

**CONTEXTS AND PLURALITY
IN PHRASEOLOGY:
DIDACTICS, LEARNING AND TRANSLATION**

VOLUME SEVEN

INTERCONTINENTAL DIALOGUE ON PHRASEOLOGY
University of Białystok, Poland

**CONTEXTS AND PLURALITY
IN PHRASEOLOGY:
DIDACTICS, LEARNING AND TRANSLATION**

VOLUME SEVEN



UNIVERSITY OF BIAŁYSTOK PUBLISHING HOUSE
BIAŁYSTOK 2020

IDP Series Editor:
Joanna Szerszunowicz

Editors:
Mariangela Albano
Julia Miller

Reviewers:
Mariangela Albano (Dokuz Eylül University & Sorbonne Nouvelle University)
Maria Lucia Aliffi (University of Palermo)
Nataschia Barrale (University of Palermo)
Marina Bartolotta (University of Palermo)
Marios Chrissou (Athens University)
Manar El Kak (Sorbonne University)
Tolga Gündoğdu (Dokuz Eylül University)
Clive Hamilton (University of Paris – Paris Diderot)
Kuthan Kahramantürk (Dokuz Eylül University)
Aylin Nadine Kul (Dokuz Eylül University)
Antonio Pamies (University of Granada)
Archan Sarkar (University of Calcutta)
Inès Sfar (Sorbonne University)
Joanna Szerszunowicz (University of Białystok)
Alex Yavetskiy (Moscow State Linguistic University)
Jean-Philippe Zouogbo (University of Paris – Paris Diderot)

© Copyright by University of Białystok, Białystok 2020

Typesetting: Stanisław Żukowski

The volume has been financed by the Philological Department
of the University of Białystok

ISBN 978-83-7431-670-5

University of Białystok Publishing House
15-328, Białystok, 20B Świerkowa Street
phone number: 857457120, e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl,
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Printed and bound by: volumina.pl Daniel Krzanowski

Acknowledgements

The editors would like to express their gratitude to all the contributors to this volume, not only for letting us have their excellent work, but also for being patient with the time taken for the publication.

A very special thanks to M^a Isabel González-Rey for her detailed preface and her engagement in our publication.

We would also like to thank the scientific committee for their evaluations and their constructive criticism on an early draft of our manuscript.

We are especially indebted and grateful to Joanna Szerszunowicz for setting the wheels in motion by inviting us to submit a book proposal, and also for her guidance on multiple drafts of our book manuscript. We can only imagine how much time Joanna invested in this project behind the scenes.

Scientific Committee

Mariangela Albano (Dokuz Eylül University & Sorbonne Nouvelle University)
Maria Lucia Aliffi (University of Palermo)
Natascia Barrale (University of Palermo)
Marina Bartolotta (University of Palermo)
Cristelle Cavalla (Sorbonne Nouvelle University)
Marios Chrissou (Athens University)
Mirella Conenna (Aldo Moro University of Bari)
Gloria Corpas Pastor (University of Malaga)
Cosimo De Giovanni (University of Cagliari)
Valérie Delavigne (Sorbonne Nouvelle University)
Elena Dmitrieva (University RUDN of Moscow)
Manar El Kak (Sorbonne University)
Oreste Floquet (La Sapienza University of Rome)
Luisa Giacoma (University of Turin)
M^a Isabel González-Rey (University of Santiago de Compostela)
Tolga Gündoğdu (Dokuz Eylül University)
Clive Hamilton (University of Paris – Paris Diderot)
Kuthan Kahramantürk (Dokuz Eylül University)
Christine Konecny (University of Innsbruck)
Aylin Nadine Kul (Dokuz Eylül University)
Ramon Marti Solano (University of Limoges)
Julia Miller (University of Adelaide)
Philippe Monneret (Sorbonne University)
Michela Murano (Catholic University of the Sacred Heart of Milan)
Nataliia Neliubova (University RUDN of Moscow)
Luca Nobile (University of Bourgogne Franche-Comté)
Antonio Pamies (University of Granada)
Micaela Rossi (University of Genoa)
Archan Sarkar (University of Calcutta)

Dan Savatovsky (Sorbonne Nouvelle University)
Inès Sfar (Sorbonne University)
Valérie Spaëth (Sorbonne Nouvelle University)
Joanna Szerszunowicz (University of Bya1istok)
Zulfiia Usmanova (University RUDN of Moscow)
Thomas Verjans (University of Toulouse)
Serge Verlinde (KU Leuven University)
Alex Yavetskiy (Moscow State Linguistic University)
Lorenzo Zanasi (EURAC, European Academy of Bolzano)
Jean-Philippe Zouogbo (University of Paris – Paris Diderot)

CONTENTS

<i>M^a Isabel González-Rey</i> Preface	11
<i>Mariangela Albano, Julia Miller</i> Introduction	15
Part I. Perspectives in the teaching and learning of phraseology	
<i>Haiping Lin</i> L'emploi du proverbe et de son détournement dans l'enseignement de la rhétorique en chinois	23
<i>Irene Simonsen</i> Die Didaktisierung reproduzierbarer Spracheinheiten: Übungstypen und schriftlicher Output von L2-Lernenden	37
<i>Nikolina Miletić, Marija Perić</i> Interlinguale Darstellung von Phrasemen in kroatischen DaF-Lehrwerken	57
<i>Wenke Mückel</i> Phraseodidaktische Ansätze zur Inklusion	73
Part II. A translational approach to phraseology	
<i>Sabina Mahmudova</i> Problèmes d'équivalence et de traduction des proverbes (à partir d'un corpus de proverbes français et azerbaïdjanais)	89
<i>Fu'ad Al-Qaisi</i> Profil combinatoire des collocations (Nom + Adjectif) entre le français et l'arabe : l'enchaînement collocationnel à la loupe	107

Fedor I. Pankov, Irina V. Tresorukova

“Passe-partout” verbs (pronominal verbs) in Russian and Greek:
approach to the subject and comparative analysis 121

Part III. Phraseology and languages for specific purposes

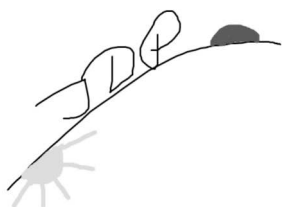
Sylva Reznikova

Equality in minority language maintenance – the phrasing of law .. 135

Ester Mellado Blanes

A semasiological approximation to press information in Spanish:
a cognitive linguistics perspective 153

Notes on contributors 171



Preface

On le sait bien: la préface d'un livre a pour but d'attiser la curiosité du lecteur, de le pousser à en entamer la lecture. Placée en tête d'ouvrage, elle fait office d'introduction et de ce fait, elle est chargée non seulement d'en présenter la thématique mais aussi de la mettre en valeur. Or cette mission retombe généralement sur quelqu'un qui n'en est pas l'auteur mais qui est censé, tout de même, être connaisseur de la matière traitée. C'est pourquoi, préfacer un ouvrage comporte toujours un double enjeu : d'une part, c'est un geste de reconnaissance envers les personnes qui ont sollicité la contribution du préfacier, et d'autre part, c'est aussi une responsabilité, celle de trouver les bons arguments pour éveiller la curiosité du lecteur envers le contenu du livre qu'il a entre les mains. Me voici donc attelée à cette double tâche.

Je commencerai, tout d'abord, par remercier vivement les coordinatrices de ce livre, les professeures Mariangela Albano et Julia Miller, de m'avoir invitée à le préfacer, en rappelant le motif qui les a amenées à le faire, à savoir l'organisation, à l'intérieur du Congrès Europhras 2018 à Bialystok, d'un module exclusivement consacré à l'exposition de travaux sur la phraséodidactique. À cette occasion, elles ont fait preuve d'une belle initiative en offrant aux phraséodidacticiens un point de rencontre et de débat où échanger leurs connaissances et leurs expériences. Mais grâce à cette décision, elles ont aussi réussi à mettre en valeur la phraséodidactique comme un espace prépondérant au sein des études de phraséologie appliquée. L'ouverture de ce module m'a été attribuée lors de ce congrès, d'où, aujourd'hui, l'honneur de présenter les travaux qui ont été retenus pour leur publication dans cet ouvrage.

Or il ne s'agit pas d'un ouvrage quelconque. Il est consacré, précisément, à une thématique particulière : l'entrecroisement de trois disciplines

de la phraséologie appliquée, à savoir, la phraséodidactique, la phraséotraductologie et le traitement de la phraséologie dans les langues de spécialité. Tout l'intérêt de cette thématique réside dans sa richesse et sa complexité car elle permet, à la fois, d'illustrer la pluralité des contextes en phraséologie et de mettre en exergue les liens qui les relie. En effet, dans le présent ouvrage nous nous confrontons aux problèmes posés par les unités phraséologiques aux enseignants, aux apprenants et aux traducteurs, et ce, selon des approches que les coordinatrices ont rangé sous trois rubriques distinctes : dans une perspective d'enseignement-apprentissage, dans une perspective traduisante et finalement dans une perspective de langue sur objectifs spécifiques ou langues professionnelles. Or, malgré cette division, qui ne répond qu'à un principe d'organisation des textes, les trois blocs ont un point en commun, que nous révélerons petit à petit dans la présentation que je vais faire des différents travaux qui composent ce volume.

Ainsi dans le premier bloc, les travaux de Haiping Lin, d'Irene Simonsen, de Marija Perić et Nikolina Miletić et de Wenke Mückel, consacrés à l'enseignement-apprentissage des unités phraséologiques, traitent des questions nucléaires liées à ce domaine. En premier lieu, l'article de Haiping Lin aborde les proverbes comme moyen d'enseigner les figures réthoriques à des apprenants francophones de chinois comme langue étrangère. Quant à Irene Simonsen, elle s'intéresse aux productions écrites d'apprenants germanophones de danois comme langue étrangère pour analyser les problèmes que leur pose l'emploi des unités phraséologiques. En ce qui concerne le travail de Marija Perić et Nikolina Miletić, il examine le rôle que peut jouer la connaissance de la phraséologie en langue maternelle, en l'occurrence le croate, dans le processus d'enseignement d'une langue étrangère. Et finalement, l'article de Wenke Mückel s'occupe de l'importance d'apprendre la langue maternelle, ici éventuellement l'allemand, depuis une optique élargie de la phraséodidactique, visant l'acquisition d'une compétence intégrale de la langue.

Dans le deuxième bloc, dédié à la traduction de la phraséologie, les contributions de Sabina Mahmudova, de Fu'ad Al-Qaisi, et de Fedor Pankov et Irina Tresorukova, partagent avec les travaux du bloc antérieur l'approche contrastive, tout en étant centrés sur des aspects proprement phraséotraductologiques. Ainsi, l'article de Sabina Mahmudova aborde les problèmes d'équivalence des proverbes dans les langues française et azerbaïdjanaise. Quant au travail de Fu'ad Al-Qaisi, il traite l'intérêt que revêtent les collocations et leur environnement pour les traducteurs de la paire de langues français-arabe. Pour ce qui est de l'article de Fedor Pankov et Irina Tresorukova, le fonctionnement de verbes, que les auteurs nomment verbes

passé-partout, est analysé à l'intérieur de constructions phraséologiques verbales grecques afin de fournir aux futurs traducteurs les moyens de trouver la bonne traduction en russe.

Finalement, dans le dernier bloc, destiné à la phraséologie des langues de spécialité, les travaux de Sylva Reznikova et de Ester Mellado Blanes s'occupent de la langue du droit et de la langue de la presse, respectivement. Or l'analyse que chacune fait de la phraséologie des langues professionnelles en question s'effectue, également, par le biais de la comparaison. Ainsi, Sylva Reznikova aborde le traitement des langues minoritaires dans la législation tchèque et polonaise du point de vue linguistique, et en particulier du point de vue phraséologique. Quant à Ester Mellado Blanes, elle examine un ensemble d'expressions idiomatiques tirées d'un corpus de textes journalistiques espagnols qu'elle traduit à l'anglais, et classées sémasiologiquement autour de notions somatiques et d'autres aspects de la vie humaine.

On l'aura bien deviné : le fil conducteur qui traverse toutes ces contributions, organisées en trois blocs, est l'approche interlinguistique, celle qui permet l'étude de plusieurs systèmes linguistiques à la fois pour étudier les relations et les influences que les langues peuvent exercer les unes sur les autres. C'est, en fait, ce fil qui donne tout son sens à cet ouvrage sur la pluralité des contextes en phraséologie, des contextes à la fois multiples et connectés. En effet, ces contextes multiples, qui se produisent au sein d'une même langue, sont ici connectés à ceux d'autres langues grâce à différents angles d'étude qui convergent et, finalement, se rencontrent en un lieu consacré à la découverte du même et du différent. C'est, en somme, ce lieu de rencontre que j'invite les lecteurs à visiter dans ce livre.

M^a Isabel González-Rey
University of Santiago de Compostela
(Spain)

Mariangela Albano

Dokuz Eylül University (Turkey)

Sorbonne Nouvelle University (France)

mariangela.albano@deu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-7157-1482>

Julia Miller

The University of Adelaide (Australia)

julia.miller@adelaide.edu.au

<https://orcid.org/0000-0002-8706-1695>

Introduction

The chapters in this volume are based on two sets of presentations. The first constitutes papers presented at a workshop entitled “The ideal idioms lesson for language learners” that was co-organized by Mariangela Albano and Julia Miller and held in 2018 at the University of Białystok in Poland during the EUROPHRAS conference entitled *Reproducibility from a Phraseological Perspective: Structural, Functional and Cultural Aspects*, organized by Professor Joanna Szerszunowicz.

The second series of talks was presented at a conference entitled *Rethinking Lexicalization: Challenges and Perspectives in Language Phraseodidactics*, held in 2016 at the Sorbonne Nouvelle, Paris 3 University and organized by Dan Savatovsky and Mariangela Albano. We are grateful to Professor Szerszunowicz for accepting all these articles in our volume.

Contexts and Plurality in Phraseology: Didactics, Learning and Translation is a volume that aims to compare a diversity of approaches to phraseology: diversity both from a disciplinary point of view and from a diatopic point of view. Indeed, on one side, the themes of this book are related to phraseology and, in particular, to the learning and the didactics of phraseology, to the relationship between translation and didactics, and to the treatment of phraseology in languages for specific purposes. On the other side, the authors focus their phraseological research on different languages and sometimes compare them, arriving at applicational and epistemological observations.

From the meeting of these two points of view, the axes of reflection on which this volume is based concern the systematic presence of phraseological expressions and their reproducibility in the functioning of language, and an idiomaticity that reveals specific cultural content in the contrastive encounter between two or more languages.

We have thus divided the papers in this volume into three parts, representing the ways in which our authors examine these two axes: 1) perspectives in the teaching and learning of phraseology; 2) a translational approach to phraseology; and 3) phraseology and languages for specific purposes.

The first part of the volume develops the didactic side of phraseology, for which the term *Phraseodidaktik* (Kühn 1987; Ettinger 2001) was coined. This domain of phraseology, consisting essentially of the observation and improvement of teaching strategies for lexical sequences, aims to establish a dynamic didactic framework aimed at improving the mastery of these constructions in any given language.

In this connection, Haiping Lin gives us an example of the didactics of Chinese proverbs to adult French-speaking learners of Chinese as a foreign language (level C1). In particular, the author tries to formulate pedagogical units based on the teaching of proverbs and related rhetorical figures (such as alliteration, assonance, metaphor, hyperbole, antithesis, and repetition) and speculates on the possibility not only of making proverbs understood but also of using them in context. Meanwhile, Irene Simonsen investigates the learning of different types of Danish collocations (such as V + O, V + IO, V + Prep., Adj. + N or N + Prep.) by German-speaking learners of Danish as a foreign language (levels A2–B1). In particular, she compares the writing of two groups of students using different approaches: one group of students was exposed to explicit teaching of the phraseological language following Reder's model (2006); the other was not. The result of the study shows how a different approach to phraseological expressions can guarantee greater memorization by students.

By contrast, the article by Marija Perić and Nikolina Miletić raises questions about the influence of the mother tongue (in this case, Croatian) on the teaching of phrases in German (levels A1–A2). More specifically, the authors examine how phrases are presented and translated in 24 German teaching manuals written by Croatian authors.

The importance of the mother tongue is also taken into consideration by Wenke Mückel, who examines the teaching of phraseology (in particular, proverbs and idioms) of the German language to German learners. The author examines the possibilities of expanding the student lexicon through a phraseodidactic approach in the classroom.

A translational approach to phraseology represents the second part of this book, linking the concept of phraseology with that of translation, even though the intercultural and contrastive characteristics of phraseology are one of the central axes of this volume. Indeed, translating multi-word expressions is not an easy task. It is not a simple 'transfer' of *signifiés* from the source language to the target language, because any translation is an act of cultural mediation or, as Ladmiral (1998: 17) says, an operation of linguistic transfer, underlying plurilingual interaction, or even a form of cultural negotiation (Meschonnic 1999; González-Rey 2008).

Lexicalization leads us to a meta-reflection on the differences and similarities between source language and target language and – to quote Ladmiral (2016: 429) – on *cousinages idiomatiques* which seem intelligible to us but which require interpretative work that needs to be developed by learners of a foreign language. Translating a multi-word expression means, according to Ladmiral, that “we do not translate the language but the word: we translate what is said (or written) by a speaker or an author. What is more, the text itself is not translated as much as the effects it is supposed to induce: effects of meaning and stylistic effects, literary and even poetic effects ... even comic effects” (*Ibid.*: 430)¹.

It is therefore legitimate to ask the question of how to teach a translational approach to lexicalization, what strategies should be used to help future translators manage this transfer and, again, which exercises best develop translational-intercultural competence and even, one might say, phraseotranslation (Sułkowska 2016).

The authors approach these research questions in different ways. Sabina Mahmudova, for example, compares the syntactic and semantic functioning of 185 Azerbaijani proverbs and 211 French proverbs. The result is an intercultural comparative analysis (Zouogbo 2009) which permits a more in-depth view of the concept of paremiological equivalence.

Fu'ad Al-Qaisi presents a detailed analysis of the importance of the combinatorial profile of collocations (noun + adjective) in French and Arabic in order to understand the similarities and differences in the behaviour of these collocations. To do this, he analyzes two corpora composed of articles from French and Arabic newspapers. His study is an aid for translators (French-Arabic) and for students of Arabic as a foreign language.

¹ Original Text: “on ne traduit pas la langue mais la parole: on traduit ce qui est dit (ou écrit) par un locuteur ou un auteur. Bien plus, on ne traduit pas tant le texte lui-même que les effets qu'il est censé induire : effets de sens et effets stylistiques, effets littéraires et même poétiques... jusqu'aux effets comiques” (Ladmiral 2016: 429).

The last article concerning the translation processes of multi-word expressions is that by Fedor Pankov and Irina Tresorukova. The authors analyze and compare pronominal verbs in Russian and Greek, focusing on verbal aspect. Their study of translation is useful for teaching Greek to Russian students.

The last part of this volume examines the relationship between phraseology and languages for specific purposes, which is closely linked to the previous topic. Students, translators and linguists find themselves faced with texts “which use constantly evolving, specialized jargon. Neologisms, new technologies, a new version of a product, scientific discovery: so many pitfalls for technical translation, especially as lexicographical works find it difficult to keep up” (Colson 2010: 115–116)². The changes in specialist lexicon and the multiplication of micro-languages cause neologisms that constitute multi-word units.

In this volume, attempts have also been made to address this issue in the article by Sylva Reznikova. The author focuses on the reception of minority languages in the Czech and Polish legislative system by examining the concept of semantic ambiguity present in multi-word expressions.

Similarly, Ester Mellado Blanes proposes a cognitive semantic approach to the study of multi-word expressions used by the Spanish press. The author analyzes the chosen corpus through a semasiological classification in which bodily attributes and concepts related to movement, colour, light and actions emerge.

What we have described represents only a few aspects of this work, rich both in fine descriptions involving individual languages and in generalizations applicable to several languages. This is made possible by three main characteristics: the diversity of languages involved in the papers, the theoretical choices made by the authors and the methodological problems addressed in relation to teaching, learning and translation. So many aspects make this a rich book which raises a wealth of promising questions in respect to phraseology.

² Original Text: “qui recourent à un jargon spécialisé en évolution constante. Néologismes, nouvelles technologies, nouvelle version d’un produit, découverte scientifique : autant d’écueils pour la traduction technique, d’autant que les ouvrages lexicographiques ont du mal à suivre le tempo” (Colson 2010: 115–116).

Bibliography

- Colson, Jean-Pierre. 2010. La traduction spécialisée basée sur les corpus: une expérience dans le domaine informatique. *Synergies Tunisie*. 2: 115–123.
- Ettinger, Stefan. 2001. Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch. In: Lorenz-Boujot, Martine; Lüger, Heinz-Helmut (eds.). *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Praesens Verlag. 87–104.
- González-Rey, Maria I. 2008. *A Multilingual Focus on Contrastive Phraseology and Techniques for Translation*. Hamburg: Kovač.
- Kühn, Peter. 1987. Phraseologismen: Sprachhandlungstheoretische Einordnung und Beschreibung. In: Burger, Harald; Zett, Robert (eds.). *Aktuelle Probleme der Phraseologie*. Bruxelles/Berne: Peter Lang. 121–137.
- Ladmiral, Jean-René. 1998. Le prisme interculturel de la traduction. *Palimpsestes*. 11: 15–30.
- Ladmiral, Jean-René. 2016. Analogie et littéralité à la lumière de la traduction. In: Pamies, Antonio et al. (eds.). *Analogie, figement et polysémie. Language Design (Special Issue 2016)*. Granada: Granada Lingvistica. 421–435.
- Meschonnic, Henri. 1999. *Poétique du traduire*. Lagrasse: Verdier.
- Reder, Anna. 2006. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Berlin: Praesens Verlag.
- Sułkowska, Monika. 2016. Phraséodidactique et phraséotraduction: quelques remarques sur les nouvelles disciplines de la phraséologie appliquée. In: Colson, Jean-Pierre (ed.). *Yearbook of Phraseology 7, 2016*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. 35–54.
- Zouogbo, Jean-Philippe Claver. 2009. *Le proverbe entre langues et cultures. Une étude de linguistique confrontative allemand / français / bété*. Bern: Peter Lang.

PART I

**PERSPECTIVES IN
THE TEACHING AND LEARNING
OF PHRASEOLOGY**

Haiping Lin

Jiangxi Normal University (China)

University of Bourgogne-Franche-Comté

lincharline@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4070-0859>

L'emploi du proverbe et de son détournement dans l'enseignement de la rhétorique en chinois¹

Résumé. Cet article s'inscrit dans une série d'études que l'auteur a consacrées à l'analyse contrastive de la parémiologie en français et en chinois. L'objectif de l'article est de mettre en pratique des proverbes et leurs détournements dans l'enseignement de la rhétorique auprès des apprenants de chinois avancé. Un corpus et une fiche pédagogique seront créés pour l'analyse des principales figures de rhétorique.

Mots clés: *proverbe, rhétorique, didactique, chinois, parémiologie.*

1. Introduction

Le défi est d'enseigner les proverbes aux apprenants de chinois ne l'ayant pas comme langue maternelle, car il y a la difficulté de compréhension ainsi que la difficulté d'emploi des proverbes. Cependant, la nature du proverbe rend possible de s'en servir comme outil pour l'enseignement des figures de rhétorique.

Le proverbe était d'une importance considérable au Moyen Âge, et sa valeur était principalement didactique. D'après Le Roux de Lincy (1842: xxxij), dans les écoles universitaires du XII^e siècle, "on apprenait par cœur les ouvrages de Salomon, et les *Proverbes* du roi-prophète faisaient partie de l'enseignement". Grâce aux proverbes, considérés, à l'époque, comme exprimant une vérité et une autorité indiscutable, une morale juste et équilibrée

¹ Ce travail a été réalisé dans le cadre du projet de recherche YY19212 du *Fonds de recherche en arts et en sciences humaines de la province du Jiangxi*, Chine.

intégrée dans les mots des ancêtres était enseignée. En fait, comme constaté par Visetti et Cadiot (2006), le proverbe, contrairement à aujourd'hui où on l'identifie formellement, était considéré au Moyen Âge, comme "un élément de poids entrant dans la composition de toutes sortes de textes à vocation religieuse, didactique ou argumentative, relevant de différents genres poétiques, savants, courtois, ou encore romanesques..." (*Ibid.*).

Buridant a souligné également l'aspect pédagogique-didactique du proverbe singulièrement dans l'Antiquité, au Moyen Âge et à la Renaissance:

Son usage est intensif dans la pratique scolaire, où il joue un rôle important dans la grammaire (exercices de versification) et dans la rhétorique (élément ornementaire de l'argumentation). Par son aspect mnémotechnique [...] il est plus largement le véhicule d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-vivre au sein du peuple (Suard et Buridant 1984: 2).

La brièveté et l'aspect mnémotechnique du proverbe sont évidemment indispensables pour cette valeur qu'il porte. Ayant des caractéristiques telles que la métaphoricité, la structure binaire, la rime et le rythme, la plupart des proverbes utilisent une ou plusieurs figures de rhétorique. Autrement dit, les figures de rhétorique ne sont pas étrangères à la forme lapidaire de l'énoncé parémique. Ce qui permet aux proverbes de servir en tant que bon outil pour l'enseignement de la rhétorique. Certes, le terme *rhétorique* a des sens assez divers et divergents. Dans notre étude, nous parlerons de préférence de la rhétorique dans l'étude du style et, plus précisément, les figures de rhétorique, ou les figures de style.

L'enseignement de la rhétorique réside donc dans l'enseignement des figures de style, telles que la métaphore, la métonymie, l'hyperbole, etc. En outre, cristallisant les vérités d'expériences humaines qui traversent les âges, le proverbe est considéré comme porteur de la "sagesse populaire", cela le rend plus intéressant comme exemple dans l'enseignement par rapport aux phrases libres.

Notre première partie se penchera, selon la théorie de Reboul (1991), sur le rôle argumentatif des principales figures de rhétorique des proverbes. L'auteur a classé les figures de rhétorique en quatre catégories selon leurs rapports avec le discours où elles s'enchaînent : les figures de mots, les figures de sens, les figures de construction et les figures de pensées. Comme les figures de pensées concernent le discours, mais non les mots ou les phrases, nous n'étudierons, par conséquent, que les trois premières catégories.

La deuxième partie de notre recherche sera destinée à l'emploi des proverbes dans l'enseignement des figures de rhétorique en chinois. Un corpus de sept proverbes chinois tirés de notre thèse intitulée *Études de parémiologie*

contrastive : français, chinois sera mis en usage. Ce corpus de proverbes chinois, suivis par leurs figures de rhétorique analysées, est présenté comme suit:

A. 有志者, 事竟成

Yǒu zhì zhě, shì jìng chéng.

Avoir/ volonté/ personne, / chose/ finalement/ mener à bon terme

Celui qui a de la volonté arrive à tout.²

L'allitération 双声

B. 真金不怕烘炉火

Zhēn jīn bù pà hóng lú huǒ

Être véritable/ or/ ne pas/ craindre/ être immense/ fourneau/ feu

L'or véritable ne craint pas le feu. (Notre traduction)

L'allitération 双声

C. 尽信书不如无书

Jìn xìn shū bù rú wú shū

Entièrement/ se fier à/ livre/ ne pas/ comme/ ne pas/ avoir/ livre

Mieux vaut ne pas avoir de livres que de s'y fier aveuglément. (Notre traduction)

L'assonance 叠韵

D. 失败乃成功之母

Shībài nǎi chéng gōngzǐ mǔ

Échec/ être/ succès/ mère

L'échec est la mère du succès. (Notre traduction)

La métaphore 比喻

E. 只要功夫深, 铁杵磨成针

Zhǐ yào gōngfū shēn, tiě chǔ mó chéng zhēn.

Si seulement/ application/ être intense, / fer/ pilon/ polir/ devenir/ aiguille

Il suffit de s'appliquer avec acharnement pour qu'un pilon de fer soit poli en une aiguille.³

L'hyperbole 夸张

F. 智者千虑必有一失, 愚者千虑必有一得

Zhì zhě qiān lǜ, bì yǒu yī shī ; yú zhě qiān lǜ, bì yǒu yī dé

Sage/ mille/ réflexion/ certainement/ avoir/ un/ perdre, /

Sot/ mille/ réflexion/ certainement/ avoir/ un/ obtenir

Parmi les mille réflexions d'un sage, l'une peut être fausse.

Parmi les mille idées d'un sot, l'une peut être juste.⁴

L'antithèse 对比

² Voir Kordas, Bronislaw. 1987, *Le proverbe en chinois moderne*. Taipei: Ouyu. 98.

³ *Ibid.*: 137.

⁴ Voir Cheng, François. 2002. *Sagesse Millénaire en quelques caractères : proverbes et maximes chinoises*. Paris: You Feng. 85.

G. 成名易, 成人难

Chéng míng yì, chéng rén nán

Devenir/ connu/ facile, / devenir/ homme/ difficile

Il est facile de se faire connaître, mais difficile de devenir un homme de bien.

(Notre traduction)

La répétition 反复

En prenant en considération l'impact de la langue maternelle des apprenants, nous utiliserons, en parallèle, une liste de douze proverbes en français, pour faciliter la compréhension de différentes figures de rhétorique. Le détournement du proverbe servira de jeu pour renforcer la connaissance de figures de rhétorique. Les douze proverbes en français sont présentés dans la liste ci-dessous:

- L'allitération
Il faut qu'un menteur ait bonne mémoire.
Il faut faire un pont d'or/ à l'ennemi qui fuit.
- L'assonance
La maison fait connaître le maître.
L'amour apprend aux ânes à danser.
- La métaphore
Un livre est un ami qui ne trompe jamais.
La vengeance est un plat qui se mange froid.
- L'hyperbole
C'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase.
Il faut tourner sept fois sa langue dans la bouche avant de parler.
- L'antithèse
Ami au prêter, ennemi au rendre.
Les petits ruisseaux font les grandes rivières.
- La répétition
Tel maître, tel valet.
Les bons comptes font les bons amis.

Notre étude est destinée aux apprenants francophones du chinois qui ont un niveau 5 de HSK⁵, équivalent du niveau C1 du CECR. Ces apprenants maîtrisent 2500 mots courants et les modèles de grammaires associés. Les compétences attendues du HSK niveau 5 est de lire couramment la presse, suivre un film ou une émission télévisée, prononcer un discours structuré.

⁵ L'abrégié de *hàn yǔ shuǐ píng kǎo shì* signifie *test d'évaluation en chinois*. C'est le seul test normalisé par la Chine pour tester les compétences linguistiques en mandarin pour des personnes ne l'ayant pas comme langue maternelle.

2. Déroulement

On commence par apprendre aux apprenants les trois catégories de figures de rhétorique en prenant pour référence l'ouvrage de Reboul *Introduction à la rhétorique*.

Les figures de mots, premièrement, soulignent la beauté phonétique des proverbes car ils se caractérisent indispensablement par leur forme: brefs, concis et rythmés. Cette forme, qui construit la fonction mnémotechnique des proverbes, permet aux locuteurs de mémoriser facilement les proverbes. Parmi de nombreuses figures de mots, nous choisirons l'allitération et l'assonance comme exemples. L'allitération est similaire dans la langue chinoise sous l'appellation de 双声 *shuāng shēng*, soit deux consonnes initiales identiques dans deux caractères chinois. Dans le corpus des proverbes chinois présenté dans l'introduction, l'exemple A consiste en l'emploi de l'allitération contiguë en consonne *zh* dans les caractères 志者 *zhì zhě*. En effet, selon les positions de consonnes identiques dans le proverbe, Kordas (1987: 164) distingue l'allitération de proverbes chinois en deux groupes: l'allitération contiguë et l'allitération à distance. Celle à distance est représentée par l'exemple B. Les deux caractères 烘 *hóng* et 火 *huǒ* qui véhiculent les consonnes identiques *h* se trouvent séparés par le caractère 炉 *lú*, qui commence par une consonne différente, soit *l*.

Semblable à l'allitération, l'assonance consiste en la répétition d'un même son vocalique dans une phrase. L'assonance correspond au terme chinois de 叠韵 *dié yùn*, où *dié* signifie double, et où *yùn* a le sens de voyelle. Ainsi, *dié yùn* signifie que les voyelles de deux caractères chinois sont identiques. L'exemple C consiste en deux assonances: en *in* (尽 *jìn*, 信 *xìn*) et en *u* (书 *shū*, 不 *bù*, 如 *rú*, 无 *wú*, 书 *shū*). Les deux figures de mots sont couramment utilisées en poésie, mais également connues en prose, particulièrement pour des phrases courtes, telles que les proverbes. En parallèle avec l'enseignement de ces deux figures, une valeur morale est transmise aux apprenants: *Celui qui a de la volonté arrive à tout; L'or véritable ne craint pas le feu; Mieux vaut ne pas avoir de livres que de s'y fier aveuglément.*

Distinctes des figures de mots qui portent sur les signifiants, les figures de sens concernent de préférence les signifiés. Elles jouent un rôle lexical en conduisant au changement de sens des mots. Selon la relation qui existe entre le sens propre du mot et son sens figuré, les figures de sens comportent les tropes suivants: la métaphore, la métonymie, la synecdoque, la personnification, l'hyperbole, l'oxymore, etc. Compte tenu de la longueur de l'article, nous ne prendrons que la métaphore et l'hyperbole comme référence pour cette partie. Dans le cadre des figures de rhétorique, la métaphore 比喻 *bǐ yù*

est l'une des plus considérables de toutes les figures. Elle contient un comparé et un comparant, avec ou sans un terme de la qualité attribuée, qui présente une analogie entre les deux entités. Il existe de nombreux proverbes qui emploient ce trope. Par exemple, le proverbe *D* l'emploie pour exprimer que l'échec est la mère du succès. Les comparants et les comparés sont généralement reliés par le verbe copule *être*, qui est le mot support privilégié de la métaphore. En chinois, ce verbe a des constructions syntaxiques variées: 是 *shì* (être), 为 *wéi* (être), 乃 *nǎi* (être), etc. Dans le cas de l'exemple *D*, c'est le verbe 乃 *nǎi*.

