angelegte partizipative Forschungsprojekte wie „VisibLL – Schülerinnen und Schüler erforschen die (un)übersehbare Mehrsprachigkeit der Wiener Linguistic Landscape“ (<https://projektvisibll.univie.ac.at>) unter der Leitung von Barbara Soukup und Elissa Pustka bieten eine äußerst bereichernde Forschungsmöglichkeit. In diesem Projekt erforschen Schüler\*innen und Lehrer\*innen mit unterschiedlichen sprachlichen Profilen die *Linguistic Landscape* Wiens und ermöglichen es, festzustellen, welche Elemente überhaupt noch als Französisch wahrgenommen werden und welche im Gegensatz dazu bereits als Deutsch eingestuft werden.

Neben Pustka (2021) hat auch Fröschl (2017) die Wiener *Linguistic Landscape* auf Gallizismen untersucht: So hat sie das Französische in verschiedenen Straßenzügen dokumentiert, wo sie insbesondere Entlehnungen aus den Bereichen Mode, Schönheit und Gastronomie gefunden hat (vgl. Fröschl 2017). Ganz speziell untersucht Fröschl (2017) die Bezeichnungen für verschiedene Backwaren in Wiener Bäckereien und findet in diesem Bereich einige Gallizismen, wie beispielsweise *Croissant*, *Baguette*, *Tarte*, *Dessert*, *Biskuit*, *Pain*, *Mousse* oder *Nougat*. Darüber hinaus hat sie auch systematisch nach Friseurgeschäften mit französischen Namen gesucht. Ihre Untersuchungen zu den Friseurgeschäften liefern das Ergebnis, dass Bezeichnungen, die das Lexem *Coiffeur* beinhalten, hauptsächlich im touristischen 1. Bezirk (13%), sowie im 8. und 13. Wiener Gemeindebezirk (jeweils 10%), in denen viele Bürger\*innen mit höherem sozioökonomischem Status leben, zu finden sind. Im 10. und 16. Wiener Gemeindebezirk hingegen – traditionelle Arbeiterbezirke – sind Bezeichnungen, die die Pseudogallizismen *Friseur* und *Frisör* enthalten, vermehrt zu finden.

Im 7. Bezirk, der als sehr trendig und angesagt beschrieben werden kann, finden sich wiederum zahlreiche Bezeichnungen, die den Anglizismus *Hair* enthalten (21%). Die Ergebnisse von Pustka (2021) und Fröschl (2017) deuten auf Unterschiede in der Sprachverwendung hin, die u. a. mit dem Prestige einer Sprache zusammenhängen. Um die Wahrnehmung verschiedener Sprachen in der *Linguistic Landscape* untersuchen zu können, bedarf es Perzeptionstests, auf die wir im Folgenden eingehen.

### **2.3 Perzeptionstests in der *Linguistic Landscape*-Forschung**

Wo und wie häufig das Französische in der Wiener *Linguistic Landscape* zu finden ist, wurde bereits in oben erwähnten Studien untersucht. Wie allerdings französische Elemente in der Wiener *Linguistic Landscape* wahrgenommen werden, wurde bis heute nicht erforscht. Dabei ist – wie in Kapitel 2.1 bereits erläutert – genau auch die Perzeption der *Linguistic Landscape* von besonderem Interesse, da Produktion und Perzeption eines sprachlichen Zeichens stets in einer wechselseitigen Beziehung stehen (vgl. Krefeld / Pustka 2010: 9, Soukup 2021: 238). Das Französische in Wien wird, wenn es symbolische Funktion trägt, unter Umständen vom/von der Zeichensetzer\*in eingesetzt, um bei Rezipient\*innen eine bestimmte Wirkung zu erzielen. In diesem Zusammenhang bleibt allerdings in vielen Arbeiten offen, ob der beabsichtigte Effekt seitens der Produzent\*innen tatsächlich erreicht wurde.

#### ***Matched-guise technique***

Im Bereich der Spracheinstellungsforschung (für eine umfassende Übersicht zu den zentralen Methoden und Theorien vgl. Soukup 2019) sind unter anderem die Arbeiten mit der *Matched-guise technique* (Lambert et al. 1960) zu nennen, die auch für unsere Pilotstudie gewählt wurde (vgl. Kapitel 3). Diese Technik wurde entwickelt, um Assoziationen zu verschiedenen Sprachen zu untersuchen und äußere Einflüsse (wie beispielsweise Unterschiede in der Sprechgeschwindigkeit) zu eliminieren. Die Studie von Lambert et al. (1960) hatte konkret zum Ziel, Unterschiede in den sozialen Assoziationen zwischen Englisch und Französisch bei kanadischen Hörer\*innen zu analysieren. In einigen Fällen handelte es sich um dieselben (bilingualen) männlichen Sprecher, die sowohl den englischen als auch den französischen Text lasen. Die Teilnehmer\*innen wurden in der Folge gebeten, die Sprecher gemäß verschiedenen Attributen (u. a. *Intelligenz, Selbstbewusstsein, Geselligkeit* und *Sympathie*) zu bewerten. Durch dieses Vorgehen sollte sichergestellt sein, dass Unterschiede in der Bewertung auf die Sprachwahl zurückgeführt werden können, da alle anderen Variablen,



wie beispielsweise Charakteristika der Stimme oder des Textinhalts, konstant gehalten wurden. Diese Methode wurde in der Folge in vielen anderen Bereichen angewendet, so nicht nur zur Analyse der Perzeption unterschiedlicher Sprachen oder Varietäten in mehrsprachigen Communities (z. B. Lambert et al. 1975, Bettoni / Gibbons 1988, Papapavlou 1998), sondern auch zur Analyse der Perzeption von fremdsprachlichen Elementen in verschiedenen Sprachen (z. B. Hassall et al. 2008, Kristiansen 2010, Bäumler 2023). Wie wir sehen werden, wird die Grundidee der *matched-guise technique* auch in der *Linguistic Landscape*-Forschung verwendet und diskutiert.

### **Perzeption in der *Linguistic Landscape*-Forschung und Forschung zur Werbesprache**

Im Bereich der *Linguistic Landscape*-Forschung sind schon einige Studien durchgeführt worden, die die tatsächliche Wirkung verschiedener Stimuli bei Rezipient\*innen untersuchen. Beispielsweise unterstreicht Soukup (2021: 241) die Notwendigkeit, empirische Evidenzen für die Rezeption von Sprache zu erheben: „Denn es lässt sich keine Persona, Beziehung oder Botschaft erfolgreich (im Sinne von interaktionell wirksam) projizieren, ohne dass das Gegenüber dabei mitspielt“ (Soukup 2021: 241). Im Bereich der *Linguistic Landscape* etabliert Soukup (2021) die *linguistic landscape-guise technique* (LLGT), um die Perzeption von sprachlichen Zeichen zu erheben und greift dabei auf ein Testdesign der traditionellen Spracheinstellungsforschung, die *matched-guise technique*, zurück.

Wie notwendig und erfolgreich das Vorgehen der *matched-guise technique* ist, diskutiert allerdings bereits Soukup (2013). In ihrer Arbeit entwickelt sie eine Methode, bei der die Teilnehmer\*innen wissen, dass sie dieselben Sprecher\*innen mehrmals – in unterschiedlichen Sprachen – hören. Auf diese Weise können Hörer\*innen von vornherein nicht unbeabsichtigt darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie bestimmte Sprecher\*innen doppelt hören. Außerdem sei dieses Vorgehen nahe an der Lebenssituation der Teilnehmer\*innen, da auch im Alltag Sprecher\*innen „zwischen verschiedenen Sprachformen wechseln (Code-Switching, Style-Shifting), und [es] ermöglicht so einen praxisnahen empirischen Zugriff auf die kommunikative Wirkung, die dadurch erzielt wird“ (Soukup 2021: 243). Diese *open-guise technique* wendet Soukup (2021) auch in ihrer Studie im Bereich der *Linguistic Landscape* an: Teilnehmer\*innen sehen Werbung, die einmal im österreichischen Standarddeutsch und einmal im Wiener Dialekt verfasst ist. Dabei hat die Studienautorin das Textmaterial mithilfe von Photoshop manipuliert, sodass – abgesehen von der eingesetzten Varietät – jeweils zwei identische Abbildungen zu sehen sind. Die

Teilnehmer\*innen wurden im Vorfeld darauf hingewiesen, dass sie jede Werbung jeweils zwei Mal sehen, aber mit unterschiedlichen sprachlichen Formen, die sie dann anhand verschiedener Attribute und Aussagen (u. a. *sympathisch* vs. *unsympathisch*, *derb* vs. *vornehm* und *schmeckt wahrscheinlich gut* vs. *schmeckt wahrscheinlich schlecht*) bewerten sollten. Soukup (2021: 243) argumentiert in diesem Zusammenhang für die eingesetzte *open-guise technique*, da v. a. bei Studien mit Bildmaterialien die Dopplung von Stimuli eher offensichtlich ist. Die Studie zeigt, dass beispielsweise in der Lebensmittelwerbung Dialekt unter anderem Emotionalität, Humor, Bodenständigkeit und vor allem Heimatbezug zu Österreich assoziiert, während auf der anderen Seite Standard eher soziale Assoziationen von Höflichkeit, Intelligenz und Vertrauenswürdigkeiten hervorruft (vgl. Soukup 2021: 270).

Neben Soukup (2021) setzen noch weitere Studien – meist im Bereich der Werbe- und Marketingforschung – Kombinationen aus Text- und Bildmaterial ein, die so manipuliert wurden, dass sie sich nur in der Sprachwahl unterscheiden. Bei einem Teil der Studien sahen die Teilnehmer\*innen jeweils beide Versionen der jeweiligen Stimuli, bei einem anderen Teil nur jeweils eine Version eines Stimulus. Bei Hornikx et al. (2007) sahen die Teilnehmer\*innen ähnlich wie bei Soukup (2021) die Stimuli jeweils doppelt in zwei verschiedenen Sprachen (getestet wurde das Französische, Deutsche und Spanische in holländischen Werbeanzeigen). In der Folge sollten sie ihre Assoziationen zu den verschiedenen Werbeanzeigen aufschreiben. Für die französischen Stimuli wurden unter anderem die Assoziationen *schön* und *elegant* genannt (vgl. Hornikx et al. 2007: 214). In einer späteren Studie (Hornikx et al. 2010) wurden den Teilnehmer\*innen Slogans aus der Autowerbung, die sich wieder nur in der Sprachwahl unterschieden (Englisch vs. Holländisch), gezeigt. Die englischsprachigen Stimuli variierten dabei zwischen leicht und schwierig verständlichen Beispielen. Zuerst sahen sie nur die englischen Stimuli und sollten diese bewerten, bevor beide Versionen gegenübergestellt wurden und die Teilnehmer\*innen beide Versionen vergleichen sollten. Die Ergebnisse zeigten, dass die englischsprachigen Stimuli den holländischen gegenüber bevorzugt wurden, wenn erstere leicht zu verstehen waren. Waren sie hingegen schwierig zu verstehen, ergaben sich keine Unterschiede in der Bewertung zwischen beiden Sprachen (vgl. Hornikx et al. 2010: 184). Dieses Vorgehen wurde bereits in der Studie von Hornikx et al. (2006) angewendet, in der die Teilnehmer\*innen zuerst Autowerbung mit einem Slogan in französischer Sprache gesehen und bewertet haben, bevor diese Anzeigen einem Pendant in holländischer Sprache gegenübergestellt wurden und verglichen werden sollten. In dieser Studie spielte das Verständnis ebenfalls eine Rolle: wenn

die französischsprachigen Stimuli schwierig zu verstehen waren, bevorzugten die Studienteilnehmer\*innen die holländischen Varianten. Wenn die Stimuli allerdings im Französischen einfach zu verstehen waren, zeigten die Ergebnisse eine Präferenz zum französischsprachigen Stimulus. Auch Hendricks et al. (2017) setzten manipulierte Werbeanzeigen in ihrer Studie ein und testeten so englische (einfache und schwieriger zu verstehende) und holländische Stimuli. In diesem Fall haben die Teilnehmer\*innen beide Stimuli gesehen und bewertet. Die Studie ergab, dass die Teilnehmer\*innen bei einfach zu verstehender englischsprachiger Werbung die englische Version häufiger über der holländischen bevorzugten. Bei schwierig zu verstehenden englischsprachigen Stimuli konnte hingegen kein Unterschied in der Präferenz zwischen englischsprachiger und holländischer Werbung festgestellt werden (Hendricks et al. 2017: 191).

Eine andere Studie von Planken et al. (2010) hat Werbematerial aus Frauenzeitschriften so mit Photoshop manipuliert, dass sie einmal auf Englisch und einmal auf Polnisch vorlagen. Im Studiendesign wurden die Teilnehmer\*innen, die die Stimuli bewerten sollten, in zwei Gruppen geteilt, sodass eine Gruppe nur die englischen, die andere Gruppe nur die polnischen Versionen sah. Die Ergebnisse zeigten keinen signifikanten Unterschied zwischen den englischen und polnischen Stimuli in der Kaufabsicht der Studienteilnehmer\*innen. Unterschiedliche Gruppen hat auch Petrof (1990) in seinem Studiendesign eingesetzt, der die Wirkung von englischer und französischer Werbung in den USA untersuchte. Die Gruppe, die die französische Version gesehen hatte, konnte sich am Folgetag besser an die Werbung erinnern als die Gruppe, die die englische Version gesehen hatte. Der Autor schließt daraus, dass die französischen Stimuli bei den Teilnehmer\*innen stärkere Aufmerksamkeit erweckt haben als die englischen Pendanten. Außerdem zeigte sich, dass die Teilnehmer\*innen, die die französischen Stimuli sahen, positiver gegenüber der Werbung eingestellt waren als die Teilnehmer\*innen, die die englischen Stimuli sahen. Auch in einer Studie von Gerritsen et al. (2010), die das Englische in Werbeanzeigen in unterschiedlichen europäischen Ländern untersuchte, wurden die Teilnehmer\*innen in Gruppen aufgeteilt: Eine Gruppe sah stets die englische Version, während die andere Gruppe die Versionen in den jeweiligen lokalen Sprachen sah. Die Ergebnisse zeigten, dass in 39% der Fälle die Studienteilnehmer\*innen die englischsprachige Werbung nicht verstanden. Darüber hinaus wurden die Produkte, die mit englischen Texten beworben wurden, nicht als moderner oder höherpreisig eingestuft (vgl. Gerritsen et al. 2010: 357).

***Matched-guise technique* kombiniert mit *Latin Square-Format***

Dieser Überblick – der keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellt – zeigt, dass einige Studien eine Methode anwenden, in der alle Teilnehmer\*innen beide Versionen der Stimuli sehen, wohingegen andere eine Methode einsetzen, in der die Teilnehmer\*innen jeweils nur eine Version der Stimuli sehen und ihnen somit keiner der Stimuli doppelt präsentiert wird. Im Bereich der *Linguistic Landscape* gibt es unseres Wissens bisher keine Studie, die beide methodische Ansätze miteinander kombiniert, wie dies im Bereich der Lehnwortforschung beispielsweise bei Bäumler (2023) der Fall ist: In dieser Studie – im Bereich der Perzeption von Anglizismen – wurde das *matched-guise* Verfahren mit einem *Latin Square*-Format kombiniert. Das Design der Studie umfasste jeweils drei verschiedene Versionen desselben Stimulus (ohne Anglizismus, mit phonisch integriertem Anglizismus, mit phonisch nicht integriertem Anglizismus). Um zu verhindern, dass die Teilnehmer\*innen mehrere Versionen desselben Stimulus hören und aufgedeckt wird, dass der Unterschied im Gebrauch der Anglizismen liegt, wurde ein *Latin Square*-Format eingesetzt: Die Teilnehmer\*innen wurden drei verschiedenen Listen zugeordnet, sodass sie jeweils nur eine Version desselben Stimulus hörten. Gleichzeitig ermöglichte dieses Design aber auch, dass von einer Person Daten zu allen Versionen – wenn auch jeweils zu unterschiedlichen Stimuli – vorlagen. Das Vorgehen hat also zum Vorteil, dass von allen Teilnehmer\*innen Bewertungen zu Versionen mit und ohne Anglizismen vorliegen, ohne dass die Teilnehmer\*innen zweimal dem selben Stimulus gegenüberstehen. Bei geringer Teilnehmer\*innenzahl kann diese Methode natürlich damit einhergehen, dass – falls die Varianz zwischen den Gruppen sehr groß ist – dies die Ergebnisse beeinflussen kann. Dem sollte mit einer hohen und gut durchmischten Anzahl an Stimuli entgegengewirkt werden.

**3 Methode**

Um den Effekt des Französischen in der Wiener *Linguistic Landscape* untersuchen zu können, haben wir die vorliegende Studie durchgeführt, die sich als Pilotstudie versteht. Sie diene als erste Phase unserer Forschung und half uns, die notwendigen Methoden und Analysen zu entwickeln, die in einer größeren Folgestudie angewendet werden können. Wie in Kapitel 2 auf Basis der vorgestellten Studien angenommen, sind französische Elemente in der Wiener *Linguistic Landscape* meist in symbolischer Funktion zu finden. Wie diese aber von den Rezipient\*innen wahrgenommen werden, war bis jetzt nicht Gegenstand von wissenschaftlicher Untersuchung. Angelehnt an Soukup (2021) haben wir Bilder – die meisten aus der *LingScape*-App – von Restaurants und

Geschäften mit französischem Namen in Adobe Photoshop manipuliert und so jeweils einen Stimulus mit französischen und einen mit deutscher Übersetzung des Namens erhalten, um den Effekt der Sprachwahl sichtbar zu machen (vgl. Abbildungen 1a und 1b). Bei der Wahl der Übersetzungen mussten wir uns dabei auf ein Bedeutungsspektrum beschränken. So ist beispielsweise bei dem abgebildeten Beispiel die Bedeutung von einem ersten öffentlichen Auftritt, also das aus dem Französischen entlehnte *Debüt* (im Französischen häufig im Plural: *les débuts*), nicht abgebildet. Zur Diskussion der Wahl der Übersetzung, vgl. Kapitel 5.



Abb. 1a: Dt. Manipulation.

Abb. 1b: Fr. Manipulation.

Durch die Bildmanipulation war es uns möglich, anhand der Stimuli Assoziationen gegenüber den französischen Namen abzufragen. Wenn diese Assoziationen nur mit Fragebögen ohne sprachliche Stimuli erhoben werden, so wird nicht die Perzeption analysiert (vgl. Krefeld / Pustka 2010: 13), sondern eigentlich Repräsentationen, die u. a. auf Nicht-sprachlichem basieren, teilweise sogar auf reinen Mythen (vgl. Hauchecorne / Ball 1997, Boughton 2006, Krefeld / Pustka: im Erscheinen). Ein Beispiel für einen Fragebogen ohne sprachliche Stimuli sind Telefonumfragen in Kristiansen (2010), die sich auf *consciously offered attitudes* zum Einfluss des Englischen beziehen. Die Teilnehmer\*innen werden mit Aussagen wie “People use far too many English words nowadays” oder “One ought to create new [national] words to replace the English words that enter our language” offen konfrontiert und sollen diese bewerten (Kristiansen 2010: 63). Auch der Effekt der sozialen Erwünschtheit (vgl. Diekmann 2009: 448), der bei offenen Methoden auftauchen kann, sollte nicht vernachlässigt werden. Um also auch methodisch verdeckte Assoziationen zu erheben, haben wir neben der offenen (*open-guise*) auch eine verdeckte

Methode (*matched-guise*) eingesetzt, die in Kapitel 3.2 näher erläutert werden. Laut Kristiansen (2010: 79) handelt es sich bei *matched-guise* um eine Methode, die es erlaubt *subconsciously offered attitudes* zu erheben. Da die Begriffe *bewusst/un(ter)bewusst* sowie *implizit/explicit* allerdings in der Forschung stark diskutiert werden (für einen Überblick vgl. z. B. Pharao / Kristiansen 2019), verwenden wir die Begriffe *offen* und *verdeckt*.

Im Folgenden beschreiben wir die Auswahl der einzelnen Stimuli und deren Manipulation (Kapitel 3.1), den Aufbau des Perzeptionstests (Kapitel 3.2) sowie die Teilnehmer\*innen, die an unserer Pilotstudie teilgenommen haben (Kapitel 3.3).

### 3.1 Stimuli

#### Überblick über die Stimuli

Der Perzeptionstest umfasst die Namen von 14 Geschäften und Restaurants, die im Original in der Wiener *Linguistic Landscape* einen französischen Namen tragen. Diese französischen Namen haben wir möglichst wörtlich ins Deutsche übersetzt. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über diese Namen und die entsprechende Übersetzung.

Geschäftsart	Französisches Original	Deutsche Übersetzung
Mode	<i>Le Miroir</i>	<i>Der Spiegel</i>
	<i>Mon Début</i>	<i>Mein Anfang</i>
	<i>LE PETIT CHOU</i>	<i>DER KLEINE SCHUH<sup>3</sup></i>
	<i>Boutique Josefstadt</i>	<i>Geschäft Josefstadt</i>
	<i>ELLE</i>	<i>SIE</i>
	<i>FAÇON PARIS</i>	<i>PARISER ART</i>
Établissement	<i>Chérie Bar</i>	<i>Schatzi Bar</i>
Essen und Gastronomie	<i>Confiserie zur Lerche</i>	<i>Süßwarenladen zur Lärche</i>
	<i>MÉLANGERIE</i>	<i>MISCHEREI</i>
	<i>Entourage</i>	<i>Umgebung</i>

3 Fr. *chou* trägt zum einen die Bedeutung ‘Kohl’, zum anderen wird es aber auch als Kosenamen ‘Schatz’ verwendet. Im Geschäftsnamen funktioniert es als Wortspiel für das Schuhgeschäft, da frz. *chou* homophon zu dt. *Schuh* ist.

Geschäftsart	Französisches Original	Deutsche Übersetzung
	<i>FLEISCHboutique</i>	<i>FLEISCHgeschäft</i>
	<i>La Grèce</i>	<i>Griechenland</i>
Essen und Kultur	<i>La Trouvaille</i>	<i>Die Entdeckung</i>
Zubehör	<i>Holz-Accessoires</i>	<i>Holz-Zubehör</i>

Tab. 1: Originale Stimuli (Französisch) und Übersetzungen (Deutsch).

### Bildherkunft

Die Mehrheit der Bilder haben wir direkt von der *LingScope*-App (Purschke / Gilles 2016) extrahiert. Diese App ermöglicht die einfache Dokumentation der *Linguistic Landscape* von verschiedenen Orten der ganzen Welt. Da schon einige Studien (u. a. Pustka 2021, Fröschl 2017) und kleinere Projekte in verschiedenen Lehrveranstaltungen der Universität Wien zum Französischen in der Wiener *Linguistic Landscape* durchgeführt wurden, waren einige Bilder mit französischen Elementen zu finden. Manche dieser Bilder haben wir nicht direkt aus der App übernommen, da die Kameraeinstellung für die spätere Manipulation ungünstig war. Aus diesem Grund haben wir die entsprechenden Orte aufgesucht und selbst nochmal ein Bild aufgenommen.

### Manipulation der Bilder

Um pro Geschäft bzw. Restaurant jeweils einen Stimulus mit französischem Namen und einen Stimulus mit deutschem Namen gegenüberstellen zu können, haben wir in Anlehnung an Soukup (2021) die Originale mittels Photoshop manipuliert: Wir haben jeweils den französischsprachigen Schriftzug entfernt und den deutschen Text eingefügt. Hierbei haben wir stets versucht, dieselbe Schriftart und Farbe wie im Original zu verwenden. Da es bei manchen Bildern nicht möglich war, die exakte Schriftart des Originals zu verwenden, haben wir nicht nur neue Stimuli mit dem deutschen Schriftzug erstellt, sondern auch neue Stimuli mit dem französischen Text. In anderen Worten: Letztendlich kam keines der Original-Fotos zum Einsatz, da auch die Bilder, die den französischen Schriftzug zeigten, manipuliert waren, um mit den deutschen Stimuli grafisch identisch zu sein. Durch dieses Vorgehen erhielten wir für jedes Geschäft bzw. Restaurant jeweils zwei Stimuli, einen mit französischem Namen und einen mit deutschem Namen (vgl. Abbildung 1). Da die Stimuli abgesehen von der eingesetzten Sprache ansonsten identisch waren, lässt sich so der Einfluss der eingesetzten Sprache messen.

### 3.2 Aufbau des Perzeptionstests

Der Perzeptionstest, den wir online über die Plattform *SoSci Survey* (Leiner 2019) durchgeführt haben, war in fünf Abschnitte aufgeteilt. Beim Öffnen des Fragebogens wurden die Teilnehmer\*innen zunächst gebeten, ihr Einverständnis abzugeben, dass ihre Daten für wissenschaftliche Zwecke verwendet und publiziert werden dürfen. Anschließend folgten vier verschiedene Teile (Erhebung der Metadaten, Erhebung der verdeckten Urteile, Erhebung der offenen Urteile und metalinguistische Fragen), die im Folgenden näher beschrieben werden.

#### Erhebung der Metadaten

Um zu erfassen, welches Profil die Teilnehmer\*innen haben, wurden einige Fragen zu deren Sprachbiografie gestellt. Die Teilnehmer\*innen gaben an, in welchem Land sie leben, wie alt sie sind (vier verschiedene Altersklassen: <18<sup>4</sup>, 18–35, 36–65, >65), welchem Geschlecht sie sich zugehörig fühlen (*weiblich*, *männlich*, *divers*), welche ihre Erstsprachen sind, welche Fremdsprachen sie im Laufe ihres Lebens gelernt haben und welcher ihr höchster Bildungsabschluss ist.

#### Erhebung der verdeckten Urteile

In diesem Teil des Perzeptionstests wurden jeweils beide Stimuli der insgesamt 14 Geschäfte und Restaurants (französische Version und deutsche Version) im *Latin Square*-Format auf zwei Gruppen aufgeteilt. Die Teilnehmer\*innen wurden dann durch einen Zufallsgenerator gleichmäßig auf diese Gruppen aufgeteilt, sodass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer jeweils nur eine Version eines Fotos sah. Tabelle 2 visualisiert schematisch diese Aufteilung.

Stimulus	Gruppe 1	Gruppe 2
Geschäft/Restaurant 1	Französischer Name	Deutscher Name
Geschäft/Restaurant 2	Deutscher Name	Französischer Name
Filler	-	-
Geschäft/Restaurant 3	Französischer Name	Deutscher Name
...	...	...

Tab. 2: Schematische Darstellung des *Latin Square*-Formats.

4 Die Daten von nicht-volljährigen Teilnehmer\*innen wären von der Studie ausgeschlossen worden.



Zusätzlich zu den 14 Stimuli enthält der Test 6 Filler, die jeweils Restaurants oder Geschäfte mit Namen in anderen Sprachen (Arabisch, Englisch, Italienisch, Kroatisch, Türkisch) zeigen, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmer\*innen nicht zu sehr auf das Französische zu lenken. Bevor dieser Teil des Perzeptionstests startete, wurde den Teilnehmer\*innen ein Trainingsitem (mit italienischem Stimulus) präsentiert, um sicherzustellen, dass die Vorgehensweise im Test klar war.

Die Teilnehmer\*innen sahen jeweils das entsprechende Bild (mit französischem oder deutschem Namen) mit folgender Aufforderung: „Sehen Sie sich bitte den Namen des Geschäfts an und kreuzen Sie unten Zutreffendes an.“ Die Teilnehmer\*innen waren aufgefordert, die Stimuli anhand von vier Attributen und drei Aussagen (vgl. Abbildung 2) zu bewerten. Die Bewertung erfolgte mittels einer sechsstufigen Bewertungsskala (semantisches Differenzial, Osgood et al. 1957), woraus folgte, dass es keine mittlere Bewertungskategorie gab und die Teilnehmer\*innen sich für eine Tendenz entscheiden mussten. Dieses Vorgehen sollte eine klarere Tendenz in eine Richtung erbringen.<sup>5</sup>

Die einzelnen Attribute und Aussagen wurden in Anlehnung an Soukup (2021) ausgewählt: Soukup präsentierte ihren Teilnehmer\*innen 20 Attribute bzw. Aussagen, auf Basis derer sie die jeweiligen Stimuli bewerten sollten. In der vorliegenden Studie haben wir diese auf sechs beschränkt, da einige aus Soukup (2021) entweder auf den Untersuchungsgegenstand *Dialekt* zugeschnitten waren (z. B. *österreichisch* vs. *nicht österreichisch*) oder speziell auf Werbetexte (z. B. *gute Werbung* vs. *schlechte Werbung*). Eine Verkürzung auf sechs Attribute bzw. Aussagen sollte zudem einem möglichen Ermüdungseffekt (vgl. Pustka et al. 2024) vorbeugen.

Im Gegensatz zu Soukup (2021) sahen die Teilnehmer\*innen also in diesem Teil des Perzeptionstests nicht beide Stimuli (französische und deutsche Version), sondern jeweils nur einen der beiden. Durch den Einsatz des *Latin Square*-Formats wurde allerdings jede Version über alle Teilnehmer\*innen hinweg gesehen gleich oft abgeprüft.

---

5 Die Verwendung einer geraden oder ungeraden Skala geht mit Vor- und Nachteilen einher. Eine ungerade Anzahl von Antwortkategorien kann zu einer Tendenz zur mittleren Kategorie führen, während gerade Antwortkategorien – wie in unserem Fall – die Teilnehmer\*innen dazu zwingen, sich für eine Richtung zu entscheiden, was eine Positionierung in der Mitte unmöglich macht (vgl. Raithel 2008: 69).



1. Sehen Sie sich bitte den Namen des Geschäfts an und kreuzen Sie unten Zutreffendes an.

Wie wirkt der Name dieses Geschäfts auf Sie?

ansprechend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nicht ansprechend
modern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	konservativ
vertrauenswürdig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nicht vertrauenswürdig
verständlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nicht verständlich
Hier würde ich einkaufen gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hier würde ich nicht einkaufen gehen.
Der Name dieses Geschäfts ist passend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Der Name dieses Geschäfts ist nicht passend.
Die verkauften Produkte sind von guter Qualität.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Die verkauften Produkte sind von schlechter Qualität.

Abb. 2: Beispiel für die Erhebung verdeckter Urteile.

### Erhebung der offenen Urteile

Im folgenden Teil des Perzeptionstests sahen die Teilnehmer\*innen nun jeweils beide Versionen desselben Fotos direkt nebeneinander. Sie wurden also explizit darauf aufmerksam gemacht, dass der Name in einer der Sprachen nicht dem Original entsprach. Unter der Anweisung „Sehen Sie sich bitte beide Bilder im Vergleich an. Welchen Namen finden Sie ansprechender?“ konnten die Teilnehmer\*innen den französischen oder den deutschen Namen wählen oder angeben, dass die Sprachwahl ihrer Einschätzung nach keinen Unterschied macht. In diesem Teil sahen die Teilnehmer\*innen also insgesamt 28 Bilder zu den 14 verschiedenen Geschäften bzw. Restaurants. Abbildung 3 zeigt dieses Vorgehen.



1. Sehen Sie sich bitte beide Bilder im Vergleich an. Welchen Namen finden Sie ansprechender?

- Le Miroir
- Der Spiegel
- kein Unterschied

Abb. 3: Beispiel für die Erhebung offener Urteile.

### Metasprachliche Fragen

Der letzte Teil des Perzeptionstests beinhaltete Fragen zur *language awareness*. Zuerst fragten wir die Teilnehmer\*innen direkt, wie sie das Französische im

Namen von Geschäften bzw. Restaurants fänden. Hier sollten sie die Attribute *ansprechend* vs. *nicht ansprechend* und *modern* vs. *konservativ* auf einer sechs-stufigen Skala bewerten. Darauf folgten zwei offene Fragen: „Warum wird Ihrer Meinung nach Französisch in den Namen von Geschäften/Lokalen verwendet?“ und „Wann finden Sie Namen von Geschäften/Lokalen auf Deutsch passender, wann auf Französisch?“.

### 3.3 Teilnehmer\*innen

Wir führten den Online-Perzeptionstest vom 30.11.2022 bis 04.12.2022 durch und schickten den Einladungslink primär an Studierende verschiedener Kurse des Instituts für Romanistik der Universität Wien. Daneben luden wir vereinzelt auch Bekannte zur Teilnahme ein. Da diese Pilotstudie vor allem den Aufbau des Perzeptionstests testen sollte, haben wir einen hohen Anteil an Teilnehmer\*innen mit Französisch-Kompetenzen als auch -Affinität bewusst in Kauf genommen.

Insgesamt nahmen an der Studie 58 Teilnehmer\*innen teil, davon lebten 52 Teilnehmer\*innen (89,7%) in Österreich, 5 (8,6%) in Deutschland und 1 (1,7%) Teilnehmer\*in in Italien. 49 Teilnehmer\*innen (84,5%) gaben an, sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig zu fühlen, 8 (13,8%) dem männlichen und eine Person dem diversen (1,7%). 51 Teilnehmer\*innen (87,9%) waren zwischen 18 und 35 Jahren alt, sechs Teilnehmer\*innen (10,3%) zwischen 36 und 65 Jahren und eine Person (1,7%) über 65 Jahre. Die Mehrzahl der Teilnehmer\*innen (47, 81,0%) gab an, Deutsch als Erstsprache (L1) zu sprechen, Spanisch wurde von fünf Personen als L1 angegeben (8,6%), Französisch, Italienisch und Katalanisch jeweils von einer Person (jeweils 1,7%). Die Daten der Person mit Französisch als L1 wurden von der Auswertung ausgenommen, sodass die Ergebnisse des Testteils auf den Daten von 57 Teilnehmer\*innen basieren. Die Personen mit anderen Erstsprachen wurden hingegen in die Analyse aufgenommen, da sie keinen signifikanten Einfluss auf die Hauptergebnisse hatten.

Ca. die Hälfte der Teilnehmer\*innen (44,8%) gab an, dass sie Französisch als Fremdsprache gelernt hat. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die weiteren Sprachen, die von mehr als fünf Teilnehmer\*innen als Fremdsprachen genannt wurden (Mehrfachnennung möglich). Weitere Sprachen waren Griechisch, Katalanisch, Niederländisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Serbisch, Slowenisch und Tschechisch.

37 (63,8%) der Teilnehmer\*innen gaben als höchsten Bildungsabschluss die Matura bzw. das Abitur an, 19 (32,8%) einen Hochschulabschluss, 1 Person (1,7%) einen Realschulabschluss und eine weitere Person (1,7%) ein Doktorat.

Sprache	Anzahl der Nennungen
Englisch	55
Spanisch	47
Französisch	26
Italienisch	17
Deutsch	5

Tab. 3: Fremdsprachen der Teilnehmer\*innen mit mehr als fünf Nennungen in absteigender Reihenfolge.

### 3.4 Auswertung der Daten

Die Daten wurden aus *SoSci Survey* (<https://www.soscisurvey.de>) exportiert und mit *R* (R Core Team 2019) verarbeitet. Neben der deskriptiven Auswertung der Daten haben wir eine Analyse von *Mixed Models (lmer)* durchgeführt, um den Einfluss der Sprachwahl auf die Perzeption zu berechnen. Hierfür haben wir das *package lme4* (Bates et al. 2015) verwendet. Als *fixed effect* haben wir die Sprachwahl (Deutsch vs. Französisch) ins Modell aufgenommen, als *random effects* die Teilnehmer\*innen sowie die verschiedenen Fotos. P-Werte haben wir durch *likelihood ratio tests* des vollen Modells mit dem betreffenden Effekt gegen ein Modell ohne den entsprechenden Effekt erhalten.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Methodisch verdecktes Urteil

Tabelle 4 präsentiert die Ergebnisse über alle Bilder hinweg, aufgeteilt nach den unterschiedlichen Bewertungsattributen. Bei den Attributen bzw. Aussagen *ansprechend*, *Hier würde ich einkaufen gehen*, *modern*, *Die verkauften Produkte sind von guter Qualität* und *vertrauenswürdig* wurden die französischen Stimuli signifikant ( $p < 0,01$ ) positiver bewertet als die deutschen Stimuli. Tiefere Mittelwerte bedeuten positivere Bewertungen, da die Bewertung von 1 (am höchsten) zu 6 (am niedrigsten) reichte. Einzig beim Paar *modern vs. konservativ* geht es nicht um eine positive oder negative Ausrichtung: je niedriger der Wert, desto moderner, je höher der Wert, desto konservativer. Die Berechnungen des gemischten Modells zeigen, dass beim Attribut *modern* die deutschen Stimuli im Schnitt um 0,55 Punkte  $\pm$  0,09 (Standardfehler) höher bewertet werden als die französischen Stimuli, was bedeutet, dass sie als konservativer gesehen werden.

Bei *ansprechend* ist diese Differenz ebenfalls 0,55 Punkte  $\pm$  0,09 (Standardfehler), bei *Hier würde ich einkaufen gehen* 0,33 Punkte  $\pm$  0,10 (Standardfehler), bei *vertrauenswürdig* 0,29 Punkte  $\pm$  0,07 (Standardfehler) und bei *Die verkauften Produkte sind von guter Qualität* 0,23 Punkte  $\pm$  0,08 (Standardfehler). Lediglich die Berechnungen zum Attribut *verständlich* deuten in die andere Richtung – die Ergebnisse zeigen, dass die deutschen Stimuli signifikant als besser verständlich bewertet werden als die französischen Entsprechungen: um 0,36 Punkte  $\pm$  0,09 (Standardfehler). Einzig für die Aussage *Der Name dieses Geschäfts/Lokals ist passend* ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den deutschen und französischen Entsprechungen.

Attribut	Durchschnitt Französisch	Durchschnitt Deutsch	Standardfehler	p-Wert; geschätzte Koeffizienten <sup>6</sup>
<i>ansprechend</i>	3,05 [SD 1,73]	3,62 [SD 1,67]	0,09	<0,001; 0,55
<i>verständlich</i>	2,3 [SD 1,52]	1,94 [SD 1,36]	0,09	<0,001; -0,36
<i>Hier würde ich einkaufen gehen.</i>	3,09 [SD 1,72]	3,43 [SD 1,66]	0,10	<0,001; 0,34
<i>modern</i>	3,43 [SD 1,72]	3,98 [SD 1,72]	0,09	<0,001; 0,58
<i>Der Name dieses Geschäfts/Lokals ist passend.</i>	2,48 [SD 1,47]	2,63 [SD 1,7]	0,10	0,16; 0,14
<i>Die verkauften Produkte sind von guter Qualität.</i>	2,46 [SD 1,2]	2,69 [SD 1,22]	0,08	0,002; 0,23
<i>vertrauenswürdig</i>	2,66 [SD 1,43]	2,98 [SD 1,44]	0,07	<0,001; 0,29

Tab. 4: Ergebnisse der deskriptiven Statistik sowie des gemischten Modells über alle Geschäfte bzw. Lokale hinweg.

6 Die geschätzten Koeffizienten sind jeweils für das Deutsche im Vergleich zum Französischen angegeben.

Im Folgenden möchten wir auf die einzelnen Stimuli eingehen. Bei den Stimuli *Boutique Josefstadt*, *Mon Début*, *ELLE*, *MÉLANGERIE*, *La Trouvaille*, *Le Miroir* und *La Grèce* wurden abgesehen vom Attribut *verständlich* stets die französischen Versionen positiver als die deutschen Versionen bewertet. Bei dem Geschäft *LE PETIT CHOU* wird in Bezug auf *Der Name ist passend* die deutsche Version signifikant positiver bewertet als die französische (um 0,71 Punkte  $\pm$  0,2 Standardfehler). Die Bewertungsdifferenzen bei *Entourage*, *FAÇON PARIS*, *Confiserie zur Lerche*, *Holz-Accessoires* und *Chérie Bar*, die in Tabelle 7 im Anhang eingesehen werden können, sind statistisch nicht signifikant.

Ein anderes Bild zeigt sich für das Geschäft *FLEISCHBoutique*. Bezüglich der Aussage *Ich würde hier einkaufen gehen* wird die deutsche Version signifikant positiver ( $p=0,003$ , um 1,23 Punkte  $\pm$  0,4 Standardfehler) bewertet als die französische Version. Auch bezüglich der Aussage *Der Name des Geschäfts ist passend* wird die deutsche Version signifikant positiver ( $p<0,001$ , um 2,32 Punkte  $\pm$  0,3 Standardfehler) als die französische Version bewertet. Gleiches gilt für die Aussage *Die Produkte sind von guter Qualität* ( $p=0,003$ , um 0,96 Punkte  $\pm$  0,3 Standardfehler) und für das Attribut *vertrauenswürdig* ( $p=0,03$ , um 0,69 Punkte  $\pm$  0,3 Standardfehler).

## 4.2 Methodisch offenes Urteil

Wie in Kapitel 3 beschrieben, wurden nach der methodisch verdeckten Erhebung jeweils beide Stimuli desselben Geschäfts bzw. Restaurants gegenübergestellt („Sehen Sie sich bitte beide Bilder im Vergleich an. Welchen Namen finden Sie ansprechender?“). Die Ergebnisse dieses Teils sind in Tabelle 5 dargestellt, die zeigt, wie viel Prozent der Teilnehmer\*innen auf die Frage die französische oder deutsche Version oder die Option „kein Unterschied“ gewählt haben.

Geschäft bzw. Restaurant	Französische Version	Deutsche Version	Kein Unterschied
<i>Le Miroir/Der Spiegel</i>	40 (70,18%)	6 (10,53%)	11 (19,30)
<i>Mon Début/Mein Anfang</i>	49 (85,96%)	3 (5,26%)	5 (8,77%)
<i>Chérie Bar/Schatzi Bar</i>	29 (50,88%)	10 (17,54%)	18 (31,58%)
<i>Confiserie zur Lerche / Süßwarenladen zur Lerche</i>	27 (47,37%)	16 (28,07%)	14 (24,56%)

<i>LE PETIT CHOU/ DER KLEINE SCHUH</i>	32 (53,14%)	16 (28,07%)	9 (15,79%)
<i>Entourage/Umgebung</i>	41 (71,93%)	6 (10,53%)	10 (17,54%)
<i>Boutique Josefstadt/Geschäft Josefstadt</i>	45 (78,9%)	1 (1,75%)	11 (19,30)
<i>FLEISCHboutique/FLEISCHge- schäft</i>	9 (15,79%)	30 (52,63%)	18 (31,58%)
<i>ELLE/SIE</i>	41 (71,93%)	1 (1,75%)	15 (26,32%)
<i>FACON PARIS/PARISER ART</i>	26 (45,61%)	16 (28,07%)	15 (26,32%)
<i>La Grèce/Griechenland</i>	33 (57,89%)	11 (19,30%)	13 (22,81%)
<i>MÉLANGERIE/MISCHEREI</i>	44 (77,19%)	4 (7,02%)	9 (15,79%)
<i>La Trouvaille/Die Entdeckung</i>	25 (43,86%)	14 (24,56%)	18 (31,58%)
<i>Holz-Accessoires/Holz-Zubehör</i>	17 (29,82%)	23 (40,35%)	17 (29,82%)

Tab. 5: Ergebnisse der methodisch offenen Erhebung.

Die Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen aus der methodisch verdeckten Erhebung: Bei fast allen Geschäften bzw. Restaurants bevorzugen die meisten Teilnehmer\*innen die französischen Stimuli. Einzig bei den Geschäften *FLEISCHboutique* und *Holz-Accessoires* kommen die deutschen Bezeichnungen besser an.

### 4.3 Metasprachliche Fragen

Im letzten Teil des Fragebogens wurden den Teilnehmer\*innen direkt Fragen zum Einsatz des Französischen in der Wiener *Linguistic Landscape* gestellt. Wenn sie nach dem Grund des Einsatzes des Französischen gefragt werden, geben die Teilnehmer\*innen unterschiedliche Gründe und Wirkungen an, die der folgenden Tabelle gruppiert entnommen werden können.



<b>Anzahl der Nennungen<sup>7</sup></b>	<b>Grund bzw. Wirkung</b>	<b>Beispiele aus Antworten der Teilnehmer*innen</b>
14	schöne Sprache und Klang	„Denn Französisch gilt als schöne, melodische Sprache.“
je 13	Eleganz und Klasse, hochwertige Produkte	„um eine gewisse Eleganz und Klasse zu suggerieren; man verbindet mit französischen Namen irgendwie teure und hochwertigere Produkte“
9	modern	„Um hochwertiger und moderner zu wirken“
8	Verbindung zu Frankreich	„Die Firma/Inhaber*in stammt aus einem französischsprachigen Land oder Es soll der Eindruck von Exklusivität bzw. Internationalität erweckt werden“
6	Weltoffenheit	„französische Namen wirken moderner und internationaler“
5	ansprechend	„Damit es ansprechender wirkt, da sich Französisch modern und ‚qualitativ‘ anhört.“
je 4	exotisch, schick	„Klingt netter und ansprechend. Eventuell reizt dabei auch ein kleiner exotischer touch.“
je 3	exquisit und exklusiv, Aufmerksamkeit, modebewusst	„Da es sich fremder und somit interessanter anhört, man weiß nicht was einen erwartet und wird neugierig“
je 2	teure Produkte, ausgefallen, antiquiert	„wirkt eleganter und ausgefallener“
je 1	Charme, Finesse, Snobismus, cooler, elitär, kreativ	„Wenn die Geschäfte keine französischen Produkte verkaufen, liegt das meiner Meinung nach am Snobismus.“

Tab. 6: Gründe, die von den Teilnehmer\*innen für den Einsatz des Französischen angegeben wurden.

7 Wenn in einer Aussage mehrere Gründe oder Wirkungen genannt wurden, wurden diese separat, d. h. für jede Kategorie einzeln, gezählt.

Auf die Frage, wann sie welche Sprache für die Namen für Geschäfte oder Lokale passender finden, haben die Teilnehmer\*innen unterschiedliche Bereiche angegeben, die im Folgenden dargestellt werden. Für das Französische wurde am häufigsten (15 Nennungen) *Mode* als passender Bereich genannt. Auch auf den Bereich der *Gastronomie* (13 Nennungen) wird häufig verwiesen. Einige Teilnehmer\*innen (9 Nennungen) betonen an dieser Stelle auch nochmals die Verbindung des Geschäfts bzw. Restaurants mit *Frankreich* bzw. einem *französischsprachigen Land*. Wenn das Geschäft bzw. Restaurant einen französischen Namen trägt, erwarten sie auch französische Produkte. Auf der anderen Seite wird häufig darauf verwiesen (13 Nennungen), dass traditionelle Geschäfte eher einen deutschen Namen tragen sollten. Auch für Geschäfte, die Alltagsprodukte verkaufen, wäre ein deutscher Name passender (5 Nennungen): „In der Mode und beim Essen ist es vielleicht in französisch hochwertiger, in Alltagsprodukten sollte es in deutsch sein“ oder „wenn der Name nicht zum Produkt passt, wie FleischBoutique. Eine Boutique ist für mich mit Kleidung verbunden. Da finde ich deutsch besser“. In diesem Zusammenhang verweist ein\*e Teilnehmer\*in auch auf den Trend der Regionalität:

[...] beim Holzwarenstand, Fleischer etc. würde ich eher beim deutschen Namen bleiben. Gerade bei Produkten, die aus dem deutschsprachigen Raum kommen und bei denen man auf die Regionalität verweisen möchte, sozusagen durch ‘Anti-Globalisierung’.

Hornikx et al. (2013) haben bereits dargelegt, dass der Einfluss der Sprachwahl sich positiver auswirkt, wenn das Produkt, das beworben wird, auch zur eingesetzten Sprache und somit zur Kultur, die hinter dieser Sprache steht, passt. Ein\*e Teilnehmer\*in der vorliegenden Studie kommentiert dies auf die Frage, wann der Einsatz des Französischen passend sei, wie folgt: „Wenn es zum Geschäft/Produkten passt bzw. wenn die Namen auch für Leute die kein f[ranzösisch] sprechen verständlich sind“.

Wenn das Verständnis nicht gewährleistet ist, so ist für einige Teilnehmer\*innen der französische Name nicht ansprechend oder wird sogar abgelehnt:

Wenn ich den französischen Namen nicht verstehe, finde ich den deutschen Namen besser“, oder „Finde es auf französisch nur passender, wenn es Wörter sind die jeder kennt, wie zb Boutique oder Accessoires. Sonst finde ich es überhaupt nicht ansprechend, sogar störend weil ich es nicht verstehe. Dann geh ich auch nicht rein.

Dass das Verständnis des fremdsprachigen Stimulus eine Rolle spielen kann, haben auch die Studien von Hornikx et al. (2006, 2010, vgl. Kapitel 2.3) gezeigt.

Andere Studien zeigen wiederum, dass das Verständnis des Ausgedrückten oft von geringerer Bedeutung ist (vgl. Haarmann 1989: 17, Piller 2003: 172, Kuppens 2012: 116, Hornikx et al. 2013: 154; vgl. Kapitel 2.1).

Darüber hinaus verweisen manche Teilnehmer\*innen in den metasprachlichen Kommentaren auch auf eine Inkongruenz zwischen der Sprachwahl des Französischen und dem Namen für ein griechisches Restaurant. Allerdings zeigen die Ergebnisse der methodisch verdeckten Urteile, dass nur für das Geschäft *FLEISCHboutique* das Deutsche (*FLEISCHgeschäft*) signifikant präferiert wurde. Bei der methodisch verdeckten Erhebung scheinen also v. a. Fleisch- und Wurstwaren nicht mit dem Französischen in Verbindung gebracht zu werden. Es ist durchaus möglich, dass insbesondere das Wort *Boutique* im Deutschen sehr stark lediglich mit Mode assoziiert wird (vgl. Zitat oben „[...] Eine Boutique ist für mich mit Kleidung verbunden“).

## 5 Fazit

Die Ergebnisse unserer Pilotstudie zur Wahrnehmung des Französischen in der Wiener *Linguistic Landscape* zeigen, dass in den meisten Fällen die französischen Versionen gegenüber den deutschen bevorzugt werden – in erster Linie in den Bereichen Mode und Gastronomie. Dies deckt sich mit bisherigen Studien, die Frankreich in diesen Bereichen noch immer eine Vorbildfunktion beimessen und dem Französischen eine Wirkung von Eleganz und Raffinesse zuschreiben (vgl. Kapitel 2). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass – falls die Besitzer\*innen der entsprechenden Geschäfte bei ihrer Namenwahl diese Effekte tatsächlich erzielen wollten – dies auch erreicht haben. In diesem Kontext sollten künftige Studien die Besitzer\*innen zu den Gründen ihrer Namenwahl befragen, um auch die Sicht und Motive der Produzent\*innen einschließen zu können.

Die Erhebung durch das *matched-guise*-Verfahren in Kombination mit dem *Latin Square*-Format hat gezeigt, dass die Teilnehmer\*innen die französischen Stimuli auch in methodisch verdeckten Urteilen präferieren. Diese Präferenz wird in den methodisch offenen Urteilen als auch in den metasprachlichen Kommentaren der Teilnehmer\*innen bestätigt. Bei der vorliegenden Erhebung deuten also die Ergebnisse beider Methoden (*open-guise* und metasprachliche Kommentare sowie *matched-guise*) in die gleiche Richtung, was annehmen lässt, dass erlernte Stereotype von den Teilnehmer\*innen internalisiert wurden. Viele der Teilnehmer\*innen verweisen in den Kommentaren auf den „schönen Klang“ der französischen Sprache. Diese Wertigkeit wird aber nicht nur der Sprache zugeschrieben, sondern offensichtlich auch den Produkten, die mit der Sprache beworben werden. Auch eine Verbindung zum Land selbst wird von einigen

Teilnehmer\*innen genannt: Durch den Einsatz des Französischen gelingt es den Produktvertreiber\*innen also eine Art Authentizität bzw. Originalität zu suggerieren.

Die Daten zu den Geschäften *FLEISCHboutique* und *Holz-Accessoires* haben im offenen Erhebungsverfahren wiederum ergeben, dass die Mehrheit der Teilnehmer\*innen die deutschen Stimuli bevorzugen. In diesem Bereich scheint das Französische also die gewünschte positive Wirkung nicht zu erzielen. Die Teilnehmer\*innen machen genau auf diesen Umstand teilweise auch in den metasprachlichen Kommentaren aufmerksam. Die vorliegenden Daten lassen annehmen, dass Holz und Fleisch mit dem Französischen bzw. den mit dieser Sprache verbundenen Assoziationen von Rezipient\*innen weniger in Verbindung gebracht werden.

Die angewandte Methode hat ermöglicht, methodisch offene und verdeckte Urteile zu erheben und diese zu vergleichen. Der Einsatz des *Latin Square*-Formats zeigte sich als gewinnbringend und für diese Art Perzeptionsstudien passend. Es ermöglichte, dass die Teilnehmer\*innen kein Bild doppelt sehen und so auf die unterschiedliche Sprachwahl explizit aufmerksam gemacht werden würden. Allerdings sollte die Einschränkung, die mit dieser Methode einhergeht – nämlich, dass nicht alle Stimuli von denselben Personen bewertet wurden – nicht außer Acht gelassen werden. Künftige Studien sollten daher eine ausreichend große Zahl an Teilnehmer\*innen gewinnen und eine möglichst breite Auswahl an verschiedenen Stimuli verwenden, um valide Ergebnisse zu erhalten.

Gerade beim Einsatz des Französischen in der *Linguistic Landscape* könnten künftige Studien auch noch abprüfen, ob die Teilnehmer\*innen den fremdsprachlichen Stimulus verstehen. Wie in Kapitel 2 erörtert wurde, sind die Meinungen über die Auswirkungen mangelnden Verständnisses auf die Bewertung gespalten: Einige Studien zeigen, dass fremdsprachliche Stimuli, die schwer zu verstehen sind, im Vergleich zu nicht fremdsprachlichen Stimuli anders bewertet werden, als fremdsprachliche Stimuli, die einfach zu verstehen sind. Andere Autor\*innen unterstreichen, dass das Verständnis der fremdsprachlichen Stimuli nicht gegeben sein muss, um die gewünschten Konnotationen hervorrufen zu können (vgl. Kapitel 2 und 4.3). Künftige Studien müssten also klären, ob sich fehlendes Verständnis der französischsprachigen Stimuli in der Mehrheit auf die Wahrnehmung des Geschäfts oder der Produkte auswirkt, oder ob die Assoziation zur französischen Kultur durch die Sprachwahl auch ohne Verständnis bestimmte Konnotationen hervorrufen kann.

Das Beispiel von *LE PETIT CHOU* veranschaulicht, dass die Ergebnisse insgesamt im Hinblick darauf interpretiert werden müssen, dass sich Unter-

schiede in der Bewertung aufgrund der gewählten Übersetzungen ergeben können. Diese sind nicht nur auf mögliche nicht transportierte Wortspiele zurückzuführen, sondern auch darauf, dass manche Übersetzungen der Stimuli im Deutschen möglicherweise unnatürlich wirken und so die Bewertung beeinflussen. Auch können Wortübertragungen mit einem Bedeutungsverlust einhergehen (vgl. die Bedeutung von *Début*, Kapitel 3). Dieses testinduzierte Bias muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, da ein semantischer Unterschied bereits im Studiendesign eingebaut ist. Künftige Studien könnten aus diesem Grund beispielsweise Stimuli auswählen, bei denen nicht mit einem Bedeutungsverlust zu rechnen ist. Darüber hinaus könnte in kommenden Perzeptionsstudien ein Pretest durchgeführt werden, bei dem den Teilnehmer\*innen verschiedene deutsche Übersetzungen vorgelegt werden, um die Übersetzungen auf valide Weise auszuwählen und zu testen. Solch ein Pretest könnte eine Auswahl an übersetzten Stimuli von Teilnehmer\*innen auf ihre Natürlichkeit hin bewerten, um so die Stimuli Auswahl für die folgenden Studien zu treffen.

Zusätzlich ist bei der Interpretation der Ergebnisse stets zu berücksichtigen, dass viele der Teilnehmer\*innen bereits eine Bindung zum Untersuchungsgegenstand aufweisen. Da für die Pilotstudie aus forschungsökonomischen Gründen hauptsächlich Studierende des Instituts für Romanistik rekrutiert wurden, könnte die Studienwahl die Bewertung der Stimuli beeinflussen. Die metalinguistischen Kommentare verdienen vor diesem Hintergrund ebenfalls eine sorgfältige Analyse. Um diese Einflüsse zu minimieren, sollten künftige Studien eine größere Anzahl an Teilnehmer\*innen einschließen, die über geringe oder gar keine Französischkenntnisse verfügen, bzw. sich nicht für ein Studium der Linguistik entschieden haben.

Trotz der beschriebenen Grenzen der vorliegenden Studie konnten durch den Einsatz des *matched-guise*-Verfahrens in Kombination mit dem *Latin Square*-Format signifikante Erkenntnisse zur Wahrnehmung des Französischen in der Wiener *Linguistic Landscape* gewonnen werden. Die deutliche Präferenz für französische Stimuli in sowohl methodisch offenen als auch verdeckten Urteilen unterstreicht die Validität der angewandten Methodik. Eine Erweiterung dieser Forschung durch den Einsatz dieser Art von Perzeptionstests könnte künftigen Studien einen klaren Vorteil bieten, indem sie einen breiteren Zugang zu Teilnehmer\*innen ermöglichen und die Datenerhebung optimieren. Außerdem könnte dieser Ansatz auch die Anwendbarkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse über verschiedene Gruppen hinweg weiter stärken.

## Referenzen

- Ben-Rafael, Eliezer / Shohamy, Elana / Barni, Monica (2010): „Introduction: An Approach to an ‘Ordered Disorder’“, in: Shohamy, Elana / Ben-Rafael, Eliezer / Barni, Monica (Hrsg.): *Linguistic Landscape in the City*, Bristol, Multilingual Matters, xi–xxviii.
- Bettoni, Camilla / Gibbons, John (1988): „Linguistic purism and language shift: a guise-voice study of the Italian community in Sydney“, in: *International Journal of the Sociology of Language* 72, 15–35.
- Boughton, Zoë (2006): „When perception isn’t reality: Accent identification and perceptual dialectology in French“, in: *Journal of French Language Studies* 16(3), 277–304.
- Bäumler, Linda (2023): *Anglicisms in Mexico and Spain in times of globalization: Use, pronunciation and perception*, Dissertation Universität Wien.
- Diekmann, Andreas (2009): *Empirische Sozialforschung*, Reinbek: Rowohlt.
- Ebner, Jakob (1988): „Wörter und Wendungen des österreichischen Deutsch“, in: Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Das österreichische Deutsch*, Wien / Böhlau, 99–189.
- Eisenberg, Peter (2013): „Anglizismen im Deutschen“, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): *Reichtum und Armut der deutschen Sprache: Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*, Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 57–120.
- Malloy, Connor (2023): „Does the Linguistic Landscape Influence Happiness? Framing Perceptions of Language Signs among Speech Communities in Germany“, in: *Linguistic Landscape* 9(1): 86–106.
- Fröschl, Katrin (2017): *Soggiorni dell’estero davanti all’porta di casa: il francese e l’italiano nel paesaggio linguistico di Vienna*, Diplomarbeit Universität Wien.
- Gerritsen, Marinel / Nickerson, Catherine / van Hoof, Andreu / van Meurs, Frank / Korzilius, Hubert / Nederstigt, Ulrike / Starren, Marianne / Crijns, Rogier (2010): „English in product advertisements in Non-English-speaking countries in Western Europe: Product image and comprehension of the text“, in: *Journal of Global Marketing* 23(4), 349–365.
- Gorter, Durk (2006a): „Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism“, in: *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1–6.
- Gorter, Durk. (Hrsg.) (2006b): *Linguistic Landscape: A new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Haarmann, Harald (1989): *Symbolic values of foreign language use: From the Japanese case to a general sociolinguistic perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hassall, Tim / Murtisari, Elisabet Titik / Donnelly, Christine / Wood, Jeff (2008): „Attitudes to western loanwords in Indonesian“, in: *International Journal of the Sociology of Language* 189, 55–84.
- Hauchecorne, Fabrice / Ball, Rodney (1997): „L’accent du Havre : un exemple de mythe linguistique“, in: *Langage & société* 82, 5–25.

- Helfrich, Uta (1990): „Sprachliche Galanterie?! Französisch-deutsche Sprachmischung als Kennzeichen der ‚Alamodesprache‘ im 17. Jahrhundert“, in: Kramer, Johannes / Winkelmann, Otto (Hrsg.): *Das Galloromanische in Deutschland*, Wilhelmsfeld: Egert, 77–88.
- Hendriks, Berna / van Meurs, Frank / Poos, Chantal (2017): „Effects of difficult and easy English slogans in advertising for Dutch consumers“, in: *Journal of Current Issues & Research in Advertising* 38(2), 184–196.
- Hornikx, Jos / Starren, Marianne (2006): „The relationship between the appreciation and the comprehension of French in Dutch advertisements“, in: Crijns, Rogier / Burgers, Christian. (Hrsg.): *Werbestrategien in Theorie und Praxis: Sprachliche Aspekte von deutschen und niederländischen Unternehmensdarstellungen und Werbekampagnen*, Tostedt: Attikon Verlag, 125–141.
- Hornikx, Jos / van Meurs, Frank / de Boer, Anja (2010): „English or a local language in advertising? The appreciation of easy and difficult English slogans in the Netherlands“, in: *Journal of Business Communication* 47(2), 169–188.
- Hornikx, Jos / van Meurs, Frank / Hof, Robert-Jan (2013): „The Effectiveness of Foreign-Language Display in Advertising for Congruent versus Incongruent Products“, in: *Journal of International Consumer Marketing* 25(3), 152–165.
- Hornikx, Jos / van Meurs, Frank / Starren, Marianne (2007): „An Empirical Study of Readers’ Associations with Multilingual Advertising: The Case of French, German and Spanish in Dutch Advertising“, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 28(3), 204–219.
- Kelly-Holmes, Helen (2000): „Bier, parfum, kaas: Language fetish in European advertising“, in: *European Journal of Cultural Studies* 3(1), 67–82.
- Kratz, Bernd (1968): „Deutsch-französischer Lehnwortaustausch“, in: Mitzka, Walter (Hrsg.): *Wortgeographie und Gesellschaft. Festgabe für L.E. Schmitt*, Berlin: Walter de Gruyter, 445–486.
- Kristiansen, Tore (2010): „Conscious and subconscious attitudes towards English influence in the Nordic countries: Evidence for two levels of language ideology“, in: *International Journal of the Sociology of Language* 204, 59–95.
- Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa (2010): „Für eine perzeptive Varietätenlinguistik“, in: Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa (Hrsg.): *Perzeptive Varietätenlinguistik*, Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, 9–28.
- Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa (im Erscheinen): „A cognitive approach to language varieties“.
- Kuppens, An (2012): „English in Advertising: Generic Intertextuality in a Globalizing Media Environment“, in: *Applied Linguistics* 31(1), 115–135.

- Lambert, Wallace E. / Giles, Howard / Picard, Omer (1975): „Language Attitudes in a French-American Community“, in: *International Journal of the Sociology of Language* 4, 127–152.
- Lambert, Wallace E. / Hodgson, Richard C. / Gardner, Robert C. / Fillenbaum, Samuel (1960): „Evaluational reactions to spoken languages“, in: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60(1), 44–51.
- Landry, Rodrigue / Bourhis, Richard Y. (1997): „Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study“, in: *Journal of language and social psychology* 16(1), 23–49.
- Lavender, Jordan (2020): „English in Ecuador: a look into the linguistic landscape of Azogues“, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41(5), 383–405.
- Lou, Jia (2007): „Revitalizing Chinatown into a Heterotopia: A Geosemiotic Analysis of Shop Signs in Washington, D.C.’s Chinatown“, in: *Space and Culture* 10(2):170–94.
- Leiner, Dominik (2019): „SoSci Survey (Version 3.1.06) [Computer software]“, <https://www.soscisurvey.de> (Zugriff am: 2023-05-07).
- Nikolaou, Alexander (2017): „Mapping the linguistic landscape of Athens: the case of shop signs“, in: *International Journal of Multilingualism* 14(2): 160–182.
- Osgood, Charles E. / Suci, George J. / Tannenbaum, Percy H. (1957): *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Paffey, Darren (2020): „Spanisch language visibility and the “making of presence” in the linguistic landscape of London“, in: Lynch, Andrew (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Spanish in the Global city*, Routledge: London, 204–233.
- Papapavlou, Andreas N. (1998): „Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: sociocultural implications“, in: *International Journal of the Sociology of Language* 134, 15–28.
- Petrof, John (1990): „L’utilisation des langues étrangères comme moyen d’augmenter l’efficacité de la publicité : une approche expérimentale“, in: *Recherche et Applications en Marketing* 5(2), 1–16.
- Pharao, Nicolai / Kristiansen, Tore (2019): „Reflections on the relation between direct/indirect methods and explicit/implicit attitudes“, in: *Linguistics Vanguard* 5, 1–7.
- Piller, Ingrid (1999): „Iconicity in brand names“, in: Nänny, Max / Fischer, Olga (Hrsg.), *Formmiming meaning: Iconicity in language and literature*, Amsterdam: John Benjamins, 325–341.
- Planken, Brigitte / van Meurs, Frank / Radlinska, Ania (2010): „The effects of the use of English in Polish product advertisements: Implications for English for business purposes“, in: *English for Specific Purposes* 29, 225–242.
- Platen, Christoph (1997): *Ökonymie: Zur Produktnamen-Linguistik im Europäischen Binnenmarkt*, Tübingen: Niemeyer.
- Purnanto, Dwi / Henry Yustanto / Bakdal Ginanjar / Dany Ardhian (2022): „English Operation in Public Space: Linguistic Landscape in Culinary Business of Surakarta, Indonesia“, in: *Journal of Language and Linguistic Studies* 18(1), 345–60.