L'hyperbole 夸张 *kuā zhāng* est une figure qui joue sur la vérité, elle permet de mettre en relief une notion par l'exagération des termes employés. En employant cette figure dans la phrase, on peut y ajouter une énergie qui désigne plus vivement le degré de l'action que l'on veut dépeindre. L'exemple *E* met l'accent sur les efforts qu'il faut pour accomplir une mission qui semble impossible, soit de polir un pilon en aiguille.

Les figures de construction concernent, comme leur nom l'indique, la construction de la phrase, voire du discours. Certaines procèdent par soustraction, telles que l'ellipse; d'autres par répétition, telles que l'antithèse; d'autres par permutation, tels que le chiasme, l'hyperbate, etc. Nous choisissons l'antithèse et la répétition pour illustrer ce genre de figures. L'antithèse 对比 *duì bǐ* désigne une figure qui se fonde sur un contraste sémantique entre deux idées, deux arguments, ou deux qualités, montrant des images frappantes. Le proverbe *F* oppose ici un double parallélisme: de sujet d'abord, entre 智者 *zhì zhě* (sage) et 愚者 *yú zhě* (sot), deux degrés d'intelligence opposés, puis d'acte, entre 失 *shī* (perdre) et 得 *dé* (obtenir), aboutissant à la différence du fait marqué plus vivement.

La répétition 反复 *fǎn fù* consiste à employer plusieurs fois le même terme dans une phrase. Elle permet de souligner les mots, de mettre en relief une idée, et, ainsi, de provoquer un effet rythmique. Elle peut être une répétition en début ou en fin de vers. L'exemple *G* répète deux fois le terme 成 *chéng* (devenir). Il manifeste une structure identique dans les deux parties de ce proverbe. La difficulté de devenir un homme de bien est soulignée par la répétition du verbe. De nombreux proverbes emploient cette figure de rhétorique.

Une fois que les apprenants ont pris connaissance des principales figures de rhétorique, nous envisagerons un exercice pour repérer des exemples de proverbes qui emploient des figures de rhétorique susmentionnées dans notre deuxième corpus, qui est un recueil de proverbes (Chauvat 2014). Destinée à l'initiation à la pensée et à l'écriture chinoise, ce recueil contient 123 proverbes. À chaque page un proverbe écrit en caractères chinois, puis la trans-

cription en *pīnyīn*⁶ et, en plus, en bas de page, la traduction ou l'explication du proverbe et de chacun des caractères en français. Cela permet aux apprenants d'observer la structure des proverbes facilement, de chercher les mots identiques ou les phonèmes identiques, de comprendre le sens littéral et le sens figuré du proverbe et de trouver ce que contient le proverbe comme figure de rhétorique. Voilà un extrait de ce recueil:

百闻不如一见
百见不如一干

bǎi wén bù rú yī jiàn, bǎi jiàn bù rú yī gān

Demander cent fois ne vaut pas de voir une fois,
voir cent fois ne vaut pas de faire une fois.

百 cent	闻 demander	不 négation	如 équivalent
一 un	见 voir	百 fois	见 voir
不 négation	如 équivalent	一 un	干 faire

Figure 1. L'extrait du recueil de proverbes

Afin de renforcer la connaissance des apprenants et de les motiver de façon ludique, nous leur demanderons de jouer à détourner les proverbes chinois dans le corpus de sept proverbes, ou le recueil de 123 proverbes, en employant les figures de rhétorique acquises. Grésillon et Maingueneau (1984: 114) ont défini le détournement de proverbe comme un procédé discursif qui consiste à “produire un énoncé possédant les marques linguistiques de l'énonciation proverbiale mais qui n'appartient pas au stock des proverbes reconnus”. De façon générale, le détournement de proverbe (anti-proverbe)⁷ peut être réalisé par des méthodes telles que l'adjonction, la sub-

⁶ Système de romanisation du chinois mandarin.

⁷ Par exemple: 留得青山在, 不怕没柴烧 (Proverbe original), *Liú dé qīng shān zài, bù pà méi chái shāo*, Demeurer/ pouvoir/ vert/ montagne/ là, / ne pas/ avoir peur/ ne pas avoir/ bois de chauffage/ brûler (Traduction littérale); Tant que la montagne verte est là, on ne doit pas s'inquiéter du bois à brûler (Notre traduction); (Tant que l'on a la santé, on ne manquera pas d'avoir l'occasion d'accomplir beaucoup de choses.) Nous pouvons observer l'antiproverbe suivant: 留了青山在, 还是没柴烧, *Liú le qīng shān zài, hái shì méi chái shāo*, Demeurer/ indiquer l'achèvement de l'action/ vert/ montagne/ là, / quand même/ ne pas avoir/ bois de chauffage/ brûler (Traduction littérale); Même si la montagne verte est là, on n'a pas de bois à brûler (Notre traduction); (Il ne faut pas compter sur la chance.). Nous pouvons également voir un exemple en français: *Petit à petit l'oiseau fait son nid* (Proverbe original) et *Petit à petit l'oiseille détruit la vie* (IronSy) (Antiproverbe). Les deux expressions partagent la même forme “Petit à petit, sujet + verbe + objet”, et elles portent la permanence phonétique au dernier terme (vie/nid). Par ailleurs, dans l'exemple du proverbe détourné, le contenu du proverbe est subverti, et une assonance en phonème [i] (détruit/vie) a été créée. Cependant, sémantiquement, il n'a aucun rapport avec le proverbe original.

stitution, la suppression et la permutation, dans un proverbe se présentant sous sa forme canonique. La substitution⁸ consiste dans le remplacement d'un élément dans le proverbe de départ et cet élément peut être une lettre, un phonème, un terme, ou une proposition. Ce procédé est très fréquent, il touche 76% des détournements dans le corpus créé par Barta (2005). Nous illustrons les procédés les plus fréquents par les exemples suivants :

L'adjonction

士为知己者装死，女为悦己者整容⁹

Shì wèi zhī jǐ zhě zhuāng sǐ, nǚ wèi yuè jǐ zhě zhěng róng.

士为知己者死，女为悦己者容¹⁰

Shì wèi zhī jǐ zhě sǐ, nǚ wèi yuè jǐ zhě róng. (proverbe original)

La substitution

有钱人终成眷属¹¹

Yǒu qián rén zhōng chéng juàn shǔ.

有情人终成眷属¹²

Yǒu qíng rén zhōng chéng juàn shǔ. (proverbe original)

Substitution en 钱 *qián* – 情 *qíng*

Souvent utilisé dans les slogans publicitaires ou politiques, le détournement de proverbe peut avoir un effet humoristique. Il est à noter que le détournement de proverbe ne cherche pas à bouleverser le signifiant, mais le signifié du proverbe original. En fait, le détournement du proverbe appartient aux jeux de défigement, justement par lesquels et grâce à leur effet, le figement peut être mis en évidence.

⁸ Par exemple, *Tout est bien qui finit mien* (Proverbe original : *Tout est bien qui finit bien*). Ce détournement ne diffère du proverbe original que par un changement d'élément, plus précisément, d'une consonne, à savoir *b* - *m*. Le terme *mien* s'apparente au terme *bien*, car les phonèmes vocaliques *i* sont exactement identiques. La consonne *b* est remplacée par *m*, afin de faire un jeu de mots et créer un effet humoristique. Bien entendu, *tout finit mien* n'est pas forcément *bien*. Il ne s'agit donc pas de contredire le proverbe original, mais de faire de l'humour.

⁹ Voilà le sens: *Homme/ pour/ connaître/ soi/ personne/ prétendre/ mourir, / femme/ pour/ plaire/ soi/ personne/ corriger/ visage*, L'homme feint la mort pour son vrai ami, la femme fait de la chirurgie esthétique pour celui qu'elle aime (Notre traduction).

¹⁰ La traduction est la suivante: *Homme/ pour/ connaître/ soi/ personne/ mourir, / femme/ pour/ plaire/ soi/ personne/ parer*, Un homme peut mourir pour son vrai ami, une femme se pare pour celui qu'elle aime (Notre traduction).

¹¹ C'est-à-dire: *Avoir/ argent/ personne/ enfin/ devenir/ époux*, Tous les riches finissent par devenir époux (Notre traduction).

¹² Le sens du proverbe est le suivant: *Avoir/ amour/ personne/ enfin/ devenir/ époux*, Tous les amoureux finissent par devenir époux (quoi qu'il leur arrive) (Notre traduction).

Les apprenants peuvent, par conséquent, consolider leurs connaissances des proverbes, et en même temps, mettre en pratique les figures de rhétorique apprises. Nous envisagerons, par ailleurs, pour les apprenants, la possibilité de faire référence aux antiproverbes créés par les autres auteurs, en consultant les journaux, la télévision, ou d'autres médias, et davantage, de mettre en usage les figures de rhétorique en détournant les proverbes, ou d'analyser les figures de rhétorique employées dans les détournements de proverbes présents ailleurs.

3. Conclusion

Notre objectif initial était d'effectuer une étude des principales figures de rhétorique en chinois afin de les mettre en pratique dans le discours auprès des apprenants de chinois avancé. Cet objectif nous a conduit à nous pencher sur les véhicules de ces figures. Ayant un rôle pédagogique-didactique et employant souvent des figures de rhétorique, les proverbes sont un embrayeur d'apprentissage pour solliciter les compétences plurilingues des élèves.

Nous avons essayé, dans un premier temps, d'expliquer le choix des proverbes comme outil pour l'enseignement des figures de rhétorique. Nous avons, ensuite, présenté un corpus de proverbes chinois pour effectuer une analyse des principales figures en chinois, à l'aide des exemples des figures équivalentes en français. Nous avons proposé, également, un recueil de proverbes comme référence pour que les apprenants puissent renforcer les connaissances acquises. En outre, de façon ludique, un jeu de détournement de proverbe ainsi que les procédés de détournement ont été proposés. Pour conclure, nous empruntons, à la fin de notre étude, une fiche pédagogique pour montrer le déroulement de cet enseignement :

- Public cible : apprenants du chinois comme langue seconde ;
- effectif : 20 ;
 - âge : entre 19 et 23 ans ;
 - niveau de compétences acquis en chinois: Niveau 5 du HSK ;
 - durée et rythme du cours: 1,5 heures x 1 x 3 semaines soit 4,5 heures de cours.

Table 1.

Tâche visée	Maîtriser les figures de rhétorique principales en chinois
Niveau de compétence visée	Niveau 5 du HSK

Référence du corpus	1. Sept proverbes chinois tirés de la thèse de Haiping Lin <i>Études de parémiologie contrastive : français, chinois</i> . Thèse de doctorat en sciences du langage, soutenue en 2017 auprès de l'Université de Bourgogne-Franche-Comté. 2. Chauvat, Nicolas. 2014. <i>123 proverbes chinois</i> . Paris: H&K.	
Compétences langagières déjà acquises par les apprenants	Maîtriser 2500 mots courants et les modèles de grammaires associés	
Compétences langagières à acquérir	Objectifs pragmatiques	Objectifs sociolinguistiques et socioculturels
	Utiliser les figures de rhétorique principales dans le discours	Connaître une dizaine de proverbes chinois
	Contenus linguistiques à acquérir pour atteindre les objectifs fixés	
	Le lexique des figures de rhétorique : allitération, assonance, métaphore, hyperbole, antithèse, répétition, etc. Verbes : <i>shì</i> (être), <i>wéi</i> (être), <i>nǎi</i> (être), etc.	

Fiche pédagogique

Table 2.

Déroulement de l'unité didactique	Modalités				
	Intitulé et déroulement de l'activité	Technique ou démarche pédagogique utilisée par l'enseignant	Modalités de travail des apprenants	Matériel et supports complémentaires	Durée
Anticipation	Répondre aux questions sur l'image ¹³ : De quoi s'agit-il? Quel proverbe est exprimé par cette image?	Faire observer l'image et faire deviner le proverbe exprimé par l'image	En petits groupes puis mutualisation avec le groupe-classe	Image	10 mn
Compréhension sur les figures de rhétorique	Répondre aux questions sur le sujet des figures de rhétorique: Connaissez-vous certaines figures de rhétorique? Quelle figure a employé l'image?	Faire apprendre les figures de rhétorique principales en chinois	En petits groupes puis mutualisation avec le groupe-classe		20 mn

¹³ Voir l'annexe *Image pour le processus de l'anticipation* dans la fiche pédagogique.

Compréhension sur le corpus	Modalités				
	Répondre aux questions sur le sujet du corpus (livre) : De quoi s'agit-il? Connaissez-vous certains proverbes dans le livre?	Faire lire le corpus et faire choisir les proverbes préférés	En petits groupes		
Repérage	Lecture du corpus	Relevé des proverbes qui emploient des figures de rhétorique	En petits groupes puis mutualisation avec le groupe-classe		20 mn
Production	Demander à chaque apprenant de détourner un proverbe en employant une figure rhétorique, ou de chercher des exemples dans les publicités ou des slogans	Expliquer le détournement du proverbe	En groupe-classe		20 mn
					Durée totale : 90 mn

Bibliographie

- Alleton, Viviane. 1973. *Grammaire du chinois*. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Anscombre, Jean-Claude et al. (eds.). 2012. *La parole exemplaire : introduction à une étude linguistique des proverbes*. Paris: Armand Colin.
- Barta, Peter. 2005. Au pays des proverbes, les détournements sont rois – Contribution à l'étude des proverbes détournés du français (I). *Paremia. Boletín de Investigaciones Paremiológicas*. 14: 139–152.
- Cavalla, Cristelle. 2010. Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE" In: Galatanu, Olga et al. (eds.). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles: Peter Lang. 147–158.
- Chauvat, Nicolas. 2014. *123 proverbes chinois*. Paris: H&K.
- Cheng, François. 2002. *Sagesse Millenaire en quelques caractères: proverbes et maximes chinois*. Paris: You Feng.
- Conenna, Mirella; Kleiber, Georges. 2002. De la métaphore dans les proverbes. *Langue française*. 134: 58–77.

- Darrobers, Roger; Xiao Planes, Xiao. 1998. *Eléments fondamentaux de la phrase chinoise*. Paris: You Feng.
- Gallego, A. 1984. "Pédagogie et parémiologie: l'utilisation des proverbes dans la formation des adolescents au XVIIe siècle à l'Université de Valencia" In: Suard, François; Buridant, Claude (eds.). *Richesse du proverbe vol. 2 Typologie et fonctions*. Lille: Presses universitaires de Lille. 183–197.
- Grésillon, Almuth; Maingueneau, Dominique. 1984. Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre. *Langages*. 73: 112–125.
- Gross, Gaston. 1996. *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys.
- Kordas, Bronislaw. 1987. *Le proverbe en chinois moderne*. Taipei: Ouyu.
- Le Roux de Lincy, Antoine. 1842. *Le livre des proverbes français précédé d'un essai sur la philosophie de Sancho Pança, par F. Denis*. Paris: Paulin.
- Lin, Haiping. 2017. *Études de parémiologie contrastive : français, chinois*, Thèse pour le doctorat en sciences du langage. Dijon:, Université de Bourgogne-Franche-Comté.
- Michaux, Christine. 1999. Proverbes et structures stéréotypées. *Langue française*. 123: 85–104.
- Reboul, Olivier. 1991. *Introduction à la rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schapira, Charlotte. 1999. *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*. Paris: Ophrys.
- Suard, François; Buridant, Claude 1984. *Richesse du proverbe vol. 2 Typologie et fonctions*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Visetti, Yves-Marie; Cadiot, Pierre. 2006. *Motifs et proverbes: essai de sémantique proverbiale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 温端政、周荐, 《二十世纪的汉语俗语研究》, 太原, 2000, 书海出版社。¹⁴
- 周盘林, 《中西谚语比较研究》, 台北, 1974, 文史哲出版社。¹⁵
- 朱介凡, 《中国谚语论》, 台北, 1964, 新兴书局。¹⁶

¹⁴ Wen Ruizheng, Zhou Jian. 2000. *Les études des proverbes chinois du XXe siècle*. Taiyuan: Shuhai.

¹⁵ Zhou, Panlin. 1974. *Etudes contrastives des proverbes chinois et occidentales*. Taipei: Wenshizhe.

¹⁶ Zhu, Jiefan. 1964. *Sur les proverbes chinois*. Taipei: Xinxing Shuju.



Figure 2. Annexe Image pour le processus de l'anticipation dans la fiche pédagogique¹⁷

The Use of Proverbs and their Variations in the Teaching of Rhetoric to Learners of Chinese

Abstract

This article belongs to a series of studies in which the author deals with the contrastive analysis of paremiology in French and Chinese. The aim of this article is to address the use of proverbs and anti-proverbs in teaching rhetoric to advanced learners of Chinese. A corpus and a teaching sheet will be created to analyse the main rhetorical figures.

Key words: *proverb, rhetoric, didactic, Chinese, paremiology.*

¹⁷ L'image a été tirée du site <http://www.hsichinese.com/zh-hans/node/5313>

Irene Simonsen

University of Southern Denmark (Denmark)

simonsen@sdu.dk

<https://orcid.org/0000-0001-8865-4858>

Die Didaktisierung reproduzierbarer Spracheinheiten: Übungstypen und schriftlicher Output von L2-Lernenden¹

Zusammenfassung. In dieser Studie wird untersucht, wie ein gezielter Unterricht von Mehrwortverbindungen sich auf den schriftlichen Output von L2-Lernenden auswirkt. Die Studie vergleicht die Texte zweier Gruppen deutschsprachiger Studierender, die Dänisch als Fremdsprache lernen (CEFR-Niveau: A2-B1). Als Ausgangspunkt der Untersuchung dient ein Erfassen der reproduzierbaren Mehrwortverbindungen einzelner Themen in der Fachdisziplin *Dänische Landeskunde*, die den L2-Lernenden bei der Sprachproduktion Schwierigkeiten bereiten. Auf der Grundlage dieser Identifizierung problematischer lexikalischer Einheiten wurden Übungsmaterialien entwickelt und erprobt. Die anschließende Auswertung der schriftlichen Aufgaben der Studenten wird halb manuell, halb mithilfe von Sketch Engine durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie stellen nicht die Prämisse in Frage, dass das *noticing* für den Spracherwerb essentiell ist (Schmidt 2010; Lindstromberg und Boers 2009), sondern geben vielmehr Anlass zu Überlegungen darüber, welche Übungstypen auf diesem Sprachniveau zur Automatisierung (*intake*) und/oder zur Verankerung der Mehrwortverbindungen im Langzeitgedächtnis – als Voraussetzung des Outputs – beitragen können.

Schlüsselwörter: *Reproduzierbarkeit, L2-Schreiben, Lernersprache, Übungstypen, Erfassung von polylexikalischen Wortschatzeinheiten*

1. Einleitung

Wie lässt sich durch einen Lehrschwerpunkt wie Mehrwortverbindungen, d.h. eine bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit von L2-Studierenden auf solche Verbindungen ein normadäquateres Schreiben erzielen? Die folgende Studie widmet sich den beiden in dieser Fragestellung implizierten

¹ Die Autorin bedankt sich bei den beiden anonymen Gutachtern und bei Dr. Maria Bonner für konstruktive Hinweise und Kommentare.

Fragen, nämlich erstens, ob ein gezieltes Üben von Mehrwortverbindungen einen Lerneffekt hat, der sich in der schriftlichen Produktion von Studierenden zeigt, zweitens der Frage, welche Form ein solches gezieltes Üben haben könnte. Kontrastiert werden in der Studie die schriftlichen Arbeiten zweier Gruppen deutschsprachiger Studierender, deren Unterricht im Fach *Dänische Landeskunde* sich dadurch unterschied, dass in der einen Gruppe kein Unterricht von Mehrwortverbindungen stattfand, während in der anderen Gruppe ein solcher Unterricht als fester Bestandteil im Fach integriert war.

Die der Studie zugrundeliegenden methodologischen Überlegungen werden im ersten Teil des Beitrags vorgestellt, hierunter der theoretische und empirische Rahmen der Studie (2) und das Untersuchungsdesign (3), d.h. vor allem Überlegungen zur Auswahl der Wortschatzeinheiten (WE) (3.1), zur Entwicklung von Übungsmaterial (3.2) und zur dessen Umsetzung in die Praxis (3.3). In der zweiten Hälfte der Studie mündet eine Darstellung der zentralen Ergebnisse des Vergleichs der schriftlichen Arbeiten der beiden Gruppen von Studierenden (4) in eine Diskussion (5) und eine Zusammenfassung mit Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis (6) ein.

2. Theoretischer und empirischer Rahmen

Anregung zu diesem Beitrag hat grundsätzlich Richard Schmidts Noticing-Hypothese gegeben: “the claim that learners must attend to and notice linguistic features of the input that they are exposed to if those forms are to become intake for learning” (Schmidt 2010: 724). Eingebettet ist der Beitrag aber einerseits in L2-Schreibdidaktik, andererseits in Literatur zur Phraseologie und Phraseodidaktik, hierunter vor allem Steins (1995) und Wrays (2002 und 2012) Arbeiten zur formelhaften Sprache. In eklektischer Kurzform bezieht sich die Studie vor diesem Hintergrund im Folgenden auf relevante Forschungsfunde zum L2-Schreiben sowie Überlegungen zu drei Kernpunkten der Phraseodidaktik, nämlich Kompositionalität, Frequenz und Äquivalenz.

2.1. L2-Schreiben

Was generelle Unterschiede zwischen L1- und L2-Schreibprodukten betrifft, werden letztere in einem Artikel von Silva (1993: 668) als “less fluent (fewer words), less accurate (more errors), and less effective (lower holistic scores)” charakterisiert. Als spezifische Problemfelder werden sowohl die Lexik, die Syntax, die Kohärenz und die Strukturierung des Stoffs hervor-

gehoben; die Expositions-, Argumentations- und Erzählmuster der L2-Texte weichen von denen der L1-Texte ab, und die L2-Texte sind in ihrer Zielgruppenorientierung von geringerer Adäquatheit und Akzeptabilität gekennzeichnet. Die Mängelcharakteristik wird in den Worten "less lexical control, variety, and sophistication over all" (*ebd.*) zusammengefasst. Hyland (2003: 36) weist auf die generelle Tendenz hin, dass L2-Schreibende kürzere Texte produzieren (vgl. auch Leki *et al.* 2006: 154) und – als Bestätigung von Silvas Charakteristik – "less accurate and effective texts". Die Lexik wird als der im L2-Schreibprozess am häufigsten überarbeitete Bereich charakterisiert, wobei betont wird, dass ein intensiverer Fokus der Lernenden auf die Lexik mit einem niedrigeren intersprachlichen Niveau, d.h. einem Novizenniveau, verbunden ist (Leki *et al.* 2006: 155). Lexikalische L2-Probleme, die angesprochen werden, sind Inadäquatheit, Umständlichkeit und Redundanz, während umgekehrt lexikalische Variation und Korrektheit als Qualitätskriterien wahrgenommen werden, die mit steigender Sprachkompetenz verknüpft werden (*ebd.*).

2.2. Kompositionalität, Frequenz und Äquivalenz

Dass die Beherrschung formelhafter Sprache zu einer höheren Effizienz sowohl in der Sprachcodierung als auch in der -decodierung beitragen kann, hat sich von einer psycholinguistischen Annahme zu einer auch fremdsprachdidaktisch allgemein gültigen Auffassung entwickelt – vor allem wegen Wrays (2002: 9) Definition der *formulaic sequence*.

Die Automatisierung von festen sprachlichen Entitäten ermöglicht es dem L2-Lernenden, Routinestrukturen der Fremdsprache schon zu einem frühen Zeitpunkt des Spracherwerbs anzuwenden und dadurch vordefinierte soziale Rollen zu übernehmen (Wray 2002, vgl. auch Henriksen 2013: 33f.). Die holistische Prozessierung, d.h. das Speichern und die Abrufung von Sprache in *formulaic sequences*, schafft dabei nicht nur die Voraussetzungen für den idiomatischen und muttersprachähnlichen Sprachgebrauch, sondern schafft auch Zeit und Raum für die Produktion einer analytisch generierten und kreativen neuen Sprache (Wray 2002: 14f.; Henriksen 2013: 33). Zur Veranschaulichung der Bedingungen der holistischen Prozessierung kontrastiert Wray (2012: 241) teils die nicht-kompositionelle Sprache mit der kompositionellen, teils die nicht-frequente Sprache mit der frequenten. Volle Kompositionalität, oder Transparenz, charakterisieren die Wortverbindungen, deren Gesamtbedeutung sich durch die Kombination der Bedeutungen der Einzelteile ergibt, und die "mit den generellen Produktionsregeln der Sprache übereinstimmen" (Braasch 2005: 99), während umgekehrt den

nicht-kompositionellen oder festen und invariablen Wortverbindungen diese Transparenz abhandengekommen ist. Angenommen wird mit dem Modell, dass die Prozessierung umso schneller ist, je höher die Frequenz und je geringer die Kompositionalität einer Wortverbindung ist.

Zusätzlich zu der Tatsache, dass eine Wortverbindung, die häufig verwendet wird, wahrscheinlich in vorgefertigter Form gespeichert wird, um die Prozessierungsarbeit zu reduzieren, bedeutet ein derartiger Prozess gleichzeitig, dass die gespeicherte Wortverbindung als erste Wahl abgerufen wird und alternative Formen unterdrückt werden (Wray 2002: 25). Frequenz beschreibt Wray (*ebd.*) deshalb als "a salient, perhaps even determining, factor in the identification of formulaic sequences". Auch Stein (1995: 57) betrachtet für die Kategorisierung von Mehrworteinheiten, die nicht die klassischen Kriterien der Polylexikalität, Festigkeit und Idiomatizität erfüllen, Gebrauchsfrequenz als entscheidend².

Hoeyes (2005) Beschreibung von *lexical priming* erweitert die Perspektiven dieser Einsichten. Wenn Sprachnutzer ein Wort mit seinen Kollokaten speichern, wird automatisch Wissen über Kookkurrenz(en) mit dem Wissen über das Wort einhergehen (vgl. auch Ellis 2012: 24).

Ein Merkmal, das L2- von L1-Schreibenden trennt, ist das bikulturelle und bilinguale Verständnis, das die Erstsprache und die in der Erstsprache gemachten kulturellen Erfahrungen mit sich bringen. Im L2-Lernprozess kann dieser grundlegende Unterschied zu einer Disharmonie zwischen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten führen, in dem Sinne, dass dem L2-Schreibenden die sprachlichen Ressourcen fehlen, seine Gedanken angemessen auszudrücken (Hyland 2003: 34). Meistens durchläuft der L2-Schreibende somit einen Lernprozess, der den gleichzeitigen Erwerb einer Vielfalt von Kompetenzen beinhaltet, so z.B. neben der Sprachkompetenz auch Gattungs- und Schreibkompetenz (*ebd.*: 34; Ehlich 2011: 20). Vor allem ist durch dieses Verständnis der positive wie negative Transfer linguistischer Mittel und rhetorischer Konventionen von der Erstsprache in die Fremdsprache gegeben (Hyland 2003: 35). Ehlich (2011: 20) beschreibt die Paradoxie der Transfermöglichkeit als einerseits eine *Vereinfachung*, weil die L1-Erfahrungen und die Kenntnis von L1-Strukturen den L2-Erwerb erleichtern können, andererseits als eine illusorische Falle:

² Vgl. Stein (1995: 57): "Formelhaft sind sprachliche Einheiten, die durch Rekurrenz, d.h. durch häufigen Gebrauch fest geworden sind oder fest werden. Aufgrund der Festigkeit im Gebrauch sind oder werden sie lexikalisiert, d.h. sie sind Bestandteile oder werden zu Bestandteilen des Wortschatzes, so dass sie von den Sprachteilhabern als fertige komplexe Einheiten reproduziert werden".

Sie [die andere Konsequenz] legt dem Lernenden nämlich Ähnlichkeiten, ja Gleichheiten nahe, wo diese nicht tatsächlich bestehen. Es kommt also beim Erfassen und beim Verfassen von Texten in anderen als der eigenen Sprache zu unerwarteten Brüchen – unerwartet, weil sie eine Gleichheit nur simulieren, ohne dass diese tatsächlich hergestellt wäre (*ebd.*: 20).

Sowohl die fehlerhafte Verwendung als auch die Über- oder Unterrepräsentation von L2 Einheiten in schriftlichen Arbeiten von L2-Lernenden werden in der Literatur (z.B. Paquot und Granger 2012: 140ff.) durch den L1-Transfer begründet. Muttersprachliche Interferenz kann in der direkten Wort-zu-Wort-Übersetzung zum Ausdruck kommen (*ebd.*), in einer Unterrepräsentation von L2-Einheiten, die in der Erstsprache keine äquivalenten Kognaten aufweisen oder umgekehrt in der Überrepräsentation von Sprachlichen Einheiten, die in beiden Sprachen anzutreffen sind.

Durch die obige Darstellung sollte vor allem betont werden, dass der Schreibunterricht von L2-Novizen die Aufmerksamkeit widerspiegeln muss, die die Lernenden auf diesem Niveau der Lexik widmen; dass die kollokationale Kompetenz die kommunikative Kompetenz und somit auch das Schreiben fördern kann und dass bei der Auswahl der zu übenden WE der Fokus außer auf die Frequenz auch auf die nicht-äquivalente Sprache gelegt werden muss.

2.3. Empirischer Rahmen

In der Studie werden zwei Gruppen von jeweils 44 und 27 deutschsprachigen Studierenden im ersten Studienjahr verglichen, d.h. Studierende des akademischen Jahrs 2016/17 vs. Studierende des akademischen Jahrs 2017/18 (im folgenden G16/17 und G17/18). Sie belegen den BA-Studiengang *International Business Administration and Modern Languages* an einer Abteilung der Süddänischen Universität im deutsch-dänischen Grenzgebiet, ein Studium, das durch eine Kooperation zwischen der Süddänischen Universität und der Europa-Universität Flensburg entstanden ist. Die Ausbildung kombiniert wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Disziplinen mit den Fremdsprachen Englisch und Dänisch, d.h. 50 der insgesamt 180 ECTS sind den beiden Fremdsprachen gewidmet. Der größte Teil der Studierenden hat keine Dänischvorkenntnisse, und im Laufe der vier Semester mit Sprachunterricht kommt die Gesamtstundenzahl für Dänisch auf ungefähr 250. Die Prüfungsanforderungen nach dem vierten Semester entsprechen mündlich und schriftlich dem CEFR-Niveau B2, schriftlich müssen die Absolventen Darstellungsformen wie Resümee, Darstel-

lung eines Sachverhalts, Pro-et-Kontra-Erörterung und Bewertung beherrschen.

Die hier durchgeführte Studie bezieht sich auf die Disziplin Kultur- u. Landeskunde im ersten Studienjahr, ein Fach im Umfang von 5 ECTS mit insgesamt 26 Unterrichtsstunden. Inhaltlich gibt das Fach "eine kurze Einführung in die dänische Geschichte nach 1849" sowie eine "gründliche Einführung in die dänische Gesellschaft: den konstitutionellen Aufbau, die Prinzipien und den Aufbau des Wohlfahrtsstaates und das Ausbildungssystem"³. Konkret werden die anfangs eingesetzten Lehrmaterialien des nationalen dänischen Einbürgerungstests (Undervisningsministeriet 2016) im Laufe des Studienjahrs mit einer Vielfalt an nicht-didaktisierten und authentischen Materialien ergänzt.

Obligatorisch sind insgesamt sechs schriftliche Hausarbeiten, die thematisch die Textgrundlage und die Inhalte des mündlichen Unterrichts widerspiegeln. In einem Prozess mit wiederholter Abgabe und Berichtigungen steigert sich die Schwierigkeit der zu verfassenden Texte von grundlegenden persönlichen Themen wie Schule und Wohnung oder allgemein bekanntem Stoff über Demographie und Geographie bis hin zu fachlich komplexeren Themen wie Geschichte, Verwaltung und Sozialsystem.

Die Schlussanforderungen des Fachs im Schriftlichen lauten wie folgt:

Die Studierenden müssen die Fähigkeit aufweisen,

- fachlichen Inhalt weitgehend frei und grammatisch/idiomatisch verständlich zu vermitteln.
- eine oder mehrere Problemstellungen zu erklären, kommentieren, diskutieren und/oder in einen größeren Rahmen einzuordnen.
- Wissen aus den übrigen Fächern des Studiums anzuwenden⁴.

Implizit werden durch diese Anforderungen drei Typen von Vokabular angesprochen, nämlich erstens ein thematisches, domänenspezifisches (oder *content-specific* Baumann & Graves: 2010) Vokabular, das durch die Inhalte des Fachs bedingt ist und den Stoff widerspiegelt. Der Bezeichnung *low-frequency* (*ebd.*) entspricht das Vokabular nicht ganz, da es sich am Studienanfang um basale landeskundliche Inhalte dreht, die jedoch durch die Progression vom CEFR-Niveau A1 bis B1 zunehmend anspruchsvoller werden. Die Spannweite

³ Vgl. die Studien- und Prüfungsordnung, https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/studium_und_lehre/dokumente/po-studiengaenge/bachelor-of-arts/international-management/2017/entwurfssfassung-mk-ba-international-management-po-2017.pdf; 1.9.2018.

⁴ Vgl. Studien- und Prüfungsordnung, *Bacheloruddannelsen i erhvervsøkonomi og erhvervsprog BA int.* 2016. <https://odinlister.sdu.dk/Public/Sto?id=6104&listid=886&lang=da>, 1.9.2018.

lässt sich lexikalisch mit einer Gegenüberstellung zweier Beispiele aus dem Lehrstoff verdeutlichen, nämlich einer Kollokation wie *faa*⁵ *karakterer* (Noten bekommen) versus den Habermaschen Begriff *kolonialisering af livsverdenen* (Kolonisierung der Lebenswelt).

Gefordert durch Prüfungsbestimmungen wird zweitens ein Diskurs- oder Schreibhandlungs-Vokabular, das für Schreibhaupthandlungen wie ERKLÄREN, KOMMENTIEREN, und die dazu gehörigen Unterhandlungen, wie z.B. BESCHREIBEN, BEWERTEN, EXEMPLIFIZIEREN oder VERGLEICHEN, verwendbar ist. Baumann & Graves (2010: 9) kategorisieren ein solches Schreibhandlungsvokabular als *General Academic Vocabulary*.

Drittens gehört zu der geforderten Kommunikationskompetenz ein all-gemeinsprachliches Vokabular, das unabhängig vom Thema und dem Diskurs verwendbar ist, also z.B. eine Kollokation wie *have mulighed (for)* (die Möglichkeit haben).

Weitere Bedingungen, die sich in diesem Rahmen zu den obengenannten, theoretisch angesprochenen Vorgaben fügen, sind vor allem die begrenzte Unterrichtszeit und die damit verbundene steile Progression, aber auch die spezifischen fachlichen Ziele und Inhalte.

3. Untersuchungsdesign

3.1. Auswahl der zu untersuchenden WE

Wie aus den erwähnten wenigen Beispielen vielleicht hervorgeht, sind in der Studie unterschiedliche Typen von WE als Übungsmaterial für die Studentengruppe G17/18 ausgewählt worden. Grundlage war die meta-lexikographische inkludierende Definition der Kollokation von Hoey, "the property of language whereby two or more words seem to appear frequently in each other's company" (Rundell 2010), d.h. ausgewählt sind vorzugsweise Verb-Nomen-Kollokationen, aber auch attributive Kollokationen und Verbindungen mit Verb + Präpositionalgefüge.

Es wurde die Perspektive der Lernenden angelegt: entscheidend bei der Erfassung und Selektion von relevanten WE, waren – außer der knappen Unterrichtszeit – drei Kriterien, nämlich, da es sich eben um eine integrierte Vokabularschulung dreht, erstens der Stoff, zweitens die Frequenz und drittens die (Nicht-)Äquivalenz der sprachlichen Form.

⁵ Die dänischen Buchstaben /æ/, /ø/, /å/ werden im Artikel als /ä/, /ö/ und /aa/ geschrieben.

Was den Stoff angeht, wurden für diese Studie die beiden Themen *Schule und Ausbildung* sowie *Die Wohlfahrtsgesellschaft* ausgewählt. Beide Themen werden als obligatorische Einsatzschwerpunkte mit einer schriftlichen Arbeit abgeschlossen, nehmen dieselbe Unterrichtszeit in Anspruch (2 x 90 Minuten), und reflektieren, da sie jeweils im ersten und zweiten Semester unterrichtet werden, die beiden unterschiedlichen Kompetenzniveaus. Textgrundlage der Themen bildeten zwei Kapitel, *Schule* und *Bildung*, aus den Lehrmaterialien des nationalen dänischen Einbürgerungstests (Undervisningsministeriet 2014: 50–60) sowie ein Kapitel, *Hvad er en velfærdsstat?* (Was ist ein Sozialstaat?) aus einem Lehrbuch zur Sozialkunde (Björnstrup *et al.* 2015: 13–56). Mit Rücksicht auf die konkreten Schreibaufgaben wurden außerdem Kollokationen zu den Schreibhandlungen VERGLEICHEN, EXEMPLIFIZIEREN, FOKUSSIEREN und HERVORHEBEN ausgewählt.

Frequenz spielte in zweierlei Hinsichten eine Rolle bei der Auswahl; einerseits ganz grundlegend bei der Auswahl von Basiswörtern, andererseits bei der Wahl zwischen synonymen Varianten. In den Textmaterialien der beiden Themen wurden mithilfe von Sketch Engine die Basiswörter zunächst erfasst, und danach durch Einbeziehung des dänischen Korpus korpus.dk⁶ als Referenzkorpus die weniger frequenten Varianten aussortiert. Beispiel: Das Lexem *skole* (Schule) spielt, sowohl was die Frequenz (45.591/Mio.) angeht, wie auch als Teil von Komposita der Keywords-Liste, eine zentrale Rolle⁷. Das Verb *gaa* (gehen) das als häufigstes Vollverb mit dem Nomen *kookkurriert*, kann sowohl mit der Präposition *i* (in) als auch *paa* (auf) auftreten. Ausgewählt wird die erste Variante *at gaa i skole*, da sie im Referenzkorpus weit häufiger (1006 Treffer) als die zweite Variante, *at gaa paa skole* (178 Treffer) belegt ist.

Ausschlaggebend für die Auswahl der Variante *at gaa i skole* war aber nicht nur das Frequenzkriterium, sondern auch die Nicht-Äquivalenz der Ausdrücke in beiden Sprachen, die zum negativen Transfer der Kollokation *at besøge skolen* (die Schule besuchen) führt. Das dänische Verb *besøge* entspricht zu *Besuch sein* (1). Während hier der L1-Transfer also zu einer in der Zielsprache möglichen, aber im Kontext abweichenden Form führt, ist z.B. der Transfer von *eine Ausbildung machen* ein Beispiel einer in der Zielsprache nicht existenten Kollokation (2):

⁶ <https://ordnet.dk/korpus.dk,1.9.2018>.

⁷ z.B. “grundskole” (Grundschule); “skolebestyrelse” (Schulrat); “skoletime” (Schulstunde); “lejrskole” (Schullager); “efterskole” (Internat).

Table 1.

(1) Dt.: <u>die Schule besuchen</u> a) "(an einer Schule, Universität oder sonstigen Bildungseinrichtung) eine Ausbildung absolvieren" (DUW) b) als Gast an einer Schule sein	Dän.: at gaa i skole Dän.: at besøge skolen
(2) Dt.: <u>eine Ausbildung machen</u> Vgl.: einen Fehler machen (Dän.: at lave en fejl)	Dän.: at tage en uddannelse (*at lave en uddannelse)

Insgesamt wurden für das Thema im ersten Semester, Schule und Ausbildung, 23, für das Thema im zweiten Semester, die Wohlfahrtsgesellschaft, 52 WE ausgewählt.

Table 2. Übersicht der untersuchten Kollokationstypen

Kollokationstyp	Beispiel	Anzahl
V+ O	tage + uddannelse (machen + Ausbildung)	42
V + IO + O	garantere + ng + minimumsindkomst (garantieren + jm + Mindesteinkommen)	
V + O + P	give + adgang til uddannelse (geben + Zugang zu einer Ausbildung)	
V + O + Präp	have + ansvar + for (tragen + Verantwortung + für)	
V + P	Tilskynde til ngt (antreiben + zu etw)	13
V + Präd	være + forskellig (sein + unterschiedlich);	10
V + Präd + Präp	være + forskel + paa (unterscheiden + sich)	
V + Präd + Konj	være + anderledes + end (sein + anders + als)	
Adj + N	livslang + læring (lebenslanges Lernen)	5
V + Adv	punge + ud (ausgeben + Geld)	5
N + Präp	eksempel + paa (Beispiel (da)für)	
Präp + N	for + eksempel (zum Beispiel)	
Komp	undervisningspligt (Unterrichtspflicht)	

Adj: Adjektiv; IO: Indirektes Objekt; Komp: Kompositum; Konj: Konjunktion; N: Nomen; O: Direktes Objekt; P: Präpositionales Gefüge; Präd: Prädikative Ergänzung; Präp: Präposition; V: Verb

3.2. Entwicklung von Übungsmaterial

Der nächste Schritt bestand in der Entwicklung geeigneten Übungsmaterials. Dazu wurde Reders (2006) Übungstypologie hinzugezogen. Reder geht von einem klassischen Input-Intake-Outputmodell aus, das vom

Entdecken oder Erkennen über Einüben bis zum Anwenden verläuft, wobei sie für jede Phase für die Anwendung bestimmter Übungstypen argumentiert. In der Erkenntnisphase ist sowohl die Bewusstmachung der WE als syntagmatisch relativ feste Einheiten als auch die Bewusstmachung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich zur Erst-/Tertiärsprache zentral. In dieser Phase sollen die Lernenden auf WE aufmerksam werden, und konkret können die Lernenden in dieser Phase mit dem Erstellen eines produktiven Glossars arbeiten.

Zweck der Übungsphase ist das Memorieren und die Automatisierung. U.a. Such-, Zuordnungs-, Transformationsübungen können zur Bewusstmachung der Priorität des Kontextes beitragen, zur Sensibilisierung des Lernenden für das nicht freie Miteinandervorkommen der Wörter und eine Lenkung der Aufmerksamkeit auf stilistische Unterschiede fördern. In der Anwendungsphase schlägt Reder zur Verankerung der WE im Langzeitgedächtnis, Lückentexte und produktive Aufgaben vor.

Table 3. Übungstypologie (Vgl. Reder 2006: 199–219)

	Peter Kühn (1992)	Anna Reder (2006)		
	Erwerbsphasen		Übungstypen	Funktion
I. INPUT	Phraseologismen erkennen	Entdecken der Kollokationen als Einheiten	i. Auflistung der Kollokationen ii. Übungen zur Reflexion des Kollokationsverstehens	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachung der Kollokationen als fester Einheiten • Bewusstmachung der Gemeinsamkeiten bzw. der Unterschiede im Vergleich zur L1/L3
II. INTAKE	Phraseologismen entschlüsseln	Einüben der Kollokationen als Einheiten	i. Suchübungen ii. Zuordnungsübungen iii. Korrekturübungen iv. Transformationsübungen v. Übersetzungsübungen vi. Kollokationsraster vii. Arbeit mit Wörterbüchern viii. Reproduktive Übungen ix. Arbeit mit Kollokationsfeldern	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachung der Priorität des Kontextes bei der Bedeutungerschließung • Sensibilisierung des Lerners für das nicht freie Miteinandervorkommen der Wörter • Lenkung der Aufmerksamkeit auf Registerunterschiede
III. OUTPUT	Phraseologismen gebrauchen	Anwenden der Kollokationen als Einheiten	i. Lückentexte ii. Produktive Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Verankerung im Langzeitgedächtnis

Vor allem wegen des engen Zeitrahmens musste eine Selektion von Übungen stattfinden, weshalb Übungen zum gemeinsamen Input ausgelassen wurden und der Unterricht sich auf die beiden letzten Phasen konzentrierte. Zum Thema Schule und Ausbildung wurden 16 der WE in einer Übersetzungsübung unterrichtet (A-i), 7 in einem Lückentext (A-ii). Zum Üben des Vokabulars im Wortschatzbereich Wohlfahrt wurden zwei Zuordnungs- (B-i, B-ii), eine Wortbildungs- (B-iii) und eine morphologische Übung (B-iv) verwendet.

In den beiden Zuordnungsübungen mussten die Lernenden zunächst entweder Verben mit Attributen (Nomen, Präpositionalgefügen) (B-i) oder Wortverbindungen mit synonymen Wortverbindungen kombinieren (B-ii) und in einem zweiten Schritt die WE in einen Lückensatz einfügen. In der Übung B-i wurden die Verben außerdem semantisch nach den beiden Subjekten/Rollenträgern *Staat* und *Bürger* geordnet. Im Gegensatz zu dieser Komplexität musste in der Übung zur Morphologie (B-iv) attributive Kollokationen, wie z.B. *selektive ydelser* (selektive Sozialeistungen), lediglich in vier Formen dekliniert werden, und in der Wortbildungsübung (B-iii) galt es, einfache Sätze durch Nominalisierungen zu transformieren und umgekehrt (Beispiel: *system verdenen koloniserer livsverdenen* "die Systemwelt kolonisiert die Lebenswelt" > *koloniseringen af livsverdenen* "die Kolonisierung der Lebenswelt"). Während in der Gruppe G16/17 kein gezieltes Vokabeltraining stattfand, wurden als Vorbereitung auf die Schreibaufgaben der Gruppe G17/18 die übrigen Übungen alle als Hausaufgaben gegeben und im Unterricht gemeinsam korrigiert.

Die Schreibaufgaben, deren Ergebnisse der Studie als Datengrundlage dienen, waren für beide Lerngruppen G16/17 und G17/18 identisch, und zwar bestand die Aufgabe des CEFR-Niveaus A2 in einem Vergleich des dänischen mit dem deutschen Schul- und Bildungssystems, wobei es den Studierenden freigestellt wurde, persönliche Erfahrungen miteinfließen zu lassen oder ihren Text auf vorgegebenen Themenbeispielen wie etwa *ein Schultag*, *Schulfächer* oder *dänische Schulen in Deutschland* zu basieren. Im Gegensatz zu dieser offeneren und beschreibenden Aufgabe, wurde auf dem CEFR-Niveau B1 eine wissensermittelnde, strukturierte Textwiedergabe eines Auszugs aus dem Text *Velfærdsstaten under pres (Sozialstaat unter Druck, Björnstrup et al. 2015)* abgefragt.

3.3. Datengrundlage

Beantwortet wurden die Schreibaufgaben in der Gruppe G16/17 von jeweils 44 und 42 Studierenden, in der Gruppe G17/18 von 27 bzw. 23 Studierenden:

Table 4. Datengrundlage

	G16/17 (÷ Übungen)	G17/18 (+ Übungen)
Schule u. Ausbildung	44 Texte; 19.933 IW	27 Texte; 11.996 IW
Die Wohlfahrtsgesellschaft	42 Texte; 12.043	IW 23 Texte; 7.356 IW

3.4. Vergleichspunkte der Analyse

Im Vergleich der schriftlichen Produkte wurden vier Punkte untersucht: zunächst die Repräsentation der ausgewählten WE in den Texten der Studierenden, zweitens die absolute und relative Frequenz der reproduzierten WE, drittens die Distribution (d.h. Anzahl der Texte in denen die ausgewählten WE repräsentiert sind) und viertens die Korrektheit der reproduzierten WE⁸.

4. Ergebnisse der Analyse

4.1. Generelles Bild

Eine erste Auswertung zeigt, dass die eine Frage, der die Studie nachgehen wollte, ob nämlich eine bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit von L2-Lernenden auf Mehrwortverbindungen ein normadäquateres Schreiben fördern kann, mit einem eindeutigen Ja beantwortet werden kann. Die Zahlen zeigen, dass sich die Übungen generell positiv auf die WE-Reproduktion ausgewirkt haben: Die WE erscheinen häufiger und werden in den Texten der Gruppe G17/18 korrekter verwendet. Es bestehen jedoch Unterschiede, was die einzelnen Punkte der beiden Themen betrifft.

Was die Repräsentation angeht, ist beim Schul-Thema kein Unterschied zu beobachten: Beide Gruppen verwenden 20 der 23 WE, und zwar sind zwei der nichtverwendeten WE die gleichen (*livslang läring* "lebenslanges Lernen" und *blive optaget paa et studium* "zum Studium zugelassen werden"). Anders verhält es sich beim Wohlfahrts-Thema; von den 52 WE sind in der ersten Gruppe nur 30 vertreten, in der zweiten Gruppe 46. Die Übungen zum Thema Wohlfahrt hatten also offenbar den größten Effekt.

⁸ In Bezug auf Korrektheit stützt sich die Analyse auf Galkowskis (2011) Modell der Kollokationskompetenz und untersucht werden sowohl die grammatikalisch-lexikalische als auch die pragmatisch korrekte Anwendung der WE.

Dieses wird durch die absolute und die relative Frequenz bestätigt: In Zahlen ausgedrückt ist der Unterschied, was die relative Frequenz angeht, bei den beiden Schulsets 3.851, bei den Wohlfahrtssets 9.191. Der Unterschied, wenn es um die durchschnittliche Anzahl reproduzierter WE pro Text geht, liegt zwischen den beiden Schulsets bei 1,6, zwischen den Wohlfahrtssets bei 3,6.

Table 5. Repräsentation und Frequenz der WE

	Repräsentation		Frequenz				
	G16/17	G17/18	G16/17		Differenz	G17/18	
			Anzahl WE			Anzahl WE	
			Absolute Frequenz	Relative Frequenz / Mio.		Relative Frequenz / Mio.	Absolute Frequenz
SCHULE, AUSBILDUNG (23 WE)	20 (87%)	20 (87%)	322	16.155	3.851	20.006	240
WOHLFAHRTS-GESELLSCHAFT (52 WE)	30 (58%)	46 (88%)	220	18.269	9.191	27.460	202

Hinsichtlich der Korrektheit ist das Bild jedoch ein anderes: Vergleicht man die Prozentsätze der korrekten Formen, scheinen die Übungen zum Thema *Schule und Ausbildung* die größte Wirkung zu haben: Während der Unterschied zwischen den geübten und den nicht-geübten WE der Texte zum Thema *Schule und Ausbildung* bei 15 Prozentpunkten liegt, ist bei den Texten zum Thema 'Wohlfahrtsgesellschaft' der Unterschied um etwas kleiner, nämlich 11 Prozentpunkte.

Table 6. Korrektheit der reproduzierten WE

	G16/17			Differenz	G17/18		
	Anzahlkorrekter WE				Anzahlkorrekter WE		
	Absolute Frequenz	Relative Frequenz / Mio.	%		%	Relative Frequenz / Mio.	Absolute Frequenz
SCHULE, AUSBILDUNG (23 WE)	182	9.131	57	15	72	14.338	172
WOHLFAHRTSGESELLSCHAFT (52 WE)	166	13.785	76	11	87	23.926	176

4.2. Die einzelnen Übungstypen im Vergleich

Welche Übungstypen scheinen den größten Lerneffekt zu haben? In Bezug auf die Repräsentation ist der quantitative Unterschied und damit der Übungseffekt am größten bei dem Typ "Zuordnung zum Synonym kombiniert mit anschließendem Lückentext" (B-ii). Auch was die Frequenz betrifft, werden die WE in dieser Übung und in der zweiten Zuordnungsübung (B-i) am frequentesten reproduziert; auch die WE der Übersetzungsübung (A-i) werden jedoch frequent reproduziert. Ohne quantitativen Effekt auf die Repräsentation und auf die Frequenz sind dagegen die morphologische Übung (B-iv) und die einfache Lückentext-Übung (A-ii).

Table 7. Übungstyp und Repräsentation und Frequenz der WE

Übungstyp	Repräsentation			Frequenz Absolute + [relative]		
	G16/17	Differenz	G17/18	G16/17	Differenz	G17/18
A-i	13	0	13	235 [11.790]	3.965	189 [15.755]
A-ii	7	0	7	87 [4.365]	-114	51 [4.251]
B-i	12	3 (18%)	15	87 [7.225]	3.922	82 [11.147]
B-ii	11	10 (42%)	21	64 [5.315]	4.745	74 [10.060]
B-iii	4	3 (38%)	7	12 [997]	498	11 [1.495]
B-iv	3	0	3	47 [3.903]	39	29 [3.942]

Das Bild wiederholt sich bei der Distribution. Ein Unterschied zwischen den Datensets und somit ein positiver Übungseffekt lässt sich in den Zuordnungsübungen (B-i; B-ii) und in der Übersetzungsübung (A-i) feststellen: In durchschnittlich 9 Prozent mehr Texten der Gruppe 17/18 sind die untersuchten WE der Übung B-i repräsentiert, die Zahl für die Übung B-ii ist 6, für die Übung A-i 5. Dagegen scheinen die Wortbildungsübung (B-iii) und die morphologische Übung (B-iv) fast keinen Effekt zu haben, da die Differenz zwischen den beiden Gruppen hier nur 2,5 bzw. 1 Prozentpunkt beträgt.

Bezüglich der Korrektheit zeigt wiederum die Kombinationsübung mit Zuordnung und Lückentext (B-i) mit 23 Prozentpunkten mehr korrekter WE in den G17/18-Texten als in den G16/17-Texten den größten Effekt. Interessant ist, dass bei den Übungen, die hinsichtlich der drei anderen Kriterien, also Repräsentation, Frequenz und Distribution am wenigsten positiven Effekt haben, ein positiver Effekt auf die Korrektheit zu beobachten ist (A-ii; B-iv).

Table 8. Übungstyp und Zahl der korrekt reproduzierten WE

Übungstyp	G16/17			Differenz (%)	G17/18		
	Absolute Frequenz	Relative Frequenz / Mio.	%		%	Relative Frequenz / Mio.	Absolute Frequenz
A-i	126	6.321	54	5	59	9.336	112
A-ii	56	2.810	64	28	92	3.918	47
B-i	56	4.650	64	23	87	9.652	71
B-ii	58	4.816	91	-2	89	8.972	66
B-iii	11	913	92	-1	91	1.359	10
B-iv	37	3.073	79	21	100	3.942	29

Das Fazit dieser Aufzählung lässt sich in einer einfachen Rangordnung der Übungen verdeutlichen.

Die Summe der vier Punkte Repräsentation, Frequenz, Distribution und Korrektheit, ergibt folgendes Bild, wobei die Übungen mit der höchsten Punktzahl die geringste Wirkung haben: B-i: 9; B-ii: 10; A-i: 13; B-iii: 15; A-ii: 17; B-iv: 17. Es lässt sich also konstatieren, dass für die Reproduktion korrekter und möglichst vieler WE bei möglichst vielen Lernenden auf diesem Niveau Zuordnungsübungen förderlich zu sein scheinen, d.h. insbesondere die Übungsform B-i, aber auch B-ii, und danach die Übersetzungsübung A-i.

5. Diskussion

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen, dass ein gezieltes Üben von WE einen Lerneffekt hat. Ein gewisser Vorbehalt ist allerdings angebracht, nicht nur wegen der kleinen Datengrundlage und der unterschiedlichen Gruppengröße (44 vs. 27 Studierenden), sondern auch wegen nicht-berücksichtigter individueller Faktoren, wie z.B. Motivation, Lerneinstellung und L1-Sprach- und Schreibniveau der Lernenden (vgl. Hyland 2003: 33). Nichtsdestoweniger bestätigt die Untersuchung einerseits eine der bisherigen Grundannahmen, andererseits gibt sie aber auch Anlass zu Überlegungen, was insbesondere die beiden Punkten Übungskomplexität und Korrektheit angeht.

Die Grundannahme, die durch die Untersuchung bestätigt wird, ist die Bedeutung des Kontextes. Zwei der Übungen, B-iii und B-iv, in denen die Lernenden schlecht abschneiden, sind dadurch gekennzeichnet, dass ihnen

ein verständnisfördernder Kontext fehlt. Dasselbe gilt nicht für die einfache Lückentextübung, A-ii, die aber dadurch gekennzeichnet ist, dass die Beantwortung der Aufgabe nur einen Reflexionsschritt seitens des Lernenden erfordert. In diesem Sinne steht diese Übung im Kontrast zu den Übungen A-i, B-i und B-ii, denen eine formale Komplexität gemeinsam ist, die mehr Reflexions- oder Handlungsschritte seitens des Lernenden erfordern, nämlich sowohl einen Übersetzungs- und Zuordnungsprozess als auch eine Verwendung der WE in einem Satzkontext. Eine solche formale Komplexität scheint also dem Uptake dienlich zu sein. Dieses lässt sich mit der wiederholten gedanklichen Beschäftigung mit der WE in Zusammenhang setzen, deren Bedeutung u.a. Lindstromberg & Boers hervorheben:

[...] we know from research in vocabulary learning generally that a word or phrase has to be noticed numerous times within a relatively short span of time in order for uptake in memory to be likely (Lindstromberg und Boers 2009: 17).

Andererseits unterscheidet sich die Übung B-i dadurch von den übrigen, dass durch die schematische Staat-Bürger-Aufteilung im Lernstoff dem Lernenden semantische Rollen vorgezeichnet werden. Diese inhaltliche Vereinfachung ermöglicht vielleicht die kognitive Konzentration auf den sprachlichen Ausdruck, d.h. die unterliegende semantische Strukturierung mag hier eine optimalere Abstimmung auf das Sprachkompetenz-Niveau der Lernenden bedeuten.

Obwohl die Zuordnungsübung B-ii als der Übungstyp mit dem zweitgrößten Lerneffekt rangiert, sind die reproduzierten WE dieser Übung durch eine so mangelhafte lexikogrammatistische Korrektheit gekennzeichnet, dass die Übung, was Korrektheit angeht, den geringsten Effekt aufweist. Es gibt mehrere Beispiele dafür, dass die Lernenden korrekte Formen neben inkorrekten verwenden, was Anlass dazu gibt, den Vergleichspunkt Korrektheit zu nuancieren. Henriksen (2013: 37) deutet beispielsweise die nicht-geglückte Wahl von Kollokationen positiv als Ausdruck der Risikobereitschaft des Lernenden und seines Versuchs, die Situation kommunikativ zu meistern. Was für eine solche Perspektive spricht, ist auch der Punkt Variation. Auf den hier beschriebenen Lernniveaus hat es keine negativen Auswirkungen, dass die Sprache der Lernenden auf ein relativ begrenztes Inventar fester Formeln beschränkt ist. Auf höheren Lernstufen wird ihre Sprache aber u.a. an ihrer Fähigkeit zur stilistischen Variation gemessen werden, was wiederum fordert, dass affektiv der Mut dazu besteht, die Teddy Bear-Schwelle zu überwinden (vgl. Henriksen 2013: 36) und sich zu trauen, neue, noch nicht sicher beherrschte Formen auszuprobieren.

6. Schlussfolgerung

Zusammenfassend lassen sich aufgrund meiner Studie folgende Faktoren hervorheben, die auf die positive Auswirkung von Übungen zur Reproduktion der WE einen Einfluss zu haben scheinen – und die als Implikationen für die Übungsentwicklung und die Unterrichtspraxis gesehen werden können: Grundsätzlich scheinen sich die L1-L2-Kontrastivität als Grundprinzip und die Nicht-Äquivalenz als Auswahlkriterium zu bewähren, und auch die Bedeutung eines verständnisfördernden Kontextes bestätigt sich. Eine gezielte Abstimmung des Materials auf das Lernerniveau, z.B. durch vereinfachte semantische Rollen, scheint ebenso für den Lerneffekt förderlich zu sein. Positiven Effekt hat umgekehrt gleichzeitig eine formale Komplexität, die mehrere Reflexions-/Handlungsschritte seitens des Lernenden bei der Lösung erfordert, und eine wiederholte gedankliche Beschäftigung mit der WE unterstützt. Zu untersuchen bliebe u.a., ob auch formale Komplexität betreffs Medien- und Modalitätenwahl von Vorteil ist.

Literaturverzeichnis

- Baumann, James F.; Graves, Michael F. 2010. What is Academic Vocabulary? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 54 (1): 4–12.
- Bjoernstrup, Victor et al. 2015. *Velfærdsstaten under pres*. København: Columbus.
- Braasch, Anna. 2005. Kollokationer som fraseologisk kategori set fra forskellige synsvinkler. *Hermes, Journal of Linguistics*. 35: 97–117.
- Ehlich, Konrad. 2011. Texte erfassen / Texte verfassen. Thesen zur schriftlichen Kommunikation zwischen den Kulturen. In: Knorr, Dagmar; Nardi, Antonella (eds.). *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 17–23.
- Ellis, Nick C. 2012. Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics*. 32: 17–44.
- Galkowski, Błażej. 2011. Formulaic competence. *Anglica*. 20: 85–101.
- Henriksen, Birgit. 2013. Research on L2 learners' collocational competence and development – a progress report. *Eurosla Monographs Series 2, L2 vocabulary acquisition, knowledge and use*. 29–56.
- Hoey, Michael. 2005. *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London: Routledge.
- Leki, Ilona et al. 2006. Second-Language Composition Teaching and Learning. In: Smagorinsky, Peter (ed.). *Research on Composition: Multiple Perspectives on Two Decades of Change*. NY; London: Teachers College Press. 141–169.
- Lindstromberg, Seth; Boers, Frank. 2009. Teaching Chunks of Language. *New Routes*. 37: 14–19.

- Paquot, Magali; Granger, Sylviane. 2012. Formulaic Language in Learner Corpora. *Annual Review of Applied Linguistics*. 32: 130–149.
- Reder, Anna. 2006. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.
- Rundell, Michael (ed.). 2010. *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Schmidt, Richard. 2010. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In Chan, Wai M. et al. (eds.). *Proceedings of CLaSIC 2010*. December 2 (4): 721–737.
- Silva, Tony. 1993. *Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications*. *TESOL Quarterly*. 27 (4), 657–677.
- Stein, Stephan. 1995. *Formelhafte Sprache: Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Undervisnings ministeriet. 2016². *Folkestyre og hverdagsliv i Danmark. Laeremateriale til statsborgerskabsproeven*. https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF14/Sep/140919%20UVM_Statsborgerskabsproeven_uden%20lydikon.pdf. Retrieved: 1.9.2018.
- Wray, Alison. 2012. What Do We (Think We) Know About Formulaic Language? An Evaluation of the Current State of Play. *Annual Review of Applied Linguistics*. 32: 231–254.
- Wray, Alison. 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

The Teaching of Multi-Word Units: Exercise Types and Written Output of L2 Learners

Abstract

This study examines how a targeted teaching of multi-word units (MWUs) affects the written output of L2 learners. The study compares the texts of two groups of German-speaking students learning Danish as a foreign language (CEFR level: A2-B1). The investigation starts with recording those reproducible MWUs of specific topics that, within the discipline Danish Culture and Society, cause difficulties for L2 learners in their written production. Based on this identification of problematic MWUs and drawing mainly on Reder's (2006) exercise typology, specific training material was developed and tested. While one group of learners did not receive explicit vocabulary training, practising the selected MWUs was an integral part of the teaching of the second group. Subsequently, the students' written assignments were examined half manually and half by means of the corpus tool Sketch Engine. In the comparison of the written products, four points were examined: Firstly, the representation of the selected MWUs in the texts of the students; secondly, the absolute and relative frequency of the reproduced MWUs; thirdly, the distribution (i.e. number

of texts in which the selected MWUs are represented); and fourthly, the correctness of the reproduced MWUs. The results of this study do not question the premise that *noticing* is essential for language acquisition (Schmidt 2010, Lindstromberg and Boers 2009). Rather, they give rise to considerations about which types of exercises at this level can contribute to the automatization (intake) and/or the anchoring of MWUs in long-term memory as a prerequisite of the output. Formally complex exercises, which require more reflection and action steps of the learner, thus seem to promote the number of correctly used MWUs in the learners' texts.

Key words: *Reproducibility, L2 writing, learner language, types of exercise, identification of multi-word units*

Nikolina Miletić

University of Zadar (Croatia)

nmiletic2@unizd.hr

<https://orcid.org/0000-0002-3781-4820>

Marija Perić

University of Zadar (Croatia)

mperic5@unizd.hr

<https://orcid.org/0000-0002-2316-6797>

Interlinguale Darstellung von Phrasemen in kroatischen DaF-Lehrwerken

Zusammenfassung. Die Muttersprache spielt eine wesentliche Rolle bei der Vermittlung von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht. Die muttersprachlichen phraseologischen Kenntnisse können positive Auswirkungen auf die Entwicklung der fremdsprachlichen phraseologischen Kompetenz haben, weswegen sie aus dem Fremdsprachenunterricht nicht ausgeschlossen werden sollten. Untersuchungen im Bereich der Phraseodidaktik (Kacjan und Jazbec 2014; Schumacher 2013) zeigen, dass Phraseme in Lehrwerken sporadisch vorkommen und didaktisch unangemessen aufbereitet werden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden in kroatischen DaF-Lehrwerken des größten kroatischen Verlags *Školska knjiga* zwischensprachliche Angaben bzw. die angeführten Bedeutungsangaben der Phraseme in der Muttersprache untersucht. Insbesondere werden DaF-Lehrwerke für Mittelschulen, die vom kroatischen Bundesministerium vorgeschrieben werden, untersucht. Es wird analysiert, ob interlinguale Bedeutungsangaben vorhanden sind oder ob Schüler sie selbstständig erschließen sollen. Wenn die Bedeutung der Phraseme in der Muttersprache in den Lehrwerken angegeben wird, wird nach Hallsteinsdottir (1997) untersucht, um welche Angabenarten es sich handelt. Das Ziel des Beitrags ist, ein Bild über die interlingualen Bedeutungsangaben in kroatischen DaF-Lehrwerken zu bekommen und eventuelle Verbesserungsvorschläge zu machen.

Schlüsselwörter: *Phraseme, Phraseodidaktik, Fremdsprachenlernen, Äquivalenzangabe, kroatische DaF-Lehrwerke.*

1. Theoretischer Überblick

1.1. Phraseme als Untersuchungsgegenstand

Phraseme¹ sind Wortkombinationen, die Muttersprachlern genau in dieser Form bekannt sind. Sie bestehen aus mehreren Wörtern und können eine wörtliche oder eine phraseologische Bedeutung² haben. In der Forschung

werden häufig die Termini *feste Wortverbindung* und *phraseologische Wortverbindung*, die im Gegensatz zum Terminus *freie Wortverbindung* stehen, bevorzugt (Burger 2015; Fleischer 1997; Palm 1997).

In der Phraseologieforschung werden verschiedene Klassifikationen von Phrasemen genannt, jedoch gründen heute die meisten auf Burgers (2015) Gliederung von Phrasemen. Demzufolge können Phraseme referentiell, strukturell oder kommunikativ sein. Referentielle Phraseme beschreiben Objekte und Sachverhalte (*Schwarzes Brett*), strukturelle Phraseme bestimmen syntaktische Verhältnisse (*wenn auch*) und kommunikative Phraseme regeln kommunikative Handlungen (*Guten Tag, ich glaube*). Weiterhin werden referentielle Phraseme in nominative und propositionale Phraseme eingeteilt. Nominative Phraseme sind satzgliedwertig (Kollokationen, Teilidiome, Idiome), propositionale Phraseme sind satzwertig (Sprichwörter, Gemeinplätze) (Burger 2015: 31f.).

Phraseme werden im engeren und weiteren Sinne unterschieden. Phraseme im weiteren Sinne weisen die Merkmale der *Polylexikalität* und *Festigkeit* auf, wobei Phraseme im engeren Sinne dazu noch die *Idiomatizität* einbeziehen (Burger *et al.* 2007: 2). *Polylexikalität* bedeutet, dass Phraseme aus mindestens zwei Wörtern bestehen, wie z.B. *schwarzer Markt, jmdm. einen Korb geben* usw. *Festigkeit*³ bedeutet, dass Phraseme in der gleichen oder ähnlichen Form verwendet werden bzw. Phraseme erlauben keine Konstruktionen mit Relativsatzanschluss (**der Korb, den er mir gegeben hat*), kein Passiv (**Die Flinte wurde ins Korn geworfen*), keine Pronominalisierung und anaphorische Wiederaufnahme (*Flinte* kann nicht mit *sie* oder *diese* ersetzt werden), keine Erweiterung (**ein großes Buch mit sieben festen Siegeln*), kein Austauschen (**die Sahne abschöpfen* anstatt *den Rahmen abschöpfen*) usw. *Idiomatizität* gilt in der Forschung als ein Kann-Kriterium, zumal in Phrasemen alle Komponenten, nur eine Komponente oder gar keine idiomatisch sein kann. Man spricht dabei von der Vollidiomatizität (*roter Faden*), Teilidiomatizität (*blinder Passagier*) und Nichtidiomatizität (*stolzer Vater*) (Donalies 2009: 7–22). Vollidiomatische Phraseme sind diejenigen, deren phraseologische und wörtliche Bedeutung

¹ Der Terminus *Phrasem* erscheint in der Neuauflage in Burger (2015) und in Burger *et al.* (2007), während in den älteren Auflagen der Terminus *Phraseologismus* weit verbreitet war. In diesem Beitrag wird der Terminus *Phrasem* verwendet.