- Purschke, Christoph (2021): *Crowdsapes. Participatory research and the collaborative (re)construction of linguistic landscapes with Lingscape*, in: *Linguistics Vanguard* 7(s1).
- Purschke, Christoph / Gilles, Peter (2016 ff.): *Lingscape – Citizen science meets linguistic landscaping*, Esch-sur-Alzette: University of Luxembourg. <https://lingscape.uni.lu>. (Zugriff am: 2023-05-07).
- Pustka, Elissa (2021): „Wo Österreich französisch ist: eine Pilotstudie zur Linguistic Landscape der Wiener Josefstadt (8. Bezirk)“, in: Lücke, Stephan / Piredda, Noemi / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (Hrsg.): *Linguistik grenzenlos: Berge, Meer, Käse und Salamander 2.0 – Linguistica senza confini: montagna, mare, formaggio e salamandra 2.0.*, Korpus im Text, Band 1.
- Pustka, Elissa / Chalier, Marc / Jansen, Luise (2024): „Enquêtes au moyen de questionnaires et d’entretiens“, in: Becker, Lidia / Herling, Sandra / Wochele, Holger (Hrsg.): *Linguistique populaire* (Manual of Romance Linguistics), Berlin: De Gruyter.
- R Core Team (2019): *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria.
- Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*, Wiesbaden: VS.
- Scollon, Ron / Scollon, Suize W. (2003): *Discourses in place: Language in the material world*. New York: Routledge.
- Shang, Guowen / Guo, Libo (2017): „Linguistic landscape in Singapore: what shop names reveal about Singapore’s multilingualism“, in: *International Journal of Multilingualism* 14(2), 183–201.
- Shohamy, Elana / Gorter, Durk (Hrsg.) (2009): *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.
- Soukup, Barbara (2013): „On matching speaker (dis)guises: Revisiting a methodological tradition“, in: Kristiansen, Tore / Grondelaers, Stefan (Hrsg.): *Language(de)standardisation in late modern Europe: Experimental studies*, Oslo: Novus, 267–285.
- Soukup, Barbara (2016): „English in the linguistic landscape of Vienna, Austria (ELLViA): Outline, rationale, and methodology of a large-scale empirical project on language choice on public signs from the perspective of sign-readers“, in: *Views* 25, 1–24.
- Soukup, Barbara (2019): „4. Sprachreflexion und Kognition: Theorien und Methoden der Spracheinstellungsforschung“, in: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*, Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 83–106.
- Soukup, Barbara (2020): „Survey area selection in Variationist Linguistic Landscape Study (VaLLS): A report from Vienna, Austria“, in: *Linguistic Landscape* 6(1), 52–79.
- Soukup, Barbara (2021): „Spracheinstellungserhebung mit der ‘Linguistic Landscape-Guise Technique’: Zur Wirkung von Dialekt und Standard in der österreichischen Sprachlandschaft“, in: *Wiener Linguistische Gazette* 89, 235–304.

- Telling, Rudolf (1987): *Französisch im deutschen Wortschatz: Lehn- und Fremdwörter aus acht Jahrhunderten*, Berlin: Volk und Wissen.
- Thiele, Johannes (1993): „Die Schichtung des französischen Wortguts im Deutschen. Streifzüge durch die Geschichte der deutschen Sprache“, in: Dahmen, Wolfgang / Holtus, Günter / Kramer, Johannes / Metzeltin, Michael / Winkelmann, Otto (Hrsg.): *Das Französische in den deutschsprachigen Ländern*, Tübingen: Narr, 3–17.
- Van Mensel, Luk / Vandenbroucke, Mieke / Blackwood, Robert (2016): „Linguistic Landscapes“, in García, Ofelia / Flores, Nelson / Spotti, Massimiliano (Hrsg.): *Oxford Handbook of Language and Society*, 423–49, Oxford: Oxford University Press.
- Volland, Brigitte (1986): *Französische Entlehnungen im Deutschen: Transferenz und Integration auf phonologischer, graphematischer, morphologischer und lexikalisch-semantischer Ebene*, Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- Vergara Heidke, Adrián / Morales, Gutiérrez Héctor (2020): „Globalización y lenguas en contacto: paisaje lingüístico en barrios de Costa Rica y Chile“, in: Gabriel, Christoph / Pešková, Andrea / Selig, Maria (Hrsg.): *Contact, variation, and change in Romance and beyond. Studies in honor of Trudel Meisenburg*. Berlin: Erich Schmidt, 505–519.
- Ziegler, Evelyn / Schmitz, Ulrich / Uslucan, Haci-Halil (2018): „Attitudes towards Visual Multilingualism in the Linguistic Landscape of the Ruhr Area“, in: Pütz, Martin / Mundt, Neele (Hrsg.): *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*, Berlin / New York: Walter de Gruyter, 264–99.
- Zollna, Isabel (2004): „Französisch und Provençalisch“, in: Besch, Werner / Betten, Anne / Reichmann, Oskar / Sonderegger, Stefan (Hrsg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, Berlin / New York: Walter de Gruyter, 3192–3202.

## Anhang

Stimulus	Attribut/Aussage	Sprache	mean +- SD
accessoires	ansprechend	französisch	3.11 +- 1.5
accessoires	ansprechend	deutsch	2.83 +- 1.46
accessoires	verständlich	französisch	1.3 +- 0.47
accessoires	verständlich	deutsch	1.47 +- 0.97
accessoires	Hier würde ich einkaufen.	französisch	2.93 +- 1.59

<b>Stimulus</b>	<b>Attribut/Aussage</b>	<b>Sprache</b>	<b>mean +- SD</b>
accessoires	Hier würde ich ein- kaufen.	deutsch	2.77 +- 1.65
accessoires	modern	französisch	4.22 +- 1.53
accessoires	modern	deutsch	4.57 +- 1.45
accessoires	Der Name ist passend.	französisch	1.44 +- 0.93
accessoires	Der Name ist passend.	deutsch	1.4 +- 0.86
accessoires	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	1.89 +- 0.8
accessoires	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	1.83 +- 1.05
accessoires	vertrauenswürdig	französisch	2.15 +- 0.99
accessoires	vertrauenswürdig	deutsch	2.13 +- 1.14
boutique	ansprechend	französisch	3.7 +- 1.7
boutique	ansprechend	deutsch	4.89 +- 1.25
boutique	verständlich	französisch	1.7 +- 1.15
boutique	verständlich	deutsch	2.37 +- 1.62
boutique	Hier würde ich ein- kaufen.	französisch	4.13 +- 1.63
boutique	Hier würde ich ein- kaufen.	deutsch	4.74 +- 1.29
boutique	modern	französisch	4.6 +- 1.45
boutique	modern	deutsch	5.15 +- 1.06
boutique	Der Name ist passend.	französisch	2 +- 1.34
boutique	Der Name ist passend.	deutsch	3.74 +- 1.83
boutique	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	2.57 +- 1.1
boutique	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	3.41 +- 1.22
boutique	vertrauenswürdig	französisch	2.67 +- 1.03
boutique	vertrauenswürdig	deutsch	3.52 +- 1.19
cherie	ansprechend	französisch	4.93 +- 1.36

<b>Stimulus</b>	<b>Attribut/Aussage</b>	<b>Sprache</b>	<b>mean +- SD</b>
cherie	ansprechend	deutsch	5.17 +- 1.49
cherie	verständlich	französisch	2.33 +- 1.62
cherie	verständlich	deutsch	2.07 +- 1.36
cherie	modern	französisch	4 +- 1.41
cherie	modern	deutsch	4.53 +- 1.63
cherie	Der Name ist passend.	französisch	2.89 +- 1.69
cherie	Der Name ist passend.	deutsch	2.37 +- 1.85
cherie	vertrauenswürdig	französisch	5.33 +- 0.92
cherie	vertrauenswürdig	deutsch	5.33 +- 1.12
chou	ansprechend	französisch	1.83 +- 1.09
chou	ansprechend	deutsch	2.19 +- 1.24
chou	verständlich	französisch	2.53 +- 1.53
chou	verständlich	deutsch	1.37 +- 0.69
chou	Hier würde ich ein- kaufen.	französisch	2.87 +- 1.61
chou	Hier würde ich ein- kaufen.	deutsch	2.89 +- 1.53
chou	modern	französisch	2.37 +- 1.4
chou	modern	deutsch	3 +- 1.59
chou	Der Name ist passend.	französisch	2.23 +- 1.19
chou	Der Name ist passend.	deutsch	1.52 +- 0.8
chou	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	2.07 +- 0.98
chou	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	2.15 +- 0.91
chou	vertrauenswürdig	französisch	1.8 +- 0.89
chou	vertrauenswürdig	deutsch	1.89 +- 0.8
confiserie	ansprechend	französisch	3.23 +- 1.5
confiserie	ansprechend	deutsch	3.11 +- 1.58

<b>Stimulus</b>	<b>Attribut/Aussage</b>	<b>Sprache</b>	<b>mean +- SD</b>
confiserie	verständlich	französisch	2.73 +- 1.62
confiserie	verständlich	deutsch	1.67 +- 1.11
confiserie	Hier würde ich ein- kaufen.	französisch	3.17 +- 1.51
confiserie	Hier würde ich ein- kaufen.	deutsch	3.11 +- 1.4
confiserie	modern	französisch	4.3 +- 1.66
confiserie	modern	deutsch	5.11 +- 1.09
confiserie	Der Name ist passend.	französisch	3.03 +- 1.69
confiserie	Der Name ist passend.	deutsch	2.33 +- 1.54
confiserie	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	2.6 +- 1.16
confiserie	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	2.41 +- 1.01
confiserie	vertrauenswürdig	französisch	2.3 +- 1.15
confiserie	vertrauenswürdig	deutsch	2.41 +- 1.15
debut	ansprechend	französisch	3.04 +- 1.74
debut	ansprechend	deutsch	4.33 +- 1.58
debut	verständlich	französisch	2.96 +- 1.58
debut	verständlich	deutsch	3.27 +- 1.74
debut	Hier würde ich ein- kaufen.	französisch	3.07 +- 1.62
debut	Hier würde ich ein- kaufen.	deutsch	4.37 +- 1.59
debut	modern	französisch	2.26 +- 1.2
debut	modern	deutsch	3.27 +- 1.57
debut	Der Name ist passend.	französisch	2.67 +- 1.21
debut	Der Name ist passend.	deutsch	4.73 +- 1.46
debut	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	2.67 +- 1.04

<b>Stimulus</b>	<b>Attribut/Aussage</b>	<b>Sprache</b>	<b>mean +- SD</b>
debut	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	3.33 +- 1.24
debut	vertrauenswürdig	französisch	2.59 +- 1.22
debut	vertrauenswürdig	deutsch	3.4 +- 1.28
elle	ansprechend	französisch	1.97 +- 1.19
elle	ansprechend	deutsch	3.26 +- 1.83
elle	verständlich	französisch	1.73 +- 0.94
elle	verständlich	deutsch	1.74 +- 1.2
elle	Hier würde ich einkaufen.	französisch	2.17 +- 1.26
elle	Hier würde ich einkaufen.	deutsch	3.41 +- 1.85
elle	modern	französisch	2.47 +- 1.46
elle	modern	deutsch	2.96 +- 1.56
elle	Der Name ist passend.	französisch	1.87 +- 1.11
elle	Der Name ist passend.	deutsch	2.07 +- 1.38
elle	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	1.63 +- 0.81
elle	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	2.11 +- 1.01
elle	vertrauenswürdig	französisch	1.77 +- 0.9
elle	vertrauenswürdig	deutsch	2.19 +- 1.14
entourage	ansprechend	französisch	2.15 +- 1.03
entourage	ansprechend	deutsch	3.1 +- 1.58
entourage	verständlich	französisch	2.3 +- 1.64
entourage	verständlich	deutsch	2.3 +- 1.37
entourage	Hier würde ich einkaufen.	französisch	2.04 +- 1.06
entourage	Hier würde ich einkaufen.	deutsch	2.5 +- 1.07
entourage	modern	französisch	2.41 +- 1.37

<b>Stimulus</b>	<b>Attribut/Aussage</b>	<b>Sprache</b>	<b>mean +- SD</b>
entourage	modern	deutsch	2.37 +- 1.33
entourage	Der Name ist passend.	französisch	2.63 +- 1.45
entourage	Der Name ist passend.	deutsch	3.43 +- 1.5
entourage	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	2.07 +- 1
entourage	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	2.47 +- 1.04
entourage	vertrauenswürdig	französisch	2.15 +- 0.95
entourage	vertrauenswürdig	deutsch	2.57 +- 1.36
facon	ansprechend	französisch	3.52 +- 1.48
facon	ansprechend	deutsch	4 +- 1.6
facon	verständlich	französisch	3.52 +- 1.72
facon	verständlich	deutsch	2.03 +- 1.22
facon	Hier würde ich einkaufen.	französisch	4.11 +- 1.45
facon	Hier würde ich einkaufen.	deutsch	4.37 +- 1.4
facon	modern	französisch	4.19 +- 1.39
facon	modern	deutsch	4.57 +- 1.48
facon	Der Name ist passend.	französisch	3.37 +- 1.18
facon	Der Name ist passend.	deutsch	2.9 +- 1.54
facon	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	3.26 +- 1.1
facon	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	3.37 +- 1.35
facon	vertrauenswürdig	französisch	3.22 +- 1.15
facon	vertrauenswürdig	deutsch	3.47 +- 0.94
fleisch	ansprechend	französisch	5.15 +- 1.35
fleisch	ansprechend	deutsch	4.43 +- 1.52
fleisch	verständlich	französisch	2.59 +- 1.72

<b>Stimulus</b>	<b>Attribut/Aussage</b>	<b>Sprache</b>	<b>mean +- SD</b>
fleisch	verständlich	deutsch	1.4 +- 0.81
fleisch	Hier würde ich ein- kaufen.	französisch	5.04 +- 1.4
fleisch	Hier würde ich ein- kaufen.	deutsch	3.8 +- 1.63
fleisch	modern	französisch	3.74 +- 1.56
fleisch	modern	deutsch	4.73 +- 1.44
fleisch	Der Name ist passend.	französisch	4 +- 1.49
fleisch	Der Name ist passend.	deutsch	1.67 +- 0.92
fleisch	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	3.63 +- 1.18
fleisch	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	2.67 +- 1.12
fleisch	vertrauenswürdig	französisch	3.93 +- 1.27
fleisch	vertrauenswürdig	deutsch	3.23 +- 1.14
grece	ansprechend	französisch	2.7 +- 1.53
grece	ansprechend	deutsch	3.96 +- 1.56
grece	verständlich	französisch	1.83 +- 1.42
grece	verständlich	deutsch	1.3 +- 0.61
grece	Hier würde ich ein- kaufen.	französisch	2.47 +- 1.41
grece	Hier würde ich ein- kaufen.	deutsch	3.07 +- 1.24
grece	modern	französisch	3.63 +- 1.65
grece	modern	deutsch	4.67 +- 1.24
grece	Der Name ist passend.	französisch	2.13 +- 1.68
grece	Der Name ist passend.	deutsch	2.3 +- 1.44
grece	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	2.43 +- 1.28
grece	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	3.11 +- 0.8



<b>Stimulus</b>	<b>Attribut/Aussage</b>	<b>Sprache</b>	<b>mean +- SD</b>
grece	vertrauenswürdig	französisch	2.57 +- 1.5
grece	vertrauenswürdig	deutsch	3.15 +- 1.06
melangerie	ansprechend	französisch	1.52 +- 1.09
melangerie	ansprechend	deutsch	2.2 +- 1.27
melangerie	verständlich	französisch	1.41 +- 0.69
melangerie	verständlich	deutsch	1.9 +- 1.27
melangerie	Hier würde ich ein- kaufen.	französisch	1.33 +- 0.55
melangerie	Hier würde ich ein- kaufen.	deutsch	1.8 +- 1.06
melangerie	modern	französisch	1.7 +- 1.1
melangerie	modern	deutsch	1.87 +- 1.2
melangerie	Der Name ist passend.	französisch	1.3 +- 0.72
melangerie	Der Name ist passend.	deutsch	2.03 +- 1.25
melangerie	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	1.52 +- 0.7
melangerie	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	2.1 +- 0.99
melangerie	vertrauenswürdig	französisch	1.48 +- 0.58
melangerie	vertrauenswürdig	deutsch	1.9 +- 0.92
miroir	ansprechend	französisch	3.27 +- 1.55
miroir	ansprechend	deutsch	4.33 +- 1.73
miroir	verständlich	französisch	2.77 +- 1.72
miroir	verständlich	deutsch	2.48 +- 1.95
miroir	Hier würde ich ein- kaufen.	französisch	3.87 +- 1.63
miroir	Hier würde ich ein- kaufen.	deutsch	4.74 +- 1.23
miroir	modern	französisch	3.93 +- 1.72
miroir	modern	deutsch	4.48 +- 1.37

<b>Stimulus</b>	<b>Attribut/Aussage</b>	<b>Sprache</b>	<b>mean +- SD</b>
miroir	Der Name ist passend.	französisch	3 +- 1.23
miroir	Der Name ist passend.	deutsch	3.81 +- 1.86
miroir	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	3.13 +- 0.86
miroir	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	3.41 +- 1.08
miroir	vertrauenswürdig	französisch	3 +- 1.08
miroir	vertrauenswürdig	deutsch	3.41 +- 1.47
trouvaille	ansprechend	französisch	2.73 +- 1.57
trouvaille	ansprechend	deutsch	2.81 +- 1.44
trouvaille	verständlich	französisch	2.5 +- 1.38
trouvaille	verständlich	deutsch	1.78 +- 1.12
trouvaille	Hier würde ich einkaufen.	französisch	2.97 +- 1.75
trouvaille	Hier würde ich einkaufen.	deutsch	3.11 +- 1.48
trouvaille	modern	französisch	4.03 +- 1.65
trouvaille	modern	deutsch	4.7 +- 1.27
trouvaille	Der Name ist passend.	französisch	2.3 +- 0.99
trouvaille	Der Name ist passend.	deutsch	2.48 +- 1.4
trouvaille	Die Produkte sind von guter Qualität.	französisch	2.57 +- 1.41
trouvaille	Die Produkte sind von guter Qualität.	deutsch	2.7 +- 1.38
trouvaille	vertrauenswürdig	französisch	2.53 +- 1.31
trouvaille	vertrauenswürdig	deutsch	2.96 +- 1.32

Tab. 7: Ergebnisse für alle Stimuli aufgeteilt nach Attributen.



# Le français dans le paysage linguistique de Vienne : un sondage perceptif

Bettina Kögl, Universität Wien

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

*Abenteuer* et *Cousin* – ces deux mots allemands sont d’origine française, mais les locuteur.trice.s germanophones ne s’en rendent pas compte de la même façon : alors que les *emprunts* français comme *Abenteuer* ‘aventure’ sont déjà fortement intégrés dans le système linguistique allemand (p. ex. accentuation sur la syllabe initiale) et que leur origine française n’est donc probablement plus perçue, *Cousin*, en tant que *mot étranger* (avec la voyelle nasale /ɛ̃/ et les graphèmes <C> pour /k/ et <ou> pour /u/), serait plus instinctivement attribué au français (cf. Pustka 2021 : 35 sqq). De plus, on remarque une différence de traitement dans les entrées du dictionnaire allemand *Duden online* (<https://www.duden.de/> ; l’un des ouvrages de référence les plus importants de la langue allemande), où une transcription phonétique pour aider à la prononciation n’est indiquée que pour *Cousin* [ku'zɛ̃:].<sup>2</sup> En outre, pour la forme féminine *Cousine*, *Duden online* propose (au-delà de la notation phonétique [ku'zi:nə]) une forme alternative adaptée à l’orthographe allemande, *Kusine*, où les graphèmes <C> et <ou> pour /k/ et /u/ mentionnés précédemment sont remplacés par <K> et <u>. On peut donc supposer qu’il existe un continuum d’intégration croissante entre *alternance codique* (angl. *code-switching* ; cf. Poplack 1980 : 583), *mot étranger*

---

1 Je tiens à remercier tout particulièrement Elissa Pustka de m’avoir donné l’opportunité de rédiger cet article à partir de mon mémoire de séminaire. Elle m’encourage toujours dans mes études et a fortement influencé mon intérêt pour la linguistique française. De plus, je la remercie pour son soutien constant tout au long du processus d’écriture et sa disponibilité rapide en cas de questions. Mes remerciements vont également à Frédéric Nicolosi et aux deux évaluateur.trice.s qui ont relu et amélioré ce texte. Enfin, je voudrais remercier Markus Auer pour avoir toujours pu compter sur son soutien lors du tri de mes idées.

2 Il existe également la variante [ku'zɛŋ], qui ne figure pas dans *Duden online*. *Wiktionary* (<https://de.wiktionary.org/>) la cite, mais comme n’existant qu’en Allemagne, où les variantes de prononciation diffèrent souvent de celles de l’Autriche.

et *emprunt intégré*. Comment peut-on tester empiriquement cette hypothèse, localiser exactement des mots concrets sur cette échelle et déterminer par quels facteurs ce positionnement s'explique ?

Pustka (2021 : 79) propose, à cet effet, trois approches différentes :

1. *Dictionnaires* : nous pouvons recourir aux classifications des dictionnaires en tant qu'ouvrages normatifs. Par exemple, les différences de traitement des mots *Abenteuer* et *Cousin* dans *Duden online* peuvent indiquer le degré d'intégration à l'allemand.
2. *Analyses graphématiques, morphologiques, etc.* : celles-ci peuvent fournir des arguments internes pour un positionnement sur le continuum (p. ex. voyelle nasale /*ẽ*/ et graphèmes <C> pour /k/ et <ou> pour /u/ dans all. *Cousin*).
3. *Tests perceptifs* : on pourrait également demander aux locuteur.trice.s à quelle langue iels associent un mot quand iels le perçoivent.

C'est précisément cette dernière approche qui caractérise l'enquête présentée dans cet article. L'accent est mis sur tous les mots et constructions que les locuteur.trice.s perçoivent chaque jour dans l'espace public germanophone – consciemment ou inconsciemment. En effet, quand on se déplace en ville, en l'occurrence dans la ville de Vienne, on voit des mots tels que *Café*, *Restaurant*, *Boutique* et *Coiffeur*. Des expressions françaises ou d'origine française se trouvent sur des panneaux, des affiches, des murs, des autocollants etc. La sous-discipline de la linguistique qui s'intéresse à la langue écrite dans l'espace public s'appelle *Linguistic Landscapes Studies* :

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration. (Landry / Bourhis 1997 : 25)

Le paysage linguistique fournit des indices notamment sur le prestige d'une langue dans une société. Par exemple, l'utilisation d'expressions françaises dans les publicités ou dans les noms de produits allemands évoque, d'après Platen (1997 : 56), l'association de la France avec les branches économiques du parfum, de la mode et de la gastronomie, où le français renvoie à une image d'élégance et de raffinement (cf. Platen 1997 : 58).

Grâce aux technologies de l'information et de la communication, il est possible aujourd'hui d'étudier les paysages linguistiques dans le cadre des sciences participatives – par exemple avec l'application *Lingscape* pour smartphones (lingscape.uni.lu ; Purschke 2021 : 1 sqq ; cf. section 3.1). Elle permet à toute

utilisateur.trice de prendre en photo un élément linguistique, d'étiqueter la ou les langue(s) qui s'y trouvent et d'écrire des commentaires. À l'aide de l'accès à la géolocalisation, chaque nouvel item est immédiatement visible sur une carte interactive en ligne (cf. Purschke 2017 : 249). C'est donc un outil avec lequel il est possible d'analyser le paysage linguistique de façon collaborative. Par conséquent, l'application peut être utilisée aussi bien par des linguistes (p. ex. pour couvrir une zone de recherche exhaustivement) que par des non-spécialistes. Alors que les images des linguistes sont basées sur une expertise professionnelle, la décision d'un.e non-spécialiste de prendre une photo et de la télécharger nous livre des informations sur sa perception, ses représentations et ses attitudes (cf. Krefeld / Pustka 2010 : 14).

Cet article présente une étude du français dans le paysage linguistique de Vienne, un champ d'investigation où les items linguistiques sont bien documentés numériquement par *Lingscape*. L'accent sera mis avant tout sur l'aspect de la perception : nous nous pencherons sur cette collection d'items pour savoir comment les locuteur.trice.s viennois.es perçoivent les expressions françaises dans le paysage linguistique de Vienne. Certains mots et constructions comme *Café* pourraient potentiellement être perçus ou comme allemand ou comme français, étant donné qu'ils existent dans les deux langues.

La question de recherche à laquelle nous nous intéressons est la suivante :

Question de recherche :

*Les expressions labélisées comme françaises dans l'application Lingscape sont-elles perçues comme françaises par d'autres locuteur.trice.s viennois.es, confirmant ainsi les labels attribués ?*

L'article est structuré comme suit : la première section dresse l'état de l'art sur l'influence du français sur l'allemand et dans le paysage linguistique de Vienne, en guise de point de départ pour la mise en perspective des résultats du sondage (cf. sections 2.1–2.2). La deuxième section traite de l'approche adoptée dans cet article, soit de la création du corpus à l'aide de *Lingscape*, ainsi que du questionnaire qui en découle pour les informateur.trice.s (cf. sections 3.1–3.5). Les deux dernières sections consistent en une présentation et une analyse des résultats (cf. sections 4.1–4.5), de même qu'en leur discussion et leur contextualisation (cf. section 5.).

## 2 État de l'art

### 2.1 L'influence du français sur l'allemand : alternances codiques, mots étrangers et emprunts

Pour comprendre la présence de mots d'origine française dans le vocabulaire allemand, il est important de distinguer entre *alternances codiques* (angl. *code-switching*), *mots étrangers* et *emprunts*. On appelle *alternance codique* le phénomène linguistique qui consiste à changer de langue au sein d'un même discours ou d'une même phrase (cf. Poplack 1980 : 583). Par exemple, Heizenberger (2019) a documenté dans l'école maternelle française du *Lycée français de Vienne* que les enfants alternent entre allemand et français, entre autres en raison de subtiles différences de sens entre les deux langues. Ainsi, une fille de cinq ans parle de prendre la *navette* au lieu d'un *Bus* (des transports publics) : « Ich nehme auch die NAVETTE » (Heizenberger 2019 : 69 ; 'je prends aussi la navette'). L'alternance codique peut aussi avoir de nombreuses autres fonctions, comme le remplissage d'un vide lexical ou bien l'adaptation au contexte de la conversation. Il est toutefois important de noter qu'elle ne peut être produite que par des locuteur.trice.s qui ont des compétences dans les deux langues (cf. Thomason 2001 : 132 sq). À partir d'un certain degré d'intégration, il ne s'agit plus d'une *alternance codique*, mais d'un *emprunt*. Lorsqu'un mot est emprunté par une langue à une autre, ce processus est appelé « Lehnwortintegration » (Winter-Froeml 2011 : 67) 'intégration d'emprunts'. Ce terme désigne le fait que des mots de la langue source sont utilisés dans la langue cible et qu'à partir d'un certain point, ils sont intégrés durablement dans le vocabulaire. Ce processus est accompagné d'adaptations à la langue cible (cf. Winter-Froeml 2011 : 76). Les *mots étrangers* constituent une étape intermédiaire, car les locuteur.trice.s sont conscient.e.s de la forme 'étrangère'.

Lorsque des phénomènes linguistiques typiques du français apparaissent dans d'autres langues (mots étrangers, emprunts), ils sont appelés *gallicismes* (cf. Rettig 2006 : 1806 sqq). Dans notre cas, ce sont des expressions adoptées en allemand comme *Abenteuer* (cf. Pustka 2021 : 28). Parfois, cependant, des mots allemands paraissent appartenir au français du point de vue des locuteur.trice.s germanophones, sans que ceux-ci lui aient été réellement empruntés. On parle alors de *pseudo-gallicismes*. C'est par exemple le cas du mot *Friseur*, dont la traduction française serait *coiffeur*. *Friseur* est dérivé de fr. *friser*, un verbe lié au même champ lexical (cf. Pustka 2021 : 45).

Une autre distinction importante est liée à la voie d'emprunt : on distingue entre « eye-loans », introduits par le medium graphique, et « ear-loans », introduits par le medium phonique (Winter-Froeml 2011 : 273). Souvent,

l'orthographe est adaptée, par exemple dans le cas de *Kaffee* 'café' (boisson, contrairement à *Café*, établissement). La majuscule des substantifs en allemand est particulièrement importante à cet égard, de même que la disparition des accents (cf. Kratz 1968 : 454 sq). Dans ces cas, il s'agit d'un *ear-loan*, car l'orthographe de la langue cible est adaptée à la prononciation de la langue source (cf. Winter-Froeml 2011 : 275). La prononciation peut aussi changer tandis que l'orthographe reste la même, mais elle est alors interprétée à l'oral comme s'il s'agissait de l'orthographe de la langue cible (*eye-loan*, la prononciation est dérivée de l'orthographe de la langue source ; cf. Winter-Froeml 2011 : 275). Ainsi, un <h> muet en français se prononce en allemand, comme dans *Hotel* [hɔ'tɛl]<sup>3</sup> (cf. Kratz 1968 : 454 sq).

Ce bref état de l'art sur l'intégration des emprunts dans la langue cible nous permet de formuler les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les mots qui figurent dans le dictionnaire allemand *Duden* ne sont pas perçus comme français (cf. Winter-Froeml 2011 : 76).

Hypothèse 2 : Les adaptations de l'orthographe à la langue cible, comme les majuscules ou l'omission d'accents, entraînent une diminution de la perception d'appartenance au français (cf. Kratz 1968 : 454 sq).

## 2.2 Le français dans le paysage linguistique de Vienne

On ne trouve que très peu d'études sur l'usage du français dans le paysage linguistique de Vienne. Soukup (2020) a étudié le rôle de l'anglais, Ille (2009) et Ille / Vetter (2010) celui de l'italien et Tyran (2022) celui des langues slaves. En ce qui concerne le français à Vienne, on peut mentionner Pustka (2021) et Fröschl (2017). Pustka (2021) se concentre sur les gallicismes dans le paysage linguistique du 8<sup>ème</sup> arrondissement de Vienne (Josephstadt), tandis que Fröschl (2017) analyse, dans son mémoire de Master, un certain nombre de gallicismes et d'italianismes, en documentant quatre rues viennoises photographiquement et en cherchant systématiquement sur des sites web les noms des salons de coiffure et le vocabulaire des boulangeries dans la ville entière. Elle observe que dans les quatre rues commerçantes étudiées, la plupart des expressions françaises concernent les domaines de la beauté (*Parfum, Salon*), de la mode (*Boutique*) et de la restauration (*Café, Restaurant* ; cf. Fröschl 2017 : 56 sq). En ce qui concerne le gallicisme *Coiffeur* et le pseudo-gallicisme *Friseur*, l'autrice constate que *Coiffeur* ne se trouve que dans 6% de tous les salons de coiffure, dont la plupart sont situés dans le 1<sup>er</sup> (Innere

---

3 Transcriptions de la prononciation allemande de *adaba* (<http://www.adaba.at/>).



Stadt ; 13%), le 8<sup>ème</sup> (10%) et le 13<sup>ème</sup> (Hietzing ; 10%) arrondissement. *Friseur*, en revanche, apparaît dans 16% des salons et *Frisör* dans 4% (cf. Fröschl 2017 : 66 sqq). Au sujet du vocabulaire des boulangeries, les mots d'origine française les plus fréquents sont *Croissant* (40 fois), *Baguette* (33 fois) et *Jour(-)* (comme dans *Jourgebäck*, 'mini-petits pains' ; 29 fois ; cf. Fröschl 2017 : 76 sq).

Pour analyser le français dans le paysage linguistique du 8<sup>ème</sup> arrondissement viennois, Pustka (2021) utilise dans son étude l'application *Lingscape*. En 2016 et 2019, elle documente lors de deux promenades 117 mots et constructions appartenant au français sur un total de 77 photos (cf. Pustka 2021 : 66), qu'elle analyse au niveau de la sémantique, de la graphie, de la morphologie et de la syntaxe. Au niveau sémantique, les quatre catégories GASTRONOMIE, BEAUTÉ/MODE, ART/ARCHITECTURE et AUTRES représentent les champs lexicaux dans lesquels le français est le plus utilisé (cf. Pustka 2021 : 84). En ce qui concerne la graphie, l'écriture majuscule des substantifs allemands est aussi appliquée aux mots français, même après un article (p. ex. <La Trouvaille>, <Le Parfum>). De plus, beaucoup de constructions sont écrites sans accentuation correcte, comme <Cafe>, <Melange>, <Art deco>, <A' LA CARTE> ou <Crème-Brûlée>, et certaines sont écrites en un seul mot (all. <Apropos> au lieu de fr. à *propos* ; cf. Pustka 2021 : 86 sqq). Sur le plan morphologique, elle observe entre autres des mots composés comme <ELTERN-KIND-CAFÉ> et des dérivés comme <Melangerie>. À l'égard des premiers, elle avance comme hypothèse que le degré d'intégration dépend de l'utilisation d'un trait d'union. S'il est présent, il s'agit d'une intégration plutôt faible et dès qu'il disparaît, les morphèmes sont plus intégrés (cf. Pustka 2021 : 90 sqq). Enfin, elle explique la classification en tant qu'emprunt ou alternance codique (cf. Pustka 2021 : 35 ; section 2.2) à travers la syntaxe. Alors que des syntagmes nominaux comme <La Grèce> avec article et substantif entrent dans la catégorie *alternance codique*, le statut de certaines expressions dépend de la personne qui les produit ou les perçoit : *sous vide* dans <sous vide gegart> ('cuit sous vide') n'a pas d'entrée dans les dictionnaires allemands et pourrait donc être une alternance codique, mais pour les professionnel.le.s de la gastronomie, un domaine marqué par beaucoup d'expressions françaises, il pourrait déjà s'agir d'un emprunt (cf. Pustka 2021 : 94 sqq). L'importance de la perception est donc une fois de plus soulignée : le continuum entre emprunt et alternance codique se manifeste dans la tête des locuteur.trice.s, il est donc de nature cognitive et perceptive (cf. Krefeld / Pustka 2010 : 20).

Sur la base de ces premières recherches sur le paysage linguistique viennois peut être formulée une troisième hypothèse :

Hypothèse 3 : Les morphèmes d'origine française qui apparaissent dans les mots composés sont plus intégrés dans la langue allemande et sont donc moins souvent perçus comme français (*cf.* Pustka 2021 : 90 *sqq.*).

Dans la section suivante, nous examinerons plus en détail l'approche qui permettra de tester les trois hypothèses formulées ci-dessus (*cf.* sections 2.1 et 2.2).

### 3 Méthodologie

Afin de répondre à la question de recherche présentée dans la section 1, l'application *Lingscape* a été utilisée pour créer un corpus avec des mots et constructions perceptibles comme français dans le paysage linguistique viennois. Ensuite, ils ont été intégrés dans un questionnaire numérique sur le site *SoSci-Survey* afin de tester la perception de ces items par un certain nombre de locuteur.trice.s viennois.es. L'application *Lingscape*, la création du corpus, la structure du questionnaire, la réalisation, l'évaluation et la description de l'échantillon sont présentées dans cette section.

#### 3.1 L'application *Lingscape*

*Lingscape* est un site web et une application gratuite pour smartphone (*iOS* et *Android* ; *cf.* *Lingscape* 2022 : Download *Lingscape*) qui a pour but de collecter, grâce aux usager.ère.s, des données afin d'étudier les paysages linguistiques dans le monde entier :

Therefore we collect photos of signs and lettering on an interactive map. Our main objectives: We want to analyze the diversity and dynamics of public writing. And we want to do that together with people from all over the world. (*Lingscape* 2022 : Info)

Comme déjà mentionné dans l'introduction (*cf.* section 1), l'application peut être utilisée par chaque utilisateur.trice intéressé.e à documenter le paysage linguistique, que ce soit un.e linguiste ou un.e non-spécialiste. Ceci est pertinent pour la création du corpus, car il contient des items d'auteur.trice.s différent.e.s. Une assez grande partie des images visibles sur la carte du site web (*cf.* fig. 1), soit 77 (*cf.* Pustka 2021 : 66 ; section 2.2), a été collectée en 2016 et 2019 dans le cadre de la recherche de Pustka (2021). Peu après cette recherche, elle a également photographié systématiquement le paysage linguistique du 1<sup>er</sup> arrondissement de Vienne, dont 13 items sont visibles sur la carte de *Lingscape* au moment de la rédaction du présent article. Ces photos ont donc été prises en vue d'une expertise linguistique. D'autres items ont également été enregistrés par des expert.e.s dans le cadre du séminaire de Master « Mehrsprachigkeit in der

Wiener *Linguistic Landscape* » ‘le multilinguisme dans le paysage linguistique viennois’, organisé par Prof. Dr. Elissa Pustka en 2022, dont 23 photos sont visibles. 5 autres items sont issus de l’exploration du paysage linguistique par des élèves (âgé.e.s de 15 à 17 ans) en mai 2022, également supervisée par Prof. Dr. Elissa Pustka. Enfin, un.e auteur.trice inconnu.e a pris 49 photos dans une rue du 4<sup>ème</sup> arrondissement dans le cadre du projet *Francoviennois*, lancé également dans le contexte de l’article de Pustka (2021). En ce qui concerne le reste des items, il n’est pas possible de les classer davantage selon leur origine. Par conséquent, il peut s’agir aussi bien d’utilisateur.trice.s non spécialistes faisant partie du projet de science participative *Lingscape* que d’autres expert.e.s.

## 3.2 Corpus

### 3.2.1 Création du corpus

Tous les mots et toutes les constructions appartenant au français et provenant de la région de Vienne sur la carte de *Lingscape* (en date des 16 et 17 décembre 2022) ont été regroupés dans un premier temps dans un document *Excel*. Le but était de construire un corpus d’expressions perçues – par des expert.e.s ou des non-expert.e.s – comme français et qui pourraient ensuite être utilisées dans le questionnaire. Étant donné qu’il est possible d’indiquer plusieurs langues sur une seule photo, les trois catégories les plus fréquentes ont été choisies : items avec la langue française (= FRA), items avec les langues allemande et française (= DEU, FRA) et items avec les langues anglaise et française (= ENG, FRA). Ces filtres peuvent être facilement sélectionnés dans le menu à droite de la carte (*cf.* fig. 1).

Au moment de la sélection des données, 264 items étaient visibles au total, dont 260 ont pu être évalués<sup>4</sup>. À partir de tous les mots et toutes les constructions appartenant au français, une liste avec 264 entrées a été établie. 40 d’entre elles sont apparues plus d’une fois – dont <Coiffeur>, <Paris><sup>5</sup> et <boutique> aux trois premières places (10, 10 et 9 fois enregistrés respectivement). Comme un sondage perceptif avec 264 mots et constructions aurait été trop long à mener dans le cadre de la présente recherche, d’autres critères ont été introduits pour délimiter les items. Dans un premier temps, les constructions trop longues ont été supprimées, telles que <RÉSISTANT AU LAVE-VAISELLE denture velours> ou <CRÈME CONTOUR DES YEUX ANTI-ÂGE INTENSIF>. Ensuite, les mots

4 Bien que 264 photos aient été indiquées dans la colonne à droite (*cf.* fig. 1), 4 d’entre elles n’ont pas pu être trouvées sur la carte (probablement cachées derrière d’autres items).

5 Le corpus contient non seulement des items qui apparaissent à la fois en allemand et en français, mais aussi des noms propres comme <Paris> (*cf.* section 3.2.2).

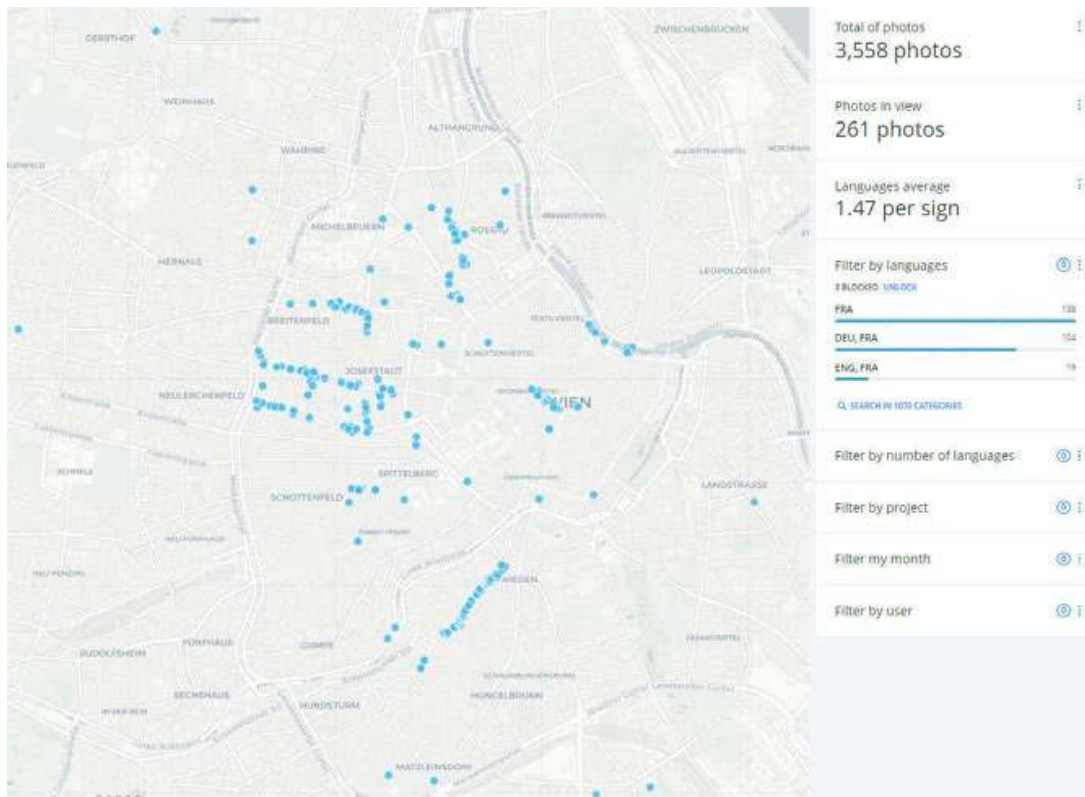


Fig. 1 : Capture d'écran du 5 mai 2023 de la carte de *Lingscape* (Lingscape 2022 : Map & Info) avec les critères décrits, zoomé sur la zone qui contient des items (points bleus). À droite se trouve le menu avec les possibilités de filtrage.

répétitifs liés à une variation typographique ont été retirés, comme <Art deco> et <ART DECO>. En outre, les noms de marque, de films et de pièces de théâtre n'ont pas été inclus (p. ex. <Monsieur Claude und seine Töchter>, <La cage aux Folles>). Enfin, des mots très peu courants pour le groupe cible (c'est-à-dire les locuteur.trice.s viennois.es ; l'échantillon est décrit dans la section 3.5) comme <pour couper et émincer> ou <pour éplucher> ont également été supprimés afin que le questionnaire reste compréhensible.

### 3.2.2 Chevauchements des mots du corpus avec d'autres langues : entrées de dictionnaire

Pour rechercher les mots et les constructions du corpus, deux différents dictionnaires en ligne ont été consultés : *Duden online*, pour illustrer les liens avec l'allemand, et *Cambridge Dictionary* (<https://dictionary.cambridge.org/>) pour mettre en évidence les recoupements avec l'anglais (cette langue est également familière au groupe cible et peut donc influencer la perception). Les relations sont présentées dans le tableau 1.

Entrées dans <i>Duden online</i> et <i>Cambridge Dictionary</i> <sup>6</sup>	Entrée uniquement dans <i>Duden online</i>	Entrée uniquement dans <i>Cambridge Dictionary</i>	Pas d'entrée dans aucun des dictionnaires
<p><i>apropos,</i>  <i>Art déco/art deco,</i>  <i>Atelier/atelier,</i>  <i>Balayage/balayage,</i>  <i>Bar/bar,</i>  <i>Bonbon/bonbon,</i>  <i>Boutique/boutique,</i>  <i>Box/box,</i>  <i>Champagne/champagne,</i>  <i>Cordon bleu/cordon bleu,</i>  <i>Crème brûlée/crème brûlée,</i>  <i>Crème de la Crème/crème de la crème,</i>  <i>Crêperie/crêperie,</i>  <i>Croissant/croissant,</i>  <i>Depot/depot,</i>  <i>Dessert/dessert,</i>  <i>Entrée/entrée,</i>  <i>Festival/festival,</i>  <i>Film/film,</i>  <i>Foyer/foyer,</i>  <i>Frappé/frappé,</i>  <i>Gendarmerie/gendarmerie,</i>  <i>Gourmet/gourmet,</i>  <i>Haute Couture/haute couture,</i>  <i>Massage/massage,</i>  <i>Milieu/milieu,</i>  <i>Nougat/nougat,</i>  <i>Ombre/ombré,</i>  <i>Paris,</i>  <i>Pastille/pastille,</i>  <i>Pâtisserie/pâtisserie,</i>  <i>Pension/pension,</i>  <i>Première/première,</i>  <i>Prêt-à-porter/prêt-à-porter,</i>  <i>Ratatouille/ratatouille,</i>  <i>Restaurant/restaurant,</i>  <i>Rose/rose,</i>  <i>Salon/salon,</i>  <i>Service/service</i></p>	<p><i>Accessoire, Autobus, Baiser, Bijouterie, Brioche, Bukett, Bureau, Confitserie, Côte d'Azur, Eau de Parfum, Eis, Elle, Galerie, Gasse, Haube, Kipferl, Melange, Palais, Parfum, Parfumerie, vis-à-vis</i></p>	<p><i>ambulance, cloth, club, collection, connoisseur, cuisine, decoration, France, inscription, selection, table, tissue, traditional</i></p>	<p><i>bisous, bistrot, bon appétit, bonjour, chocolat, depuis, exclusiv, français, Grèce, la, le, lycée, métamorphose, miroir, mon chéri, oui, Parcours, Pasteurgasse, petit, réception, Rochégasse, Vienne</i></p>

Tab. 1 : Recouvrements des mots du corpus avec l'allemand et l'anglais : les entrées de dictionnaire dans *Duden online* et *Cambridge Dictionary*.

6 Les différences d'orthographe entre l'allemand et l'anglais sont indiquées par une barre oblique (substantifs en majuscules et absence d'accent aigu dans angl. *art deco*).

Nous pouvons remarquer à partir du tableau 1 que de nombreux mots (60 parmi 83 ; cf. section 3.3.1) sont représentés dans le dictionnaire allemand *Duden online*. 39 d'entre eux sont également répertoriés dans le dictionnaire anglais *Cambridge Dictionary* et 13 autres mots uniquement dans ce dernier. 22 mots du corpus n'apparaissent dans aucun des deux dictionnaires. La question de savoir si les mots répertoriés ont tendance à être moins perçus comme français sera abordée dans la section 4.3.

### 3.3 Structure du questionnaire

À l'aide de cette sélection, un questionnaire perceptif a pu être établi sur le site web *SoSci Survey*. Dans celui-ci, des mots et constructions du paysage linguistique viennois ont été présentés aux participant.e.s de l'enquête, mais dans un contexte isolé de l'environnement dans lequel ils se trouvaient originellement. Cela a pour avantage d'une part que les informateur.trice.s ne se focalisent que sur l'aspect linguistique et que le questionnaire est plus facile à lire. D'autre part, cela supprime aussi des éléments contextuels qui pourraient éventuellement entraîner une attribution plus ou moins forte au français. Selon ce principe, des données sur la ou les langues perçues dans les items par les informateur.trice.s ont été collectées. Ce sont, d'un côté, des données quantitatives, qui peuvent indiquer quels aspects de la langue écrite sont perçus comme français, et, d'un autre côté, des informations qualitatives sur la perception de la langue française, qui ont été élicitées en demandant explicitement dans quelles situations des mots et constructions sont perçus comme français.

Ce format en ligne a été choisi parce qu'il permet de diffuser très facilement le lien du sondage à un grand nombre de personnes. Étant donné que l'enquête ne nécessitait pas de bonnes connaissances en français, le questionnaire a été rédigé en allemand pour atteindre un maximum de personnes. Dans cet article, les questions fermées et leurs réponses sont traduites en français, alors que dans les exemples de réponses ouvertes la langue originale utilisée par les informateur.trice.s a été conservée.

Directement après la page d'accueil se trouve une page réservée aux questions sociodémographiques. Ces questions sont posées en premier, car le format en ligne conduit souvent à un abandon prématuré pour de nombreuses raisons, ce qui permet d'éviter un manque de données (cf. Föhl / Friedrich 2022 : 33 sqq). L'ordre de ces questions est établi d'après Hoffmeyer-Zlotnik / Warner [2014] (2019 : 877 sq), qui présentent des variables sociodémographiques harmonisées à un niveau international. Selon leur recommandation, le questionnaire commence par l'âge et le sexe, pour passer ensuite à la question de savoir si la

personne habite à Vienne ou y séjourne régulièrement. Ainsi, on peut voir si le.la participant.e se déplace dans le paysage linguistique viennois au quotidien. De plus, pour connaître la formation et les connaissances linguistiques des personnes, les dernières questions portent sur le niveau d'éducation, la ou les langue(s) première(s) et la ou les langue(s) étrangère(s) apprise(s).

Les pages suivantes (3–6) constituent la partie perceptive du sondage. Celle-ci est divisée en trois sections : un tableau de perception (*cf.* section 3.3.1), un positionnement sur une échelle d'intégration (*cf.* section 3.3.2) et des questions ouvertes sur la perception à un méta-niveau (*cf.* section 3.3.3). Ces catégories seront examinées plus en détail dans ce qui suit.

### **3.3.1 Tableau de perception des mots et constructions de *Lingscape***

Dans cette sous-partie, les participant.e.s cochent dans un tableau dans quelle(s) langue(s) iels perçoivent un mot ou une construction : *allemand, français, anglais* et *autre langue* (*cf.* fig. 2). Les 100 items sélectionnés (*cf.* section 3.2) ont été classés par ordre alphabétique. Les informateur.trice.s avaient l'option de choisir plusieurs langues, car sans connaître le contexte, certains mots et constructions peuvent être attribués à différentes langues. En outre, il a également été mentionné qu'ils venaient de l'espace public de Vienne et que la graphie n'avait pas été modifiée, de même qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais qu'il s'agissait simplement d'une question de perception personnelle.

Compte tenu du fait qu'il serait étrange, en raison des options linguistiques proposées, de n'utiliser que des mots et constructions du français (du corpus), quelques expressions dans d'autres langues ont été intégrées. Pour ce faire, certains mots ont été traduits dans différentes langues, dont par exemple l'allemand et l'anglais (inspirées de la graphie originale, p. ex. <ACADÉMIE DE DANSE> en <DANCE ACADEMY> ou <FESTIVAL DU RIRE FRANCOPHONE> en <FESTIVAL DELLA RISATA>). À cet égard, 17 mots et constructions ont été sélectionnés qui ne sont probablement pas connus de tou.te.s sans bonnes connaissances en français. Ensuite, ils ont été classés à nouveau par ordre alphabétique et ne se discernent donc pas dans la liste. Néanmoins, ils servent à détourner l'attention qui serait autrement focalisée sur les mots et constructions français.

7. Sie sehen im Folgenden eine alphabetisch geordnete Liste von Wörtern und Wortkonstruktionen, die im öffentlichen Raum Wiens an verschiedenen Orten vorkommen. Die Schreibweise, so wie Sie sie hier vorfinden, entspricht exakt dem Originalen (inkl. Groß- und Kleinschreibung).

Ordnen Sie nun jedes Wort bzw. jede Konstruktion einer oder mehreren Sprachen zu.

Es gibt dabei kein richtig oder falsch, denn es geht lediglich um Ihre eigene Wahrnehmung der Begriffe und Ihre erste Intuition beim Lesen.

Wort/Konstruktion:	Deutsch	Französisch	Englisch	andere Sprache
Collection	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confiserie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cordon Bleu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CRÈME DE LA CRÈME	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CRÈME-BRÛLÉE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DANCE ACADEMY	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Papiergeschäft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DEPUIS 1853	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dessert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ELLE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FESTIVAL DELLA RISATA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
France	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GALERIE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gourmet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haute Couture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INSCRIPTION	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lycée Français de Vienne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MASSAGE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melange	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
opën	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PALAIS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fig. 2 : Extrait de la page 3 du questionnaire : tableau de perception de différents mots et constructions.<sup>7</sup>

7 Traduction française de la question 7 :  
 ‘Vous trouvez ci-dessous une liste alphabétique de mots et constructions qui apparaissent à différents endroits dans l’espace public de Vienne. L’orthographe, telle que vous la trouvez ici, correspond exactement à l’original (y compris les majuscules/minuscules). Attribuez maintenant chaque mot ou chaque construction à une ou plusieurs langues. Il n’y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, car il s’agit uniquement de votre propre perception des expressions et de votre première intuition lors de la lecture.’



### 3.3.2 Classement d'expressions similaires par degré de francité

La prochaine section du questionnaire introduit une échelle d'intégration qui vise à déterminer le degré de 'francité', de proximité ou de distance par rapport au français ou à l'allemand (cf. fig. 3). Cette approche a été adoptée, car il existe dans le corpus quelques expressions sémantiquement similaires, mais avec des graphies différentes, des constructions légèrement différentes ou des (pseudo-)gallicismes de même signification. C'est par exemple le cas pour la série de mots <Coiffeur>, <COIFFEURE>, <Friseur>, <Friseur Chez Feth>, <FRISEURSALON> et <FRISIERSALON>.

9. Ordnen Sie folgende Wörter danach, wie „französisch“ Sie sie wahrnehmen, indem Sie die blauen Kästchen in die grauen Felder ziehen.

Oben bzw. bei Ziffer 1 steht das Wort, das Sie als „sehr französisch“ wahrnehmen, darunter in absteigender Reihenfolge die „weniger französischen“ Wörter.

Wörter/Konstruktionen:

Cafe	Café	CAFÉ FRANÇAIS
Café-Restaurant	Cafesalon	CAFFE
ELTERN-KIND-CAFÉ		

1 – sehr französisch
2
3
4
5
6
7 – am wenigsten französisch

Wörter/Konstruktionen:

A LA CARTE	A' LA CARTE
------------	-------------

1 – sehr französisch
2 – weniger französisch

Fig. 3 : Extrait de la page 5 du questionnaire : classement de mots et constructions par degré de francité.<sup>8</sup>

8 Traduction française de la question 9 :  
 'Classez les mots suivants selon qu'ils vous semblent 'français' en faisant glisser les cases bleues dans les cases grises.  
 En haut ou au numéro 1 se trouve le mot que vous percevez comme 'très français', en dessous, en ordre décroissant, les mots 'moins français'.'

En cliquant sur les mots dans les cases bleues, les participant.e.s peuvent les faire glisser vers les cases grises, afin de les hiérarchiser. Tout en haut de l'échelle se trouve le mot 'le plus français', et tout en bas le mot 'le moins français'.

### **3.3.3 Questions ouvertes sur les représentations du français à Vienne**

Le sondage se termine en donnant la possibilité aux participant.e.s de s'exprimer plus librement. Premièrement, iels peuvent décrire dans quels cas iels perçoivent des mots ou des constructions comme français. Ainsi, les informateur.trice.s réfléchissent à un méta-niveau à ce qu'iels ont déjà fait en remplissant le questionnaire. De plus, ce type de question permet d'obtenir des données qualitatives. Deuxièmement, les participant.e.s sont invité.e.s dans la dernière question à faire des remarques finales sur la perception du français à Vienne et sur ce questionnaire.

## **3.4 Réalisation et évaluation**

Une fois le questionnaire mis en place, le sondage s'est déroulé pendant quatre semaines, entre le 11 janvier et le 8 février 2023, période pendant laquelle les données empiriques ont pu être collectées simplement via *SoSci Survey*. L'accès au questionnaire se faisait par un lien qui menait directement à la page d'accueil où les informateur.trice.s trouvaient les principales informations ainsi qu'une déclaration de consentement de participation. Les participant.e.s ont été recruté.e.s soit en publiant le lien du questionnaire sur divers forums d'étudiant.e.s de l'université de Vienne, soit par prise de contact directe, soit par Elissa Pustka qui l'a envoyé à ses étudiant.e.s de deux cours différents, de français et d'espagnol. Durant ces quatre semaines, le sondage a été cliqué 165 fois, dont 69 sont des cas valides – avec un âge minimum de 18 ans et des questionnaires complets (moins de 10% de réponses manquantes, remplies au moins jusqu'à la page 5 ; critères déterminés à l'aide de Hollenberg 2016 : 29 sq). L'évaluation a été réalisée sous *Excel*.

## **3.5 Description de l'échantillon**

L'échantillon de ce projet se compose donc de 69 personnes, dont 53 (76,8%) sont âgées entre 18 et 35 ans et 16 (23,2%) entre 36 et 65 ans. Parmi elles, 48 (69,6%) déclarent être de sexe féminin et 21 (30,4%) de sexe masculin. Comme beaucoup d'étudiant.e.s et d'autres personnes vivant à Vienne et dans ses environs ont été contacté.e.s, il n'est pas surprenant que 92,8% (64 participant.e.s) séjournent régulièrement à Vienne. Iels se déplacent donc quotidiennement dans ce paysage

linguistique (3 personnes ont indiqué « pas actuellement, mais avant »). En ce qui concerne le niveau d'éducation le plus élevé, c'est pour une grande partie (32 participant.e.s, 46,4%) la *Matura*, le baccalauréat autrichien (1 autre personne a l'*Abitur*, le bac allemand). 31 personnes (44,9%) ont un diplôme de l'enseignement supérieur (université, école supérieure), 4 ont un *Pflichtschulabschluss* (comparable au brevet des collèges) et 1 dernière personne un diplôme d'enseignement professionnel (*Berufsschulabschluss*). Dans cet échantillon, une grande partie (63 personnes, 91,3%) a l'allemand comme langue première (ou une de ses langues premières). D'autres langues premières sont également représentées, notamment l'espagnol (3 participant.e.s), le français (2), le serbe (2) et l'arabe (2). Tou.te.s les informateur.trice.s ont appris au moins une langue étrangère, le plus souvent deux ou trois, comme c'est le cas pour 60,9%. Presque tou.te.s ont des connaissances en anglais (97,1%) et plus de la moitié en français (35 personnes, 50,7%)<sup>9</sup>. En outre, 25 ont appris le latin (36,2%), 24 l'espagnol (34,8%) et 17 l'italien (24,6%).

Nous ne pouvons donc pas parler d'un échantillon représentatif de la population de Vienne et de ses environs, car il ne s'agit pas d'un choix de participant.e.s aléatoire. De plus, trop peu de personnes ont été interrogées par rapport à la population totale de cette zone (cf. Häder / Häder 2022 : 426 sqq). Il serait donc intéressant de répéter cette enquête avec d'autres types de recrutement, ou bien dans de plus petits villages, pour obtenir des résultats basés sur un échantillon plus représentatif.

## 4 Résultats

Penchons-nous maintenant sur les résultats de ce sondage perceptif. Cette section est structurée de la façon suivante : dans un premier temps, nous nous consacrons aux résultats quantitatifs obtenus à partir du tableau des mots et constructions de *Lingscape* (cf. section 4.1). Puis, nous nous concentrons sur les représentations des informateur.trice.s (résultats qualitatifs, cf. section 4.2) afin d'en déduire les critères qui jouent un rôle dans la perception. C'est sur la base de ces facteurs que les données quantitatives sont analysées ensuite, dans les sections 4.3 et 4.4. Enfin, la section 4.5 présente les associations que la langue française suscite auprès des informateur.trice.s de cette enquête.

---

9 En raison du faible nombre de participant.e.s, les personnes ayant des bonnes connaissances en français ne peuvent malheureusement pas être traitées séparément comme groupe de contrôle. Cependant, ce point serait particulièrement pertinent dans le cadre de futures recherches.

#### 4.1 Les données quantitatives

Le tableau 2 présente un premier aperçu des données quantitatives portant sur la perception de tous les mots et constructions de *Lingscape* du tableau des pages 3–4 du questionnaire.

Mot/construction	Langues perçues			
	allemand	français	anglais	autre langue
<i>BONJOUR</i>	0	69	0	1
<i>Crêperie</i>	4	69	1	0
<i>EAU DE PARFUM</i>	6	69	3	1
<i>LE PARFUM</i>	2	69	1	0
<i>Lycée Français de Vienne</i>	5	69	0	0
<i>MON CHÉRI</i>	3	69	1	0
<i>prêt-à-porter</i>	4	69	1	1
<i>Bijouterie</i>	6	68	2	0
<i>bon appétit</i>	2	68	1	2
<i>boutique</i>	9	68	4	1
<i>Confiserie</i>	8	68	1	1
<i>Croissant</i>	20	68	6	1
<i>ENTRÉE</i>	6	68	1	0
<i>Haute Couture</i>	8	68	5	1
<i>La Côte d'Azur</i>	0	68	0	1
<i>Le Club</i>	1	68	4	1
<i>Le Miroir</i>	0	68	1	1
<i>CRÈME-BRÛLÉE</i>	10	67	3	2
<i>Bisous</i>	1	66	2	1
<i>CHAMPAGNE</i>	9	66	8	0
<i>oui</i>	1	66	0	2
<i>PALAIS</i>	15	66	1	2

Mot/construction	Langues perçues			
	allemand	français	anglais	autre langue
<i>PETIT</i>	2	66	2	1
<i>RATATOUILLE</i>	13	66	1	1
<i>RÉCEPTION</i>	4	66	3	1
<i>Vienne</i>	1	66	2	4
<i>BISTROT</i>	11	65	2	3
<i>CRÊME DE LA CRÊME</i>	14	65	4	2
<i>PÂTISSERIE</i>	15	65	0	0
<i>DEPUIS 1853</i>	2	64	0	4
<i>La Grèce</i>	0	64	0	5
<i>CHOCOLAT</i>	1	63	8	2
<i>BUREAU</i>	4	62	7	3
<i>ACCESSOIRES</i>	16	60	16	1
<i>La ROSE</i>	1	60	3	9
<i>Pastilles</i>	5	60	4	5
<i>MILIEU</i>	27	59	3	2
<i>Atelier</i>	27	58	2	1
<i>Foyer</i>	33	58	3	1
<i>Ombéré/Balayage</i>	9	58	5	11
<i>VIS-A-VIS</i>	31	58	1	2
<i>Cordon Bleu</i>	32	57	1	1
<i>Gourmet</i>	31	57	8	1
<i>BON BON</i>	25	56	4	5
<i>ELLE</i>	10	55	6	4
<i>GENDARMERIE</i>	36	55	0	0
<i>Parfumerie</i>	26	55	2	1
<i>PARIS</i>	49	55	33	7

Mot/construction	Langues perçues			
	allemand	français	anglais	autre langue
<i>PARCOUR</i>	17	53	20	2
<i>cloth for a connoisseur</i>	0	51	49	0
<i>Melange</i>	42	51	5	2
<i>restaurant</i>	37	51	39	1
<i>Dessert</i>	31	50	24	1
<i>MÉTAMORPHOSE</i>	13	48	1	15
<i>BAISER-HAUBE</i>	38	46	2	1
<i>France</i>	1	45	41	0
<i>Brioche-Kipferl</i>	55	42	0	1
<i>Salon</i>	45	40	9	2
<i>Art deco</i>	9	39	29	6
<i>Bukette</i>	21	39	1	13
<i>EISFRAPPÉ</i>	54	39	0	2
<i>MASSAGE</i>	47	39	34	2
<i>Nougat</i>	55	37	7	2
<i>Apropos</i>	38	35	0	8
<i>DECORATION</i>	6	35	54	2
<i>Traditional Cuisine</i>	0	35	55	1
<i>Collection</i>	4	32	61	0
<i>Service</i>	41	32	54	0
<i>GALERIE</i>	54	31	6	1
<i>Rochégasse</i>	56	31	0	1
<i>Premiere</i>	45	29	17	1
<i>AMBULANCE</i>	1	28	54	1
<i>Selection</i>	4	28	60	0
<i>EXCLUSIV-DEPOT</i>	37	27	27	1

Mot/construction	Langues perçues			
	allemand	français	anglais	autre langue
<i>INSCRIPTION</i>	3	27	61	1
<i>TABLE</i>	0	27	67	0
<i>FILM</i>	67	22	30	3
<i>Festival</i>	39	21	52	2
<i>Pasteurgasse</i>	63	20	0	2
<i>Pension</i>	67	17	11	1
<i>bar</i>	36	13	50	3
<i>TISSUE-BOX</i>	6	13	60	1
<i>Autobus</i>	63	10	6	5

Tab. 2 : Résultats globaux du tableau des mots et constructions de *Lingscape*, classés par nombre d'attributions au français.

Ces données peuvent déjà nous fournir une première vue générale des mots qui sont perçus comme particulièrement français (dont <BONJOUR>, <Crêperie> et <EAU DE PARFUM>) et de ceux qui ne le sont pas (comme <bar>, <TISSUE-BOX> et <Autobus>). Dans ce qui suit, nous mettrons en évidence certains facteurs linguistiques qui sont pertinents lors de la perception. Pour ce faire, nous regarderons d'abord les représentations des participant.e.s à ce sujet. Il s'agit des idées qu'ils formulent à partir de leurs connaissances linguistiques (cf. Krefeld / Pustka 2010 : 14) dans la première question ouverte de la partie qualitative de ce questionnaire. Ces idées peuvent nous donner des points de départ pour une analyse plus approfondie.