² Burger (2015) zieht den Terminus *phraseologische Bedeutung* dem Terminus *übertragene Bedeutung* vor, zumal schwache Abweichungen von der wörtlichen Bedeutung mit dem Terminus *übertragene Bedeutung* nicht genau beschrieben werden.

³ Burger (2015) verwendet den Terminus *Festigkeit*, Fleischer (1997) den Terminus *Reproduzierbarkeit*, Palm (1997) die Termini *Stabilität*, *Fixiertheit*, *Festigkeit* und Donalies (2009) spricht von *Wiederholungen*.

eine starke Diskrepanz aufweisen. Bei teildiomatischen Phrasemen hat eine Komponente eine idiomatische Bedeutung und die andere Komponente behält ihre wörtliche Bedeutung. Nichtidiomatische Phraseme weisen keine Unterschiede zwischen der phraseologischen und wörtlichen Bedeutung auf. Dies zeigt, dass das Merkmal *Idiomatizität* ein graduelles Merkmal ist (Burger 2015: 27).

Die Beschreibung der Klassifikation, Terminologie und der Merkmale von Phrasemen ist grundlegend für das Verstehen des vorliegenden Beitrages, in welchem teil- und vollidiomatische satzgliedwertige Phraseme untersucht werden.

1.2. Phraseme im DaF-Unterricht

Über die Wichtigkeit von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht wird noch immer heiß diskutiert. In früheren Zeiten galten Phraseme als Randscheinungen, die in kommunikativen Anlässen nicht notwendig sind. Einzelne Forscher (Lüger 1997; Ettinger 2013) sind der Meinung, dass bestimmte Phrasemklassen überhaupt nicht auf den niedrigeren Niveaus A1 und A2 vorkommen sollten. In letzter Zeit gibt es immer mehr Forscher, die die Implementierung von Phrasemen in den Fremdsprachenunterricht erwünschen. Dies bezieht sich vor allem auf Kollokationen und Routineformeln (Hallsteinsdottir 2011: 4).

Phraseme gehören heute zum sprachlichen Alltag, wie die Schwalbe zum Sommer (Donalies 2009: 1). Der alltägliche Sprachgebrauch sollte in DaF-Lehrwerken simuliert werden, zumal sie im DaF-Unterricht die grundlegenden Materialien sind. Die Forschung zeigt jedoch, dass Phraseme noch immer selten in DaF-Lehrwerken auftreten (Jenko 2007; Jazbec und Enčeva 2012; Mückel 2013; Schumacher 2013), was zu mangelhafter Bearbeitung von Phrasemen im DaF-Unterricht führt.

Ettinger (2013: 13) weist auf einige Probleme hin, die beim Auftreten von Phrasemen in DaF-Lehrwerken bemerkbar sind. (1) Phraseme erscheinen außerhalb eines Kontextes und es werden keine Beispiele für die sprachpraktische Anwendung präsentiert. (2) Es wird nicht zwischen verschiedenen Phrasemklassen unterschieden, wie z.B. zwischen Sprichwörtern und Idiomem. (3) Es wird der aktive Gebrauch von nicht gebräuchlichen Phrasemen, die zur gehobenen Sprache gehören, gefordert. (4) Routineformeln und Kollokationen kommen selten vor, obwohl sie im alltäglichen Sprachgebrauch präsent sind.

Jesenšek (2007: 18) argumentiert für die Wichtigkeit von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht folgendermaßen: (1) Phraseme sind Bestandteil der

geschriebenen sowie gesprochenen Sprache. (2) Phraseme bestehen schon in frühen Phasen der muttersprachlichen Sprachaneignung, weswegen sie auch im Fremdsprachenunterricht auf niedrigeren Stufen erlernt werden können. (3) Phraseme gehören zu sprachlichen Universalien, was bedeutet, dass ein phraseologisches Bewusstsein bereits in der Muttersprache vorhanden ist.

Bei der Bearbeitung und Einübung von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht wird der phraseodidaktische Dreischritt von Kühn (1992) oder der phraseodidaktische Vierschritt von Lüger (1997) vorgeschlagen. Der Dreischritt besteht aus den Phasen Erkennen, Entschlüsseln, Verwenden von Phrasemen und der Vierschritt enthält noch zusätzlich die Phase der Festigung von Phrasemen. Diese Arbeitsschritte weisen ein induktives Vorgehen auf, bei dem die Lernenden Regelmäßigkeiten selbst entdecken sollen (Bernstein 2010: 110).

Diese Arbeitsschritte beziehen sich auf die Entwicklung der rezeptiven und produktiven phraseologischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Die phraseologische Kompetenz bezieht sich sowohl auf die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören als auch auf die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen. Die Entfaltung einer systematischen phraseologischen Kompetenz erfordert zudem das Schaffen eines generellen Bewusstseins über die Wichtigkeit von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht, die Entwicklung von Methoden und Instrumentarien für die Vermittlung von Phrasemen und den Einsatz angemessener Unterrichtsformen und -methoden. Diese stellen noch immer ein Desideratum in der Phraseodidaktik dar (Konecny *et al.* 2013: 158f.).

1.3. Interlinguale Bedeutungsangaben von Phrasemen

Beim Fremdsprachenlernen ist die Kenntnis der Muttersprache grundlegend. Sie dient als Basis für das Lernen einer Fremdsprache. Am Anfang des Lernens einer Fremdsprache sollte die Muttersprache nicht vermieden werden, zumal sie der Wegbereiter für weitere Sprachen ist (Butzkamm 2002: 23). Lernende müssen "neue Wörter und deren spezifisches Bedeutungsspektrum erlernen, aber nur zu einem geringen Teil neue Begriffe. Hier baut der Fremdsprachenunterricht wie selbstverständlich auf muttersprachlich vorgeprägte Alltags- und wissenschaftliche Begriffe auf" (*Ebd.*: 19).

Lernende verfügen über eine muttersprachliche phraseologische Kompetenz, die beim Erwerb fremdsprachlicher Phraseme als ein Vorteil angesehen werden sollte. Die muttersprachlichen Kenntnisse wirken beim Erlernen fremdsprachlicher Phraseme mit bzw. der Lernende bildet Analogien und versucht, das Neue mit dem Bekannten zu verbinden.

Die Übertragung der muttersprachlichen phraseologischen Kompetenz auf Fremdsprachen bedeutet, dass Fremdsprachler über Strategien verfügen, die ihnen die Konstruktion einer phraseologischen Bedeutung bei nichtlexikalisierten muttersprachlichen und demzufolge auch bei unbekanntem fremdsprachlichen Phraseologismen ermöglichen (Hallsteinsdottir 2001: 300).

Die interlinguale phraseologische Äquivalenz kann entweder quantitativ oder qualitativ sein. Die quantitative Äquivalenz bezieht sich auf die Anzahl von Äquivalenten in L2. Dabei gibt es drei Typen: Polyäquivalenz, Monoäquivalenz und Nulläquivalenz. Die Polyäquivalenz bedeutet, dass ein Phrasem aus L1 mehrere phraseologische Äquivalente aus L2 hat. Die Monoäquivalenz ist eine Eins-zu-eins-Entsprechung, d.h., dass einem Phrasem aus L1 nur einem Phrasem aus L2 entspricht. Die Nulläquivalenz bedeutet, dass es in L2 kein phraseologisches Äquivalent für ein Phrasem aus L1 gibt. Die qualitative phraseologische Äquivalenz bezieht sich auf die denotative Bedeutung von Phrasemen. Es wird zwischen Volläquivalenz, Teiläquivalenz und Ersatzäquivalenz unterschieden. Die Volläquivalenz bedeutet eine Übereinstimmung in allen Äquivalenzparametern bzw. Übereinstimmung in Form und Bedeutung. Die Teiläquivalenz bedeutet, dass sich die Phraseme aus L1 und L2 auf einer oder mehreren Ebenen unterscheiden, sei es in der Form (Differenzen in Morphosyntax, Lexik oder Syntax) oder in der Bedeutung. Die Ersatzäquivalenz (auch Nulläquivalenz) bedeutet, dass es in L2 kein phraseologisches Äquivalent für Phraseme aus L1 gibt bzw. sie werden mit nicht-phraseologischen Entsprechungen übersetzt (Korhonen 2007: 577).

Bei der Wiedergabe von Phrasemen in L2 gibt es mehrere Übersetzungsmöglichkeiten. Auch wenn keine phraseologischen Äquivalente in der L2 vorhanden sind, stehen andere Wiedergabemöglichkeiten zur Verfügung. Hallsteinsdottir (1997: 562–566) nennt acht Möglichkeiten des Übersetzens von Phrasemen: (1) Volläquivalenz in Form und Bedeutung, (2) Teiläquivalenz in Form, Bedeutung oder Funktion, (3) Übersetzungsmöglichkeiten bei fehlender phraseologischer Äquivalenz bzw. ein Phrasem wird durch ein oder mehrere Wörter ersetzt, (4) phraseologische Lehnübersetzung bzw. Phraseme werden wörtlich übersetzt, (5) phraseologische Verlagerung, d.h. es wird ein Phrasem in den Text eingefügt, um ein Phrasem aus dem Originaltext an einer anderen Textstelle zu ersetzen, (6) Phraseologisierung, wenn ein Wort mit einem Phrasem übersetzt wird, (7) Weglassen, wenn ein Phrasem weder mit einem Wort noch mit einem Phrasem übersetzt wird und (8) falsche Freunde, die zu Übersetzungsfehlern führen können.

Nach diesen Übersetzungsmöglichkeiten werden die interlingualen Bedeutungsangaben in kroatischen DaF-Lehrwerken untersucht.

2. Methodologie

Im vorliegenden Beitrag werden teil- und vollidiomatische Phraseme in kroatischen DaF-Lehrwerken für Mittelschulen (Gymnasium und Fachschule) untersucht. Die Lehrwerke sind aktuell, d.h. sie werden heute an kroatischen Schulen für den DaF-Unterricht eingesetzt. Es werden 24 kroatische DaF-Lehrwerke (siehe Literaturverzeichnis) manuell bearbeitet, wobei Phraseme und ihre interlingualen Bedeutungsangaben extrahiert werden. Es wird analysiert, ob interlinguale Bedeutungsangaben, z.B. teil- oder volläquivalente kroatische Phraseme, Übersetzungen u.a. vorhanden sind oderob sie Schüler selbstständig erschließen sollen. In den Lehrwerken werden interlinguale Bedeutungsangaben im Wörterverzeichnis separat vom Rest des Lehrwerks analysiert und beschrieben. Wenn in den Lehrwerken die Bedeutung der Phraseme in der Muttersprache angegeben ist, wird nach den vorgestellten Übersetzungsmöglichkeiten von Hallsteinsdottir (1997) analysiert, um welche Angabenarten es sich handelt. Die Ergebnisse sollen den Status der muttersprachlichen Angaben in kroatischen DaF-Lehrwerken beleuchten und zu Vorschlägen führen.

3. Ergebnisse der Untersuchung

In den 24 untersuchten kroatischen DaF-Lehrwerken wurden 167 Phraseme (Typen), (statistisch 7 Phraseme pro DaF-Lehrwerk) aufgefunden. Diese Phraseme wiederholen sich mehrmals in den Lehrwerken. Mit Wiederholungen sind es 380 Phraseme (Exemplare).

Von 167 Phrasemen wurden für nur 8 Phraseme interlinguale Angaben angeführt. Die interlingualen Angaben von Phrasemen wurden nach den Übersetzungsmöglichkeiten von Hallsteinsdottir (1997) analysiert. Bei den folgenden 5 Phrasemen wird ein kroatisches Teiläquivalent angegeben: (1) *ins Auge springen* – *upasti u oči* (wortwörtlich *fallen in Augen*) (*Deutsch für Heute und Morgen* 3: 8), (2) *die Zeit totschiagen* – *ubijati vrijeme* (wortwörtlich *töten Zeit*) (*Deutsch für Heute und Morgen* 3: 20), (3) *auf jeden Fall* – *u svakom slučaju* (wortwörtlich *in jedem Fall*) (*Deutsch für Heute und Morgen* 4: 8), (4) *eine Rolle spielen* – *igrati ulogu* (wortwörtlich *spielen Rolle*) (*Deutsch für Heute und Morgen* 2: 29) und (5) *Schmetterlinge im Bauch haben* – *imati leptiriće u trbuhu* (wortwörtlich *haben Schmetterlinge im Bauch*) (*Deutsch ist Klasse* 2: 39). Die Ergebnisse zeigen, dass 3 Phraseme im Kroatischen mit mehreren Wörtern umschrieben werden, zumal keine kroatischen Phraseme zur Verfügung stehen. Das sind folgende Phraseme: (1) *etw. macht Spaß* – *to je zabavno* (wortwörtlich

das ist spaßhaft) (*Deutsch für Heute und Morgen 1: 22*), (2) *die Schulbank drücken – biti učenik* (wortwörtlich *sein Schüler*) (*Deutsch für Heute und Morgen 4: 43*) und (3) *durch dick und dünn gehen – prolaziti lijepa i ružna iskustva* (wortwörtlich *durchgehen schöne und hässliche Erfahrungen*) (*Deutsch ist Klasse 2: 40*).

In den DaF-Lehrwerken wurden die interlingualen Angaben im Wörterverzeichnis getrennt vom Rest des Lehrwerks untersucht. Für 59 Phraseme werden interlinguale Angaben im Wörterverzeichnis angeführt, die auch nach Hallsteinsdottir (1997) analysiert wurden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass im Kroatischen bei 31 Phrasemen ein Teiläquivalent, das entweder in Form oder Bedeutung übereinstimmt, angeführt ist. Einige Beispiele sind *im Großen und Ganzen – sve u svemu* (wortwörtlich *Alles in Allem*), *zur Hand haben – imati pri ruci* (wortwörtlich *haben zur Hand*), *mit den Augen rollen – kolutati očima* (wortwörtlich *rollen mit Augen*), *aus voller Kehle – iz svega glasa* (wortwörtlich *aus ganzer Stimme*), *etwas auf die Spitze treiben – tjerati mak na konac* (wortwörtlich *jagen Mohn auf Faden*) usw. Bei 23 Beispielen wurden Phraseme mit anderen Wörtern umschrieben, weil kein phraseologisches Äquivalent im Kroatischen besteht. Beispiele dafür sind *Blut und Wasser schwitzen – biti pod velikim pritiskom* (wortwörtlich *sein unter großem Druck*), *die Qual der Wahl – problem odabira* (wortwörtlich *das Entscheidungsproblem*), *miteinander durch dick und dünn gehen – potpomagati se međusobno u opasnosti* (wortwörtlich *sich gegenseitig in Gefahr helfen*), *der rote Faden – glavna misao* (wortwörtlich *Kerngedanke*), *einen guten Draht zu jmdm. haben – s nekim se dobro razumjeti* (wortwörtlich *sich mit jemandem gut verstehen*) usw. Für 4 Phraseme ist ein kroatisches Volläquivalent angeführt, d.h. es gleicht in Form und Bedeutung dem deutschen Phrasem, beispielsweise die Phraseme *aus erster Hand – iz prve ruke*, *Spaß bei Seite – šalu na stranu*, *aus zweiter Hand – iz druge ruke*. Nur beim Phrasem *alle unter einen Hut bringen – sve strpati pod istu kapu* handelt es sich nach Hallsteinsdottir (1997) um eine Lehnübersetzung bzw. das Phrasem wird wortwörtlich übersetzt.

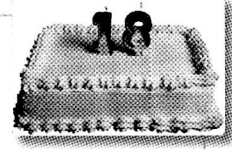
Bei den meisten Phrasemen aus kroatischen DaF-Lehrwerken (113 Phraseme) wird von den Lernenden gefordert, eine interlinguale Angabe anzuführen. Es handelt sich meistens um rezeptive Übungstypen, in denen die Lernenden Synonyme und/oder Antonyme einander zuordnen sollen (siehe Abbildungen 1 und 2).

Von den Lernenden wird gefordert, die korrekte Bedeutungsangabe von Phrasemen rezeptiv zu erkennen. Dabei sollen sie die Bedeutung dem entsprechenden Phrasem zuordnen (siehe Abbildungen 3, 4 und 5).

In einigen Übungen wird eine Übersetzung von Phrasemen oder von einem Teil des Phrasems gefordert. In diesen Übungen sollen die Lernenden das Phrasem anhand von Bildern entschlüsseln, die die wörtliche Phra-

3. Finde Synonyme oder eine passende Erklärung zu folgenden Begriffen.

1. Geburtstagskind sein	A. achtzehn Jahre alt sein
2. schwärmen von jemandem / etwas	B. das interessiert mich nicht
3. den Führerschein machen	C. achtzehn werden
4. das ist nicht mein Ding	D. alleine bestimmen können
5. volljährig werden	E. erwachsen und ausgewogen sein
6. selbständig entscheiden können	F. Auto fahren dürfen
7. nachdenken über jemanden / etwas	G. sich in Gedanken mit jemandem / etwas beschäftigen
8. Mündigkeit, Volljährigkeit	H. gutes Benehmen haben
9. reif sein	I. erfolgreich Matura machen
10. gute Manieren haben	J. Geburtstag haben
11. das Abitur schaffen	K. von jemandem / etwas begeistert reden



z. B. Geburtstagskind sein heißt / bedeutet...

Figure 1. *Zweite.sprache@DEUTSCH.de4*, Lehrbuch, S. 9

17. Verbinde Antonyme.

1. der Leistungskurs	A. die Gesellschaftswissenschaften
2. die Naturwissenschaften	B. ungenügend
3. das Schuljahresende	C. Routine brauchen
4. sehr gut	D. ein mündliches Prüfungsfach haben
5. eine Abiturarbeit schreiben	E. von Zeit zu Zeit
6. abwechslungsreich	F. der Schuljahresanfang
7. den Nervenkitzel brauchen	G. der Grundkurs
8. tagaus, tagein	H. monoton

Figure 2. *Zweite.sprache@DEUTSCH.de4*, Lehrbuch, S. 58

3. a) Was bedeuten die Redewendungen in der linken Spalte? Eine Erklärung ist zu viel. Welche?

1. jemanden im Stich lassen	a	sich in allen Situation gegenseitig helfen und unterstützen
2. miteinander durch dick und dünn gehen	b	bereit sein, jemandem immer treu zu bleiben
3. in guten und schlechten Zeiten zusammenhalten	c	sich mit jemandem gut verstehen
	d	jemanden treulos verlassen; für jemanden nicht das tun, womit man gerechnet hat

Figure 3. *Zweite.sprache@DEUTSCH.de4*, Lehrbuch, S. 90

sembedeutung visualisieren, oder durch die Vervollständigung des entsprechenden kroatischen Phrasems. Dabei wird kein produktives Vorgehen von den Lernenden verlangt, d.h. sie sollen das Phrasem nicht selbstständig in kommunikativen Anlässen gebrauchen, beispielsweise in eigenen Dialogen, beim Schreiben eines Briefes usw. (siehe Abbildungen 6 und 7).

15. Welche Wendungen haben eine ähnliche Bedeutung?

1. auf Hochglanz polieren	a) Talent haben
2. alle Erwartungen übertreffen	b) eine Chance gut ausnutzen
3. aus Spaß wird Ernst	c) zum Glänzen bringen
4. die Gelegenheit beim Schopf fassen/packen	d) besser werden als erhofft
5. das Zeug haben zu etw.	e) das Spiel ist vorbei, es beginnt eine neue Phase

1.	2.	3.	4.	5.

Figure 4. *Deutsch ist Klasse! 4, Arbeitsbuch, S. 47***XV Verbinde die deutschen Redewendungen zum Thema *Geld* mit ihren Erläuterungen.**

1. Sich eine goldene Nase verdienen	A. ohne Geld kann man nicht viel machen
2. Ohne Moos nix / nichts los!	B. viel Geld bekommen
3. Ein hübsches Sümmchen kassieren	C. sehr viel verdienen
4. Das große Geld machen	D. etwas ist unersetzlich
5. Etwas ist nicht mit Geld zu bezahlen	E. reich werden

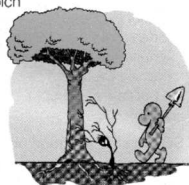
1. _____, 2. _____, 3. _____, 4. _____, 5. _____

Figure 5. *Zweite.sprache@DEUTSCH.de3, Arbeitsbuch, S. 14*

5. Übersetze folgende Redewendungen aus dem Interview ins Kroatische.



o etwas unter den Teppich kehren



o das Böse an der Wurzel bekämpfen



o jemanden „in eine Schublade“ stecken

Figure 6. *Zweite.sprache@DEUTSCH.de3, Lehrbuch, S. 64*

Ergänze die Übersetzung der Redemittel ins Kroatische.

Gespräch vor dem Zagreber Hauptbahnhof	
1. auf der Suche sein nach + Dat.	1. biti u _____ za kim/čim
2. schwer/leicht zu erreichen sein	2. _____ je doći do
3. die erste Straße nach rechts/links nehmen	3. skrenuti u prvu _____ _____

Im Straßenverkehr	
1. fix und fertig sein	1. _____ dotučen / _____ mrtav umoran
2. sich etw. (den Helm) aufsetzen	2. _____ si što (šljem) na glavu
3. sich aufs Rad schwingen	3. _____ na bicikl
4. in die Pedale treten	4. nagaziti na _____
5. jdm. die Vorfahrt nehmen	5. _____ kome prednost
6. jdn. von hinten anfahren	6. naletjeti na koga _____
7. sich aus dem Staub machen	7. zbrisati / _____
8. Fahrerflucht begehen	8. pobjeći s _____ nezgode
9. Das darf doch nicht wahr sein!	9. Ma nije valjda! / _____ nije moguće!

Figure 7. *Deutsch ist Klasse! 4, Arbeitsbuch, S. 19***4. Schlussfolgerung**

Im vorliegenden Beitrag wurden teildidiomatische und vollidiomatische Phraseme in 24 kroatischen DaF-Lehrwerken untersucht und nach den in den Lehrwerken enthaltenen interlingualen Bedeutungsangaben analysiert. Es wurde bestimmt, ob interlinguale Bedeutungsangaben vorhanden sind, und wenn ja, welche Übersetzungsmöglichkeiten nach Hallsteinsdottir (1997) genutzt werden.

Aus den Lehrwerken wurden 167 unterschiedliche Phraseme extrahiert. Diese Anzahl von Phrasemen bestätigt bisherige Erkenntnisse aus der Phrasendidaktik, dass Phraseme in DaF-Lehrwerken selten auftreten. Einige Phraseme wiederholen sich mehrmals, weswegen die Phrasemzahl auf 380 Einheiten steigt. Die am häufigsten auftretenden Phraseme in DaF-Lehrwerken sind *zu Fuß gehen, auf jeden/keinen Fall, jmdm. auf die Nerven gehen, (k)eine Rolle spielen, im Stich lassen* und *Spaß machen*.

Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse zeigen, dass für nur 8 Phraseme eine interlinguale Bedeutungsangabe vorhanden ist. Phraseme werden meistens mit einem kroatischen Teiläquivalent oder mit anderen Worten umschrieben. 59 interlinguale Bedeutungsangaben wurden im Wörterverzeichnis, das am Ende des Lehrwerkes steht, aufgefunden. Bei diesen interlingualen Angaben handelt es sich auch meistens um äquivalente kroatische Phraseme oder um Umschreibungen der Phrasembedeutung ins Kroatische. In den Lehrwerken werden interlinguale Bedeutungsangaben (für 113 Phraseme) am häufigsten von den Lernenden gefordert, d.h. sie sollen Phraseme übersetzen oder den dargebotenen Bedeutungen oder Synonymen zuordnen.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass Phraseme in kroatischen DaF-Lehrwerken selten auftreten und ihre interlingualen Bedeutungsangaben noch seltener angeführt werden. Auch im Wörterverzeichnis werden nicht alle Phraseme mit ihren Bedeutungen angegeben (59 Angaben im Wörterverzeichnis von insgesamt 167 angeführten Phrasemen). Dies hat didaktische Konsequenzen auf das Fremdsprachenlernen, zumal den Lernenden die die Bedeutungsangabe in der Muttersprache nicht zur Verfügung stehen. Die mögliche Erklärung der Bedeutung hängt somit von den Präferenzen des Lehrers ab.

Es wird vorgeschlagen, für alle angegebenen Phraseme Bedeutungserklärungen oder -äquivalente im Wörterverzeichnis anzuführen, damit die Lernenden sie autonom nachschlagen können. Weiterhin sollten die Bedeutungen von Phrasemen auch in den Lektionen erklärt werden, z.B. durch die Angabe von muttersprachlichen Äquivalenten oder Teiläquivalenten. In Anlehnung an den phraseologischen Drei- bzw. Vierschritt ist es grundlegend Schüler weiterhin zur Entschlüsselung der Phrasembedeutung im Kontext anzuregen, wobei die interlinguale Bedeutungsangabe als Kontrollverfahren dienen kann. Die muttersprachliche phraseologische Kompetenz kann das Erlernen fremdsprachlicher Phraseme unterstützen, weswegen diese in den Lehrwerken nicht vermieden werden sollte. Zudem können die Lernenden die Übungen besser verstehen und bearbeiten, wenn ihnen das passende muttersprachliche Äquivalent davor dargeboten wird.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Brezni, Željka et al. 2014a. *Deutsch ist Klasse! 3: udžbenik njemačkog jezika s audio CD-om u trećem razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola – 8. i 11. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.

- Brezni, Željka *et al.* 2014b. *Deutsch ist Klasse! 3: radna bilježnica za njemački jezik u trećem razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola – 8. i 11. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Cerovečki Benković, Mihaela *et al.* 2014a. *Deutsch ist Klasse! 2: udžbenik njemačkog jezika s audio CD-om u drugom razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola – 7. i 10. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Cerovečki Benković, Mihaela *et al.* 2014b. *Deutsch ist Klasse! 2: radna bilježnica za njemački jezik u drugom razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola – 7. i 10. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Horvatić Čajko, Irena; Lasić, Irena. 2006a. *zweite.sprache@DEUTSCH.de 1: udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazije: I. godina učenja: 2. strani jezik.* Zagreb: Školska knjiga.
- Horvatić Čajko, Irena; Lasić, Irena. 2006b. *zweite.sprache@DEUTSCH.de 1: radna bilježnica njemačkog jezika za 1. razred gimnazije: I. godina učenja: 2. strani jezik.* Zagreb: Školska knjiga.
- Horvatić Čajko, Irena; Lasić, Irena. 2013a. *zweite.sprache@DEUTSCH.de 2: udžbenik njemačkog kao drugog jezika za 2. razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola.* Zagreb: Školska knjiga.
- Horvatić Čajko, Irena; Lasić, Irena. 2013b. *zweite.sprache@DEUTSCH.de 2: radna bilježnica njemačkog kao drugog jezika za 2. razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola.* Zagreb: Školska knjiga.
- Horvatić Čajko, Irena; Lasić, Irena. 2008a. *zweite.sprache@DEUTSCH.de 3: udžbenik njemačkog kao drugog jezika za 3. razred gimnazija i strukovnih škola: 3. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Horvatić Čajko, Irena; Lasić, Irena. 2008b. *zweite.sprache@DEUTSCH.de 3: radna bilježnica iz njemačkog jezika kao drugog jezika za 3. razred gimnazija i strukovnih škola: 3. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Horvatić Čajko, Irena; Lasić, Irena. 2009a. *zweite.sprache@DEUTSCH.de 4: udžbenik njemačkog kao drugog jezika za 4. razred gimnazija i strukovnih škola: IV. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Horvatić Čajko, Irena; Lasić, Irena. 2009b. *zweite.sprache@DEUTSCH.de 4: radna bilježnica iz njemačkog kao drugog jezika za 4. razred gimnazija i strukovnih škola: IV. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Lasić, Irena *et al.* 2014a. *Deutsch ist Klasse! 1: udžbenik njemačkog jezika s audio CD-om u prvom razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola – 6. i 9. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Lasić, Irena *et al.* 2014b. *Deutsch ist Klasse! 1: radna bilježnica za njemački jezik u prvom razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola – 6. i 9. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Luetze-Miculinić, Marija *et al.* 2014a. *Deutsch ist Klasse! 4: udžbenik njemačkog jezika s audio CD-om u četvrtom razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola – 9. i 12. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.

- Luetze-Miculinić, Marija *et al.* 2014b. *Deutsch ist Klasse! 4: radna bilježnica za njemački jezik u četvrtom razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola – 9. i 12. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, Tamara. 1997a. *Deutsch für Heute und Morgen 1: udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazije: 1. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, Tamara. 1997b. *Deutsch für Heute und Morgen 1: radni priručnik njemačkog jezika za 1. razred gimnazije: 1. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, Tamara. 1998a. *Deutsch für Heute und Morgen 2: udžbenik njemačkog jezika za 2. razred gimnazije: 2. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, Tamara. 1998b. *Deutsch für Heute und Morgen 2: radni priručnik njemačkog jezika za 2. razred gimnazije: 2. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, Tamara. 2000a. *Deutsch für Heute und Morgen 3: udžbenik za 3. razred gimnazije: 3. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, Tamara. 2000b. *Deutsch für Heute und Morgen 3: radni priručnik za 3. razred gimnazije: 3. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, Tamara. 2000c. *Deutsch für Heute und Morgen 4: udžbenik za 4. razred gimnazije: 4. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, Tamara. 2000d. *Deutsch für Heute und Morgen 4: radni priručnik za 4. razred gimnazije: 4. godina učenja.* Zagreb: Školska knjiga.

Sekundärliteratur

- Bernstein, Nils. 2010. Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht. Didaktisierungsvorschläge für den Umgang mit festen Mehrwortverbindungen in literarischen Texten. In: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias (eds.). *DaF integriert: Literatur-Medien-Ausbildung.* Göttingen: Universitätsverlag. 107–122.
- Burger, Harald *et al.* 2007. Phraseologie: Objektbereich, Terminologie und Forschungsschwerpunkte. In: Burger, Harald *et al.* (eds.). *Phraseologie, Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung/Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research.* Berlin/NewYork: de Gruyter. 1–10.
- Burger, Harald. 2015. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen.* 5. neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang. 2002. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: A. Francke Verlag.
- Donalies, Elke. 2009. *Basiswissen. Deutsche Phraseologie.* Tübingen//Basel: A. Francke Verlag.
- Ettinger, Stefan. 2013. Aktiver Phrasengebrauch und/oder passive Phrasemkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Einige phraseodidaktische Überlegungen. In: González-Rey, M. Isabel (ed.). *Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language. Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač. 11–31.

- Fleischer, Wolfgang. 1997. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Hallsteinsdottir, Erla. 1997. Aspekte der Übersetzung von Phraseologismen am Beispiel Isländisch – Deutsch. In: Fleischmann, Eberhard *et al.* (eds.). *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen. 561–569.
- Hallsteindottir, Erla. 2011. Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik online* 47, 3/2011. <http://www.linguistik-online.de/47-11/hallsteinsdottir.html>. Retrieved: 13.08.2018.
- Hallsteinsdottir, Erla. 2001. *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. (= PHILOGIA – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse 49). Hamburg: Verlag Dr. Kovač. <http://www.verlagdrkovac.de/volltexte/3-8300-0435-4.htm>. Retrieved: 24.08.2018.
- Jazbec, Saša; Enčeva, Milka. 2012. Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta linguarum*. 17: 153–171.
- Jenko, Elizabeta. 2007. Phraseologie im Spiegel des Fremdsprachenunterrichts am Beispiel des Slowenischen in der Erwachsenenbildung. In: Jesenšek, Vida; Fabčič, Melanija (eds.). *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Maribor: Slavistično društvo: Filozofska fakulteta (= Zora 47). 111–121.
- Jesenšek, Vida. 2007. Lehr- und Lerngegenstand Phraseologie. In: Jesenšek, Vida; Fabčič, Melanija (eds.). *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Maribor: Slavistično društvo: Filozofska fakulteta (= Zora 47). 17–27.
- Kacjan, Brigita; Jazbec, Saša. 2014. Do znanja težko, z znanjem lahko. Frazemi in pregovori v uradnih dokumentih slovenskega izobraževalnega sistema. In: Jesenšek, Vida (ed.): *Frazeologija nemškega jezika z vidikov kontrastivnega in uporabnega jezikoslovja*. Maribor: Filozofska fakulteta. 60–79.
- Konecny, Christine *et al.* 2013. Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven. In: Konecny, Christine *et al.* (eds.). *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik. Phraseology in language teaching and in language didactics*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru. 153–172.
- Korhonen, Jarmo. 2007. Probleme der kontrastiven Phraseologie. In: Burger Harald *et al.* (eds.). *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung/Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 574–590.
- Kühn, Peter. 1992. Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. *Fremdsprachen lehren und lernen*. 21: 169–189.
- Lüger, Heinz-Helmut. 1997. Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. 32: 69–120.

- Mückel, Wenke. 2013. Phraseme im muttersprachlichen Deutschunterricht: eine exemplarische Untersuchung von Sprachbüchern der Sekundarstufe I. In: Konecny, Christine *et al.* (eds.). *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti. 19–45.
- Palm, Christine. 1997. *Phraseologie. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schumacher, Jutta. 2013. Phraseologie in Lehrwerken für Luxemburgisch als Fremdsprache. In: Konecny, Christine *et al.* (eds.). *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*. Maribor: Mednarodnazaložba Oddel kazaslovanskejezike in književnosti. 89–105.

Interlingual Representation of Phrasemes in Croatian Textbooks of German as a Foreign Language

Abstract

The mother tongue plays an important role in the process of teaching phrasemes in a foreign language. Phraseological knowledge in the mother tongue can have a positive effect on the development of phraseological competence in the foreign language, which is why it should not be excluded from foreign language teaching. In this paper, phrasemes were analyzed in 24 Croatian GFL textbooks according to their interlingual data in the mother tongue. It was determined whether interlingual data is available, and what translation options according to Hallsteinsdottir (1997) were used. Phrasemes appear rarely in Croatian GFL textbooks and their interlingual data are even less frequently used. Moreover, not all phrasemes are given with their meanings in the wordlist (59 translations in the wordlist from a total of 167 listed phrasemes in the textbooks). This has pedagogical consequences for learning foreign languages, especially since learners may not be able to find explanations of meanings in the textbook. Therefore, the explanation of the meaning depends on the preferences of the teacher. It is proposed that the meaning of phrasemes or equivalents for all given phrasemes in the wordlist should be listed, so that learners can look them up independently. Furthermore, meanings of phrasemes should also be explained in lessons, e.g. with information about mother tongue equivalents or partial equivalents. Phraseological competence in the mother tongue can support the learning of phrasemes in a foreign language, which is why these should not be avoided in textbooks. In addition, learners can better understand and complete the required exercises if they have been given the appropriate equivalent in their mother tongue beforehand.

Key words: *Phrasemes, phraseodidactics, foreign language learning, Croatian GFL textbooks.*

Wenke Mückel

Rostock University (Germany)

wenke.mueckel@uni-rostock.de

<https://orcid.org/0000-0002-0001-5865>

Phraseodidaktische Ansätze zur Inklusion

Zusammenfassung. Eine der Herausforderungen für den modernen Erstsprachenunterricht Deutsch ist die Generierung geeigneter Unterrichtskonzepte zur Umsetzung der Inklusion im muttersprachlichen Regelunterricht. Durch die mit dem Inklusionsansatz noch einmal gesteigerte Vielschichtigkeit der Lernenden wird die deutschunterrichtliche Aufgabe verstärkt, sowohl die bildungssprachliche als auch die alltagssprachlich-kommunikative Sprachentwicklung systematisch für *jeden* Lernenden zu betreiben und die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen für Lernende aller sprachlichen Niveaustufen durch den Deutschunterricht zu garantieren. Dabei sind die verschiedenen Disziplinen der Didaktik des Deutschen als Erstsprache sicherlich von unterschiedlichem Gewicht und die Phraseodidaktik scheint zunächst nicht das naheliegende Arbeitsfeld zu sein. Dadurch jedoch, dass sich die Phraseodidaktik über die Beschäftigung mit der Vermittlung von Sprichwörtern, Redensarten und phraseologischen Vergleichen hinaus längst geweitet hat und ihr Gegenstand daher der gesamte formelhafte Sprachgebrauch geworden ist, erfasst Phraseodidaktik auch grundsätzlichere Fragen der Lexikon- und Wortschatzentwicklung. Somit kann sie möglicherweise einen Beitrag zur Konzipierung eines inklusiven Erstsprachenunterrichts leisten.

Schlüsselwörter: *Phraseodidaktik, Inklusion, Muttersprach-/Erstsprachenunterricht, Deutschunterricht.*

1. Problemaufriss – Herausforderungen für den Unterricht im Deutschen als Erstsprache

Der erstsprachliche Deutschunterricht dient der Entwicklung von Sprachhandlungskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern, strebt deren sprachliche und literarische Bildung an und trägt sowohl zur pragmatischen wie auch zur ästhetischen Spracherziehung bei. Diese übergeordneten Zielstellungen des Deutschunterrichts in der Muttersprache haben in den vergangenen Jahren weitere Facetten hinzugewonnen:

– Die heutige Informations- und Wissensgesellschaft in einer verändernden Medienwelt erfordert modifizierte kommunikative, sprachliche und kognitive Zugänge, die im Rahmen des Deutschunterrichts unter das Konzept der Digitalisierung gefasst werden:

Kompetenzerwerb und Bildungsprozesse im Zeichen der Digitalisierung sind untrennbar mit Fachlichkeit und fachlichen Fragen verbunden. Bildung in der digitalen Welt ist deshalb immer auch fachliche Bildung, die im Fachunterricht erfolgt und von den Fachdidaktiken als Wissenschaften des fachlichen Lehrens und Lernens theoretisch, empirisch und konzeptionell in den Blick genommen werden muss. (GFD-Positionspapier 2018: 3–4).

– Die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schülerschaft an deutschen Schulen verlangt gerade auch für den ursprünglichen Muttersprachunterricht – gedacht für monolinguale Schülerinnen und Schüler mit der Muttersprache Deutsch – neue Ansätze, die die sprachliche Heterogenität der Lernenden im Erstsprachenunterricht Deutsch berücksichtigen. Dies führt zu einer engen Verbindung der Didaktik des Deutschen als Erstsprache mit der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache für den alltäglichen Schulunterricht.

– Mit der Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994 wurde der Gedanke der Diversität und ihrer uneingeschränkten Berücksichtigung in der schulischen Bildung verstärkt eingebracht:

Das **Leitprinzip**, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen **alle Kinder**, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten. Diese Bestimmungen schaffen eine Reihe von Herausforderungen an Schulsysteme (Weltkonferenz Salamanca-Erklärung 1994: Punkt 3).

Dies wurde dann im Hinblick auf Menschen mit Beeinträchtigungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention 2006 untermauert. Beide Dokumente bilden die Grundlage für das pädagogische Programm der Inklusion, das an deutschen Schulen zunehmend umgesetzt und von dem das Kernfach Deutsch zentral betroffen ist, denn das Ziel ist der *gemeinsame* Unterricht *aller* Kinder wie es z.B. die Salamanca-Erklärung fasst:

Kinder mit besonderen Bedürfnissen sollten zusätzliche erklärende **Unterstützung** im Rahmen des regulären Lehrplans erhalten, nicht einen anderen Lehrplan. Das Prinzip sollte sein, alle Kinder mit derselben Bildung zu versorgen, und dabei jenen Hilfe und Unterstützung anzubieten, die dies benötigen. (Weltkonferenz Salamanca-Erklärung 1994: Punkt 29).

Digitalisierung, Migrationsbewegungen und in deren Folge eine größere Zahl an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache sowie Inklusion sind somit drei prototypische Beispiele für das wachsende Aufgabenfeld im Erstsprachenunterricht Deutsch. Dabei scheint der Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) inzwischen etabliert und fundiert zu sein, der Bereich der Digitalisierung und Medienbildung gewinnt momentan stark an Bedeutung und spiegelt sich in der Entfaltung der Mediendidaktik und Medienpädagogik wider, der Bereich der Inklusion steht vor der Aufgabe, den administrativen Entscheidungen zeitnah substantielle Konzepte aus der Fachdidaktik für eine fachinhaltlich und pädagogisch sinnvolle Umsetzung folgen zu lassen:

Inklusion wird dabei auf unabsehbare Zeit eine der zentralen Herausforderungen für Schule und Unterricht sein, was nicht nur an den Herausforderungen durch Umbau des Schulsystems liegt, sondern auch daran, dass die theoretischen und konzeptionellen Voraussetzungen gewissermaßen zeitgleich geschaffen werden müssen, selbst wenn es vor allem aus der Sonderpädagogik bereits prominente Ansätze v.a. zur gemeinsamen Beschulung behinderter und nicht-behinderter Kinder gab und gibt. (v. Brand und Brandl 2017: 54).

2. Annäherungen an das Konzept eines inklusiven Deutschunterrichts (DaE)

Das durch den Inklusionsansatz erforderliche Umdenken in der Gestaltung von Schule und Unterricht betrifft die gesamte Breite unterrichtlichen Handelns, d.h. soziale, curriculare, didaktische, methodische und mediale Aspekte von Unterricht:

Das **grundlegende Prinzip** der integrativen Schule ist es, dass alle Kinder miteinander lernen, wo immer möglich, egal welche Schwierigkeiten oder Unterschiede sie haben. Integrative Schulen müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler und Schülerinnen anerkennen und auf sie eingehen, indem sie sich auf unterschiedliche Lernstile und Lerngeschwindigkeiten einstellen. Sie müssen durch geeignete Lehrpläne, organisatorische Rahmenbedingungen, Unterrichtsmethoden und Materialeinsatz sowie durch Partnerschaften mit ihren Gemeinden hochwertige Bildung für alle sichern. Es sollte ein Kontinuum

an Unterstützung und Dienstleistungen geben, um dem Kontinuum an besonderen Bedürfnissen zu entsprechen, dem man in jeder Schule begegnet. (Weltkonferenz Salamanca-Erklärung 1994: Punkt 7).

Die Umsetzung dieses Prinzips inklusiver Beschulung bedeutet für den Fachunterricht, dass die Lerninhalte mit Blick auf die individuellen Kompetenzentwicklungen ausgewählt sowie auf unterschiedlichen Wegen, mit verschiedenen Zugängen, an die divergierenden Lernniveaus angepasst sowie mit einem ausgeglichenen Verhältnis zwischen Lernzielgleichheit und Lernzielfferenz aufbereitet und im Unterricht behandelt werden müssen. Nur wenn eine solcherart inklusiv ausgerichtete (Fach)didaktik wirksam wird, kann der für das deutsche Bildungssystem durch die Unterzeichnung verbindliche Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention erfüllt werden:

- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
- a) Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
 - b) Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inkluisiven], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des einzelnen getroffen werden;
 - d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
 - e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration [Inklusion] wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden (UN-Behindertenrechtskonvention 2006: Art. 24, Absatz 2).

Für das Fach Deutsch bedeutet das, dass nicht nur schulorganisatorische Maßnahmen ergriffen werden können, wie z.B.

- die Schaffung von Inklusionsklassen mit sehr heterogenen Sprachausgangslagen und Voraussetzungen für sprachliches Lernen,
- die Reduktion von Förderschulen für sprach- und lernbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler,
- die Bereitstellung von sonderpädagogischen Betreuerinnen und Betreuern bzw. Einzelfallhelferinnen und -helfern im Deutschunterricht der Regelschule,

- der massive Ausbau sonderpädagogischer Anteile in der Lehramtsausbildung mit Schwerpunktsetzungen beispielsweise auf LRS.

Über solche Systemeingriffe hinaus müssen auch die kompetenzorientierten Bildungsstandards des Faches Deutsch, die sprachlichen und literarischen Inhalte sowie die fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken modifiziert und binnendifferenziert gedacht werden, um jeder Schülerin und jedem Schüler eine durchgängige Sprachbildung und ein kontinuierliches literarisches Lernen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist zu überlegen, welche Möglichkeiten sich im Fach Deutsch bieten, um alle Lernenden gleichermaßen an der Unterrichtsinteraktion zu beteiligen, bei allen ausreichende sprachliche Fähigkeiten zur Bewältigung von mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen zu entwickeln sowie jedem Lernenden die sprachlichen und literarischen Fachgegenstände zur individuellen Erschließung und persönlichen Funktionalisierung zu öffnen:

- (3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaat geeignete Maßnahmen; unter anderem;
 - a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation [...] (UN-Behindertenrechtskonvention 2006: Art. 24, Absatz 3).

Wenn sich Phraseologie mit dem formelhaften Sprachgebrauch, mit Chunks und mit häufig wiederkehrenden Sprachmustern aus Mehrwortlexemen befasst, kann dann die Phraseodidaktik einen Beitrag leisten, um die geforderten "ergänzenden und alternativen Formen, Mittel und Formate der Kommunikation" zu unterstützen?

3. Phraseodidaktische Beiträge zu einem Konzept von inklusivem Deutschunterricht

Bezüglich eines inklusiven Unterrichts beklagen Deutschlehrkräfte prinzipiell, dass ihnen geeignete Mittel fehlen, um die bundesweit angesetzten Standards für den Aufbau sprech-, schrift- und bildungssprachlicher Kompetenzen sowie einer sprachstrukturellen Analysefähigkeit unter den Heterogenitätsbedingungen des Erstsprachenunterrichts zu erfüllen. Dabei fehle es auch an praktikablen, ausgewogenen Unterrichtskonzepten, die eine gute Balance zwischen Normorientierung, Kreativität und selbstbestimmter In-

dividualentwicklung im Sprach- und Literaturunterricht schaffen. Darüber hinaus stehe noch zu wenig didaktisiertes Lehrmaterial zur Verfügung, das einen kontinuierlichen, passgenauen Deutschunterricht in inklusiven Lernsettings ermöglicht. Diese Problematik ist zunächst eine übergreifend deutschdidaktische, jedoch kann sie möglicherweise gar nicht kompakt und gesamtheitlich, sondern vielmehr als Zusammenfügung von Lösungen aus den deutschdidaktischen Einzelbereichen bewältigt werden. Das würde bedeuten, dass in jedem Gebiet – Lesedidaktik, Literaturdidaktik, Schreibdidaktik, Rechtschreibdidaktik, Grammatikdidaktik, Gesprächsdidaktik – gebietsspezifische Elemente entwickelt werden, die eine inklusive Unterrichtsarbeit in diesem Bereich ermöglichen. Dies würde dann ebenfalls für die Lexikodidaktik gelten, also die Gesamtheit der unterrichtlichen Arbeit an Wortschatz und mentalem Lexikon, genauso wie für ihre Teildisziplin, die Phraseodidaktik. Es müsste erwogen werden, ob die Phraseodidaktik konzeptionelle, fachinhaltliche, didaktische und materialgestützte Beiträge zum inklusiven Unterricht leisten kann, denn für den Deutschunterricht “wird also nach Wegen gesucht, wie man vorhandene Differenzen, Eigenschaften und Eigenheiten der Lernenden so nutzen kann, dass sich bei allen größtmögliche Lernerfolge einstellen” (v. Brand und Brandl 2017: 17). Dies gilt in besonderer Weise für Kinder und Jugendliche mit sprachlichen und sprachkognitiven Beeinträchtigungen, die am inklusiven Deutschunterricht an Regelschulen teilhaben, denn die Sprache ist im Deutschunterricht zugleich Lernmedium, Lerngegenstand und Unterrichtsprinzip. Daraus ergeben sich zunächst für *alle* Schülerinnen und Schüler vielfältige, ständig wachsende bildungs- und allgemeinsprachliche Herausforderungen, aber für die Lernenden mit Beeinträchtigungen sind noch stärkere Maßnahmen zur Unterstützung notwendig:

So verlangen sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen im produktiven wie im rezeptiven Bereich spezifische Anpassungen von Medien (Lehrersprache, Texte, Materialien), Inhalten und Sozialformen. [...] Dem zufolge müssen in der inklusiven Unterrichtsplanung sprachdidaktische, sprachheilpädagogische und sprachtherapeutische Überlegungen eine Berücksichtigung finden (Stitzinger und Sallat 2016: 23).

Für die geforderte Anpassung von Medien, insbesondere die Textanpassung, gibt es außerhalb der Institution Schule bereits ein offizielles Sprachangebot in Form der *Leichten Sprache*, die eine Teilhabe an der öffentlichen schriftsprachlichen Kommunikation sichern soll; in einigen Bereichen wurde dies auf die sprechsprachliche Kommunikation ausgedehnt, wie es der Radio- und Fernsehsender NDR (Norddeutscher Rundfunk) praktiziert:

Leichte Sprache im NDR

Der NDR will alle Menschen informieren.

Aber viele Informationen sind oft schwierig.

Deshalb können viele Menschen diese Informationen vielleicht **nicht** verstehen.

Der NDR macht jetzt auch Informationen in Leichter Sprache.

So können viele Menschen auch die schwierigen Informationen besser verstehen.

(https://www.ndr.de/fernsehen/service/leichte_sprache/index.html; 08.02.19)

Zum Abbau von Sprachbarrieren ist *Leichte Sprache* auf der lexikalischen Ebene so angelegt, dass Fremd- und Fachwörter sowie Abstrakta weitestgehend vermieden werden, gebräuchliche und leicht verständliche Wörter sowie häufig Konkreta verwendet werden, schwierige Wörter vereinfacht erklärt und beschrieben werden und auf Metaphern, bildliche Sprache und Redewendungen möglichst verzichtet wird (vgl. Bredel/Maaß 2016 und 2018). Letzteres würde gegen phraseologische Lösungen bei der Sprachunterstützung in inklusiven Umgebungen sprechen, allerdings beschränken sich Phraseologie und Phraseodidaktik schon längst nicht mehr auf den Kernbereich von Redewendungen, Idiomen und Sprichwörtern. Stattdessen haben sich ehemalige periphere Bereiche, wie z.B. Kollokationen, Funktionsverbgefüge und Routineformeln, zunehmend dem Zentrum des Phrasembegriffs genähert, sodass in der Phraseologie heutzutage sämtliche formelhafte Wendungen den Untersuchungsgegenstand bilden. Damit eröffnen sich im Hinblick auf Spracherleichterungen neue Optionen für einen Einbezug der Phraseologie und Phraseodidaktik, die vorrangig auf der sprachstrukturellen Ebene liegen und sich auf Sprachmuster, die Speichermöglichkeit fester Wendungen und die Chunks als grammatisch-lexikalische Bausteine beziehen. Phraseodidaktische Zugriffe in dieser Richtung können dazu beitragen, die sonderpädagogische Forderung nach einer "unterrichtsbasierten spezifischen Sprachförderung" (Stitzinger *et al.* 2016: 76) zu erfüllen, denn es "sollen Lernbarrieren durch visuell-schriftliche und akustisch-verbale Hilfen auf phonetisch-phonologischer, semantisch-lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Ebene abgebaut werden" (*Ebd.*). Das könnte über schulische Belange hinaus auch eine Brückenfunktion in der generellen durchgängigen Sprachbildung einnehmen, denn die Forderungen nach sprachlicher Inklusion beschränken sich nicht auf den Unterricht, sondern beachten auch die Vorläuferfähigkeiten und Anschlussstellen:

Des Weiteren müssen die Bereiche Rechtschreiben, Lesen und Leseverständnis sowie schriftliche Textproduktion unterschieden werden. Neben dem Erkennen lautsprachlicher Einheiten werden der schriftsprachliche Regelerwerb sowie das

Leseverständnis und die Fähigkeit zum Verfassen schriftsprachlicher Texte von den sprachstrukturellen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in den Bereichen der Semantik und Lexik, der Morphologie und Syntax sowie der Arbeitsgedächtnisleistungen beeinflusst [...] Daher sollte bereits vor dem Schuleintritt intensiv durch alltagsbasierte spezifische Sprachbildung und Sprachförderung oder durch interdisziplinär kooperierende Sprachtherapie an den sprachstrukturellen Fähigkeiten der Kinder gearbeitet werden (Stitzinger und Sallat 2016: 21).

In einem ersten Zugriff können sich die Ansätze aus der Phraseodidaktik aber auf den unterrichtlichen Bereich beziehen, ehe sie dann auch auf die vorschulische Sprachentwicklung übertragen und damit verknüpft werden, denn der vorrangige Wirkungsbereich der Sprachdidaktik ist der (schulische) Unterricht. Für dessen inklusive Gestaltung könnten von der Phraseodidaktik folgende Impulse ausgehen:

– Zwar wird bei den Ausführungen zu *Leichter Sprache* der Verzicht auf Idiome als Kennzeichen genannt, aber teildiomatische und nicht idiomatische feste Wendungen könnten aufgrund ihrer strukturellen Festigkeit und ihrer Eigenschaft, als festgefügte Struktureinheiten im Gedächtnis gespeichert zu werden, zweierlei Aufgaben erfüllen: Zum einen würden Sprachsets in Form fester Fügungen für die Lernenden zur Nutzung bereitstehen und müssten nicht sprachkreativ bzw. sprachkompetent in den konkreten Äußerungsakten neu generiert werden. Sie könnten aber als feststehende, fertig geformte Sprachelemente als Andockungspunkte für die notwendigen Füllungen und Konkretisierungen in der jeweiligen Sprachsituation fungieren (im Sinne eines Bausteinprinzips, das sich von der Wort- über die Satz- bis auf die Textebene erstreckt). Zum anderen könnte gerade die Eigenschaft der psychologischen Festigkeit sowie der damit verbundenen Sprachmuster-speicherung bei der Einübung von typischen Abläufen der Sprachproduktion unterstützend wirken, wenn es gilt, dem rehabilitativen Aspekt der Unterrichts-anlage Rechnung zu tragen, wie er von der Sonderpädagogik gefordert wird:

Außerdem sollte bei sprachlich-kommunikativem Unterstützungsbedarf im inklusiven Unterricht oder in der interdisziplinär kooperierenden Sprachtherapie durch eine psycholinguistisch orientierte Wortschatz- und Grammatikarbeit mit Elaborations-, Abruf- sowie Strategietraining intensiv an der semantisch-lexikalischen sowie morphologisch-syntaktischen Problematik gearbeitet werden. [...] Ferner werden in der sprachtherapeutisch orientierten (Einzel-)Situation exemplarisch Vorgehensweisen erarbeitet, die anschließend in den weiteren Bildungs- und Lernsituationen zahlreiche Erprobungs- und Einsatzmöglichkeiten und damit Festigung und Transfer erfahren.(Stitzinger und Sallat 2016: 20f.)

Die Bereitstellung von formelhaften Spracheinheiten und die Schulung von Gedächtnisleistungen und Abruffähigkeit gerade an dem wegen seiner strukturellen Festigkeit dafür prädestinierten Phänomen *Phrasem* könnte nicht nur für alltagssprachlich-kommunikative Zwecke fruchtbar gemacht werden, sondern auch für bildungs- und fachsprachliche. Hier ginge es beispielsweise um die Bereitstellung fachsprachlicher Muster und typischer fachsprachlicher Wendungen, fachspezifischer Kollokationen und prototypischer sprachlicher Textbausteine im mündlichen wie schriftlichen Bereich für die unterrichtsfachliche Kommunikation, denn:

Um Kindern und Jugendlichen mit sprachlich-kommunikativem Förder- und Unterstützungsbedarf in Bezug auf die Fachsprache in allen Unterrichtsfächern erfolgreiches Lernen zu ermöglichen und um negative Auswirkungen auf den gesamten Bildungsprozess zu vermeiden, sollten der inklusiven Unterrichtsplanung die semantisch-lexikalische und morphologisch-syntaktische Analyse des Lerngegenstandes zugrunde liegen (*kompensatorischer und präventiver Aspekt*) [...] und in der Unterrichtsdurchführung geeignete sprachdidaktisch-methodische Aspekte realisiert werden. [...] Möglichkeiten der Unterstützung in Bezug auf gesprochene (Lehrersprache) und geschriebene Texte (Arbeitsblätter, Buchtexte) sind beispielsweise Visualisierungen, Strukturierungshilfen, Glossare, klare Kontextinformationen und Vermeidung von ablenkenden Nebeninformationen. (Stitzinger und Sallat 2016: 20).

Sprachliche Strukturierungshilfen in der Unterrichtskommunikation, d.h. sowohl in der lexikalischen Durchgliederung *schriftlicher* Texte als auch bezüglich des Formulierungsverhaltens der Lehrkraft in *mündlichen* Unterrichtssituationen bei Unterrichtsgespräch sowie Vortrag bzw. Erklärung der Lehrkraft, können phraseodidaktisch relevant werden. Die Lehrkräfte sind in einem inklusiven Unterricht angehalten, die Unterrichtssprache zu modellieren sowie verbal, paraverbal und nonverbal zu modifizieren, damit die Sprache eine Unterstützungsfunktion bei Verstehens- und Wissensverarbeitungsprozessen übernehmen kann (vgl. Stitzinger *et al.* 2016: 75f.).

– Über den spezifisch fachsprachlichen Aspekt hinaus, mündliche und schriftliche Formulierungsmuster für Fachthemen in Phrasemform bereitzustellen, kann aus phraseodidaktischer Sicht grundsätzlicher an der Etablierung unterrichtssprachlicher Muster gearbeitet werden – die deutschdidaktische Orientierung, Lehrkräfte und Lernende für den Einsatz von Operatoren (z.B. *Beschreibe ...*, *Vergleiche ...*, *Erkläre ...*, *Diskutiere ...*) und deren Konsequenzen für die sprachlichen Folgehandlungen zu sensibilisieren, ist ein möglicher Schritt zur Formung von rahmender Unterrichtssprache. Mit Hilfe formelhafter Wendungen, versatzstückartiger Formulierungsbausteine sowie

wiederkehrender Sprachmuster könnte die Sprache der Lehrkraft aber noch wirksamer dazu eingesetzt werden, auf die Operatoren sprachlich adäquat zu reagieren (z.B. bei einem Vergleichen solche Sprachangebote zu machen wie: *Vergleicht man x mit y, stellt man fest, dass ..., Beiden ist gemeinsam, dass ..., Im Unterschied zu x ist y ..., Genau wie x hat auch y ...*), wiederkehrende Unterrichtsabläufe bzw. unterrichtliche Vorgehensweisen durch die gleichbleibenden Formulierungen wiederzuerkennen und zu automatisieren (z.B. beginnend mit *Classroom Language* als Organisations-, Ordnungs-, Disziplinierungs- und Arbeitssprache bei der Unterrichtsgestaltung) sowie Arbeitsschritte zu stufen und anzuleiten.

– Außer der von Lehrkraft initiierten unterrichtssprachlichen Unterstützungsmaßnahmen besteht ein weiteres Anliegen inklusiven Unterrichts darin, dass authentische, kooperative und konstruktive Kommunikationssituationen geschaffen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler sprachlich interagieren und sich somit gegenseitig wie auch durch die Lehrkraft angeregt sprachlich fördern (*Ebd.*: 75). Daraus resultiert eines der Leitprinzipien von inklusivem Sprachunterricht, nämlich ein “inklusives Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation” (*Ebd.*: 74ff.) zu schaffen:

Besondere Beachtung sollen dabei eine sprach- und kommunikationsfördernde Lernumgebung (z.B. Fokussierung verschiedener Verarbeitungskanäle), ein kommunikationsförderndes Klima mit sprachlicher Kooperation in der Lerngruppe (z.B. kooperative Gesprächsformen), der spezifische Einsatz der Sprache der Lehrenden und Erziehenden (z.B. Modellieretechniken) sowie eine alltags- bzw. unterrichtsbasierte spezifische Sprachförderung (z.B. phonematische Handzeichen, Einpräghilfen für Fachbegriffe, Visualisierung grammatischer Strukturen) im Rahmen eines *inkluisiven Unterstützungsprofils Sprache und Kommunikation* erfahren [...] (Stitzinger und Sallat 2016: 28).

Zur Umsetzung der schülerbezogenen Herangehensweise an kommunikative Aufgaben wären aus phraseodidaktischer Sicht beispielsweise sprachliche Hilfen beim Aufbau von Dialogstrukturen denkbar. Diese könnten mittels formelhafter Sprache die Gesprächsrahmen für stilisierte Kommunikationssituationen schaffen, die dann von den Sprachtandems (Paare aus Regelschüler*in und Förderschüler*in) praktiziert werden. Dabei haben die Kommunikationssituationen exemplarischen Charakter, sodass sie zunächst eine zielgerichtete, gelenkte Arbeit an der Bewältigung des kommunikativen Auftrags ermöglichen; in der Weiterführung würde es um die sukzessive Lockerung der Rahmung, den Transfer auf ähnliche Kommunikations-

situationen sowie die schrittweise freiere Füllung bzw. Entkoppelung von der Formelhaftigkeit gehen (im Sinne eines allmählichen Abbaus von "Hilfsgerüsten" wie beim Scaffolding).

– Phraseodidaktische Lösungsansätze für einen inklusiven Deutschunterricht können zudem innerhalb einer prinzipiell individualisierteren Wortschatzarbeit, einschließlich der Arbeit mit und an Phrasemen, mit Hilfe digitaler Lehr-/ Lernmittel liegen (vgl. Mückel 2015). Ein elektronisches lexikologisches Lernmedium, wie z.B. ein spezielles Wortschatztool zum Anlegen des eigenen Lexikons mit ständigen Ergänzungs-, Modifikations- und Zugriffsmöglichkeiten hinsichtlich des Korpus fester Wendungen, ermöglicht Individualität beim Ausbau des mentalen Lexikons, Interaktivität bei Erwerb und nachhaltiger Verankerung der lexikalischen Einheiten sowie eine schnelle, im Umfang variierbare kontextuelle Vernetzung der festen Wendungen in verschiedenen Sprachgebrauchssituationen, weil die linearen Strukturen der analogen Vermittlung (z.B. in Printschulbüchern) aufgebrochen werden können. Dies bildet eventuell auch den eigentlichen Vorgang des Erwerbs von Ein- und Mehrwortlexemen in seiner Vielschichtigkeit und Verzweigung besser ab als herkömmliche lexikologische Lehr-/Lernmittel.

4. Fazit

Die Herausforderung, einen inklusiven Erstsprachenunterricht sinnvoll zu arrangieren und zu gestalten, ist für den modernen Deutschunterricht wesentlich, weil Sprache, Wissenserwerb, Lernen und Kompetenzentwicklung in einem kausalen Zusammenhang stehen:

Die zentrale Stellung und Funktion von Sprache in Unterrichts- und Lernprozessen erwächst aus der Tatsache, dass sie gleichzeitig Medium, Unterrichtsgegenstand und Wissensträger ist [...]. Im vorschulischen Bildungsbereich werden Themen und Inhalte vorrangig durch Bilder oder Piktogramme festgehalten. Für die weitere Verfügbarkeit und Speicherung des Wissens ist eine Versprachlichung der Kontexte durch die Kinder notwendig. Ab dem Übergang zur Schule erwerben Kinder zunächst die Strukturen der Schriftsprache, um darauf aufbauend mit zunehmend komplexeren schriftlichen und lautsprachlichen Texten arbeiten zu können. Dies wird mit ansteigenden Klassenstufen curricular in allen Unterrichtsfächern immer stärker gefordert. Texte müssen nicht nur gelesen und reproduziert werden können, vielmehr geht es zunehmend um den Transfer von Fähigkeiten und Erkenntnissen (z.B. erkennen, unterstreichen, zusammenfassen, diskutieren, interpretieren). Weitere Bereiche, in denen

Sprache das Medium für Lernprozesse ist, beziehen sich auf Erklärungen der Lehrkraft, Unterrichtsgespräche, Diskussionen, Partner- und Gruppenarbeiten, Lesetexte in Büchern und auf Arbeitsblättern, Umgang mit digitalen Medien, verbale Anweisungen und Aufgaben, Schreibaufgaben [...] (Stitzinger und Sallat 2016: 22f.)

Soll *jedem* Lernenden der sprachliche Zugang zur Welt und zur persönlichen Bildung unter den Bedingungen einer durch die Inklusion nochmals gesteigerten Heterogenität der Schülerschaft garantiert werden, bedarf es neuer didaktischer Zugriffe. Ein Zugriffsfeld bildet dabei die Lexikodidaktik, denn ihr Gegenstand ist das mentale Lexikon als sprachlicher Wissensspeicher und dessen Entfaltung mittels unterrichtlicher Maßnahmen. Gelingt es also, Wortschatzarbeit zugänglich zu machen, können lexikalische Unterstützungssysteme für schulische Bildung aktiviert werden. Da sich in den letzten Jahren die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass Sprache zu einem hohen Grad formelhaft und in Mehrworteinheiten verfestigt ist, sind folglich auch phraseodidaktische Überlegungen (als Teil lexikodidaktischer Ansätze) gefragt, wenn inklusive sprachliche Lernsettings entworfen werden sollen. Eines der vorrangigen Anwendungsgebiete für die Phraseologie liegt dabei in allen Formen von sprachlicher Strukturierung und Sprachmustersaufbereitung zum Zwecke sprachlichen Lernens, sei es bezogen auf die Sprachlichkeit der Lehrkraft, der Lernenden oder der in Lehr-/Lernmaterialien verwendeten Sprache. Ein weitergehendes Betätigungsfeld können dann die Teildialekte und ggf. ausgewählten Idiome sein, um jedem Lernenden auch die bestmögliche individuelle Sprachentwicklung zu bieten und nicht ein von vornherein festgelegtes Sprachlevel als den Endpunkt der persönlichen Sprachentfaltung zu bestimmen. Diesen Entwicklungs- und Entfaltungsgedanken aufgreifend, könnte die Phraseodidaktik künftig noch weitergehende Ansätze entwickeln als die in dem Beitrag aufgezeigten strukturbetonten, pragmatisch orientierten. Dies wiederum könnte prinzipiell an den Erstsprachenunterricht und die angestrebte phraseologische Kompetenz des Muttersprachlers rückgebunden werden, denn ein Verharren in der Beschränkung auf Formelhaftigkeit und Training von Mustern würde dem phraseologischen Spektrum wie auch der Tragweite phraseologischer Sprachfähigkeiten nicht gerecht werden.

Bibliographie

von Brand, Tilman; Brandl, Florian. 2017. *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer.

- Bredel, Ursula; Maaß, Christiane. 2016. *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Bredel, Ursula; Maaß, Christiane. 2018. Leichte Sprache – Grundlagen, Prinzipien und Regeln. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*. 5: 2–14.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. 2018. *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik*. <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf>. Retrieved: 18.12.2018.
- Köster, Juliane. 2018. Literatur in Einfacher Sprache. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*. 5: 58–67.
- Mückel, Wenke. 2015. Perspektiven elektronisch gestützter Wortschatzarbeit. In: Schuhen, Michael; Froitzheim, Manuel (eds.). *Das Elektronische Schulbuch 2015. Fachdidaktische Anforderungen und Ideen treffen auf Lösungsvorschläge der Informatik*. Berlin: LIT Verlag. 127–136.
- Oomen-Welke, Ingelore. 2017. Leichte Sprache und Einfache Sprache bei Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (eds.). *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider. 415–422.
- Pompe, Anja (ed.). 2016. *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stitzinger, Ulrich *et al.* 2016. Sprachlich-kommunikative Unterstützung im inklusiven Unterricht – (Wie) kann das gelingen? In: Stitzinger, Ulrich *et al.* (eds.). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. 69–81.
- Stitzinger, Ulrich; Sallat, Stephan. 2016. Sprache und Inklusion als Chance?! – Herausforderungen für den Förderschwerpunkt Sprache. In: Stitzinger, Ulrich *et al.* (eds.). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. 17–36.
- UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2006. *UN-Konvention Artikel 24*. https://www.lwl.org/lja-download/datei-download-schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion/Inklusive_Beschulung/Tagungsdoku/1288330256_0/UN-Konvention_Artikel_24.pdf. Retrieved: 09.04.19.
- Weltkonferenz “Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität”. 1994. *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf. Retrieved: 08.04.2019.