## 4.2 Les données qualitatives

Les participant.e.s pouvaient expliquer dans leurs réponses aux questions ouvertes pourquoi ils considèrent des mots et constructions comme français. Si l'on analyse ces réponses, on constate que les informateur.trice.s citent, dans l'ensemble, 13 critères qui, selon eux.elles, ont une influence sur leur perception. Les facteurs les plus importants sont pour 24 personnes la présence d'un accent, pour 11 d'une apostrophe, pour 10 une décontextualisation par rapport à l'allemand et pour 8 l'orthographe française correcte. Les correspondances

graphème-phonème et la phonologie semblent également déterminantes (7 citations chacune). Les 13 critères sont présentés ci-dessous sous forme de tableau (cf. tab. 3), y compris le nombre de mentions et d'exemples de commentaires (une fois en écriture originale, une fois en traduction).

Facteur de perception	Nombre de citations	Exemples de réponses : « Quand percevez-vous des mots ou constructions comme étant français ? »	Traductions des réponses : « Quand percevez-vous des mots ou constructions comme étant français ? »
Présence d'un accent	24	« Schreibungen mit Akzenten, die es im Deutschen nicht gibt, führen dazu, dass es mehr „französisch“ wirkt (allerdings nur richtig gesetzte Akzente, während Dinge wie „A' la carte“ weniger französisch wirken) »	'Les écritures avec des accents qui n'existent pas en allemand donnent l'impression d'être plus 'français' (mais seulement les accents placés correctement, alors que des choses comme « A' la carte » semblent moins françaises'
Présence d'une apostrophe	11	« Wenn sie akzente und apostrophe haben, sage ich, dass sie französisch sind »	'S'ils ont des accents et des apostrophes, je dis qu'ils sont français'
Décontextualisation par rapport à l'allemand	10	« Französisch: Wenn die Worte ein Apostroph haben, dort wo im deutschen ein k ist ein c, an den Endungen- e, es ... Nicht französisch: mit deutschem Artikel davor, zusammengesetzte Worte aus deutsch oder engl mit einem französischen Wort. »	'Français : si les mots ont une apostrophe, ont un c là où il y a un k en allemand, les terminaisons e, es ... Pas français : avec un article allemand devant, les mots composés en allemand ou en anglais avec un mot français.'
Orthographe correcte	8	« wenn sie nach der französischen Rechtschreibung geschrieben werden »	's'ils sont écrits selon l'orthographe française'
Combinaison de lettres françaises ; graphèmes cités : <ou>, <age>, <ant>, <ton>, <eur>, <oir>, <oire>	7	« Besonders „-age“ (zb balayage) Und „-ant(e)“ ( zb Croissant) Endung „-ton“ »	'Surtout « -age » (p.ex. balayage) Et « -ant(e) » (p.ex. Croissant) Terminaison « -ton »'



<b>Facteur de perception</b>	<b>Nombre de citations</b>	<b>Exemples de réponses : « Quand percevez-vous des mots ou constructions comme étant français ? »</b>	<b>Traductions des réponses : « Quand percevez-vous des mots ou constructions comme étant français ? »</b>
Phonologie	7	« Wenn sie französisch klingen, sie ein „eur“ oder „oir“ im Wort haben. Aus der Lernerfahrung. »	‘S’ils sonnent français, qu’ils ont un « eur » ou « oir » dans le mot. De l’expérience d’apprentissage.’
Mot/construction connu/e comme étant français	7	« Wenn es ein französisches Wort ist; die „accents“ richtig sind »	‘Si c’est un mot français ; les « accents » sont corrects’
Article <i>le</i> ou <i>la</i>	6	« Mit „le“ oder „la“ voran gestellt »	‘Précédés de « le » ou « la »’
Souvenir de l’avoir vu dans un contexte français	4	« Ich nehme sie wahr, wenn ich das Gefühl habe sie bereits in einem französischen Kontext gesehen oder gehört zu haben. »	‘Je les perçois si j’ai l’impression de les avoir déjà vus ou entendus dans un contexte français.’
Lettres finales muettes	3	« Wenn der oder die letzten Buchstaben nicht ausgesprochen werden. Ein Apostroph an einer sinnvollen Stelle. »	‘Si la ou les dernières lettres ne sont pas prononcées. Une apostrophe à un endroit sensé.’
Écriture minuscule	2	« [...] Die Groß-/Kleinschreibung hat sicher auch einen Einfluss (im Fließtext klein wirkt ev. ‘französischer’). »	‘[...] L’utilisation d’une majuscule ou d’une minuscule a certainement aussi une influence (dans le texte courant, les minuscules font éventuellement plus ‘français’).’
Mots ou constructions inconnus	2	« Wörter mit Akzent – sehr französisch Wörter die ich keiner von mir gelernten Sprache zuordnen kann – eher französisch »	‘Des mots avec accent – très français Des mots que je ne peux pas attribuer à une langue que j’ai apprise – plutôt français’
Présence d’une nasale	1	« wenn sie Nasale beinhalten »	‘s’ils contiennent des nasales’

Tab. 3 : Facteurs de perception comme appartenant au français.

Sur la base de ces facteurs et des hypothèses formulées aux sections 2.1 et 2.2, nous pouvons maintenant formuler des sous-hypothèses à l'hypothèse 2 concernant les adaptations de l'orthographe à la langue cible :

Hypothèse 2a : La présence de graphèmes français, comme les accents, entraîne une perception d'appartenance au français.

Hypothèse 2b : La présence des correspondances graphème-phonème françaises entraîne une perception d'appartenance au français.

Hypothèse 2c : Les phonèmes français (voyelles nasales), que l'on peut éventuellement supposer à partir de la forme écrite, conduisent à une perception d'appartenance au français.

Hypothèse 2d : Les majuscules conduisent à une perception d'appartenance à l'allemand.

Toutes ces hypothèses sont examinées dans la section suivante. Elle présente d'abord les facteurs orthographiques – dont les graphèmes français (13 mots), les correspondances graphème-phonème françaises (34 mots), les phonèmes français (12 mots) et les majuscules ou minuscules (12 mots) – pour passer ensuite aux critères morphologiques (7 mots composés). La catégorie 'autres' est omise dans l'analyse<sup>10</sup>.

### 4.3 Analyse des résultats quantitatifs sur la base de critères

#### 4.3.1 Critères orthographiques

##### Graphèmes français

Si l'on considère les items contenant des graphèmes français (*cf.* tab. 4), en l'occurrence un accent, éventuellement en combinaison avec une apostrophe, une cédille ou le graphème <C>/<c>, nous constatons que cela semble être un critère de perception important. Tous les mots et constructions sont majoritairement perçus comme français : plus précisément, le calcul des moyennes nous permet de constater que les mots ou constructions contenant un tel graphème sont perçus comme français par 65,2 participant.e.s en moyenne (contre 5,7 attributions moyennes à l'allemand, 1,6 à l'anglais et 3,1 à une autre langue). Les expressions <CRÈME DE LA CRÈME>, <MÉTAMORPHOSE> et <CRÈME-BRÛLÉE> sont également considérées comme allemandes (14, 13 et 10 fois), le français reste néanmoins au premier plan avec quatre à cinq fois plus de citations.

---

10 Les cinq expressions de la catégorie 'autres' sont <bar>, <GALERIE>, <FILM>, <PATIS-SERIE> et <TABLE>.

Graphème(s)	Mot/construction	Entrée dans <i>Duden on- line</i>	Langues perçues			
			alle- mand	fran- çais	an- glais	autre langue
<b>Accents</b>						
accent aigu	<i>MON CHÉRI</i>		3	69	1	0
	<i>bon appétit</i>		2	68	1	2
	<i>ENTRÉE</i>	X	6	68	1	0
	<i>Ombre/Balayage</i>	X	9	58	5	11
	<i>MÉTAMORPHOSE</i>		13	48	1	15
accent circon- flexe, accent grave	<i>prêt-à-porter</i>	X	4	69	1	1
<b>&lt;C&gt;, &lt;c&gt;</b>						
<C> (+ accent circonflexe)	<i>Crêperie</i>	X	4	69	1	0
	<i>CRÊME DE LA CRÊME</i>	X	14	65	4	2
<C> (+ accent aigu, accent circonflexe, accent grave)	<i>CRÊME-BRÛLÉE</i>	X	10	67	3	2
<C> (+ accent aigu)	<i>RÉCEPTION</i>		4	66	3	1
<c> (+ accent grave)	<i>La Grèce</i>		0	64	0	5
<b>Cédille</b>						
cédille (+ <c>, accent aigu)	<i>Lycée Français de Vienne</i>		5	69	0	0
<b>Apostrophe</b>						
apostrophe (+ accent circon- flexe)	<i>La Côte d'Azur</i>	X	0	68	0	1
<b>Valeurs moyennes des résultats</b>			<b>5,7</b>	<b>65,2</b>	<b>1,6</b>	<b>3,1</b>

Tab. 4 : Perception des mots et constructions contenant des graphèmes français.

Comme nous pouvons voir dans le tableau 4, 7 mots ou constructions sur 13 ont une entrée dans le dictionnaire allemand *Duden online*. Cependant, ceux-ci sont en moyenne davantage perçus comme français (66,3 fois) ; pour l'allemand, on obtient une moyenne de 6,7 sélections par mot dans le dictionnaire.

### Correspondances graphème-phonème françaises

Cette catégorie regroupe un grand nombre de mots et constructions contenant beaucoup de graphèmes complexes du français, c'est-à-dire dans lesquels une combinaison de plusieurs lettres correspond à un seul phonème. Les mots avec de telles correspondances sont souvent perçus comme français par les informateur.trice.s (cf. tab. 5). Des exemples seraient <ou> - /u/, <au> - /o/, <eau> - /o/, <oi> - /wa/, <an> - /ã/ ainsi que tous les graphèmes qui impliquent une lettre finale muette. Ainsi, <Bijouterie>, <Bisous> et <BONJOUR> contiennent tous le graphème <ou> et ont presque tous été attribués exclusivement au français (68, 66 et 69 fois sur 69). Cependant, il y a aussi des exceptions dans ce groupe : des mots français qui sont également associés en grande partie à d'autres langues, tels que <Gourmet> (31 fois à l'allemand), <MASSAGE> (47 fois à l'allemand et 34 fois à l'anglais), <Nougat> (55 fois à l'allemand et 37 fois au français) et <VIS-A-VIS> (31 fois à l'allemand).

Correspon- dances graphème- phonème	Mot/construction	Entrée dans <i>Duden on- line</i>	Langues perçues			
			alle- mand	fran- çais	an- glais	autre langue
<b>Digrammes</b>						
<ou> - /u/	<i>BONJOUR</i>		0	69	0	1
	<i>PARCOUR</i>		17	53	20	2
<au> - /o/, <ou> - /u/	<i>Haute Couture</i>	X	8	68	5	1
<oi> - /wa/	<i>Le Miroir</i>		0	68	1	1
	<i>cloth for a connois- seur</i>		0	51	49	0
<ui> - /ʏi/	<i>DEPUIS 1853</i>		2	64	0	4
	<i>Traditional Cuisine</i>		0	35	55	1
<eu> - /ø/	<i>MILIEU</i>	X	27	59	3	2
	<i>Cordon Bleu</i>	X	32	57	1	1

Correspondances graphème-phonème	Mot/construction	Entrée dans <i>Duden on-line</i>	Langues perçues			
			alle-mand	fran-çais	an-glais	autre langue
<an> - /ã/, <ge> - /ʒ/	<i>Melange</i>	X	42	51	5	2
<au> - /o/, <an> - /ã/	<i>restaurant</i>	X	37	51	39	1
<ge> - /ʒ/	<i>MASSAGE</i>	X	47	39	34	2
<b>Trigrammes</b>						
<eau> - /o/ (+ <um> - /œ/) )	<i>EAU DE PARFUM</i>	X	6	69	3	1
<que> - /k/ (+ <ou> - /u/)	<i>boutique</i>	X	9	68	4	1
<gne> - /ɲ (+ <am> - /ã/)	<i>CHAMPAGNE</i>	X	9	66	8	0
<oui> - /wi/	<i>oui</i>		1	66	0	2
<lle> - /j/ (+ <ou> - /u/)	<i>RATATOUILLE</i>	X	13	66	1	1
<eau> - /o/	<i>BUREAU</i>	X	4	62	7	3
<b>Voyelles/ consonnes finales mu- ettes</b>						
<b>&lt;e&gt; muet</b>						
<e> muet (+ <ou> - /u/)	<i>Bijouterie</i>	X	6	68	2	0
<e> muet (+ <ie> - /j/)	<i>Vienne</i>		1	66	2	4
<e> muet	<i>ELLE</i>	X	10	55	6	4
<b>&lt;t&gt; muet</b>						
<t> muet (+ <oi> - /wa/, <an> - /ã/)	<i>Croissant</i>	X	20	68	6	1

Correspondances graphème-phonème	Mot/construction	Entrée dans <i>Duden online</i>	Langues perçues			
			allemand	français	anglais	autre langue
<t> muet	<i>PETIT</i>		2	66	2	1
	<i>BISTROT</i>		11	65	2	3
	<i>CHOCOLAT</i>		1	63	8	2
<t> muet (+ <ou> - /u/)	<i>Gourmet</i>	X	31	57	8	1
	<i>Nougat</i>	X	55	37	7	2
<b>&lt;s&gt; muet</b>						
<s> muet (+ <ou> - /u/)	<i>Bisous</i>		1	66	2	1
<s> muet (+ <ais> - /ɛ/)	<i>PALAIS</i>	X	15	66	1	2
<s> muet (+ <lle> - /j/)	<i>Pastilles</i>	X	5	60	4	5
<s> muet	<i>VIS-A-VIS</i>	X	31	58	1	2
	<i>PARIS</i>	X	49	55	33	7
<es> muet (+ <oi> - /wa/)	<i>ACCESSOIRES</i>	X	16	60	16	1
<r> muet	<i>Foyer</i>	X	33	58	3	1
<b>Valeurs moyennes des résultats</b>			<b>15,9</b>	<b>59,7</b>	<b>9,9</b>	<b>1,9</b>

Tab. 5 : Perception des mots et constructions présentant des correspondances graphème-phonème françaises.

En comparant les valeurs moyennes des mots qui présentent des correspondances graphème-phonème françaises (cf. tab. 5) à celles des mots contenant des graphèmes français (cf. tab. 4), nous remarquons que ces derniers sont plus souvent perçus exclusivement comme français (en moyenne 65,2 vs 59,7 en français, 5,7 vs 15,9 en allemand et 1,6 vs 9,9 en anglais). Dans notre cas, on peut en conclure que les accents, les apostrophes, la cédille et le graphème <c> fonctionnent davantage comme marqueurs français que les correspondances graphème-phonème.

Pour ce qui est des entrées dans *Duden online*, nous pouvons voir que 22 sur 34 mots y apparaissent. La moyenne des attributions à l'allemand passe ici à 23,

celle des attributions au français à 59. En conséquence, nous remarquons que les mots de cette catégorie qui figurent dans le dictionnaire allemand sont certes plus souvent perçus comme allemands que ceux de la catégorie précédente, mais la perception d'appartenance au français prédomine encore.

### Phonèmes français : les voyelles nasales

Regardons ensuite les perceptions des mots et constructions contenant des voyelles nasales, des phonèmes de la langue française que l'on reconnaît aussi graphiquement. Les expressions de cette catégorie sont attribuées à différentes langues. Ainsi, <Confiserie> et <Le Parfum> sont très clairement perçus comme français (68 et 69 fois), alors que <Pension> et <Salon> sont associés plutôt à l'allemand (36 et 45 fois) et <AMBULANCE>, <Collection>, <DECORATION>, <INSCRIPTION> et <Selection> à l'anglais (54, 61, 54, 61 et 60 fois ; cf. tab. 6).

Voyelles nasales	Mot/construction	Entrée dans <i>Duden online</i>	Langues perçues			
			allemand	français	anglais	autre langue
/œ/	LE PARFUM	X	2	69	1	0
/õ/	Confiserie	X	8	68	1	1
	BON BON	X	25	56	4	5
	Salon	X	45	40	9	2
	DECORATION		6	35	54	2
	Collection		4	32	61	0
	Selection		4	28	60	0
/ã/	GENDARMERIE	X	36	55	0	0
	France		1	45	41	0
	AMBULANCE		1	28	54	1
/ã/ (et /õ/)	Pension	X	67	17	11	1
/ẽ/ (et /õ/)	INSCRIPTION		3	27	61	1
<b>Valeurs moyennes des résultats</b>			<b>16,8</b>	<b>41,7</b>	<b>29,8</b>	<b>1,2</b>

Tab. 6 : Perception des mots et constructions contenant des voyelles nasales.

Par ailleurs, nous pouvons constater que les participant.e.s choisissent en moyenne un peu moins fréquemment le français par rapport aux catégories précédentes (41,7 fois ; cf. tab. 4, 5, 6). Les phonèmes français, donc ici les voyelles nasales, sont en conséquence moins déterminantes pour la perception d'appartenance au français que les graphèmes et les correspondances graphème-phonème du français. En outre, l'anglais est plus souvent sélectionné qu'avant (de 9,9 à 29,8 fois en moyenne).

En ce qui concerne les 6 expressions des 12 qui se trouvent aussi dans *Duden online*, il est intéressant de constater que la perception d'appartenance au français est même en moyenne plus élevée que celle de l'ensemble du groupe (50,8 attributions vs 41,7). Néanmoins, c'est aussi le cas pour la perception d'appartenance à l'allemand, avec une moyenne de 30,5 associations (vs 16,8 attributions moyennes dans l'ensemble).

### Les majuscules

Si les mots ou constructions n'entrent dans aucune des catégories précédentes, mais qu'ils sont écrits avec une majuscule, ils sont regroupés dans cette catégorie (cf. tab. 7). Il apparaît que la perception est aussi très diverse : les items avec un article (en majuscule) sont fortement perçus comme étant français (<La ROSE> 60 fois, <Le Club> 68 fois) tandis que <Autobus> et <Premiere> sont associés plutôt à l'allemand avec respectivement 63 et 45 attributions. <Dessert>, <Festival> et <Service> sont plus ou moins perçus comme pouvant relever des trois langues.

Mot/construction	Entrée dans <i>Duden online</i>	Langues perçues			
		allemand	français	anglais	autre langue
<i>Le Club</i>		1	68	4	1
<i>La ROSE</i>	X	1	60	3	9
<i>Atelier</i>	X	27	58	2	1
<i>Parfumerie</i>	X	26	55	2	1
<i>Dessert</i>	X	31	50	24	1
<i>Art deco</i>	X	9	39	29	6
<i>Bukette</i>	X	21	39	1	13
<i>Apropos</i>	X	38	35	0	8
<i>Service</i>	X	41	32	54	0



Mot/construction	Entrée dans <i>Duden online</i>	Langues perçues			
		allemand	français	anglais	autre langue
<i>Premiere</i>	X	45	29	17	1
<i>Festival</i>	X	39	21	52	2
<i>Autobus</i>	X	63	10	6	5
<b>Valeurs moyennes des résultats</b>		<b>28,5</b>	<b>41,3</b>	<b>16,2</b>	<b>4</b>

Tab. 7 : Perception des mots et constructions avec une majuscule initiale.

Les attributions moyennes au français sont à peu près les mêmes pour les mots et constructions commençant par une majuscule (41,3 ; cf. tab. 7) que pour les mots contenant des voyelles nasales (41,7 ; cf. tab. 6). Il est intéressant de constater que 11 expressions sur 12 se trouvent dans *Duden online* (articles français exclus). De plus, les perceptions d'appartenance à l'allemand sont aussi très fréquentes, avec une moyenne de 28,5 attributions et 31 pour les mots et constructions du dictionnaire allemand. En comparaison, les perceptions d'appartenance au français se rapprochent davantage, avec une moyenne de 41,3 attributions (ou 38,9 pour les mots de *Duden online*).

#### 4.3.2 Critères morphologiques : les mots composés

Le tableau de perception contient aussi quelques mots composés qui combinent des éléments de différentes langues (cf. tab. 8). La perception est variée et c'est seulement dans le cas de <BAISER-HAUBE> que le plus d'associations se font avec le français (46, contre 38 avec l'allemand). Les autres mots composés sont fortement perçus comme allemands (entre 37 et 63 fois).

Mot/construction	Entrée dans <i>Duden online</i>	Langues perçues			
		allemand	français	anglais	autre langue
<i>BAISER-HAUBE</i>	X	38	46	2	1
<i>Brioche-Kipferl</i>	X	55	42	0	1
<i>EISFRAPPÉ</i>	X	54	39	0	2
<i>Rochégasse</i>	X	56	31	0	1
<i>EXCLUSIV-DEPOT</i>	X	37	27	27	1

<i>Pasteurgasse</i>	X	63	20	0	2
<i>TISSUE-BOX</i>	X	6	13	60	1
<b>Valeurs moyennes des résultats</b>		<b>44,1</b>	<b>31,1</b>	<b>12,7</b>	<b>1,3</b>

Tab. 8 : Perception des mots composés.

Si nous regardons les entrées dans le dictionnaire allemand *Duden online*, nous remarquons que tous les mots composés ont au moins une partie du mot qui y figure. Il ressort clairement de ces constatations que les mots français qui apparaissent dans les mots composés sont moins souvent perçus comme français. Nous pouvons donc supposer qu'une intégration plus forte dans la langue allemande favorise une perception dans cette langue (44,1 attributions moyennes à l'allemand vs 31,1 au français).

#### 4.4 Degré d'intégration

Pour ce qui est du degré d'intégration, regardons maintenant les tendances des échelles concernant le degré de francité. Nous nous intéressons ici à la question de savoir quels mots et constructions sont perçus comme particulièrement français par les participant.e.s et lesquels le sont moins. Le tableau 9 concernant les mots de signification 'café' nous permet de dégager quelques critères qui nous renseignent davantage sur la perception des informateur.trice.s.

Légende	Mot/construction	Classement moyen
1 – très français	<i>CAFÉ FRANÇAIS</i>	1,14
2	<i>Café</i>	2,1
3	<i>Café-Restaurant</i>	3,45
4	<i>Cafe</i>	4,3
5	<i>Cafesalon</i>	4,8
6	<i>CAFFE</i>	5,78
7 – le moins français	<i>ELTERN-KIND-CAFÉ</i>	6,42

Tab. 9 : Classement des expressions avec la forme *café*.

Premièrement, la présence du mot *français*, incluant une cédille, entraîne une forte perception d'appartenance au français. Il en va de même pour le maintien

de l'accent aigu dans <Café>, qui conduit également à une attribution au français. En effet, dès que cet accent disparaît, l'item est classé plus bas dans l'échelle. Ces résultats correspondent aux données concernant l'importance des graphèmes français dans la perception (cf. section 4.3.1). De plus, il est intéressant de noter que le mot composé <ELTERN-KIND-CAFÉ> est considéré comme le moins français, malgré la présence de l'accent aigu. Cela nous ramène aux constats de la section 4.3.2 selon lesquels les morphèmes français dans les mots composés sont plus intégrés à l'allemand et alors plus probablement perçues ainsi. On peut donc en conclure que la présence des morphèmes allemands dans les mots composés a un impact plus important sur la perception que l'orthographe française correcte (y compris les graphèmes français).

Dans le groupe de mots présentant la forme *à la carte* (cf. tab. 10), il est notable que la présence d'une quelconque particule d'apparence française suffit à classer l'item comme étant plus français : dans l'expression 1, au lieu d'un accent grave, on trouve une apostrophe après le <A> sur une carte de menu photographiée dans le paysage linguistique viennois (cf. fig. 4). L'effet est cependant plutôt faible (et très peu significatif ; classement moyen 1,46 pour <A' LA CARTE> vs 1,54 pour <A LA CARTE>), probablement parce que les participant.e.s ayant des connaissances en français préféraient l'item orthographiquement correct <A LA CARTE>.

Légende	Mot/construction	Classement moyen
1 – très français	A' LA CARTE	1,46
2 – moins français	A LA CARTE	1,54

Tab. 10 : Classement des expressions avec la forme *à la carte*.

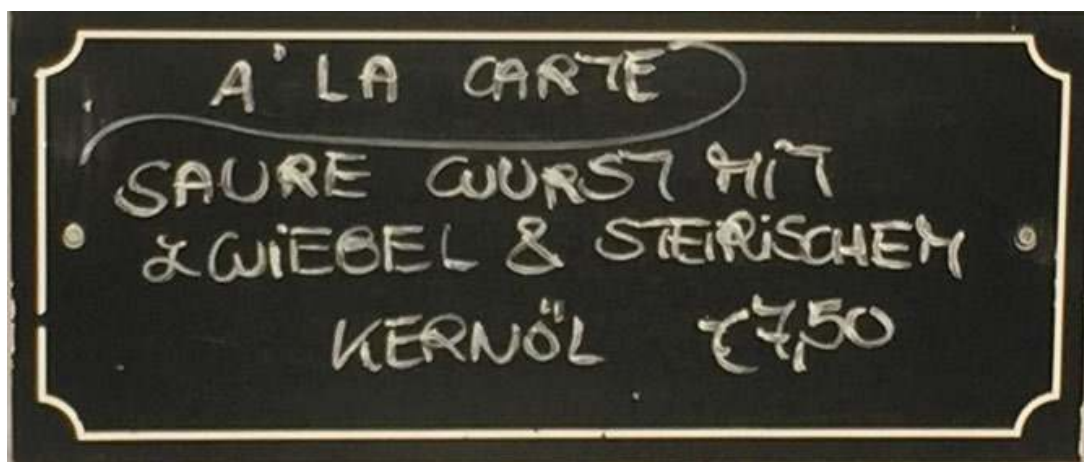


Fig. 4 : Image de l'item <A' LA CARTE> du corpus des mots et constructions français documentés à Vienne dans *Lingscape* (Lingscape 2022 : Interactive Map).

En ce qui concerne le mot d'origine française *Coiffeur* et le pseudo-gallicisme *Friseur*, les résultats indiquent que le premier est manifestement perçu comme étant plus français (cf. tab. 11). De même, il est une fois de plus notable que les mots composés, ici avec la partie française *-salon* et la partie allemande *Friseur-* ou *Frisier-*, sont perçus comme étant moins français (cf. section 4.3.2).

Légende	Mot/construction	Classement moyen
1 – très français	<i>Coiffeur</i>	1,44
2	<i>COIFFEURE</i>	1,81
3	<i>Friseur Chez Feth</i>	3,01
4	<i>Friseur</i>	4,17
5	<i>FRISEURSALON</i>	4,74
6 – le moins français	<i>FRISIERSALON</i>	5,83

Tab. 11 : Classement des expressions de signification 'coiffeur'.

Enfin, les mots et constructions autour de 'garage' sont plus souvent associés au français lorsqu'ils ne sont pas associés à un mot supplémentaire, comme le montre le tableau 12. Ici aussi, les résultats confirment qu'en présence de mots allemands dans les mots composés, la perception d'appartenance au français est réduite (cf. section 4.3.2).

Légende	Mot/construction	Classement moyen
1 – très français	<i>Garage</i>	1,04
2	<i>Hotelgarage</i>	2,16
3 – le moins français	<i>Privat-Garage</i>	2,8

Tab. 12 : Classement des expressions avec la forme *garage*.

#### 4.5 Associations des informateur.trice.s avec le français

En dernier lieu, nous nous penchons sur les associations que la langue française suscite chez les participant.e.s à ce sondage perceptif. La dernière question du questionnaire consistait en une description libre de ce qui vient à l'esprit des informateur.trice.s à propos de leur perception du français. Ici, mais aussi dans la question ouverte précédente, il a été possible de relever quelques

représentations auxquelles les participant.e.s pensent lorsqu’iels lisent des expressions françaises. Mais beaucoup d’exemples ont aussi été cités dans lesquels les informateur.trice.s remarquent particulièrement, voire pas du tout, la présence du français dans le paysage linguistique de Vienne. Le tableau 13 montre les associations concrètes qui ont été citées plus d’une fois (exemples en écriture originale et en traduction).

Associa- tions avec la langue française	Nombre de cita- tions	<b>Exemples de réponses aux questions suivantes :</b> « Que souhaitez-vous dire d’autre sur la perception du français à Vienne et sur ce questionnaire ? » « Quand percevez-vous des mots ou constructions comme étant français ? »	<b>Traductions de réponses :</b> « Que souhaitez-vous dire d’autre sur la perception du français à Vienne et sur ce questionnaire ? » « Quand percevez-vous des mots ou constructions comme étant français ? »
Manque de conscience	13	« Viele französische Wörter sind schon so sehr im Deutschen Sprachgebrauch dass man sie kaum als solche wahrnimmt. »	‘De nombreux mots français sont déjà tellement présents dans la langue allemande que l’on les perçoit à peine comme tels.’
		« Man ist sich gar nicht bewusst wie viel Französisch man in Wien findet. »	‘On ne se rend pas compte à quel point on trouve du français à Vienne.’
		« War interessant zu merken, dass man manche Wörter wie „Friseursalon“ sehr Deutsch wahrnimmt, obwohl ja auch beide Wörter aus dem Französischen kommen. »	‘C’était intéressant de constater que l’on perçoit certains mots comme « Friseursalon » comme très allemands, bien que ces deux mots viennent du français.’
Élégance et qualité	6	« Französisch gibt allem einen gewissen „Charme“ oder verleiht Eleganz. [...] »	‘Le français donne un certain ‘charme’ ou de l’élégance à tout’
		« Einige Geschäfte oder Restaurants setzen ein LE vor ihren Namen, auch wenn weder der Name französisch ist, noch das, was sie verkaufen (zb: Le Burger, Le Pho,...). Französisch steht wohl für Qualität, oder zumindest glauben das manche. »	‘Certains magasins ou restaurants mettent un « LE » devant leur nom, même si ni le nom ni ce qu’ils vendent ne sont français (p.ex. : « Le Burger, Le Pho,... »). Le français est probablement synonyme de qualité, ou du moins c’est ce que certain.e.s croient.’

Associations avec la langue française	Nombre de citations	Exemples de réponses aux questions suivantes : « Que souhaitez-vous dire d'autre sur la perception du français à Vienne et sur ce questionnaire ? » « Quand percevez-vous des mots ou constructions comme étant français ? »	Traductions de réponses : « Que souhaitez-vous dire d'autre sur la perception du français à Vienne et sur ce questionnaire ? » « Quand percevez-vous des mots ou constructions comme étant français ? »
		« Parfois, le français est utilisé pour avoir l'air chic, mais une mauvaise utilisation provoque l'effet contraire. »	
Gastronomie	6	« Ich sehe nicht viel Französisch in Wien. Vor allem in der Gastrobranche kann man jedoch hin und wieder Bars, Restaurants etc. entdecken, die einen französischen Namen aufweisen. »	‘Je ne vois pas beaucoup de français à Vienne. Toutefois, surtout dans le secteur de la restauration, on peut découvrir de temps en temps des bars, des restaurants etc. qui portent un nom français.’
		« Speziell in Wien habe ich den Eindruck, dass es sehr viele Lokale oder auch Gerichte gibt, die einen französischen Namen tragen und auch ältere österreichische Leute können dazu neigen noch Wörter aus dem französischen zu gebrauchen (aufgrund der französischen Besetzung zu Kriegszeiten) »	‘À Vienne en particulier, j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de restaurants ou de plats qui portent un nom français et que même des personnes âgées autrichiennes peuvent avoir tendance à utiliser des mots français (en raison de l'occupation française en temps de guerre)’
		« Einige Wörter wie Speisen die aus Frankreich kommen, werden auch eher als französisch wahrgenommen. Wenn man französische Wörter mit denen einer anderen Sprache kombiniert wirken sie nicht immer so „französisch“ wie wenn die Wörter alleine stehen. »	‘Certains mots, comme des plats qui viennent de la France, sont également perçus comme étant plutôt français. Lorsque l'on combine des mots français avec des mots d'une autre langue, ils ne semblent pas toujours aussi ‘français’ que lorsque les mots sont utilisés seuls.’
Langue à la mode	2	« Französische Namen kommen meiner Wahrnehmung nach gerade (wieder?) in Mode, besonders für Cafés und Bäckereien »	‘D'après ma perception, les noms français sont (à nouveau ?) à la mode, en particulier pour les cafés et les boulangeries.’
		« Französisch war ja sehr in Mode daher viele Begriffe	‘Le français était très à la mode, c'est pourquoi de nom-

Associations avec la langue française	Nombre de citations	Exemples de réponses aux questions suivantes : « Que souhaitez-vous dire d'autre sur la perception du français à Vienne et sur ce questionnaire ? » « Quand percevez-vous des mots ou constructions comme étant français ? »	Traductions de réponses : « Que souhaitez-vous dire d'autre sur la perception du français à Vienne et sur ce questionnaire ? » « Quand percevez-vous des mots ou constructions comme étant français ? »
		übernommen (Feuilleton, Plafon), ist einfach im Sprachgebrauch vorhanden »	breux termes ont été repris (« Feuilleton, Plafon [sic] »), ils sont simplement présents dans l'usage.'
Forte présence du français dans l'espace public	2	« Im täglichen Leben, ich mag Französisch sehr gern. Leider kann ich es kaum mehr sprechen. Französisch ist allgegenwärtig, das habe ich nun wieder bei diesem Test bemerkt. »	'Dans la vie quotidienne, j'aime beaucoup le français. Malheureusement, je ne peux presque plus le parler. Le français est omniprésent, je l'ai à nouveau remarqué avec ce test.'
		« Auf der Straße Auf Gebäuden In Museen »	'Dans la rue Sur les bâtiments Dans les musées'
Ressemblance partielle entre le français et le viennois	2	« Ich finde, dass das Wienerische dem Französischen in phonetischen Aspekten ähnelt, außerdem gibt es natürlich viele französische Ausdrücke (die zum Teil verändert wurden und trotzdem einen französischen Klang haben, wie lavoir/Lavour) »	'Je trouve que le viennois ressemble au français sous certains aspects phonétiques, de plus il y a bien sûr beaucoup d'expressions françaises (dont certaines ont été modifiées, mais qui ont quand même une consonance française, comme « lavoir/Lavour »).'
		« Der Fauteuil, der Chauffeur sowie das Croissant bis zum Trottoir ist den meisten Wienern nah. »	'Le « Fauteuil », le « Chauffeur » ainsi que le « Croissant » jusqu'au « Trottoir » sont familiers à la plupart des Viennois.'

Tab. 13 : Les associations des informateur.trice.s avec la langue française, en général et à Vienne.

Si nous examinons ces associations, nous remarquons premièrement que la réponse la plus fréquente est que les participant.e.s n'étaient pas conscient.e.s des influences françaises sur la langue allemande et dans l'espace public de Vienne (13 citations). Deuxièmement, des impressions véhiculées par le français

ont été formulées – dont des aspects tels qu’une certaine élégance ou un certain charme ainsi qu’un sentiment de qualité (6 citations). En revanche, selon une de ces six participant.e.s, une mauvaise utilisation (donc des fautes ou une divergence par rapport à la norme) a l’effet inverse. L’évaluation de six autres informateur.trice.s, qui décrivent qu’iels associent le français avant tout à la gastronomie, va dans le même sens que l’association au raffinement. En outre, deux personnes décrivent qu’elles voient le français comme une langue à la mode ou qu’elle l’était autrefois.

## 5 Discussion

Après avoir présenté les résultats de cette enquête perceptive, tournons-nous maintenant vers une discussion des données en les mettant en perspective avec l’état de la recherche sur le français dans le paysage linguistique de Vienne. Abordons d’abord les langues perçues et commençons par notre première hypothèse :

Hypothèse 1 : Les mots qui figurent dans le dictionnaire allemand *Duden* ne sont pas perçus comme français (*cf.* Winter-Froeml 2011 : 76).

On peut voir grâce aux résultats de la section 4.3.1 que cette hypothèse a été falsifiée. Certes, nous pouvons constater dans chacune des catégories (critères orthographiques et morphologiques, *cf.* section 4.3) que la présence des mots et constructions dans le dictionnaire allemand *Duden online* conduit à une attribution moyenne un peu plus élevée à l’allemand (*cf.* tab. 4–7). Cependant, un nombre moyen d’attributions au français prédomine dans toutes les catégories. De plus, il est même plus élevé dans les domaines des graphèmes et des phonèmes français. Certains mots de notre corpus qui figurent dans *Duden online* sont particulièrement perçus comme français par de nombreux.ses participant.e.s, comme <CRÈME-BRÛLÉE> (67 fois comme français et 10 fois comme allemand sur 69 ; *cf.* tab. 4) ou <Atelier> (58 fois comme français, 27 fois comme allemand ; *cf.* tab. 7). Les résultats montrent donc que les informateur.trice.s sont conscient.e.s de l’origine française des mots, c’est la raison pour laquelle on devrait parler dans ces cas de *mots étrangers* et non d’*emprunts* (*cf.* Winter-Froeml 2011 : 69). Dans les cas plus extrêmes tels que <Crêperie>, pour lequel on trouve 69 attributions au français et seulement 4 à l’allemand (malgré l’entrée dans *Duden online*), on se rapproche, sur le continuum, encore plus de l’alternance codique (*cf.* tab. 4 ; Pustka 2021 : 37).



Notre deuxième hypothèse suggère que les adaptations de l'orthographe à la langue cible (donc à l'allemand) entraînent une diminution de la perception d'appartenance au français :

Hypothèse 2 : Les adaptations de l'orthographe à la langue cible, comme les majuscules ou l'omission des accents, entraînent une diminution de la perception d'appartenance au français (*cf.* Kratz 1968 : 454 *sq.*).

Dans la section 4.3.1, on voit très clairement que cette hypothèse est corroborée, car un rapprochement à l'orthographe de la langue allemande implique un nombre plus faible d'attributions au français. Certains critères semblent être plus importants que d'autres, ce phénomène peut être décrit plus précisément au moyen des quatre sous-hypothèses formulées, 2a–2d :

Hypothèse 2a : La présence de graphèmes français, comme les accents, entraîne une perception d'appartenance au français.

Premièrement, pour ce qui est de l'hypothèse 2a, la présence d'un graphème français, dans notre cas un accent, une apostrophe, une cédille ou le graphème <c> (au lieu de <k>), est certes le facteur le plus important pour une perception d'appartenance au français et corrobore donc cette hypothèse. Non seulement 24 des 69 participant.e.s (34,8% ; *cf.* tab. 3) ont indiqué les accents comme facteur d'influence, et 11 l'apostrophe (15,9% ; *cf.* tab. 3), mais les données quantitatives le reflètent aussi clairement : les mots et constructions de cette catégorie ont été perçus entre 48 et 69 fois comme français (*cf.* tab. 4). Même les caractères mal placés suscitent apparemment une impression française, comme <A' LA CARTE> au lieu d'*à la carte* (*cf.* tab. 10). En d'autres termes, plus l'orthographe est proche de l'original (et moins l'expression française est courante), plus les mots sont perçus comme français. Pour bien cerner cela, regardons <Melange> (expression autrichienne pour un 'café crème'), <Art deco>, <Premiere> et <RÉCEPTION>. Les trois premiers mots sont des gallicismes dont l'accent a été supprimé (chez *Art déco*, l'accent devrait en fait être également présent en allemand, *cf.* tab. 1), ce qui entraîne une perception mixte, avec un choix de plusieurs langues. Concernant <RÉCEPTION>, c'est l'inverse, car c'est un mot presque uniquement associé au français (66 fois contre 4 fois allemand et 3 fois anglais ; *cf.* tab. 4, 5, 7).

Hypothèse 2b : La présence des correspondances graphème-phonème françaises entraîne une perception d'appartenance au français.

Deuxièmement, au sujet de l'hypothèse 2b, les correspondances graphème-phonème françaises entraînent également dans notre échantillon une perception

d'appartenance au français. Certes, ce facteur est un peu plus faible si l'on compare les moyennes des tableaux 4 et 5 (65,2 attributions moyennes au français vs 59,7), mais il est clairement pertinent. On retrouve aussi dans les représentations des informateur.trice.s la présence de combinaisons de lettres comme <ou> et <oir> comme un facteur de perception important (*cf.* tab. 3). Cette hypothèse se voit donc aussi corroborée.

Hypothèse 2c : Les phonèmes français (voyelles nasales), que l'on peut éventuellement supposer à partir de la forme écrite, conduisent à une perception d'appartenance au français.

Troisièmement, à propos de l'hypothèse 2c, les phonèmes français (dans notre cas les voyelles nasales) conduisent seulement partiellement à une perception d'appartenance au français. Cette sous-hypothèse n'a donc pas été aussi fortement corroborée que les deux précédentes. Avec une valeur moyenne de 41,7, plus de la moitié des attributions concernent le français, mais cette catégorie comporte déjà beaucoup de valeurs divergentes (*cf.* tab. 6). En particulier les mots <AMBULANCE>, <Collection>, <DECORATION>, <INSCRIPTION> et <Selection> se recoupent toutefois avec l'anglais, ce qui explique les nombreuses attributions à cette langue (valeur moyenne de 29,8). En conséquence, ces résultats ne montrent que partiellement la perception des mots contenant des voyelles nasales, mais ils montrent également que l'anglais est très présent lors de la perception de nos participant.e.s.

Hypothèse 2d : Les majuscules conduisent à une perception d'appartenance à l'allemand.

Quatrièmement, à l'égard de l'hypothèse 2d, les résultats du tableau 7 permettent d'affirmer que les majuscules exercent vraiment une influence et conduisent à une perception d'appartenance à l'allemand plus forte. Il n'y a nulle part ailleurs autant d'attributions à l'allemand que dans les résultats de la section 4.3.1 (valeur moyenne de 28,5, dépassée seulement par les 44,1 attributions moyennes à l'allemand dans la section 4.3.2, mots composés). De plus, à l'exception d'une expression, toutes se trouvent aussi dans le dictionnaire *Duden online*. Par conséquent se trouve corroborée non seulement notre dernière sous-hypothèse, mais aussi une fois de plus l'hypothèse 2 selon laquelle les adaptations de l'orthographe à la langue cible entraînent une diminution de la perception d'appartenance au français (*cf.* Kratz 1968 : 454 *sq.*).

Hypothèse 3 : Les morphèmes d'origine française qui apparaissent dans les mots composés sont plus intégrés dans la langue allemande et sont donc moins souvent perçus comme français (*cf.* Pustka 2021 : 90 *sqq.*).

À propos de la troisième et dernière hypothèse, nous pouvons constater qu'elle aussi se trouve corroborée et que les morphèmes français qui apparaissent dans les mots composés avec des morphèmes allemands sont moins souvent perçus comme français (moyenne de 44,1 associations à l'allemand vs 31,1 au français ; cf. tab. 8). En raison de la quantité relativement faible de mots composés dans le corpus, il n'est malheureusement pas possible de dégager des critères plus précis influençant le degré de francité ou d'allemanité. Cela serait toutefois très intéressant pour de futures recherches. Comme il s'avère que ces mots sont plus intégrés dans la langue allemande grâce à cette occurrence commune, ils ne peuvent guère être considérés comme alternance codique, mais plutôt comme des mots étrangers, voire des emprunts. Ce phénomène est particulièrement visible dans la comparaison entre <Cafe> sans accent aigu et le mot composé <ELTERN-KIND-CAFÉ>, où cet accent est conservé (cf. tab. 9). Ce premier mot est pourtant classé comme plus français par les participant.e.s, ce qui nous conduit à la conclusion que la co-occurrence d'éléments français et allemand dans un mot composé est le facteur le plus déterminant pour une perception non française.

Dans l'ensemble, les éléments analysés dans la section 4.3, par le biais de la perception des participant.e.s, valide l'idée de l'existence d'un continuum, allant de l'alternance codique à l'emprunt. Les facteurs formulés dans les trois hypothèses jouent un rôle dans la classification des différentes expressions, mais les hypothèses 2 (adaptations de l'orthographe, surtout 2a : présence de graphèmes français) et 3 (occurrence dans les mots composés) semblent être les plus déterminantes par rapport aux autres. Pour conclure, il faut dire qu'en dehors des nombreux facteurs linguistiques discutés, le phénomène évoqué dans l'introduction, à savoir que le français suscite certaines associations (cf. Platen 1997 : 58), a pu être corroboré. Si le français attire l'attention dans le paysage linguistique<sup>11</sup>, c'est parce qu'il est associé à l'élégance, à la légèreté, au raffinement et à la qualité. Il n'est donc pas surprenant que les participant.e.s remarquent la langue française surtout dans la gastronomie, et qu'ils lui attribuent une valeur positive. Dans d'autres domaines, où les gallicismes sont tout de même très nombreux (vie quotidienne, science, art, économie, politique ; cf. Kratz 1968 : 448), les participant.e.s sont moins conscient.e.s qu'il s'agit de mots d'origine française. C'est ce que montrent non seulement les données de la section 4.3 (p. ex. <Apropos> : 50,7% d'associations avec le français), mais aussi les réflexions dans les réponses ouvertes.

---

11 Ce n'est pas le cas pour tou.te.s les informateur.trice.s, comme le montrent les réponses du tableau 13.

## 6 Conclusion

Cette enquête nous a permis de découvrir comment notre échantillon de locuteur.trice.s viennois.es perçoit des mots et constructions documentés dans le paysage linguistique de Vienne, classés dans *Lingscape* comme appartenant au français. Nous avons ainsi pu mettre en relation ce qui a été inscrit sur place, dans l'application, par des individus, avec ce qui est réellement perçu au niveau linguistique par 69 personnes. Pour répondre à la question de recherche, les mots et constructions ne sont pas toujours autant perçus comme français par nos informateur.trice.s que par les utilisateur.trice.s de *Lingscape*. Dans ce contexte différent et plus isolé, où seuls les mots sont lus avec leur signification et leur graphie, certains mots sont considérés comme particulièrement français et d'autres moins. Trois hypothèses ont été formulées à cet égard qui permettent de mieux comprendre quand ceux-ci sont perçus comme français et quand ils ne le sont pas. Il s'est avéré que la norme donnée par les expert.e.s (dans le dictionnaire) ne correspond pas toujours à celle utilisée par les participant.e.s. Les facteurs importants qui entrent en jeu sont surtout l'adaptation de l'orthographe à la langue cible et la présence commune de morphèmes français et allemands dans les mots composés : ceux-ci favorisent une perception autre que celle d'appartenance au français.

Ces résultats ont des conséquences pratiques sur l'impact de certaines affiches, slogans, inscriptions etc. avec des expressions françaises. Car si quelque chose est perçu dans cette langue, cela pourrait aussi influencer la perception globale de l'entité en question. Nous avons découvert que la langue française suscite un sentiment d'élégance, de charme et de qualité auprès de nos informateur.trice.s – ce qui joue alors un rôle dans la conception des items linguistiques du paysage linguistique, et peut ainsi influencer la perception générale de ce dernier.

Il reste maintenant à dire, en guise de conclusion, que ce sondage pourrait à l'avenir être réalisé à nouveau avec une méthode différente. Dans le cadre de cette étude, il n'était pas possible d'aborder les perceptions des items de différents types d'utilisateur.trice.s de *Lingscape*. Néanmoins, l'application est utilisée aussi bien par des non-spécialistes que par des linguistes. Si les mots et constructions étaient classés selon ces deux catégories lors de la création du corpus, il serait possible d'étudier les différences éventuelles dans la perception. Cette approche reste donc un desideratum pour de futures recherches.

## Références

- adaba*: Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachedatenbank : <http://www.adaba.at/> (05.04.2023).
- Cambridge Dictionary* = Cambridge Dictionary : Cambridge Dictionary online : <https://dictionary.cambridge.org/> (03.04. 2023).
- Duden online* = Duden : Duden online : <https://www.duden.de/> (03.04.2023).
- Föhl, Ulrich / Friedrich, Christine (2022) : *Quick Guide Onlinefragebögen: Wie Sie Ihre Zielgruppe professionell im Web befragen*, Wiesbaden : Springer.
- Fröschl, Katrin (2017) : *Soggiorni dell'estero davanti alla porta di casa: il francese e l'italiano nel paesaggio linguistico di Vienna*, Diplomarbeit, Universität Wien.
- Häder, Michael / Häder, Sabine [2014] (<sup>3</sup>2022) : « Stichprobenbeziehung in der quantitativen Sozialforschung », dans : Baur, Nina / Blasius, Jörg (éds.) : *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden : Springer.
- Heisenberger, Elisabeth (2019) : *Pragmatik und Semantik des Codeswitchings im Kindergarten: eine explorative Untersuchung am Lycée français de Vienne und an der École maternelle Harmonie de Vienne*, Diplomarbeit, Universität Wien.
- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. / Warner, Uwe [2014] (<sup>2</sup>2019) : « Nationale soziodemographische Standards und international harmonisierte soziodemographische Hintergrundvariablen », dans : Baur, Nina / Blasius, Jörg (éds.) : *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden : Springer.
- Hollenberg, Stefan (2016) : *Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung*, Wiesbaden : Springer.
- Ille, Karl (2009) : « Italianismen und Pseudoitalianismen in der gastronomischen und kommerziellen Öffentlichkeit Wiens », dans : Ehmer, Joseph / Ille, Karl (éds.) : *Italienische Anteile am multikulturellen Wien*, Innsbruck / Wien : Studien Verlag, 111–125.
- Ille, Karl / Vetter, Eva (2010) : « Wahrnehmungsaspekte im deutsch-italienischen Varietätenkontakt in Wien », dans : Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa (éds.) : *Perzeptive Varietätenlinguistik*, Frankfurt am Main / Wien : Lang, 233–264.
- Kratz, Bernd (1968) : « Deutsch-französischer Lehnwortaustausch », dans : Mitzka, Walter (éd.) : *Wortgeographie und Gesellschaft*, Berlin / Boston : De Gruyter, 445–486.
- Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa (2010) : « Für eine perzeptive Varietätenlinguistik », dans : Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa (éds.) : *Perzeptive Varietätenlinguistik*, Frankfurt am Main / Wien : Lang, 9–26.
- Landry, Rodrigue / Bourhis, Richard Y. (1997) : « Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study », dans : *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), 23–49.
- Lingscape (2022) : *Lingscape. Citizen Science Meets Linguistic Landscaping*. <https://lingscape.uni.lu/> (08.02.2023).

- Platen, Christoph (1997) : *Ökonymie : Zur Produktnamen-Linguistik im Europäischen Binnenmarkt*, Tübingen : Niemeyer.
- Poplack, Shana (1980) : « Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a Typology of Code-Switching », dans : *Linguistics* 18(7), 581–618.
- Purschke, Christoph (2017) : « (T)Apping the Linguistic Landscape. Methodological Challenges and the Scientific Potential of a Citizen-Science Approach to the Study of Social Semiotics », dans : *Linguistic Landscape* 3(3), 246–266.
- Purschke, Christoph (2021) : « Crowdsapes. Participatory Research and the Collaborative (Re)Construction of Linguistic Landscapes with *Lingscape* », dans : *Linguistics Vanguard* 7(s1), 20190032.
- Pustka, Elissa (2021) : « Wo Österreich französisch ist: eine Pilotstudie zur Linguistic Landscape der Wiener Josefstadt (8. Bezirk) », dans : Lücke, Stephan *et al.* (éds.) : *Linguistik grenzenlos: Berge, Meer, Käse und Salamander 2.0 – Linguistica senza confini: montagna, mare, fromaggio e salamandra 2.0. Korpus im Text*, Band 14. <http://www.kit.gwi.uni-muenchen.de/?p=75170&v=1> (08.02.2023).
- Rettig, Wolfgang (2006) : « Romanismen in nichtromanischen Sprachen: Gallizismen. Romanismes dans les langues non romanes: gallicismes », dans : Ernst, Gerhard *et al.* (éds.) : *Romanische Sprachgeschichte. Histoire linguistique de la Romania. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen. Manuel international d'histoire linguistique de la Romania*, Vol. 2, Berlin *et al.* : de Gruyter *et al.*, 1806–1821.
- Soukup, Barbara (2020) : « Survey Area Selection in Variationist Linguistic Landscape Study (VaLLS). A Report from Vienna, Austria. », dans : *Linguistic Landscape* 6(1), 52–79.
- Thomason, Sarah G. (2001) : *Language Contact*, Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Tyran, Katharina (2022) : « *Beč Oida*: Zur Sichtbarkeit südslawischer Sprachen in der Wiener linguistischen Landschaft », dans : Jakiša, Miranda / Tyran, Katharina (éds.) : *Südslawisches Wien: Zur Sichtbarkeit und Präsenz südslawischer Sprachen und Kulturen im Wien der Gegenwart*, Wien / Köln : Böhlau, 337–355.
- Wiktionary = Wiktionary : Wikiwörterbuch Wiktionary. Das freie Wörterbuch : <https://de.wiktionary.org/> (02.08.2023).
- Winter-Froeml, Esme (2011) : *Entlehnung in der Kommunikation und im Sprachwandel. Theorie und Analysen zum Französischen*, Berlin / Boston : De Gruyter.



# Croissant, baguette, café : la perception des gallicismes dans la gastronomie viennoise

Anna Berthold, Universität Wien

## 1 Introduction

L'influence importante du français sur le lexique de la langue allemande se manifeste du Moyen Âge à nos jours (cf. Eisenberg 2018 : 57). Actuellement, les mots d'origine française représentent environ 8,5% du lexique allemand enregistré dans le dictionnaire *Duden* (cf. Körner 2004 : 29). Les premiers emprunts comme *Abenteuer*, *Lanze* ou *Turnier* remontent au XII<sup>ème</sup> siècle, lorsque la France est devenue le centre de la culture chevaleresque européenne. Les emprunts plus récents datent du XIX<sup>ème</sup> et du XX<sup>ème</sup> siècle et comprennent des gallicismes tels que *Loyalität*, *Depression* et *Prestige* (cf. Eisenberg 2018 : 57 sqq). La plupart proviennent des domaines de la POLITIQUE et de la DIPLOMATIE, dans lesquels la France a été très dominante pendant des siècles, ainsi que des domaines de la MODE et de la GASTRONOMIE, où les Français sont encore aujourd'hui considérés comme spécialistes (cf. Telling 1987 : 14). Ils sont aussi très répandus dans les domaines du THÉÂTRE, de la MUSIQUE, des ARTS et de la LITTÉRATURE (cf. Kratz 1968 : 448–449).

Dans le domaine de la gastronomie, les mots français sont utilisés en particulier pour transmettre une image élégante et raffinée<sup>1</sup> (cf. Platen 1997 : 58). Comme la France se distingue surtout par son expertise culinaire sur le plan international (cf. Kelly-Holmes 2000 : 71), les emprunts français, faisant plus noble, remplacent les équivalents allemands dans les restaurants haut de gamme : les gallicismes *Omelette* et *Dessert* sont, par exemple, préférés aux équivalents allemands *Eierkuchen* et *Nachtisch* (cf. Kratz 1968 : 468).<sup>2</sup>

---

1 „[...] das Französische [transportiert], namentlich in den Bereichen Parfum, Mode, Wein und Käse, einen Image-Mix aus Raffinesse, Eleganz und Savoir-vivre [...]“ (Platen 1997 : 58)

2 „[...] je vornehmer es ist, desto französischer wird die Speisekarte [...]. *Eierkuchen* und *Nachtisch* sind bescheidener als *Omelett* und *Dessert*.“ (Kratz 1968 : 468)



La pertinence des mots français dans la langue allemande se reflète notamment dans le paysage linguistique viennois, où les gallicismes issus des domaines de la mode comme *coiffeur* ou *boutique* ainsi que de la gastronomie comme *croissant*, *baguette* ou *brioche* sont les plus représentés (cf. Fröschl 2017 : 76, 106). Étant donné qu'ils sont omniprésents dans le paysage linguistique de Vienne (Autriche) et que leur perception n'a pas encore été étudiée, l'objectif du présent travail est d'examiner comment les gallicismes sont perçus par des personnes qui résident à Vienne ou y passent régulièrement du temps, s'ils sont reconnus comme français ou plutôt comme allemands. Comme la perception d'un emprunt dépend du milieu social et des connaissances en langues étrangères (cf. Pustka 2021 : 73), je m'intéresse en particulier aux facteurs qui peuvent influencer la perception, comme l'âge, le niveau d'éducation, les compétences linguistiques et l'intérêt pour la culture. Dans le cadre de cet article, je mets l'accent sur la perception des gallicismes de la gastronomie.

La question de recherche est la suivante :

*Comment les gallicismes de la gastronomie représentés  
dans le paysage linguistique de Vienne sont-ils perçus ?*

Pour atteindre l'objectif de ce travail et répondre à la question de recherche, j'ai documenté photographiquement les gallicismes de la gastronomie viennoise, puis effectué une enquête en ligne en me servant de l'application *SoSci Survey*. Les résultats ont ensuite été analysés à l'aide des logiciels *Excel* et *SPSS*. Comme la présente étude intègre les gallicismes du paysage linguistique de Vienne sous forme de photos, elle s'inscrit dans le cadre des *Linguistic Landscape Studies* (cf. Pustka 2021 : 57).

## 2 État de l'art

### 2.1 Les gallicismes

Les gallicismes sont des mots et constructions empruntés au français par une autre langue (cf. Hurch 2016 : 219). Dans le lexique allemand, surtout en Allemagne et en Autriche, ils sont le produit d'un contact linguistique et culturel intensif avec la France. L'influence du français sur l'Allemagne a été particulièrement forte au Moyen Âge (avec des emprunts comme *Palast*, *Samt* ou *Ingwer*) ainsi qu'à partir de l'époque de l'absolutisme jusqu'à Napoléon (*Militär*, *Attacke*). Le contact linguistique entre la France et l'Autriche a été établi par la politique matrimoniale des Habsbourg et lors des guerres napoléoniennes (cf. Pustka 2021 : 9 sq ; 17 sq). Les gallicismes sont intégrés dans le lexique de la vie quotidienne, des sciences et des arts, de la vie professionnelle et de la politique (cf. Kratz 1968 : 448). Une partie considérable du vocabulaire de la

politique a été fournie par la Révolution française, y compris les gallicismes *Debatte*, *Elite*, *Bourgeoisie* et *Guillotine* (cf. Eisenberg 2018 : 60). En effet, c'est la langue française qui, avec le latin, a le plus exercé d'influence sur le vocabulaire allemand (cf. Thiele 1993 : 4). Cette influence a été particulièrement forte sur l'allemand d'Autriche et certains dialectes, ce qui a entraîné significativement plus de gallicismes dans l'allemand standard d'Autriche qu'en allemand standard d'Allemagne (cf. Hurch 2016 : 219). De nos jours, la France joue encore un rôle important dans les domaines de la beauté et de la mode ainsi que dans celui de la gastronomie (cf. Telling 1987 : 14).

Beaucoup de mots français de la gastronomie ont fait leur entrée dans le vocabulaire allemand au cours du XVIII<sup>ème</sup> siècle quand la cuisine française gagnait en renommée (cf. Thiele 1993 : 7). Le français est devenu la langue de la noblesse et de la bourgeoisie en Allemagne. De plus, une grande partie des mots français sont restés dans le lexique allemand grâce à la traduction de la littérature spécialisée telle que des ouvrages sur la mode ou la cuisine. Par conséquent, en ouvrant un livre de recettes allemand, il est impossible de ne pas remarquer les mots empruntés à la langue française (cf. Mutz 2009 : 47, 57). Il convient de citer quelques exemples comme les substantifs *Biskuit*, *Bouillon*, *Gelee*, *Kompott*, *Konfitüre*, *Kotelett*, *Marmelade*, *Omelette*, *Ragout*, *Sauce* ou les verbes *kandieren*, *marinieren*, *servieren* et *tranchieren* (cf. Thiele 1993 : 7).

Le degré d'intégration détermine si un mot est perçu comme étranger ou comme emprunt. L'*emprunt* est intégré dans le système linguistique d'une langue, alors que le *mot étranger* s'écarte des normes linguistiques par sa prononciation ou son orthographe (cf. Telling 1987 : 10). Dans le cas du mot français *café*, par exemple, il s'agit d'une forme non intégrée, dont l'usage est le résultat d'un *code-switching*. L'orthographe *Café*, qui commence par une majuscule, a connu un rapprochement minimal aux normes allemandes, mais est néanmoins considérée comme étrangère. En revanche, l'orthographe *Kaffee* indique un terme emprunté, vu qu'il est complètement intégré au niveau de la graphie (cf. Pustka 2021 : 35 *sqq*).

Plus les mots sont courants, plus ils sont présents dans la conscience des locuteurs et donc mieux intégrés dans la langue (cf. Telling 1987 : 10). Dans le contexte des emprunts, il est essentiel de faire la distinction entre *gallicismes* et deux autres phénomènes lexicologiques : les *faux amis* et les *pseudo-gallicismes*. Le terme de *faux amis* désigne des mots qui ont connu un développement sémantique indépendant lors du processus d'emprunt (cf. Thiele 1993 : 16). En allemand, par exemple, le terme *Baiser* implique un produit de pâtisserie à base d'œufs et de sucre, qu'on appelle *meringue* en français, alors que le mot français *baiser* se rapproche de *bise*. Les pseudo-gallicismes sont des mots comme *Friseur*

ou bien *Frisör* (en français *coiffeur*) qui n'existent pas dans la langue française, mais qui sonnent français pour les locuteurs germanophones (*cf.* Pustka 2021 : 45).

## 2.2 La recherche sur le paysage linguistique

En tant que sous-discipline de la sociolinguistique, la recherche sur le paysage linguistique s'est formée dans les années 1970 avec l'objectif d'explorer la présence et l'importance culturelle des signes dans l'espace public. Les premières études comme celle de Yehudit Rosenbaum et al. (1977) ainsi que celle de Spolsky / Cooper (1991) se sont penchées sur l'usage des langues à Jérusalem. L'une des études les plus vastes a été réalisée par Backhaus (2007), qui a étudié le multilinguisme à Tokyo au moyen des signes publics (*cf.* Purschke 2018 : 155 *sq.*). Selon Landry / Bourhis (1997), les paysages linguistiques comprennent toutes les occurrences de l'écriture dans l'espace public :

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration. (Landry / Bourhis 1997 : 25)

Étant donné qu'en se déplaçant dans l'espace public, on perçoit et interagit avec d'innombrables signes et langues écrites, les paysages linguistiques jouent un rôle important dans la vie quotidienne (*cf.* Purschke 2021 : 1).

En général, les signes de la sphère publique se caractérisent par deux spécificités. D'un côté, ils permettent une orientation par des informations ou instructions, et de l'autre côté, ils sont symboliquement chargés en communiquant des informations sur le contexte culturel, linguistique, politique et social d'un lieu. L'interaction avec des panneaux publics peut être déclenchée par une pertinence pratique ou par une particularité contextuelle (*cf.* Purschke 2021 : 1–2). Les études de paysage linguistique mettent l'accent surtout sur le plurilinguisme dans la ville (*multilingual cityspace*). Comme les paysages linguistiques reflètent le prestige des dialectes, des langues régionales, des langues d'héritage et des langues étrangères, ils peuvent également être intéressants d'un point de vue sociolinguistique (*cf.* Pustka 2021 : 58). Soukup (2020) a, par exemple, montré que l'intégration de la sociolinguistique de variation dans les études de paysages linguistiques permet de comprendre comment le choix de la langue est lié aux facteurs sociaux. La chercheuse a montré entre autres que la langue anglaise est plus présente dans les arrondissements viennois où la proportion de jeunes est

élevée que dans les arrondissements où la proportion de personnes âgées est plus importante (cf. Soukup 2020 : 71 sq).

La recherche hispanique du paysage linguistique montre également que le focus est souvent mis sur le plurilinguisme et la spatialité de la langue, comme c'est le cas pour l'étude de Castillo Lluch (2022) et celle de Pons Rodríguez (2012). Cependant, à l'exemple de la recherche de Morant-Marco (2022), il convient de préciser qu'il existe en même temps une gamme d'études hispaniques, davantage orientées vers la sociologie, qui cherchent à comprendre les stratégies linguistiques utilisées dans le paysage linguistique ainsi que la transmission et l'interprétation des contenus.

Avec un nouveau type de données, la recherche sur le paysage linguistique ouvre un accès différent à l'étude du changement linguistique par le contact linguistique, particulièrement en ce qui concerne le lexique, puisque dans les paysages linguistiques, on retrouve toutes les étapes de l'intégration des mots : des mots étrangers, des emprunts, des pseudo-emprunts et des formes ambiguës et hybrides (cf. Pustka 2021 : 59). En outre, les connaissances et méthodes de la recherche sur le paysage linguistique peuvent être d'une grande utilité pour la méthodologie didactique. Dans son étude de 2023, Eibensteiner plaide en faveur de leur utilisation dans l'enseignement du français pour favoriser la sensibilisation linguistique par l'intégration des langues d'origine (cf. Eibensteiner 2023 : 242).

La collection des données a été énormément facilitée par la technologie des caméras numériques et des smartphones. Le développement d'applications comme *LinguaSnapp* (2015, <http://www.linguasnapp.manchester.ac.uk/>) ou *Lingscape* (2016, <http://lingscape.uni.lu/>; Purschke 2017 : 185) a également contribué à simplifier la collection des données (cf. Pustka 2021 : 60). Dans son étude pilote, Pustka (2021) a, par exemple, examiné où l'Autriche est française en se servant de l'application *Lingscape* (cf. Pustka 2021 : 56). Purschke (2021) a utilisé la même application pour étudier le paysage linguistique à Vienne en ce qui concerne la présence et le statut social de l'allemand d'Autriche (cf. Purschke 2021 : 1).