Phraseodidactics: Approaches to Learner Inclusion

Abstract

It is one of the tasks in contemporary and modern teaching to handle diversity. Likewise, in teaching German as an L1, variations in language competence, cognitive and behavioral development, and social and cultural background influence the content, methods and organization of L1-teaching. Solutions for managing very different learners and a wide range of competence levels have to be found not only in main didactic fields such as reading, writing and language analysis, but also in a field like lexicodidactics. In this respect, phraseology can play an important role in inclusive learning settings, because its subject matter – all elements of formulaic language and their characteristics – offers potential approaches to cater for the needs of different types of learners, different languages and cognitive abilities, and different educational aims and individual development.

Key words: *phraseodidactics, inclusion and integration, L1-teaching, German as a first language.*

PART II

**A TRANSLATIONAL APPROACH
TO PHRASEOLOGY**

Sabina Mahmudova

French-Azerbaijani University (Azerbaijan)

msabina17@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6257-5481>

Problèmes d'équivalence et de traduction des proverbes (à partir d'un corpus de proverbes français et azerbaïdjanais)

Résumé. Depuis des années les proverbes ont fait l'objet d'une multitude de recherches approfondies sur leurs propriétés linguistiques en dépit (et à cause de) des difficultés liées à leur étude. Cet article se propose d'interroger les problèmes d'équivalence et de traduction des proverbes de langues différentes, en l'occurrence français et azerbaïdjanais et de mettre ainsi en valeur l'interculturalité véhiculée dans la parole proverbiale.

Mots clés: *parémiologie, équivalence, concordance partielle, concordance totale, images*

1. Introduction

Utilisé en grec utilisé comme *paroimia*, le proverbe désignait un énoncé anonyme considéré comme un héritage collectif. Le proverbe était pour les anciens un texte figé porteur d'un enseignement reflétant la sagesse du peuple qui l'avait créé et transmis de génération en génération à travers les âges. De nos jours, les sémanticiens et les pragmaticiens sont pratiquement tous d'accord sur le fait qu'il s'agit de vérités ou de jugements qui sont communs à tout un groupe social. Vérités traditionnelles ou encore appelées *populaires*, parce qu'elles font partie d'un stock ou "du trésor de conseils empiriques accumulés au fil du temps par la sagesse populaire" (Anscombe 1994 : 99).

Ces dernières années, les proverbes ont fait l'objet d'une multitude de recherches approfondies sur leurs propriétés linguistiques, en dépit (et à cause) des difficultés liées à leur étude. Les grands linguistes, comme G. Kleiber, J.C. Anscombe, M. Conenna, C. Buridant, C. Schapira et

bien d'autres ont contribué à couvrir au maximum les problèmes qui se posent dans ce domaine peu exploré. Ils ont attaqué le sujet sous différents angles pour déchiffrer les originalités de la parole proverbiale. Leurs travaux montrent que les propriétés linguistiques concernent la syntaxe, la sémantique, ainsi que la pragmatique et la valeur argumentative du proverbe ; la recherche de ses traits définitoires provoque jusqu'à aujourd'hui des discussions brûlantes sur cet objet ambivalent et poly-fonctionnel.

Nos recherches s'inscrivent dans ce sillage pour interroger les problèmes d'équivalence et de traduction des proverbes de langues différentes.

2. Le proverbe et sa traduisibilité

La valeur esthétique et l'efficacité pragmatique du proverbe sont directement proportionnelles à la qualité de l'image qui sert de support au message et aux moyens stylistiques qui y sont déployés (Schapira 1999 : 95). Le proverbe inséré dans le discours rend ce dernier plus riche et lui donne un certain charme, car le proverbe est rythmé, parfois rimé et/ou maintient des archaïsmes. On peut remarquer également que l'emploi du proverbe provoque un certain changement dans le discours, autrement dit, il rompt nécessairement la continuité du discours et à ce moment-là on voit un contraste entre le ton du contexte et celui du proverbe. Il renforce le discours, lui donne de la couleur et de l'expressivité. Le proverbe fonctionne alors aussi, comme le dit Schapira (*Ibid.*), comme un élément décoratif – un ornatus rhétorique.

Les proverbes représentent une bonne approche d'une culture étrangère, d'une part, parce qu'ils nous permettent de découvrir de nombreux aspects culturels d'un pays et, d'autre part, parce qu'ils nous aident souvent à percevoir les points communs et différences qui lient nos sociétés. Ils sont donc particulièrement intéressants dans un contexte culturel. Ils prennent en compte la situation géographique, le statut économique, le climat, les données démographiques et les différences liées au sexe au sein des populations, etc. Tous ces éléments contribuent à façonner la vision du monde d'une culture donnée et à former le langage et les proverbes d'un pays.

La rencontre d'intérêts personnels d'une part et d'intérêts scientifiques de l'autre, nous a menée à faire ce travail de recherche. Il se trouve qu'à l'origine le français n'est pas notre langue maternelle, même si aujourd'hui nous l'utilisons couramment ; c'est la langue azerbaïdjanaise qui reste notre langue première. C'est là que surgissent les ressemblances et dissemblances

qui lient nos sociétés. Notre étude privilégie l'examen du fonctionnement linguistique, notamment sémantique, du discours proverbial et notre objectif est d'étudier les spécificités des proverbes dans les langues française et azerbaïdjanaise et de les comparer.

Les proverbes nous ont toujours impressionnée par leurs formes simples : ils sont brefs et lapidaires et ont une forme presque musicale. Mais, derrière cette simplicité, il y a une grande diversité de situations et de jugements représentés. Il s'agit là d'une parole commune mais qui impose une capacité de pouvoir la placer au moment favorable.

L'utilisation des proverbes implique une certaine complicité ou du moins un sentiment de confiance en l'intelligence des personnes qui communiquent. Le proverbe se présente comme un jeu de langage auquel on invite l'autre, dans la mesure où l'on estime qu'il est suffisamment éveillé pour y participer (Diarra et Leguy 2004).

Par conséquent, l'interrogation sur le fonctionnement syntaxique et sémantique de proverbes peut avoir un intérêt pour la réflexion en Phraséodidactique. D'une part, les proverbes sont des énoncés figés qu'un apprenant doit s'approprier, dans un processus d'acculturation ; d'autre part, ils constituent des lieux d'observation privilégiés d'une langue et d'une culture étrangère.

3. Une étude de cas

Comme le français et l'azerbaïdjanais appartiennent à des familles de langues différentes, nous nous sommes retrouvée face à un double phénomène : à la fois celui des ressemblances et celui des divergences, celui de l'universalité et celui de la spécificité culturelle. Nous pensons que les langues ont des points communs quand il s'agit de leur capacité d'exprimer les mêmes contenus de sens, mais qu'elles se différencient au niveau des moyens, des mécanismes d'expression faisant leurs particularités linguistiques. Cela nous permet de formuler deux hypothèses : de départ sur "l'analyse comparée interculturelle" (Zouogbo 2009) :

- 1) Les proverbes de deux langues différentes partagent des concepts parémiologiques semblables, dans la mesure où les proverbes parlent de l'homme et de son environnement et où les préceptes qu'ils expriment peuvent avoir une valeur morale universelle (ne pas se laisser abuser par les apparences ou s'y fier ; être solidaire ou méfiant, etc.) :

Alma ağacından uzaq düşməz = trad. litt. *La pomme ne tombe jamais loin de l'arbre* ;
 Ot kökü üstə bitər = trad. litt. *L'herbe pousse de sa racine* ;
 Ova gedən ovlanır = trad. litt. *Qui va à la chasse perd sa place* ;
 Yaxşı dost yaman gündə bilinər = trad. litt. *Au malheur on connaît l'ami* ;
 Tay tayını tapar = trad. litt. *Qui se ressemble s'assemble*¹.

- 2) L'expression de ces concepts par diverses images peut être partiellement différente entre les proverbes des deux langues. Autrement dit, entre deux cultures différentes, la concordance des images sera partielle, et non totale.

L'étude des traits définitoires du proverbe montre que la métaphoricité joue un rôle important dans la question de l'équivalence et de la traduction de la parole proverbiale.

Pour faire une analyse comparative, nous avons décidé d'élaborer un corpus de proverbes pour chaque langue de travail parce que la confrontation des proverbes est la meilleure façon de faire une analyse aux niveaux syntaxique et sémantique mais aussi indispensable pour surmonter l'obstacle concernant l'obtention d'une équivalence parémiologique. Il est évidemment impossible de citer tous les proverbes existant dans la langue mais, même avec un nombre restreint, il est possible d'avoir certains résultats (185 en azerbaïdjanais, 211 en français).

Nous avons pris en considération deux possibilités pour cette étude contrastive qui ouvre une perspective parémiologique interculturelle :

- une étude à sens unique où l'on devait partir de la liste des proverbes français, établir leur sens, puis chercher des proverbes azerbaïdjanais équivalents ;
- une étude à double sens où l'on devait partir de la liste des proverbes français et azerbaïdjanais, établir le sens des proverbes et examiner les équivalences en partant des deux langues.

Nous nous sommes interrogée sur la dimension de la traduction et de l'équivalence parce que l'obtention d'une équivalence sémantique lors d'une analyse des parémies dans différentes langues de travail est un des principaux obstacles à surmonter dans le domaine de la parémiologie. Pour ce faire, il faut aborder les images – les moyens linguistiques qui mettent en évidence un certain nombre de représentations d'une réalité extra-

¹ Nous avons utilisé *trad. litt.* pour la traduction littérale des proverbes et *fig.* pour la traduction figurée correspondant à la forme équivalente en français.

linguistique (Zouogbo 2009). L'objectif de cette étude sur les images est de voir si les images parémiologiques varient d'une langue à l'autre. Les similitudes et les différences entre les représentations nous amènent à examiner les trois cas de concordance : concordance totale/partielle/nulle.

Avant de passer à l'analyse des images, il convient de souligner la forte dimension culturelle des proverbes. Ceux-ci interviennent dans des situations de communication comme des référents connus et partagés par les locuteurs d'une même langue. De manière métaphorique, ils expriment la sagesse populaire (souvent conservatrice, parfois contradictoire) et l'expérience quotidienne. Ils illustrent aussi avec couleur une manière de penser un événement, une action, un caractère. Les proverbes ont tous une longue histoire, ce sont les vestiges des temps anciens, pourtant ils sont loin d'être des ruines, car les proverbes continuent à occuper une place importante dans la langue moderne, surtout orale. Il faut se rappeler que l'énoncé d'un proverbe est presque toujours métaphorique et véhicule des séries de messages culturels ou des valeurs appartenant à une société qui en connaît les codes et les significations ; les proverbes expriment collectivement au niveau verbal la relation existant entre les individus d'une société et le monde avec lequel ils sont en rapport.

Les proverbes représentent une bonne approche d'une culture étrangère, d'une part, parce qu'ils nous permettent de découvrir de nombreux aspects culturels d'un pays et, d'autre part, parce qu'ils nous aident souvent à percevoir les points communs et différences qui lient nos sociétés. Ils sont donc particulièrement intéressants dans un contexte culturel. Ils prennent en compte la situation géographique, le statut économique, le climat, les données démographiques et les différences liées au sexe au sein des populations, etc. Tous ces éléments contribuent à façonner la vision du monde d'une culture et à former le langage et les proverbes d'un pays.

Mais le changement du contexte socioculturel ouvre de nouvelles perspectives dans l'étude des proverbes. Cela est lié avant tout au changement du statut des proverbes dans la société actuelle. La préface du *Robert des proverbes* commence ainsi : "Pauvre proverbe ! Après des siècles de révérence où on l'enregistrait avec piété, où on le commentait avec gravité, où on en avait plein la bouche, le voici délaissé, moqué, accusé de mesquinerie plate, d'ennui répétitif".

Les proverbes parcourent le monde et vivent pendant des siècles. À quoi sont liées les ressemblances entre proverbes de langues différentes ? La similitude entre les proverbes peut être due à différents éléments. Tout d'abord, c'est le rapprochement entre les nations. Autrement dit, les peuples qui sont culturellement proches l'un de l'autre peuvent posséder les

mêmes ou presque les mêmes proverbes. Par exemple, les langues turque et azerbaïdjanaise possèdent un grand nombre de proverbes similaires :

Görünən dağ bələdçi istəməz (azerbaïdjanais) ;

Görünen köy kılavuz istemez (turc).

On peut traduire ces deux proverbes de la même manière : “Ce qui se voit n’a guère besoin d’un guide”. Mais ce n’est pas la seule raison, car on rencontre des proverbes similaires même si les peuples auxquels ils appartiennent n’ont aucun lien, ni génétiquement ni culturellement.

Qui a peur du loup n’aïlle pas au bois = Qurddan qorxan meşəyə getməz ;

Nulle rose n’est sans épines = Qızılgül tikansız olmaz.

Voici un autre exemple dans quatre langues différentes :

It hürər karvan keçər (azerbaïdjanais) ;

Les chiens aboient la caravane passe (français) ;

It hürür kervan yürür (turc) ;

Собака лаєт вєтєр дует (russe)².

La question de la traductibilité des proverbes est très délicate. Même si A. Rey dans la préface au *Dictionnaire des proverbes et dictons*, affirme que l’on peut traduire un proverbe, rares sont les ouvrages théoriques sur la problématique spécifique de sa traduction. Les proverbes reflètent déjà une réalité existante et universelle qui est découpée avec les moyens propres à chaque langue et culture pour présenter leurs versions originales. Il reste tout de même évident que les proverbes sont des fruits d’une sagesse populaire qui est universelle, il est donc légitime de dire que les mêmes vérités apparaissent sous une forme précise d’une langue à l’autre. Serait-il logique de prétendre alors que la démarche traductrice sera non pas un travail purement linguistique qui essayera de traduire mot-à-mot chaque proverbe, mais une recherche spécifique à savoir sur l’équivalence. Le ou les équivalent(s) existe(nt) déjà dans les langues, il faut creuser et en trouver la fréquence d’utilisation. Et si ces équivalents existent pourquoi et comment les traduire ? Il faut tout d’abord souligner qu’il y a certains objectifs pour faire cette traduction :

² Une minime différence en russe est retrouvée : вєтєрдует (trad. litt. *le vent souffle*).

- pour intégrer un proverbe étranger dans un dictionnaire unique ;
- pour établir un dictionnaire ou un recueil bilingue ou plurilingue ;
- pour faire une traduction des proverbes existant dans un texte littéraire ;
- et aussi pour les intégrer dans l'enseignement d'une langue étrangère afin de transmettre aux apprenants toutes les subtilités de la langue.

Il n'est pas possible de proposer un énoncé identique syntaxiquement et sémantiquement. Il y aura toujours des écarts formels et structurels à considérer. Pourtant la nécessité de traduction des proverbes reste bien réelle. Les proverbes représentent une typologie qui ne suit pas toujours les principes de la traduction. Dans le cas des proverbes, il s'agit d'un jeu de mots qui suppose un décodage rationnel.

Tamba (2000: 15) observe que l'on peut traduire le sens compositionnel d'un proverbe à condition d'explicitier quel sens formulaire doit, lui, être analysé. Anscombe (2003) met l'accent sur la possibilité de comprendre un proverbe d'une autre langue et argumente son propos par "il y a quand même des cas où un proverbe est quasiment identique dans toutes les langues".

Si l'on accepte l'existence d'écarts structurels et formels entre deux langues, faut-il dans ce cas parler d'une traduction au sens propre du mot ou d'une recherche d'équivalence ? Un proverbe, pour ne pas perdre son expressivité et sa force illocutoire ne peut être traduit que par un proverbe. De manière générale, la traduction des proverbes peut s'avérer un exercice très délicat puisqu'ils représentent une certaine vision du monde, des folklores, des valeurs et des croyances propres à une culture. Les équivalents englobent le phénomène de la circulation des proverbes. Celle-ci est universelle dans l'espace et dans le temps. Il ne s'agit pas de reprise mais plutôt des genèses parallèles reposant sur l'universalité de la formule : "Trouver une équivalence parémiologique ne consiste pas à traduire mot-à-mot un proverbe [...] d'une langue vers une autre, il s'agit de chercher dans l'autre langue l'unité de sens qui coïncide le plus possible avec la parémie de la langue de départ" (Sevilla Munoz 2000: 98).

Le proverbe est une unité fixe, lexicalisée à laquelle une signification est systématiquement associée et qui ne peut se comprendre qu'en tant qu'unité. De fait, il est nécessaire de la traduire par une autre unité complexe. Chaque langue évoquant une culture différente, il est logique de rencontrer des séquences figées, qui ne se ressemblent pas forcément.

Lorsqu'il s'agit de trouver un équivalent, il est clair que le contexte nous aide à dégager le sens. Le contexte reste le seul moyen qui facilite la tâche de trouver dans la foule des lexies et d'unités le ou les équivalent(s) du proverbe donné. Très souvent, aussi, se pose le problème de la fréquence d'utilisation.

Il est judicieux à ce moment de la réflexion de se demander si effectivement il est si facile de trouver cet équivalent préexistant. Tout le monde s'accorde pour dire que la traduction d'un proverbe n'est pas un problème, il suffit de trouver un équivalent dans l'autre langue. Si on revient à la question du contexte on verra bien que même s'il est un bon moyen pour éclairer le sens, l'intérêt d'une telle réflexion est de montrer la nécessité d'aller au fond du proverbe et d'en connaître exactement le sens (ou les sens), de façon à pouvoir l'interpréter au mieux et donner l'équivalent vraiment adapté. Si cet équivalent n'existe pas il faut recourir à d'autres solutions :

- traduction littérale (avec ou sans note explicative) ;
- invention, reconstruction d'un faux proverbe (Privat 1998).

L'azerbaïdjanais qui est notre langue maternelle présente un nombre remarquable des proverbes ce qui nous aide à catégoriser les proverbes français et azerbaïdjanais. Nous pouvons rencontrer de fortes ressemblances entre les proverbes des deux langues. Certains proverbes présentent des similarités structurelles, lexicales et sémantiques. Ces ressemblances n'excluent pas pour autant les différences qui se manifestent au niveau syntaxique. Faire une traduction de la langue azerbaïdjanaise au français et vice-versa n'est pas une simple affaire quand il faut transposer des proverbes tout aussi riches dans les deux langues, mais n'ayant pas forcément d'équivalent exact. Cependant, certains proverbes sont assez faciles à traduire, car ils trouvent leurs équivalents en français.

Les proverbes qui véhiculent des séries de messages culturels ou des valeurs appartenant à une société, représentent une approche profonde d'une communauté étrangère. D'une part, ils aident à découvrir de nombreux aspects culturels d'un pays et de l'autre, ils permettent de faire une analogie entre les proverbes des langues différentes. Toutes les divergences et convergences culturelles passent par les images parémiologiques. Le terme d'images peut être compris comme des moyens linguistiques qui mettent en évidence un certain nombre de représentations qui dénotent une réalité extralinguistique (Zouogbo 2009 : 234). Ces images sont généralement issues de la culture qui leur accorde une signification propre accessible aux membres de la société concernée et servent à caractériser leurs habitudes, traditions et comportements.

Les images dans les proverbes ont toujours procédé à une conceptualisation ce qui leur permet de réactualiser un vécu, une expérience passée. Les images dans la majorité des cas se retrouvent dans les proverbes métaphoriques, que Zouogbo appelle les *proverbes imagés* (*Ibid.*). Elles peuvent être puisées partout, que ce soit dans le monde animal, végétal ou dans celui des êtres humains bien réels dans leurs vies quotidiennes, etc. Il s'agit donc

du procédé de l'anthropomorphisation des éléments appartenant à notre environnement, par processus métaphorique ou métonymique conventionnels dans les proverbes qui confèrent à des entités un statut d'image (*Ibid.* : 235).

L'emploi des images suscite un vif intérêt chez le destinataire et l'oblige à se poser la question "Comment dois-je comprendre ce proverbe emballé d'une énigme?". Mais, en même temps, malgré l'opacité sémantique, il ne transgresse aucunement la construction phrastique, ni aucune règle de syntaxe.

Les images (concrètes) n'étant qu'accessoirement signifiantes pour elles-mêmes sont des allusions à un extralinguistique qu'elles symbolisent, ce qui les distingue du concept qui est totalement abstrait. Symbolisant une ou plusieurs entités différentes à travers ses extensions, l'image ne causera pas de changement de la situation d'emploi qui enlèverait au proverbe la valeur et la portée de son contenu (*Ibid.* : 236).

La question qui nous intéresse est de comprendre si les images parémiologiques varient d'une langue à l'autre. Plusieurs études comparatives faites sur les différentes langues du monde montrent que les images qui représentent des concepts universels peuvent être divergentes ou convergentes.

La similitude des images repose sur l'interculturalité, puisque le savoir parémiologique est avant tout un savoir transdisciplinaire et interculturel. Elle est également due à l'anthropologie. C'est un état ancien des sociétés qui avaient les mêmes occupations. Les cultures sont considérées comme une totalité de connaissances, d'actes et de valeurs, d'habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la communauté. Il se trouve que toutes ces caractéristiques sont présentes dans la plupart des civilisations. Ainsi les gens parlent de phénomènes naturels identiques, de rapports humains analogues.

Un autre point à ne pas oublier est la pluriculturalité des sociétés qui est formée grâce au contact entre différentes communautés qui apportent leurs particularités. Ce rapprochement culturel explique donc l'emploi des mêmes images (et de concepts) dans les proverbes. Par conséquent, toute question et discussion des racines, des origines doit être conçue avec prudence. Aucune correspondance sémantique, voire linguistique ne serait capable de certifier la naissance d'un proverbe en une certaine société et respectivement en une langue. Il s'agit de la "spécificité nationale" des proverbes. Une enquête élémentaire montre qu'il peut être très difficile d'isoler des proverbes (mais aussi toutes les autres parémies) spécifiques d'une nation/d'un peuple donné : tel "proverbe" repéré dans un corpus ou un recueil dit azerbaïdjanais, français, arabe, turc, etc., peut se retrouver sous des formes diverses dans d'autres langues : un même proverbe peut ainsi être

qualifié de “turc, chinois, breton”, comme *Le poisson pourrit toujours par la tête*. Il y aurait donc des parémies “universelles”, “transnationales”, que l’on attribue à telle ou telle origine selon les circonstances, ou dont l’origine peut s’effacer avec l’attribution d’autres références.

Les images se différencient selon les particularités de chaque culture qui se sert de ses propres moyens pour exprimer sa sagesse populaire. À titre d’exemple, prenons un exemple qui parle de la religion :

Il vaut mieux s’adresser à Dieu qu’à ses saints

trad. 12 imama yalvarınca bir Allaha yalvar au lieu de prier les 12 imams, prie Dieu.

Le concept de monothéisme est le même dans les deux religions, Islam et Christianisme, sauf que l’image varie : les imams chez les musulmans, et les saints chez les chrétiens. Le sens et les fonctions des intercesseurs étant les mêmes la manière de les symboliser varie d’une culture à l’autre.

Pour parler de la similitude et de la divergence entre deux cultures on doit aller plus loin et creuser les sources anthropologiques. Dans ce qui suit de la concordance des images proverbiales pour évaluer le degré de cette concordance : forte, moyenne ou faible.

Afin de mieux nous référer et de comparer les ressemblances ou même les différences au niveau sémantique, linguistique, sociologique ou culturel entre nos deux langues de travail, nous allons adopter la méthode qui repose sur les trois identifications suivantes :

- les proverbes équivalents dans les deux langues ;
- les proverbes partiellement équivalents ;
- les proverbes qui n’ont pas d’équivalent plus ou moins proche.

Les proverbes équivalents dans les deux langues : il s’agit pour nous de présenter les proverbes afin de voir comment nos deux langues de travail expriment les mêmes concepts et au moyen de quelles images. Nous avons observé que la concordance totale est obtenue lorsque les langues ont les mêmes concepts exprimés par les mêmes images. Cette concordance se manifeste pour parler des animaux, de l’homme et ses relations et son mode de vie, ou encore des phénomènes naturels. Dans les exemples qui suivent, nous présentons des proverbes qui sont exprimés avec les mêmes images et avec des structures analogues.

En ce qui concerne la nature, nous pouvons observer :

L’arbre /le fruit : La pomme ne tombe jamais loin de l’arbre = Alma ağacından uzaq düşməz (trad. litt. *La pomme de son arbre loin ne tombe pas*) ;

Les plantes : Nulle rose sans épines = Gül tikansız olmaz (trad. litt. *La rose sans épines n’existe pas*) ;

L'herbe pousse de sa racine = Ot kökü üstə bitər (trad. litt. *L'herbe sur sa racine pousse*) ;

Une fleur ne fait pas le printemps = Bir güllə bahar olmaz (trad. litt. *Avec une fleur le printemps n'est pas*) ;

Le feu : Il n'y a pas de fumée sans feu = Od olmasa tüstü çıxmaz (trad. litt. *Le feu n'existant pas la fumée ne s'en sortirait pas*) ;

L'oiseau : Le grand poisson mange le petit = Böyük balıq kiçik balığı yeyər (trad. litt. *Le grand poisson petit poisson mange*) ;

Chien qui aboie ne mord pas = Hürən it dişləməz (trad. litt. *Le chien qui aboie ne mord pas*) ;

Le chien aboie, la caravane passe = İt hürər karvan keçər (trad. litt. *Le chien aboie, la caravane passe*).

En ce qui concerne l'être humain :

Le rire : Rira bien qui rira le dernier = Son gülən yaxşı gülər (trad. litt. *Le dernier qui rit, rit bien*) ;

Le temps : Ne remets pas au lendemain ce que tu peux faire le jour même = Bu günün işini sabaha qoyma (trad. litt. *D'aujourd'hui affaire à demain ne remets pas*) ;

La manière de faire : Qui peut le plus peut le moins = Çoxu bacaran azı da bacaran (trad. litt. *Le plus pouvant, peut le moins*) ;

Qui cherche trouve = Axtaran tapar (trad. litt. *Qui cherche trouve*) ;

Les relations humaines : Au besoin on connaît l'ami = Dost dar gündə tanınar (trad. litt. *L'ami au malheur se reconnaît*) ;

L'union fait la force = Güc birlikdədir (trad. litt. *La force est dans l'union*) ;

Les parties du corps : Les doigts d'une main ne se ressemblent pas = Beş barməğin beşi də bir deyil (trad. litt. *Les cinq doigts ne sont pas les mêmes*) ;

Œil pour œil, dent pour dent = Göz gözə, diş dişə (trad. litt. *Œil pour œil, dent pour dent*) ;

La vie domestique : Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se brise = Su sənəyi suda sınar (trad. litt. *La cruche se brise dans l'eau*) ;

La morale : Il faut manger pour vivre et non vivre pour manger = Yaşamaq üçün yemək lazımdır, yemək üçün yaşamaq yox (trad. litt. *Pour vivre manger il faut, pour manger vivre non*).

Pourtant une minime variation peut se présenter comme dans les proverbes : À chaque oiseau son nid semble beau = Hər quşa öz yuvası şirindir (trad. litt. *À chaque oiseau son nid est cher*) où le dernier lexème *beau/şirin* varie : *şirin* exprimant en azerbaïdjanais *cher*. Néanmoins la concordance n'est pas affectée.

La nature du rapport entre *À cheval donné on ne regarde pas la bouche* = *Bəy verən atın dişinə baxmazlar* (trad. litt. *Le seigneur offrant le cheval, on ne regarde pas les dents*) est la même que dans les exemples précédents, même si, en azerbaïdjanais, on précise le sujet ayant offert le cheval (Bəy – seigneur).

Pour le cas des proverbes partiellement équivalents, la description ici se fait sur ceux qui renvoient aux mêmes concepts avec des images plus ou moins différentes, ce qu'on appelle la concordance partielle. Nous avons constaté que même si les images varient d'une langue à l'autre, elles restent la plupart du temps dans le même domaine fournisseur. En d'autres termes, les métaphores choisies appartiennent aux mêmes thèmes.

Nous allons présenter les exemples en les classant par degrés de concordance partielle, sachant que les concordances peuvent être fortes ou très partielles.

1) Structures et realia (c'est-à-dire les *réalités désignées*) différentes :

Les structures linguistiques des proverbes français et azerbaïdjanais sont différentes et ces proverbes représentent des realia différentes (personnes différentes, animaux différents, etc.).

En ce qui concerne l'homme (les relations familiales), nous pouvons observer le proverbe *Anasına bax qızını al*, trad. litt. *Regarde la mère de la fille que tu veux épouser* ayant le sens de *Tel père, tel fils*.

Pour les animaux, nous pouvons voir *Qurd tükün dəyişər, xasiyyətin dəyişməz*, trad. litt. *Le loup change de pelage mais pas de naturel*³ ayant le sens de *Serpent qui change de peau est toujours serpent*.

Dans cette perspective, nous pouvons montrer les exemples suivants :

Iti an çomağı hazırla, trad. litt. *Parle du chien, prépare le bâton*, fig. *Quand on parle du loup on en voit la queue* ;

Qurddan qorxan qoyun saxlamaz, trad. litt. *Celui qui a peur des loups ne doit pas élever pas les moutons*, fig. *Si tu aimes le miel ne crains pas les abeilles* ;

Şirin dil ilanı yuvasından çıxardar, trad. litt. *Un mot gentil fait sortir le serpent de son nid*, fig. *On prend plus de mouches avec du miel qu'avec du vinaigre*.

En ce qui concerne la nature, nous pouvons observer l'exemple *Dama dama göl olar*, trad. litt. *Goutte à goutte le lac se fait*, fig. *Petit à petit l'oiseau fait son nid*, *Les petits ruisseaux font les grandes rivières*.

³ Le proverbe existait en ancien français sous la forme : *Le loup change de poils mais pas de naturel*.

2) Pour les structures différentes, il faut dire que seules les structures linguistiques sont différentes.

Les biens : *Təzə gəldi bazardan köhnə düşdü nəzərdən*, trad. litt. *Quand le nouveau arrive du marché, l'ancien perd son intérêt*, fig. *Tout nouveau, tout beau*.

Les animaux : *Ağır yükün zəhmini eşşək bilər* « C'est l'âne qui connaît le poids qu'il porte » = *Nul ne sait mieux que l'âne où le bât le blesse*.

3) Nous pouvons observer les prédicats différents où les sujets sont les mêmes, mais les prédicats différents.

La vie domestique : *Iştah diş altındadır*, trad. litt. *L'appétit est sous la dent*, fig. *L'appétit vient en mangeant* ;

La prudence : *Ehtiyat igidin yaraşığdır*, trad. litt. *La prudence est l'ornement du héros*, fig. *La prudence est mère de sûreté* ;

Les animaux : *Qoyunu qurda tapşirmazlar*, trad. litt. *On ne confie pas le mouton au loup*, fig. *On ne met pas le loup berger* ; *Pişik olmayan yerdə siçanlar baş qaldırar*, trad. litt. *Quand le chat n'est pas là les souris se révoltent*, fig. *Quand le chat n'est pas là les souris dansent*.

Dans l'exemple suivant, la différence des prédicats part d'une différence des sujets :

Les métiers : *Başmaqçının başmağı yırtıq olar*, trad. litt. *Les chaussures du cordonnier sont toujours déchirées*, fig. *Les cordonniers sont les plus mal chaussés*.

Dans le proverbe suivant, au-delà de l'énonciation différente, les verbes azerbaïdjanais sont en construction absolue, alors que les verbes français ont des compléments nominaux :

L'agriculture : *Nə əkərsən onu da biçərsən*, trad. litt. *Tu récolteras ce que tu sèmes*, fig. *Qui sème le vent, récolte la tempête*.

4) En ce qui concerne les noms différents nous retrouvons :

L'homme (les parties du corps) : *Ətlə dirnaq arasına girmək olmaz*, trad. litt. *Il ne faut pas se mettre entre la chair et l'ongle*, fig. *Il ne faut pas mettre le doigt entre l'arbre et l'écorce* ;

Les animaux : *Qurd qurda arxa çevirməz*, trad. litt. *Le loup ne tourne pas le dos à son semblable*, fig. *Les loups ne se mangent pas entre eux, Les corbeaux ne crèvent pas les yeux aux corbeaux* ; *Quş dimdiyindən tanınar*, trad. litt. *On connaît l'oiseau à son bec*, fig. *On connaît l'oiseau à son chant, On connaît le diable à ses griffes*.

5) Les exemples suivants sont des cas limites de concordance : tout est différent dans les images.

Les relations humaines : *Hər kəs öz ayağını öz yorğanına görə uzadar*, trad. litt. *Chacun doit tendre sa jambe tant que la couverture le permet*, fig. *Tant vaut l'homme, tant vaut la terre* ; *Özgəsinə quyu qazan özül düşər*, trad. litt. *Celui qui creuse un piège à un autrui y tombe lui-même*, fig. *Qui s'y frotte s'y pique* ;

Les infirmités en azerbaïdjanais : *Qozbeli qəbir düzəldər*, trad. litt. *Le bossu n'est redressé que dans la tombe* correspond aux animaux en français *La caque sent toujours le hareng* ;

Les plantes en azerbaïdjanais : *Bir əldə iki qarpız tutmaq olmaz*, trad. litt. *On ne peut pas tenir deux pastèques dans une main* équivaut aux animaux en français *Il ne faut pas courir deux lièvres à la fois* même s'il reste la forme négative et la quantification (c'est-à-dire *deux*) ;

L'homme (les parties du corps) en azerbaïdjanais : *Süddən ağzı yanan suyu da üfləyə üfləyə içər*, trad. litt. *Celui qui est échaudé par le lait chaud, boit l'eau en soufflant* correspond aux animaux en français *(Le) chat échaudé craint l'eau froide* ;

Les métiers en azerbaïdjanais : *Yüz ölç bir biç*, trad. litt. *Mesure cent fois, coupe une seule fois* » qui correspond à un thème concerne l'homme et, plus spécifiquement, les parties du corps en français *Il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler*.

Nous avons remarqué également le cas des proverbes qui n'ont pas d'équivalent plus ou moins proche. Il s'agit d'une liste restreinte des proverbes azerbaïdjanais qui n'ont pas de concordance avec ceux de français ni au niveau du concept parémique, ni au niveau de l'image proverbiale.