### 2.3 Les gallicismes dans le paysage linguistique de Vienne

Il n'existe encore que peu de travaux sur les gallicismes dans le paysage linguistique de Vienne. En 2016, Pustka (2021) s'est penchée sur l'étude du paysage linguistique du 8<sup>ème</sup> arrondissement de Vienne *Josefstadt* dans le but d'actualiser l'état de la recherche concernant l'influence du français sur l'allemand d'Autriche. Lors de deux promenades dans les rues du 8<sup>ème</sup> arrondissement, la chercheuse a documenté 117 mots et constructions sur 77 photos (cf. Pustka

2021 : 56, 66). Afin de pouvoir analyser leur degré d'intégration, elle s'est servie d'ouvrages normatifs comme le *Duden online* et elle a effectué des analyses dans les domaines de la graphie, de la morphologie, de la syntaxe et de la sémantique. Pustka (2021) a montré que presque tous les mots étudiés sont d'origine française avec une distribution dans tout l'espace linguistique allemand comme c'est le cas des termes à la carte, *Baguette*, *Bistro*, *Brioche*, *Café*, *Crème brûlée*, *Dessert*, *Nougat*, *Ratatouille*, *Restaurant* et *Sauce béarnaise* (cf. Pustka 2021 : 79 sqq). Elle constate par ailleurs que la plupart des mots français documentés appartiennent aux domaines sémantiques *nourriture et gastronomie* (51 items) et *beauté et mode* (27 items) (cf. Pustka 2021 : 84).

Fröschl (2017) a étudié le paysage linguistique de Vienne afin de quantifier les mots étrangers et empruntés (cf. Fröschl 2017 : 104). Dans sa recherche, Fröschl (2017) a documenté photographiquement les mots français des domaines de la gastronomie, de la mode et de la beauté de quatre rues commerçantes à Vienne pour analyser la distribution du français. Pour la documentation des enseignes, elle a utilisé l'application *Lingscape* (cf. Fröschl 2017 : 105 sq). Par ailleurs, elle a collectionné les mots et emprunts français dans les sites Web de huit boulangeries à Vienne (*Anker*, *Backwerk*, *Der Mann*, *Felber*, *Geier*, *Joseph Brot*, *Le Crobag*, *Ströck*) pour analyser la fréquence de certains mots français et ainsi le degré d'intégration (cf. Fröschl 2017 : 108). Le tableau ci-dessous montre la fréquence des mots d'origine française dans le vocabulaire des boulangeries viennoises (cf. Fröschl 2017 : 76).

Fréquence > 10 fois	Fréquence < 10 fois		
<i>Croissant</i> (40 fois)	<i>Roulade</i> (7 fois)	<i>Melange</i> (3 fois)	<i>Nougat</i> (2 fois)
<i>Baguette</i> (33 fois)	<i>Tarte</i> (6 fois)	<i>Crème(-)/Crème</i> (3 fois)	<i>Pain au chocolat</i> (1 fois)
<i>Jour(-)</i> (29 fois)	<i>Dessert</i> (5 fois)	<i>Gratin</i> (2 fois)	<i>Petit four</i> (1 fois)
<i>Brioche(-)</i> (13 fois)	<i>Biskuit(-)</i> (5 fois)	<i>Mousse</i> (2 fois)	<i>Gelee(-)</i> (1 fois)
<i>Ficelle</i> (11 fois)	<i>Pain</i> (3 fois)	<i>Likör</i> (2 fois)	<i>Soufflee(-)</i> (1 fois)

Tab. 1 : La fréquence des mots français dans huit boulangeries à Vienne (cf. Fröschl 2017).

Concernant le degré d'intégration, la chercheuse a montré que la majorité des emprunts français comme *Restaurant*, *Café* ou *Boutique* sont plus ou moins intégrés dans le lexique allemand en raison de la fréquence et de la légèreté avec laquelle ils sont utilisés (cf. Fröschl 2017 : 109).

Étant donné que la recherche sur les gallicismes (surtout dans le paysage linguistique de Vienne) est très limitée et que leur perception n'a pas encore fait l'objet d'une recherche approfondie, cet article se propose de compenser cette lacune (cf. Pustka 2021 : 73) en examinant la perception des gallicismes de la gastronomie à Vienne.

Dans son article, Pustka (2021) émet l'hypothèse que la perception d'un emprunt comme étant français dépend de l'environnement social et des connaissances en langues étrangères (cf. Pustka 2021 : 73). La chercheuse cite le livre *Bilder einer Kindheit. Alltag mit Oma* de l'écrivaine autrichienne Hanna Midhov dans lequel des gallicismes comme *Trottoir* et *Fauteuil* sont présentés comme des termes démodés, ce qui indique qu'autrefois les gallicismes étaient plus présents dans l'allemand autrichien et dans la conscience des locuteurs. On peut en conclure qu'aujourd'hui les locuteurs, surtout les plus jeunes, ne sont plus conscients de l'origine française des gallicismes (cf. Pustka 2021 : 1). Ainsi, je formule une première hypothèse :

**Hypothèse 1** : Les personnes âgées perçoivent plus souvent les gallicismes de la gastronomie comme étant français que les personnes plus jeunes.

Par ailleurs, en considération du fait que des locuteurs ayant un niveau d'éducation plus élevé sont plus sensibles aux changements linguistiques (cf. Eisenberg 2018 : 5), j'en déduis une deuxième hypothèse :

**Hypothèse 2** : Les personnes ayant un niveau d'éducation élevé perçoivent plus souvent les gallicismes de la gastronomie comme étant français que les personnes ayant un niveau d'éducation moins élevé.

Étant donné que contrairement aux personnes bilingues, les personnes monolingues ont fortement tendance à intégrer les emprunts dans le système linguistique de leur langue maternelle (cf. Pustka 2021 : 35), on peut supposer qu'elles sont moins conscientes de leur origine française. Sur cette base, je formule une troisième hypothèse :

**Hypothèse 3 :** Les personnes qui ont des connaissances en français perçoivent plus souvent les gallicismes de la gastronomie comme étant français que les personnes sans connaissance du français.

Comme les gallicismes sont très répandus dans les domaines du théâtre, de la musique, des arts et de la littérature (cf. Kratz 1968 : 448–449), il paraît évident que les personnes qui s'intéressent à la culture les reconnaissent. Par conséquent, j'en déduis une quatrième hypothèse :

**Hypothèse 4 :** Les personnes qui s'intéressent à la culture perçoivent plus souvent les gallicismes de la gastronomie comme étant français que les personnes moins intéressées par la culture.

### 3 Méthode

#### 3.1 Documentation photographique de restaurants français dans le paysage linguistique viennois

Afin de pouvoir répondre à la question de recherche et falsifier ou corroborer ces quatre hypothèses, j'ai créé une enquête en ligne (*SoSci Survey*; <https://www.sos-cisurvey.de>) à l'aide de photos du paysage linguistique de Vienne qui comprennent des gallicismes de la gastronomie. Pour la construction du questionnaire, il était d'abord nécessaire d'effectuer des recherches en ligne sur *GoogleMaps* (<https://www.google.at/maps/>) en utilisant les termes de recherche « französische Restaurants Wien » ('restaurants français Vienne') pour trouver des restaurants susceptibles d'employer des gallicismes. J'ai également consulté leurs sites Web pour vérifier si les gallicismes y sont largement représentés. J'ai finalement choisi neuf restaurants situés dans le premier arrondissement de Vienne pour faciliter la collecte des photos (cf. tab. 2).

Nom	Adresse	Arrondissement
<b>Le Salzgries Paris</b>	Marc Aurel Straße 6	1010 Wien
<b>Mae Aurel</b>	Salzgries 3	
<b>Midi – le petit déli</b>	Hoher Markt 5	
<b>Tartine</b>	Wipplingerstraße 25	

<b>Midi – Café &amp; Bistrot</b>	Wipplingerstraße 30
<b>Beaulieu</b>	Herrengasse 14
<b>The Bank</b>	Bognergasse 4
<b>Le Bol</b>	Neuer Markt 14
<b>Le Pic</b>	Dr. Karl-Lueger-Platz 3

Tab. 2 : Liste des restaurants.

Pour préparer le travail de terrain, j’ai utilisé l’application *OpenStreetMap* (<https://www.openstreetmap.org/>) pour marquer l’emplacement des restaurants d’une croix rouge (cf. fig. 1). À l’aide de cette carte, j’ai planifié mon itinéraire et collecté les données sous forme de photos. Le 28 janvier 2023, j’ai visité ces différents restaurants pour prendre en photo les gallicismes visibles dans l’espace public du paysage linguistique.

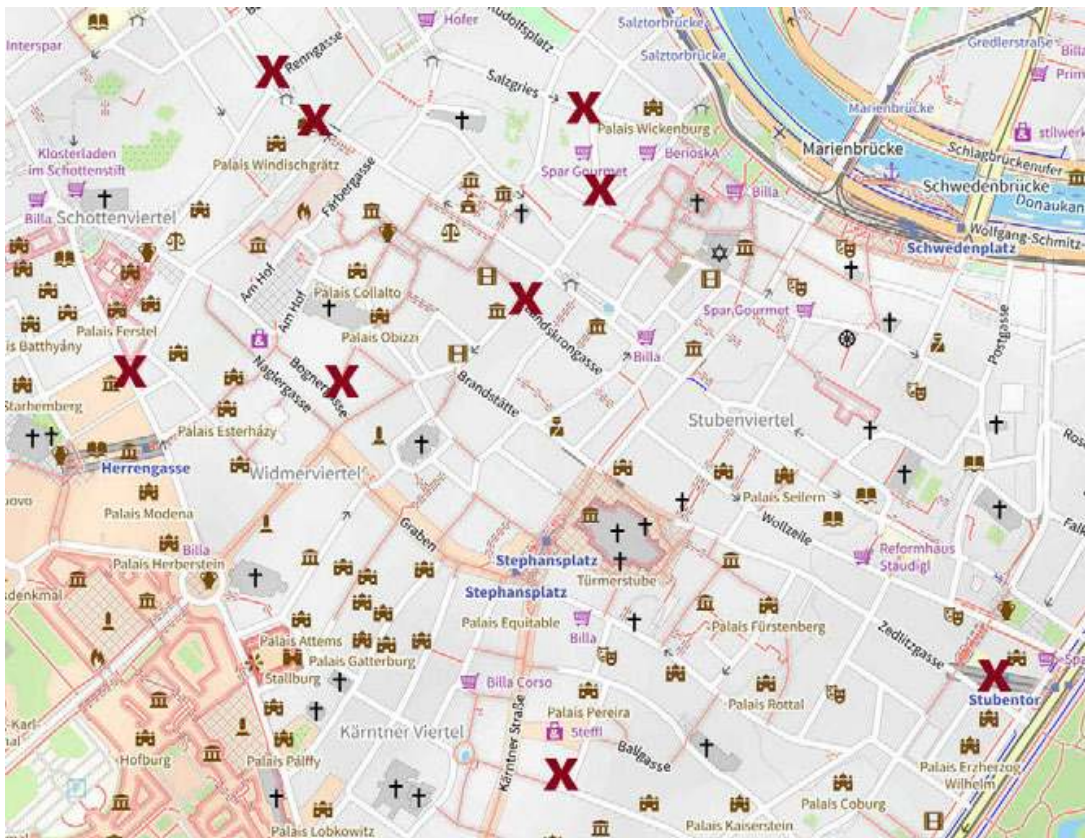


Fig. 1 : Carte des restaurants étudiés.



La plupart des gallicismes se trouvaient sur les menus affichés à l'extérieur des restaurants. Par ailleurs, j'ai trouvé aussi plusieurs gallicismes sur les vitrines. Après ce travail de terrain, j'ai utilisé le logiciel *Excel* pour documenter les gallicismes trouvés sur les photos prises et pour noter les restaurants qui les emploient. La liste contient un total de 99 mots et constructions, mais beaucoup de gallicismes y sont inclus sous différentes formes, soit avec une orthographe différente, soit en combinaison avec d'autres mots. Pour l'enquête, 55 gallicismes ont été choisis, plus précisément 37 gallicismes pour la partie principale de l'enquête et 18 termes de plus pour une tâche de hiérarchisation (cf. chapitre 3.1.). L'origine française des gallicismes choisis a été vérifiée au moyen des dictionnaires étymologiques *Duden – Das Herkunftswörterbuch, DWDS* (<http://www.dwds.de/>), *Wortbedeutung.Info* (<https://www.wortbedeutung.info/>) et *Online Etymology Dictionary* (<https://www.etymonline.com/>).

Étant donné que l'enquête vise à explorer la perception du langage, il était également nécessaire d'intégrer aussi des mots et constructions d'autres langues (distracteurs) qui ne présentent pas d'intérêt pour l'objectif de l'étude, mais qui empêchent les participants de percevoir trop clairement le but du questionnaire (cf. Albert / Koster 2002 : 39). C'est la raison pour laquelle j'ai analysé à nouveau les photos du paysage linguistique, cette fois à la recherche de mots anglais, espagnols et italiens ainsi que de termes qui dérivent clairement de la langue allemande. Les vingt mots sélectionnés proviennent donc également du domaine de la gastronomie (cf. tab. 4).

### Gallicismes (partie principale)

liste des gallicismes	première référence	éléments français		éléments allemands <sup>3</sup>
		pho- nème français	correspondance phonème/ graphème	
<i>à la carte</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>I</sup>	---	accent grave, <e> muet (schwa)	---
<i>Aperitif</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	---	<e> au lieu de <é>
<i>Baguette</i>	XX <sup>ème</sup> siècle <sup>I</sup>	---	<gu>, <e> muet	---
<i>Bechamel</i>	XVIII <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	<ch>	<e> au lieu de <é>
<i>Bistro</i>	XX <sup>ème</sup> siècle <sup>IV</sup>	---	---	---

3 La majuscule des substantifs est aussi une caractéristique de la langue allemande.

## Gallicismes (partie principale)

liste des gallicismes	première référence	éléments français		éléments allemands
		pho- nème français	correspondance phonème/ graphème	
<i>Bouillon</i>	XVIII <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	/õ/	<ou>, <ill>	---
<i>Brasserie</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	<e> muet	---
<i>Brioche</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	<ch>, <e> muet	---
<i>Café</i>	XVII <sup>ème</sup> siècle <sup>IV</sup>	---	<c> [k], accent aigu	---
<i>Camembert</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	/ã/	<t> muet	---
<i>Champagner</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	<ch>	-er (terminaison allemande)
<i>Champignons</i>	XVII <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	/ã/, /õ/ <sup>4</sup>	<ch>	---
<i>Chardonnay</i>	XX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	<ch>, <ay>	---
<i>Crème brûlée</i>	XVIII <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	<e> muet, <u> [y], accent grave, ac- cent circonflexe, accent aigu	---
<i>Crème fraîche</i>	XVIII <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	<e> muet, <ai>[ɛ], accent grave, ac- cent circonflexe	---
<i>Crêpe</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	<e> muet, accent circonflexe	---
<i>Croissant</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	/ã/	<oi> [wa], <c> [k], <t> muet	---
<i>Croustons</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	/õ/	<c> [k], <ou>, ac- cent circonflexe	---
<i>Desserts</i>	XVII <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	<t> muet	---
<i>Éclair</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	<c> [k], <ai>, ac- cent aigu	---
<i>Fondue</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	/õ/	<e> muet	---

4 En Allemagne : [ˈʃampɪnjɔŋ], [ˈʃampɪnjõː], en Autriche aussi : [ˈʃampɪnjoːn] (cf. Duden online)

### Galicismes (partie principale)

liste des gallicismes	première référence	éléments français		éléments allemands
		pho- nème français	correspondance phonème/ graphème	
<i>Gratin</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	/ɛ̃/	---	---
<i>Macaron</i>	XVII <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	/ʒ/	<c> [k]	---
<i>Mayonnaise</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	<ai> [ɛ]	<e> <i>prononcé</i>
<i>Mousse</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	<ou>, <e> muet	---
<i>Omelette</i>	XVIII <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	<e> muet	---
<i>Pâtisserie</i>	XVIII <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	accent circonflexe	---
<i>Pommes frites</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	<e> muet	---
<i>Püree</i>	XVIII <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	---	<ü>, <ee> au lieu de <é>
<i>Quiche</i>	XX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	<ch>, <e> muet	---
<i>Ragout</i>	XVII <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	<ou>	---
<i>Ratatouille</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	<ill>	---
<i>Restaurant</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	/ã/	<au>	---
<i>Saucen</i>	XV <sup>ème</sup> siècle <sup>II</sup>	---	<au>	-n (allomorphe du pluriel en allemand pour les mots de genre féminin)
<i>Sauce Hollandaise</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	/ã/	<au>, <ai>[ɛ], <e> muet	---
<i>Sauce Béarnaise</i>	XIX <sup>ème</sup> siècle <sup>III</sup>	---	<au>, <ai>[ɛ], <e> muet, accent aigu	---
<i>Tartes</i>	XIV <sup>ème</sup> siècle <sup>IV</sup>	---	<e> muet, <s> muet	---

<sup>I</sup>wortbedeutung.info, <sup>II</sup>Duden – Das Herkunftswörterbuch, <sup>III</sup>Online Etymology Dictionary, <sup>IV</sup>DWDS

Tab. 3 : Les gallicismes de la partie principale.

Autres langues (partie principale)			
mots allemands	mots anglais	mots italiens	mot espagnol
<i>Bananenkuchen</i> <i>Beilagen</i> <i>Linsensalat</i> <i>Mittagskarte</i> <i>Tageskarte</i>	<i>Brunch</i> <i>Cheesecake</i> <i>Porridge</i> <i>Pancakes</i> <i>Smoothies</i> <i>Steak</i>	<i>Burrata</i> <i>Cappuccino</i> <i>Caprese</i> <i>Feta</i> <i>Linguini</i> <i>Pasta</i> <i>Prosciutto</i> <i>Tagliatelle</i>	<i>Tapas</i>

Tab. 4 : Les distracteurs de la partie principale.

Gallicismes (tâche de hiérarchisation)			
variantes du mot			
<i>Mayonnaise</i>	<i>Brioche</i>	<i>Crème</i>	<i>Sauce</i>
<i>Curry Mayo</i> <i>Mayo</i> <i>Spicy Mayo</i>	<i>Brioche-Bun</i> <i>Brioche-French-Toast</i> <i>Butter-Brioche</i>	<i>Blauschimmelcreme</i> <i>crème</i> <i>Champagner Crème</i> <i>Nougatcreme</i> <i>Parisercreme</i> <i>Rote Beete Creme</i>	<i>Beerensauce</i> <i>Caramel-Sauce</i> <i>Cocktailsauce</i> <i>Tomatensauce</i> <i>Pfeffer Sauce</i> <i>Preiselbeersauce</i>

Tab. 5 : Les gallicismes de la tâche de hiérarchisation.

### 3.2 Test de perception en ligne

Étant donné que le présent travail vise à examiner la perception des personnes autrichiennes qui résident à Vienne ou y passent régulièrement du temps, le questionnaire a été conçu en allemand. L'enquête a été créée à l'aide de l'application *SoSci Survey* et est divisée en trois parties. Dans la première partie, les données socio-démographiques, notamment l'âge, le niveau d'éducation, l'intérêt pour la culture ainsi que les connaissances en français, ont été collectées. Pour déterminer l'intérêt pour la culture, une échelle de Likert a été utilisée (cf. fig. 2). Les participants ont été invités à évaluer six affirmations sur une échelle à quatre degrés allant de *trifft nicht zu* ('pas du tout d'accord') à *trifft zu* ('tout à fait d'accord'). Les phrases à évaluer étaient *Ich interessiere mich für Kultur* ('Je m'intéresse à la culture'), *Ich interessiere mich für Kunst* ('Je m'intéresse à l'art'), *Ich lese regelmäßig Bücher* ('Je lis régulièrement des livres'), *Ich gehe regelmäßig ins Theater* ('Je vais régulièrement au théâtre'), *Ich gehe regelmäßig ins Kino*

(‘Je vais régulièrement au cinéma’) et *Ich gehe regelmäßig in Museen* (‘Je visite régulièrement des musées’).

La collecte de ces données socio-démographiques a été cruciale afin de pouvoir tester mes hypothèses. Par ailleurs, un autre point de la première section portait sur la question de savoir si les personnes interrogées habitent à Vienne ou y passent régulièrement du temps pour vérifier, lors de l’analyse, si elles font bien partie du groupe cible à étudier.

5. Bitte geben Sie an, wie weit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen bzw. nicht zutreffen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich interessiere mich für Kultur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich interessiere mich für Kunst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lese regelmäßig Bücher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gehe regelmäßig ins Theater.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gehe regelmäßig ins Kino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gehe regelmäßig in Museen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Fig. 2 : Extrait de l’enquête montrant l’échelle de Likert.

La deuxième section constitue la partie principale et se subdivise en deux parties. Dans un premier temps, une liste alphabétique de 37 gallicismes et 20 distracteurs d’autres langues du paysage linguistique viennois est présentée. Il faut associer les mots et constructions à une langue (allemande/française/autre langue) ou à deux langues (allemande et française) (cf. fig. 3). Dans un deuxième temps, les mêmes mots et constructions sont présentés, mais cette fois avec le contexte des photos du paysage linguistique. Les participants ont à nouveau été invités à associer les termes à une ou à deux langues, en fonction de leur perception (cf. fig. 4). Cela permet d’analyser si les gallicismes sont perçus différemment selon le contexte.

The image shows a survey form with three sections, each containing four input boxes for language selection:

- Café:** Deutsch, Französisch, Deutsch und Französisch, Andere Sprache
- Camembert:** Deutsch, Französisch, Deutsch und Französisch, Andere Sprache
- Cappuccino:** Deutsch, Französisch, Deutsch und Französisch, Andere Sprache

Fig. 3 : Extrait de l'enquête montrant les mots isolés.

The image shows two examples of the survey form with context photos:

- Left:** A photo of a sign with the word 'café' written in cursive. Below it are the four language selection input boxes: Deutsch, Französisch, Deutsch und Französisch, and Andere Sprache.
- Right:** A photo of a chalkboard with the word 'Pancakes' written in cursive. Below it are the same four language selection input boxes.

Fig. 4 : Extraits de l'enquête montrant les mots avec le contexte de la photo.

La troisième partie du questionnaire présente quatre tâches de hiérarchisation où les personnes interrogées ont été encouragées à évaluer plusieurs versions d'un gallicisme<sup>5</sup> sur une échelle allant de *wenig Französisch* ('peu français') à *sehr Französisch* ('très français') (cf. fig. 5).

5 *Blauschimmelcreme* = 'crème au fromage bleu', *Parisercreme* = 'ganache', *Champagner Creme* = 'crème au champagne', *Rote Beete Creme* = 'crème à la betterave rouge', *Nougatcreme* = 'praliné'.

Blauschimmelcreme	crème	Rote Beete Creme	sehr Französisch
Parisercrème	Champagner Creme	Nougatcrème	2
			3
			4
			5
			wenig Französisch

Fig. 5 : Extrait de l'enquête montrant une tâche de hiérarchisation.

Le recrutement des participants s'est déroulé principalement via l'application *WhatsApp* en partageant le lien du sondage dans différents groupes. Pour atteindre des personnes qui ont des connaissances en français, j'ai contacté d'autres étudiants inscrits en français soit directement, soit par message dans un groupe d'étude. Par ailleurs, j'ai motivé aussi mon entourage à participer au questionnaire pour atteindre des personnes de différentes classes d'âge et sans connaissances de la langue française. Afin d'obtenir un grand nombre de participants qui correspondent au groupe cible, j'ai partagé le lien principalement avec des personnes dont je sais qu'elles vivent, travaillent ou passent régulièrement du temps à Vienne. L'enquête a été en ligne du 1<sup>er</sup> au 6 février 2023. Pendant cette période, le site du sondage a été consulté 104 fois et 62 personnes ont participé à l'enquête dont 50 ont rempli le questionnaire complètement. Après la clôture du sondage, j'ai téléchargé les données au format *Excel* et la liste des variables au format *PDF*.

### 3.3 Approche quantitative

Pour atteindre l'objectif de cet article, il est nécessaire d'effectuer une analyse quantitative. Dans une première étape, j'ai éliminé les données qui se sont avérées inutilisables, soit parce que l'enquête a été annulée, soit parce que la personne interrogée n'avait aucun lien avec Vienne ( $n=12$ ). Dans une deuxième étape, j'ai utilisé les logiciels *Excel* et *SPSS* pour analyser les données. Les données socio-démographiques et les résultats des tâches de hiérarchisation ont été examinés à l'aide du logiciel *Excel*. Le logiciel *SPSS* a été utilisé pour calculer la distribution des fréquences et les moyennes ( $\bar{x}$ ) avec l'écart typique ( $SD$ ) ainsi que pour effectuer des tests statistiques afin de déterminer si les résultats sont significatifs. Le niveau de signification  $\alpha = 0,05$  a été choisi conformément à la convention usuelle : si  $p$

≤ 0,05, les résultats corroborent l’hypothèse (cf. Janczyk / Pfister 2015 : 37). Pour tester les hypothèses, le test exact de Fisher est appliqué puisqu’il s’agit d’un échantillon plutôt modeste (n= 50) et que plus de 20% des fréquences attendues sont inférieures à 5 (cf. Braunecker 2021 : 153). En outre, j’ai utilisé *Excel* pour visualiser les résultats, qui sont présentés dans le chapitre suivant.

### 3.4 Les facteurs socio-démographiques de l’échantillon

Parmi les 50 participants, 58% ont entre 18 et 35 ans, 34% entre 36 et 65 ans et 8% plus de 66 ans. Plus d’un tiers ont un diplôme d’enseignement supérieur, et plus de la moitié ont indiqué avoir le baccalauréat ou une formation professionnelle comme formation la plus élevée. Seulement 9% des personnes interrogées n’ont achevé que la scolarité obligatoire. Moins d’un tiers, à savoir 28%, ont acquis le français à l’école, lors de leur formation ou de leurs études. La plus grande partie des participants, soit 72%, n’ont aucune connaissance de la langue française.

Concernant l’intérêt pour la culture, les réponses ont été classées comme suit : les personnes ayant évalué au moins quatre affirmations sur six avec *plutôt d’accord* ou trois phrases sur six avec *tout à fait d’accord* ont été classées dans la catégorie *très intéressé*. Les participants ayant évalué au moins deux phrases sur six avec *plutôt d’accord* ont été attribués à la catégorie *un peu intéressé*. Ceux qui n’ont évalué qu’une seule affirmation ou aucune phrase avec *plutôt d’accord* appartiennent à la catégorie *pas intéressé*. Moins d’un tiers, soit 26%, s’intéressent beaucoup à la culture, alors que la majorité, plus précisément 57% des personnes interrogées, ne s’y intéressent qu’un peu. Par ailleurs, 20% des participants ne s’y intéressent pas. Les données socio-démographiques sont illustrées ci-dessous.

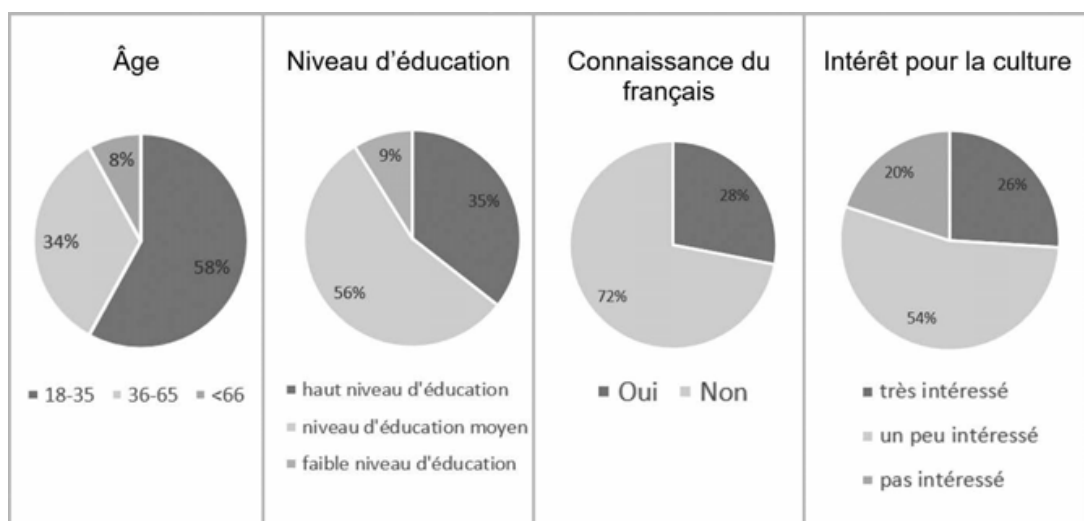


Fig. 6 : Les données socio-démographiques.



## 4 Résultats

Les résultats sont basés sur les données des 50 personnes qui ont rempli l'enquête complètement. Dans un premier temps, il convient d'analyser les résultats : d'abord globalement, en tenant compte de leur degré d'intégration, puis plus spécifiquement par rapport aux hypothèses. Dans un deuxième temps, les résultats des tâches de hiérarchisation seront abordés. Les résultats de l'analyse quantitative sont visualisés à l'aide de plusieurs diagrammes.

### 4.1 La perception des gallicismes en général

L'analyse quantitative a permis de dégager les résultats suivants : en général, les personnes interrogées perçoivent en moyenne 19,3 ( $SD= 9,18$ ) gallicismes avec photo comme français et 8,14 ( $SD= 7,64$ ) comme étant allemands et français. Par ailleurs, elles perçoivent en moyenne 5,64 ( $SD= 4,67$ ) gallicismes avec photo comme allemands et elles en attribuent à peu près 4 ( $SD= 3,46$ ) à une autre langue (cf. fig. 6). Les résultats portant sur les mots individuels dans leur contexte d'origine laissent percevoir une image plus différenciée. Les gallicismes *à la carte*, *Baguette*, *Bechamel*, *Bistro*, *Bouillon*, *Brasserie*, *Brioche*, *Crème brûlée*, *Crème fraîche*, *Crêpe*, *Croissant*, *Croûtons*, *Éclair*, *Gratin*, *Macaron*, *Mousse*, *Pâtisserie*, *Ratatouille*, *Sauce Béarnaise*, *Tartes* et *Quiche* sont perçus comme français par au moins la moitié des personnes interrogées, les termes *Aperitif*, *Café*, *Camembert*, *Champagner* et *Chardonnay* par presque la moitié.

En revanche, les gallicismes *Mayonnaise*, *Saucen* et *Püree* sont perçus comme allemands par plus de la moitié des sondés, tandis que presque la moitié attribue le terme *Pommes frites* à une autre langue. La perception des gallicismes *Champignons*, *Desserts*, *Fondue*, *Omelette*, *Ragout*, *Restaurant* et *Sauce Hollandaise* se présente moins clairement. Mais ce qui est frappant, c'est que le mot *Brasserie*, perçu comme français par 94% des répondants, représente le gallicisme le plus souvent reconnu comme tel, alors que le terme *Püree*, perçu comme allemand par 72% des sondés, est le mot le plus souvent perçu comme allemand.

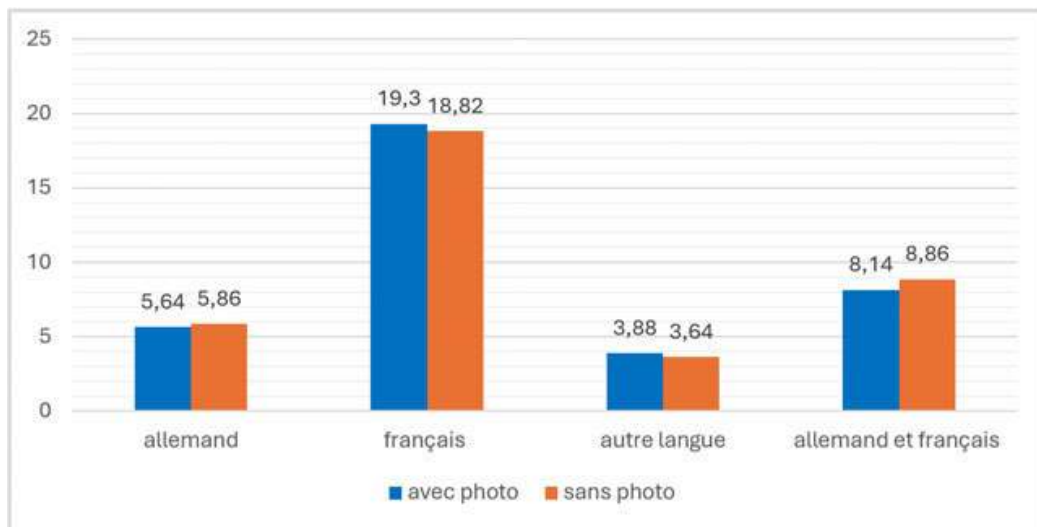


Fig. 7 : La perception des gallicismes en moyenne.

Par ailleurs, l'illustration ci-dessus (cf. fig. 7) montre qu'en général, le contexte n'a guère d'importance dans la perception des gallicismes. Cependant, en examinant les mots individuels, il s'est dégagé que les gallicismes *à la carte*, *Bistro*, *Brasserie* et *Pâtisserie* sont perçus comme français par notablement plus de participants lorsqu'ils sont présentés dans leur contexte d'origine. En revanche, les termes *Bechamel*, *Bouillon*, *Camembert* et *Macaron* sont perçus comme français par moins de sondés lorsqu'ils sont présentés avec la photo (cf. fig. 8). En ce qui concerne les autres gallicismes, la différence entre la perception avec et la perception sans photo est plutôt faible.

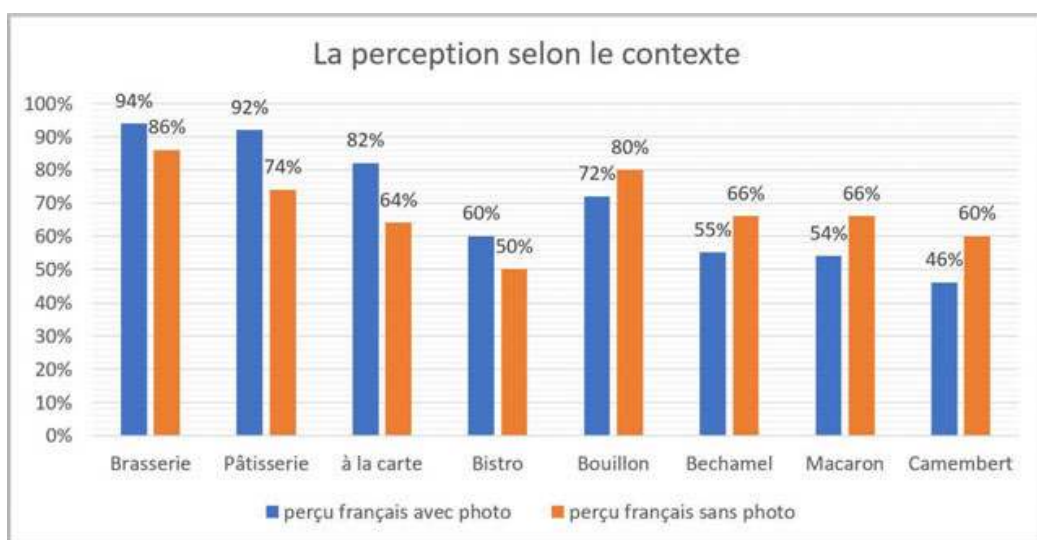


Fig. 8 : La perception des gallicismes sélectionnés selon le contexte.

## 4.2 La perception des gallicismes selon le degré d'intégration

### 4.2.1 La graphie

En tenant compte du degré d'intégration des gallicismes étudiés, on obtient les résultats suivants : les gallicismes qui sont perçus comme français par au moins la moitié des participants ont gardé, à l'exception du mot *Bechamel* où l'accent aigu a été supprimé, leur orthographe française. Parmi les gallicismes qui sont perçus comme français par presque la moitié des participants, le mot *Aperitif*, perçu comme français par 46% des personnes interrogées, a été intégré au niveau de la graphie en supprimant l'accent aigu. En revanche, le gallicisme *Püree*, qui a été attribué à la langue allemande par 72% des répondants, a été fortement intégré à la langue allemande en supprimant également l'accent aigu et en transformant le graphème <u> en <ü>. En outre, le terme *Pommes frites*, qui se distingue par le graphème français <e> muet, a été attribué à une autre langue par 46% des sondés et à la langue allemande par 30%. Par ailleurs, on remarque aussi que certains gallicismes qui se caractérisent par des graphèmes ou phonèmes français comme *Champignons* (<ch> , /ã/), *Omelette* (<e> muet) et *Ragout* (<ou>) sont perçus comme français, allemands ou allemands et français par environ un tiers des sondés.

### 4.2.2 La sémantique

Les mots qui dénomment des spécialités de la cuisine française ou qui transmettent un concept français sont attribués au français par un nombre particulièrement élevé de répondants. C'est le cas d'*Éclair* et de *Sauce Béarnaise*, reconnus respectivement comme français par 86% et 82% des sondés, ainsi que de *Brasserie* et *Pâtisserie* par 94% et 92%.

### 4.2.3 La morphologie

Concernant le gallicisme *Champagner*, qui est perçu comme français par 49% des personnes interrogées, il convient de noter que cette forme, avec la terminaison allemande <-er>, est de nos jours préférée à l'ancienne expression *Champagne-Wein* ('vin de champagne') (cf. Dudenredaktion 2020 : 180). Par ailleurs, le mot *Saucen*, qui a été attribué à l'allemand par 45% des répondants, se caractérise par l'allomorphe du pluriel en allemand <-n>.

## 4.3 La perception des gallicismes par groupe socio-démographique

Bien que le contexte ne joue qu'un rôle moindre dans la perception des gallicismes, l'accent sera mis sur la perception des gallicismes avec le contexte

de la photo puisque ce travail vise à explorer principalement la perception des gallicismes de la gastronomie représentés dans le paysage linguistique de Vienne.

#### 4.3.1 L'âge

L'analyse de l'âge des personnes interrogées montre que les répondants jeunes perçoivent en moyenne 18,62 ( $SD= 9,26$ ) gallicismes comme français, les personnes âgées en revanche 20,24 ( $SD= 9,20$ ). Le test exact de Fisher indique qu'il ne s'agit pas d'une différence significative ( $p= 0,277$ ). En outre, les sondés jeunes attribuent en moyenne 6,66 ( $SD= 4,95$ ) emprunts français à la langue allemande, tandis que les personnes âgées attribuent en moyenne seulement 4,24 ( $SD= 3,95$ ) gallicismes à la langue allemande. En effectuant le test exact de Fisher, il s'avère qu'il y a une différence significative dans la perception des gallicismes comme allemands entre les groupes d'âge ( $p= 0,014$ ). Il en résulte que les jeunes perçoivent les gallicismes significativement plus souvent comme allemands que les personnes âgées. De surcroît, 7,41 ( $SD= 8,03$ ) gallicismes sont en moyenne perçus comme allemands et français et 4,31 ( $SD= 3,68$ ) sont assignés à une autre langue par les jeunes. En revanche, les répondants plus âgés attribuent en moyenne 9,14 ( $SD= 7,14$ ) gallicismes à l'allemand et au français et 3,29 ( $SD= 3,13$ ) à une autre langue (cf. fig. 9).

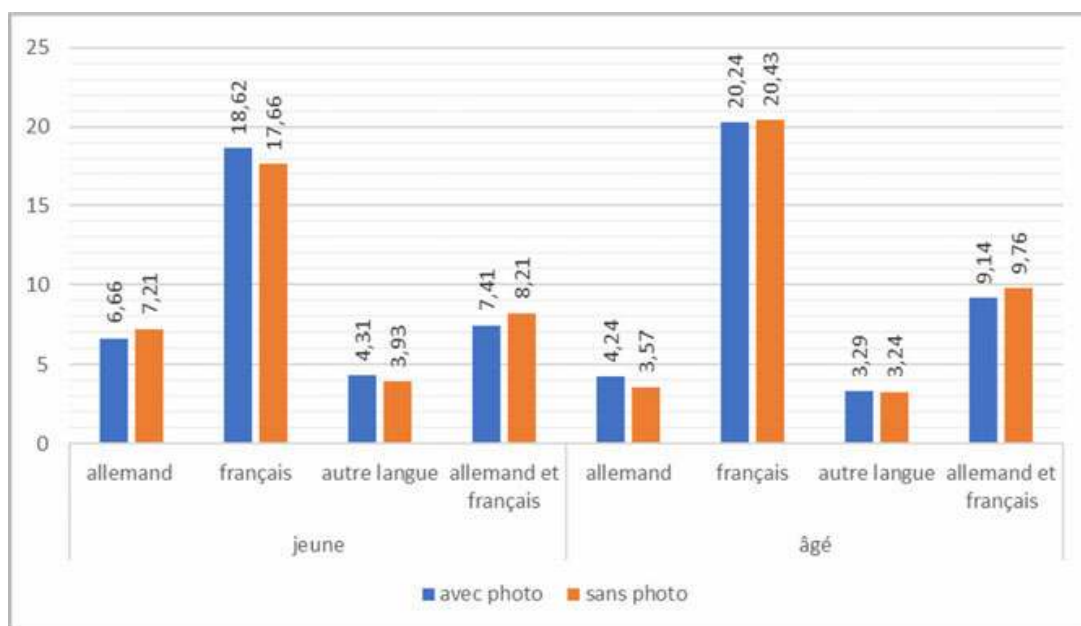


Fig. 9 : La perception des gallicismes selon l'âge.

### 4.3.2 Le niveau d'éducation

En ce qui concerne la perception selon le niveau d'éducation, l'analyse révèle que les personnes interrogées ayant un haut niveau d'éducation perçoivent en moyenne 17,78 ( $SD= 10,92$ ) gallicismes comme français, celles ayant un niveau d'éducation moyen 20,14 ( $SD= 8,19$ ) et celles ayant un faible niveau d'éducation 20,25 ( $SD= 8,66$ ). Mais, il ne s'agit pas d'une différence significative ( $p= 0,649$ ). Par ailleurs, les participants ayant un haut niveau d'éducation identifient en moyenne 7,17 ( $SD= 6,00$ ) termes comme allemands, ceux avec un niveau d'éducation moyen 5 ( $SD= 3,65$ ) et ceux à faible niveau d'éducation 3,25 ( $SD= 2,63$ ). Le test exact de Fisher met en évidence qu'il ne s'agit pas ici non plus d'une différence significative ( $p=0,759$ ). En comparant la perception entre les personnes de différents niveaux d'éducation, on remarque également que les personnes ayant un faible niveau d'éducation attribuent en moyenne plus de gallicismes à une autre langue ( $\bar{x}=6,75$  ;  $SD=3,59$ ) que les personnes d'autres groupes. De plus, celles ayant un haut niveau d'éducation perçoivent en moyenne plus de gallicismes comme allemands et français ( $\bar{x}=9,22$  ;  $SD=8,59$ ) que celles ayant un niveau d'éducation moins élevé (cf. fig. 10).

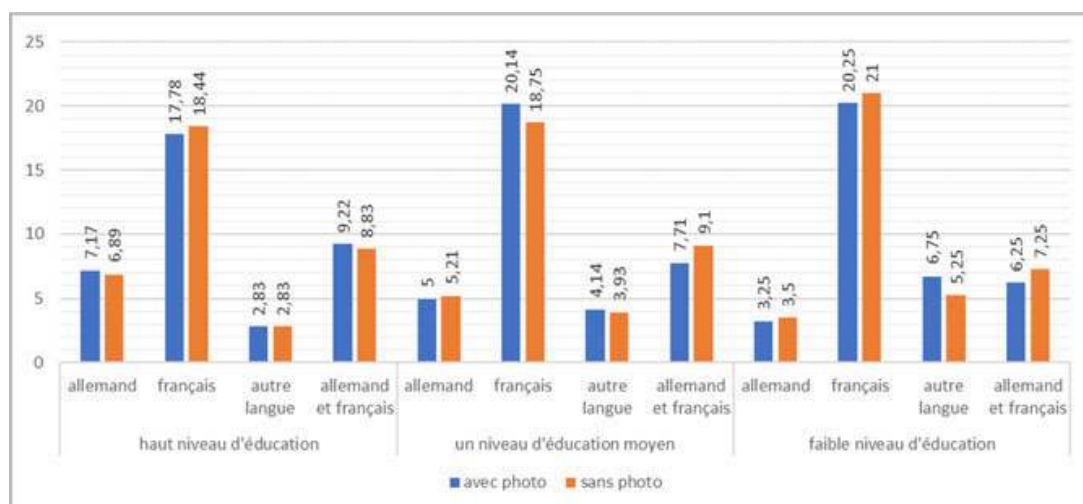


Fig. 10 : La perception des gallicismes selon le niveau d'éducation.

### 4.3.3 Les compétences linguistiques

Les résultats concernant les compétences linguistiques révèlent que les participants qui ont des connaissances en français perçoivent en moyenne 22 ( $SD= 8,59$ ) gallicismes comme français, alors que celles sans connaissance du français n'en perçoivent en moyenne que 18,25 ( $SD= 9,31$ ). Cependant, la différence n'est pas significative ( $p= 0,612$ ). Par ailleurs, 6,07 ( $SD= 4,71$ ) gallicismes sont en moyenne assignés à la langue allemande par les sondés ayant des connaissances

en français et en moyenne 5,47 ( $SD= 4,71$ ) par ceux qui n'en ont pas. Le test exact de Fisher indique à nouveau que la différence n'est pas significative ( $p=0,935$ ). De surcroît, 6,43 ( $SD= 7,37$ ) gallicismes sont en moyenne perçus comme allemands et français et 2,5 ( $SD= 2,24$ ) mots sont attribués à une autre langue par les personnes ayant des connaissances en langues étrangères. En revanche, 8,81 ( $SD= 7,74$ ) termes sont en moyenne attribués à l'allemand et au français et 4,42 ( $SD= 3,72$ ) à une autre langue par les répondants qui n'ont aucune connaissance en français (cf. fig. 11).

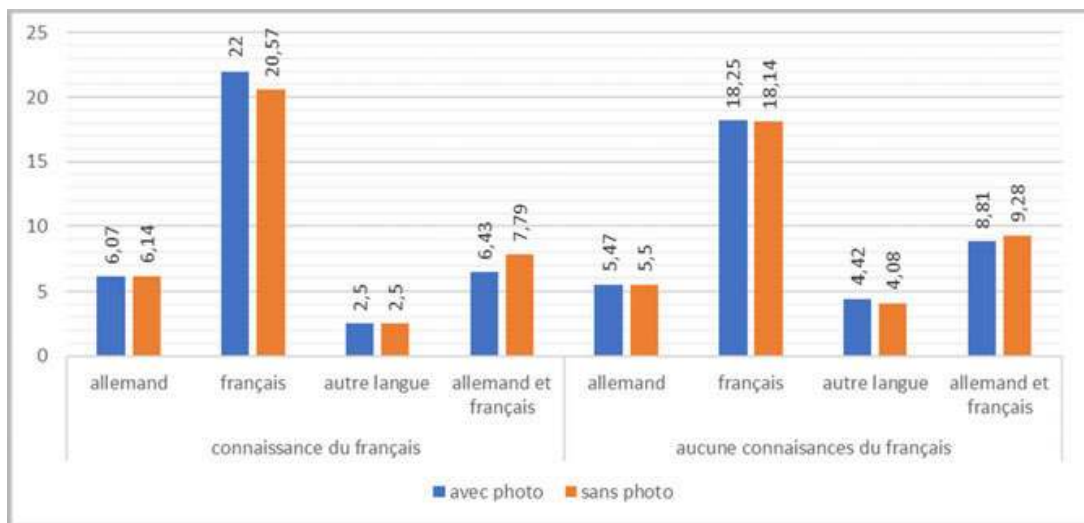


Fig. 11 : La perception des gallicismes selon les connaissances en langues étrangères.

#### 4.3.4 L'intérêt pour la culture

L'analyse de la perception selon l'intérêt culturel des sondés permet de dégager les résultats suivants : les répondants qui s'intéressent à la culture perçoivent en moyenne 18,77 ( $SD= 11,11$ ) gallicismes comme français et ceux qui s'y intéressent un peu 18,93 ( $SD= 8,14$ ), alors que ceux sans intérêt pour la culture en perçoivent en moyenne 21,22 ( $SD= 10,11$ ) comme français. En effectuant le test exact de Fisher, il s'avère qu'il ne s'agit pas d'une différence significative ( $p= 0,780$ ). Par ailleurs, 6,46 ( $SD= 6,55$ ) gallicismes sont en moyenne reconnus comme allemands par les personnes interrogées qui s'intéressent à la culture, en moyenne 4,07 ( $SD= 3,85$ ) par celles qui s'y intéressent un peu et en moyenne 3,33 ( $SD= 3,24$ ) par celles sans intérêt pour la culture. Le test exact de Fisher a permis de révéler que la différence n'est pas significative ( $p= 0,840$ ). De plus, il s'avère que les différents groupes attribuent en moyenne à peu près le même nombre de gallicismes à une autre langue (environ trois mots) et aux langues allemande et française (environ huit mots) (cf. fig. 12).

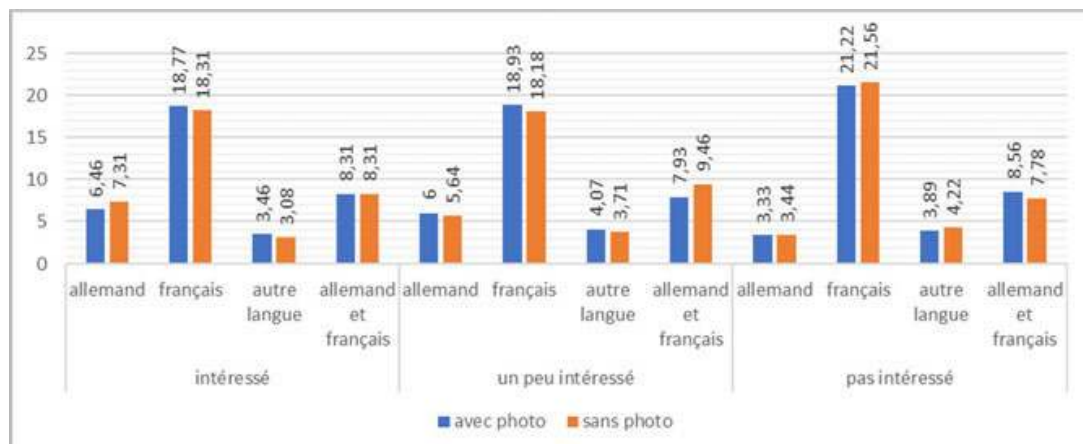


Fig. 12 : La perception des gallicismes selon l'intérêt pour la culture.

## 4.4 La perception des gallicismes sélectionnés

### 4.4.1 Mayonnaise - Mayo - Curry Mayo - Spicy Mayo

En analysant les résultats des tâches de hiérarchisation, on constate que le gallicisme *Mayonnaise* a été attribué au rang *très français* (++) par 91,67% des personnes interrogées et le mot *Mayo* au deuxième rang (+) par 70,83%. Par ailleurs, *Curry Mayo* a été rangé au troisième rang (-) par 60,42% des répondants, alors que la construction *Spicy Mayo* a été assignée au rang *peu français* (--) par également 60,42%.

### 4.4.2 Brioche - Brioche-Bun - Brioche-French-Toast - Butter-Brioche

Les variations du gallicisme *Brioche* ont été évaluées comme suit : le terme *Brioche* a été perçu comme très français (++) par trois quarts des participants, alors que *Brioche-Bun* a été assigné au deuxième rang (+) par 41,67%. La construction *Brioche-French-Toast* a été associée au deuxième rang (+) par 29,1% des personnes interrogées ainsi qu'au troisième (-) et au quatrième (--) rang par 27,08%. *Butter-Brioche* a été assigné au quatrième rang (--) par 56,25% des sondés. Il est frappant de constater que le gallicisme *Brioche* lorsqu'il est composé avec des termes anglais comme *Bun* ou *French-Toast* est perçu comme étant plus français que la construction avec le mot allemand *Butter*.

### 4.4.3 Blauschimmelcreme - Rote Beete Creme - Parisercreme - Champagner Creme - Nougatcreme - crème

Le gallicisme *crème* a été perçu comme *très français* (+++) par plus des trois quarts des personnes interrogées, alors que la construction *Blauschimmelcreme* a été assignée au rang *peu français* (---) par 41,67%.

#### 4.4.4 Sauce Béarnaise - Sauce Hollandaise - Caramel-Sauce - Tomatensauce - Beerensauce - Pfeffer Sauce - Preiselbeer Sauce - Cocktailsauce

79,17% des personnes interrogées ont attribué le terme *Sauce Béarnaise* au rang *très français* (++++) et 62,50% le gallicisme *Sauce Hollandaise* au deuxième rang (+++), alors que plus de la moitié d'entre eux ont associé la construction *Caramel-Sauce* au troisième rang (++) . Les constructions *Tomatensauce*, *Beerensauce*, *Pfeffer Sauce* et *Preiselbeer Sauce* ont été perçues comme peu françaises par plus des trois quarts des participants. Même si les mots composés sans tiret indiquent une plus grande intégration que les constructions avec tiret (cf. Pustka 2021 : 90), les résultats montrent que la perception des gallicismes étudiés dépend fortement des mots combinés. Les constructions qui se composent de deux gallicismes comme *Champagner Creme* et *Caramel-Sauce* sont perçues comme françaises par plus de sondés que les constructions qui comprennent des mots d'autres langues comme *Blauschimmelcreme* et *Preiselbeer Sauce*.

## 5 Discussion

Dans le cadre de cet article, une enquête en ligne a été menée pour examiner comment les gallicismes de la gastronomie viennoise sont perçus par les Viennois. L'étude a mis l'accent sur les facteurs socio-démographiques qui peuvent influencer la perception dans le but de déterminer par une analyse quantitative si les gallicismes sont reconnus comme français ou plutôt comme allemands. Les résultats de l'analyse mettent en évidence que les gallicismes sont en moyenne plutôt perçus comme français ( $\bar{x}=19,3$  ;  $SD=9,18$ ) qu'allemands ( $\bar{x}=5,64$  ;  $SD=4,67$ ). Par ailleurs, les emprunts au français sont en moyenne plutôt perçus comme allemands et français ( $\bar{x}=8,14$  ;  $SD=7,64$ ) qu'exclusivement comme allemands. Seul un petit nombre de gallicismes sont attribués à une autre langue ( $\bar{x}=3,88$  ;  $SD=3,46$ ). Ce qui est frappant, c'est que l'écart typique présente des valeurs relativement élevées, ce qui laisse supposer que la perception des gallicismes est très individuelle avec une forte variabilité entre chaque personne interrogée. Comme le degré d'intégration détermine si un mot est perçu comme emprunt ou pas (cf. Telling 1987 : 10) et que les gallicismes étudiés sont plutôt perçus comme français, il convient de souligner que ce sont surtout les gallicismes qui ont maintenu leur orthographe française comme *Crème brûlée*, *Crêpe* ou *Éclair* et des termes qui transmettent une notion française comme *Pâtisserie* ou *Brasserie* qui sont perçus comme français par au moins 78% des participants. Cependant les mots *Püree* et *Saucen*, dont l'orthographe a été adaptée aux normes linguistiques allemandes, soit à travers le graphème allemand <ü>, soit à travers la termi-



naison allemande <n>, sont respectivement perçus comme allemands par 54% et 72% des participants. Les résultats concernant la perception des gallicismes par les différents groupes socio-démographiques sont les suivants :

- **L'âge** : la première hypothèse, selon laquelle les personnes âgées perçoivent plus souvent les gallicismes de la gastronomie comme étant français que les personnes plus jeunes, a été falsifiée. Bien que les plus âgés attribuent en moyenne plus de gallicismes à la langue allemande que les participants jeunes, il s'avère qu'il ne s'agit pas d'une différence significative et que les résultats sont aléatoires. Cependant, le test de signification a permis de dégager qu'il existe une corrélation entre l'âge et la perception des gallicismes comme allemands. En prenant en compte la moyenne, il s'est révélé que les plus jeunes perçoivent plus souvent les gallicismes comme étant allemands que les personnes âgées.
- **Le niveau d'éducation** : les résultats remettent également en question la deuxième hypothèse selon laquelle les personnes avec un niveau d'éducation élevé percevraient les gallicismes plus souvent comme français que celles ayant un niveau d'éducation moins élevé. Dans le cas de l'échantillon étudié ici, on observe même des tendances opposées. Les participants ayant un haut niveau d'éducation assignent en moyenne moins de gallicismes à la langue française que les participants d'autres groupes. Mais le test de Fisher démontre que les différences ne sont pas significatives.
- **Les connaissances de français** : la troisième hypothèse, selon laquelle les personnes qui ont des connaissances en français perçoivent plus souvent les gallicismes de la gastronomie comme étant français que les personnes sans connaissance de cette langue, n'est pas non plus corroborée par les résultats obtenus. Même si les participants ayant des connaissances en français reconnaissent en moyenne plus de gallicismes comme français que ceux qui n'en ont pas, la différence n'est pas significative.
- **L'intérêt pour la culture** : les résultats réfutent aussi l'hypothèse selon laquelle les personnes qui s'intéressent à la culture perçoivent plus souvent les emprunts français comme étant français que les personnes moins intéressées par la culture. En effet, les réponses indiquent même une tendance inverse, mais sans différence significative.

En raison de la petite taille de l'échantillon étudié (n=50), il se pose la question de savoir si celui-ci n'est pas trop faible pour obtenir des résultats significatifs (cf. Walther 2022). Lors de l'analyse de l'enquête, il s'est avéré, par ailleurs, que la composition des différents groupes socio-démographiques est assez déséquilibrée. Par conséquent, il aurait été préférable de veiller à une composi-

tion plus équilibrée et de recruter un plus grand nombre des participants. En effet, le sondage a été consulté 104 fois, ce qui laisse supposer qu'au début, plus de personnes étaient intéressées par l'enquête. Une page d'accueil plus captivante aurait peut-être attiré plus de participants. De plus, sept personnes ont interrompu le questionnaire après la liste alphabétique des gallicismes sans photo. Je suppose que cela est dû au fait qu'elles étaient découragées de faire à nouveau la même chose avec des photos. Pour éviter ce problème, on aurait pu répéter dans l'enquête qu'il est très important pour la réussite de l'étude d'attribuer les mêmes mots à une langue ou à deux langues, mais cette fois en les considérant dans leur contexte d'origine.

## 6 Conclusion

En résumé, les gallicismes de la gastronomie représentés dans le paysage linguistique de Vienne sont en moyenne surtout perçus comme français, même si une grande partie de ces mots se trouve déjà dans le dictionnaire *Duden*. De plus, les emprunts français sont plutôt reconnus comme allemands et français qu'exclusivement comme allemands. Cette recherche indique également que la perception est très individuelle et dépend fortement des mots en question. Les mots *Brasserie* et *Pâtisserie*, par exemple, sont presque exclusivement perçus comme français, alors que les mots *Mayonnaise*, *Saucen* et *Restaurant* sont majoritairement attribués à la langue allemande. En outre, les analyses montrent qu'il n'y a pas de différence de perception significative entre les personnes ayant un haut niveau d'éducation et celles ayant un niveau d'éducation moyen ou faible, ni entre les gens ayant des connaissances en français et ceux qui n'en ont aucune, ni même entre les personnes qui s'intéressent à la culture et celles qui ne s'y intéressent pas. Cependant, les résultats montrent qu'il y a une corrélation entre l'âge et la perception des gallicismes et que les personnes jeunes perçoivent les gallicismes significativement plus souvent comme allemands que les gens âgés.

Il convient ici de souligner qu'en interprétant les résultats de l'enquête, il faut toujours garder à l'esprit que la présente étude porte sur un échantillon de petite dimension, caractérisé par une composition déséquilibrée entre les différents groupes socio-démographiques. De plus, comme l'échantillon étudié ne comprend pas de personnes dont le français est la langue première, il serait intéressant d'explorer comment les gallicismes sont perçus par ce groupe. Pour comparer la perception des gallicismes d'autres domaines sémantiques avec celui de la gastronomie, d'autres études, qui examinent par exemple la perception des gallicismes du domaine *beauté et mode*, sont nécessaires.

## Références

- Albert, Ruth / Koster Cor J. (2002) : *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*, Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag.
- Backhaus, Peter (2007) : *Linguistic landscapes : A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Braunecker, Claus (2021) : *How to do Statistik und SPSS. Eine Gebrauchsanleitung*, Wien : facultas.
- Castillo Lluch, Mónica (2022) : « Time-lapse del paisaje lingüístico de Lausana en español (2013–2021) », in : Mercedes de la Torre García / Francisco Molina-Díaz (éds.) : *Paisaje lingüístico : cambio, intercambio y métodos*, Berlin : de Gruyter, 41–79.
- Duden : *Duden online* : <https://www.duden.de/woerterbuch> (23.05.2023).
- Dudenredaktion (2020) : *Duden. Das Herkunftswörterbuch : Etymologie der deutschen Sprache*, Berlin : Dudenverlag.
- DWDS : *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* : <https://www.dwds.de/> (15.05.2023).
- Eibensteiner, Lukas (2023) : « Förderung von Sprach(en)bewusstheit durch den Einbezug herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Französischunterricht : Potenziale der Linguistic-Landscape-Forschung », in : Eibensteiner, Lukas et al. (éd.) : *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*, Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 227–256.
- Eisenberg, Peter (2018) : *Das Fremdwort im Deutschen*, Berlin / Boston : De Gruyter.
- Fröschl, Katrin (2017) : *Soggiorni deLL'estero davanti aLLa porta di casa. Il francese e l'italiano nel paesaggio linguistico di Vienna*, Diplomarbeit Universität Wien.
- Hurch, Bernhard (2016) : « Gallizismus », in : Glück, Helmut / Rödel, Michael (éds.) : *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart / Weimar : Metzler, 219.
- Janczyk, Markus / Pfister, Roland (2015) : *Inferenzstatistik verstehen. Von A wie Signifikanztest bis Z wie Konfidenzintervall*, Berlin / Heidelberg : Springer Spektrum.
- Kelly-Holmes, Helen (2000) : « Bier, parfum, kaas : Language fetish in European advertising », in : *European Journal of Cultural Studies*, Vol. 3, 1, 67–82.
- Körner, Helle (2004) : « Zur Entwicklung des deutschen (Lehn-)Wortschatzes », in : *Glottometrics*, 7, 25–49.
- Kratz, Bernd (1968) : « Deutsch-französischer Lehnwortaustausch », in : Mitzka, Walter (éd.) : *Wortgeographie und Gesellschaft. Festgabe für L.E. Schmitt*, 445–486.
- Landry, Rodrigue / Bourhis, Richard Y. (1997) : « Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality : An empirical study », in : *Journal of language and social psychology*, Vol. 16, 1, 23–49.
- Lingscape (2016) : *Lingscape. Citizen science meets linguistic landscaping* : <http://lingscape.uni.lu/> (15.05.2023).
- LinguaSnapp (2015) : *LinguaSnapp – Manchester's Multilingual Landscape* : <http://www.linguasnapp.manchester.ac.uk> (15.05.2023).

- Morant-Marco, Ricard (2022) : « Paisaje lingüístico y transformación social », in : Mercedes de la Torre García / Francisco Molina-Díaz (éds.) : *Paisaje lingüístico : cambio, intercambio y métodos*, Berlin : Peter Lang, 143–164.
- Mutz, Katrin (2009) : « Über das Französische und seine Wechselwirkungen mit den Deutschen », in : Stolz, Christel (éd.) : *Unsere sprachlichen Nachbarn in Europa. Die Kontaktbeziehungen zwischen Deutsch und seinen Grenznachbarn*, Bochum : Brockmeyer, 47–68.
- Online Etymology Dictionary : <https://www.etymonline.com/> (15.05.2023).
- Platen, Christoph (1997) : *Ökonomie : Zur Produktnamen-Linguistik im Europäischen Binnenmarkt*, Tübingen : Niemeyer.
- Pons Rodríguez, Lola (2012) : *El paisaje lingüístico de Sevilla : Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*, Sevilla : Diputación de Sevilla.
- Purschke, Christoph (2017) : « Crowdsourcing the linguistic landscape of a multilingual country. Introducing Lingscape in Luxembourg », in : *Linguistik Online*, Vol. 85, 6, 181–202.
- Purschke, Christoph (2018) : « Linguistic Landscapes – Sprachliche Landschaften », in : Börner, Ingo / Straub, Wolfgang / Zolles, Christian (éds.) : *Germanistik digital. Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft*, Wien : Facultas, 153–167.
- Purschke, Christoph (2021) : « Crowdsapes. Participatory research and the collaborative (re)construction of linguistic landscapes with Lingscape », in : *Linguistics Vanguard* 7.
- Pustka, Elissa (2021) : « Wo Österreich französisch ist : eine Pilotstudie zur Linguistic Landscape der Wiener Josefstadt (8. Bezirk) », in : Lücke, Stephan / Piredda, Noemi / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (éds.) : *Linguistik grenzenlos : Berge, Meer, Käse und Salamander 2.0 – Linguistica senza confini : montagna, mare, formaggio e salamandra 2.0. Korpus im Text* : <http://www.kit.gwi.uni-muenchen.de/?p=75170&v=1> (15.05.2023).
- Rosenbaum et al. (1977) : « English on Keren Kayemet Street », in : Fishman, Joshua / Cooper, Robert L / Conrad, Andrew (éds.) : *The Spread of English. The Sociology of English as an Additional Language*, Rowley : Newbury House, 179–196.
- Soukup, Barbara (2020) : « Survey area selection in Variationist Linguistic Landscape Study. A report from Vienna, Austria », in : *Linguistic Landscape* 6/1, 52–79.
- Spolsky, Bernard / Cooper, Robert L (1991) : *The Languages of Jerusalem*. Oxford : Clarendon Press.
- Telling, Rudolf (1987) : *Französisch im deutschen Wortschatz : Lehn- und Fremdwörter aus acht Jahrhunderten*, Berlin : Volk und Wissen.
- Thiele, Johannes (1993) : « Die Schichtung französischen Wortgutes im Deutschen. Streifzüge durch die Geschichte der deutschen Sprache », in : Dahmen, Wolfgang et al.