Nous pouvons observer les proverbes suivants :

Qismətdən artıq yemək olmaz, trad. litt. *On ne peut pas avoir plus de ce qui nous est destiné* ayant une idée de fatalité ;

Əkəndə yox biçəndə yox yeyəndə ortaq qardaş, trad. litt. *Les gens s'approchent de nous quand on est riche et pas quand on fait des efforts pour gagner sa vie* ;

Pişiyin əli ətə çatmayanda deyər iylənib, trad. litt. *Quand le chat n'arrive pas à avoir la viande il la traite de gâtée* ;

İki qoçun başı bir qazanda qaynamaz, trad. litt. *Deux autorités ne peuvent pas cohabiter* ;

Ayının min oyununu var hamısı bir armud üstədir, trad. litt. *Ce que fait l'ours n'est que pour avoir la poire – faire tout son possible, essayer même l'impossible pour atteindre son but* ;

Al almaya daş atan çox olar, trad. litt. *On jette toujours la pierre sur la pomme mûre* ; trad. fig. *on envie toujours la personne qui fait des réussites* ;

Alim olmaq asandır adam olmaq çətin, trad. litt. *Il est facile d'être savant, mais difficile d'être qqn de bien* ;

Pis olmasa yaxşının qədri bilinməz, trad. litt. *S'il n'y avait pas de mal on n'apprécierait pas le bien* ;

Bilməmək eyib deyil öyrənməmək eyibdir, trad. litt. *L'ignorance n'est pas grave, c'est ne pas demander qui est un vice* ;

Əmanətə xəyanət olmaz, trad. litt. *On ne doit pas trahir ce qui nous est confié* ;

Qanı qan ilə yumazlar su ilə yuyarlar, trad. litt. *On ne lave pas le sang par le sang mais par l'eau. La vengeance n'est pas appréciée.*

4. Conclusion

Nos analyses contrastives, les principales théories et le fait de travailler en même temps sur deux langues, nous ont amenée à entreprendre une recherche d'équivalences proverbiales. La détermination de cette équivalence entre deux langues (le français et l'azerbaïdjanais en l'occurrence) est une des problématiques de l'étude parémiologique. Il ne s'agissait pas pour nous de faire une traduction terme à terme de chaque proverbe, mais de trouver dans la langue d'arrivée le proverbe qui serait proche au niveau du thème, de la notion et du sens avant tout du proverbe de la langue de départ.

La recherche d'équivalence parémiologique se situe elle aussi dans le cadre de l'étude de l'universalité de la formule.

Notre étude a démontré que les images reposent sur l'interculturalité. La similitude étant liée à l'universalité de la formule proverbiale, les divergences proviennent des spécificités culturelles propre à chaque société.

En nous appuyant sur l'analyse des images et le caractère culturel, nous avons distingué trois cas de concordance parémiologique. Nous avons observé que, malgré les différences syntaxiques et l'appartenance à différentes familles de langues, l'azerbaïdjanais et le français ont un nombre assez important des proverbes suivant une concordance totale (les mêmes concepts et les mêmes images), et une concordance partielle (les mêmes concepts exprimés par des images plus ou moins différentes). Mais cette similitude culturelle n'exclut pas les proverbes n'ayant aucun équivalent plus ou moins proche d'une langue à l'autre. Mais il ne faut pas négliger la question de l'équivalence qui n'est pas si facile à cerner : il faut bien évidemment approfondir les recherches théoriques et multiplier le nombre des proverbes pour vérifier la pertinence de nos observations.

Nos analyses sur les proverbes français-azerbaïdjanais constituent un premier résultat qui s'ouvre sur des perspectives ultérieures. Nous considérons ces analyses et les résultats obtenus comme une contribution à la linguistique et l'interculturalité. Nous pouvons envisager des approfondissements dans les différents domaines proverbiaux afin de mettre en évidence les points communs entre nos deux langues. Il serait également intéressant de nous lancer dans une étude plus profonde englobant les proverbes des langues française, azerbaïdjanaise et russe qui nous est très familière pour vérifier nos deux hypothèses, y compris les traits caractéristiques syntaxiques et sémantiques analogues.

Nous concentrer sur le problème d'équivalence nous permettrait aussi de mettre en valeur l'interculturalité que véhicule le proverbe.

Bibliographie

- Abbasli, İsrafil. 2009. *Folklorşünaslıq axtarışları*. Bakı: Nurlan.
- Anscombe, Jean-Claude. 1994. Proverbes et formes proverbiales : valeur évidentielle et argumentative. *Langue française*. 102: 95–107.
- Anscombe, Jean-Claude. 2003. Les proverbes sont-ils des expressions figées ?. *Cahiers de lexicologie*. 82: 159–173.
- Diarra, Pierre; Leguy, Cécile. 2004. *Le proverbe au croisement des cultures*. Paris: Bréal.
- Kleiber, Georges. 1999. Les proverbes : des dénominations d'un type très très spécial. *Langue française*. 123: 52–69.
- Kleiber, Georges. 2010. Proverbes : transparence et opacité. *Lexique, Meta LV*. 1: 136–146.
- Mahmudova, Sabina. 2012. *Analyses linguistiques des proverbes français et azerbaïdjanais*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Strasbourg, Université de Strasbourg.
- Montreynaud, Florence et al. 2006. *Le Petit Robert des proverbes et dictons*. Paris: Collections les Usuels du Robert.
- Privat, Maryse. 1998. À propos de la traduction des proverbes. *Revista de Filologia Romanica*. 15: 281–289.
- Schapiro, Charlotte. 1999. *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*. Paris: Ophrys.
- Sevilla Munoz, Julia. 2000. Les proverbes et phrases proverbiales français et leurs équivalences en espagnol. *Langages*. 139: 98–111.
- Soriano, Marc. 2006. *Proverbe*. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Tamba, Irène. 2000. Formules et dire proverbial. *Langages*. 34, 139: 110–118.
- Zouogbo, Jean-Philippe Claver. 2009. *Le proverbe entre langues et cultures. Une étude de linguistique confrontative allemand/français/bété*. Bern: Peter Lang.

Problems of Proverb Equivalence and Translation (from a Corpus of French and Azerbaijani Proverbs)

Abstract

For years proverbs have been the subject of a multitude of research on their linguistic properties despite (and because of) difficulties related to their study. This article aims to question the problems of equivalence and translation of proverbs of different languages, in this case French and Azerbaijani, and thus highlight the interculturality conveyed in the proverbial word.

Key words: *paremiology, equivalence, partial concordance, total concordance, images.*

Fu'ad Al-Qaisi

Doha Institute for Graduate Studies (Qatar)

fuadalqaisi@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9365-086X>

Profil combinatoire des collocations (Nom + Adjectif) entre le français et l'arabe : l'enchaînement collocationnel à la loupe

Résumé. : La collocation ne cesse de faire couler beaucoup d'encre depuis le *Traité de stylistique française* de Charles Bally ; son aspect contrastif et son aspect conventionnel ont attisé la curiosité des chercheurs. Somme toute, bien que les recherches aient été abondantes, peu d'études se sont penchées sur son environnement. Cet article s'intéresse à une des relations particulières de la collocation sur un axe syntagmatique : il s'agit de l'enchaînement collocationnel. C'est en quelque sorte une nouvelle relation combinatoire qui s'ajoute à une collocation déjà existante. Cet article se propose de dresser une première typologie et une première analyse de ce phénomène.

Mots clés: *Collocation, enchaînement collocationnel, linguistique de corpus, lexicologie, langue arabe.*

1. Introduction

Les études sur la collocation se penchent souvent sur ses propres composants et sur son sémantisme ; elles visent à en extraire une typologie claire. Il n'est nullement question de remettre en cause cette tendance qui se focalise sur l'essence du phénomène. Toutefois, ce phénomène semble avoir une portée au-delà de ses composants, à savoir, la base et le collocatif. Il s'agit plus précisément des phénomènes qui gravitent autour de la collocation sur un axe syntagmatique. Parmi ces phénomènes, celui qui a retenu notre attention est celui de l'enchaînement collocationnel¹.

Ce phénomène syntagmatique lié à la collocation a un intérêt tout particulier pour les traducteurs (français – arabe) et les apprenants de *l'arabe langue étrangère*, et ce pour de multiples raisons : 1) sa contrastivité est discutabile, voire très discutabile, 2) la maîtrise de l'environnement de la collocation

¹ L'honneur nous revient d'avoir proposé ce terme dans notre thèse de doctorat.

semble poser plus de problèmes aux apprenants de l'arabe langue étrangère que la compréhension de la collocation. L'environnement de la collocation est peu étudié et les livres/revues spécialisés, les dictionnaires et les méthodes d'apprentissage des langues étrangères ne lui réservent aucun traitement particulier.

2. Profil combinatoire

Les associations quelles que soit leur degré (libres, figées ou semi figées) mettent en évidence une relation entre un mot autour duquel gravitent un certain nombre de constituant sur un plan syntagmatique. Ce mot inter-réagit avec son environnement d'une façon plus ou moins prédictible selon sa nature. Cet environnement – qui a interpellé plusieurs linguistes – est qualifié de *profil combinatoire*. Blumenthal (2002) s'est adonné à l'étude de ce fameux profil. D'ailleurs, il le définit comme une "structure schématique du voisinage syntaxique et sémantique d'un mot pivot telle qu'elle se manifeste d'un vaste corpus" (*Ibid.* : 115–138).

Dans cette étude, le profil combinatoire constitue un prisme permettant de décrire l'environnement de la collocation. Il se fonde sans aucun doute sur le concept évoqué *supra* par Blumenthal, mais il couvre d'une façon plus globale les relations et les restrictions qu'une collocation donnée peut avoir sur l'axe syntagmatique. L'étude se limite au phénomène de l'enchaînement collocationnel.

3. Enchaînement collocationnel

Avant d'aborder l'enchaînement collocationnel, il est d'une grande importance de définir la collocation, d'autant plus que le terme *collocation* comporte plusieurs facettes. La collocation est avant tout un phénomène d'affinité entre deux éléments lexicaux, ou plus, en discours. La relation entre les constituants de la collocation est souvent une relation de dépendance où un élément jouit d'un statut central *la base* et un autre jouit d'un statut périphérique *le collocatif*. Ceci dit, la dépendance peut être inversée ou inexistante. Cette affinité se justifierait par une habitude langagière de l'ensemble des locuteurs ou d'une (de plusieurs) catégorie(s). La collocation est souvent transparente grâce à la compositionnalité, au trope ou à son emploi fréquent. L'ouverture de la collocation aux contraintes syntagmatiques est à géométrie variable. Si la combinatoire de la collocation est souvent facile à expliquer,

rien ne peut la prédire, de même pour ses comportements syntagmatiques et paradigmatiques.

C'est dans le sillage de la définition évoquée *supra* que l'on définit l'enchaînement collocationnel. Ce phénomène consiste soit en l'emploi d'une base et de plusieurs collocatifs ou soit en l'emploi de plusieurs bases et un collocatif. Si l'enchaînement est réalisé grâce à l'usage des conjonctions de coordination, il est qualifié de *simple*. Si l'enchaînement est réalisé sans le recours aux conjonctions de coordinations, il est qualifié de *complexe*. Il est toutefois important de souligner que l'emploi de la notion de *collocation complexe* chez Garcia-Page met l'accent sur le collocatif. Ce dernier qualifie une collocation de complexe si, entre autres, le collocatif est une phrase (Garcia-Page 2011 : 68–111). C'est un avis que nous partageons partiellement. Les corpus de cette étude ont mis en évidence le rôle de la base dans la réalisation d'une *collocation complexe* en arabe. C'est d'ailleurs la différence entre les langues étudiées qui peut probablement être à l'origine de ces divergences d'avis.

Un autre niveau d'enchaînement collocationnel a été repéré, il s'agit des cas où l'un des composants occupe à la fois la fonction du collocatif pour une collocation et la fonction de la base pour l'autre collocation. Nous baptiserons ce type d'enchaînement très complexe de *fusion collocationnelle*. Il est important de souligner que cette description couvre des cas repérés dans les corpus arabes et qu'il faudra sans aucun doute réappliquer cette étude sur d'autres langues afin de généraliser ces constats.

L'enchaînement collocationnel en tant que phénomène a été évoqué par nombre de linguistes comme Svensén (2009 : 162–163), mais il reste un phénomène peu valorisé. Cet article ne fait que poursuivre la quête de nos confrères, voire aller un peu plus loin dans l'analyse.

Il est important de noter que la terminologie employée dans cette étude ne se conforme pas à celle de Svensén (*Ibid.*). Ce dernier emploie *Collocational cluster* (groupe collocationnel) pour deux collocations dont la base est commune. Il emploie également *Collocational chain* (chaîne collocationnelle) pour deux collocations dont le collocatif de l'une est la base de l'autre. Notons au passage que Svensén n'évoque pas la possibilité d'employer un collocatif commun à deux collocations.

4. Étude sur corpus

Afin de dresser un portrait fidèle de ce phénomène, l'étude est basée sur un corpus français et sur un corpus arabe.

Le corpus français est compilé à partir des articles publiés dans le journal mensuel français *Le Monde Diplomatique*, des années 2004 et 2005². Ces articles abordent plusieurs thèmes : la politique, l'économie, le sport, l'art et la culture. Les textes traduits en français et les textes sportifs en sont exclus. Ce corpus compte 162 articles issus de l'année 2004 et 195 articles issus de l'année en 2005, dont le nombre des occurrences est respectivement 420945 et 786366. Ce corpus est lemmatisé et étiqueté au niveau des parties du discours à l'aide de l'outil *Cordial*.

Le corpus arabe est composé des articles de trois journaux arabes, extraits de la rubrique éditoriale de l'année 2005. Ce sont les journaux suivants : *Alrai* (L'Opinion) de Jordanie, *Algumhuria* (La République) d'Égypte, *Alayam* (les Jours) de Bahreïn. Sont exclus les articles dont la composition poétique dépasse les 15%³. Une autre catégorie d'articles est aussi exclue, à savoir, celle de l'éloge ; cette catégorie, de notre point de vue, est stylistiquement différente et n'a pas la dimension argumentative/informative qu'on trouve dans les autres articles sélectionnés dans tous les corpus.

Sur le plan quantitatif, le journal *Alrai* compte 1200 articles, le journal *Al gumhuria* compte 1177 articles et le journal *Alayam* compte 717 articles. Le nombre d'occurrences de ces trois corpus est respectivement 1 200 000, 1 177 000 et 717 000 occurrences. Ces chiffres ne sont pas aussi précis que les chiffres du corpus français, faute d'analyseurs morphosyntaxiques et d'étiqueteurs morphosyntaxiques au moment de la compilation du corpus. Les articles sont découpés dans un premier temps au niveau de la phrase et exploités sous *Access*.

5. Résultats d'exploitation de corpus

Après avoir extrait les 65 collocations les plus fréquentes dans le corpus français et leurs équivalences dans le corpus monolingue, l'examen s'est penché sur les attestations de l'enchaînement collocationnel et sur leur comportement qui présentent une matière peu prédictible aux apprenants d'une langue étrangère.

Le corpus français n'a attesté aucun cas significatif d'enchaînement collocationnel, alors que le corpus arabe en a attesté plusieurs. Il est regrettable

² Constitution par Fu'ad AL-QAISI pour l'année 2004 et par Khalifa BENZEKHROUFA pour l'année 2005.

³ Ce pourcentage est simplement calculé en divisant le nombre de mots des vers poétiques par le nombre de mots de l'ensemble de l'article, le résultat est ensuite multiplié par 100.

de ne pas pouvoir soumettre quelques attestations d'enchaînement collocationnel en français à l'examen et d'avoir limité l'étude à la langue arabe. Cependant, l'absence de cas d'enchaînement collocationnel dans le corpus français donne une raison de plus à l'étude de ce phénomène en arabe, sous un angle didactique. Un arabisant d'origine francophone aura plus de mal à comprendre ce phénomène puisque sa langue maternelle ne le valorise pas.

Les journaux arabes ont, quant à eux, attesté l'enchaînement collocationnel à 123 reprises⁴. Ces cas sont examinés selon la structure d'enchaînement, à savoir *Base + base + collocatif* et *Base + collocatif + collocatif*. L'analyse se limite dans un premier temps sur la structure des cas d'enchaînement collocationnel répertoriés. Ensuite, l'analyse porte sur des aspects linguistiques de nature hétérogène.

5.1. Deux bases + collocatif

Il s'agit de l'emploi de deux bases suivies d'un seul collocatif. Les corpus ont attesté cette structure à 13 reprises⁵. Cette structure est donc la moins attestée.

Les deux réalisations du journal jordanien sont les suivantes: القيم والحقوق الإنسانية **al-qiyam wa-l-ḥuqūq al-'insāniyyat** (valeurs et droits humains) et الأمن والسلام الدوليين **al-'amn wa-al-silm al-duwaliyyaʿīn** (sécurité et paix internationales). Les deux réalisations du journal de Bahreïn sont : الدول المجاورة والمناطق المجاورة **al-duwal wa-l-manāṭiq al-muḡāwirat** (pays et zones voisins) et المنظمات والهيئات الإقليمية والدولية **al-munazzamāt wa-al-hay'āt al-iqlīmiyyat wa-al-duwaliyyat** (organisation et comités régionaux et internationaux).

Trois collocations sont à l'origine des 9 réalisations du journal égyptien, à savoir : المنظمات والهيئات الدولية **al-munazzamāt wa-al-hay'āt al-duwaliyyat**, الدائمين النمو والإصلاح الاقتصادي **al-numuw wa-l-'iṣlāḥ al-'iqtisādiyy** (croissance et ajustement économiques permanents), et الأحزاب والكيانات السياسية **al-'aḥzāb wa-al-kiyānāt al-siyāsiyyat** (partis et entités politiques).

Tous les cas d'enchaînement collocationnel à deux bases suivies d'un collocatif emploient, entre les deux bases, la conjonction de coordination و **wa** qui est un équivalent arabe de la conjonction française *et*. Les deux bases appartiennent au même paradigme et au même champ sémantique ; les

⁴ Le journal jordanien est celui qui l'a attesté le plus souvent avec 67 attestations, qui impliquent 28 collocations. Le journal égyptien l'a également attesté à 28 reprises impliquant 15 collocations. Le journal de Bahreïn l'a attesté à 15 reprises impliquant 12 collocations.

⁵ Le journal égyptien vient en tête avec 9 cas d'enchaînement de deux bases + collocatif, puis le journal jordanien et celui de Bahreïn ont attesté cet emploi à 2 reprises.

bases sont quasi-synonymes excepté le troisième exemple النمو والإصلاح الاقتصادي الدائم **al-numuw wa-l-ʾiṣlāḥ al-ʾiqtisādiyy-al-daʾimān** (croissance et ajustement économiques permanents). Mis à part ce seul cas où les bases ne sont pas quasi-synonymes, cette évidence s'explique par l'emploi contextuel et la qualification par un même adjectif à la fois.

Les trois corpus vont dans le sens d'une structure d'enchaînement collocationnel de type Base + conjonction de coordination و **wa** (et) + Base + Collocatif. A ce niveau -là, la difficulté subsiste de savoir si la conjonction de coordination doit être utilisée et laquelle des deux il faut employer. Les corpus arabes n'ont attesté que l'emploi des conjonctions de coordination و **wa** (et) et أو **aw** (ou). La différence d'emploi entre les conjonctions de coordination fera l'objet d'un point particulier ci-après.

5.2. Une base + deux collocatifs

Il s'agit de la tendance générale où deux collocatifs qualifient une seule base. Les journaux arabes ont confirmé cette tendance à 80 reprises⁶. Ce cas d'enchaînement collocationnel donne naissance à deux structures légèrement différentes : (a) Base + Collocatif + Conjonction de Coordination + Collocatif et (b) Base + Collocatif-Collocatif.

5.3. BASE + COLLOCATIF + CONJONCTION DE COORDINATION + COLLOCATIF

Cette structure semble être la structure type avec 41 réalisations dans le journal jordanien, 16 dans le journal égyptien et 6 dans le journal de Bahreïn.

Afin de mieux cerner cette structure, deux réalisations de chaque journal sont examinées et données à titre d'exemple : المشهد السياسي والحزبي **al-mašhad al-siyāsiyy wa-l-ḥizbiyy** (scène politique et [adjectif relatif dérivé du parti]), القطاع الخاص أو العام **al-qitāʿ al-ḥāṣṣ aw-l-ʿāmm** (secteur privé ou public), القطاعان العام والخاص **al-qitāʿan al-ʿāmm wa-al-ḥāṣṣ** (secteurs[au duel] public et privé), دولة مستقلة وناجحة **duwal mustaqillat wa naḡiḡat** (pays indépendant et ayant réussi), القطاع العام والخاص **al-qitāʿ al-ʿāmm wa-al-ḥāṣṣ** (secteur public et privé), الدول الغنية والفقيرة **al-duwal al-ḡaniyyat wa-al-faqīrat** (pays riches et pauvres).

⁶ Le journal jordanien confirme cette tendance pour 52 cas d'enchaînement collocationnel, ainsi que le journal égyptien qui confirme cette tendance pour 18 cas et le journal de Bahreïn qui le confirme pour 10 cas.

Ces quelques exemples mettent en évidence l'usage de deux conjonctions de coordination : أو **aw**, qui est l'équivalent de *ou*, et و **wa**, qui est l'équivalent de *et*. Quant aux collocatifs employés ; ils ont soit une relation de quasi-synonymie, soit une relation d'antonymie.

Il est toutefois important de signaler l'absence d'ordre inter-collocatif d'après les résultats⁷. Il s'agit des : القطاع الخاص أو العام **al-qiṭā' al-hāṣṣ 'aw al-ʿāmm** (le secteur privé ou public), القطاعان العام والخاص **al-qiṭā'ān al-ʿāmm wa-al-hāṣṣ** (les deux secteurs public et privé), القطاع العام والخاص **al-qiṭā' al-ʿāmm wa-al-hāṣṣ** (le secteur public et privé). Deux enchaînements placent le collocatif العام **al-ʿāmm** (public) devant le collocatif الخاص **al-hāṣṣ** (privé).

Ni l'emploi des conjonctions de coordination ni la relation sémantique n'ont été attestés dans le corpus français pour la liste des collocations examinées. Ceci n'exclut pas d'attester cette structure pour d'autres collocations ou d'associations des lexies d'une combinatoire d'un autre niveau. Quant à l'ordre inter-collocatif, le corpus français atteste les deux collocations séparément ; il n'y a donc pas lieu d'ordre inter-collocatif.

5.4. BASE + COLLOCATIF + COLLOCATIF

Les chiffres présentent cette structure comme un deuxième choix. Cette structure est un des emplois possibles en arabe d'un point de vue syntaxique. Ainsi, si un locuteur francophone, qui apprend l'arabe et envisage de parler comme un natif, a un choix à faire entre l'emploi de cette structure *Base + collocatif + collocatif* et celui de la structure précédente *Base + collocatif + conjonction de coordination + collocatif*, il aura une chance sur deux de faire un choix s'inscrivant dans un emploi natif en arabe. Pour cet apprenant, la problématique se pose car il n'a sûrement pas développé la même intuition qu'un natif en langue arabe. Sans oublier que la correspondance entre sa langue maternelle, c'est-à-dire le français, et l'arabe n'est pas prouvée sur le plan stylistique et sur le plan grammatical. En fait, ce phénomène n'a pas été relevé dans le corpus français sans oublier pour autant d'exclure de ce raisonnement les adjectifs combinables en français sans conjonction comme *grand homme politique*.

Huit réalisations ont attesté cette structure dans le journal jordanien, 2 réalisations dans le journal égyptien et 4 réalisations dans le journal de Bahreïn. Le journal jordanien atteste : الرأي العام العربي **al-ra'y al-ʿāmm al-ʿarabiyy** (opinion publique arabe), القانون الإنساني الدولي, **al-qânûn al-**

⁷ Il est encore trop tôt pour généraliser les résultats de cette étude.

'insâniyy al-duwaliyy (droit humain international), المجتمع الإسلامي المدني **al-muğtama^c al-'islamiyy al-madaniyy** (communauté musulmane arabe), الأمن القومي العربي **al-'amn al-qawmiyy al-'arabiyy** (sécurité nationale arabe), المنظمات الدولية المتخصصة **al-munazzamât al-duwaliyyat al-mutahaşşîsat** (organisations/organismes internationales spécialisées), الدولة الفلسطينية الحرة المستقلة **al-dawlat al-filistîniyyat al-ḥurra al-mustaqillat** (l'Etat palestinien libre et indépendant). Quant au journal égyptien, il atteste : الدول الغربية المتقدمة **al-duwal al-ġarbiyyat al-mutaqaddimat** (pays occidentaux avancés), عميقة تغييرات جذرية **tağyîrat ġadriyyat 'amîqat** (changements radicaux profonds).

En ce qui concerne le journal de Bahreïn, il atteste : الأمن القومي المصري **al-'amn al-qawmiyy al-mişriyy** (sécurité nationale égyptienne), الأمن القومي اللبناني **al-'amn al-qawmiyy al-lubnâniyy** (sécurité nationale libanaise), qui sont plutôt des structures à caractère collocationnel. Dans cette catégorie, Il s'agit plutôt d'un profil collocationnel composé ainsi : Base + adjectif relationnel (d'un nom d'État) + adjectif.

La plupart de ces collocatifs sont des adjectifs relationnels. Ils contribuent à corroborer l'idée ou à la préciser. C'est le cas de la collocation عميقة تغييرات جذرية **tağyîrat ġadriyyat 'amîqat** (changements radicaux profonds). Cette collocation est révélatrice de la problématique suivante : pour quoi le collocatif جذرية **ġadriyyat** (radicale) ne suffit-il pas pour intensifier la base تغييرات **tağyîrat** (changements) ? Avant de répondre à cette interrogation, il est important de préciser que la collocation suivie du deuxième collocatif est attestée deux fois dans le journal égyptien et l'adjectif جذرية **ġadriyyat** (radicale) a été qualifié une troisième fois par l'adjectif عميقة **'amîqat** (profonde) sans que la collocation évoquée *supra* l'accompagne. Qualifier l'adjectif جذرية **ġadriyyat** (radicale) par l'adjectif عميقة **'amîqat** (profonde) semble être un emploi complètement assumé par le journal en question.

L'adjectif جذرية **ġadriyyat** (radicale) est dérivé du nom جذر **ġadr** (racine) ; une relation semble être envisageable entre جذر **ġadr** (racine) et عميقة **'amîqat** (profonde). Notons au passage qu'il reste possible de qualifier جذر **ġadr** (racine) par un adjectif signifiant *peu profond* en arabe ou en français. A la consultation des corpus et de quelques dictionnaires⁸, il s'avère qu'aucun corpus ou dictionnaire n'a attesté un adjectif antonyme de l'adjectif عميق **'amîq** (profond) avec le nom/l'adjectif جذر/جذري **ġadr/ġadriyy** (racine/radical). L'emploi du collocatif عميقة **'amîqat** (profonde) répond vraisemblablement

⁸ Ce sont les dictionnaires consultés et examinés dans le cadre de notre thèse de doctorat.

à un besoin rhétorique et sémantique en langue arabe visant la corroboration de l'idée.

Il est également important de noter une attestation du collocatif en question جذرية **ğadriyyat** (radicale) dans le journal jordanien avec le nom شبه **šibh** (dont l'équivalent français est un adverbe : quasi) dans l'unité شبه جذري **šibh ğadriyy** (quasi radical). Cet élément vient appuyer l'emploi observé dans le journal égyptien. L'adjectif en question جذرية **ğadriyyat** (radicale) se comporte comme un adjectif scalaire où il serait plus ou moins radical, même si aucun corpus ou dictionnaire n'a attesté son emploi avec un adjectif le rapprochant du sens de *superficiel*. Le corpus français affirme ce trait scalaire pour le collocatif *radical* en français. Le collocatif a été intensifié par *plus* et *ultra* à 7 reprises.

Les données actuelles ne permettent certainement pas de généraliser ces résultats, mais il semble que cet emploi se veut en partie rhétorique. Cet emploi rhétorique peut se justifier par un trait stylistique propre à la langue arabe en général ou au style journalistique examiné, qui favorise la corroboration de l'idée.

6. Enchaînement collocationnel et conjonction de coordination

En l'absence d'attestation d'enchaînement collocationnel dans le corpus français étudié, l'on est en droit de se demander sur le plan théorique quelle est la différence d'emploi des conjonctions de coordination entre le français et l'arabe. En ce qui concerne les deux conjonctions de coordination que les corpus arabes ont attesté و **wa** (et) et أو **aw** (ou), l'emploi diffère du français en deux points : 1) l'arabe peut répéter la conjonction de coordination autant de fois qu'il y ait de collocatifs ; 2) le stylistique arabe permet d'omettre tous les conjonctions de coordinations. Le français ne permet pas de répéter la conjonction de coordination autant de fois qu'il y ait de collocatif. Si une base est suivie de cinq collocatifs en français, la conjonction de coordination apparaît avant le dernier collocatif.

6.1. Enchaînement collocationnel et accord en arabe

Il est important de s'arrêter sur une règle d'accord qui paraît simple aux arabophones alors qu'elle pose un sérieux problème aux apprenants débutants, voire intermédiaires, en *Arabe langue étrangère*. Il s'agit de l'accord en genre et en nombre entre la base et le collocatif. Il suffit de prendre un des exemples de cette étude pour le comprendre.

Le premier cas est celui du collocatif – الإنسانية **al-'insaniyyat** (traduit par humains), dans الحقوق والقيم الإنسانية **al-qiyam wa-al-ḥuqûq al-'insaniyyat** (valeurs et droits humains). Ce collocatif est féminin singulier. Ainsi, la traduction mot à mot donne en français *valeurs et droits humaine (singulier + féminin). Ce phénomène ne résulte pas de l'enchaînement collocationnel mais est inhérent aux règles des accords en langue arabe. L'adjectif qui qualifie un pluriel inanimé est toujours au singulier et féminin en arabe.

Le cas de النمو والإصلاح الاقتصادي الدائمين **al-numuw wa-al-'iṣlâḥ al-iqtisâdiyy al-da'imaîn** (croissance et ajustement économiques permanents) attise la curiosité. Il s'agit d'une collocation à deux bases et à deux collocatifs. Le premier collocatif de la collocation النمو والإصلاح الاقتصادي الدائمين **al-numuw wa-al-'iṣlâḥ al-iqtisâdiyy al-da'imaîn** (croissance et ajustement économiques permanents) met en relief une difficulté supplémentaire. Les deux bases arabes sont au singulier, le premier collocatif est également au singulier et le deuxième collocatif est au duel. Le schéma est alors le suivant Base_singulier + Base_singulier + collocatif_singulier + collocatif_duel. L'apprenant serait tenté de croire que le premier collocatif (au singulier) qualifie une seule base et que le deuxième collocatif (au duel) qualifie les deux bases, alors que ce n'est pas le cas.

Les corpus démontrent en effet le contraire : النمو الاقتصادي والإصلاح الاقتصادي **al-numuw al-iqtisâdiyy wa-al-'iṣlâḥ al-iqtisâdiyy** (croissance économique et ajustement économique) existent en tant que deux collocations indépendantes. Dès lors, le premier collocatif (au singulier) qualifie bel et bien les deux bases et le deuxième collocatif (au duel) qualifie également les deux bases. Ceci s'explique par l'hypothèse suivante : il s'agit d'un cas d'ellipse où la collocation originale serait النمو الاقتصادي والإصلاح الاقتصادي الدائمين **al-numuw [ellipse : al-iqtisâdiyy] wa-al-'iṣlâḥ al-iqtisâdiyy al-da'imaîn** (*croissance économique et ajustement économique permanents). Ce serait tout simplement une économie de langage où l'ellipse a permis d'éviter une redondance évidente. Néanmoins cette économie n'est pas forcément une évidence pour un arabisant. Pour un francophone l'équivalence serait intuitivement *croissance et ajustement économiques permanents* car en français, l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.

6.2. Fusion collocationnelle

Pour parler de la fusion collocationnelle, le choix a porté sur l'étude de la collocation حرباً ضروساً **ḥarban ḍarûsan**, dont l'équivalence est *guerre meurtrière*. D'emblée, il est à noter que la fusion collocationnelle reste un

phénomène qualitatif, puisque les deux collocations qui sont liées grâce à un collocatif-base en commun, jouissent d'office du statut de collocation.

À l'examen de l'environnement de la collocation en question un verbe en arabe. Ce verbe en arabe a resurgi en tant que base incontestable de la lexie **ḥarban** (guerre). Il s'agit du verbe شن **šanna** dont le sens littéral est *déclencher*. L'association du verbe **šanna** au nom **ḥarban** donne naissance à la collocation شن حربا **šanna ḥarban** dont la collocation correspondante est *déclencher une guerre*. Les corpus ont bel et bien attesté la fusion entre **šanna ḥarban** (*déclencher une guerre*) et **ḥarban ḍarûsan** (*guerre meurtrière*) dont la somme finale est **šanna ḥarban ḍarûsan** (*déclencher une guerre meurtrière*). Le nom est employé en tant que base et collocatif à la fois selon le schéma suivant base + (collocatif-base) + collocatif.

Le corpus français n'a attesté aucun cas de fusion collocationnelle pour les collocations issues de la liste retenue. Ici, il y a lieu de croire à l'importance de ce phénomène en langue arabe. Il s'agit très probablement d'un trait caractéristique propre à l'environnement de la collocation du langage journalistique en langue arabe.

6.4. Enchaînement collocationnel et duel

L'arabe offre une possibilité d'utiliser le duel que le français n'offre pas⁹. À ce niveau-là, l'arabisant ou le traducteur vers l'arabe est face à une interaction entre le duel et la collocation que l'on peut pour le moins qualifier de surprenante. Pour illustrer ce propos, deux collocations au duel sont à l'étude.

La collocation المشهدين السياسيين العربي والدولي **al-mašhadaîn al-siyâsiyy-aîn al-ʿarabiyy wa-al-duwaliyy** dont la traduction littérale en français donne les paysages_duel politiques_duel arabe_singulier et international_singulier. Les deux derniers adjectifs sont au singulier alors que le nom qualifié est au duel ; ceci ne peut qu'étonner un locuteur non arabophone.