(éds.) : *Das Französische in den deutschsprachigen Ländern : Romanistisches Kolloquium VII*, Tübingen : Gunter Narr Verlag, 3–17.

Walther, Björn (2022) : « Gründe für nicht-signifikante Ergebnisse » : <https://bjoernwalther.com/gruende-fuer-nicht-signifikante-ergebnisse/> (15.05.2023).

Wortbedeutung.info : *Online-Wörterbuch* : <https://www.wortbedeutung.info/> (15.05.2023).

# **Didactique et pratique de l'enseignement du FLE en Autriche**



# Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in österreichischen Lehrplänen (1985-2022): ein Blick auf historische Entwicklungstendenzen (unter besonderer Berücksichtigung des Faches Französisch)

Lukas Eibensteiner, Friedrich-Schiller-Universität Jena

## 1 Einleitung

In einer von Globalisierung und Migrationsbewegungen geprägten Gesellschaft sind Mehrsprachigkeit und Interkulturalität<sup>1</sup> nicht nur demographische Rahmenbedingung, sondern ein allgemein anerkanntes Ziel der europäischen Sprachenpolitik sowie des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Rückl 2022: 126). Diesbezüglich wird schon im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) auf die Notwendigkeit verwiesen, eine „mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz“ (Europarat 2001: 163) auszubilden. Dabei handelt es sich um die Fähigkeit,

Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. (Europarat 2001: 163)

---

1 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in der Literatur unterschiedliche Begrifflichkeiten kursieren. So ist beispielsweise eine Unterscheidung zwischen individueller *Mehrsprachigkeit* und gesellschaftlicher *Vielsprachigkeit* im Kontext der europäischen Sprachenpolitik üblich (vgl. Europarat 2001: 17). Darüber hinaus sei auf eine lange Diskussion hinsichtlich der Begriffe *Inter-* und *Transkulturalität* verwiesen (vgl. Kapitel 2.2), die in manchen Diskursen von offeneren Termini wie Diversität, Heterogenität etc. abgelöst wurden. Aufgrund dieser terminologischen Fülle werden im Folgenden – trotz der damit einhergehenden nicht unproblematischen Simplifizierung – die Begriffe *Mehrsprachigkeit* und *Interkulturalität* als vermeintlich theorieneutrale Oberbegriffe verwendet.



Um dem Ziel mehrsprachiger und plurikulturell kompetenter Bürger\*innen näher zu kommen, verfolgen die Europäische Union sowie der Europarat eine Sprachenpolitik, in welcher die Entwicklung von Referenzwerken (vgl. Candelier et al. 2010), Leitfäden (vgl. Beacco et al. 2016a; Europarat 2007) und Handbüchern (Beacco et al. 2016b), welche dann als Basis für die Konzeption nationalstaatlicher Curricula dienen können, eine zentrale Rolle einnimmt. Die Diskussion rund um die Curriculumgestaltung sollte sich laut GeR am Ziel einer allgemeinen Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt ausrichten. Darüber hinaus sollte der Fokus nicht auf einem isolierten Curriculum für einzelne Sprachen, sondern vielmehr auf der Rolle mehrerer Sprachen bei der allgemeinen sprachlichen Erziehung liegen (vgl. Europarat 2001: 163–164). Konkrete Vorschläge für derartige Curricula wurden für den deutschsprachigen Kontext beispielsweise im Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm / Reich 2011) oder im Gesamtsprachencurriculum (vgl. Hufeisen 2011) vorgelegt.

Trotz des prinzipiell hohen Stellenwerts der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz finden sich im GeR keine passenden Deskriptoren für die Beschreibung derselben; auch Ratschläge für die Erstellung entsprechender Curricula werden nur an wenigen Stellen gegeben (vgl. Europarat 2001: 163–171). Allerdings könnten gerade adäquate Deskriptoren eine wesentliche Stütze bei der Curriculumgestaltung sein, weshalb der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA; vgl. Candelier et al. 2010) dieses Desiderat zu schließen versucht. Der RePA versteht sich als Referenzwerk, das die Umsetzung von Pluralen Ansätzen<sup>2</sup> „zur Nutzung und Förderung von deklarativem (*savoir*), prozeduralem (*savoir-faire*) und persönlichkeitsbezogenem Wissen (*savoir-être*)“ erleichtern möchte. Er setzt sich aus globalen Kompetenzbeschreibungen und drei Listen mit Deskriptoren für die Bereiche *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* zusammen und liefert somit eine wichtige Ergänzung zum GeR sowie eine für den Sprachunterricht und die Entwicklung von Lehrplänen durchaus sinnvolle Orientierungshilfe.

Auch der Begleitband des GeR mit neuen Deskriptoren (vgl. Europarat 2018) setzte sich zum Ziel, die 2001 publizierte Version des GeR um neue Deskriptoren zu ergänzen. Ein Fokus lag dabei auf der mehrsprachigen und plurikulturellen

---

2 „Das Konzept ‘*Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*’ meint sprachenübergreifende Lehr- und Lernverfahren, die **mehrere** Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder Kulturen sowie einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen“ (Candelier et al. 2010: 8; Hervorhebungen im Original). Es unterscheidet sich von einzelzielsprachlichen Konzepten, die nur eine einzige Zielsprache und/oder eine bestimmte Zielkultur (sofern man überhaupt von Kultur im Singular sprechen kann) fokussieren (vgl. Candelier et al. 2010: 8).

Kompetenz, der nun ein eigenes Kapitel gewidmet wird, in dem Deskriptoren zu den Bereichen *building on pluricultural repertoire*, *plurilingual comprehension* und *building on plurilingual repertoire* aufgelistet werden. Ersterer bezieht sich vor allem auf Aspekte, die in der Literatur meist mit interkulturellem Lernen in Verbindung gebracht werden, wie beispielsweise Ambiguitätstoleranz, dem Hinterfragen von Normalitätsannahmen oder der Diskussion von Stereotypen (vgl. Europarat 2018: 158–159). Der Bereich der *plurilingual comprehension* beschreibt Fähigkeiten rund um das (interkomprehensive), rezeptive Verstehen von Texten basierend auf dem sprachlichen Vorwissen Lernender sowie dem nötigen Rückgriff auf vorhandene sprachliche Ressourcen (vgl. Europarat 2018: 160). Schließlich greift der dritte Bereich *building on plurilingual repertoire* die Fähigkeit Lernender auf, ihr gesamtes sprachliches Repertoire gewinnbringend einzusetzen (vgl. Europarat 2018: 161–162).

Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz nimmt also in den drei besprochenen Referenzwerken eine wichtige Stellung ein. Dennoch wird in der deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Literatur weiterhin kritisch angemerkt, dass die Förderung der genannten Kompetenz nur bedingt Einzug in die tatsächliche Unterrichtspraxis gehalten habe, was unter anderem auch auf eine „schwammige und lückenhafte Thematisierung von Mehrsprachigkeit“ (Heyder 2017: 66) in den Curricula zurückzuführen sei. Im Folgenden soll daher exemplarisch der Frage nachgegangen werden, inwiefern in curricularen Vorgaben Österreichs – konkret: im österreichischen Lehrplan – auf Aspekte der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität eingegangen wird. Dabei soll nicht nur auf die im Jahre 2022 gültige Fassung eingegangen werden, sondern es soll die Umsetzung in den Lehrplänen der letzten vierzig Jahre untersucht werden.<sup>3</sup>

Nach einem kurzen Überblick über die (historische) Entwicklung mehrsprachiger und interkultureller Ansätze im Allgemeinen (Kapitel 2) werden in Kapitel 3 die österreichischen Lehrpläne zwischen 1985 und 2022 mit einem besonderen Fokus auf die lebenden Fremdsprachen (bzw. dem Fach Französisch) analysiert. Ziel der Analyse ist es, entsprechende Entwicklungstendenzen nachzuzeichnen und Desiderate aufzuzeigen, die in zukünftigen Überarbeitungen berücksichtigt werden können (Kapitel 4).

---

3 Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Autor des vorliegenden Beitrags weder bei der Erarbeitung der österreichischen Lehrpläne beteiligt war, noch an den entsprechenden Diskussionen aktiv teilgenommen hat. Dies impliziert, dass ggf. einige Hintergründe für Entscheidungen von anderen Personen besser bewertet werden können, eröffnet dafür aber die Möglichkeit für einen relativ unbefangenen und vermeintlich neutralen Blick von außen.

## 2 Ein historischer Überblick über die Entwicklung mehrsprachiger und interkultureller Ansätze

Nachdem in der Einleitung ein kurzer Überblick über die sprachenpolitischen Bestrebungen und zentralen Referenzwerke der Europäischen Union bzw. des Europarates gegeben wurde, soll in diesem Kapitel die Entwicklung mehrsprachiger und interkultureller Ansätze – vor allem vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute – skizziert werden. Die fremdsprachendidaktische Diskussion wird im Anschluss als Schablone für die Analyse der österreichischen Lehrpläne herangezogen. Als Grundlage der Darstellung dient eine Unterteilung in vier Ansätze: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Interkomprehensionsdidaktik, Sprach(en)bewusstheit (en. *Language awareness*) und interkulturelles Lernen.<sup>4</sup> Der Fokus liegt dabei auf den Diskussionen, wie sie im Kontext der deutschsprachigen (romanistischen) Fremdsprachendidaktik geführt werden.

### 2.1 Mehrsprachige Ansätze

Mehrsprachige Ansätze im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens „sind in der europäischen Tradition bereits seit dem Mittelalter belegt“ (Reimann 2016: 15). So finden sich beispielsweise mehrsprachige Gesprächsbücher und Glossare, die häufig eine parallele Auflistung von Dialogen und Wortlisten in zahlreichen Sprachen beinhalten und damit prinzipiell zum Erlernen mehrerer Sprachen herangezogen werden können. Auch die Grammatik-Übersetzungsmethode kann an sich als mehrsprachiges Verfahren betrachtet werden, stehen doch Sprachvergleiche zwischen Erst- und Zielsprache sowie zu den klassischen Sprachen Latein und Griechisch im Vordergrund.

Zu einem wesentlichen Bruch kommt es erst mit der Direkten Methode des 19. Jahrhunderts, die absolute Einsprachigkeit propagiert (vgl. Reimann 2016: 16). Diese monolinguale Tendenz wird im 20. Jahrhundert lerntheoretisch vom Behaviorismus untermauert, der durch sein zugrundeliegendes Lernverständnis (Reiz-Reaktion) für die Imitation von sprachlichen Mustern in der zu lernenden Sprache plädiert. Trotz der theoretischen Unterschiede plädieren auch Vertreter\*innen nativistischer Ansätze für eine einsprachige Herangehensweise und sehen den Königsweg der Fremdsprachenaneignung durch möglichst viel Kontakt und Input mit der Zielsprache geebnet. Kognitiverende Verfahren werden dabei ohnehin kritisch beäugt, da explizites Sprachwissen nur bedingt zur Herausbildung einer impliziten Sprachkompetenz führen könne.

---

4 Die Einteilung orientiert sich grob an den vier Pluralen Ansätzen des RePA (Candelier et al. 2010), weicht aber in einigen Punkten auch davon ab.

Erst mit dem Postulat der ‘Aufgeklärten Einsprachigkeit’ (vgl. Butzkamm 1973) ist (frühestens) ab den 1970er Jahren der Grundstein für die Entwicklung hin zu mehrsprachigen Ansätzen im aktuellen Verständnis gelegt. In dieser Zeit entwickeln Autor\*innen erste Impulse für eine ‘Didaktik der Mehrsprachigkeit’ (vgl. Wandruszka 1979), also eines wissenschaftlich begründeten Verfahrens zur Förderung von Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen.

### 2.1.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Als Startpunkt für die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im engeren (romanistischen) Sinne werden für den deutschsprachigen Raum meistens die Arbeiten von Meißner (1995) und Meißner / Reinfried (1998) genannt. Aufbauend auf der Idee eines mehrsprachigen Europas (vgl. Kapitel 1), proklamieren sie das Lehr- und Lernziel einer funktionalen Mehrsprachigkeit unter Einbezug möglichst aller Schulfächer. Individuelle Mehrsprachigkeit sei „nicht als summarisches Zufallsereignis und Endprodukt“ erlernter Fremdsprachen zu verstehen; es handle sich dabei vielmehr um „ein zentrales, die einzelnen Zielsprachen übergreifendes Lernziel“, das gefördert werden müsse (Meißner 1995: 172). Um dieses zu erreichen, müssten übereinzelzielsprachliche Vernetzungsangebote geschaffen werden, was schon bei der Erstellung von einzelzielsprachlichen Curricula zu bedenken sei (vgl. Europarat 2001: 164; Meißner 1995: 173). Darüber hinaus solle ein Beitrag zu Toleranz und Empathie sowie zur Erziehung zu für das Fremde offenen Bürger\*innen geleistet werden. Wichtige Anliegen des interkulturellen Ansatzes sind also in der offenen Konzeption dieser Didaktik durchaus mitgedacht (vgl. Meißner 2008: 73). Neben dem Lernziel der rezeptiven Mehrsprachigkeit, die einerseits zu einem gegenseitigen Verständnis in einem mehrsprachigen Europa beitragen soll, andererseits als Grundvoraussetzung für eine „rasche Progression bei der Entfaltung produktiver Kompetenzen“ (Meißner 2008: 73) angesehen wird, betont Meißner (1995: 174–175) auch die Wichtigkeit der Förderung von Sprachlernkompetenz, in deren Kontext er auch explizit auf die Ausbildung einer plurilingual zu fassenden Sprach(en)bewusstheit (*Language Awareness*) hinweist. In diesem Sinne kann die Mehrsprachigkeitsdidaktik à la Meißner als eine auf Sprachvergleichen basierende kognitiverende Didaktik verstanden werden.<sup>5</sup>

Die aktuellen Tendenzen dieser Didaktik versucht Reimann (2016) unter Rückgriff auf Butzkamms (1973) Begriff der ‘Aufgeklärten Einsprachigkeit’

---

5 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass auch die Tertiärsprachendidaktik, die eher einer germanistischen Tradition folgt (vgl. Hufeisen / Neuner 2003), auf ähnlichen Prinzipien wie rezeptivem Verstehen, Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit basiert.

unter dem Sammelbegriff der ‘Aufgeklärten Mehrsprachigkeit’ zu fassen. Neben einer verstärkten Öffnung hinsichtlich der produktiven Fertigkeiten setzt sich Reimann für die Integration des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden ein und betont somit explizit die Integration weiterer Schulfremdsprachen (allen voran des Englischen), des Deutschen (auch als Fremd- und Zweitsprache), der Herkunfts- und Familiensprachen sowie der diversen Varietäten der zu unterrichtenden Zielsprache. Darüber hinaus fordert er eine Öffnung hin zum multilingualen Sachfachunterricht sowie eine explizite (Re-)Integration der transkulturellen kommunikativen Kompetenz, die – so Reimann (2016: 17) – in der Interkomprehensionsdidaktik nicht ausreichend berücksichtigt werde.

### **2.1.2 Interkomprehensionsdidaktik**

Die Interkomprehensionsdidaktik ist eine eher auf die rezeptiven Kompetenzen bezogene Didaktik, die primär auf den parallelen Erwerb mehrerer genetisch nahverwandter Sprachen, wie beispielsweise romanischer Sprachen, abzielt (vgl. EuroComRom-Projekt von Klein / Stegmann 1999). Dabei muss erwähnt werden, dass das Englische als weitere Schulfremdsprache schon recht früh in den Überlegungen berücksichtigt wird (vgl. Klein / Reissner 2006). Bei der Interkomprehension werden die Vorteile, die sich aus den Ähnlichkeiten nahverwandter Sprachen ergeben, für den Aufbau rezeptiver Kompetenzen systematisch genutzt, so dass beispielsweise Teilnehmer\*innen mehrsprachiger Interaktionen ihre Erstsprachen benutzen und die Sprachen ihrer Gesprächspartner\*innen rezeptiv verstehen können (vgl. Candelier et al. 2010: 9).

### **2.1.3 Sprach(en)bewusstheit / *Language Awareness***

Üblicherweise wird der Bericht des Bullock-Komitees aus dem Jahre 1975 als Startpunkt für die *Language Awareness*-Bewegung genannt. In diesem Bericht, der sich im Wesentlichen auf das Lernen des Englischen als Erst- und Zweitsprache bezieht, wird die Wichtigkeit von *Language Awareness* als Schlüssel für das Sprachlernen im Allgemeinen betont (vgl. Finkbeiner / White <sup>3</sup>2017: 5). Der *Éveil aux langues*-Ansatz (vgl. Candelier et al. 2010: 10) baut auf den Ideen dieser Bewegung auf und möchte Lernende von Beginn ihrer Einschulung an auf die sprachliche Diversität aufmerksam machen bzw. sie dafür sensibilisieren, um sie so auf ein Leben in mehrsprachigen und interkulturellen Gesellschaften vorzubereiten (vgl. Reissner 2015: 668–669). Es geht also weniger darum, die Sprachkompetenz in einer konkreten Zielsprache zu fördern, als vielmehr darum, eine Bewusstheit und Sensibilität hinsichtlich sprachlicher Vielfalt zu erzeugen.

## 2.2 Interkulturelle Ansätze

Betrachtet man die historische Entwicklung interkultureller Ansätze, so lassen sich erste Tendenzen kulturellen Lernens bereits im Mittelalter vor allem aber ab der Frühen Neuzeit erkennen (vgl. Kuhfuß 2014). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts treten zunehmend realienkundliche Kenntnisse ins Zentrum des Interesses und damit die Überzeugung, „man könne die Kultur einer fremden Sprachgemeinschaft [...] durch möglichst breite und möglichst umfassende Kenntnis ‘objektiver Fakten’“ (Steinbrügge 2005: 88) erfassen. In den 1920er Jahren wird die Realien- von der Kulturkunde abgelöst. Der Fokus liegt nun nicht mehr auf der Vermittlung isolierter Fakten, sondern auf dem Ziel, andere Völker und deren Kulturen zu verstehen (vgl. Eberhardt 2013: 12–13), was lediglich durch eine Kontrastierung von Eigenem und Fremdem möglich scheint (vgl. Grünewald / Küster et al. <sup>2</sup>2017: 184). Dabei wird dem Fremdsprachenunterricht einerseits eine „patriotisch-mobilisierende Funktion“ zugesprochen; andererseits werden Forderungen „nach einem an Völkerverständigung interessierten [...] Fremdsprachenunterricht laut“ (Decke-Cornill / Küster <sup>2</sup>2014: 225). Spätestens während des nationalsozialistischen Regimes wird die Kulturkunde als Wesens- bzw. Deutschkunde missbraucht und dazu eingesetzt, den eigenen kulturellen Standpunkt überhöht darzustellen (vgl. Eberhardt 2013: 13).

Im Fremdsprachenunterricht der Nachkriegszeit dominiert die Vermittlung sprachlicher Mittel und erst in den 1970er Jahren etabliert sich im Zuge der kommunikativen Wende die v. a. alltagsbezogene Landeskunde (vgl. Eberhardt 2013: 15), wobei man sich neben der

Vermittlung von umfassenden Kenntnissen über Fakten und Strukturen der Raum- und Bevölkerungsentwicklung sowie der wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten eines bestimmten Kulturraums (Lüsebrink <sup>4</sup>2018: 1)

v. a. dem Verhalten in Alltagssituationen widmet. Die Landeskunde der 1970er Jahren ist noch stark an der isolierten Vermittlung von derartigem Faktenwissen orientiert. In den 1980er Jahren ist allerdings eine Öffnung zu erkennen und es wird versucht, sprachliche und kulturelle Lernziele stärker miteinander zu verschränken. Somit rückt langsam die Verwirklichung von Redeabsichten in authentischen Kommunikationssituationen unter Berücksichtigung des soziokulturellen Kontextes in den Mittelpunkt (vgl. Grünewald / Küster et al. <sup>2</sup>2017: 184), was den Weg hin zur interkulturellen Handlungs-/Kommunikationsfähigkeit im heutigen Verständnis öffnet (vgl. Eberhardt 2013: 19). Dieses neue Lernziel soll die Lernenden auf eine heterogene Gesellschaft sowie auf die Begegnung mit Fremdheit vorbereiten, wobei auch die eigene kulturelle Prägung sowie daraus hervorgehende kulturelle Unterschiede und Gemeinsam-

keiten bewusst gemacht werden sollen (vgl. Eberhardt 2013: 21). Affektive und konative Komponenten treten vermehrt in den Mittelpunkt, um Empathie und Ambiguitätstoleranz gegenüber dem Fremden sowie Strategien zur Bewältigung kritischer interkultureller Begegnungssituationen zu entwickeln (vgl. Eberhardt 2013: 22) (zur Kritik dieses Ansatzes siehe unten).

In etwa zeitgleich mit den mehrsprachigen Ansätzen entstehen in den 1990er Jahren viele vom Ansatz her auf die interkulturelle Didaktik bezogene Werke, die vor allem das Verstehen und die Verständigung durch Sprachenlernen sowie die Frage nach der Bedeutung der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht aufgreifen (vgl. Byram <sup>2</sup>2021; Bredella / Delanoy 1999). Als eine der einflussreichsten Schulen kann die aus dem Gießener Graduiertenkolleg entstandene 'Didaktik des Fremdverstehens' angesehen werden (vgl. Bredella et al. 2000; Bredella / Christ 1995). Fremdverstehen definieren Bredella et al. (2000: XII) als das Verstehen, das nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext stattfindet, wozu man aus dem eigenen Kontext heraustreten und sich in einen anderen hineinversetzen müsse. Dazu bedürfe es einer temporären Suspendierung eigenkultureller Erfahrungen, Konzepte und Deutungsmuster sowie der imaginativen Übernahme eines anderen Wahrnehmungszustandes, das heißt der Perspektive des Anderen bzw. Fremden (vgl. Bredella et al. 2000: XIX).

Trotz der für die 1990er Jahre fortschrittlichen Ausrichtung dieser didaktischen Schule und der explizit geäußerten Bekundungen, einen weiten, offenen und dynamischen Kulturbegriff, der jegliche Art von intrakultureller Homogenität ablehne, zu vertreten, muss sie für die Abgrenzung von Eigenem und Fremdem implizit von als homogen anzusehenden Entitäten ausgehen (vgl. Altmayer 2004: 96 für eine Kritik am interkulturellen Paradigma). Damit könnte sie in die Nähe eines Kulturverständnisses gerückt werden, das in der kulturwissenschaftlichen Tradition zumindest als kritisch betrachtet werden muss und das der Philosoph Welsch (1994) mit dem Konzept der Transkulturalität zu überwinden versucht. Dieses baut auf der Kritik eines totalitätsorientierten Kulturbegriffs (vgl. Reckwitz 2011) auf – einem Kulturverständnis also, das von geschlossenen Kulturräumen ausgeht und diese mehr oder weniger als homogene Entitäten betrachtet. Welsch argumentiert, dass eine solche Perspektive auf postmoderne Gesellschaften nicht mehr anwendbar sei, da diese aufgrund der Globalisierung und den damit einhergehenden Migrationsbewegungen zu heterogen seien. Menschen interagierten über den gesamten Globus hinweg – eine Tendenz, die durch den hohen Fortschritt im Bereich der Digitalisierung noch zugenommen habe. Als Lösung schlägt er das oben genannte Konzept der Transkulturalität vor:

Transkulturalität [...] will anzeigen, daß sich die heutigen kulturellen Formationen jenseits der klassischen Kulturverfassung befinden und durch die klassischen Kultur-grenzen wie selbstverständlich hindurchgehen, diese überschreiten. (Welsch 1994: 1; Hervorhebung im Original)

Diese Entwicklungen wurden in Reimanns (2014) Modell der transkulturellen kommunikativen Kompetenz aufgenommen, in dem er darlegt, dass es nicht nur um Verständnis zwischen Kulturen, sondern auch um Verständigung über kulturelle Grenzen hinweg gehe.

Welschs (1994) Transkulturalitätskonzept nimmt gewissermaßen aktuelle Tendenzen bildungspolitischer Bestrebungen rund um das *global competence framework* (vgl. OECD 2018) vorweg. Globale Kompetenz wird dort als

the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development (OECD 2018: 7)

definiert. Ein derartiger Kompetenzbegriff sei unter anderem nötig, um vorurteilsfrei mit Menschen anderer kultureller Herkunft in Interaktion zu treten, um harmonisch in mehrkulturellen Gesellschaften leben zu können oder um die neuen Generationen auf den verantwortungsvollen Umgang mit sogenannten *global issues* wie sozialen, politischen, ökonomischen oder ökologischen Herausforderungen vorzubereiten (vgl. OECD 2018: 4–5).

Für ein Verständnis der österreichischen Lehrpläne muss an dieser Stelle auch kurz auf die Interkulturelle Pädagogik eingegangen werden, die sich seit Ende der 1960er Jahre herausgebildet hat. Gemeinsam ist allen Darstellungen der Interkulturellen Pädagogik, dass sie sich mit der Frage beschäftigen,

wie eine demokratische Bildung und Erziehung angesichts von sprachlich-kultureller, nationaler und ethnischer Heterogenität [...] und angesichts der unter dem Begriff der Globalisierung zusammengefassten weltweiten Veränderungen zu gestalten sei (Gogolin / Krüger-Potratz <sup>3</sup>2020: 148).

Neben dem Begriff der Interkulturalität kursieren in der Pädagogik noch weitere Termini wie beispielsweise jener der Multikulturalität, der sich auf die „Vielfalt der Lebensweisen, Anschauungen und Ausdrucksformen in einer Gemeinschaft“ bezieht (Gogolin 2018: 354). Diversität geht über das Begriffspaar *Inter-* und *Multikulturalität* insofern hinaus, als nicht mehr



ethnische oder kulturelle Unterschiede bzw. interkulturelle Besonderheiten und Differenzen im Vordergrund der Betrachtung [stehen], sondern die Verschiedenheit an sich [...] als Strukturelement moderner Gesellschaften (Georgi / Mecheril 2018: 63)

fokussiert wird. Der Begriff der Diversität hat auch in die Fremdsprachendidaktik Einzug gehalten (vgl. Fäcke 2019: 54). Hier geht es primär

um eine Erweiterung der Fokussierung ethnischer und kultureller Herkunft auf die zusätzliche Berücksichtigung weiterer gesellschaftlicher Kategorien entlang von Hierarchisierung und Diskriminierung [...]: Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, Religion oder Behinderung (Fäcke 2019: 54).

Nach diesen ersten einleitenden Worten soll im Folgenden die Entwicklung hinsichtlich der Thematisierung mehrsprachiger und interkultureller Aspekte in den österreichischen Lehrpläne der letzten vierzig Jahre untersucht werden.

### **3 Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in österreichischen Lehrplänen (unter besonderer Berücksichtigung des Faches Französisch) (1985-2022)**

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht werden in Österreich vor allem durch das Schulorganisationsgesetz von 1962 und die jeweils gültige Fassung der Lehrpläne für die betreffende Schulform geregelt (vgl. de Cillia / Krumm 2010: 154). Der aktuelle Lehrplan für die allgemeinbildende höhere Schule (AHS; vergleichbar mit dem deutschen Gymnasium) geht auf eine Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 zurück, wurde seither aber mehrmals überarbeitet. Die tagesaktuelle und damit rechtskräftige Fassung kann auf der Seite des Rechtsinformationssystems (RIS) abgerufen werden. Der Lehrplan besteht aus dem allgemeinen Bildungsziel, den allgemeinen didaktischen Grundsätzen, Aspekten der Schul- und Unterrichtsplanung, den Stundentafeln sowie den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände, wobei alle Lebenden Fremdsprachen gemeinsam behandelt werden und es in diesem Sinne keinen spezifischen Lehrplan für das Fach Französisch gibt. Dies stellt einen wesentlichen Unterschied zu Deutschland dar, wo jedes Land über einen eigenen fachspezifischen Lehrplan verfügt. Darüber hinaus sei an dieser Stelle angemerkt, dass der aktuelle österreichische Lehrplan im Vergleich zu einigen bundesdeutschen Lehrplänen die Lebenden Fremdsprachen verhältnismäßig kurz behandelt und sich darüber hinaus aufgrund der fächerübergreifenden Darstellungen wenig Fachspezifisches – wie beispielsweise die Nennung konkreter Themen – findet.

Im Folgenden soll die Entwicklung zwischen 1985 und 2022 hinsichtlich der Thematisierung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in den AHS-Lehrplänen für die Unterstufe skizzenhaft nachgezeichnet werden. Dazu wurden alle Bundesgesetzblätter (BGBl.), die auf der Seite des Rechtsinformationssystems des Bundes digital eingesehen werden können (vgl. RIS o. J.), zwischen 1985 und 2022 stichprobenartig analysiert. Um Entwicklungstendenzen nachzeichnen zu können, wurden in Abständen von ca. 15 Jahren jene Dokumente in das finale Korpus aufgenommen, in denen relevante Änderungen für das Fach Französisch in der Unterstufe (Sekundarstufe 1) zu erkennen waren. Als Startpunkt wurde das erste publizierte Dokument gewählt; die Analyse schließt mit der tagesgültigen Fassung zum Stand der Ersteinreichung des vorliegenden Beitrags im Dezember 2022. Das finale Korpus setzt sich somit aus den folgenden BGBl. zusammen: BGBl. Nr. 88/1985, BGBl. Nr. 591/1986, BGBl. II Nr. 133/2000, BGBl. II Nr. 321/2006, BGBl. II Nr. 219/2016, BGBl. II Nr. 267/2022. Bei der Analyse werden die fächerübergreifenden Abschnitte zum allgemeinen Bildungsziel, zu den didaktischen Grundsätzen sowie zu den Angaben zu den Lebenden Fremdsprachen bzw. zum Pflichtgegenstand Französisch für die Sekundarstufe 1 (Unterstufe) fokussiert.

### **3.1 Die Lehrpläne von 1985 und 1986: Bewusstmachung von Sprachstrukturen und landes-/kulturkundliches Lernen**

#### **3.1.1 Allgemeines Bildungsziel und allgemeine didaktische Grundsätze**

Im fächerübergreifenden allgemeinen Bildungsziel sowie in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen des Lehrplans von 1985 findet sich bis auf einen Ausschnitt, in dem erwähnt wird, dass die allgemeinbildende Schule zu einem „Geschichts-, Kultur- und Umweltbewusstsein“ (BGBl. 1985: 794) anregen soll, keine Textpassage, in der Aspekte der Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität näher thematisiert werden.

#### **3.1.2 Lebende Fremdsprachen/Französisch**

Hinsichtlich der lebenden Fremdsprachen wird als Bildungs- und Lehraufgabe für die Fächer Englisch und Französisch einleitend festgehalten, dass der „Aufbau einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit“ (BGBl. 1985: 813) das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts sei. Man verortet sich somit im damals (und mit gewissen Abänderungen bis heute) vorherrschenden fremdsprachendidaktischen Paradigma des (neo-)kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Neben dem Erwerb einer dem Alter entsprechenden Kommunikationsfähigkeit sollen mithilfe von

Kenntnissen aus Landes- und Kulturkunde eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Menschen anderer Sprachgemeinschaften und deren Lebensweise entwickelt und das Wertebewußtsein entfaltet werden (BGBL. 1985: 813).

Aspekte kultur- und landeskundlichen Lernens werden somit schon im österreichischen Lehrplan von 1985 thematisiert.

Der Abschnitt zum Fach Französisch ist grob in die Unterkapitel „Lehrstoff“ für die jeweiligen Klassenstufen und „Didaktische Grundsätze“ unterteilt. Bezüglich des ersten didaktischen Grundsatzes („Sprachliche Grundfertigkeiten“) schreibt der Lehrplan vor, dass sich Lehrer\*innen und Schüler\*innen vorwiegend der Fremdsprache bedienen sollen, der Einsatz der Erstsprache unter bestimmten Bedingungen aber zulässig sei – beispielsweise für Arbeitsanweisungen oder zur Klärung schwieriger Fragen der Grammatik. Somit kann der Lehrplan im Paradigma der Aufgeklärten Einsprachigkeit verortet werden, nach dem die punktuelle Verwendung der Erstsprache(n) der Lernenden zulässig sei (vgl. Butzkamm 1973).

Im Lehrplan wird auch explizit darauf hingewiesen, dass „Strukturvergleiche mit der Muttersprache“ (BGBL. 1985: 822) erfolgen können. Derartige Vergleiche zwischen Erst- und Zielsprache scheinen dabei im Zentrum zu stehen und erinnern an Prinzipien der Grammatik-Übersetzungs-Methode bzw. strukturalistische Vorgehensweisen im Sinne der Kontrastivhypothese. Es werden sogar konkrete Beispiele genannt: So heißt es beispielsweise bezüglich des Hörverstehens, dass der „Schüler [...] die fremdsprachigen Laute nicht in ihrer spezifischen Form wahr[nimmt], sondern [...] sie durch das Lautsystem seiner Muttersprache [filtert]“ (BGBL. 1985: 822). Daher sei ein „unentwegtes Bewußtmachen des Unterschiedes zwischen fremdsprachlichen und muttersprachlichen Lauten, Intonation und Rhythmus“ (BGBL. 1985: 822) notwendig.

Die Wichtigkeit derartiger kognitiver und sprachvergleichender Verfahren wird auch im zweiten didaktischen Grundsatz („Einsichten in das Funktionieren der Sprache als Mittel der Kommunikation“) thematisiert. Dabei seien die

formalen Aspekte der Sprache [...] stets in Hinblick auf deren kommunikative Funktion zu sehen. Das Funktionieren von Sprache ist dem Schüler jeweils an Hand des sprachlichen Lernmaterials zu verdeutlichen, und zwar durch die Gegenüberstellung einerseits verschiedenartiger grammatischer und lexikalischer Strukturen [...] innerhalb des Französischen (interner Sprachvergleich [...]), andererseits zum Vergleich unterschiedlicher grammatischer und lexikalischer Strukturen für dieselbe Aussage im Französischen und im Deutschen bzw. gegebenenfalls im Lateinischen. Diese Strukturen sollen dann an Hand von Beispielen eingeübt werden. Erst dann soll der

Schüler dazu angeleitet werden, selbständig aus den Beispielen eine Regel abzuleiten. Diese induktive Methode der Spracherlernung gewährleistet, daß der Schüler die Sprache gebrauchen lernt und nicht bloß über die Sprache redet.“ (BGBl. 1985: 824)

Obwohl auch in diesem Zitat die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen (vor allem zwischen Erst- und Zielsprache, aber auch mit dem Lateinischen) eine zentrale Rolle einnimmt, werden linguistische und didaktische Prinzipien erkennbar, die in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion weiterhin relevant sind. Beispielsweise sei der formale Aspekt der Sprache funktional zu betrachten, wobei Bedeutung im Allgemeinen vom kommunikativen Kontext abhängt. Darüber hinaus wird für eine induktive Herangehensweise plädiert und es werden Aspekte erwähnt („selbstständig“, „Sprache gebrauchen lernen“), die der aktuell gängigen fremdsprachendidaktischen Lehrmeinung hinsichtlich didaktisch-methodischer Prinzipien wie Lerner- und Handlungsorientierung recht nahekommen (vgl. Reinfried / Volkmann 2012).

Der Aspekt der Landes- und Kulturkunde wird im dritten didaktischen Grundsatz des Lehrplans von 1985 noch einmal aufgegriffen und entsprechend ausformuliert:

Der Aufbau einer sprachlichen Kompetenz hat an Hand von Inhalten zu erfolgen, die dem französischen Kulturbereich entnommen sind. Daher ist Sprachunterricht von Anfang an auch landeskundlicher Unterricht. [...]. Allfällige Vergleiche zwischen den Verhältnissen in Österreich und in den französischsprachigen Ländern wecken das kritische Verständnis für Gemeinsamkeiten sowie für das typisch Andersartige. (BGBl. 1985: 824)

Im Zitat lässt sich die in Kapitel 2.2 angesprochene Tendenz der 1980er Jahre, Spracherwerb und landeskundliches Lernen als miteinander verschränkt anzusehen, bereits erkennen. Diesbezüglich werden im Lehrplan als Themenbereiche bzw. Kommunikationssituationen hauptsächlich typische Alltagsthemen genannt, anhand derer konkrete Redeabsichten verwirklicht werden sollen. Wie in der wissenschaftlichen Literatur beschrieben, stehen demnach authentische Kommunikationssituationen unter Berücksichtigung des soziokulturellen Kontextes im Mittelpunkt (vgl. Grünwald / Küster et al. 2017: 184). Das Zitat veranschaulicht darüber hinaus, dass mit den Kategorien des Eigenen und Fremden (bzw. des Andersartigen) operiert wird, wobei die damit implizierte kulturkontrastive Herangehensweise das kritische Verständnis fördern sollte.

In den Änderungen von 1986 wird der Abschnitt „Landes- und Kulturkunde“ um den Aspekt der Literatur ergänzt und es wird hervorgehoben, dass literarische Texte und Chansons ebenfalls zu den landes- und kulturkundlichen Inhalten gehören (vgl. BGBl. 1986: 3799). Zudem wird darauf eingegangen, dass

„Klischeevorstellungen sowohl von der eigenen als auch von der fremden Kultur korrigiert werden“ (BGBI. 1986: 3799) sollen.

Als erstes Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass sich die Thematisierung von Mehrsprachigkeit auf Sprachstrukturvergleiche zwischen Erst- und Zielsprache beschränkt. Hinsichtlich des interkulturellen Lernens steht die Vermittlung von kultur- und landeskundlichem Wissen anhand von Alltagsthemen sowie eine kulturkontrastive Herangehensweise von Eigenem und Fremdem im Zentrum.

### **3.2 Die Lehrpläne von 2000 und 2006: Symbolische Aufwertung - Interkulturalität als fächerübergreifendes Bildungsziel und punktuelle Wertschätzung von Mehrsprachigkeit**

#### **3.2.1 Allgemeines Bildungsziel und allgemeine didaktische Grundsätze**

Die nächsten relevanten Änderungen hinsichtlich der Thematisierung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität lassen sich im Lehrplan des Jahres 2000 erkennen. Im Unterschied zu 1985 und 1986 kommt dem interkulturellen Lernen schon im Kapitel „Allgemeines Bildungsziel“ unter den Leitvorstellungen (BGBI. 2000: 983–987) eine zentrale Rolle zu. Dort heißt es, dass sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen zunehmend Fragen der interkulturellen Begegnung stellen:

In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens. Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – zB unterschiedlichen Muttersprachen – gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen. (BGBI. 2000: 984)

Interkulturelles Lernen dürfe sich außerdem nicht auf das bloße Kennenlernen anderer Kulturen beschränken:

Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen [...], sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen. (BGBI. 2000: 988)

Anhand der beiden Zitate lassen sich die Ziele der Interkulturellen Pädagogik recht gut ablesen: Interkulturelle Begegnungen werden als wesentlicher Bestandteil einer stetig wachsenden innergesellschaftlichen Heterogenität angesehen. Dieses Strukturmerkmal solle zum Wohle aller Mitglieder der Gesellschaft genutzt werden, um ein gerechtes und friedvolles Zusammenleben in einer harmonischen Atmosphäre zu schaffen (vgl. Gogolin 2018: 355). Dafür seien Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung wichtige fächerübergreifende Erziehungsziele.

Hinsichtlich der Thematisierung von Mehrsprachigkeit wird auf die möglicherweise vorhandene lebensweltliche Zwei- und Mehrsprachigkeit eingegangen, die als Ressource gesehen und positiv besetzt werden solle. Diesbezüglich sollen die Schüler\*innen (mit weiteren Erstsprachen als Deutsch) dazu angeregt werden, Kenntnisse in ihren Herkunftssprachen sinnvoll im Unterricht einzubringen (vgl. BGBl. 2000: 988). Darüber hinaus wird die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen<sup>6</sup> angesprochen (vgl. BGBl. 2000: 988), womit eine Wertschätzung der autochthonen Mehrsprachigkeit einhergeht.

### 3.2.2 Lebende Fremdsprachen/Französisch

Im Lehrplan des Jahres 2000 wird das Spektrum der zu lernenden Sprachen erweitert: Während 1985 nur Englisch, Französisch, Italienisch und Russisch genannt werden, wird diese Liste nun um Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Ungarisch ergänzt. Dadurch wird Unterricht in den österreichischen Minderheiten- und Nachbarsprachen ermöglicht, die dadurch prinzipiell auf eine Ebene mit traditionellen Schulfremdsprachen gehoben werden.

In den Bildungs- und Lehraufgaben wird im Unterschied zu 1985 nicht mehr von „Kenntnissen aus Landes- und Kulturkunde“ (vgl. BGBl. 1985: 813) gesprochen, sondern von der „Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen“ (BGBl. 2000: 1011). Dies solle „zu einer verstärkten Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler führen und ihr Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen vertiefen“ (BGBl. 2000: 1011). Unter dem Bildungsbereich<sup>7</sup> „Mensch

---

6 In Österreich gibt es sechs autochthone Volksgruppen: die kroatische, die slowenische, die ungarische, die tschechische und die slowakische sowie die Volksgruppe der Roma (vgl. Bundeskanzleramt o. J.).

7 Im Lehrplan (2000: 986–987) werden fünf Bildungsbereiche genannt, die im Sinne allgemein formulierter Ziele zur Allgemeinbildung beitragen sollen. Jedes Unterrichtsfach und somit auch die lebenden Fremdsprachen sollen Beiträge zu den fünf Bildungsbereichen leisten.

und Gesellschaft“ heißt es weiter, dass eine „Fremdsprache [...] Ausdruck von Kultur- und Lebensformen [ist]“ (BGBL. 2000: 1011). Ein entsprechender Erwerb solle „dem Kennenlernen von Fremdem und der bewussten Auseinandersetzung damit dienen“, was zum Abbau von Vorurteilen beitrage (vgl. BGBL. 2000: 1011). Für den Französischunterricht impliziert dies, dass interkulturelles Lernen nicht ausschließlich als ein Lernen zwischen Ausgangs- und Zielkultur(en) verstanden werden dürfe, sondern dass die Interkulturalität des Klassenzimmers berücksichtigt und thematisiert werden sollte.

Während sich 1985/1986 noch Tendenzen finden ließen, die der Grammatik-Übersetzungs-Methode zugeordnet werden konnten, grenzt man sich im Lehrplan von 2000 davon ab, indem man festschreibt, dass „Techniken der mündlichen und schriftlichen Übersetzung und Übertragung [...] lediglich punktuell, und nur wenn sie dem besseren Verständnis dienen, einzusetzen [sind]“ (BGBL. 2000: 1012). Im Allgemeinen scheint die Wichtigkeit von Sprachreflexion und kognitivierenden Verfahren, die 1985/1986 noch sehr präsent waren und sich primär auf Sprachstrukturvergleiche zwischen Erst- und Zielsprache (aber auch zum Lateinischen) beschränkten, abzunehmen. Es wird lediglich darauf verwiesen, dass ein „bewusster und reflektierter Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache)“ (BGBL. 2000: 1012) zu fördern sei. Es wird allerdings nicht mehr detailliert darauf eingegangen, zu welchem Zweck der Einsatz der Erstsprache sinnvoll erscheinen könnte; die sprachvergleichende Herangehensweise im Bereich der Aussprache findet sich ebenfalls nicht mehr.

Im Lehrplan von 2000 wird hinsichtlich Aspekten der Interkulturalität die im Lehrplan von 1985 schon angedeutete Tendenz, nach der landeskundliches Wissen nicht getrennt vom eigentlichen Spracherwerb vermittelt werden sollte, besonders hervorgehoben. Dort heißt es, dass „[I]andes- und kulturkundliche Informationen mit den Themen und kommunikativen Situationen sinnvoll zu verbinden, handlungsorientiert zu vermitteln und bewusstseinsbildend zu nutzen“ seien (BGBL. 2000: 1012). Der Aspekt der Handlungsorientierung, der im GeR (vgl. Europarat 2001: 21–27) eine besondere Stellung einnimmt, findet somit schon vor der Publikation des Referenzrahmens Einzug in den österreichischen Lehrplan. Das für die Fremdsprachendidaktik zentrale Lernziel der interkulturellen Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit lässt sich noch an weiteren Stellen ablesen. Neben dem oben besprochenen Zitat äußert sich dies insbesondere anhand von Lernzielen, die den Erwerb von sprachlichen Mitteln in Verbindung mit kulturspezifischen Verhaltenskonventionen und deren Nutzung für relevante Alltagssituationen thematisieren (vgl. BGBL. 2000: 1014).

Schließlich wird auf den Umgang mit Schüler\*innen eingegangen, die die Zielsprache als Herkunfts- bzw. Familiensprache sprechen. Eine derartige lebensweltliche Mehrsprachigkeit solle als Potenzial gesehen und positiv hervorgehoben werden. Außerdem ergebe sich dadurch die Möglichkeit, „mit verschiedenen Varianten der Standardsprache umgehen zu lernen [...] [und] direkte Informationen über die kulturellen Hintergründe zu erhalten“ (BGBL 2000: 1013).

Der Vollständigkeit halber soll abschließend noch kurz auf den Lehrplan von 2006 eingegangen werden, in dem das Spektrum der lebenden Fremdsprachen um Slowakisch und Polnisch abermals erweitert wird. Ansonsten lassen sich leichte Umstrukturierung erkennen. So wurden beispielsweise die Unterkapitel „Sozialkompetenz und interkulturelle Kompetenz“, „Reflektierender Sprachvergleich“ oder „Einbettung von Landes- und Kulturkunde“ (wieder) eingeführt (vgl. BGBL 2006: 2–5). Diese unterscheiden sich aber inhaltlich nicht wesentlich von der Version aus dem Jahre 2000. Es lässt sich lediglich eine leichte Tendenz erkennen, den Begriff des Fremden in der neueren Version zu vermeiden; dafür wird der Aspekt der kulturellen Vielfalt stärker hervorgehoben.

Im Allgemeinen kommt dem interkulturellen Lernen eine zunehmend wichtigere Rolle zu, wobei es primär als Querschnittsaufgabe aller Fächer verstanden wird. Im Gegensatz dazu kann von einer Thematisierung von Mehrsprachigkeit – von wenigen Ausnahmen einmal abgesehen – weiterhin nur bedingt gesprochen werden.

### **3.3 Die Lehrpläne von 2016 und 2022: Interkulturalität und Mehrsprachigkeit als fächerübergreifende Bildungsziele<sup>8</sup>**

#### **3.3.1 Allgemeines Bildungsziel und allgemeine didaktische Grundsätze**

Im Lehrplan des Jahres 2016 sind deutliche Tendenzen erkennbar, die auf einen diversitätssensiblen Unterricht schließen lassen, der notwendig sei, um Lernende auf die „vielfältigen Krisenerscheinungen und Konfliktregionen sowie damit einhergehenden Migrationsbewegungen“ (BGBL 2016: 2) adäquat vorzubereiten. Es werden neben interkulturellen Begegnungen nun auch sozialer Zusammenhalt, Verteilungsgerechtigkeit und Geschlechtergleichstellung explizit genannt (vgl. BGBL 2016: 2–3), was den aktuellen Forderungen nach einem diversitätssensiblen Unterricht eher gerecht wird als eine reine Fokussierung auf interkulturelle Begegnungen (vgl. Georgi / Mecheril 2018).

---

8 In der Lehrplanversion von 2022 finden sich keine für die Forschungsfrage relevanten Änderungen, weshalb im folgenden Kapitel das Jahr 2016 fokussiert wird.



Diesen Tendenzen wird auch mit den allgemeinen didaktischen Grundsätzen „Diversität und Inklusion“ (BGBl. 2016: 7) und „Reflexive Koedukation und gendersensible Pädagogik“ (BGBl. 2016: 9) Rechnung getragen. Es gehe um „individuelle und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft“ (BGBl. 2016: 7) sowie um einen inklusiven und diversitätssensiblen Umgang. Darüber hinaus finden sich im zweiten allgemeinen didaktischen Grundsatz „Interkulturelles Lernen“ einige Neuerungen. So wird nicht mehr von einer kulturvergleichenden Herangehensweise (vgl. BGBl. 2000: 988), die zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung führen sollte, gesprochen, sondern von der Wertschätzung der individuellen Stärken und Fähigkeiten der Schüler\*innen (unter anderem deren Mehrsprachigkeit) (vgl. BGBl. 2016: 6). Diese sollen dadurch ermächtigt werden, an einer gemeinsamen Diskursgemeinschaft teilzunehmen und ihre individuellen Ressourcen einzubringen (vgl. BGBl. 2016: 6). Interkulturelle Bildung – so heißt es –

behandelt nicht nur Fragen der Kommunikation über sprachliche Unterschiede hinweg, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Sprachen und ihren kulturellen Hintergründen, Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer oder sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken. Unterschiedliche Sichtweisen und allfällige Konfliktthemen sollen auf der Grundlage einer offenen und respektvollen Auseinandersetzung und unter Bezugnahme auf die verfassungsrechtlich verankerten Grundrechte und Prinzipien diskutiert und bearbeitet werden. (BGBl. 2016: 6)

Eine weitere wesentliche Neuerung besteht in der Integration des Kapitels „Mehrsprachigkeit“, das nun als eigenständiger didaktischer Grundsatz geführt wird. Darin wird zuerst darauf verwiesen, dass Sprache „in einer von Globalisierung und sprachlich-kultureller Vielfalt geprägten Welt große Bedeutung für die persönliche Entwicklung und die Wahrnehmung von Bildungs- und Lebenschancen“ (BGBl. 2016: 7) habe:

Im Mittelpunkt sollen die Wertschätzung aller Sprachen und die Entwicklung der Fähigkeit aller Schülerinnen und Schüler stehen, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden. Diese Kompetenzen sollen durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung verbreitet und vertieft werden, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und interkulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von Bürgerinnen und Bürgern zu schaffen. (BGBl. 2016: 7)

Schüler\*innen sollen demnach zu mehrsprachigen Individuen und demokratischen Bürger\*innen erzogen werden, wobei ihre individuelle Mehrsprachigkeit „als wertvolle Ressource gesehen und in allen Unterrichtsgegenständen genutzt“ (BGBl.2016: 7) werden sollte. Dabei fördere das

Wahrnehmen anderer Sprachen, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede, mit allen Sinnen [...] nicht nur das Interesse und den Respekt für andere Sprachen, sondern schafft die Möglichkeit, die unbewusst bereits vorhandenen Theorien über Sprache und Sprachen bewusst zu machen und zu elaborieren (‘Language Awareness’). (BGBl. 2016: 7)

Im Unterschied zu früheren Lehrplanversionen wird nun außerdem die gesamte Breite sprachlicher Ressourcen thematisiert, beispielsweise wenn es heißt, dass sich Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt

dann am besten entwickeln [können], wenn sie auf frühem und kontinuierlichem Sprachenlernen, dem Unterricht des Deutschen als Erst- und als Zweitsprache und dem Unterricht der Volkssprachen, der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten sowie einer Vielzahl von lebenden Fremdsprachen und klassischen Sprachen basieren. (BGBl. 2016: 7)

Dies schließt sowohl lokale Sprachen als auch moderne und klassische Fremdsprachen mit ein. Dabei komme der Förderung von Mehrsprachigkeit in allen Unterrichtsgegenständen eine besondere Bedeutung zu. Lernalterssprachliche Phänomene müssten berücksichtigt und Fehler als natürliches Phänomen beim Erlernen einer Sprache anerkannt werden (vgl. BGBl. 2016: 7). Dank des neuen Passus zu Mehrsprachigkeit wird im Lehrplan im Grunde allen sprachlichen Gegebenheiten der österreichischen Gesellschaft bzw. des schulischen Bildungssystems Rechnung getragen (vgl. Hinger 2022: 106).

### **3.3.2 Lebende Fremdsprachen/Französisch**

Hinsichtlich der lebenden Fremdsprachen bzw. des Faches Französisch lassen sich für die Unterstufe keine relevanten Änderungen im Vergleich zum Lehrplan von 2006 erkennen. Obwohl die Thematisierung von Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den fächerübergreifenden Abschnitten des Lehrplans 2016 positiv hervorzuheben ist, muss doch kritisch angemerkt werden, dass in den fremdsprachenspezifischen Anforderungen weder interkulturelles Lernen noch Mehrsprachigkeit explizit festgeschrieben sind (vgl. Rückl 2022: 129). Die im Lehrplan genannten Deskriptoren für die Kompetenzbeschreibungen sind fertigkeitenorientiert und orientieren sich am GeR. „Entsprechende Deskriptoren oder Bezüge zum RePA fehlen und damit auch die Vorgabe einer

adäquaten Progression“ (Rückl 2022: 129). Auch die im Begleitband des GeR (vgl. Europarat 2018) durchaus präsenten Kompetenzen der Mediation sowie der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz sind in den Lehrplanversionen 2016/2022 für die Unterstufe nicht festgeschrieben.<sup>9</sup>

## 4 Fazit

Dank des historischen Vergleichs der österreichischen Lehrpläne von 1985 bis 2022 können die folgenden Entwicklungslinien für die Thematisierung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität nachgezeichnet werden:

1. Mehrsprachigkeit ist in den Lehrplänen von 1985 und 1986 nur im Sinne eines Sprachstrukturenvergleichs zwischen Erst- und Zielsprache (ggf. auch mit dem Lateinischen) vorhanden. Erst im Jahr 2000 wird Mehrsprachigkeit punktuell als wertzuschätzendes Gut in den Lehrplan integriert – vor allem im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Diesbezüglich wird auch das Potenzial erkannt, Herkunftssprecher\*innen der Zielsprache als *native speaker* im Fremdsprachenunterricht gewinnbringend einzusetzen. Erst ab der Fassung von 2016 findet die Wertschätzung aller Sprachen und die Wichtigkeit plurilingualer Bildung als Basis für eine demokratische Gesellschaft Erwähnung. *Language Awareness* und die Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden seien dafür wichtige Voraussetzungen.
2. Während in den Lehrplänen von 1985 und 1986 der Fokus noch auf der Vermittlung von Faktenwissen ganz im Sinne des landes- und kulturkundlichen Lernens lag, wurde ab der Jahrtausendwende das interkulturelle Lernen als Querschnittsaufgabe und allgemeines Bildungsziel in den Lehrplan integriert. Affektives Lernen und Kultur(en)vergleich mit einem besonderen Fokus auf alltäglichen Phänomenen sollten zu Respekt, Akzeptanz und Toleranz führen und in allen Unterrichtsfächern

---

9 Es sei an dieser Stelle der Vollständigkeit halber darauf hingewiesen, dass im Lehrplan für die Oberstufe für die lebenden Fremdsprachen durchaus interessante Bezugnahmen auf die „Interkulturelle Kompetenz“ (BGBl. 2022: 139) oder auf „Mehrsprachigkeit und Sprachenvergleich“ (BGBl. 2022: 140f) hergestellt werden. Eine Analyse der Lehrpläne für die Oberstufe würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags allerdings sprengen und muss daher als Desiderat für zukünftige Studien vorerst unbehandelt bleiben. Es sei außerdem erwähnt, dass mit dem BGBl. Nr. 1/2023 eine tiefgreifende Änderung für den Lehrplan der AHS Unterstufe kundgemacht wurde, die im Schuljahr 2023/24 in Kraft tritt. Der vorliegende Beitrag wurde allerdings bereits vor der Kundmachung eingereicht, weshalb eine Berücksichtigung des neuen Lehrplans nicht möglich war.

berücksichtigt werden – somit auch im Fremdsprachenunterricht. Wenn es zur Vermittlung landeskundlichen Wissens komme, müsse dieses handlungsorientiert gelehrt werden. Ab 2016 lässt sich darüber hinaus eine Tendenz hin zum diversitätssensiblen Unterricht erkennen, der nicht nur kulturelle Unterschiede betrachtet, sondern die Diversität und damit die individuellen Stärken der Schüler\*innen im Allgemeinen in den Fokus rückt. Auch das Kulturgut der autochthonen Volksgruppen solle eine adäquate Wertschätzung erhalten. Die zentralen Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 1 zusammengefasst:

Lehrpläne	1985/1986	2000/2006	2016/2022
<b>Allgemeines Bildungsziel</b>	Kulturbewusstsein	Interkulturelles Lernen als Bildungsziel	Interkulturelles Lernen und diversitätssensibler Unterricht
<b>Allgemeine didaktische Grundsätze</b>	-	Interkulturelles Lernen (Faktenwissen, Verstehen und affektive Komponenten)	Interkulturelles Lernen (Faktenwissen, Begreifen, Mitgestalten)
		Kultur(en)vergleich im Alltag (Respekt und Akzeptanz)	Wertschätzung der individuellen Stärken (zum Beispiel der Mehrsprachigkeit)
			Konfliktthemen auf Grundlage der Verfassung diskutieren
		Kulturgut der autochthonen Volksgruppen berücksichtigen	Kulturgut der autochthonen Volksgruppen berücksichtigen
		Wertschätzung von lebensweltlicher Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit	Wertschätzung aller Sprachen in einer globalisierten und vielfältigen Welt
plurilinguale Bildung als Basis für eine demokratische Gesellschaft			
<i>Language Awareness</i>			
		Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler*innen	

Lehrpläne	1985/1986	2000/2006	2016/2022
<b>Lebende Fremdsprachen</b>	Bewusstmachung durch Sprachstrukturvergleich zwischen Erst- und Zielsprache (ggf. Latein)	Bewusster Umgang mit Sprache auch im Vergleich zwischen Erst- und Zielsprache	Bewusster Umgang mit Sprache auch im Vergleich zwischen Erst- und Zielsprache
		Abkehr von Übersetzung	Abkehr von Übersetzung
	Landes- und kulturkundliches Lernen	Handlungsorientierte Vermittlung landes- und kulturkundlicher Informationen	Handlungsorientierte Vermittlung landes- und kulturkundlicher Informationen
		Verständnis und Sensibilisierung für andere Kulturen durch interkulturelles Lernen	Verständnis und Sensibilisierung für die Vielfalt anderer Kulturen durch interkulturelles Lernen
		Potenzial von Herkunftssprecher*innen als <i>native speaker</i> der Zielsprache	Potenzial von Herkunftssprecher*innen als <i>native speaker</i> der Zielsprache

Tabelle 1: Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in österreichischen Lehrplänen (ein Überblick von 1985 bis 2022).

So begrüßenswert die Entwicklung hinsichtlich der Integration von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in die österreichischen Lehrpläne auch ist (vgl. Hinger 2022: 106), muss doch kritisch angemerkt werden, dass deren Thematisierung als Querschnittsaufgabe für alle Unterrichtsfächer nicht ausreichend ist. Die konkreten Kompetenzbeschreibungen für die lebenden Fremdsprachen orientieren sich weiterhin ausschließlich an den Fertigkeitsbereichen *Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen* und *Schreiben* (vgl. BGBl. 2022: 57). Auf die neue Einteilung in Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation, die im Begleitband des GeR (vgl. Europarat 2018) eingeführt wurde, wird nicht weiter eingegangen. Auch die neuen Skalen und Kompetenzbeschreibungen für Mediation (vgl. Europarat 2018: 103–129) sowie für die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz (vgl. Europarat 2018: 157–162) werden in keiner Weise berücksichtigt. Das Gleiche trifft auf die die globalen Kompetenzen und die recht ausführlichen Deskriptorenlisten für die Bereiche *Wissen, Einstellungen und Haltungen* und *Fertigkeiten* des RePA (vgl. Candelier et al. 2010) zu (vgl. Rückl 2022: 131–132). Es wäre wünschenswert, dass zukünftig

Kompetenzbeschreibungen für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität auch auf Ebene der Fremdsprachen in den Lehrplan integriert würden. Dies würde einerseits zu einer (symbolischen) Aufwertung führen, die dann mit den sogenannten sprachlichen Grundfertigkeiten auf einer Ebene angesiedelt wären; andererseits bekämen Lehrkräfte eine notwendige Orientierungshilfe, was die konkrete Umsetzung im Fremdsprachenunterricht betrifft. Beides würde zu dem nur langsam voranschreitenden Umdenken seitens der Lehrkräfte beitragen, die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz zwar durchaus als einen wichtigen Aspekt ansehen, sich für die konkrete Förderung im Fremdsprachenunterricht aber häufig nur bedingt verantwortlich fühlen (vgl. Heyder 2017).

Abschließend lässt sich somit festhalten, dass Mehrsprachigkeit und Interkulturalität auf der allgemeinen, fächerübergreifenden Ebene der allgemeinen Bildungsziele sowie der allgemeinen didaktischen Grundsätze in den österreichischen Lehrplänen durchaus präsent vertreten sind, auf fachspezifischer Ebene der lebenden Fremdsprachen (bzw. des Unterrichtsfachs Französisch) für die Unterstufe aber eine stärkere Thematisierung inkl. der Bezugnahme zu Referenzrahmen auf europäischer Ebene wünschenswert wäre.

## Referenzen

### Lehrpläne

- BGBL. = Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 88 (1985): [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1985\\_88\\_0/1985\\_88\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1985_88_0/1985_88_0.pdf) (9.12.2022).
- BGBL. = Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 591 (1986): [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986\\_591\\_0/1986\\_591\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986_591_0/1986_591_0.pdf) (9.12.2022).
- BGBL. = Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich II Nr. 133 (2000): [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000\\_133\\_2/2000\\_133\\_2.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf) (9.12.2022).
- BGBL. = Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich II Nr. 321 (2006): [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2006\\_II\\_321/BGBLA\\_2006\\_II\\_321.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2006_II_321/BGBLA_2006_II_321.pdfsig) (9.12.2022).
- BGBL. = Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich II Nr. 219 (2016): [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_219/BGBLA\\_2016\\_II\\_219.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdfsig) (9.12.2022).
- BGBL. = Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich II Nr. 267 (2022): [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2022\\_II\\_267/BGBLA\\_2022\\_II\\_267.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_II_267/BGBLA_2022_II_267.pdfsig) (9.12.2022).
- RIS = Rechtsinformationssystem des Bundes (o. J.): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (05.05.2023).

## Wissenschaftliche Publikationen

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, München: Iudicium.
- Beacco, Jean-Claude et al. (2016a): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Straßburg: Europarat.
- Beacco, Jean-Claude et al. (2016b): *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*, Straßburg: Europarat.
- Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph / Nünning, Ansgar / Rösler, Dietmar (2000): „Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“, in: Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph / Nünning, Ansgar / Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Narr, IX–LII.
- Bredella, Lothar / Christ, Herbert (1995): „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“, in: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen: Narr, 8–19.
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (1999): „Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?“, in: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr, 11–31.
- Bundeskanzleramt (o. J.): <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volkgruppen.html> (09.12.22).
- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Byram, Michael [1997] (2021): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Bristol: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel et al. (2010): *RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*, Graz: Europarat.
- de Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen (2010): „Fremdsprachenunterricht in Österreich“, in: *Sociolinguistica* 24, 153–169.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz [2010] (2014): *Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*, Trier: WVT Trier.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Europarat: Straßburg.
- Europarat (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*, Europarat: Straßburg.
- Europarat (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*, Europarat: Strasbourg.

- Fäcke, Christiane (2019): „Mehrkulturalitätsdidaktik“, in: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Narr Franke Attempto, 52–56.
- Finkbeiner, Claudia / White, Joanna [1997] (<sup>3</sup>2017): „Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview“, in: Cenoz, Jasone / Gorter, Durk / May, Stephen (Hrsg.): *Language Awareness and Multilingualism*, Switzerland: Springer, 3–17.
- Georgi, Viola B. / Mecheril, Paul (2018): „(De)kategorisierung im Lichte der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen“, in: Musenberg, Oliver / Riegert, Judith / Sansour, Teresa (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 58–70.
- Gogolin, Ingrid [2002] (<sup>4</sup>2018): „Interkulturelle Bildungsforschung“, in: Tippelt, Rudolf / Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, 351–374.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne [2006] (<sup>3</sup>2020): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium*, Opladen / Toronto: Budrich.
- Grünewald, Andreas / Küster, Lutz et al. (Hrsg.) [2009] (<sup>2</sup>2017): *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart: Klett.
- Heyder, Karoline (2017): „Inklusion und Mehrsprachigkeit – Beispiele aus dem Französischunterricht an einer Integrierten Gesamtschule“, in: Schlaak, Claudia / Thiele, Sylvia (Hrsg.): *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*, Stuttgart: Ibidem, 61–78.
- Hinger, Barbara (2022): „Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule und Pädagog\*innenbildung. Grenzen und Möglichkeiten“, in: Brocca, Nicola / Dittrich, Ann-Kathrin / Kolb, Jonas (Hrsg.): *Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer\*innenbildung*, Innsbruck: innsbruck university press, 103–128.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Graz: Europarat.
- Hufeisen, Britta (2011): „Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell“, in: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2011): *‘Vieles ist sehr ähnlich.’ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.
- Klein, Horst / Stegmann, Tilbert (1999): *EuroComRom – die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen: Shaker.
- Klein, Horst / Reissner, Christina (2006): *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*, Aachen: Shaker.
- Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*: <https://www.oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (17.12.2022).



- Kuhfuß, Walther (2014): *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit. Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland*, Göttingen: Unipress.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen [2000] (<sup>4</sup>2018): *Frankreich. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Kultur, Mentalitäten. Eine landeskundliche Einführung*, Stuttgart: Metzler.
- Meißner, Franz-Joseph (1995): „Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*, Bochum: Brockmeyer, 172–186.
- Meißner, Franz-Joseph (2008): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*, Wien: Praesens, 63–93.
- Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Narr.
- OECD (2018): *PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*: <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> (12.12.2022).
- Reckwitz, Andreas (2011): „Brennpunkte einer kulturwissenschaftlichen Interpretation von Kultur“, in: Jäger, Friedrich / Rösen, Jörn (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen*, Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, 1–20.
- Reimann, Daniel (2014): *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*, Stuttgart: Ibidem.
- Reimann, Daniel (2016): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zur Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*, Münster / New York: Waxmann, 15–33.
- Reinfried, Marcus / Volkmann, Laurenz (2012): „Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen und Nutzungsmöglichkeiten“, in: Reinfried, Marcus / Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernkompetenzen*, Frankfurt am Main: Lang, 9–39.
- Reissner, Christina (2015): „La recherche en plurilinguisme“, in: Polzin-Haumann, Claudia / Schweickard, Wolfgang (Hrsg.): *Manuel de linguistique française*, Berlin / Boston: De Gruyter, 659–680.
- Rückl, Michaela (2022): „Lehrwerke für romanische Sprachen als Innovationsträger im Kontext curricular geförderter Mehrsprachigkeit? Evidenzbasierte Überlegungen am Beispiel der österreichischen Sekundarstufe“, in: Franke, Manuela / Plötner, Kathleen

- (Hrsg.): *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerksgeneration als Spiegel fremdsprachendidaktischer Entwicklung*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 125–144.
- Steinbrügge, Liselotte (2005): „Kulturkunde – die verdrängte Tradition der interkulturellen Didaktik“, in: Schumann, Adelheid (Hrsg.): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 85–96.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München / Zürich: Piper.
- Welsch, Wolfgang (1994): „Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder“, in: *VIA REGIA* 20: 1–19.



# Kompetenzorientierung in Matura und Abitur im Vergleich

## Eine Analyse von Prüfungsvorbereitungen in ausgewählten Französisch-Lehrmaterialien

Christiane Fäcke, Universität Augsburg

### 1 Einleitung: Kompetenzorientierung in Fremdsprachenunterricht und Evaluation

Kompetenzorientierung stellt in Deutschland seit der Publikation des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GeR) (Europarat 2001), der *Bildungsstandards* (KMK 2012) und neuerer Lehrpläne das zentrale und unhinterfragte Paradigma zur Modellierung des Fremdsprachenunterrichts dar. Österreich orientiert sich in gleichem Maße am GeR, an Kompetenzen und an den österreichischen *Bildungsstandards* (Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur 2022; Wiesner et al. 2020) des Fremdsprachenunterrichts, wobei in beiden Ländern jeweils die Vermittlung der ersten Fremdsprache gemeint ist (vgl. Criblez et al. 2009).<sup>1</sup>

Eine solche Ausrichtung hat auch Auswirkungen auf die Evaluation. Für Österreich gilt die Vorgabe, dass die Standardisierte Reife- und Diplomprüfung in der 1. Fremdsprache Englisch sowie in den 2. lebenden Fremdsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch Kompetenzen prüft, die Lernende in ihrer Schulzeit erworben haben sollen. In Deutschland hat sich seit einigen Jahren in den Bundesländern eine standardbasierte und zentralisierte Abiturprüfung entwickelt, die die Länder untereinander koordinieren und jeweils in eigener Regie in ihrem Bundesland durchführen (vgl. Fäcke / Tesch 2017).

Beide, Deutschland wie Österreich, richten die Evaluation und die Abschlussprüfungen, Matura und Abitur, an der Logik der Kompetenzorientierung aus.

---

1 Die Logik der Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache wird auf den Unterricht der 2. und weiteren Fremdsprachen übertragen, der ebenfalls kompetenzorientiert angelegt ist.

Zudem fügt sich Österreich explizit in sprachpolitische Entwicklungen und Zielsetzungen in Europa ein, das die Förderung von Mehrsprachigkeit in allen Mitgliedsstaaten anvisiert.<sup>2</sup> Gleiches gilt in unterschiedlichem Maße für die einzelnen Bundesländer in Deutschland. Während beispielsweise Stadtstaaten wie Berlin und Hamburg zahlreiche verschiedene Sprachen in ihrem Schulsystem fördern, bildet Mehrsprachigkeit z. B. in Bayern eher eine Worthülse, da viele Lernende mit lediglich einer lebenden Fremdsprache – Englisch – ihr Abitur ablegen können, weil Latein als alleinige weitere Sprache häufig belegt wird und werden kann (vgl. Fäcke 2022).

Im vorliegenden Beitrag geht es darum, die Konzeption der Prüfungen in beiden Ländern zu vergleichen. Im Mittelpunkt stehen das Selbstverständnis der Abschlussprüfungen sowie eine exemplarische Lehrmaterialienanalyse zu der Frage, wie sie auf die standardbasierte Abschlussprüfung vorbereiten.

## 2 Evaluation in Matura und Abitur

In Österreich wurde die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung per Gesetz vom Nationalrat für die Fächer Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch), (angewandte) Mathematik, lebende Fremdsprachen und die klassischen Sprachen im AHS-Bereich<sup>3</sup> ab dem Schuljahr 2013/14 eingeführt, die standardisierte Reife- und Diplomprüfung für den BHS-Bereich<sup>4</sup> ab dem Schuljahr 2015/16.<sup>5</sup> Bildungspolitischer Hintergrund ist die politisch konfliktreiche Debatte um Equity, d. h. soziale Chancengleichheit durch Bildung auf Basis individueller Leistungen, und um Aspekte der Reproduktion und

---

2 Vgl. dazu die Selbstdarstellung des Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/fms.html> (download: 08.03.2023) <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html> (download: 08.03.2023).

3 AHS = Allgemeinbildende höhere Schule. Die in Österreich bestehenden AHS bieten eine umfassende Allgemeinbildung an, werden mit der Matura abgeschlossen und berechtigen zu einem Studium an einer Universität oder Fachhochschule.

4 BHS = Berufsbildende höhere Schule. Die BHS bieten neben einer Allgemeinbildung auch eine höhere berufliche Ausbildung und schließen mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Während die Reifeprüfung zu einem Studium an Universitäten, Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen berechtigt, ermöglicht die Diplomprüfung den Zugang zu Berufen.

5 Vor der Einführung der Zentralmatura waren die Aufgaben für die Klausuren jeweils für eine Schulklasse einheitlich, die mündlichen Prüfungen wurden individuell für jeden Prüfling erstellt. Alle Lehrkräfte haben mögliche Fragen nach den Schwerpunktsetzungen ihres eigenen Unterrichts gestellt. Die Veränderung hin zu einer Zentralmatura wurde – später als in Deutschland – durch die Ergebnisse der PISA-Studie ausgelöst.

Förderung bestehender sozialer Ungleichheit im und durch das Bildungssystem. Die Förderung sozialer Selektion zeigt sich in einer engen Korrelation des schulischen Erfolgs mit dem sozialen Status und Bildungsniveau der Eltern oder in einem Stadt-Land-Gefälle. Demgegenüber stehen als positiver Effekt statistisch hohe Abschlussquoten Jugendlicher in der Sekundarstufe II durch die erfolgreiche Aufteilung des Sektors in AHS und BHS. Im Prinzip geht es um Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit, individuelle Förderung, Heterogenisierung versus Homogenisierung im Bildungswesen und schließlich – resultierend aus diesem ungelösten Spannungsverhältnis – um die Frage nach dem Leistungsniveau und dessen Evaluation (vgl. Hopmann 2013).

Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen der letzten Jahre bestehen in der Einrichtung einer zentralen Abschlussprüfung mit Themen und Aufgaben ohne jegliche strukturelle Binnendifferenzierung, die den Prüflingen grundsätzliche Auswahlmöglichkeiten gäbe. Die Zentralmatura wird somit in Österreich als Kernmoment zur Unterstützung von Bildungsgerechtigkeit eingestuft (vgl. Hopmann 2013).

Die standardisierte Reifeprüfung in den Fremdsprachen umfasst die Evaluation des Hörverstehens, des Leseverstehens, des Schreibens und Sprechens<sup>6</sup> sowie die Prüfung der Sprache im Kontext. Die Struktur der Abituraufgaben auf dem Niveau B1 erinnert an Prüfformate von Zertifikatsprüfungen wie DELF oder DALF (vgl. Cravageot 2017).

In Österreich gehört dazu eine freie Schreibaufgabe mit einem vorgegebenen situativen Rahmen, einem konkreten Schreibauftrag mit der Vorgabe von – in der Regel – drei zu benennenden Aspekten, der zu verfassenden Textgattung, der Textlänge sowie, sofern relevant, Adressaten- und Situationsbezug. Ein weiterer Teil ist eine Hörverstehensaufgabe mit kurzer situativer Einbettung des Hörtextes und einer Evaluation durch halboffene Kurzantworten, Multiple-Choice-Testformate oder Satzvervollständigungen. Symptomatisch ist, dass ein Wechsel der Aufgabenformate nicht vorgesehen ist. Der Prüfungsteil „Sprache im Kontext“ enthält einen Lückentext oder einen Text mit zu korrigierenden Fehlern, um damit jeweils Grammatik- und Wortschatzkenntnisse zu evaluieren. Der vierte und letzte Teil der Matura beinhaltet einen Text zur Überprüfung des Leseverstehens durch die Ergänzung einiger Lücken mit vorgegebenen Antwortoptionen oder durch Satzergänzungen mit Bezug auf den Textinhalt, Multiple-Choice- oder Zuordnungsaufgaben.

---

6 Die Evaluation des Sprechens ist nicht Teil der schriftlichen Zentralmatura, sondern wird dezentral von den Fachgruppen an den einzelnen Schulstandorten entwickelt und durchgeführt. Sie wird daher im Folgenden nicht weiterverfolgt.

Insgesamt werden somit die Kompetenzen Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben sowie die Sprachkenntnisse, primär zu Grammatik und Wortschatz, evaluiert. Die alltags- und gegenwartsbezogenen Themen und Inhalte der Texte lassen sich dem Niveau B1 und weitgehend der Logik von Zertifikatsprüfungen zuordnen. Die in der Matura anvisierten Themen beziehen sich auf Einkaufen, Urlaubssituationen, Hobbies der Jugendlichen oder auch berufliche Ziele. Literarische Texte und Themen kommen praktisch nicht vor.<sup>7</sup>

In Deutschland bestehen andere Entwicklungen: Nachdem im 20. Jahrhundert jahrzehntelang heterogene Abiturprüfungen in den einzelnen Bundesländern durchgeführt wurden, seien es nun zentrale oder dezentrale Prüfungen je nach Bundesland, wird in der Folge der PISA-Studie und des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* in den frühen 2000er Jahren eine neue bildungspolitische Entwicklung mit der Verabschiedung der *Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss* (KMK 2003) eingeläutet. Mit den *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK 2012) manifestiert sich der bildungspolitische Wille zur Vereinheitlichung und Standardisierung der Prüfungen. Bundesländer mit dezentralen Abiturprüfungen führen ein Zentralabitur ein, das in Deutschland – mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz – seit 2010 überall besteht. Einige Bundesländer (z. B. Bayern) haben schon immer ein Zentralabitur, andere (z. B. Hessen) nicht. In dieser dezentralen Prüfung stellen tatsächlich alle Lehrer\*innen eigene Aufgaben für die eigene Lerngruppe, analog zu einer ‚normalen‘ Klausur.<sup>8</sup>

Die Gestaltung der zentralisierten Abiturprüfung erfolgt zunächst in Verantwortung der einzelnen Bundesländer, doch müssen Abituraufgaben, die am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin länderübergreifend entwickelt werden, seit dem Prüfungsjahr 2021 unverändert verwendet werden.

Die Mehrheit der Bundesländer verwendet im Bereich der lebenden Fremdsprachen eine Dreiteilung der kompetenzorientierten Aufgaben. Sie umfasst die Evaluation in einer Hörverstehensaufgabe, einer Schreibaufgabe (mit inte-

---

7 Vgl. dazu die Darstellung zur Standardisierten Reife- und Diplomprüfung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://www.matura.gv.at/> (download: 08.03.2023).

8 Die Entwicklungen in den Bundesländern sind sehr unterschiedlich: Eine zentralisierte Abiturprüfung besteht in Bayern bereits seit 1854, auch in Baden und Württemberg gibt es im 19. Jahrhundert zentralisierte Prüfungen. Die französische Besatzungsmacht führt nach dem Zweiten Weltkrieg in ihrer Zone zentralisierte Abiturprüfungen ein, was Rheinland-Pfalz nach dem Ende der Besatzung wieder abschafft. Die neuen Bundesländer (mit Ausnahme von Brandenburg) entscheiden sich nach der Wiedervereinigung 1990 ebenfalls für das Zentralabitur (vgl. Bölling 2010).

griertem Leseverstehen) und in einer Sprachmittlungsaufgabe. Die *Bildungsstandards* (KMK 2012: 10) geben als Niveau für Französisch B2 vor. Bislang noch bestehende Unterschiede zwischen den Ländern, z. B. im Blick auf bestimmte, im jeweiligen Land unterrichtete Themen, erklären sich aus landesspezifischen Traditionen in der Gestaltung der Abiturprüfung, die jedoch sukzessive minimiert werden.

Da es sich um eine zentralisierte Prüfung handelt, ist die Relevanz der im Unterricht behandelten Inhalte weitgehend reduziert. Die Prüfungen orientieren sich an aktuellen Themen der Gegenwart und des Alltagslebens, z. B. Umweltschutz, Ernährungsfragen, Digitalisierung oder Lifestyle, und basieren auf Sachtexten. Aufgaben auf Basis literarischer Texte beinhalten Textauszüge, die meist der Gegenwartsliteratur entstammen und (noch) nicht in didaktisierter Fassung als Schullektüre vorliegen. Damit sollen Unterschiede in der Abiturvorbereitung durch den Fremdsprachenunterricht weitgehend ausgeschlossen oder zumindest reduziert werden. Ziel ist die Überprüfung bestehender Kompetenzen, die weitgehend voraussetzungslos evaluiert werden sollen. Vorkenntnisse aus heterogenen Unterrichtserfahrungen sollen möglichst keine Rolle spielen (vgl. Fäcke / Tesch 2017: 257). Die Länge und Komplexität der Prüftexte sowie der Prüfaufgaben sind dem Niveau B2 zuzuordnen und unterscheiden sich damit deutlich von den österreichischen Matura-Aufgaben auf dem Niveau B1.

### **3 Zur Rolle von Lehrmaterialien für die Prüfungsvorbereitung**

Fremdsprachenunterricht ist in Österreich und Deutschland in der Spracherwerbsphase traditionell lehrwerkbasiert (vgl. Fäcke 2016), da die Orientierung an einer komplexen Progression den Unterricht durch die Verwendung von Lehrwerken erheblich erleichtert. Sie bieten umfangreiches Unterrichtsmaterial, authentische und didaktisierte Texte, Übungen und Aufgaben, Vokabellisten und Regelerklärungen zur Grammatik. Der im Detail durchstrukturierte Aufbau wirkt im Unterricht als Hilfe und Orientierung für Lehrende wie Lernende, ermöglicht Vergleichbarkeit für alle am Lernprozess Beteiligten und stellt eine Arbeitserleichterung für Lehrkräfte dar.

Schwächen des Lehrwerks liegen im schnellen Veralten oder auch in einer rigiden, korsetthaften Struktur, die individuellen Lern(er)bedürfnissen nicht Rechnung tragen kann. Es gilt vielen als heimlicher Lehrplan und fördert tendenziell eine wenig eigenständige Nutzung durch Lehrkräfte. Daher wird



in der Fremdsprachendidaktik seit Jahrzehnten die Abkehr vom Lehrwerk empfohlen (z. B. Leitzgen 1996) oder ein kritischer Umgang damit nahegelegt.

Diese Argumentation gilt auch für die Vorbereitung auf Prüfungen. Daher werde ich im Folgenden ausgewählte Lehrmaterialien zur Vorbereitung auf Abitur und Matura exemplarisch analysieren, die in Deutschland und Österreich zur Vorbereitung auf die jeweilige Prüfung verbreitet sind. Dabei geht es nicht um quantitative Perspektiven, sondern um eine qualitative Analyse der in den Lehrmaterialien angebotenen Vorbereitung auf die Abschlussprüfung. Die übergeordnete Fragestellung lautet:

Wie sind Matura und Abitur konzeptionell modelliert, welches Prüfverständnis und welche Prüflogik sind erkennbar, welche bildungspolitischen Zielsetzungen werden in Österreich und Deutschland für den Französischunterricht verfolgt und welchen Beitrag leisten Lehrmaterialien und Lehrwerke dazu?

Das methodische Vorgehen ist an der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1990) orientiert und es werden im Einzelnen folgende Forschungsfragen verfolgt:

1. Wie erfolgt die Vorbereitung auf Abschlussprüfungen – Matura oder Abitur – in den Lehrmaterialien?
2. Welche konkreten Hinweise auf die Abschlussprüfung sind enthalten, welche nicht?
3. Welche (Prüf-)Aufgabenformate sind in den Lehrmaterialien enthalten, welche nicht?
4. Welche Lösungsvorschläge sind enthalten, welche nicht?

Die Analyse umfasst zwei Lehrmaterialien/Lehrwerke, die in Österreich entwickelt wurden:

- *Bien fait!* Bd. 4 und *Bien fait!* Bac<sup>9</sup>
- *Nouvelles Perspectives Autriche* B1, Bd. 3

Darüber hinaus werden zwei Lehrmaterialien/Lehrwerke aus Deutschland analysiert:

- *Horizons Atelier. Sicher ins Abitur*
- *Parcours plus, Kompetenz- und Prüfungstrainer*

Im Fokus stehen somit jeweils die Bände der Lehrmaterialien, die auf die Abschlussprüfung hinführen, Lehrwerke für den Anfangsunterricht kommen

---

9 Das Lehrwerk dient für den Französischunterricht an der AHS, an HAK, HLW und HLT (vgl. auch Fußnote 10).

nicht zum Tragen. Die Analyse zielt darauf herauszufinden, wie diese Lehrmaterialien auf die Abschlussprüfung vorbereiten, da damit indirekt auch das Selbstverständnis des Französischunterrichts in Österreich und in Deutschland in Bezug auf die Lernenden, die Umsetzung der Kompetenzorientierung sowie das angestrebte Niveau thematisiert wird.

## 4 Exemplarische Analyse ausgewählter Lehrmaterialien/ Lehrwerke

### 4.1 *Bien fait!*

Das österreichische Lehrwerk *Bien fait!* besteht aus verschiedenen Bänden, die jeweils einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet sind. Im Mittelpunkt der folgenden Analyse stehen die Bände

- *Bien fait! Lehrbuch, Modulaire, Bd. 4* (Luner / Berchotteau / Zeilinger 2019) und
- *Bien fait! BAC. Französisch zur Maturavorbereitung* (Truxa-Pirierros / Decreuse 2013)

Dabei handelt es sich um die Bände, die am Ende des Lehrgangs stehen und unmittelbar auf die Matura vorbereiten. Der 4. Band des Lehrwerks richtet sich an das 7. und das 8. Semester und umfasst sechs *Unités* mit Bezug zu Alltagsthemen, z. B. Konsum (*Consommer à tout prix?*, Luner / Berchotteau / Zeilinger 2019: 32 ff.), Zukunftspläne (*Qu'est-ce que je deviendrai?*, Luner / Berchotteau / Zeilinger 2019: 76 ff.) oder Lesegewohnheiten (*L'aventure de la lecture*, Luner / Berchotteau / Zeilinger 2019: 20 ff.). Daneben gibt es jedoch auch eine eigene *Unité* zur Frankophonie (*Le français aux quatre coins du monde*, Luner / Berchotteau / Zeilinger 2019: 40 ff.).

Inhaltlich ist jede *Unité* an Themen und Fertigkeiten orientiert. Sie enthält eine breite Auswahl an Texten und Textsorten sowie Aufgabenformate zum Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen. Die Aufgabenformate sind geschlossen, halboffen und auch offen angelegt, sie umfassen Multiple-Choice-Tests oder verlangen das Ausfüllen von Lücken, das Verfassen kleinerer Texte oder die Beantwortung kürzerer Fragen. Am Ende einer *Unité* gibt es eine Liste des neu eingeführten Wortschatzes sowie die Möglichkeit zur Selbstevaluation.

Exemplarisch soll diese Struktur am Beispiel der *Unité 6 Qu'est-ce que je deviendrai?* (Luner / Berchotteau / Zeilinger 2019: 76–89) verdeutlicht werden. Gleich zu Beginn werden Themen und Kompetenzen formuliert:

- Über Pläne, Erwartungen und Zukunftsängste sprechen
- Sich über Aushilfsjobs informieren
- Jobangebote verstehen und sich bewerben (vgl. Luner / Berchotteau / Zeilinger 2019: 76)

Im Anschluss finden sich rund um dieses Thema ein Textauszug von *Titeuf*, der seine Grundschullehrerin zeichnet (S. 76f.), ein Hörtext aus einer Radiosendung über Zukunftsvorstellungen Jugendlicher mit entsprechenden Hörverstehensaufgaben (S. 77f.) sowie ein Lesetext zu Jugendlichen in Frankreich und ihrem Verhältnis zur Arbeitswelt mit Leseverstehensaufgaben (S. 79ff.). Ein anschließender schriftlicher Dialog zur Jobsuche im Studium in Gestalt eines Lückentexts entspricht dem Format „Sprache im Kontext“ der Matura (S. 81f.). Ähnlich sind Aufgaben zur Lektüre, zur Erstellung eines Lebenslaufs (S. 82f.) oder zu einer Stellenanzeige (S. 83) angelegt. Insgesamt finden sich Formate wie ein Multiple-Choice-Test (S. 85) oder ein weiterer Lückentext im Stil des Matura-Prüfformats „Sprache im Kontext“ (S. 86f.). Lediglich eine Kreativität einfordernde Aufgabe zur Bildbeschreibung (S. 88) ist offener angelegt und weicht von den Formaten der Matura ab. Abschließend erfolgt die Auflistung der in der *Unité* relevanten Redemittel (S. 88f.) sowie die Möglichkeit zur Selbstreflexion (S. 89). Die Aufgaben sind insgesamt alltags- und gegenwartsbezogen, entsprechen den Formaten der Matura und enthalten neben den Sachtexten zum Hör- oder Leseverstehen lediglich einen Text, der als literarischer Text im weiteren Sinne eingestuft werden könnte, d. h. der Comicauszug aus *Titeuf* (S. 76).

Der nachfolgende Band *Bien fait! BAC* (Truxa-Pirierros / Decreuse 2013) dient der gezielten Vorbereitung auf die Matura und visiert das Niveau B1/B2 an. Die Konzeption wird gleich zu Beginn explizit formuliert:

*Bien fait! BAC* est un manuel destiné à la préparation aux épreuves de français du nouveau bac autrichien, conçu pour le travail en classe, aussi bien que pour l'entraînement autonome des élèves. Il est structuré en fonction des quatre compétences *Compréhension orale*, *Compréhension écrite*, *Production écrite et orale*, auxquelles s'ajoute la *Langue en contexte*. Cependant, le premier principe de cet ouvrage est l'interactivité des compétences, les documents d'écoute et de lecture des deux premières parties servant également de base à des activités complémentaires de parole et d'écriture. (Truxa-Pirierros / Decreuse 2013: 4)

Der Band versteht sich somit explizit als Vorbereitung auf die Matura und die spezifischen Prüfaufgaben der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung. Dieser Logik trägt seine Struktur insofern Rechnung, als die einzelnen Abschnitte genau nach den Prüfformaten gegliedert sind: *compréhension orale*

(S. 5ff.), *compréhension écrite* – unterteilt in die Niveaustufen B1 (S. 30ff.) und B2 (S. 47ff.), *langue en contexte* (B1, S. 68ff., und B2, S. 82), *production écrite et expression orale* (S. 97). Diese exakte Orientierung an der Prüfstruktur der Matura macht deutlich, welches Ausmaß von *teaching to the test* in den kompetenzorientierten schulischen Französischunterricht Einzug gehalten hat.

Die einzelnen Aufgaben stehen jeweils für sich, inhaltlich sind sie nicht miteinander verbunden. Die Themen sind alltags- und gegenwartsbezogen und visieren Bereiche mit einem Bezug zu Frankreich oder zur Frankophonie an. Hier geht es beispielsweise um die *Colonie de vacances* (S. 14f.), um *Le TGV breton* (S. 44f) oder *La galette des rois* (S. 50ff.). Die Frankophonie ist durch Bezüge zu Monaco (S. 17f.), Québec (S. 62ff.) oder Belgien (S. 60) vertreten. Im Bereich des Hörverstehens finden sich Hörtexte mit anschließender Hörverstehensaufgabe, meist in Form eines Multiple-Choice-Tests, und im Anschluss die Rubrik *Approfondissez!* mit der Vertiefung des Wortschatzes (*Travail sur le vocabulaire*), einer *Discussion à deux* oder einer *Production écrite*.

Exemplarisch sei dies am folgenden Beispiel (S. 14f.) illustriert: Ein Hörtext zum Thema *Colonie de vacances* wird von einem illustrierenden Foto und einer Hörverstehensaufgabe begleitet, in der Sätze vervollständigt werden sollten. Das Thema wird mit Aufgaben zur Wortschatzarbeit und zu einer mündlichen Diskussion vertieft. Eine inhaltliche Verquickung mit vorangegangenen und nachfolgenden Aufgaben zum Hörverstehen besteht nicht. Die Länge der Hörtexte umfasst 1–4 Minuten.

Die gleiche Struktur setzt sich in den anderen Kompetenzbereichen des Lehrwerks fort. Die jeweilige Kompetenzaufgabe wird durch weitere Aufgaben zur Wortschatzarbeit oder durch Sprechaufgaben vertieft, inhaltliche Bezüge zwischen den jeweiligen Aufgaben bestehen nicht. Dabei gibt es folgende Themenfelder:

- Frankreich, z. B. *Le TGV breton* (S. 44f.), *La galette des rois* (S. 50f.), *L'école en France – TENDANCES* (S. 68f.)
- frankophone und andere Länder, z. B. *Le français québécois* (S. 62f.), *Théâtre congolais en Arizona* (S. 38f.)
- Österreich und Deutschland, z. B. *En Allemagne, le chiens vont à l'école* (S. 47f.), *Voyage en Autriche* (S. 46f.)
- Alltagsthemen, z. B. *J'aime mon métier* (S. 20), *Cuisine pour débutants* (S. 32f.)

Insgesamt zielt der Vorbereitungsband auf die Matura explizit und primär auf die Vorbereitung auf diese Prüfung. Dabei geben die Prüfformate die Struktur des Bands vor, eine inhaltliche Vorbereitung auf die Prüfung findet nicht statt und spielt offensichtlich keine Rolle (mehr). Konkrete Hinweise auf die Durchfüh-

rung der Abschlussprüfung sind nicht enthalten, doch wird die Prüfung selbst im Vorwort dargestellt und durch die Aufgaben im Lehrwerk vorweggenommen. Lösungen sind nicht enthalten. Themen und Inhalte, z. B. landeskundlicher Art oder eine vertiefte Auseinandersetzung mit Bildungsfragen werden hier nicht anvisiert.

## 4.2 *Nouvelles Perspectives Autriche B1*

Das zweite Lehrwerk aus Österreich besteht aus mehreren Bänden in einer eigenen Ausgabe für die AHS und die HAK/HLW/HLT.<sup>10</sup> Gegenstand der folgenden Analyse ist der Band 3, *Nouvelles Perspectives Autriche B1 (AHS)* (Runge et al. 2020).

Der 3. Band dieser Lehrwerkreihe für Französisch als 2. oder 3. Fremdsprache mit Ziel B1 bereitet auf die neue standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung vor und ist an den Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben orientiert (S. 4). Insgesamt enthält er eine Einstiegsseite (S. 10), sechs *Unités* (S. 11ff.), zwei weitere Abschnitte zum Transfer (S. 53ff., 101ff.) – *Un peu de pratique* – sowie zwei fakultative *Options*. Die einzelnen *Unités* umfassen 14 Seiten, bestehend aus einer Einleitungsseite mit Nennung der Lernziele der *Unité* und Einführung ins Thema, vier Präsentationsseiten mit Texten, Übungen, Aktivitäten, Grammatik, Landeskunde und Lerntipps, drei Seiten mit Übungen, vier Seiten zur Vertiefung mit speziellem Fokus auf die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung, einer Seite mit Zusammenfassung der Grammatik der einzelnen *Unité* sowie einer abschließenden Seite mit Redemitteln. Nach drei *Unités* wird eine Plateauphase eingefügt zur Wiederholung und Anwendung des Gelernten sowie mit Schwerpunkt auf die Aufgabenformate und Textsorten der Matura. In den fakultativen *Options* zu den Themen Mode, Kleidung (S. 107ff.) und Arbeitswelt (S. 113ff.) wird, anders als zuvor, keine weitere Grammatik vermittelt. Die Zusatzlektion *La France en direct – Perspective culturelle* (S. 119ff.) beinhaltet einen landeskundlichen Schwerpunkt. Der Abschluss des Lehrbuchs ist besonders der Vorbereitung auf die Matura gewidmet: *Pour préparer le bac* (S. 129ff.).

---

10 Die Abkürzungen HAK, HLW und HLT stehen für verschiedene Arten von Schulen in Österreich:

HAK: Handelsakademie

HLW: Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe

HLT: Höhere Lehranstalt für Tourismus

Diese Schulen bieten eine berufliche Ausbildung in den jeweiligen Bereichen und führen in der Regel zur Matura. Im Anschluss sind der direkte Einstieg ins Berufsleben oder ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität möglich.

Die Struktur einer *Unité* stelle ich nun am Beispiel der *Unité* 5 mit dem Titel *Diversité interculturelle* (S. 73ff.) vor. Gleich zu Beginn werden die in der *Unité* anvisierten Kompetenzen kurz aufgelistet:

- décrire des clichés et des stéréotypes
- présenter les symboles d'un pays
- réfléchir à son identité et celle des autres
- parler de la Francophonie et de la langue française dans le monde
- le subjonctif dans la phrase négative
- les pronoms démonstratifs (S. 73)

Die ersten vier Kompetenzen sind mit Bezug auf bestimmte Inhalte und recht offen formuliert, die beiden letzten Stichpunkte stellen keine Kompetenzen dar, sondern benennen die in dieser *Unité* zu erwerbende Grammatikthemen.

Im Anschluss finden sich Aufgaben und Illustrationen, die zur Auseinandersetzung mit Klischees und Stereotypen über Menschen in verschiedenen Ländern, allen voran Frankreich und Österreich, einladen. Das Lehrbuch enthält einen adaptierten Sachtext über Omar Sy (S. 74) mit anschließenden Grammatikübungen, eine Hörverstehensaufgabe über Symbole der *République française* (S. 75) oder auch kleinere Lesetexte, die einer Karte der Frankophonie zugeordnet werden sollen (S. 76). Im Anschluss finden sich ein Hörtext über das Französische mit Multiple-Choice-Test zur Evaluation des Hörverstehens sowie ein Lückentext über die Schriftstellerin Leila Slimani zur Übung und Überprüfung der Sprachkenntnisse (S. 77). Die folgenden Übungen fokussieren die Anwendung von Grammatik, zielen auf Leseverstehen mit Multiple-Choice-Aufgaben und führen auf freies Schreiben mit Unterstützung hin:

Un journal fait un reportage pour les jeunes Français qui veulent découvrir l'Autriche pendant les vacances. Rédige une contribution pour ce journal qui donnerait envie aux touristes de visiter une région autrichienne. Sers-toi du vocabulaire ci-dessous. Écris environ 200 mots. (S. 80)

Diese Aufgabenstellung ist ergänzt durch einige inhaltliche Ideen zur Beantwortung der Aufgabe sowie durch eine Auswahl hilfreicher Redemittel. Abschließend soll eine Broschüre über eine Region Österreichs redigiert werden, die Touristen zu einem Besuch animieren würde.

Im folgenden Abschnitt *Pour approfondir* (S. 81ff.) wird diese kompetenzorientierte Struktur thematisch vertieft, die Aufgabenformate entsprechen dabei weiterhin den Prinzipien der Matura. Konkret gibt es Lückentexte (S. 81, 83), eine Hörverstehensaufgabe und eine Sprechaufgabe (S. 82) sowie Schreibaufgaben (S. 84). Neu eingeführte Grammatik ist geprägt von Deduktion und

Kognitivierung (S. 85), anschließend gibt es eine Liste wichtiger Redemittel (S. 86). Der folgende Abschnitt *La France en direct* (S. 87ff.) stellt landeskundliche Informationen zur Frankophonie, zu Regionen Frankreichs, zu französischer Gastronomie, Spezialitäten und Traditionen zusammenfassend vor, auch hier wieder spielerisch kombiniert mit Lückentexten, einem Kreuzworträtsel, Lesetexten mit Leseverstehensaufgabe, Schreib- und Sprechaufgaben.

Der Abschnitt *Pour préparer le bac* (S. 129ff.) bereitet explizit auf die Matura vor und führt in die Aufgabenformate der Abschlussprüfung an exemplarischen Beispielen ein. Dazu gehören Aufgaben zur *Compréhension écrite* (S. 129ff.), konkret Lückentexte mit vorgegebenen und zuzuordnenden Lösungsmöglichkeiten, Multiple-Choice-Formate oder Kurzantworten. Aufgabenbeispiele zur *Compréhension orale* (S. 133ff.) enthalten Hörtexte mit Multiple-Choice-Aufgaben und Multiple Matching. *Production écrite* (S. 136ff.) wird anhand verschiedener Textgattungen eingeübt, konkret mit *Rapport (avec données statistiques)*, *Rapport narratif*, *Entrée de blog*, *Commentaire de blog*, *Article* und *E-Mail*. Im Anschluss erfolgt die Evaluation der *Expression orale (Monologue)* (S. 139) und der *Expression Orale (Dialogue)* (S. 140) sowie schließlich der Abschnitt zur Überprüfung der *Langue dans son contexte* (S. 141ff.) mit verschiedenen Lückentexten. Insgesamt werden hier die Aufgabenformate der Matura direkt vorbereitet und konkret eingeübt. Lösungen zu den vorgegebenen Beispielen finden sich im Arbeitsheft selbst nicht. Inhaltliche Dimensionen oder Bildungsfragen sind deutlich nachgeordnet bzw. spielen keine Rolle mehr.

### **4.3 Horizons Atelier. Sicher ins Abitur**

Das neueste Heft des Klett-Verlags zur Vorbereitung auf das Abitur, das angehende Prüflinge explizit auf die Abschlussprüfung in Deutschland vorbereiten will, stammt von 2008 und ist damit vergleichsweise alt. Der Anspruch des Verlags besteht jedoch immer noch in der Vorbereitung auf die Prüfung. Zu Beginn werden die Abiturienten mit einer Einführung in das Heft angesprochen:

Das vorliegende Arbeitsheft mit CD-ROM wird Ihnen helfen, sich im Abitur sicher zu fühlen und auch die Zeit davor ruhig und zielgerichtet für Ihre individuelle Vorbereitung im Unterricht und zu Hause zu nützen.

Der Aufbau dieses Heftes orientiert sich an den Anforderungsbereichen für das Abitur und bietet Ihnen die Möglichkeit, grundlegende und weiterführende Fertigkeiten einzuüben. [...]

Zu sämtlichen Aufgaben des Arbeitsheftes finden Sie detaillierte Lösungshinweise auf der beiliegenden CD-ROM.

Dort haben wir auch Probeklausuren zusammengestellt, an denen „der Ernstfall“ erprobt werden kann, wie er sich für Ihr Bundesland nach dem jeweiligen Lehrplan darstellt. [...]. Selbstverständlich erhalten Sie auch hierzu Lösungsbeispiele. (Blume et al. 2008: 1)

In diesen einführenden Informationen wird auf weitere Details, so beispielsweise auf die fehlende Chronologie des Heftes oder auch die mündliche Prüfung hingewiesen.

Insgesamt ist das Arbeitsheft in vier große Abschnitte gegliedert: Grundfertigkeiten (Lesekompetenz und Schreibkompetenz), Textanalyse (Sachtexte, fiktionale Texte, visuelle Texte sowie auditive und audiovisuelle Texte), Textproduktion (Besprechende Textproduktion: Der Kommentar und Gestaltende Textproduktion) sowie schließlich Sprachförderung (mit Fokus auf Fehlervermeidung während des Schreibprozesses und danach) (S. 2f.)

2008 war das standardbasierte Zentralabitur in Deutschland, so wie es eingangs beschrieben ist, noch nicht implementiert, so dass das Arbeitsheft dieser Logik einer standardbasierten Prüfung nicht entspricht bzw. noch nicht entsprechen konnte. Die Grundstruktur spiegelt bereits die Orientierung an Kompetenzen, doch spielen Textgattungen für die Detailstruktur eine größere Rolle als in der Vorbereitung des standardbasierten Abiturs zehn Jahre später. Gleichzeitig ist eine inhaltlich-thematische Struktur nicht mehr relevant. So finden sich im Abschnitt *Sachtexte: 3 Texte mit appellativer Funktion* keine inhaltlich aufeinander abgestimmten Textbeispiele, sondern die Orientierung an der appellativen Funktion, die beispielhaft an der Rede von Charles de Gaulle 1942 in London (*Message adressé aux enfants de France*, S. 24f.), an einem Flugblatt für eine *Ecole sans Racisme* (S. 28) und an einer gewerkschaftlichen Aufforderung zur Verteidigung der 35-Stunden-Woche (S. 29) bearbeitet wird. Inhaltliche Bezüge zwischen den drei Themen bzw. Texten bestehen nicht.<sup>11</sup> Die Erarbeitung der Texte zielt auf deren Verständnis als Text, jedoch nicht auf ein vertieftes landeskundliches oder kulturkundliches Verständnis des jeweiligen Kontextes.

Prinzipiell werden die Erarbeitung und der Umgang mit einer bestimmten Textgattung als Gliederungskriterium für das Arbeitsheft gewählt, was zwar in Ansätzen der Abiturprüfung entspricht, doch nicht engmaschig auf die damalige

---

11 Bereits 2008 werden Lehrwerke nicht mehr primär nach Inhalten strukturiert, wie noch in den Jahrzehnten zuvor üblich war, sondern im Sinne der Kompetenzorientierung nach Struktur oder Form in Bezug auf einzelne Teilkompetenzen ausgerichtet. Hier wird ein verändertes Verständnis der Abiturprüfung sichtbar, das *teaching to the test* naheliegend erscheinen lässt.



Prüfung hinführt. Die Aufgaben sind Lernaufgaben und keine Prüfaufgaben, die sich erst auf der beiliegenden CD-ROM befinden. Durch die Orientierung an Textgattungen werden auch Gattungen thematisiert, die nur wenig wahrscheinlich Grundlage einer Abiturprüfung bilden werden. Dazu gehören lyrische Texte (S. 48ff.), Filme (S. 77ff.) oder bekannte klassische literarische Texte wie Auszüge aus einem Drama von Molière (S. 46ff.), die in didaktisierter Form vorliegen und aus diesem Grund im Abitur nicht verwendet werden dürfen.<sup>12</sup>

Auszüge aus epischen Texten der Gegenwartsliteratur, z. B. von Anna Galvalda (S. 30f.), werden hingegen regelmäßig als Grundlage für eine Abiturprüfung gewählt. Das Arbeitsheft präsentiert eine kontextualisierende Einführung in die Epik und in Elemente erzählender Literatur (S. 30), den eigentlichen Beispieltext mit Annotationen zum Vokabular (S. 31) und führt die Lernenden mit kleineren Lernaufgaben in den Umgang mit epischer Literatur ein. Dazu gehören Fragen zum Textverstehen (S. 31), die Charakterisierung der Figuren (S. 31f.) und ihrer Beziehungen zueinander (S. 33f.) oder auch die Analyse der Verhaltensweisen und Gefühle der literarischen Figuren (S. 34f.). Ergänzend folgt die Analyse der Erzählperspektiven (S. 35f.) und der Erzählhaltung im Blick auf Glaubwürdigkeit und Identifikation (S. 37f.). Dabei wechseln sich Erklärungen durch das Arbeitsheft und Aufgabenstellungen an die Abiturienten (*À vous !*) ab.

Insgesamt enthält dieses Arbeitsheft eine strukturierte und explizite Vorbereitung auf das damalige Abitur und auf verschiedene Textgattungen, die in möglichen Prüfaufgaben enthalten sein können. Zusätzlich finden sich explizite Hinweise auf die damalige Prüfung, die in Gestalt kurzer und kontextualisierender Erklärungen mit direkter Ansprache an Prüflinge formuliert sind. Im Arbeitsheft selbst gibt es keine Prüfaufgabenbeispiele und auch keine Lösungen, die nur in der beiliegenden CD-ROM enthalten sind.

Diese Analyse macht die Entwicklungen der Abiturprüfung in den letzten Jahren deutlich: Während das Abitur des 20. Jahrhunderts stark von zielsprachlichen und zielkulturellen Inhalten sowie Bildungsthemen geprägt war, geht es im Abitur der frühen 2000er Jahre im Ansatz noch um ähnliche Themen, deren Relevanz jedoch – wie das Arbeitsheft deutlich macht – zunehmend sinkt und einem Blick auf Textgattungen sowie dem spezifischen Umgang damit weicht. Ein eindimensionales Ausmaß von *teaching to the test*, wie es in

---

12 Im Zentralabitur gilt seit Jahren die Regel, mögliche ungleiche Vorkenntnisse der Prüflinge auszuschließen. Dazu gehört auch die Vorgabe, didaktisierte Texte, die ja mit hoher Wahrscheinlichkeit in einigen Lerngruppen gelesen wurden, auszuschließen und nur wenig bekannte Texte auszuwählen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht im Unterricht behandelt wurden (vgl. Fäcke / Tesch 2017: 257).

den österreichischen Lehrwerken erkennbar ist, wird hier jedoch noch nicht verfolgt.

#### **4.4 *Parcours plus. Kompetenz- und Prüfungstrainer***

Der Cornelsen-Verlag bietet für die Sekundarstufe II in Deutschland die Lehrwerkreihe *Parcours plus* an. Zu dem Schülerband mit Themen für die Oberstufe gehört auch der entsprechende Kompetenz- und Prüfungstrainer. Dieser Band ist als ergänzendes Lehrmaterial gedacht, um Lernende damit auf Prüfformate in der Oberstufe und im standardbasierten Abitur (vgl. dazu auch Fäcke / Tesch 2017) vorzubereiten.

Er ist nach den anzuvisierenden und abzuprüfenden Kompetenzbereichen strukturiert und beinhaltet die Abschnitte *Compréhension écrite* (inklusive *Compréhension et production écrites* – kombinierte Lese- und Schreibaufgaben), *Compréhension orale*, *Médiation*, *Production écrite* sowie *Production écrite ou orale* (vgl. Linden et al. 2017: 9f.). Damit ist die Grundstruktur an den Prüfformaten der Teilaufgaben des zentralisierten Abiturs in den meisten Bundesländern orientiert, der anvisierte Schwierigkeitsgrad liegt bei dem Niveau B2. Insgesamt handelt es sich nicht um reine Prüfaufgaben, sondern auch um Lernaufgaben, die Lernzuwachs anvisieren und auf die Prüfung vorbereiten wollen.

Die einzelnen Abschnitte sind in verschiedene Dossiers gegliedert, in denen sich jeweils Texte mit entsprechenden Aufgabenformaten finden. Die rezeptiven Kompetenzen werden vorwiegend durch geschlossene Aufgabenformate überprüft, die produktiven Kompetenzen sind kombiniert mit Emails oder Zeitungsartikeln, wie im Fall der *Médiation*, oder mit Modelltexten und Bewerbungsschreiben, wie im Fall der *Production écrite*. Im Einzelnen stelle ich aus beiden Bereichen jeweils ein Beispiel ausführlicher vor.

Im Abschnitt zum Hörverstehen gibt es u. a. das Dossier zum Thema *L'école après Charlie* (vgl. Linden et al 2017: 54ff.), in dem auf das Attentat in der Redaktion von *Charlie Hebdo* Bezug genommen wird. Als Einstieg und *Avant l'écoute* sollen die Lernenden eine Tabelle zum Vergleich von Christentum und Islam ausfüllen, in der eigene Erwartungen und Einstellungen zum Ausdruck gebracht werden (S. 54). Danach erfolgt eine kurze Ankreuzaufgabe zur Laizität in Frankreich, auf die das eigentliche Hören des Hörtextes folgt:

Vous allez entendre deux extraits d'une émission de radio diffusée un mois après l'attentat contre le journal satirique Charlie Hebdo, en janvier 2019 : une première interview avec un groupe d'élèves d'un collège de région parisienne, puis une deuxième interview avec une professeur qui enseigne dans un lycée professionnel en banlieue parisienne. (S. 55)

Der anschließende Abschnitt nach dem Hören besteht aus einem Multiple-Choice-Test zur Evaluation des Hörverstehens, wobei die Anzahl der jeweiligen Distraktoren zwischen zwei und vier variiert, meist jedoch bei zwei liegt. Eine solche Variation ist im Abitur nicht mehr vorgesehen. Eine Leiste mit Marginalien umfasst eine kurze Information zum Tag nach den Anschlägen auf Charlie Hebdo, Anmerkungen zum Wortschatz sowie zwei Fotos zur Visualisierung (S. 55). Auf diese Aufgabe, die tatsächlich einer möglichen Hörverstehensaufgabe im Abitur gleicht, folgt eine weitere Seite, die den Lernprozess fokussiert (S. 56). Über das gesamte Heft verteilt finden sich regelmäßig Lernaufgaben, die der Wiederholung einzelner Grammatikkapitel gewidmet sind, in diesem Fall geht es um das Passiv.

Ein weiterer Abschnitt des Lehrmaterials umfasst die *Médiation*, die in mehreren Dossiers bearbeitet wird. Im Dossier *D: Bundesregierung beschließt alphabetische Mülltrennung* (S. 79 ff.) wird ein gängiges Thema adressiert, das auch im zentralisierten Abitur in den letzten Jahren mehrfach zum Gegenstand gemacht wurde.<sup>13</sup> Zur Einführung in das Thema sollen anhand einer Ankreuzübung bestehende Stereotypen der Franzosen über die Deutschen diskutiert werden (S. 79). Anschließend erfolgt die eigentliche Sprachmittlungsaufgabe mit einer auch im Abitur üblichen Aufgabenstellung. Die *consigne* besteht aus einer fiktiven Mail einer französischen Austauschpartnerin, die einen deutschsprachigen Artikel im Internet gesehen hat und ihre Freundin in Deutschland dazu befragt. Charakteristisch ist der Kontext- und Adressatenbezug, der eine situationsadäquate Antwort mit erklärender Einbettung für die Französin verlangt. Die *consigne* lautet:

Après avoir lu l'article « Bundesregierung beschließt alphabetische Mülltrennung », publié dans le site *Der Postillon*, vous lui expliquez le principe du tri alphabétique présenté dans l'article. Puis, vous rassurez votre corres en lui expliquant de quel genre de site il s'agit et vous lui expliquez en quoi cet article est drôle. (S. 80)

Eine solche Aufgabenstellung verlangt eine adressatengerechte Präsentation der Inhalte des Beitrags, kulturspezifische Erklärungen von Besonderheiten der Mülltrennung in Deutschland sowie ein Bewusstsein der spezifischen Kommunikationssituation sowie des Kontextes, was die Sprachmittlung deutlich von einer Übersetzung oder einer Zusammenfassung unterscheidet.

Das hier präsentierte Dossier umfasst nicht nur die Mediationsaufgabe im Sinne einer Prüfaufgabe, sondern beinhaltet ebenfalls Lernaufgaben, die das

---

13 Entsprechende Abituraufgaben der letzten Jahre sind auf der Homepage des IQB publiziert (<https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/>; Download: 08.03.2023).

Thema mit Unterstützung eines *scaffolding*<sup>14</sup> ebenfalls beleuchten. Dazu gehören Aufgaben zum Textverständnis, die dem Format einer Leseverstehensaufgabe nahekomen (S. 80, 81) oder Aufgaben mit vertiefenden Fragestellungen, die eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema verfolgen.

Insgesamt ist dieses Dossier als Vorbereitung auf eine Abiturprüfung konzipiert, enthält jedoch nicht allein mögliche Abituraufgaben, sondern auch eine umfangreiche und differenzierte Auseinandersetzung in verschiedenen Lernaufgaben mit den jeweiligen Themen. Symptomatisch ist der primäre Fokus auf Alltagsthemen und Alltagskommunikation, während historische Themen oder literarische Texte (vgl. S. 3) nur marginal aufgegriffen werden.

## 5 Prüflögen und Prüfziele: Die Abschlussprüfung in Österreich und Deutschland im Vergleich

Die Analyse der Lehrmaterialien, die in beiden Ländern gezielt auf das Abitur bzw. die Matura vorbereiten, hat verschiedene Gemeinsamkeiten und Unterschiede gezeigt.

In Österreich und Deutschland wird mit Lehrmaterialien explizit und konsequent auf die Abschlussprüfung vorbereitet. Prüfaufgaben dominieren gegenüber Lernaufgaben, die Lehrmaterialien sind konsequent an Kompetenzen und nicht an Inhalten ausgerichtet. Darüber hinaus spiegeln die Aufgabenformate die in den Abschlussprüfungen enthaltenen Prüfungsformate. Lediglich das bereits von 2008 stammende Arbeitsheft *Horizons Atelier. Sicher ins Abitur* (Blume et al. 2008), das bis heute den Anspruch auf Vorbereitung auf das Abitur erhebt, entspricht – dem Publikationszeitpunkt geschuldet – noch nicht der Logik eines standardbasierten zentralen Abiturs in Deutschland. In den hier analysierten Lehrmaterialien ist das Prinzip eines *teaching to the test* (vgl. Phelps 2016) klar umgesetzt. Wenn Inhalte in einer Prüfung eine geringere Rolle spielen und der Fokus auf den anvisierten Kompetenzen liegt und wenn die Prüfungsformate streng festgelegt sind, macht eine direkte Vorbereitung auf die Prüfung ohne Auseinandersetzung mit möglichen Themen im Blick auf ein erfolgreiches Bestehen der Prüfung aus Sicht der Prüflinge durchaus Sinn.

Grundsätzlich bleibt jedoch fraglich, inwieweit ein solches *teaching to the test* tatsächlich sinnvoll ist. Ist es erstrebenswert, Prüflinge primär und fast ausschließlich auf Prüfformate vorzubereiten? Wie steht es um darüberhinausgehende Auseinandersetzungen mit Themen und Inhalten, die spezifisch mit

---

14 Mit *scaffolding* werden alle Arten unterstützender Maßnahmen bezeichnet, die den Lernprozess erleichtern. Dazu gehören erklärende Hinweise, mögliche Übersetzungen, Detailfragen oder auch Tabellen etc. (vgl. Klewitz 2017).

Französisch in Zusammenhang stehen? Oder mit Themen, die traditionell einem Bildungskanon zugeordnet werden? Eine rein utilitaristische Vorbereitung auf die Prüfung vernachlässigt die Beschäftigung mit fachspezifischen Themen und kann nachhaltiges und vertieftes Wissen allenfalls in Ansätzen anbahnen bzw. sichern. Überspitzt formuliert: Die Anlage der Unterrichtsmaterialien fördert Fähigkeiten der Prüflinge, die Prüfung zu bestehen, ohne dabei jedoch nachhaltige Kompetenzen und vertieftes Wissen zu erwerben.

Der größte Unterschied zwischen den Lehrmaterialien der beiden Länder liegt im Verständnis der Abschlussprüfung. Während die Matura im Fach Französisch als B1-Prüfung konzipiert ist und in Format und Gestaltung stark bestehenden Zertifikatsprüfungen wie dem DELF und DALF ähnelt, d. h. konkret die einzelnen Teilkompetenzen der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen anvisiert, ist das Abitur im Fach Französisch in Deutschland auf dem Niveau B2 deutlich höher angesiedelt. Auch hier sind die Teilaufgaben in die Evaluation von Teilkompetenzen gegliedert, unterscheiden sich jedoch von Prüfformaten in den Zertifikatsprüfungen, da das Abitur auch inhaltliche und bildungsbezogene Themen anvisiert.

Die Abschlussprüfung schiebt, in Österreich mehr als in Deutschland, einen Alltagsbezug in den Vordergrund. Die Differenz zwischen B1 und B2 führt dazu, dass zumindest in der Schreibaufgabe in Deutschland, sofern sie auf literarische Texte bezogen ist, ein inhaltlicher Bezug deutlicher zum Ausdruck kommt. Im Einzelfall kann es sich sogar um literarische Texte aus dem 19. Jahrhundert, z. B. von Maupassant, handeln, die sich in Schwierigkeitsgrad und Bildungsgehalt deutlich von den Matura-Prüfaufgaben unterscheiden. Insgesamt geht das Niveau auf der Kompetenzstufe B2 inhaltlich und in der Komplexität der Themen und Texte deutlich über alltagsbezogene Prüfaufgaben auf dem Niveau B1 in Österreich hinaus, was sich u. a. auch durch die verschiedenen inhaltlichen Vorgaben der jeweiligen Lehrpläne erklärt.<sup>15</sup> Darüber hinaus scheint es so, als fördere die Evaluation auf B1 in den Lehrmaterialien ein höheres Maß an *teaching to the test* im Vergleich zu B2.

Da es sich um eine zentrale Prüfung handelt, wird der Einfluss des individuellen Anteils des Unterrichts Einzelner möglichst reduziert, um allen Prüflingen

---

15 Vgl. exemplarisch für Französisch in der Sek. II im LehrplanPLUS in Bayern: [https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/fach/franzoesisch/inhalt/fachlehrplaene?w\\_schulart=gymnasium&wt\\_1=schulart&w\\_fach=franzoesisch&wt\\_2=fach&w\\_jgs=13&wt\\_3=jgs](https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/fach/franzoesisch/inhalt/fachlehrplaene?w_schulart=gymnasium&wt_1=schulart&w_fach=franzoesisch&wt_2=fach&w_jgs=13&wt_3=jgs) (download: 08.03.2023) sowie den österreichischen Lehrplan für die AHS, in dem eben auch Französisch thematisiert ist: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (download: 08.03.2023).

gleiche Chancen einzuräumen. Damit sind inhaltliche Vorkenntnisse, z. B. auch landeskundliche Kenntnisse über das Zielsprachenland, weitgehend reduziert.<sup>16</sup> Die Prüfaufgaben sollen durch allgemeines Weltwissen lösbar sein und die fremdsprachlichen Kompetenzen in den Vordergrund stellen.

In beiden Ländern besteht ein bildungspolitisches Interesse an Französisch als Prüfungsfach im Abitur und in der Matura. Der augenfälligste Unterschied – B1 in Österreich, B2 in Deutschland – steht auch in Zusammenhang mit der Anzahl der in beiden Ländern vorgesehenen Französischstunden. Während Österreich für Französisch als zweite Fremdsprache auf der AHS 20 Wochenstunden vom 7. bis 12. Jahrgang vorsieht, das entspricht sechs Jahren, gibt es Französisch als zweite Fremdsprache in Bayern, um nur ein Bundesland zu nennen, von Jahrgangsstufe 6 bis 13, d. h. acht Jahre, mit insgesamt 27 Wochenstunden (vgl. auch European Commission/EACEA/Eurydice 2017: 106 f. und 110 f.).

Die beiden Niveaustufen folgen in der Logik der Skalierung direkt aufeinander, unterscheiden sich jedoch stark. Während B1 Sprachkenntnisse beschreibt, die nach wenigen Jahren (vgl. dazu Fußnote 7) erreicht werden können, umfasst B2 eine vertiefte Kenntnis der jeweiligen Sprache und einen großen Abstand von B1. Dies impliziert verschiedene bildungspolitische Zielsetzungen, da das Niveau B1 von einem weit größeren Teil der Lernenden erreicht werden kann als B2. Mit der Entscheidung für B1 in Österreich<sup>17</sup> ist auch das bildungspolitische Ziel der Equity (s. o.) verbunden (vgl. Hopmann 2013), während die Orientierung an B2 in Deutschland einen höheren Anspruch und ein höheres Maß an Auslese der Lernenden bedeutet: Französisch für eher viele in Österreich, Französisch für eher wenige in Deutschland. Damit geht auch die Entscheidung des anzuvisierenden Niveaus einher. Wünschen wir uns eher viele Lernende mit breiten und weniger vertieften sprachlich-kommunikativen Kompetenzen für Alltagskommunikation, u. a. auch im Bereich Tourismus,

---

16 Gerade in Österreich spielen landesspezifische Inhalte mit Bezug auf Frankreich oder die Frankophonie kaum noch eine Rolle im Französischunterricht und in der Matura, was mit transkulturellen Inhalten verwechselt werden kann (vgl. Erfurt 2021). Die Orientierung an allgemeingültigen Themen ohne jegliche kulturspezifischen Bezüge und damit die faktische Inhaltsleere im Fach Französisch entspricht nicht dem Konzept der Transkulturalität mit seinem Fokus auf kulturelle Grenzüberschreitungen und Ambivalenzen.

17 Die bildungspolitische Entscheidung in Österreich für B1 hängt mit dem Stundenausmaß zusammen, das für zweite Fremdsprachen zur Verfügung steht: An den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) sind dies 4 Schuljahre mit im Schnitt 3 Wochenstunden, an der Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) sind es zwar 5 Jahre, aber nur 2–3 Wochenstunden. Im Kontext der Schulautonomie besteht hier je nach Schwerpunktsetzung ein gewisser Spielraum. Die 6-jährige Langform für die 2. Fremdsprache hat somit als Zielniveau B1 für Produktion und B2 für Rezeption.

oder wünschen wir uns eher wenige Lernende mit vertieften sprachlichen und kulturspezifischen Kompetenzen zu Frankreich und der Frankophonie, die eben auch literarische Texte und anspruchsvollere Themen verstehen? Korrelieren das anzuweisende sprachliche Niveau und die Anzahl der Prüflinge direkt miteinander? Equity oder Elite?

Mit dem anvisierten Niveau ist auch ein bestimmtes Verständnis des Französischunterrichts und des Französischlernens an sich verbunden. Lernen wir Französisch für einen Small Talk im Zielsprachenland, für ein Gespräch an einer Supermarktkasse, in einem Museum oder eben auch mit französischen Touristen in Wien? Oder lernen wir Französisch für Gespräche, die darüber hinausgehen und die eine Auseinandersetzung über Politik in Frankreich, gesellschaftspolitische Fragen in der Frankophonie oder die Lektüre von Voltaire umfassen? Ersteres ist sicher von einer größeren Anzahl an Lernenden erreichbar, Letzteres nicht. Equity oder Elite?

## 6 Ausblick

Die vorliegende Analyse hat gezeigt, welche Gemeinsamkeiten im Verständnis von Matura und Abitur in beiden Ländern bestehen. Dazu gehört die Orientierung an Kompetenzen und Standards sowie die Vorstellung, eine zentralisierte Prüfung könne Vergleichbarkeit und Transparenz eher gewährleisten als individuell durch die Lehrkraft für die eigenen Schüler\*innen konzipierte Prüfungen. Weit mehr wurde jedoch auch deutlich, an welchen Punkten sich die jeweiligen Verständnisse voneinander unterscheiden.

Österreich lässt sich von sprachpolitischen Zielsetzungen der Equity leiten. Französisch soll einer möglichst hohen Anzahl an Lernenden vermittelt werden. Deutschland hingegen vertritt eher und unausgesprochen die Idee eines Eliteverständnisses. Dies spiegelt sich nur bedingt in Statistiken zu denjenigen, die Französisch als Fremdsprache in der Sekundarstufe belegen.

So lernen im Jahr 2014 in der Sekundarstufe I knapp 40% der Schülerschaft zwei Fremdsprachen in Deutschland, jedoch nur knapp 10% in Österreich, da die 2. Fremdsprache erst ab der Sekundarstufe II obligatorisch ist (European Commission/EACEA/Eurydice 2017: 64). Für Österreich ist in diesem Bereich zumindest eine Steigerung zwischen 2005 und 2014 um mehr als 10% feststellbar (ebd. 65). Aus dieser Zahl lassen sich die Belegzahlen für den Französischunterricht nicht direkt erschließen, jedoch der Hinweis auf eine weitere Sprache nach Englisch.

Die Zahlen für die Sekundarstufe II ergeben ein anderes Bild: Insgesamt lernen 62% der Schüler\*innen in Allgemeinbildenden Schulen 2014 zwei

Fremdsprachen in Deutschland und 65% in Österreich (European Commission/EACEA/Eurydice 2017: 66). Im Bereich der beruflichen Bildung ändert sich das Bild deutlich: Etwa 1% lernen zwei Fremdsprachen in Deutschland, hingegen 22% in Österreich (ebd. 66). Auch diese Zahlen sind nicht allein auf Französisch bezogen. Insgesamt wurde jedoch die Entwicklung des Französischunterrichts zwischen 2005 und 2014 erhoben (European Commission/EACEA/Eurydice 2017: 79), in beiden Staaten wurde ein Trend von sinkenden Anteilen an Französischlernenden in der Primarstufe und den beiden Sekundarstufen um mehr als 5% in einer der Stufen festgestellt.

Fremdsprachenunterricht in Österreich im Schuljahr 2019/2020 ist vor allem von Englisch dominiert: In allen Schultypen lernen insgesamt 97,9% aller Schüler\*innen Englisch, jedoch nur 6,6% Französisch. Die Zahlen steigen beim Blick auf die Höheren Schulen: An der AHS lernen insgesamt 19,9% Französisch, in der Unterstufe 9,0% und in der Oberstufe 34,5%. In Berufsbildenden Höheren Schulen gibt es insgesamt 15,8%, die Französisch lernen (Statistik Austria 2022: 323).

Für Deutschland ergibt sich ein leicht anderes Bild: Während über 95% der Jugendlichen Englisch lernen, lassen sich weniger als 20% zusätzlich auf Französisch ein, darunter eine große Minderheit, die tatsächlich Französisch im Abitur belegt. Im Vergleich zu Österreich mit einem Durchschnittswert von 6,6% erscheint diese Zahl recht hoch:

Im Schuljahr 2014/15 lernten in Deutschland etwa 7,3 Millionen Schülerinnen und Schüler Englisch. Damit war Englisch mit großem Abstand die am häufigsten erlernte Sprache. 87% der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen lernten Englisch. Mit Ausnahme der Grundschulen und der Förderschulen lag der entsprechende Anteil in allen Schulformen über 95%. Mehr als 1,5 Millionen Schülerinnen und Schüler und damit 18% der Schüler erhielten Französischunterricht. (Statistisches Bundesamt 2016: 20)

Wenn auch die statistischen Zahlen zwischen Deutschland und Österreich nicht im Vergleich und zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben wurden, so lassen sich dennoch einige vorsichtige Schlussfolgerungen daraus ziehen: Auch wenn Österreich mit der Entscheidung für B1 vordergründig geringere sprachliche Ansprüche an die Lernenden im Französischunterricht stellt, so bedeutet das keine erhöhten Lernerzahlen gegenüber Deutschland, das trotz seines Anspruchs an B2 im statistischen Durchschnitt mehr Lernende im Schulsystem erreicht.

Die Diskussion um Equity versus Elite und um sprachenpolitische Anforderungen im Schulsystem kann damit an dieser Stelle nicht abschließend



geführt werden. Unabhängig davon sollte die Bildungspolitik systemische Entscheidungen zum Fremdsprachenunterricht und deren mögliche Konsequenzen genau bedenken. Wünschenswert wäre jedenfalls insgesamt eine Sprachenpolitik, die Perspektiven der Mehrsprachigkeit, wie sie im Ergänzungsband des GeR (vgl. Europarat 2020) angelegt sind, aufgreift und für die Gestaltung schulischer Abschlussprüfungen aktualisiert. Gegenwärtige gesellschaftspolitische Entwicklungen einer Aufwertung des Englischen als Lingua Franca und damit einhergehend einer Abwertung aller anderen Sprachen in Europa (vgl. exemplarisch die Situation in Schweden: Granfeldt 2021), u. a. eben auch Französisch, lassen ein solches Ansinnen jedoch unrealistisch erscheinen. Dennoch und gerade deswegen sollten die Bemühungen um den Französischunterricht im Schulsystem nicht nachlassen.

## Referenzen

- Bölling, Rainer (2010): *Kleine Geschichte des Abiturs*, Paderborn: Schöningh.
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (2022): *Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen, Fassung vom 15.11.2022. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen*. StF: BGBl. II Nr. 1/2009: <https://www.ris.bka.gv.at/geltendefassung/bundesnormen/20006166/bildungsstandards%20im%20schulwesen,%20fassung%20vom%2024.06.2021.pdf> (download 08.03.2023).
- Cravageot, Marie (2017): *100% DELF – tout public*, Stuttgart: Klett.
- Criblez, Lucien et al. (2009): *Bildungsstandards*, Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Erfurt, Jürgen (2021): *Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, München / Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Begleitband*, Stuttgart: Klett.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [file:///C:/Users/faeckech/Downloads/key data on teaching languages at school in europe-ECXA17001ENN.pdf](file:///C:/Users/faeckech/Downloads/key%20data%20on%20teaching%20languages%20at%20school%20in%20europe-ECXA17001ENN.pdf) (download: 08.03.2023).
- Fäcke, Christiane (2016): „Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezep-tion. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht“, in: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen & Kulturen vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in*

- der Lehrer/innen/bildung*, Münster / New York: Waxmann, 34–48. (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Bd. 2).
- Fäcke, Christiane / Tesch, Bernd (2017): *Die standardbasierte Abiturprüfung Französisch: Prüfungsaufgaben in Theorie und Praxis*, Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Fäcke, Christiane (2022): „Bildungspolitische Entscheidungen zu Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse zum Wechselverhältnis zwischen europäischer Sprachenpolitik und sprachenspolitischen Entscheidungen in Deutschland.“ In: Fäcke, Christiane / Vali, Sara (Hg.): *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis. Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien*. Berlin et al.: Peter Lang, 29–47. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 96).
- Jonas Granfeldt (2021): „A history of sermons and carrots but no sticks. Educational policies on second foreign languages in Sweden“, in: *European Journal of Applied Linguistics* 9(1): 137–157: <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0022> (download: 08.03.2023).
- Hopmann, Stefan T. (2013): „Zwischen Scylla und Charybdis? Die österreichische Matura als Maßstab öffentlicher Bildung“, in: Schneider-Taylor, Barbara / Bosse, Dorit / Eberle, Franz (Hrsg.): *Matura und Abitur in Zeiten von Bologna*, Weinheim / Basel: Beltz, Juventa, 69–85.
- Klewitz, Bernd (2017): *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht. Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12. 2003): [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BSerste-Fremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BSerste-Fremdsprache.pdf) (22.11.2022).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012): [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) (download: 08.03.2023).
- Leitzgen, Günter (1996): „Weg vom Lehrbuch!“, in: *französisch heute* 27/3: 190–198.
- Mayring, Philipp (1990): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Phelps, Richard P. (2016): „Teaching to the test: A very large red herring“, in: *Nonpartisan Education Review/Essays* 12(1): <http://nonpartisaneducation.org/Review/Essays/v12n1.pdf> (download: 08.03.2023)
- Statista (2023): Fremdsprachenunterricht von Schülern in Österreich im Jahr 2020/2021. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1240980/umfrage/fremdsprachenunterricht-von-schuelern-in-oesterreich/> (download: 08.03.2023).

- Statistik Austria (Hg.) (2022): *Bildung in Zahlen 2020/21. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich. [https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung\\_in\\_Zahlen\\_20\\_21\\_Tabellenband.pdf](https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung_in_Zahlen_20_21_Tabellenband.pdf) (download: 08.03.2023).
- Statistisches Bundesamt (2016): *Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2016*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/broschuere-schulen-blick-0110018169004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/broschuere-schulen-blick-0110018169004.pdf?__blob=publicationFile) (download: 08.03.2023).
- Wiesner, Christian / Schreiner, Claudia / Breit, Simone / Schratz, Michael (2020): „Bildungsstandards. Einblicke in die Entwicklung in Österreich: Eine historische Betrachtung“, in: Greiner, Ulrike (Hrsg.): *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*, Münster / New York: Waxmann, 25–72.

## Lehrwerke und Lehrmaterialien

- Blume, Otto-Michael / Lange, Ulrike C. / Schumacher, Silke / Semsch, Klaus (2008): *Horizons Atelier. Sicher ins Abitur*, Stuttgart: Klett.
- Linden, Britta / Soccard-Güler, Laure / Bachert, Dorothea (2017): *Parcours plus. Kompetenz- und Prüfungstrainer. Französisch für die Oberstufe, nouvelle édition*, Berlin: Cornelsen.
- Luner, Christine / Berchotteau, Caroline / Zeilinger, Doris (2019): *Bien fait! Lehrbuch, Modulaire, Bd. 4*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Runge, Annette et al. (2020): *Nouvelles Perspectives Autriche B1. Lehr- und Arbeitsbuch (AHS), Bd. 3*, Linz: Veritas (mit inkludiertem Maturavorbereitungsteil: *Pour préparer le bac* in diesem Band).
- Truxa-Pirierros, Eleonore / Decreuse, Guy (2013): *Bien fait! Bac. Französisch zur Maturavorbereitung*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

# **Féminisme/s contemporain/s et culture/s populaire/s en France - deux études de cas : la bande dessinée *Baume du tigre* et la chanson *SLT***

Renaud Lagabrielle, Universität Wien

## **1 Introduction**

Dans le chapitre consacré aux « Points de cristallisation de la culture (et littérature) française » de leur *Einführung in die französische Literatur- und Kulturwissenschaft*, Hartwig / Stenzel (2007 : 263–351) abordent, de manière significative, aussi bien le féminisme que la bande dessinée et la chanson, les deux derniers étant considérés comme des « mythes de la culture populaire » au sens barthien (Barthes 1957). Comme le *et* du titre de mon article l'indique, il s'agira dans ce qui suit d'associer et de penser ensemble le, ou plutôt les féminismes contemporains et les cultures populaires, et ce dans deux domaines d'expression de cette dernière, la bande dessinée d'une part et la chanson d'autre part – dans un contexte d'enseignement-apprentissage du français en Autriche, comme le veut le présent ouvrage collectif. Je proposerai des réflexions et ferai des suggestions pour aborder la/les question(s) féministe(s), il ne s'agira toutefois pas dans cet article de présenter des parcours et activités didactiques concrets. Le contexte d'enseignement-apprentissage en question ici est un contexte universitaire (niveaux B2-C2 du CECR), les réflexions développées sont donc à situer dans un tel contexte, même si certaines d'entre elles seraient tout à fait envisageables dans un contexte d'enseignement au lycée, avec quelques adaptations bien évidemment. Les attentes et les approches divergeront sensiblement selon le niveau d'études des apprenant.e.s, mais les réflexions derrière cet enseignement qui veut faire dialoguer recherche (universitaire) et cultures populaires restent les mêmes. Comme le spécifie le programme d'études de *Romanistik* de l'Université de Vienne en Autriche, dans le cadre de leurs études de français, et notamment des enseignements en histoire socioculturelle (terme que j'emploie pour parler de la *Landeswissenschaft*), les étudiant.e.s sont amené.e.s à réfléchir sur des thèmes pertinents liés à l'espace

d'expression française (le présent article se concentre toutefois sur la France). Ils et elles doivent être capables d'analyser ces thèmes dans une perspective historique et socioculturelle. En outre, et cela me paraît essentiel pour les objets culturels que sont la bande dessinée et la chanson, les étudiant.e.s doivent être en mesure, pour étudier les thèmes et les objets en question, de mobiliser les connaissances acquises dans les cours de linguistique, de littérature et de médias. (cf. [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidierte\\_Bachelorcurricula/BA\\_Romanistik\\_Version2017.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Romanistik_Version2017.pdf)). Les cours de travaux dirigés, qu'ils concernent la deuxième ou la troisième année de la licence ou le master, devront dès lors être conçus conformément à ces attentes, qui sont tout autant des objectifs.

## 2 La bande dessinée et la chanson - arts populaires et recherche

Comme je l'ai rappelé en ouverture de cet article, le féminisme, la bande dessinée et la chanson sont au cœur de l'histoire socioculturelle de la France, et ce depuis plusieurs décennies déjà. « (C)omment imaginer la culture française (et belge) sans la bande dessinée ? », (se) demande ainsi Pustka (2022 : 13) dans l'introduction de l'ouvrage qu'elle a dirigé, *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*. Lange (2022a : 467) renchérit en déclarant, dans le même ouvrage collectif, que « l'enseignement du français est difficilement imaginable sans la bande dessinée » (ma traduction)<sup>1</sup>. Les mêmes questions et constats pourraient être formulés quant à la chanson, mais aussi au féminisme. Cependant, si ce dernier fait l'objet de recherches (notamment universitaires) depuis de longues années maintenant (cf. Bard 2013), la bande dessinée et la chanson – qui ont en outre en commun d'être toutes les deux des arts inter/plurimédiaux – sont restées jusqu'à relativement récemment des parents pauvres de la recherche – Mouchart (2010 : 11) par exemple déplore « l'indifférence de l'université » et le « manque de reconnaissance académique » de la bande dessinée, et ce en particulier en raison de leur statut d'art populaire justement. C'est ce même statut (Lagabrielle / Obergöker 2016 :11) qui explique qu'il faudra attendre les années 1980, et surtout 1990, pour que la chanson devienne quant à elle un objet de recherche légitime et par-là même de plus en plus étudié, en Allemagne et en Autriche comme en France (cf. Mathis-Moser 2015 et Hirschi 2008). Cela étant, la chanson est présente depuis un certain

---

1 Orig. : Französischunterricht ist ohne die Beschäftigung mit Comics [...] nur schwer vorstellbar.

temps déjà dans la pratique du cours de FLE, notamment en Allemagne (cf. Lange 2022b). Il convient toutefois de rappeler qu'à quelques exceptions près, la recherche sur la chanson se concentre sur les chansons dites « poétiques », œuvres des A.C.I. (auteurs-compositeurs-interprètes/autrices-compositrices-interprètes) (cf. Oberhuber 2010 : 277). Comme nous le verrons dans la dernière partie de cet article, consacrée à une chanson de l'A.C.I. Suzane, les colloques et journées d'études sur la chanson se sont multipliés, avec notamment un colloque qui s'est tenu à l'Université de Valenciennes en septembre 2022 à l'occasion justement des « 30 ans de la cantologie » (<https://www.uphf.fr/la-rsh/actualites/colloque-30-ans-cantologie-balancetavoix>). La bande dessinée a connu un destin assez similaire. Bien qu'elle soit reconnue depuis les années 1960 comme le 9<sup>ème</sup> art (cf. Mouchart 2010 : 7 et Groensteen 2020d), son statut d'art populaire et d'*Objet culturel non identifié* (Groensteen 2006), pour reprendre le titre d'un des nombreux ouvrages de Groensteen sur la bande dessinée, a longtemps fait de cette dernière un objet de recherche illégitime. Le processus de légitimation de la bande dessinée et de ses auteur.e.s, qui passe aussi bien par la création du *Festival international de la bande dessinée d'Angoulême* (entre autres) en 1974 que de la *Cité internationale de la bande dessinée et de l'image* en 1990 dans cette même ville, avec un centre de recherches spécialisé sur la bande dessinée, s'est accompagné d'une multiplication des recherches. Il est en outre possible de considérer la nomination de Benoît Peeters à la Chair annuelle Création artistique du Collège de France pour 2022–2023 (<https://www.college-de-france.fr/chaire/benoit-peeters-creation-artistique-chaire-annuelle>) ainsi que celle de Catherine Meurisse, première femme à être nommée, à l'Académie des Beaux-arts (<https://www.academiedesbeauxarts.fr/catherine-meurisse>), comme des signes patents de ce long, et lent, processus de légitimation de la bande dessinée en France. Il n'en demeure pas moins que si la bande dessinée a été petit à petit intégrée aux programmes scolaires, elle continue d'y occuper une place marginale, et est quasiment absente des cursus universitaires et de formation des enseignant.e.s – ces états de faits étant bien sûr étroitement liés (cf. Rouvière 2020 et Schipper 2020). Ceci est d'autant plus déplorable que les enseignant.e.s (moi inclus) travaillant avec la bande dessinée (de même qu'avec la chanson) insistent tous et toutes sur le caractère « précieux(x) » (Pustka 2022 : 13) de la bande dessinée pour l'enseignement du FLE, sur son grand potentiel et sa forte valeur ajoutée, et ce non pas uniquement en raison de la motivation qu'elle génère (cf. Lange 2022 : 468, Schwemer 2019 : 26). Citons d'ailleurs le récent numéro de *französisch heute* entièrement consacré à des réflexions didactiques autour de la bande dessinée francophone en contexte scolaire, mais qui pourraient tout à fait être adaptées au contexte universitaire (cf.

Hartmann / Lange 2022). Dans ce dernier, la bande dessinée et la chanson sont des sujets et des objets d'études qui intéressent particulièrement les étudiant.e.s en études françaises, intérêt qui les pousse souvent à s'y consacrer de manière approfondie.

Il en est de même du sujet du féminisme, sujet pour lequel on se trouve toutefois face à une situation paradoxale. Pour l'immense majorité des étudiant.e.s en Autriche, le féminisme, les enjeux qu'il recouvre, sont un « non-sujet », un « non enjeu » dans le sens d'une évidence ; ils et elles sont tou.te.s très sensibles aux violences systémiques d'inégalités et encore plus aux violences, elles aussi systémiques, sexuelles au sein de l'hétéropatriarcat. De même, très nombreux.euses sont ceux et celles qui se revendiquent d'un féminisme de la « quatrième génération » (Delorme 2022 : 33), dans lequel les modèles de pensée binaire des sexes, des genres et des sexualités apparaissent comme éculés, voire désuets, et l'approche intersectionnelle (cf. Lépinard / Mazouz 2021) comme allant de soi. Cependant, on constate chez ces mêmes étudiant.e.s un manque frappant de connaissance de l'histoire du féminisme et des luttes en faveur de l'égalité et des droits des femmes. Un état de fait sur lequel le philosophe Preciado (2019 : 90), qui parle à ce propos de « féminisme amnésique », attire l'attention :

Comme c'est le cas dans presque toutes les pratiques d'opposition politique et de résistance minoritaire, le féminisme souffre d'une méconnaissance chronique de sa propre généalogie. Il ignore ses langages, oublie ses sources, efface ses voix, perd ses textes et ne possède pas la clé de ses propres archives [...]. (Preciado 2019 : 90)

Un cours qui se donne pour but, et pour méthode, de faire dialoguer recherche, féminisme et cultures populaires, se devra bien sûr de se pencher sur la généalogie du/des féminismes en France. Pour ce faire, on pourra d'ailleurs aussi recourir à la bande dessinée féministe, notamment de non-fiction (cf. Lange 2022). Dauphin (2005) rappelle ainsi dans son texte éponyme que « [l]a bande dessinée (peut-être exploitée comme) : un nouveau chantier pour l'histoire des femmes ». Lange (2022 : 483-488) propose une analyse de *La ligue des super-féministes* de Mirion Malle (2019) ; les deux tomes des *Culottées* de Pénélope Bagieu (2016 et 2017) apparaissent eux aussi très appropriés pour un tel travail, qui pourra/devrait être mis en perspective des travaux de recherches tels que *Les grandes oubliées. Pourquoi l'histoire a effacé les femmes* (Lecoq 2021) ou *Je suis une fille sans histoire* (Zeniter 2021), pour ne citer que deux travaux récents. L'œuvre de Pénélope Bagieu pourra elle-même être exploitée pour ce qu'elle dit de l'histoire des rapports entre femmes et bande dessinée, tant au niveau de la création (cf. Groensteen 2020b et Olivier 2016), des conditions d'exercice

du métier d'autrice-dessinatrice (cf. Hertiman 2022), des médias, notamment les blogs (cf. Caboche 2020 : 102 et Olivier 2016) qu'au niveau des représentations (cf. Groensteen 2020c et Olivier 2016). Concernant ces dernières, on observe une nette évolution entre *Culottées*, où la/les voix féminine/s s'élèvent à la troisième personne, et *Les Strates*, paru en 2021, dans lequel l'autrice-dessinatrice parle à la première personne et relate dans les histoires *Déjà vu* et *Épilogue* les abus sexuels dont elle a été victime, enfant puis adolescente. La publication du dernier numéro de la revue *lendemains* consacré à, comme son titre l'indique, « La bande dessinée au féminin : tendances, thèmes, styles » (cf. Hertrampf / Leinen 2023) peut bien sûr être considérée comme un signe de l'intérêt que suscitent, et ce notamment au niveau universitaire, les bandes dessinées créées par des autrices-dessinatrices.

De même, l'histoire du féminisme pourra également se faire en recourant à la chanson, de nombreuses chansons françaises ayant pour sujet des enjeux féministes de l'époque dans laquelle elles ont vu le jour (cf. Oberhuber 1995). S'il ne fallait citer qu'un seul nom de chanteuse féministe engagée, ce serait celui d'Anne Sylvestre (cf. Prévost-Thomas / Ravet 2010), dont la chanson *Non je n'ai pas de nom* de 1973 s'inscrit dans la lutte pour le droit à l'avortement, lutte dont on retrouve d'ailleurs l'histoire dans la BD de non-fiction *Le Manifeste des 343. Histoire d'un combat* (cf. Laffitte / Strag / Duphot 2020), et qui peut être mise en relation avec la chanson *Chair* de Barbara Pravi (2021), mais aussi bien sûr avec les évolutions actuelles, dans le monde et en France, de la question de ce droit qui paraissait acquis. Comme le rappelle le sous-titre de l'ouvrage *Chanson* de Stéphane Hirschi (2008), celle-ci peut/doit bien être appréhendée comme « l'art de fixer l'air du temps ».

Au moment de la rédaction de cet article, l'actualité française est quant à elle, toujours et encore, saturée d'annonces et d'événements étroitement liés à la « question féministe ». La rentrée littéraire est marquée, en plus du prix Nobel décerné à Annie Ernaux, par la parution du récit d'Hélène Devynck, *Impunité*, à qui est consacrée une édition entière de l'émission littéraire télévisée hebdomadaire « La grande librairie » le 21 septembre 2022 (<https://www.france.tv/france-5/la-grande-librairie/la-grande-librairie-saison-15/4073959-emission-du-mercredi-21-septembre-2022.html>) ; le mois d'octobre voit célébré le triste anniversaire des cinq ans de #MeToo, mouvement qui est au cœur du récit épistolaire le plus discuté de la rentrée littéraire, *Cher Connard* de la romancière et essayiste (depuis *King Kong Théorie*, 2006), Virginie Despentes (2022) ; dans la seule journée du 23 novembre, *Le Monde* publie des articles annonçant d'une part que le député de La France insoumise Adrien Quatennens est accusé par sa femme de « violences anciennes et répétées », d'autre part



que l'acteur Sofiane Bennacer, qui sera alors retiré de la liste pour le César du meilleur espoir masculin, est « mis en examen pour viols et violences sur d'anciennes campagnes ». C'est cette même semaine que des partis politiques proposent à l'Assemblée nationale leurs textes de loi visant à inscrire le droit à l'avortement dans la Constitution française et que des milliers de personnes défilent dans plusieurs villes de France contre les violences sexistes et sexuelles sous le hashtag #NousToutes. Le 25 novembre marque quant à lui le début des 16 jours d'activisme contre les violences basées sur le genre. Rappelons ici que l'actualité de la question féministe des dernières années en France a mis en lumière un phénomène tout à fait intéressant, à savoir les rapports pouvant exister dans le pays entre productions culturelles et décisions politiques et juridiques. La loi du 21 avril 2021 « visant à protéger les mineurs des crimes et délits sexuels et de l'inceste » (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043403203>) est ainsi à saisir en lien avec la publication du *Consentement* de Vanessa Springora (2020), mais aussi de *La familia grande* de Camille Kouchner en janvier 2021. Récits qui seront également l'occasion de la réédition de l'essai *Du consentement* de Geneviève Fraisse, pour laquelle la philosophe a rédigé un nouvel avant-propos (32022 : 7–12). Soulignons qu'un travail autour de ces œuvres en Autriche sera d'autant plus galvanisant que le pays n'a pas connu de développement similaire, situation qui se notait déjà au moment #MeToo en 2018.

A ces « événements » (extra-)universitaires font écho un certain nombre de manifestations culturelles et universitaires au sens large, auxquelles #MeToo, « phénomène viral » devenu le « mouvement social féminin du XXI<sup>e</sup> siècle » (Croquet 2018) et sa déclinaison française #Balancetonporc semblent avoir donné un élan nouveau. Une liste exhaustive des publications scientifiques consacrées à des questions féministes ainsi que des romans inscrivant leurs histoires et leurs récits dans ces questions ces dernières années dépasserait largement le cadre de cet article, contentons-nous ici d'évoquer à titre d'exemple le dernier ouvrage de l'universitaire Irène Théry, *Moi aussi. La nouvelle civilité sexuelle* (2022), ainsi que la création d'une nouvelle collection « Points féministe » aux éditions Points (<https://www.editionspoints.com/page/collection-points-feministe>), avec notamment la publication de l'ouvrage collectif *Sororité*, sous la direction de la romancière Chloé Delaume, ouvrage dans lequel sont réunis des textes d'universitaires (Camille Froideveaux-Metterie, Maboula Soumahoro), de chanteuses (Jeanne Cherhal ou Juliette Armanet), de romancières (Lola Lafon ou Lydie Salvayre) ainsi que d'activistes (Fatima Ouassak ou Alice Coffin), pour ne citer que quelques exemples (cf. Delaume 2021).

La romancière Emmanuelle Richard, autrice d'un autre roman de la rentrée littéraire, *Hommes*, cite quant à elle à la fin de son texte les œuvres – textes universitaires, chansons, films, podcasts etc. – qui l'ont inspirée pour l'écriture de son roman (cf. Richard 2022 : 243–245). Ces ouvrages illustrent ainsi une tendance du féminisme contemporain, à savoir de faire dialoguer recherche (universitaire) et culture populaire dans une approche collective, polyphonique et plurimédiale de la question féministe, tendance à laquelle le présent article souscrit pleinement. Son auteur adhère en effet aux propos de Samuel Lequette et Delphine Le Vergos, qui expliquent à la fin de leur introduction à l'ouvrage qu'il et elle ont dirigé, *Cours petite fille ! #metoo #timesup #noshamefist* (2019) :

Nous pensons que le changement ne pourra se faire que par l'entremise d'une nouvelle relation capable de réunir en nombre suffisant (...) politiques, chercheur.euse.s tourné.e.s vers l'action, écrivain.e.s et artistes concerné.e.s, militant.e.s d'expérience et citoyen.ne.s, en vue d'un travail collectif de critique et de proposition, conduisant à de nouvelles formes de mobilisation et d'action, à de nouvelles stratégies d'émancipation en dehors des pièges identitaires. (Laquette / Le Vergos 2019 : 19)

Cette approche et démarche se retrouve dans l'ouvrage collectif *Moi aussi. MeToo, au-delà du hashtag* (Lamy 2022).

### 3 Féminisme/s et bande dessinée : *Baume du tigre* (Lucie Quéméner 2020)

Parmi les nombreuses bandes dessinées publiées ces dernières années et pouvant être qualifiées de féministes, qu'il s'agisse de BD de non-fiction, de bandes dessinées classiques ou de romans graphiques (cf. Lange 2022), mon choix s'est arrêté pour plusieurs raisons sur *Baume du tigre*, publié chez Delcourt dans la collection « Mirages », de Lucie Quéméner, fille d'un père breton et d'une mère avec une biographie migratoire de Chine – elle se désigne elle-même comme « française sino-descendante ».

Tout d'abord, *Baume du tigre*, qui est le premier ouvrage de la jeune autrice-dessinatrice née en France en 1998 et diplômée de l'école Delcourt, a connu lors de sa parution en 2020 une grande reconnaissance critique, il a notamment été récompensé par le Prix France Culture des étudiants et faisait partie de la sélection officielle du Festival d'Angoulême en 2021 (<https://www.bdangouleme.com/selections-officielles-2021/album/5>). Mais aussi, et surtout, *Baume du tigre* me semble pouvoir être considéré comme un exemple particulièrement réussi d'une bande dessinée de l'époque contemporaine. En effet, si l'histoire relatée dans *Baume du Tigre* (se) joue de l'imprécision géographique et temporelle,

la bande dessinée, elle, est bien ancrée dans son époque. Le genre même du roman graphique, établi en France comme catégorie générique depuis le début des années 2000, y fait aujourd'hui partie intégrante des catégories importantes de la structuration du marché de la bande dessinée (Groensteen 2020a : 693–694). *Baume du tigre* répond à tous les critères définitionnels du genre, de son format et sa longueur conséquente – plus de 250 pages – à sa littérarité et au « pouvoir narratif des images » (Baetens 2012 : 212), en passant par la mise en récit de l'intime, autre caractéristique de la bande dessinée contemporaine (cf. Alary / Corrado / Mitaine 2015). Si Lucie Quéméner insiste sur le fait que *Baume du tigre* n'est pas un récit autobiographique (cf. Erner 2020), elle explique toutefois que l'histoire est « inspirée de [sa] propre famille » (Roure 2020), et certains indicateurs biographiques de son autrice, de même que l'histoire familiale qui y est relatée, font bien de ce roman graphique un récit de l'intime.

Lucie Quéméner – que les participant.e.s au Congrès des francoromanistes à Vienne ont eu le plaisir d'écouter parler de son œuvre en septembre 2022 – s'inscrit quant à elle dans le nombre grandissant des autrices-dessinatrices de bande dessinée en France. Si les réalisatrices de bande dessinée ont mis, au sein du patriarcatisme (cf. Grosjean 2021), beaucoup de temps à s'imposer, et si leur situation continue d'être précaire (cf. Staebler 2022 : 118–119 et Collectif des créatrices de bande dessinée contre le sexisme 2015), on constate, depuis la première décennie des années 2000 là aussi, une évolution, en termes de nombre mais aussi, en particulier depuis « l'affaire d'Angoulême » de 2016, en termes de reconnaissance (cf. Olivier 2016 et Ciment 2017). Et en termes de représentation bien évidemment, le personnage principal Edda s'inscrivant notamment dans cette « révolte des personnages féminins de la bande dessinée francophone », pour reprendre le titre d'un article de Lipani Vaissade (2009), dont le sous-titre rappelle qu'il s'agit d'une « émancipation de fraîche date ».

Par ailleurs, *Baume du tigre* peut être considéré comme un texte de « littérature dessinée » (Baetens 2012 : 209) non seulement féministe, mais féministe intersectionnel, une manière de penser les interactions des différents rapports de pouvoir encore relativement récente en France (cf. Lépinard / Mazouz 2021). Le féminisme, les enjeux féministes, traversent *Baume du tigre* du début à la fin tout en prenant en compte des problématiques de violences sexuées et sexuelles qui ont été remises au cœur des débats dans le sillage de #MeToo : de l'oncle d'Edda qui impose à son épouse Elsa d'aller « faire la sieste » alors que celle-ci n'en a manifestement pas envie (cf. Quéméner 2020 : 12) aux violences gynécologiques dont est témoin Edda dans le cadre de ses études de médecine (cf. Quéméner 2020 : 199–205). Les rapports sociaux de sexe et de genre sont ici abordés dans leurs entrecroisements avec les rapports de classe et de génération. *Baume du*

*tigre* relate les désaccords entre quatre sœurs et leur grand-père Ald, désaccords qui finissent par se transformer en véritable conflit, conflit au cœur duquel se trouve la question de « l'héritage culturel » (Quéméner 2020 : 92) au sens large. Si ce dernier est comme nous allons le voir largement lié à l'histoire migratoire de la famille, il est aussi étroitement associé à des questions concernant les rapports sociaux de sexe (*Gender*) et la classe (sociale). Les sœurs s'opposent en effet au mode de pensée patriarcal de leur grand-père, et leur comportement peut se lire comme une illustration originale d'une notion – mais encore plus, d'une manière d'agir – centrale des nouveaux discours féministes, la sororité (cf. Delaume 2021). Dans *Baume du tigre*, la sororité – au sens biologique comme au sens politique – est d'ailleurs mise à l'honneur sur la couverture même de l'album, qui montre les quatre sœurs, une valise à la main, avec la maison familiale en arrière-plan. De même, la classe sociale est un axe dont le texte dévoile des enjeux, puisqu'Edda représente une transclasse (cf. Jaquet / Bras 2018), ce que son grand-père lui reproche : après qu'Edda a annoncé à sa famille qu'elle avait été reçue à la haute école de médecine, Ald l'accuse de « pense(r) qu'(elle) vau(t) mieux qu'(eux) tous », de vouloir « dominer les autres », avant de conclure, en colère : « Alors c'est ça ton but ? Dépasser ton grand-père ? » (Quéméner 2020 : 25–28).

Enfin, le féminisme est également abordé en perspective de questions liées à la migration. Là encore, si la migration a trouvé sa place dans la bande dessinée française depuis la seconde moitié du vingtième siècle (cf. Marie 2021), ce n'est qu'à partir des années 2000 que l'on peut parler d'une « démarche esthétique-politique », qui « construit une histoire collective des représentations de l'immigration et insère les mémoires liées à ce sujet dans le patrimoine de la société française » (Ollivier 2013 : 1). Rappelons d'ailleurs que les enjeux mémoriels, notamment ceux liés à l'histoire (post-)coloniale, occupent eux aussi une place importante dans l'espace politique et socioculturel de la France. Et Ollivier (2013 : 3) de conclure son article en soulignant que « (l)es publications récentes continuent de montrer que si, par les enjeux mémoriels, l'immigration est présente dans la BD, la BD est présente dans l'immigration par les enjeux patrimoniaux, celle-là construisant des représentations et un imaginaire au service de celle-ci ».

Rappelons que les personnes avec une biographie migratoire asiatique sont beaucoup moins présentes dans l'imaginaire collectif et dans les représentations médiatiques des « immigré.e.s » en France que les personnes, notamment celles de la troisième génération, comme Edda et ses sœurs, avec une biographie migratoire du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne. Lucie Quéméner explique d'ailleurs dans une interview que pour elle, « l'invisibilisation » des Asiatiques

vivant en France représente une des manifestations racistes auxquelles ils et elles sont exposé.e.s, à côté de l'idée de « l' » Asiatique docile, « soumis et donc exploitable », sur laquelle nous reviendrons plus loin (cf. TV5monde 2020 ; cf. aussi Ly / Diallo / Nguyen-Conan 2020 et Ly / Diallo / Zhang 2020).

Comme je l'ai souligné dans l'introduction de cet article, les cours d'histoire socioculturelle sont aussi l'occasion pour les étudiant.e.s de mobiliser les connaissances et les savoir-faire qu'ils et elles ont acquis dans le cadre des cours de linguistique, de littérature et de médias. Un séminaire dans lequel la bande dessinée occupe une place si importante se devra en outre de proposer un travail sur les spécificités narratives de ce médium, spécificités d'ailleurs largement traversées par les méthodes et les outils des disciplines citées. Les théoricien.en.es de la bande dessinée ayant publié un certain nombre d'études en langue française, il sera aisé de travailler à partir d'études dans le texte, avec notamment les travaux de Groensteen (2011 et 2011) et Peeters (1991).

Avant de nous pencher plus en avant sur les enjeux féministes de *Baume du tigre*, il convient d'ailleurs de s'arrêter un instant sur le style graphique de *Baume du tigre*, un style singulier qui a pu être qualifié de « vibrant noir et blanc crayonné » (Roure 2020). Si le fait que ce roman graphique a été réalisé au portemine s'explique notamment par des raisons pratiques, aussi bien en termes de coût et de temps de réalisation, ce choix esthétique confère aussi au récit une dimension mélancolique qui reflète la situation dans laquelle se trouvent les différents membres de la famille d'Edda. Comme l'explique l'autrice-dessinatrice, le noir et blanc au crayon rend le récit « plus désuet », « intemporel » et « évoque des images un peu passées, des photos en noir et blanc de la famille » (Cadet 2020). Le caractère intimiste évoqué plus haut se ressent dans ces choix de dessin, intimisme rendu en outre par de nombreuses cases muettes. Lucie Quémener joue d'ailleurs pleinement des libertés qu'offre le genre de jouer avec les normes de la bande dessinée traditionnelle : que ce soit la taille des cases, leur format, leur agencement les unes par rapport aux autres, leur place dans les planches, etc., *Baume du tigre* est traversé par un style singulier qui permet à la « graphiation » (Baetens 2012 : 214) de déployer toutes ses richesses.

Au-delà des points abordés jusqu'ici, le travail sur *Baume du tigre* a pour objectif de faire prendre conscience aux étudiant.e.s des caractéristiques et choix narratifs en raison desquels une bande dessinée peut être considérée comme féministe. Nous montrerons notamment le pouvoir d'action que le récit confère au personnage d'Edda, pouvoir d'action et agentivité qui ne peuvent être pensés, et c'est là l'une des richesses de ce roman graphique, hors de leurs liens inextricables avec les différents axes identitaires que sont

la migration, les générations, la classe, mais aussi l'espace, et, bien sûr, le sexe. Il s'agira finalement de réfléchir sur la façon dont Lucie Quéméner envisage, de manière salutaire, les questions liées à tous ces axes identitaires dans la France d'aujourd'hui, une question d'actualité s'il en est. Le positionnement de la jeune autrice-dessinatrice se lit d'ailleurs dans le titre même de l'album, *Baume du Tigre*. Très appréciée dans les pays occidentaux, la crème du même nom est d'origine asiatique et s'applique pour, justement, traiter des maux en tous genres.

L'importance d'Edda dans l'histoire et le récit de *Baume du tigre* est signifiée dès les premières pages de ce dernier : alors que nous ne lisons que les paroles qu'Edda prononce depuis le hors-champ dans la première case, nous apprenons son nom de la bouche de l'employé des postes – « Tenez, mademoiselle Edda » (Quéméner 2020 : 5) – et voyons déjà une partie du corps de la jeune fille dans la case suivante. Dans la troisième et dernière case de la planche, nous voyons cette fois Edda, et son visage, en plan rapproché, elle s'est retournée vers l'employé des postes, et donc vers nous, les lecteurs et les lectrices de l'histoire. Cette première planche est aussi une première illustration de la liberté que prend Lucie Quéméner avec les planches et le gaufrier : cette première page ne contient que trois cases, en format rectangulaire allongé à l'horizontal, les cases deux et trois étant plus petites que celle qui les précède. Mais alors que les cases vont en rapetissant, la présence d'Edda, elle, va en grandissant, de même qu'elle ira en grandissant tout au long du récit. *Baume du Tigre* se lit comme un texte parcouru par la volonté de conférer un pouvoir d'action aux jeunes filles en général, et à Edda en particulier : alors que les idées sur l'intégration sont toutes exprimées par le grand-père, qui ouvre un restaurant asiatique dans lequel travaillent ses enfants, les jeunes filles refusent cette voie et entendent donner une autre perspective à leur intégration – sans pour autant abandonner leur héritage culturel chinois.

Si la première planche souligne déjà l'importance d'Edda dans l'histoire, la suite de la séquence donne quant à elle des indices sur un des axes fondamentaux qui traverse l'histoire de *Baume du Tigre*, celui de la mobilité, du déplacement, du mouvement, mais donc également de l'immobilité, du sur-place, de l'enfermement. On voit en effet Edda se déplacer sur la route d'un village, puis sur un chemin pour rentrer là où elle vit avec sa famille. Cette mobilité est toute relative, certes, mais sa monstration est symbolique : non seulement la route et le chemin évoquent le déplacement, mais leur agencement illustre aussi l'étroitesse de la marge de mouvement d'Edda à ce moment de l'histoire : après la route vient le chemin, qui mène à la maison située au bout de ce dernier, comme s'il n'y avait plus rien, et plus rien de possible, au-delà de cette maison. Cette

idée se confirme dans la suite dès l'arrivée d'Edda, dans une scène dominée par l'immobilité et l'enfermement, et ce à plusieurs niveaux. La vie de la famille dans cette maison isolée au bout d'un chemin et au bord d'une côte, s'apparente en effet à un huis-clos, dans lequel nous entrons avec Edda, qui nous fait ainsi également découvrir sa famille et les rapports de force qui la traversent. Cette maison, son isolement mais aussi son intérieur – les soixante-dix premières pages de l'album représentent des scènes d'intérieur – évoquent et provoquent un sentiment d'étouffement. Les personnes qui vivent dans cette maison ont l'air d'y être enfermées – Quéméner associe même la maison à une « cage » (Cadet 2020) –, enfermement qui s'étend jusqu'au lieu de travail, le restaurant d'Ald où travaillent tous et toutes les adultes.

Les membres de la famille sont loin de n'être enfermés qu'au sens spatial. Le grand-père Ald, qui apparaît très vite comme ayant une importance narrative essentielle, est aussi enfermé dans des représentations figées des rapports sociaux de sexe et de genre. Représenté comme un patriarche, il s'adresse par exemple à sa bru en lui disant « ma petite Elsa » et est systématiquement placé en tête de table lors des repas. Mais c'est surtout dans ses rapports avec ses petites-filles que son sexisme s'exprime : il veut décider de la manière dont elles devraient s'habiller, se coiffer, de ce qu'elles devraient, ou plutôt ne devraient pas, regarder à la télévision etc. Son pouvoir se manifeste par ailleurs par le fait que sa fille, la mère des quatre sœurs, se plie à ses volontés, et que jusqu'au moment où Edda annonce qu'elle a été acceptée à la haute école de médecine, les femmes ne parlent pas en la présence du grand-père. Dans la scène de reproche quant à la volonté d'Edda de devenir médecin évoquée plus haut, la dimension genrée se superpose à la dimension sociale du problème : Edda rétorque en effet à Ald « Pardon, mais si tu as autant peur d'être dépassé par ta petite-fille, c'est peut-être pas moi qui ai le plus gros problème avec mon ego » (Quéméner 2020 : 29). Ceci devient encore plus explicite dès la double page suivante. Edda explique à son grand-père « Tu pourras pas être le pourvoyeur éternel de la famille ! Il faudra laisser d'autres personnes s'en charger à un moment ! Pourquoi pas moi, hein ? », ce à quoi il lui répond : « Mais Edda ! Tu es une fille !! Ce n'est pas ton rôle ! » L'affrontement des rapports de force est également exprimé par la mise en page : sur ces deux doubles pages, l'affrontement verbal entre Edda et Ald se trouve dans deux cases plus grandes que les autres, dans un montage symétrique (cf. Quéméner 2020 : 28–31). Les quatre sœurs commenceront alors une grève – de la faim, de la parole, de la douche... Mais face au refus du grand-père d'accepter leurs revendications, qui ira même jusqu'à passer de force Edda, une des quatre sœurs, sous la douche, les sœurs décideront de fuir (de) la maison. La planche sur laquelle les filles sont dessinées en train descendre

les escaliers, une valise à la main, signifie à quel point la maison les tient : les marches des escaliers sont en effet dessinées traversant les corps des filles (cf. Quéméner 2020 : 71). Elles dépassent toutefois ces barrières et nous les voyons s'engager sur des routes aux dessins pleins de symboles : une des cases montre une route avec des flèches dans les deux sens, une autre une route avec des flèches proposant une alternative, avec en arrière-plan une gare, point de départ d'un déplacement conséquent : quelques pages plus loin, nous voyons les trois aînées (la plus jeune, Etta, a préféré finalement rester) arriver dans une ville. Si celle-ci est aussi anonyme, sa grandeur est signifiée par des gratte-ciel (cf. Quéméner 2020 : 80–81). Déplacement spatial, donc, étroitement lié à un déplacement social – c'est dans cette ville qu'Edda va commencer ses études de médecine – et déplacement en termes de rapports sociaux de sexe et de genre : les jeunes filles ont refusé de continuer de se plier aux injonctions patriarcales de leur grand-père.

Soulignons de nouveau ici que la dimension générationnelle vient à son tour se superposer aux autres dimensions : dans *Baume du tigre*, l'histoire de la migration des sœurs d'un espace connu, la maison familiale à la campagne, à un espace inconnu, différents logements dans une grande ville, s'inscrit dans les histoires de migration de leur mère puis de leur grand-mère. Le deuxième chapitre, qui commence après l'arrivée des filles dans la grande ville, intitulé « Allées et venues », s'ouvre en effet sur le prénom de leur mère, Maya, et dévoile dans les premières planches la fuite de celle-ci des années plus tôt. L'imbrication des deux histoires est notamment signifiée par le fait que Maya est dessinée en train de quitter la maison par les escaliers, une valise à la main, sur une planche quasiment identique à celle du départ des filles, quelques pages plus tôt (cf. Quéméner 2020 : 87). A l'époque, la fuite de Maya avait notamment été motivée par l'interdiction de son père qu'elle fréquente « un blanc », alors que, comme elle le rappelle à son frère, « [a]lors que toi, si tu ramenaient une occidentale, ce serait une preuve de réussite, c'est injuste » (Quéméner 2020 : 88). Le titre du deuxième chapitre de *Baume du Tigre*, « Allées et venues », indique bien qu'il ne s'agira pas d'une mobilité linéaire. D'une part, dans la structure du récit, ce chapitre représente le premier retour en arrière important dans l'histoire et son récit. D'autre part, au niveau de l'histoire même, la linéarité est interrompue ou connaît des tournants. Maya, face aux violences de son mari, se verra contrainte de retourner, avec ses filles, vivre chez ses parents. Les filles, désormais arrivées dans la grande ville, changeront elles aussi plusieurs fois de lieu d'habitation.

De manière tout à fait frappante, c'est la violence masculine qui est à l'origine de ces déplacements. Le roman graphique nous rappelle sans cesse que l'émancipation sociale ne signifie pas systématiquement une émancipation



sexuée, dans le sens de l'arrêt de la domination masculine, dans sa dimension symbolique comme dans sa dimension la plus concrète de violences physiques. Dans le cas de Maya, les lecteurs et les lectrices assistent ainsi à la détérioration de sa relation avec son compagnon, qui la bat. Dans le cas d'Edda, Wilma et Isa, les formes de violence masculine se déploient en crescendo. Elles quittent l'appartement d'une cousine de leur grand-père chez qui elles s'étaient rendues, car celle-ci prévient Ald de leur présence ; pendant qu'elles traversent la ville à la recherche d'un nouveau logement, elles sont victimes à plusieurs reprises de regards insistants d'hommes (cf. Quéméner 2020 : 118) ; et quand elles trouvent une place dans un squat, un autre squatteur violente Wilma dans les toilettes après lui avoir fait boire de l'alcool (cf. Quéméner 2020 : 126–131). Elles trouveront finalement refuge dans un foyer de jeunes filles, avant d'emménager dans un appartement qu'Edda a obtenu grâce à une bourse d'études. La dernière image du deuxième chapitre de *Baume du tigre* montre les trois sœurs assises sur un canapé, dans une seule case au milieu de la planche blanche, serrées les unes contre les autres dans cet endroit sûr (cf. Quéméner 2020 : 147).

La troisième et dernière partie de l'album, « Arrivée », est quant à elle consacrée pour moitié au récit de l'histoire de la migration de Minna. Le titre même de cette partie tisse déjà un lien – au-delà du lien biologique – entre l'histoire de Minna et celle d'Edda : si l'« arrivée » est d'une part celle de Minna en France après qu'elle a quitté la Chine pour rejoindre Ald dans le cadre d'un mariage arrangé, l'« arrivée » désigne également l'arrivée professionnelle d'Edda, qui ouvre son propre cabinet de médecine dans lequel elle pratique aussi bien la médecine occidentale que la médecine traditionnelle chinoise. L'histoire de Minna apparaît comme un pivot, comme un carrefour narratif ajoutant une dimension, la dimension mémorielle (cf. Lagabriele 2023a). Développer les enjeux de la mémoire – qui nous l'avons dit est devenue une dimension importante de la bande dessinée francophone (cf. Delorme 2019) – dépasserait le cadre de cet article, insistons toutefois dans la perspective féministe qui est la nôtre sur le fait que ce troisième chapitre permet de connaître l'histoire de Minna, la grand-mère d'Edda et de ses sœurs et d'apprendre qu'elle a été l'objet d'un mariage arrangé. Là encore, c'est le point de vue du personnage féminin qui est adopté : sur la première page du chapitre, nous sommes dans l'avion avec Minna, après une première case laissée blanche, comme si quelque chose de nouveau commençait, la première page d'une nouvelle histoire qui allait s'écrire – première page blanche qui ouvre d'ailleurs également le chapitre précédent, « Allées et venues ». Les pages qui suivent convoquent de nombreux éléments associés à l'exil, notamment dans le cadre d'un mariage arrangé. Un avion, une femme seule au milieu de gens inconnus dont Lucie Quéméner n'a dessiné que

les silhouettes, mais aussi les passeports – chinois et français – ainsi qu’une lettre d’Ald dont on peut déchiffrer un passage, « hâte de te rencontrer », accompagnée d’une photo de Ald jeune. Une fois de plus, le récit ne passe pas sous silence les enjeux sexistes qui caractérisent les mariages arrangés : le père de Ald, Octave, venu chercher Minna, lui fait aussitôt remarquer que la « demoiselle aussi charmante » « (était) déjà très jolie sur la photo », la valeur marchande de Minna étant finalement implicitement abordée dans la dernière case de la planche, dans laquelle Octave souhaite s’« assurer que le vol était à la hauteur du prix des billets » (Quéméner 2020 : 155). Minna apprendra de nouveau quelques pages plus loin sa valeur de monnaie d’échange : Ald lui explique en effet que « (son) père attend des petits-enfants » (Quéméner 2020 : 160). Le rapprochement hésitant des deux époux qui ne se connaissaient pas quelques instants plus tôt est rendu aussi bien au niveau textuel – des silences des premières cases aux phrases minimales en passant par des « ha ha ha » et « hem » – qu’au niveau visuel. D’abord encore isolé chacun dans une case, séparés par celle avec la mère de Ald, Minna et Ald finissent par se retrouver dans une même case, et ce dans des plans de plus en plus rapprochés (Quéméner 2020 : 158–159).

Minna envisagera elle aussi de fuir la maison familiale, mais échouera : après qu’elle a économisé une partie de l’argent qu’elle gagne en tant qu’ouvrière dans une usine de couture, au lieu de tout donner à Ald, elle est représentée dans une planche à la facture similaire à celle des deux planches montrant les sœurs puis leur mère Maya descendre les escaliers de la maison pour prendre la fuite, mais elle est (r)appelée par son mari Ald et reste finalement chez eux. Sur ce chemin de l’émancipation d’Edda, et de ses sœurs, Maya et Minna jouent chacune à leur façon un rôle d’adjuvant, que ce soit à travers leur soutien ‘moral’ et financier (Maya est au courant de la volonté de ses filles de fuir et leur donne de l’argent ; s’agit-il de l’argent qu’avait économisé Minna et dont elle connaissait l’existence (195–196) ?) ou de la transmission de savoirs de la culture asiatique de Minna à Edda. *Baume du Tigre* raconte comment Edda continue ce qu’avaient commencé avant elle sa mère Maya et sa grand-mère Minna ; plus encore, elle mène à bout leurs tentatives respectives de s’émanciper de leur père et mari Ald.

#### **4 Une chanson engagée : *SLT* (Suzane 2019)**

Comme nous l’avons souligné au début de cet article, la chanson française fait elle aussi partie des références culturelles centrales de la culture française, à tel point qu’elle peut être considérée comme une « bande-son de notre histoire » (Calvet 2013). Au sein de ce média, la chanson engagée, dans le cadre plus large des artistes et intellectuel.le.s engagé.e.s, jouit elle aussi d’une

réputation presque aussi longue que son histoire, comme cela a été rappelé lors du colloque international « Chanson pour, chanson contre... Chansons et engagements aujourd'hui » qui s'est tenu en septembre 2021 à La Sorbonne et à la Philharmonie de Paris. Il fut frappant de constater à l'occasion de ce colloque que pas moins de deux sessions étaient consacrées aux « Engagements au prisme du genre », sessions qu'une table ronde sur « Chanson et engagement : la création aujourd'hui » est venue enrichir, à laquelle ont participé des chanteuses féministes de différentes générations (Michèle Bernard, Jeanne Cherhal et Clarika). De même, le 8 mars 2022 a été organisé à l'ENS Lyon un webinaire consacré au sexisme dans la chanson française. Enfin, cette même année, en juin, se sont tenues à l'Université de Strasbourg deux journées d'études pour se pencher sur « La féminisation de la chanson ? Approches théoriques et empiriques (2000–2022) ainsi qu'à l'Université de Valenciennes le colloque « 30 ans de la cantologie. #Balancetavoix » évoqué plus haut.

Bref, si la chanson féministe française ne date bien sûr pas des dernières années, avec de nombreux textes de chansons retraçant l'histoire des aspirations et des luttes des femmes (cf. Oberhuber 1995), on constate toutefois dans la production chansonniers française un élan d'enjeux féministes, parfois nouveaux sous l'impulsion d'une approche intersectionnelle – l'implication de femmes non blanches et non hétérosexuelles notamment, mais aussi la question des violences conjugales. Comme l'a rappelé Noémie Reyero, la chanson peut être perçue à la fois comme un espace de liberté symbolique et comme un espace de libération de (la) parole pour les femmes et les minorités sexuelles et de genre. La chanson profite de ses différents canaux de diffusion pour participer à modeler l'inconscient collectif, en s'imposant notamment comme des lieux de contre-discours d'où émergent des voix très souvent silencieuses (cf. Reyero 2021). Le Bescont et Lange (2022) insistent d'ailleurs sur cet aspect dans leurs réflexions didactiques à partir de rappeuses marseillaises.

Parmi toutes les chanteuses, interprètes ou A.C.I., mon choix s'est arrêté sur la chanson *SLT* (qui peut se lire aussi bien comme le « salut » des textos que l'abréviation du mot anglais « *slut* ») de l'A.C.I. Suzane, car elle me paraît aborder de manière particulièrement réussie le harcèlement sur la base du sexe et du genre, sans être trop frontalement violente (même si elle expose des violences aussi fortes qu'intolérables) et en étant accompagnée d'un clip très riche pour les interprétations et les discussions (pour un modèle d'analyse de la chanson comme produit d'un texte, d'une musique, d'une interprétation et d'un clip, voir Oberhuber 1995 : 21–28). Comme dans le cas du travail sur la bande dessinée, il s'agit là aussi d'établir un dialogue entre les différentes disciplines de l'enseignement en études françaises, les étudiant.e.s étant amenées à mobiliser

les savoirs acquis dans les cours de littérature et d'analyse filmique, de même que dans les autres cours d'histoire socioculturelle ou encore de linguistique, notamment en ce qui concerne les registres de langue et les sons.

Suzane, nom de scène d'Océane Colom, est née en 1990 et a été récompensée de la Victoire de la révélation scène aux Victoires de la musique en 2020. Elle fait partie, aux côtés d'Angèle, de Chilla ou encore de Barbara Pravi, de la génération des « cool kids féministes » (cf. Lambolez 2022) qui chantent les violences faites aux femmes, sujet qui s'est imposé ces dernières années (cf. Coudevylle 2021 et Pruvost 2022). Elle compte aussi parmi les chanteuses-danseuses, phénomène qui s'est développé en France depuis l'immense succès d'une autre chanteuse féministe centrale dans le paysage chansonnier français contemporain, Christine and The Queens, à qui a d'ailleurs été consacré le colloque *The Broken Mirror Christine and The Queens and Global Frenchness* en octobre 2022 (<https://winthropking.fsu.edu/event/broken-mirror-christine-and-queens-and-global-frenchness>). Dans le clip de *SLT*, la danse est d'ailleurs un élément sémantique fortement porteur de sens, puisque, pour ne citer qu'un exemple, la chanteuse-danseuse Suzane adopte des pas de danse qui évoquent un combat quand elle exhorte, dans le refrain, la « fillette » à se battre en lui répétant « Bats-toi fillette/(Bats-toi, bats-toi, bats-toi)/Bats-toi fillette/(Bats-toi, bats-toi, bats-toi) ».

Si comme nous l'avons rappelé dans la première partie de cet article, la recherche sur l'« objet chanson », la cantologie (cf. Hirschi 2008) s'est développée relativement tardivement par rapport à l'importance de la chanson dans la culture française, elle s'est finalement imposée comme un pan important de la recherche universitaire, avec des ouvrages entiers consacrés aux questions esthétiques (par exemple July 2007), une collection, « Chants Sons » aux Presses Universitaires de Provence, et, depuis quelques années, en plus des colloques cités plus haut, de plus en plus d'articles se penchant sur les questions de genre, notamment dans l'ouvrage collectif *Chabadabada. Des hommes et des femmes dans la chanson française contemporaine* (Chaudier 2018), pour n'en citer qu'un.

*SLT* présente une situation narrative originale, qui permet d'« entendre » aussi bien la voix d'une femme – mais le *tu* a ici une valeur collective – que celle de son harceleur. Chaque couplet s'ouvre ainsi sur trois ou quatre vers dont l'instance narrative est la chanteuse (cf. Hirschi 2008 : 20), qui pose le contexte. Dans le premier couplet, « Tu vas au boulot », dans le deuxième, « T'es au boulot » et dans le troisième « T'es enfin chez toi ». Dans la suite de chaque couplet, on « entend » la voix de l'harceleur s'adressant au *tu* harcelé. Cette situation narrative met non seulement en lumière la permanence de la possibilité d'être agressée et l'omniprésence du harcèlement, elle attire aussi l'attention sur le

fait que même dans des espaces que l'on pourrait penser 'protégés', comme son propre appartement, la possibilité d'être harcelée est toujours là. La chanson problématise en outre plusieurs traits récurrents du modèle hétérosexiste et du harcèlement. La femme est ainsi non seulement systématiquement sexualisée (élément qui se retrouve dans tous les couplets), cette sexualisation passe aussi par l'infantilisation, la déshumanisation et l'animalisation (cf. les réflexions sur « Se faire petite pour être aimée » dans Chollet 2021 : 100). Produit de consommation infantilisé – « j'te mangerais bien pour le 4 heures », « les p'tites meufs comme toi j'en ferai qu'une bouchée » dans le premier couplet, « j'payerais même pas pour des nems à volonté » dans le troisième et dernier –, la femme de la chanson est comparée à une « chienne » dans ce dernier couplet. Plus encore, Suzane pointe du doigt le réflexe masculiniste qui consiste à faire porter la responsabilité de leur agression aux femmes, « les filles comme toi » se retrouve dans les premier et deuxième couplets ainsi que dans la déclaration « T'façon t'es comme les autres » dans le troisième, « Et c'est moi que l'on accuse de me comporter en chimpanzé » ou « Je plaiderai ton hystérie » / « Tu seras pas la première à passer sur mon bureau » scellant le renversement classique du bourreau et de la victime. La soi-disant provocation est toujours associée à l'apparence des femmes : « là tu l'as bien cherché / t'as une jupe tellement courte » / « Ton joli décolleté me dit que t'es plutôt partante » / « Tu t'es prise pour Rihanna ».

La chanson dévoile les mécanismes odieux du harcèlement. Le refus de la femme de répondre aux attentes de ses agresseurs provoque en effet immédiatement des menaces (« Les filles comme toi font moins les fières / Quand elles veulent garder leur boulot » ; « Quand j'serai en bas dans ta rue / On verra ce que tu feras »), qui peuvent prendre la forme d'injonction au silence et de chantage (« Alors maintenant tu vas te taire / T'en diras pas un mot / Si tu veux garder ton salaire / Pour nourrir tes marmots »). Enfin, soulignons que le clip de la chanson dévoile une dimension supplémentaire non décelable dans les paroles seules, à savoir la question de génération. Le clip montre en effet des femmes d'un certain âge qui apparaissent comme des 'complices' des inactions de leurs patrons.

Le refrain repose quant à lui sur une antithèse, liée en partie à cette différence de générations, qui reflète des attitudes contraires qui se retrouvent dans les débats sur le harcèlement et les moyens de lutter contre. Alors que la première partie du refrain fait écho à des conseils très fréquemment prodigués aux jeunes filles face au harcèlement (« Souffle, sers les dents / Comme d'hab tu te tais / Souffle, sois prudente / Marche sur le trottoir [dans le couloir dans le deuxième refrain] d'à côté »), la deuxième partie, évoquée plus haut, constitue

au contraire un appel à ne pas se plier à ces injonctions, à y résister en se « battant », les reprises de « bats-toi » étant par ailleurs précédées de la mise au point qu' « un gentil peut devenir méchant / faut pas croire aux Disney » dans les deuxième et troisième refrains.

Les visions des relations entre les sexes telles qu'elles sont présentées dans la chanson permettront d'aborder avec les étudiant.e.s un point, encore largement aveugle mais d'autant plus fondamental quand il s'agit de réfléchir sur les relations hommes-femmes qui nécessitent d'être repensées pour mettre fin aux violences systémiques qui les « sabotent » (Chollet 2021), à savoir le modèle parfaitement asymétrique sur lequel repose le mythe de l'amour romantique (cf. aussi Herrera Gómez 2021). Le travail sur *SLT* peut ainsi être le point de départ d'une réflexion sur la nécessité d'une « révolution amoureuse » (Herrera Gómez 2021 : 141sq), de « réinventer l'amour » pour reprendre le titre de l'essai de Mona Chollet, dans lequel celle-ci exhorte les femmes et les hommes – et le système sociosexuel – à « érotiser l'égalité » (Chollet 2021 : 72sq). Il s'agit bien de

saisir la chance d'inventer des rapports amoureux un peu plus égalitaires et excitants ; et, peu à peu, de proche en proche, de faire un peu bouger le monolithe d'une culture qui place les femmes devant une alternative impossible en les sommant de choisir entre leur épanouissement amoureux et leur intégrité personnelle – comme si l'un était possible sans l'autre ; comme si on pouvait connaître le bonheur, donner et recevoir de l'amour à partir d'un être tronqué (Chollet 2021 : 100).

Ces analyses permettront de conclure que *SLT* peut être considérée comme une chanson engagée, qui non seulement attire l'attention sur le harcèlement systémique et systématique, le dénonce et le condamne, mais qui appelle également à lui résister (sur Suzane comme chanteuse engagée, voir Lagabrielle 2023b). Dans une perspective historicisante, qui me paraît essentielle quand on enseigne (sur) des questions de société, la chanson de Suzane pourrait/devrait également être abordée dans la lignée de *Debout les femmes*, écrit en 1971 par des militantes du MLF et considéré comme hymne des luttes pour les droits et l'égalité des femmes. Hymne chanté aujourd'hui encore dans les manifestations féministes, mais désormais rejoint par *Balance ton quoi* d'Angèle. *SLT* pourra en outre être l'occasion de discuter des différentes dimensions des réseaux sociaux – discussion d'autant plus appropriée quand on garde à l'esprit le rôle que jouent ces derniers aussi bien pour les rencontres amoureuses et/ou sexuelles (cf. Bergström 2019) que pour le harcèlement en ligne ainsi que dans le mouvement #MeToo. Enfin, ce travail pourra se terminer avec un détour vers les nouvelles réglementations légales autour de ces questions en France, telle que la loi de 2018

renforçant la lutte contre les violences sexuelles et sexistes (<https://www.gouvernement.fr/action/loi-renforçant-l-action-contre-les-violences-sexuelles-et-sexistes>), et un débat sur la pertinence de telles réglementations.

## 5 Conclusion

Les sujets abordés dans cet article sont profondément ancrés dans l'actualité, et ce à plusieurs niveaux : dans l'actualité de la recherche et dans l'actualité socioculturelle, qui s'enrichissent mutuellement, et bien sûr dans l'actualité des étudiants et des étudiantes. L'expérience a montré que ce triple ancrage est très motivant pour ceux-celles-ci. Par ailleurs, le travail sur les objets culturels centraux que sont la bande dessinée et la chanson, en plus de dépersonnaliser les réflexions sur des sujets susceptibles de toucher directement les étudiant.e.s, entraîne un dialogue fructueux entre les différentes matières enseignées dans le cadre des études de français à l'université, leur donnant par-là même un sens et une richesse pas toujours soupçonnés. Le choix de bandes dessinées et de chansons françaises et francophones augmentant d'année en année, les étudiant.e.s auront la possibilité de travailler sur des corpus différents et de contribuer ainsi eux-elles-mêmes à l'approfondissement de la recherche sur ces questions.

## Références

- Alary, Viviane / Corrado, Danielle / Mitaine, Benoît : « Introduction. Et moi, émoi ! », in : Alary, Viviane / Corrado, Danielle / Mitaine, Benoît (éds.) (2015) : *Autobiographismes. Bande dessinée et représentation de soi*, Chêne-Bourg : Georg éditeur, 13–25.
- Baetens, Jan (2012) : « Le roman graphique », in : Maigret, Éric / Stefanelli, Matteo (eds.) : *La bande dessinée : une médiaculture*, Paris : Armand Colin, 200–216.
- Bard, Christine, avec Frédérique El Amrani et Bibia Pavard (2013) : *Histoire des femmes dans la France des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, Paris : Ellipse.
- Barthes, Roland (1957) : *Mythologies*, Paris : Seuil.
- Bergström, Marie (2019) : *Les nouvelles lois de l'amour. Sexualité, couple et rencontres au temps du numérique*, Paris : La Découverte.
- Caboche, Elsa (2020) : « Blog », in : Groensteen, Thierry (éd.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 100–107.
- Cadet, Jean-François (2020) : « Lucie Quémener desserre les nœuds familiaux », 2 juillet 2020 : <https://www.rfi.fr/fr/podcasts/20200702-lucie-qu%C3%A9m%C3%A9ner-baume-tigre> (01/12/2022).
- Calvet, Louis-Jean (2013) : *Chansons. La bande-son de notre histoire*, Paris : L'Archipel.

- Chaudier, Stéphane (éd.) (2018) : *Chabadabada. Des hommes et des femmes dans la chanson française contemporaine. Représentations et enjeux*, Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Chollet, Mona (2021) : *Réinventer l'amour. Comment le patriarcat sabote les relations hétérosexuelles*, Paris : La Découverte.
- Ciment, Gilles (2017) : « Femmes dans la bande dessinée. Des pionnières à l'affaire d'Angoulême », in : *BBF*, février 2017 : 148–166.
- Collectif des créatrices de bande dessinée contre le sexisme (2015) : « Les autrices. Précaires parmi les précaires ? » : [http://www.etatsgenerauxbd.org/wp-content/uploads/sites/9/2016/01/EGBD\\_cahier\\_de\\_doleances\\_des\\_autrices.pdf](http://www.etatsgenerauxbd.org/wp-content/uploads/sites/9/2016/01/EGBD_cahier_de_doleances_des_autrices.pdf) (01/12/2022).
- Coudevylle, Audrey (2021) : « Voix courroucées, voix assurées : quid de la chanson revendicative portée par des voix de femmes aujourd'hui ? », communication donnée au colloque « Chanson pour, chanson contre... Chansons et engagements aujourd'hui », Paris, 9–10 septembre 2021.
- Croquet, Pauline (2018) : « #MeToo, du phénomène viral au 'mouvement social féminin du XXI<sup>e</sup> siècle' », in : *Le Monde*, 14 octobre 2018.
- Dauphin, Cécile (2005) : « La bande dessinée : un nouveau chantier pour l'histoire des femmes et du genre. Introduction » : [http://www.mnemosyne.asso.fr/uploads/Journee-etudes/2005/BD\\_intro.pdf](http://www.mnemosyne.asso.fr/uploads/Journee-etudes/2005/BD_intro.pdf) (01/12/2022).
- Delaume, Chloé (éd.) (2021) : *Sororité*, Paris : Points.
- Delorme, Wendy [2007] (<sup>2</sup>2022) : *Quatrième génération*, Paris : Points.
- Delorme, Isabelle (2019) : *Quand la bande dessinée fait mémoire du XX<sup>e</sup> siècle. Les récits mémoriels historiques en bande dessinée*, Dijon : Les presses du réel.
- Despentes, Virginie (2022) : *Cher connard*, Paris : Grasset.
- Despentes, Virginie (2006) : *King Kong Théorie*, Paris : Grasset.
- Diallo, Rokhaya / Ly, Grace (2021) : *Kiffe ta race. Explorer les questions raciales sans tabou*, Paris : First / Binge.
- Diallo, Rokhaya / Ly, Grace / Nguyen-Conan, Mai Lam (2020) : « Asiatiques, minorité modèle » : <https://www.binge.audio/podcast/kiffetarace/asiatiques-minorite-modele> (01/12/2022).
- Diallo, Rokhaya / Ly, Grace / Zhang, Jenny (2020) : « Being Asian in France and in the USA » : <https://www.binge.audio/podcast/kiffetarace/being-asian-in-france-and-in-the-usa> (01/12/2022).
- Erner, Guillaume (2020) : « Lucie Quéméner, lauréate du Prix France Culture BD des étudiants est l'invitée des Matins », 12 juin 2020 : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/l-invite-e-des-matins/lucie-quemener-laureate-du-prix-france-culture-bd-des-etudiants-est-l-invitee-des-matins-4481177> (01/12/2022).
- Fraisse, Geneviève [2007] (<sup>3</sup>2022) : *Du consentement*, Paris : Seuil.



- Groensteen, Thierry (2020a) : « Roman graphique », in : Groensteen, Thierry (éd.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 689–694.
- Groensteen, Thierry (2020b) : « Femmes (1) : représentation de la femme », in : Groensteen, Thierry (éd.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 296–303.
- Groensteen, Thierry (2020c) : « Femmes (2) : la création au féminin », in : Groensteen, Thierry (éd.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 303–311.
- Groensteen, Thierry (2020d) : « Neuvième Art », in : Groensteen, Thierry (éd.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 479–482.
- Groensteen, Thierry (2011) : *Système de la bande dessinée*, Paris : PUF.
- Groensteen, Thierry (2011) : *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée II*, Paris : PUF.
- Groensteen, Thierry (2006) : *Un objet culturel non identifié*, Arles : éditions de l'An 2.
- Grosjean, Pauline (2021) : *Patriarcatisme. En finir avec les inégalités femmes-hommes*. Paris : Seuil.
- Hartmann, Haika / Lange, Ulrike C. (2022) (coord.): « Unterrichtsideen zu *bandes dessinées* », in : *französisch heute*, 53. Jahrgang, Heft 4.
- Hartwig, Susanne / Stenzel, Hartmut (2007) : *Einführung in die französische Literatur- und Kulturwissenschaft*, Stuttgart : Metzler.
- Herrera Gómez, Coral [2018] (2021) : *Révolution amoureuse. Pour en finir avec le mythe de l'amour romantique*, Paris : Binge Audio Éditions.
- Hertiman, Marys Renné (2022) : « Les réseaux d'autrices de la bande dessinée en France », in : *GLAD ! Revue sur le langage, le genre, les sexualités* 12 : <https://journals.openedition.org/glad/4919> (01/12/2022).
- Hertiman, Marys Renné (2020) : « La valorisation du travail des femmes dans la bande dessinée : entre médiation, remédiation et mobilisation », in : *RELIEF. Revue électronique de littérature française* 14 (2) : 60–72 : <https://revue-relief.org/article/view/9273/9779> (01/12/2022).
- Hertrampf, Marina Ortrud / Leinen, Frank (2023) (eds.) : « La bande dessinée au féminin : tendances, thèmes, styles », *lendemains* 185, 47. Jahrgang.
- Hirschi, Stéphane (2008) : *Chanson. L'art de fixer l'air du temps. De Béranger à Mano Solo*, Paris : Les Belles Lettres / Presses Universitaires de Valenciennes.
- Hirschi, Stéphane (2016) : *La chanson française depuis 1980. De Goldman à Stromae, entre vinyle et MP3*, Paris : Les Belles Lettres / Presses Universitaires de Valenciennes.
- Jaquet, Chantal / Bras, Gérard (eds.) (2018) : *La fabrique des transclasses*, Paris : PUF.
- July, Joël (2007) : *Esthétique de la chanson française contemporaine*, Paris : L'Harmattan.

- Kouchner, Camille (2021) : *La familia grande*, Paris : Seuil.
- Lagabrielle, Renaud (2023a) : « Changer d'axe(s) pour s'appropriier les spectres : *Baume du tigre* de Lucie Quéméner (2020) », in : Schuchardt, Beatrice / Struve, Karen / Tauchnitz, Juliane (eds.) : *Achsen und Spektren der Migration in den romanischen Literaturen und Bildmedien des 21. Jahrhunderts*, Köln : Brill / Fink (à paraître 1<sup>er</sup> octobre 2023).
- Lagabrielle, Renaud (2023b) : « Chanter son/l'homosexualité pour mieux l'affirmer : Suzane, Eddy de Pretto et autres échos dans la chanson française contemporaine », in : Marc, Isabelle, Beatrice / Lebrun, Barbara (eds) : « La féminisation des musiques populaires francophones (2000–2022) », *Transposition. Musique et sciences sociales*, 12 (à paraître).
- Lagabrielle, Renaud / Obergöker, Timo (2016) : Introduction. Connait-on la chanson ? La chanson dans le film français et francophone depuis la Nouvelle Vague », in : Lagabrielle, Renaud / Obergöker, Timo (éds.), *La chanson dans le film français et francophone depuis la Nouvelle Vague*, Würzburg : Königshausen & Neumann, 7–19.
- Lamblez, Marine (2022) : « Chanter la violence des hommes : figures de l'amoureuse trompée et de la chanteuse engagée », communication donnée lors du Webinaire coordonné par Christine Détrez et Giuseppina Sapio : « Quand la musique est bonne. Sexisme et chanson française », 8 mars 2022.
- Lamy, Rose (éd.) (2022) : *Moi aussi. MeToo, au-delà du hashtag*, Paris : Jean-Claude Lattès.
- Lange, Ulrike C (2022a) : « Von (Super-)Heldinnen und Sachthemen : Feministische BD de non fiction im Französischunterricht », in : Pustka, Elissa (éd.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 467–494.
- Lange, Ulrike C. (2022b) : « Mach's mit Musik. Chansons und Clips im Französischunterricht », in : Lange, Ulrike (éd.) : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 175*, « Chansons et clips », Jahrgang 55, 2–8.
- Le Bescont, Karin / Lange, Ulrike C. (2022) : « Rap marseillais version féminine : La place des femmes dans l'espace public : Tessae et Mareska », in : *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 179*, Oktober 2022, Jahrgang 56, 23–29.
- Lecoq, Titiou (2021) : *Les grandes oubliées. Pourquoi l'Histoire a effacé les femmes. Préface de Michelle Perrot*, Paris : L'Iconoclaste.
- Lépinard, Éléonore / Mazouz, Sarah (2021) : *Pour l'intersectionnalité*, Paris : anamosa.
- Lequette, Samuel / Le Vergos, Delphine (éds.) (2019) : *Cours petite fille ! #metoo #timesup #noshamefist*, Paris : des femmes-Antoinette Fouque.
- Lipani Vaissade, Marie-Christine (2009) : « La révolte des personnages féminins de la bande dessinée francophone. Cartographie d'une émancipation de fraîche date », in : *Le temps des médias* 12, 152–162.
- Marie, Vincent (2021) : « Migrants », in : Groensteen, Thierry (éd.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 451–456.

- Mathis-Moser, Ursula (2015) : « Pour une cantologie germanophone. Bilan et nouvelles perspectives », in : Hörner, Fernand / Mathis-Moser, Ursula (éds.) : *Das französische Chanson im Licht medialer (R)evolutionen / La chanson française à la lumière des (r)évolutions médiatiques*, Würzburg : Königshausen & Neumann, 23–47.
- Mouchart, Benoît (2010) : *La bande dessinée*, Paris : Le Cavalier bleu.
- Oberhuber, Andrea (2010) : « La chanson, un genre intermédial », in : Eibl, Doris / Fuchs, Gerild / Mertz-Baumgartner, Birgit (éds.) : *Cultures à la dérive – Cultures entre les rives. Grenzgänge zwischen Kulturen, Medien und Gattungen. Festschrift für Ursula Mathis-Moser zum 60. Geburtstag*, Würzburg : Königshausen & Neumann, 273–292.
- Oberhuber, Andrea (1995) : *Chanson(s) de femme(s). Entwicklung und Typologie des weiblichen Chansons in Frankreich 1968–1993*, Berlin : Erich Schmidt Verlag.
- Olivier, Séverine (2016) : « Les filles sortent (de) leurs bulles : Pénélope Bagieu, Margaux Motin, Eva Rollin, Diglee... Un nouveau genre de BD féminine », in : *Alternative francophone*, n°9, « La bande dessinée au féminin » : 50–73 : <https://journals.library.ualberta.ca/af/index.php/af/article/view/27222> (25/11/2022).
- Ollivier, Gilles (2011) : « L’immigration dans la BD française », in : *Hommes et migrations*, 1294, « L’intégration en débat », 1–4.
- Peeters, Benoît (1991) : *Case, planche, récit. Comment lire une bande dessinée*, Paris : Casterman.
- Preciado, Paul B. (2019) : *Un appartement sur Uranus*, Paris : Grasset.
- Prévost-Thomas, Cécile / Ravet, Hyacinthe (2010) : « Anne Sylvestre, sorcière, comme les autres... », in : *Travail, genre et société* 2010/1, n°23, 5–25 : <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2010-1-page-5.htm> (01/12/2022).
- Pruvost, Céline (2022) : « Les violences faites aux femmes, chantées par les femmes », communication donnée à la Journée d’études « Féminisation de la chanson ? Approches théoriques et empiriques (2000–2022) », Strasbourg, 29–30 juin 2022.
- Pustka, Elissa (2022), « La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE », in : Pustka, Elissa (éd.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 13–53.
- Reyero, Noémie (2021) : « La chanson, espace symbolique de libération de la parole pour les femmes et les minorités sexuelles et de genre », communication donnée au colloque « Chanson pour, chanson contre... Chansons et engagements aujourd’hui », Paris, 9–10 septembre 2021 : <https://pad.philharmoniedeparis.fr/doc/CIMU/1132778>.
- Richard, Emmanuelle (2022) : *Hommes*, Paris : L’Olivier.
- Roure, Benjamin (2020) : « BD : Un *Baume du tigre* délicatement appliqué sur les violences faites aux femmes », in : *Télérama*, 8 novembre 2020 : <https://www.telerama.fr/livre/bd-un-baume-du-tigre-delicatement-applique-sur-les-violences-faites-aux-femmes-6733668.php> (01/12/2022).

- Rouvière, Nicolas (2020) : « Enseignement (1) : Enseigner avec la bande dessinée », in : Groensteen, Thierry (éd.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 244–253.
- Saint-Amand, Marie (2016) : « Du blog amateur à Gallimard. La bande dessinée de Pénélope Bagieu reformatée », in : *Mémoires du livre – Studies in Book Culture* 8 (1) : <https://www.erudit.org/fr/revues/memoires/2016-v8-n1-memoires02805/1038031ar/> (01/12/2022).
- Schipper, Johanna (2020) : « Enseignement (2) : Enseigner la bande dessinée », in : Groensteen, Thierry (éd.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 254–260.
- Schwemer, Kay (2019) : « Der Sachcomic im Französischunterricht zwischen Populärwissenschaft und Popkultur », in : *französisch heute* 50 (4), 26–32.
- Staebler, Christian (2022) : *La grande aventure de la bande dessinée. Histoire, influences, évolution. 3. De 1985 à aujourd'hui : la période récente*, Montrouge : PLG éditions.
- Springora, Vanessa (2020) : *Le Consentement*, Paris : Grasset.
- Théry, Irène (2022) : *Moi aussi. La nouvelle civilité sexuelle*, Paris : Seuil.
- Tv5 Monde (2020) : « Lucie Quéméner : la communauté asiatique en France a été rendue invisible » : <https://information.tv5monde.com/video/lucie-quemener-la-communau-te-asiatique-en-france-ete-rendue-invisible>
- Zeniter, Alice (2021) : *Je suis une fille sans histoire*, Paris : L'Arche.

## **Bandes dessinées citées**

- Bagieu, Pénélope (2021) : *Les strates*, Paris : Gallimard.
- Bagieu, Pénélope (2016/2017) : *Culottées. Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent*, tome 1 et tome 2, Paris : Gallimard.
- Daudin, Guillaume / Jourdain, Stéphane / Lee, Caroline (2021) : *Les contraceptés. Enquête sur le dernier tabou*, Paris : Steinkis.
- Delcour, Anne-Sophie / Lucymacaroni (2022) : *L'homme sous pilule. L'itinéraire d'un couple à la recherche de sa contraception*, Paris : Marabout.
- Laffitte, Adeline / Strag, Hélène / Duphot, Hervé (2020) : *Le Manifeste des 343. Histoire d'un combat*, Paris : Hachette.
- Malle, Mirion (2018), *La ligue des super féministes*, Montreuil : La ville brûle.
- Quéméner, Lucie (2020) : *Baume du tigre*, Paris : Delcourt.



# La chanson contemporaine en classe de FLE

## Développer des compétences littéraires et audiovisuelles

Birgit Mertz-Baumgartner, Universität Innsbruck

### 1 Introduction

Le tournant communicatif et pragmatique qui marque l'enseignement des langues étrangères depuis les années 1970 va de pair avec une lente, mais constante disparition du texte littéraire des cours de langues.<sup>1</sup> Dans les années 2000, cette tendance s'est encore renforcée par l'orientation de l'enseignement vers les compétences opérationnelles et les tâches, ce qui se reflète également dans les manuels scolaires. *Nouvelles Perspectives Autriche*, un des manuels les plus fréquemment utilisés dans les classes de FLE en Autriche, en est un excellent exemple.

De nombreux chercheurs et chercheuses ont argumenté de façon convaincante que les textes littéraires au sens large (incluant chanson, bande dessinée, roman graphique, *instapoetry*, film, etc.) sont indispensables pour l'apprentissage d'une langue étrangère et la découverte des aires culturelles qui y sont liées.<sup>2</sup> C'est pourquoi je renoncerais dans cet article à toute justification de l'intégration de textes littéraires en classe de FLE et partirai du simple constat que le texte littéraire fait tout naturellement partie d'un ensemble de genres textuels avec lesquels les apprenants<sup>3</sup> doivent se familiariser. Cela est conforme au *curriculum* autrichien pour les langues étrangères qui, dans le chapitre « Didaktische Grundsätze », suggère d'inclure culture, médias et littérature dans

---

1 Decke-Cornill / Küster (2010 : 239) parlent dans ce contexte d'un « Siegeszug der Pragmatik und Entsorgung der Literatur aus dem Fremdsprachenunterricht ». Bien que les auteurs de l'article se réfèrent à la situation en Allemagne, cela est également vrai pour l'Autriche.

2 Cf. entre autres Surkamp 2007, Dietrich et al. <sup>2</sup>2013, Küster 2015, Hallet 2015.

3 J'utilise le masculin générique dans tout le texte pour faciliter la lecture. Le terme est utilisé comme inclusif.

l'enseignement de la deuxième langue étrangère.<sup>4</sup> De plus, le *curriculum* inclut dans la compétence « Lesen » ('lire') le texte littéraire 'simple' à partir du module 7 (quatrième année d'apprentissage) en disant : « konkrete, unkomplizierte, klar gegliederte Texte, auch Zeitungsartikel und einfache literarische Texte über vertraute Themen mit befriedigendem Verständnis lesen, die wesentlichen Punkte erfassen und wichtige Informationen auffinden können »<sup>5</sup>. Les modifications du *curriculum* (qui datent de 2018) sont, me semble-t-il, une réponse aux nouvelles échelles qui ont été ajoutées dans le volume complémentaire du CECR publié également en 2018<sup>6</sup> et qui y ont réintroduit le texte créatif et littéraire. Les trois nouvelles échelles traitant du texte littéraire sont :

- lire comme activité de loisir (uniquement pour le processus de réception [...]),
- exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (moins intellectuel, niveaux inférieurs),
- analyser et formuler des critiques littéraires (plus intellectuel, niveaux supérieurs) (CECR 2018 : 53).

Parmi les multiples genres littéraires qui se prêteraient à être traités en classe de FLE, le présent article se limitera à la chanson française contemporaine qui permet particulièrement bien de développer les compétences littéraires, audiovisuelles et (inter)culturelles des apprenants. Je comprends par 'chanson' toute

- 
- 4 Cf. chapitre « Didaktische Grundsätze » s.v. « Vielfältige Kommunikationssituationen und Themenbereiche »: « Die Schülerinnen und Schüler sind durch die Einbindung der sprachlichen Mittel in vielfältige situative Kontexte mit verschiedenen Themenbereichen vertraut zu machen (wie Familie und Freunde, Wohnen und Umgebung, Essen und Trinken, Kleidung, Körper und Gesundheit, Jahres- und Tagesablauf, Feste und Feiern, Kindheit und Erwachsenwerden, Schule und Arbeitswelt, Hobbys und Interessen, Umgang mit Geld, Erlebnisse und Fantasiewelt, Gedanken, Empfindungen, Gefühle, Einstellungen und Werte, Umwelt und Gesellschaft, Kultur, Medien, Literatur). » <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (27/12/2022). Traduction : 'Les apprenants doivent être familiarisés [...] avec différents domaines thématiques et des contextes situationnels variés (comme la famille et les amis, l'environnement, la nourriture et les boissons, les vêtements, le corps et la santé, le déroulement de l'année et de la journée, les fêtes et les célébrations, l'enfance et le passage à l'âge adulte, l'école et le monde du travail, les hobbies et les intérêts, la gestion de l'argent, le réel et le monde imaginaire, les pensées, les sensations, les sentiments, les attitudes et les valeurs, l'environnement et la société, la culture, les médias, la littérature).'
- 5 « [Les apprenants savent] lire des textes simples et clairement structurés, y compris des articles de journaux et des textes littéraires simples sur des sujets familiers ; ils les comprennent de façon satisfaisante, en saisissant les points essentiels et en repérant les informations importantes » (ma traduction).
- 6 <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

« œuvre vocale, de style populaire et de durée limitée, dont la réception du texte, conçu de façon rythmique et mis en musique de manière cyclique, constitue l'objectif artistique, l'ensemble présentant suffisamment de récurrences pour être partiellement mémorisable » (Joubrel 2001, cité d'après Hirschi 2008 : 35).

Dans une première partie, je développerai les raisons pour lesquelles j'ai opté pour la chanson comme objet d'étude et montrerai où résident ses avantages par rapport à d'autres genres littéraires. Ensuite, je poserai la question de savoir si les deux manuels scolaires les plus fréquemment utilisés en Autriche, *Le Cours intensif* et *Nouvelles Perspectives Autriche*, intègrent des chansons dans leurs unités thématiques et comment elles y sont exploitées. Quels objectifs généraux y poursuit-on ? Quelles compétences l'écoute et la lecture de la chanson développent-elles ? La multimodalité du genre (texte, musique, interprétation, clip)<sup>7</sup> est-elle prise en considération ? Dans la dernière partie, je proposerai finalement deux chansons de Soprano qui – au niveau thématique et esthétique – me paraissent intéressantes à intégrer dans l'enseignement de FLE : « Mon précieux » (*L'Everest*, 2017) et « Fragile » (*Phoenix*, 2018).

## 2 Pourquoi intégrer des chansons dans les classes de FLE ?

Si l'on part des critères que Nünning et Surkamp (2016 : 49–50) ont définis comme décisifs pour le choix de textes littéraires pour l'enseignement des langues étrangères, on comprend vite pourquoi la chanson s'impose comme objet d'enseignement. Selon les auteurs, les textes doivent être authentiques, actuels et représentatifs du pays de la langue cible. Ils doivent être compréhensibles pour les apprenants, correspondre à leurs intérêts et avoir un lien avec leur vie quotidienne. En outre, les textes doivent être appropriés en termes de difficulté de langue et de contenu, plaire à l'enseignant, être compatibles avec les objectifs d'apprentissage généraux ainsi qu'avec le thème de l'unité ; ils doivent tenir compte des différentes littératures en langue anglaise/française/etc., inclure des voix féminines<sup>8</sup> et permettre d'être structurés de manière didactique.

Il est bien évident que la chanson contemporaine de langue française est 'authentique' et représentative de l'aire culturelle en question. Pensons dans ce

---

7 Quant à l'interaction des codes textuels, auditifs et visuels dans la chanson voir le modèle développé par Mathis-Moser (1987) et élargi par Oberhuber (1995). Pour une visualisation du modèle voir Oberhuber (1995 : 23). Hirschi (2008 : 25) définit la multimodalité de la chanson comme « rencontre entre un texte, une musique et une interprétation », et parle de la chanson comme « un tout organique ».

8 Aujourd'hui, il faut prendre en compte non seulement les voix de femmes, mais la diversité de voix et perspectives de genres.



contexte à la longue tradition de la chanson de langue française, à l'imbrication de celle-ci avec la 'grande' littérature (p. ex. chanson rive-gauche et littérature existentialiste ; ou chanson et littérature beurs), mais aussi au développement d'une tradition originale de rap en français à partir des années 1990. Michel Boiron argumente que « [l]a chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité » et « un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone » (Boiron 2007 : s.p.). Beaucoup de chansons contemporaines témoignent d'une société française contemporaine pluriculturelle et plurilingue (mais aussi d'un monde francophone pluriel) et invite les apprenants à découvrir celle-ci à travers les paroles, la musique et la performance. En outre la chanson est un genre dont la longueur moyenne ne dépasse pas trois minutes, elle peut donc facilement être lue et écoutée collectivement en classe de FLE.

Au-delà de ces arguments, écouter de la musique (surtout en anglais) fait partie des pratiques sociales quotidiennes des jeunes (cf. Huber 2017<sup>9</sup>), l'intégration de chansons contemporaines dans les cours de FLE permettra donc de lier l'apprentissage de la langue étrangère à une pratique qui est familière aux élèves. Cela engendrera très probablement un affect positif et aura une influence positive sur la relation entre l'apprenant et la langue cible. De plus, le caractère multimodal de la chanson (textuel/musical/performatif/visuel) correspond parfaitement aux modes de réception et de communication d'une génération de jeunes que le musico-sociologue Huber (2017) appelle « génération web 2.0 ». Leur réception musicale est formée par la « médiamorphose digitale » (Huber 2017 : 177) des décennies passées et passe par le portable et les médias sociaux où le textuel est souvent lié au visuel et à l'auditif.

La chanson contemporaine dispose sans aucun doute d'un énorme potentiel de motivation dont les professeurs peuvent profiter dans les cours de langues – pensons par exemple au groupe italien Måneskin, vainqueur de l'Eurovision 2021, qui a su déclencher une véritable *italomanie* auprès des jeunes qui, d'un moment à l'autre, se sont intéressés non seulement à la musique pop italienne, mais aussi à la langue italienne (cf. Lange 2021 : 2). Comme le souligne Lange (2021), de nombreux artistes de langue française ont certainement le même potentiel de motivation : ZAZ, Angèle, Indila, Stromae, Grand Corps Malade et

---

9 « Für viele (vor allem junge) HörerInnen ist Beschäftigung mit Musik im Internet zur alltäglichen Gewohnheit geworden, nicht exklusiv, sondern als eine von mehreren Aktivitäten, die ihren medienintensiven Alltag prägen » (78)/« Pour de nombreux auditeurs (surtout les jeunes), écouter de la musique sur Internet est devenu une pratique quotidienne, non pas exclusive, mais une activité parmi d'autres, qui caractérise leur quotidien très médiatique ». « [E]in wichtiger Bestandteil des Alltagslebens » (84)/ « une partie importante de la vie quotidienne ».

Soprano pour ne donner que quelques exemples. Leurs productions artistiques sont aussi la preuve que le français n'est pas uniquement fait pour des exercices et des examens, mais aussi pour s'amuser et pour danser. La chanson a donc également une autre mission que l'on ne saurait sous-estimer et que j'appelle avec Michel Boiron la « mission de plaisir [et] de divertissement » (Boiron 2007 : s.p.).

### **3 Les manuels scolaires et la chanson ou comment aborder la chanson en classe de FLE ?**

Tous les arguments et caractéristiques susmentionnés – la chanson en tant que genre court et produit culturel 'authentique', typiquement français, qui peut agir positivement sur la motivation des jeunes parce qu'elle les rejoint dans un 'espace', la musique, qui est proche de leurs pratiques quotidiennes – laisseraient penser que l'intégration de la chanson dans l'enseignement de FLE va de soi. Il est d'autant plus surprenant de constater que les deux manuels scolaires les plus utilisés en Autriche (selon l'Association des professeurs de français en Autriche)<sup>10</sup> – *Nouvelles Perspectives Autriche* et *Le Cours intensif* – accordent une place tout à fait secondaire à la chanson. Prenons comme exemple le deuxième volet de ces manuels : dans *Le Cours intensif 2*, nous trouvons une seule chanson qui fait partie d'une leçon – « Marseille » (2007) d'El Matador (p. 52), une autre – « À Montréal » (2010) de Grand Corps Malade (p. 149) est placée (ou plutôt cachée) en annexe comme supplément au chapitre traitant de la province canadienne du Québec. Dans *Nouvelles Perspectives Autriche 2*, la chanson occupe une place encore plus périphérique, le manuel n'incluant qu'une seule chanson dans le chapitre consacré à l'art et à la culture : « Je veux » (2010) de ZAZ (pp. 138–139). De plus, il saute aux yeux que la chanson de ZAZ n'est abordée qu'à travers le texte et qu'elle sert exclusivement d'« appareil d'entraînement » pour des structures grammaticales. Les apprenants écoutent la chanson une seule fois, ensuite ils doivent tout de suite transposer le texte du premier couplet au discours indirect. Bien que *Le Cours intensif 2* offre des activités plus diversifiées à partir de la chanson « Marseille » d'El Matador, la grande majorité de celles-ci reste également limitée au texte (« notez tous les mots que vous comprenez », « lisez le refrain », « lisez la première strophe »,

---

10 Notons que l'enquête menée par Horvath et al. (2019 : 21) a donné des résultats légèrement différents : « In Österreich verwenden von ebenfalls 100 Lehrkräften 59 *Perspectives Autriche*, 27 *À plus!*, 25 *Bien fait!* und 17 *Cours intensif* (Mehrfachnennungen möglich). »

etc. ; p. 52) et ne fait référence ni à la musique, ni à l'interprétation, ni au clip.<sup>11</sup> Les exercices sont plutôt 'mécaniques', on ne trouve aucun format de production orale et écrite ni d'(inter)action.

Mais comment donc travailler avec des chansons en classe de FLE (dans l'enseignement secondaire et universitaire) ? Tout d'abord, il me semble essentiel de prendre la chanson au sérieux, c'est-à-dire de la considérer comme une œuvre d'art à part entière et de ne pas la réduire à un instrument textuel destiné à faire des exercices grammaticaux ou lexicaux. Ensuite, comme la particularité de la chanson réside dans son caractère multimodal, il faut travailler non seulement avec le texte, mais aussi avec la musique, l'interprétation et le clip, d'autant plus que la musique et le clip peuvent faciliter la compréhension d'une chanson.

En ce qui concerne les objectifs poursuivis, l'intégration de la chanson en classe de FLE permet aux élèves d'accéder à un autre monde social et culturel de (et en) langue française. Mais elle permet également de développer – à partir d'un texte/une musique/une interprétation/un clip – des compétences littéraires<sup>12</sup>, audiovisuelles et (inter)culturelles comme le prévoit le CECR. Ce sont ces compétences-là qui seront au centre de cet article. L'étude d'une chanson est l'occasion d'entraîner et d'affiner la réception auditive, visuelle et esthétique et de développer la sensibilité des apprenants aux effets produits sur le lecteur-auditeur par certaines stratégies esthétiques (textuelles, auditives, visuelles). Comment le point de vue et la focalisation influent-ils par exemple sur l'acte de réception ? Comment les modes de narration (comique, tragique, ironique, pathétique, etc.) se traduisent-ils dans les paroles, la mise en musique (et/ou en images), l'interprétation de la chanson ? Quel est l'effet des figures de style employées (p. ex. de la répétition, des rimes, de l'allégorie), etc. ?<sup>13</sup>

---

11 Probablement, l'exclusion de la chanson des manuels scolaires s'explique aussi par les coûts qui résultent des droits d'auteur. Si cela est le cas, on pourrait facilement faire référence au titre d'une chanson que les apprenants et les enseignants consultent de manière autonome sur internet.

12 Les compétences littéraires comprennent – et je suis le modèle développé par Diehr / Surkamp (2015) – des compétences motivationnelles et attitudinales (p. ex. réception appropriée pour des textes littéraires, motivation pour la lecture, capacité d'imagination et d'association, etc.), des compétences cognitives (compréhension textuelle, remplir des vides, faire des hypothèses, contextualisation, etc.) et des compétences linguistiques et discursives (stratégies et techniques de lecture, savoir formuler des réponses personnelles au texte (oral et écrit), élargir et appliquer le lexique, etc.) (cf. Diehr / Surkamp 2015 : 25).

13 Il y a bien sûr beaucoup d'autres questions et activités possibles. Voir sur ce point aussi Gourvenec 2017.

L'approche choisie sera donc centrée sur les lecteurs (les apprenants) ainsi que sur leur acte de réception individuel, ce qui correspond également au CECR et aux échelles « Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs » et « Analyser et critiquer des textes créatifs » dont les descripteurs sont les suivants (CECR volume complémentaire 2022, 121–122) :

<b>Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (incluant la littérature)</b>	
<b>B1</b>	<p>Peut expliquer pourquoi certaines parties ou aspects d'une œuvre l'ont particulièrement intéressé(e).</p> <p>Peut expliquer en détail avec quel personnage il(elle) s'identifie le plus et pourquoi.</p> <p>Peut associer les événements d'un récit, d'un film ou d'une pièce de théâtre avec des événements similaires qu'il(elle) a vécus ou dont il(elle) a entendu parler.</p> <p>Peut faire le lien entre les émotions vécues par un personnage et les émotions qu'il(elle) a vécues.</p> <p>Peut décrire les émotions ressenties à certains passages d'un récit, par exemple les moments où il(elle) s'est inquiété(e) pour un personnage et expliquer pourquoi.</p> <p>Peut expliquer brièvement les impressions et les opinions suscitées par une œuvre.</p> <p>Peut décrire la personnalité d'un personnage.</p> <p>Peut décrire les sentiments d'un personnage et en expliquer les raisons.</p>
<b>A2</b>	<p>Peut exprimer ses réactions vis-à-vis d'une œuvre et faire part simplement de ses impressions et de ses idées.</p> <p>Peut indiquer de façon simple quels aspects d'une œuvre l'intéressent particulièrement.</p> <p>Peut dire s'il(si elle) a ou non aimé une œuvre et expliquer pourquoi de façon simple.</p>
<b>A1</b>	Peut utiliser des mots ou des signes et des expressions simples pour dire ce qu'une œuvre lui a fait ressentir.
<b>Pré-A1</b>	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

<b>Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)</b>	
<b>C1</b>	<p>Peut donner un avis critique sur une grande variété de textes dont des œuvres littéraires d'époques et de genres différents.</p> <p>Peut apprécier dans quelle mesure une œuvre obéit aux conventions du genre.</p> <p>Peut décrire et commenter la manière dont l'œuvre implique le public (par exemple en créant et trompant les attentes).</p>
<b>B2</b>	<p>Peut comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs relations.</p> <p>Peut donner un avis motivé sur une œuvre, tenir compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes.</p> <p>Peut apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification avec les personnages et donner des exemples.</p> <p>Peut décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème.</p>
<b>B1</b>	<p>Peut désigner les épisodes et les événements les plus importants d'un récit clairement structuré rédigé en langage courant et expliquer la signification des événements ainsi que leurs relations.</p> <p>Peut décrire les thèmes et les personnages clés de courts récits sur des situations familières essentiellement en langage courant.</p>
<b>A2</b>	Peut identifier et décrire brièvement, avec des formules toutes faites simples, les thèmes et les personnages clés de récits courts et simples mettant en scène des situations familières en langage courant.
<b>A1</b>	<i>Pas de descripteur disponible.</i>
<b>Pré-A1</b>	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

Les éléments centraux seront donc le récepteur *et* la chanson elle-même, tout comme le propose Mitterer (2016, 2019) dans sa didactique littéraire « responsive ». L'objectif principal sera de faire dialoguer l'apprenant et la chanson et de développer ainsi la compétence d'interroger l'œuvre d'art avec laquelle on est en train de communiquer (« die Kunst des Auffindens von Fragen », Mitterer 2019 : 18). Mitterer propose trois phases de travail avec le texte littéraire (et j'ajoute la chanson), une première de « pathos », une deuxième de l'« utopie » et une troisième de réponse créative. Pendant la première phase, l'apprenant approche le texte, dans notre cas la chanson, en l'écoutant (et/ou en regardant le clip), l'expérience sera auditive et/ou visuelle. Dans cette phase, aucune information

(sur l'auteur, l'œuvre, le contenu) n'est donnée aux élèves et les questions du professeur se limitent à l'expérience audiovisuelle faite par les apprenants : « Quelles sont vos premières impressions ? » « Est-ce qu'il y a quelque chose qui attire votre attention, qui vous dérange, qui vous émeut, qui vous déplaît ? » Ce sont les apprenants qui développent leurs propres perspectives sur la chanson. La deuxième étape, selon Mitterer, sera celle de l'utopie et de la théorie et commencera par une phase d'hypothèses (« Que pourraient être les idées/les thèmes de la chanson ? »), pendant laquelle les apprenants développent leurs propres hypothèses et idées sur la chanson (en se basant sur le texte/la musique/le clip), évoquent des lectures alternatives et plurielles, pensent le possible. Cette phase sera suivie d'une phase théorique et informative, les élèves recevant des informations sur le contexte, l'auteur-compositeur-interprète (ACI), le motif littéraire etc. La dernière étape consiste en une réponse créative (orale ou écrite) au texte/à la chanson par les apprenants. Pendant les trois phases, le professeur est *un* lecteur parmi d'autres et tient plutôt le rôle de participant que d'enseignant (cf. Mitterer 2016 : 82–95).

Ces considérations préalables seront mises en pratique dans la partie suivante qui est consacrée à l'analyse et l'exploitation de deux chansons de Soprano qui parlent des médias sociaux, de leurs effets positifs, mais aussi de leurs défis et dangers pour l'individu. Les réflexions et propositions pour la chanson « Mon précieux » visent à développer les compétences littéraires et audiovisuelles des apprenants par le biais de l'analyse critique (dont résultent des tâches plus 'intellectuelles'), tandis que les activités développées pour « Fragile » suivent l'approche responsive de Mitterer (2016) et sont plus subjectives et personnelles. Mes propositions s'adressent à des apprenants de français dans l'enseignement secondaire et universitaire ayant acquis un niveau B1. À notre avis, ce sont les tâches formulées (et adaptables par l'enseignant) qui finalement décident de la difficulté et non le texte en soi.

#### **4 Le thème des médias sociaux dans deux chansons de Soprano**

Pourquoi ai-je choisi Soprano et le thème des médias sociaux pour illustrer mes réflexions antérieures ? Tout d'abord, Soprano, de son vrai nom Saïd M'Roumbaba, compte parmi les chanteurs les plus reconnus et écoutés en France par les jeunes depuis quelques années déjà (cf. Voges 2021 : 9) et aborde de nombreux thèmes qui les concernent, dont les médias sociaux. J'ai opté pour ce thème car il est également traité par les manuels scolaires présentés auparavant : *Le Cours intensif 2* lui consacre l'unité 6, intitulée « Accros aux

médias » (pp. 86–101), *Nouvelles Perspectives Autriche 3* l’aborde dans l’unité 6 « Médias et technologies modernes » (pp. 87–98). Comme il s’agit d’un thème qui a certainement déjà été discuté par les élèves dans d’autres matières – par exemple l’allemand et l’anglais –, on court le risque, me semble-t-il, d’ennuyer les élèves si on aborde le thème dans la deuxième langue étrangère de la même façon qu’il a déjà été traité dans les autres matières. Malgré l’actualité du thème en soi, les apprenants peuvent perdre motivation et intérêt si les approches et les tâches sont répétitives. Le texte littéraire et la chanson offrent une porte de sortie de cette impasse, puisqu’ils se caractérisent par une ‘étrangeté’ toute naturelle qui réside dans leur langage (textuel, musical, visuel) poétique et esthétique. Pensons dans ce contexte à l’article inspiré et inspirant de Weinrich « Von der Langeweile des Sprachunterrichts », publié en 1981 déjà, mais qui mérite d’être relu attentivement bien que l’ensemble de nos habitudes de réception aient massivement changé depuis les années 1980. Selon le chercheur, l’étrangeté littéraire et artistique qui provoque un ralentissement de la lecture (de l’écoute et du visionnage) n’est pas un ‘obstacle’ (« Hindernisse », Weinrich 1981 : 182), mais une ‘chance pour la perception’ (« Chancen der Wahrnehmung », Weinrich 1981 : 182). Il argumente en expliquant que c’est justement le ralentissement (forcé) de la perception qui permet que celle-ci soit plus profonde et plus intense (cf. Weinrich 1981 : 182). Autrement dit l’‘écart’ entre langage poétique et langue standard qui est à l’origine du ralentissement attire l’attention et appelle à la réflexion.

Les deux chansons de Soprano consacrées au thème des médias sociaux « Mon précieux » (2017, *L’Everest*) et « Fragile » (2018, *Phoenix*) sont particulièrement intéressantes dans ce contexte et cela pour plusieurs raisons : premièrement, tout en traitant le même sujet, Soprano choisit deux approches et ‘registres’ opposés pour aborder le thème. Tandis que « Mon précieux » a un caractère comique et ironise sur nos habitudes et comportements sociaux à l’époque du portable, « Fragile » est une chanson sérieuse et tragique racontant l’isolement et l’exclusion d’une jeune fille à l’école à travers le *cyberharcèlement*. Tandis que la première chanson nous fait rire de notre ‘obsession digitale’, la deuxième met en relief de manière émouvante les dangers et répercussions négatives des réseaux sociaux.

Par ailleurs, les clips qui accompagnent les chansons se caractérisent par une forte congruence entre texte et image (type 1 selon Lange 2021 : 5) et aident les élèves à comprendre les petites histoires racontées. De plus, les clips sont intéressants sur un plan esthétique et mettent parfaitement bien en images les ‘tonalités’ comiques et tragiques des chansons : d’un côté, la promenade de l’artiste (ou de sa *dramatis personae*) à pas léger et dansant dans un monde

pixelisé rempli d'émoticons, de l'autre la solitude et l'isolement d'une jeune fille dans une école-prison et sa souffrance profonde.

### 5.1 « Mon précieux » ou l'addiction au portable. L'ironie à l'œuvre

« Mon précieux » fait partie des grands tubes de Soprano et il n'est donc guère étonnant que l'on trouve plusieurs propositions d'exploitations didactiques sur des sites spécialisés, dont TV5monde (<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/mon-precieux>). La chanson, qui a été lancée avec la réédition de l'album *L'Everest* en 2017, dénonce notre addiction au portable de façon amusante et se prête de manière idéale à introduire ou à repasser le vocabulaire des nouvelles technologies : *laisser un message, liker une photo, avoir une demande d'amis, ouvrir les applis, recevoir des notifications* etc. (ce qui fait également partie des leçons consacrées à ce thème dans les manuels scolaires). Au-delà de l'approche lexicale et thématique, j'aimerais mettre l'accent sur les stratégies esthétiques employées et cela au niveau du texte et du clip, sorti en septembre 2017 et réalisé par Beat Bounce Entertainment (Marseille) (<https://www.youtube.com/watch?v=OvmfGb8XKSg>).<sup>14</sup>

Le thème sérieux de l'addiction digitale est présenté dans « Mon précieux » de façon comique et ludique et – contrairement aux textes factuels qui se trouvent dans les manuels – il est esthétiquement travaillé. Comme le souligne Weinrich (1981), le texte littéraire recourt à des procédés de composition textuelle qui ne sont pas courants et quotidiens (« Verfahren nicht alltäglicher Textbildung », Weinrich 1981 : 181) ; il se sert de l'écart, de l'inattendu, de l'étrange (dans le sens du formaliste russe Victor Šklovskij) et arrive ainsi à capter une attention accrue du lecteur. Cela vaut également pour la chanson. L'effet d'étrangeté (*Verfremdungseffekt*) produit par « Mon précieux » s'explique par trois stratégies esthétiques :

1. l'exagération : la chanson dépeint au niveau des paroles et des images un comportement que nous connaissons tous (le portable nous accompagne partout, jusqu'aux toilettes) et l'exagère.
2. la personnification du portable avec lequel Soprano vit une relation amoureuse et auquel il fait, au niveau des paroles, une déclaration d'amour : tout cela se reflète dans le lexique, nous lisons p. ex. « mon précieux », « baby »,

---

14 Au niveau de la performance, « Mon précieux » se caractérise par des strophes déclamées dans un style rap et des refrains chantés, plus mélodieux et destinés à être chantés par le public. Cela est assez caractéristique pour la production artistique de Soprano comme le démontre Jacono (2020, 92–93).



- « je te prends par la main », « je te caresse le visage », « mes yeux sont dans les tiens », « je ne sais plus vivre sans toi à mes côtés », « ton regard [...] m'a envoûté », « je perds la tête » etc. La personnification de l'objet est particulièrement bien visible dans les images du clip où le portable, doté de pieds et capable de marcher, prend une taille humaine et suit le chanteur partout.
3. l'utilisation de l'humour et de l'ironie : celle-ci est particulièrement à l'œuvre à la fin de la chanson où le « je » perd tout repère parce que le portable « n'a plus de batterie », fait qui l'empêche d'obtenir ses demandes d'amis et des *likes*. Le caractère ironique de la fin est souligné par la bande son et la voix digitale ou automatisée féminine qui prononce les cinq dernières lignes dont : « Vous n'avez pas vu vos amis depuis deux mois / Votre vie est digitale / LOL »<sup>15</sup>. La digitalisation du monde se traduit également dans l'esthétique du clip où images réalistes et images virtuelles sont entrelacées (reflétant ainsi à quel point notre monde est déjà infiltré par le virtuel) et où le monde pixélisé et les émoticons ont déjà partiellement remplacé le 'réel'.

N'oublions pas la stratégie de l'intertextualité mobilisée par Soprano dans le titre de la chanson. Il se réfère au *Seigneur des anneaux* de J.R.R. Tolkien ou plus précisément à Gollum, personnage dévoré par son addiction au bijou qu'il appelle souvent « mon trésor » ou « mon précieux ». Le titre fait donc référence à l'obsession d'une personne pour un objet qui va jusqu'à l'en faire devenir son esclave. L'objet devient omnipotent : l'anneau pour Gollum ; le portable pour le « je » de la chanson.

Comment pourrait-on travailler avec cette chanson de Soprano en classe de FLE (à partir du niveau B1) ? Comment pourrait-on aborder non seulement le thème et le vocabulaire utilisé, mais surtout les qualités esthétiques de la chanson ?<sup>16</sup> Les activités qui suivent s'entendent comme des propositions :

15 Le « LOL » (« laughing out loud ») de la fin résume bien le ton ironique de la chanson.

16 Tout en sachant que le CECR soit centré sur l'apprenant en tant qu'acteur social et des tâches qui devraient refléter des actes de réception et de communication 'authentiques', je propose ici des tâches qui dépassent cette réception 'quotidienne' d'une chanson. Pourquoi ? Parce que je suis convaincue que l'école et l'université ne sont pas les espaces où l'on doit exclusivement reproduire ce que les jeunes font déjà dans la vie quotidienne (écouter de la musique à côté, écrire des *textos* ou blogs, etc.). Les apprenants doivent se rendre compte des stratégies esthétiques employées par des textes littéraires, des chansons, des films, mais aussi par des annonces publicitaires et des discours politiques afin de développer un esprit critique face aux 'produits culturels'. Il s'agit d'un esprit critique et métaculturel qui ne peut 'être' acquis et entraîné qu'au lycée et à l'université.

1. Travailler avec des images choisies du clip qui révèlent le thème de la chanson, le protagoniste principal (le portable) ainsi que l'infiltration du 'réel' par le 'virtuel'.<sup>17</sup> « Essayez de décrire les *screen shots* tirés du clip, qu'est-ce qui attire votre attention ? Quelles pourraient être les questions abordées par la chanson ? » (*think, pair, share* ; production orale) Réponses possibles : le portable a la taille d'un homme ; la présence des émoticons ; la présence du portable dans la chambre à coucher, dans la salle à manger, dans le bureau, dans le jardin (jeu des enfants) ; sa fascination auprès de toute la famille.
2. Lire le texte et écouter la chanson. Travail en groupes avec des tâches différentes :
  - a. « Cherchez toutes les phrases et tous les mots qui décrivent la relation amoureuse du « je » avec son portable et transformez la description en dialogue entre l'amoureux et l'objet aimé » [objectif : prendre conscience de la personnification de l'objet comme stratégie littéraire].
  - b1. « Relisez les paroles à partir de 'Je perds la tête...' jusqu'à la fin et écoutez encore une fois cette partie de la chanson. Rédigez un petit monologue dans lequel le 'Je' dit pourquoi il perd la tête.
  - b2. « Quel est l'effet des paroles, des images, de l'interprétation sur vous ? » « Qu'est-ce qui attire votre attention ? »
  - c. [Objectif : prendre conscience de l'exagération et de l'ironie comme stratégies littéraires.]
  - d. (facultatif pour ceux qui connaissent *Le Seigneur des anneaux*). « Regardez la réponse visuelle à la chanson de Soprano sur <https://bantoozone.org/blog/2018/02/14/mon-precieux-smartphone-dependance-diabolique/> (23/1/2023) et notez vos associations avec l'image. Rédigez une lettre écrite par le créateur de l'image à Soprano. » [Objectif : se rendre compte de l'intertextualité.]
3. Discutez d'abord en petits groupes, puis en plenum la phrase « je te partage la vie au lieu de la vivre » et mettez-la en dialogue avec le clip.

---

17 Pour des raisons de droits d'auteur nous ne pouvons malheureusement pas présenter les *screenshots* choisis.

## 5.2 « Fragile » et le thème du *cyberharcèlement*.<sup>18</sup> Développer des compétences audiovisuelles et littéraires

La chanson « Fragile » est particulièrement appropriée pour travailler à partir du clip (<https://www.youtube.com/watch?v=zgBEVbDzUU4>) ; celui-ci est sorti le 15 février 2019 et a comptabilisé plus de 25 millions de vues sur la plateforme *Youtube*. Le clip se caractérise d'une part par ses images très réalistes qui montrent par exemple Soprano (vêtu d'un anorak bleu) dans les longs corridors d'une école – un bâtiment en béton, gris et stérile – ainsi qu'une jeune fille, seule dans sa classe. Une autre jeune fille (du même âge) nous est montrée dans sa chambre, devant le miroir, prenant un *selfie*. S'ajoutent à cela des images oniriques qui montrent une des jeunes filles qui entre lentement dans une forêt 'magique', 'ensorcelée' et surréelle. Soprano apparaît également dans ces scènes, vêtu d'un costume noir et portant un chapeau melon, et chante devant une sorte de reposoir plein de bougies blanches allumées. À part les couleurs à valeur symbolique que le clip met en scène – le gris de l'école, le rose de la chambre de la jeune fille, le bleu mat de la forêt, le blanc des bougies –, c'est le contraste entre réalisme et surréalisme qui saute tout de suite aux yeux et invite à la réflexion.

Une approche réceptive et responsive du clip – que j'ai réalisée avec un groupe d'étudiants en BA au semestre d'hiver 2022/23 – incluait les étapes suivantes :

- a. visionnage silencieux du clip (pour saisir l'atmosphère)
- b. lecture et première écoute (pour saisir les effets de la musique et la relation images/musique)
- c. réponse créative (pour travailler sur l'importance de la perspective)

Dans une première phase, j'ai proposé aux étudiants un premier visionnage 'silencieux' du clip (sans musique, sans qu'ils aient les paroles sous les yeux) et je leur ai demandé de se concentrer entièrement sur l'atmosphère créée par le clip : « Quelle est l'atmosphère que vous ressentez ? Trouvez des adjectifs, des noms, des verbes pour la décrire. » « Quelles images contribuent à créer cette

---

18 Le cyberharcèlement est très présent dans les médias en France depuis plus d'une décennie. Des mesures ont été prises, avant tout des mesures législatives : le harcèlement en ligne est puni par la loi selon l'article 222-33-2-2 du code pénal (2014-873 ; modifié par la loi 2018-703).

Il y a d'autres chansons qui pourraient être mises en relation avec « Fragile » de Soprano, comme « Je cours » (2003) de Kyo, « Maux d'enfants » (2012) de Patrick Bruel et « Victime des réseaux » (2018) d'Angèle. Le roman de Francesca Serra *Elle a menti pour des ailes* (2020) se prêterait également pour être traité dans ce contexte (je remercie un des évaluateurs pour ce conseil).

atmosphère ? »<sup>19</sup>. Ensuite, je les ai invités à formuler les questions (concernant les personnages, les thèmes, les images) qu'ils se sont posées pendant le visionnage et à faire des hypothèses.

Dans la description de l'atmosphère du clip ont prédominé des adjectifs comme par exemple *gris, sombre, triste, négatif, seul, froid, mystérieux*, suivis des substantifs correspondants : *grisaille, tristesse, solitude, isolement, le froid*. En ce qui concerne les questions soulevées par le clip, les étudiants ont noté les suivantes : « Pourquoi la jeune fille est-elle seule à l'école ? », « Pourquoi est-ce qu'elle entre dans une forêt mystérieuse ? », « Pourquoi l'esthétique du clip change-t-elle complètement dans cette scène ? », « Pourquoi le clip nous montre-t-il à la fin un autre enfant plus jeune qui se jette dans les bras de Soprano ? ». Les questions formulées démontrent bien que, d'une part, les étudiants ont tout de suite identifié le thème central de la chanson – la solitude, l'isolement, l'exclusion d'une jeune fille à l'école – sans avoir écouté la chanson ou lu les paroles, d'autre part, ils ont mis le doigt sur les scènes énigmatiques du clip, l'entrée dans la forêt magique. Leur hypothèse à propos de cette scène était qu'elle entre dans un autre monde, probablement rêvé.

Dans la deuxième phase, les apprenants ont lu les paroles de la chanson (chacun pour soi) et ont écouté la chanson. Je les ai invités à noter l'effet que l'interprétation et la musique produisaient sur eux et à comparer ces impressions auditives avec celles visuelles (correspondance, divergence, relations, etc.). Ils ont constaté que Soprano présente avec « Fragile » une chanson très poétique qui se compose de parties proches du rap (pour lequel l'artiste est connu) et d'un refrain chanté, plutôt pop. C'est ce chorus musicalement pathétique et insistant (ce sont les adjectifs choisis par les étudiants) qui a attiré toute leur attention et les a fait relire (et discuter vivement) le texte du refrain :

Elle avait ce regard innocent  
 Qui n'attendait qu'à être aimé  
 Mais la vie fut autrement  
 Si fragile  
 Tous ces mots ont fini par la briser  
 Elle qui ne voulait qu'être aimée  
 Elle qui ne voulait qu'être aimée  
 (<https://paroles.co/lyrics/fragile/>)

L'innocence de la jeune fille, son désir d'être aimée, sa solitude n'ont posé aucun problème de compréhension aux étudiants, la discussion a été provoquée

---

19 La méthode utilisée était *think, pair, share*.

par la phrase « tous ces mots ont fini par la briser » et par les différentes possibilités de comprendre le mot *briser*. En intégrant également le vers « elle commet l'irréparable » dans les considérations, ils sont arrivés à la conclusion que l'entrée dans le monde onirique et féérique mise en scène par le clip devait être lue comme un passage de la vie à la mort.

Finalement, j'ai demandé aux étudiants de rédiger une réponse créative à la chanson en adoptant la perspective d'« elle » (la jeune fille dont Soprano raconte l'histoire) et en rédigeant une lettre à ses parents, dans laquelle elle décrit sa situation à l'école ; OU alternativement – pour ceux qui préfèrent l'écriture encore plus créative – en adoptant la perspective d'« elle » et en rédigeant un monologue intérieur, dans lequel elle parle de sa situation, ses sentiments et ses angoisses. Le but principal de cette tâche était de faire ressentir aux étudiants – à travers leur propre acte de création – l'effet produit par un changement de perspective : de la perspective extérieure adoptée par Soprano à la perspective intérieure de la jeune fille. Tandis que les deux premières phases ont cherché à développer les compétences audiovisuelles (*medialiteracy*) et littéraires (faire des hypothèses) et à faire parler les étudiants (production orale), la troisième avait pour but d'aiguiser leurs compétences littéraires cognitives, mais de façon implicite par la production écrite.

C'est seulement tout à la fin que j'ai donné quelques informations sur Soprano et son œuvre aux étudiants et que je leur ai expliqué que Soprano avait plusieurs fois dédié des chansons à ses enfants, deux filles et un garçon. Le changement effectué dans la dernière strophe où apparaît un « je » (le père) qui s'adresse directement au « tu » (sa fille) comprend donc certainement une dimension autobiographique :

Voilà pourquoi j'ai besoin que *tu me* parles de *toi*  
 Que *tu me* partages *tes* rêves et *tes* doutes  
 Que *tu* saches que *ton père* sera toujours là  
 Pour arracher les mauvaises herbes sur *ta* route  
 Qu'importe ce que dit ou pense le monde<sup>20</sup>  
 (<https://paroles.co/lyrics/fragile/>)

Le père invite sa fille à lui faire toujours confiance et lui assure qu'elle peut toujours compter sur son soutien. Dans le clip, cette strophe est traduite en images par un enfant (bien plus jeune que les jeunes filles qui nous ont été

---

20 C'est moi qui souligne.

montrées auparavant) qui court vers Soprano et se jette dans ses bras. Il s'agit de la scène qui avait attiré l'attention des étudiants tout au début.<sup>21</sup>

## 5 Conclusion

Les réflexions présentées auparavant ont voulu démontrer que l'exploitation d'une chanson en classe de FLE ne doit pas se limiter à l'entraînement de la compréhension orale et des compétences grammaticales, lexicales et autres ('Spracherwerb'). Il s'agit d'une œuvre d'art qui met en œuvre différents procédés de composition (littéraires, musicaux, visuels) qui – par la distance et l'étrangeté – produisent un effet sur le lecteur-auditeur-spectateur ; la chanson peut contribuer à sensibiliser les apprenants à de telles stratégies esthétiques 'puissantes' et leurs effets, dont on n'a pas toujours conscience (et qui sont également utilisés dans les discours politiques et publicitaires).

La chanson ne peut pas être réduite à ses paroles, ce sont le texte, la musique, l'interprétation et le clip qui interagissent. La multimodalité du genre offre plusieurs avantages dont les professeurs de langues peuvent profiter : d'une part, la (possible) congruence texte-images-musique facilite la compréhension de la chanson, d'autre part, la 'médialité' de la musique et du clip est familière aux jeunes et engendre probablement une affectivité positive. De plus, la chanson permet d'aborder des thèmes déjà traités dans les manuels scolaires – les médias sociaux dans l'exemple que j'ai choisi – de façon différente, ce qui peut être une stratégie efficace contre la répétition et l'ennui qui en résultent. Pour finir, Soprano attire des milliers d'auditeurs à ses concerts en direct, dont énormément de jeunes. Il fait donc partie d'une culture pop (et rap) de langue française, vivante et plurielle, et invite les apprenants à faire partie de cette 'communauté' et à participer au plaisir de l'écoute et de la danse.

## Références bibliographiques

- Boiron, Michel : « Approches pédagogiques de la chanson », in : <https://de.scribd.com/document/167655419/26-fichier-approche-pedagogique-de-la-chanson> (20 mars 2023).  
*CECR volume complémentaire* (2022). <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (9 janvier 2023).

---

21 Je pense que des étudiants en licence (all. *Bachelor*) sont suffisamment adultes pour être confrontés à cette chanson ; dans le secondaire, il faut probablement être plus prudent et bien considérer si les apprenants sont en mesure de travailler avec cette chanson, s'ils ont besoin d'un accompagnement émotionnel ou s'il faudrait éventuellement modifier ou compléter les tâches.

- Curriculum Lebende Fremdsprachen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (9 janvier 2023).
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (<sup>3</sup>2015) : *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*, Tübingen : Narr Francke Attempto.
- Diehr, Bärbel / Surkamp, Carola (2015) : « Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe 1. Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation », in: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola / Krämer, Ulrich (éds) : *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*, Seelze : Klett / Kallmeyer, 21–40.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 139 (2016 ; *Chansons de la francophonie*).
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 175 (2021 ; *Chansons et clips*).
- Dietrich, Cornelia / Krinninger, Dominik / Schubert, Volker (<sup>2</sup>2013) : *Einführung in die Ästhetische Bildung*, Weinheim / Basel : Beltz / Juventa.
- Hallet, Wolfgang (2015) : « Literatur, Bildung und Kompetenzen. Eine bildungstheoretische Begründung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum », in: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola / Krämer, Ulrich (éds) : *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*, Seelze: Klett / Kallmeyer, 9–20.
- Hirschi, Stéphane (2008) : *Chanson. Art de fixer l'air du temps. De Béranger à Mano Solo*, Valenciennes : PU de Valenciennes.
- Hirschi, Stéphane (2016) : *La Chanson française depuis 1980. De Goldman à Stromae, entre vinyle et MP3*, Valenciennes : PU de Valenciennes.
- Horvath, Julia / Kamerhuber, Julia / Bäuml, Linda / Jansen, Luise / Pustka, Elissa (2019) : « Aussprache im Französischunterricht: Ergebnisse einer Online-Umfrage unter bayrischen und österreichischen Lehrerinnen und Lehrern », in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 13.2, 81–124.
- Jacono, Jean-Marie (2020) : « Le sens des contrastes sonores et musicaux dans les productions de rap de Marseille », in : Carinos, Emmanuelle / Hammou, Karim (dirs) : *Perspectives esthétiques sur les musiques hip-hop*, Aix-en-Provence : PU Aix-Marseille, 83–94.
- Küster, Lutz (2015) : « Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen », in : Küster, Lutz / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (éds) : *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*, Frankfurt s.M. etc. : Peter Lang, 15–32.
- Lange, Ulrike C. (2021) : « Mach's mit Musik. Chansons und Clips im Französischunterricht », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 175, 1–8.
- Le Cours Intensif 2* (2017), Stuttgart / Leipzig : Ernst Klett Verlag.

- Lütge, Christiane / Owczarek, Claudia (2019): « Zur Rolle von Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht – *audio literacy* als Teil von *multiliteracies* », in : Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (éds) : *Musik im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen : Narr Francke Attempto, 17–27.
- Mathis-Moser, Ursula (1987) : « Text + Musik = Textmusik? Theoretisches und Praktisches zu einem neuen Forschungsbereich », in : *Sprachkunst* 18, 265–275.
- Mitterer, Nicola (2016) : *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*, Bielefeld : transcript.
- Mitterer, Nicola (2019): « Auf eine Geschichte antworten bedeutet fragen. Überlegungen zur responsiven Literaturdidaktik am Beispiel der Erzählung ‘Das Vamperl’ von Renate Welsh », in : *didacticum* 1.1, 13–21.
- Nouvelles Perspectives Autriche 2* (2020), Wien : Veritas.
- Nouvelles Perspectives Autriche 3* (2020), Wien : Veritas.
- Nünning, Ansgar / Surkamp, Carola (<sup>4</sup>2016) : *Englische Literatur unterrichten/1. Grundlagen und Methoden*, Seelze: Klett / Kallmayer.
- Oberhuber, Andrea (1995): *Chanson(s) de femme(s). Entwicklung und Typologie des weiblichen Chansons in Frankreich 1968–1993*, Berlin : Erich Schmidt Verlag.
- Surkamp, Carola (2007) : « Zum Lesen und Schreiben motivieren und befähigen. Was literarische Texte für die Förderung von fremdsprachlichen Rezeptions- und Produktionskompetenzen leisten können », in : Bredella, Lothar / Hallet Wolfgang (éds) : *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, Trier : Wissenschaftlicher Verlag Trier, 177–195.
- Usbeck-Frei, Hanna (2019) : « Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht », in : Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (éds) : *Musik im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen : Narr Francke Attempto, 93–126.
- Voges, Angela (2021) : « Nach den Sternen greifen. Über Träume sprechen anhand von Sopranos Clip *Près des étoiles* », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht* 175, 9–15.
- Weinrich, Harald (1981) : « Von der Langeweile des Sprachunterrichts », in : *Zeitschrift für Pädagogik* 27.2, 169–185.
- Willems, Aline (2019) : « Chansons im Französischunterricht », in : Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (éds) : *Musik im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 221–238.

## Discographie

- Soprano : *L'Éverest* (2016; réédition en 2017). Rec. 118/Warner/Street Skillz.
- Soprano : *Phoenix* (2018). Rec. 118/Warner/Street Skillz.



# Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

## Bisher sind erschienen:

**10**

Victoria del Valle Luque

### **Poesía Visual im Spanischunterricht**

Von der literaturwissenschaftlichen Analyse  
zur gegenstands- und kompetenzorientierten  
Didaktik

2018, 311 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-8233-8170-9

**11**

Bernd Sieberg

### **Gesprochenes Portugiesisch aus sprachpragmatischer Perspektive**

2018, 260 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-8233-8186-0

**12**

Silvia Melo-Pfeifer, Daniel Reimann (Hrsg.)

### **Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland**

State of the art, Implementierung des REPA  
und Perspektiven

2018, 354 Seiten

€[D] 88,-

ISBN 978-3-8233-8189-1

**13**

Clémentine Abel

### **Ausspracheschulung**

Erhebung der Kompetenzen, Überzeugungen  
und Praktiken von Französischlehrkräften.

Entwicklung eines bedarfsbezogenen

Fördermoduls

2018, 214 Seiten

€[D] 58,-

ISBN 978-3-8233-8264-5

**14**

Christian Koch, Daniel Reimann (Hrsg.)

### **As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna**

2019, 225 Seiten

€[D] 68,-

ISBN 978-3-8233-8221-8

**15**

Daniel Reimann, Ferran Robles i Sabater,  
Raúl Sánchez Prieto (Hrsg.)

### **Kontrastive Pragmatik in Forschung und Vermittlung**

Deutsch, Spanisch und Portugiesisch im  
Vergleich

2019, 381 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-8233-8124-2

**16**

Marta García García, Manfred Prinz, Daniel  
Reimann (Hrsg.)

### **Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen**

Neue Konzepte und Studien zu  
Schulsprachen und Herkunftssprachen in der  
Migrationsgesellschaft

2020, 409 Seiten

€[D] 68,-

ISBN 978-3-8233-8385-7

**17**

Lukas Eibensteiner

### **Transfer im schulischen Drittspracherwerb des Spanischen**

Wie L2-Kenntnisse des Englischen,  
Französischen und Lateinischen den L3-  
Erwerb von perfektivem und imperfektivem  
Aspekt im Spanischen beeinflussen

2021, 361 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-8233-8435-9

**18**

Elissa Pustka (Hrsg.)

### **La prononciation du français langue étrangère**

Perspectives linguistiques et didactiques

2021, 481 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-8233-8428-1

**19**

Christian Helmchen, Sílvia Melo-Pfeifer,  
Julia von Rosen (Hrsg.)

**Mehrsprachigkeit in der Schule**

Ausgangspunkte, unterrichtliche  
Herausforderungen und methodisch-  
didaktische Zielsetzungen  
2021, 308 Seiten

€[D] 68,-

ISBN 978-3-8233-8305-5

**20**

Cornelia Döll, Christine Hundt,  
Daniel Reimann (Hrsg.)

**Pluricentrismo e heterogeneidade**

O Ensino do Português como Língua de  
Herança, Língua de Contato e Língua  
Estrangeira

2022, 470 Seiten

€[D] 82,-

ISBN 978-3-8233-8487-8

**21**

Eva M. Hirzinger-Unterrainer (Hrsg.)

**Aufgabenorientierung im  
Italienischunterricht**

Ein theoretischer Einblick mit praktischen  
Beispielen

2024, ca. 200 Seiten

€[D] 58,-

ISBN 978-3-8233-8509-7

**22**

Carmen Konzett-Firth, Alexandra Wojnesitz  
(Hrsg.)

**Mündlichkeit im Französischunterricht:  
Multiperspektivische Zugänge**

2022, 323 Seiten

€[D] 68,-

ISBN 978-3-8233-8496-0

**23**

Lukas Eibensteiner, Amina Kropp, Johannes  
Müller-Lancé, Claudia Schlaak (Hrsg.)

**Neue Wege des Französischunterrichts**

Linguistic Landscaping und Mehrsprachig-  
keitsdidaktik im digitalen Zeitalter  
2022, ca. 250 Seiten

€[D] 68,-

ISBN 978-3-8233-8477-9

**24**

Elissa Pustka (Hrsg.)

**La bande dessinée**

Perspectives linguistiques et didactiques  
2022, 540 Seiten

€[D] 88,-

ISBN 978-3-8233-8486-1

**25**

Daniel Reimann (Hrsg.)

**Geschichte und Gegenwart der  
romanistischen Fachdidaktik und  
Lehrkräftebildung**

Geschichte und Gegenwart der  
romanistischen Fachdidaktik und  
Lehrkräftebildung

2024, 548 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-8233-8578-3

**26**

Ferran Robles, Kathrin Siebold (Hrsg.)

**El español y el alemán en contraste y  
sus implicaciones didácticas**

Nuevas aportaciones desde la gramática,  
la traducción y la lingüística de corpus  
2022, 288 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-8233-8593-6

**27**

Juliane Costa Wätzold

**A Língua de Herança em contexto não-formal de aprendizagem: o caso da transmissão intergeracional do Português**

Um estudo qualitativo

2023, 389 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-8233-8603-2

**28**

Katrin Schmiderer

**Produktiver und rezeptiver Grammatikerwerb im schulischen Italienischunterricht**

Eine Lernaltersanalyse

2023, 267 Seiten

€[D] 68,-

ISBN 978-3-8233-8599-8

**29**

Jennifer Wengler

**Emotionales Erleben der mündlichen Fehlerkorrektur**

Eine Einschätzung von Lernenden im

Französischunterricht

2023, 376 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-8233-8623-0

**30**

Daniel Reimann

**Kompodium Fachdidaktik Romanistik. Französisch – Italienisch – Spanisch**

Band I: Grundlagen

2023, 565 Seiten

€[D] 118,-

ISBN 978-3-381-10241-9

**31**

Daniel Reimann

**Kompodium Fachdidaktik Romanistik. Französisch – Italienisch – Spanisch**

Band II: Sprachdidaktik

2024, ca. 550 Seiten

€[D] 108,-

ISBN 978-3-381-10541-0

**32**

Daniel Reimann

**Kompodium Fachdidaktik Romanistik. Französisch – Italienisch – Spanisch**

Band III: Medien-, Kultur- und

Literaturdidaktik

2024, 349 Seiten

€[D] 98,-

ISBN 978-3-381-10551-9

**33**

Daniel Reimann, Christian Koch (Hrsg.)

**Novas perspectivas na didática do português como língua adicional: políticas educacionais – currículos – aplicações**

Neue Perspektiven für die Didaktik des

Portugiesischen als Fremd-, Zweit- und

Herkunftssprache: Bildungspolitische

Aspekte – Curricula – Praxisbeispiele

2024, ca. 300 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-8233-8588-2

**34**

Elissa Pustka (Hrsg.)

**(Apprendre) le français en Autriche**

Französisch (lernen) in Österreich

2024, 335 Seiten

€[D] 68,-

ISBN 978-3-8233-8576-9

**35**

Gwendoline Lovey

**Interaktives Sprechen im lehrwerkbasieren Fremdsprachenunterricht der Grundschule**

Interaktives Sprechen im lehrwerkbasieren

Fremdsprachenunterricht der Grundschule

2024, 510 Seiten

€[D] 92,-

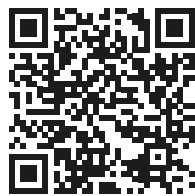
ISBN 978-3-381-12031-4

Pour la première fois, un livre est consacré au français en Autriche. Il examine dans une perspective linguistique et didactique comment le français est appris et enseigné en Autriche en tant que langue étrangère (notamment en comparaison avec l'Allemagne), comment des enfants bilingues alternent entre le français et l'allemand autrichien et comment les Autrichiens perçoivent le français en tant que langue internationale (notamment de la publicité) dans le paysage linguistique viennois. Ce livre présente des résultats de recherche empirique actuels sur la base d'analyses de corpus, de questionnaires en ligne ainsi que d'analyses de programmes et de manuels scolaires. En mettant l'accent sur le plurilinguisme et la diversité, il fournit en plus une multitude de nouvelles idées pour l'enseignement.

ISBN 978-3-8233-8576-9



9 783823 385769



narr\f  
ranck  
e\atte  
mpto