Afin de comprendre ce choix, il est important d'analyser la structure de ce cas bien particulier. L'enchaînement suit la structure suivante : Base au duel (valant deux bases au singulier) + collocatif au duel + collocatif au singulier + conjonction de coordination + collocatif au singulier. Cette structure laisse penser à la cohabitation de deux collocations cachées à l'intérieur de la base au duel et de l'adjectif au duel, à savoir **al-mašhadaîn al-siyâsiyyaîn** (paysages_duel politiques_duel). Quant aux derniers adjectifs

⁹ Le nombre en arabe offre une possibilité de plus que la langue française : singulier, duel et pluriel.

qui sont initialement employés au singulier, chaque adjectif parmi eux qualifie une seule collocation. Ainsi, il est tout à fait imaginable de séparer les deux collocations qui constituent cet enchaînement. Cela donnera les deux collocations suivantes **المشهد السياسي العربي** **al-mašhad al-siyâsiyy al-ʿarabiyy** (le paysage politique arabe) et **المشهد السياسي الدولي** **al-mašhad al-siyâsiyy al-duwaliyy** (le paysage politique international) dont les modèles sont respectivement (Base + collocatif) + collocatif et (Base + collocatif) + collocatif.

Il est très intéressant de voir une économie d'emploi dans l'emploi des collocations grâce au recours au duel. Il est également intéressant de voir cette tendance en arabe d'avoir un adjectif jouissant du statut du 2^{ème} collocatif, qui qualifie la collocation entière. C'est par exemple le cas de la collocation entière composée d'une base suivie d'un collocatif, comme dans le cas de **al-mašhad al-siyâsiyy al-ʿarabiyy** (le paysage_base politique_collocatif de la base arabe_collocatif de la collocation entière). Cette réalisation semble être peu naturelle pour un arabisant dont la langue n'a pas de duel.

La deuxième collocation à l'étude est **القطاعان العام والخاص** **al-qiṭaʿân al-ʿâmm wa-al-hâṣṣ** (les deux secteurs public et privé). Les corpus arabes l'ont attestée sous plusieurs réalisations comme : **القطاع الخاص أو العام** **al-qiṭaʿ al-hâṣṣ 'aw al-ʿâmm** (le secteur privé ou public), **القطاع العام والخاص** **al-qiṭaʿ al-ʿâmm wa-al-hâṣṣ** (le secteur public et privé).

De prime abord, l'absence d'ordre inter-collocatif intriguera sans aucun doute un arabisant ; les collocatifs sont permutés sans conséquence majeure. L'arabisant ne saura également pas deviner tout seul à quel moment employer une base au duel suivie de deux collocatifs au singulier comme dans la collocation **القطاعان العام والخاص** **al-qiṭaʿân al-ʿâmm wa-al-hâṣṣ** (les deux secteurs_duel public_singulier et privé_singulier), ni à quel moment employer une base au singulier suivie de deux collocatifs au singulier comme dans une réalisation de la même collocation **القطاع الخاص أو العام** **al-qiṭaʿ al-hâṣṣ 'aw al-ʿâmm** (le secteur privé ou public) où à quel moment employer une base au duel suivie d'un collocatif au duel comme dans la collocation **المشاهدين السياسيين العربي والدولي** **al-mašhadaîn al-siyâsiyyaîn al-ʿarabiyy wa-al-duwaliyy** (paysages_duel politiques_duel arabe et international).

7. Conclusion

L'étude de l'environnement de la collocation nominale (Nom + Adjectif) entre le français et l'arabe, portée par un élan lexicologique et lexicographique, a mis en évidence des caractéristiques qui n'ont été attesté qu'en arabe. Ces caractéristiques sont en partie liées au génie de la langue arabe,

qui offre, à titre d'exemple, des possibilités combinatoires au duel peu prédictibles pour un locuteur étranger. D'autres caractéristiques sont d'une nature plus conventionnelle et stylistique sans oublier celles qui sont de nature distributionnelle.

Les résultats de cette étude donnent à la collocation une dimension syntagmatique qui est d'une importance capitale lors de la production orale ou écrite en arabe. D'où l'importance de la prise en compte de l'enchaînement collocationnel dans l'apprentissage de la phraséologie en *arabe langue étrangère* et dans la rédaction des dictionnaires actifs afin d'assouvir la soif phraséologique des apprenants d'une langue étrangère et des traducteurs. N'est-il pas temps que la lexicographie et la phraséodidactique explorent d'autres horizons dans l'étude et l'enseignement de la collocation, voire de la phraséologie ?

Bibliographie

- Al-Qaisi, Fu'ad. 2007. *Etude des collocations entre langue et discours dans un corpus bilingue journalistique aligné*. Mémoire du master 2. Université Lumière Lyon 2.
- Al-Qaisi, Fu'ad. 2015. *Apport de la linguistique de corpus à la lexicographie bilingue (français-arabe) : Macrostructure et microstructure d'un dictionnaire de collocations*. Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2.
- Blumenthal, Peter. 2002. Profil combinatoire des noms synonymes distinctive et analyse contrastive. *Zeitschrift für französische Sprache Und Literatur*. 112 (2): 115–138. <http://www.jstor.org/stable/40618538>. Retrieved: 10/11/2017.
- Garcia-Page, Mario. 2011. Collocations complexes (application à l'espagnol). *Linguisticae Investigationes*. 34 (1): 68–111.
- Hamze, Hassan. 2006. Collocations et maîtrise des langues. 'Thaqafat'. 17: 22–27.
- Hobeika, Faten. 1995. *L'expression idiomatique et son traitement en traduction. Domaine : français-arabe*. Thèse de doctorat. Université Paris 3.
- Hoogland, Jan. 2004. *Collocation in Arabic (MSA) and the treatment of collocations in Arabic dictionaries*. In: Eötvös, Loránd (ed.). *Proceedings of the Colloquium on Arabic Lexicology and Lexicography*. Budapest: Csoma de Kőrös Society Section of Islamic Studies. 75–93. http://www.let.kun.nl/WBA/Content2/1.8.1_Collocation.htm. Retrieved: 01/09/2015.
- Maniez, François. 2002. *Document de synthèse du dossier d'habilitation à diriger des recherches*. Université Paris 7.
- Rey-Debove, Josette. 2006. Lexicographie moderne ». In *Etudes Lexicographiques*, n5. Rabat : Association Marocaine des Etudes Lexicographiques. 19–32.
- Siepmann, Dirk. 2005. Collocation, colligation and encoding dictionnaires (part 1). *International Journal of Lexicography*. 18 (4): 409–443.

- Siepmann, Dirk. 2006. Collocation, colligation and encoding dictionaries (part 2). *International Journal of Lexicography*. 19 (1): 1–38.
- Sinclair, John. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Svensén, Bo. 2009. *A Handbook of Lexicography: The Theory and Practice in Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teubert, Wolfgang. 2007. Corpus Linguistics and Lexicography. In: Teubert, Wolfgang (ed.). *Text Corpora and Multilingual Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 109–133.
- Teubert, Wolfgang. 1996. Comparable or Parallel Corpora? *International Journal of Lexicography*. 9(3): 238–264.
- Tutin, Agnès. 2008. For an Extended Definition of Lexical Collocations ». *Euralex: Corpus-based Linguistic and Lexicographic Studies*. <halshs-00371418>. Retrieved: 15/05/2014.

Combinatorial Profile of Collocations (Noun + Adjective) in French and Arabic: Collocation Chains under the Microscope

Abstract

Since Charles Bally's *Traité de stylistique française*, collocation has continued to provoke interest as a research subject. The contrastive features and conventional features of collocations have aroused academic curiosity around the world. However, while there have been many studies, few have looked at the wider environment surrounding collocations. This paper examines collocational relationships on a syntagmatic axis, in other words, collocation chains, which represent a new combinatorial relationship added to an already existing collocation. This paper undertakes to draw up a first typology and to make an initial analysis of this phenomenon.

Key words: *Collocation, Collocation chains, Corpus linguistics, Lexicology, Arabic.*

Fedor I. Pankov

Lomonosov Moscow State University (Russia)

pankovf@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-8716-2472>

Irina V. Tresorukova

Lomonosov Moscow State University (Russia)

itresir@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-8899-5716>

“Passe-partout” verbs (pronominal verbs) in Russian and Greek: approach to the subject and comparative analysis

Abstract. In the Russian and Greek system relating to parts of speech, the significant and pronominal categorical classes of words are distinguished. Our main task is to present such an ambiguous phenomenon as a pronominal verb. It has a field arrangement with a core and a periphery. Verbs with deictic roots (-eto-/-αυτό-) such as *этовать/αυτόνω*, as well as an obscene verbal lexicon, are found at the core of the field. The Russian verb *делать/κάνω* is included in the zone around the core. The nearest periphery includes explicative verbs used in descriptive predicates; explicative verbs used in the analogues of descriptive predicates; and also the verb *делать/κάνω* in the context of phraseological units. Incomplete phasic and modal verbs constitute the far periphery together with fullvalue verbs, which can perform some pronominal functions in both languages.

Key words: *“passe-partout” verbs, deictic verbs, descriptive predicate, phraseological units.*

1. Introduction

In the linguodidactic model of teaching foreign languages, including Russian and Greek, along with the classification of linguistic phenomena, the principle of their systematization with a dichotomous system of oppositions is actively used. In addition to the meaning of the lexical unit fixed in the explanatory dictionaries, the meaning of the lexical-semantic variant of the word is widely used as the realization of the value of a unit in a specific expression (Смирницкий 1955). In addition to the *parts of speech* as the most

common grammatical (or lexical-grammatical) superclasses, the concept of *categorical classes of words* (CCW) is used as more particular morphological categories in the view of parts of speech (Всеволодова 2000; Панков 2009). CCW in Russian are not allocated on the basis of classification, but of systematization. Rejection of the classification principle in favor of the principle of systematization seems logical at the present stage of development of linguistics as a whole and its functional and communicative direction in particular. The so-called CCW are morphological levels of lexemes, united, first of all, by the unity of grammar, not lexical (semantic) features. In accordance with the principles of systematization and the dichotomy, all the parts of speech are divided into independent and dependent, and among the independent we distinguish nominal and pronominal CCW. The former play a nominative role in the sentence, and the latter, pronominal, replace this or that significant (nominative) lexical unit.

The theory and practice of teaching foreign languages often pose some questions concerning the grammatical status of the lexeme. One of the problems deals with the so-called pronominal (i.e. *passe-partout*) words, which perform such functions as deictic, referential, quantitative, etc. In the frame of every nominal part of speech, we can single out nominal and pronominal categorical classes of words. For instance, among the nouns we distinguish not only *ручка* (*ruchka*, transl.¹ *pen*), *карандаш* (*karandash*, transl. *pencil*) in Russian and *μαρκαδόρος* (*markadoros*, transl. *felt pen*), *καρέκλα* (*karekla*, transl. *chair*) in Greek, but also *она*, *он*, *αυτός*, *αυτή* (*он*, *она*, *aftos*, *afti*, transl. *he*, *she*), among the adjectives we discern not only *умная* (*umnaja*, transl. *clever*), *высокий* (*vysokij*, transl. *tall*) in Russian and *όμορφη* (*omorfi*, transl. *beautiful*), *ωραίος* (*oreos*, transl. *handsome*) in Greek, but also *такая*, *такоῦ* (*takaja*, *takoj*, transl. *such*), *τέτοιος* (*tetios*, transl. *such*), among the numerals not only *два* (*dva*, transl. *two*) or *τρία* (*tria*, transl. *three*), but also *столько* (*stolko*, transl. *such*), *сколько* (*skolko*, transl. *how many*), *τόσοι* (*tosi*, transl. *so much*), *πόσοι* (*posi*, transl. *how much*), among the adverbs not only *завтра* (*zavtra*, transl. *tomorrow*), *интересно* (*interesno*, transl. *interesting*) or *аύριο* (*avrio*, transl. *tomorrow*), *βεβαίως* (*veveos*, transl. *certainly*), but also *μοгда* (*togda*, transl. *then*), *τότε* (*tote*, transl. *then*), *как* (*kak*, transl. *how*) etc.

Despite the linguistic systemic nature and regularity of the speech realizations of this opposition, modern grammatical studies usually do not talk about the expediency of distinguishing a class of so-called “pronominal” or “*passe-partout*” verbs, although some scientists still recognize their presence in the language system.

¹ We used *transl.* for translation.

2. Historical background

For the first time the term "pronominal verb" appears in the scientific literature in 1965 in various English works in order to design the construction *verb + noun* (compare, e.g., *take a drive/a walk* etc.). In Russia and Greece, a number of linguists have dealt with the pronominal character of the verb, but neither in Russian nor in Greek science has there been a systematic and comprehensive description of this CCW.

Thus, in particular, in Russian philology, Academician V. Vinogradov refers to A. Zaretsky, who finds "surrogate of the verbal pronoun" in Russian: a descriptive verbal pronoun *что делать?* (*chto delat'*, transl. *what to do*). In fact, this expression represents one whole pronoun, and it's evident from the fact that in the answer to this question the word *делать* (*delat'*, transl. *to do*) is neither repeated nor implied, e.g.: *Что ты делаешь? – Читаю* (*Chto ty delaesh? – Chitaju*, transl. *What are you doing? – I'm reading*), but not **делаю чтение* (**delaju chtenie*, transl. **I do reading*) or *делаю читать* (**delaju chitat'*, transl. **I do read*) (Виноградов 1972: 262). Following A. Zaretsky, V. Vinogradov considers *что делать* (*chto delat'*, transl. *what to do*) an indivisible pronoun. Yu. Maslov suggests comparing English *Yes, I do* (*he does/I did ...*) as an answer to a question containing a significant verb in the simple present or simple past tense, to *He reads better than I do*, where the pronominal verb *to do* is used. In addition, Yu. Maslov notes the necessity of a proper pronoun next to the verb form.

Two points of view on the problem of the appropriateness of distinguishing pronominal verbs are given by M. Panov. The first one is V. Arakin, who (after A. Zaretsky and V. Vinogradov) speaks about a single-verb construction *что делать* (*chto delat'*), calling it a verbal phraseological construction: *Ты что делаешь? – Да вот видишь – лежу, думаю* (*Chto ty delaesh'? – Da vot vidish – lezhu, dumaju*, transl. *What are you doing? – As you can see, I'm lying on bed thinking*): "In these dialogues, two replicas are grammatically parallel: the question is a whole word and a verb *passe-partout*, without a supplement (*что делаешь – chto delaesh'*, transl. *what are you doing?*), and the answer is a whole word which is just one verb (*думаю – dumaju*)". The second point of view is N. Janko-Trinititskaya, who objected, believing that in the case of recognition of the combination of *что делать* as a "passe-partout" verb, we will be obligated to name other verbs as well as *passe-partout* verbs: *что-нибудь делать* (*chto-nibud' delat'*, transl. *to do smth*), *что-то делать* (*chto-to delat'*, transl. *to do smth.*), *что-либо делать* (*chto-libo delat'*, transl. *to do smth.*). E.g.: *Надо что-нибудь сделать, лучшее всего – уехать* (*Nado chto-nibud' sdelat', luchshe vsego uekhat'*, transl. *I should do something, the best of all is to go*

away). Here the pronoun does not mean an object of action (Панов 1999: 173–174). M. Panov himself joined neither of the above mentioned points of view.

N. Shvedova discerned the class of so-called deictic verbs: “Deictic units are words and stable combinations, which denote the most abstract concepts around which all the nominative vocabulary is grouped” (Шведова 1998: 3). Deictic verbs, denoting the situation as a whole or as a predicate, hold their own linguistic meanings. N. Shvedova discerns deictic verbs into two groups: cored (with free compatibility) and non-cored (connected). Each cored verb has a group of non-cored verbs formed around it. E.g., around *осуществить* (*osushchestvit'*, transl. *to realize*) we have the group of: *ввести (порядки)* (*vvesti porjadki*, transl. *to introduce orders*), *выполнить (обещанное)* (*vypolnit' obeshchannoe*, transl. *to fulfil the promise*), *применить (меры)* (*primenit' меры*, transl. *to apply measures*).

The article by G. Fedyuneva deals with Russian *passe-partout* verbs: “On the status of a vertebra in the language”. She calls this class of words “pronominal” and defines them as “verbs with primary deictic roots”. Thus the linguist refers only to lexemes of the type of *тоговотать* (*togovotat'*, transl. **to this*), *стогокатъся* (*stogokat'sja*, transl. **to be thised*²). The author does not agree with N. Shvedova on the matter of discerning deictic verbs: on the basis of exclusively “pronominal significance” we can not attribute such lexemes to the composition of a deictic system. G. Fedyuneva believes that only the lexemes formed solely from the actual pronouns are the “pronominal” verbs. The “pronominal” verbs in her opinion have not received wide use, but are, first of all, the phenomena of dialects, therefore they often remain only a fact of oral speech. The researcher focuses on attention on the functions of pronominal verbs: they are used only if the speaker has difficulty choosing the right word. Thus, the communicative task here is more important than the nominative. (Федюнева 2011: 89–96).

Greek linguists use the term *απολεξικοποιημένο ρήμα* (*apoleksikopiimeno rima*, transl. *delexikised verb*) for “*passe-partout*” verbs, which V. Sfetsiou (Σφετσιού 2007) uses in her work, where she characterizes in this way the “bounding” verb in the construction with abstract nouns (*κάνω χιούμορ* (*kano hioumor*, transl. *to make a joke*), *κάνω ερώτηση* (*kano erotisi*, transl. *to make a question*)). In Greek hermeneutic dictionaries (e.g. Μπαμπινιώτης 2012; Χρηστικό 2014) this term denotes the units participating in the formation

² We can't translate verbs as *togovotat'* and *stogokat'sja* in English, because there are no such forms. We offer an approximate and literal translation, which can create an understanding of the “pronominality” of these verbs.

of the *verb + noun*, which replaces the simple verbal predicate and is used as a construction for the designation of an action or state synonymous with the significant verb (*κάνω ερώτηση – ρωτώ* (*kano erotisi – roto*, transl. *to make a question – to ask*)). Α. Μέντη describes expressions and stable constructions with a verb *λέω* (*leo*, transl. *to say*), introducing the term *light verb* (*ελαφρύ ρήμα* (*elafri rima*)), marking the category of *passe-partout* verbs. In the hermeneutic of the Greek language they give the most commonly used verbs, e.g. *κάνω* (*kano*, transl. *to do*), *δίνω* (*đino*, transl. *to give*), *έχω* (*echo*, transl. *to have*), *παίρνω* (*perno*, transl. *to take*), *γίνομαι* (*ghinomai*, transl. *to become*) etc., which describe many different functions in the sentence, since they often form part of a structure or phraseological expression. In the dictionary of G. Babiniotis, such verbs are characterized as *βοηθητικό ρήμα* (*voithitiko rima*, transl. *auxiliary verb*), and in the dictionary of Academy of Athens as *απολεξικοποιημένο ρήμα* (*apoleksikopiimeno rima*). Our opinion is to propose the term *ρήμα – πασπαρτού* (*rima-paspartu*, transl. *"passe-partout" verb*) for the Greek language as it describes the CCW most precisely.

3. "Passe-partout" verbs: approaching the problem

In order to reveal the verbal *pronominality*, it is, apparently, necessary to formulate the concept-antipode: verbal significance. By significance we mean full meaning, i.e. the ability of the verb to perform independently the functions of a predicate, to be a significant unit. If you arrange all verbs in Russian and Greek on the scale between the conditional poles "signification – pronominality", then the words that somehow lost or almost lost the significance, obviously took or are about to take a step towards pronominality. That is why we will also express some of our own considerations in favor of discerning the class of *passe-partout* verbs.

1. Among *passe-partout* verbs, it is possible first of all to distinguish lexemes, which are formed from demonstrative pronouns, for example, the colloquial verb *επινοώ* (*etovat'*) in Russian or *αυτώνω* (*aftono*)³ in Greek language. Obviously we will also treat as *passe-partout* verbs units of obscene vocabulary in Russian *зах..уим* (*zahujachit'*, transl. *to do smth fucking*⁴) and in Greek the verb *γαμώ* (*gamo*, transl. *to do smth fucking*).

³ It's impossible to translate adequately these two verbs into English, for they are part of oral speech and are used as slang.

⁴ This translation is not exact, but we try to take it closer to the meaning of Russian and Greek verb from the view of semantics, for in Greek and Russian verbs there is an obscene morpheme that is used.

2. In Russian and Greek there are at least two lexical-semantic variants of the verb *делать* (*delat'*, transl. *to do*) – *κάνω* (*kano*, transl. *to do*) – significant *делать*₁/*κάνω*₁ (*to make*) and *пasse-partout* verb *делать*₂/*κάνω*₂ (*to do*). When we answer the question *Что Антон сейчас делает?* (*Chto Anton sejchas delaet?*, transl. *What is Anton doing now?*) using the significant *делать*₁ (*delat'*), we can say: *украшение* (*ukrashenie*, transl. *bijoux*), *подставку для книг* (*podstavku dlja knig*, transl. *bookend*) etc., and when we answer this question using the *пasse-partout* verb, we have to use the verb: *работаем* (*rabotaet*, transl. *He is working*), *отдыхаем* (*otdykhaet*, transl. *He has a rest*) (e.g. Greek version *Τι κάνει ο Αντωνής τώρα;* (*Ti kani o Antonis tora?*, transl. *What is Antonis doing now?*) – *Κάνει ένα κόσμημα* (*Kani ena kosmima*, transl. *He is making a bijoux*) in the case of significant verb and *Ξεκουράζεται* (*Ksekourazete*, transl. *He has a rest*) in case of *пasse-partout* verb, etc. In this case, in the first case, in the answer it is quite possible to use the word *делать*/*κάνω*, while in the second case it is incorrect (**Делает работаем* (*Delaet rabotaet*) / **Κάνει δουλεύει* (*Kani doulevi*)).

3. *Пasse-partout* (functional pronominal) verbs play the role of a pronoun in the sentence replacing the significant word in the case of the verb. All the specific questions in Russian and Greek are expressed by a pronoun in front of them (by the so-called *Q-words* (Июмдин 2007), e.g. *Wh-words* in English (Исаченко 1965)): *кто, что, где, куда, откуда, когда, почему, сколько* / *ποιος, τι, πού, πότε, γιατί, πόσο* (*kto, chto, gde, kuda, kogda, pochemu, skolko* / *pios, ti, posos, pu, pote, jiati, poso* transl. *who, what, where, when, why, how much*) etc. So it seems rather logical that the question *Что он делает?* / *Τι κάνει* (*Chto on delaet?* / *Ti kani?*) also includes pronominal words (or, as some linguists say, this verb is a one-unit verb characterized by a single prosodic feature, e.g. (Панов 1966; Виноградов 1947), while at the same time it may be substituted by one significant verb: *Он читает* / *Διαβάζει* (*On chitaet* / *Diavazi*, transl. *He reads*) or may exist in the answer accompanied by the noun: *Он делает зарядку* / *Κάνει γυμναστική* (*On delaet zaryadku* / *Kani jimnastiki*, transl. *He does morning exercises*).

The impossibility of replacing some of the full-meaning verbs by the *пasse-partout* verb *делать*/*κάνω* (*delat'*/*kano*) is not an argument which argues against the classification of this kind of CCW. E.g.: *Антон лежит на диване. Он плохо себя чувствует.* (*Anton lezhit na divane. On plokho sebjja chuvstvuet.* transl. *Anton is lying on the sofa. He feels unwell*) Compare impossibility: **Антон делает на диване. Он плохо (себя) делает* (**Anton delaet na divane. On plokho (sebjja) delaet*, transl. *Anton is doing on the sofa. He does unwell*) etc. This operational kind of verification of categorization of *Q-words* (replacement of the significant word by the *пasse-*

partout word) is not universal. There are some restrictions to this kind of word's use. Particularly, it's important to keep in mind that the passe-partout verb *делатъ*₂ first of all replaces significant action verbs, and, as usual, intransitive (transitive is the verb *делатъ*₁/*κάνω*₁ (*delat'*/*kano*)). Restrictions of such kind are also possible in the use of "usual" pronouns, e.g. pronouns-nouns. So, we cannot always replace a noun with a personal pronoun, but this fact does not prevent the personal pronoun from being itself. So, we can't replace any noun by any pronoun in any case, but this fact does not prevent the personal pronoun from being itself: *Антон читает интересную книгу* (*Anton chitaet interesnuju knigu*, transl. *Anton is reading an interesting book*). E.g. impossibility: **Антон читает интересную её* (*Anton chitaet interesnuju ee*, transl. *Anton is reading interesting it*). *В аудитории я заглянул из любопытства* (*V auditoriju ja zagljanul iz ljubopytstva*, transl. *I looked into the classroom out of curiosity*), e.g. incorrectness: **В аудиторию я заглянул из него*⁵ (**V auditoriju ia zaglianul iz nego*, transl. *I looked into the classroom out of it*). Thus pronominal words have grammatical characteristic features in contradistinction from significant words and so we have the reason to classify this kind of words in the separate class CCW.

4. Among the passe-partout verbs which have the semantic component of pronoun, desemantised explicators can also be classified (a term by Russian linguist Shmeleva) in the body of descriptive predicates⁶, which have one-word correlators, e.g.: *допустить* (*dopustit'*) или *сделать* (*sdelat'*) (*ошибки*) (*oshibki*, transl. *to make mistakes*), compare *ошибиться* (*oshibit'sja*, transl. *to make a mistake*), *оказать* (*помощь*) (*okazat'* (*pomoshch*), transl. *to help*), compare *παρέχω βοήθεια* – *βοηθώ* (*parekho voithia* – *voitho*, transl. *to help*), *παίρνω απόφαση* – *αποφασίζω* (*perno apofasi* – *apofasizo*, transl. *to decide*) etc.

5. The categorical class of passe-partout verbs has a field arrangement, as well as intersection zones, within which new semantic values can be identified.

In the **core** of the field we can put verbs with deictic (pronominal) root meanings in both languages, e.g. *этовать* (*etovat'*) / *αυτώνω* (*aftono*), and also the obscene lexems, in **the field near the core** – Russian verb *делатъ*₂ (*delat'*) / Greek verb *κάνω* (*kano*), (*to do*), to **the nearest periphery** we can put verb-explicators which compose the descriptive predicates and their analogues

⁵ E.g. from (Всеволодова 2000: 28): *Парень* высокого роста сказал... – **Он* высокого роста сказал... (*Paren' vysokogo rosta skazal...* – **On vysokogo rosta skazal...*)

⁶ About the descriptive predicates see (Кузьменкова 2000; Всеволодова 2000 etc.).

or some verbs which don't have any one-word correlator. To the **distant periphery** we put the verb in the phraseological units.

Let us analyse every part of the field in turn, starting with and gradually moving towards the periphery.

1) **Core of the field:** 1) verbs with deictic roots (-εΓΟ/-αΥΤό-) ΤΙΠΑ *ετοματ* (*etovat'*) / *αυτώνω* (*aftono*); 2) obscene verbs as *зах..чить* (*zahuia-chit'*) / *γαμιώ* (*gamo*). In the core of *passe-partout* verbs we place the semantically marked verb *ετοματ* (*etovat'*) in Russian or *αυτώνω* (*aftono*) in Greek that play the substitutive role. In Russian we put some derivative verbs, such as *отετοματ* (*otetovat'*), *разετοματ* (*razetovat'*), *доετοματ* (*doetovat'*), *подετοματ* (*podetovat'*), *переетоματ* (*pereetovat'*)⁷ etc., in the Greek language the verb *αυτώνω* (*aftono*) will exist in the single form excluding its paradigm in different tenses.

The Greek verb *αυτώνω* (*aftono*) is formed by using the theme of pronoun -αΥΤ- and thus this verb becomes verb-pronoun, *passe-partout* verb by itself due to its etymology. More than the verb *κάνω* (*kano*) / *делат* (*delat'*), this verb is used for replacing other significant verbs that the speaker can't find at the moment of producing speech, thus this verb plays a role of *passe-partout* or *magic word*. It is very frequently combined with an adverb *λίγο* (transl. *a little bit*), which reduces the imperative: *Αύτωσε λίγο το αυτό εκεί πέρα* – *Отэтовай немножко вот это там.* (*Aftose ligo to afto eki pera* – *Otetovaj nemnozho vot eto tam*, transl. *Will you please do this there?*); *Μπορείς να αυτώσεις λίγο το πιστολάκι, σε παρακαλώ* – *Ты не мог бы чуть-чуть отэтоваτ φен?* (*Mporis na aftosis ligo to pistolaki se parakalo* – *Тy не мог бы chut-chut otetovat'fen*, transl. *Will you please do the hair-dryer a little bit*).

We also often use this verb for replacing some obscene verbs which cannot be used in some speech situations, while is implied in the whole context: *Θα σε αυτώσω!* – *Я тебя сейчас как отэчу!* (*Tha se aftoso* – *Ja tebia seihas kak otechu* / *I will fuck you*); *Πρέπει να αυτώσω την έκθεση για τη Δευτέρα, αλλιώς θα με αυτώσει πάλι ο αυτός ο βλάκας!* – *Я должен отэтит доклад на понедельник, иначе меня этот урод так отэтит!* (*Prepi na aftoso tin ekthesi ghia tin Deftera, allios tha se aftosei pali aftos o vlakas* – *Ja dolzhen otetit doklad na ponedelnik, inache meni tot urod tak otetit* / *I have to make this text until Monday, otherwise this fool will fuck me*).

2) **Field near the core:** Russian verb *делат* (*delat'*) / Greek *κάνω* (*kano*), compare English *to do*.

⁷ It is not possible to adequately translate these verbs into English, since all these verbs indicate a different character or different degree of completeness of the action embodied in the main verb *ετοματ* (*etovat'*).

3) The nearest periphery:

1. verb-explicators which compose the descriptive predicates, e.g., *делать ошибку* (*delat' oshibku*) instead of *ошибаться* (*oshibat'sja*), transl. *to make a mistake*) / *κάνω λάθος* (*kano lathos*, transl. *to make a mistake*)⁸, *делать остановку* (*delat' ostanovku*) instead of *останавливаться* (*ostanavlivatsja*, transl. *to make a stop*) / *κάνω στάση – σταματώ* (*kano stasi – stamato*), *делать попытку* (*delat' poruytku*) instead of *пытаться* (*pytat'sja*) / *κάνω προσπάθεια – προσπαθώ* (*kano prospathia – prospatho*), *делать заявление* (*delat' zajaivlenie*) instead of *заявлять* (*zajaivliat'*, transl. *to declare*) / *κάνω δήλωση – δηλώνω* (*kano dílosi – dílonο*), *делать объявление* (*delat' objaivlenie*) instead of *объявлять* (*objaivliat'*, transl. *to announce*) / *κάνω αγγελία – αναγγέλλω* (*kano angelia – anaghelno*), *делать классификацию* (*delat' klasifikaciju*) instead of *классифицировать* (*klassificirovat'*, transl. *to classify*) / *κάνω ταξινόμηση – ταξινομώ* (*kano taksinomisi – taksinomo*), *делать перерыв* (*delat' pereryv*) instead of *прерываться* (*preryvat'sja*, transl. *to have a break*) / *κάνω διάλειμμα – διακόπτω* (*kano dílaima – diakopto*) etc.;
2. whole expression which includes a passe-partout verb which we cannot substitute by any one-word correlator, e.g. in Russian *делать домашнюю работу* (*delat' domashniuju rabotu*, transl. *to do homework*) and in Greek *κάνω πρόγνωση* (*kano prognosi*, transl. *to make a forecast*), or a verb, which pretends to be a correlator, has other meaning: e.g. in Russian *делать выводы* (*delat' vyvody*, transl. *to conclude*) ≠ *выводить* (*vyvodit'*, transl. *to take out*); *делать замечание* (*delat' zamechanie*, transl. *to make a remark*) ≠ *замечать* (*zamechat'*, transl. *to notice*); in Greek: *κάνω παρατήρηση* (*kano paratirisi*, transl. *to make a remark*) ≠ *παρατηρώ* (*paratiro*, transl. *to notice*); *κάνω μάθημα* (*kano mathima*, transl. *to make a lesson*) ≠ *μαθαίνω* (*matheno*, transl. *to learn*);
3. the verb *делать/κάνω* (*delat'/kano*) as a part of phraseological units, where it has almost lost its initial function: e.g. in Russian: *делать из мухи слона* (*delat' iz mukhi slona*, transl. *to make smth bigger than it is*), *делать большие глаза* (*delat' bolshie glaza*, transl. *to be amazed*), *делать вид* (*delat' vid*, transl. *to make as if to*), *делать кислую мину* (*delat' kisluju minu*, transl. *to make a wry face*), *делать хорошую мину*

⁸ 50 Here and further except of some specially stipulated cases, the meaning of examples in the Russian and Greek languages coincide, so we just translate the examples of the Russian language.

при плохой игре (*delat' khoroshuju minu pri plokhoj igre*, transl. *to make a poker face*); and in Greek: *κάνω τα μικρά μεγάλα* (*kano ta mikra megala*, transl. *to make smth bigger than it is*), *κάνω στραβά μάτια* (*kano strava matia*, transl. *to turn a blind eye*), *κάνω τα στραβά μούτρα* (*kano ta strava mutra*, transl. *to make a wry face*), *κάνω τον κορόιδο* (*kano ton koroido*, transl. *to pretend to be a fool*).

4) Distant periphery:

1. so-called semi-significant phase verbs (*начать* (*nachat'*, transl. *to begin*)) and modal verbs (*мочь* (*moch'*, transl. *can*));
2. full-significant verbs which in both languages can in some ways serve as a *passé-partout* verb (compare the noun *вещь* (*veshch*, transl. *object*), that can replace any other noun in certain situations and, thus, taking the first step towards becoming a pronoun): e.g. in Russian *заниматься/заняться* (*zanimat'sja/zaniat'sja*, transl. *to be engaged in*), *поступить/поступить* (*postupat'/postupit'*, transl. *to do, to act*), *выполнять/выполнить* (*vypolniat'/vypolnit'*, transl. *to practice*), *происходить/произойти* (*proiskhodit'/proizojti*, transl. *to happen*), *случаться/случиться* (*sluchat'sja/sluchit'sja*, transl. *to happen*) etc.; in Greek *πάρνω* (*perno*, transl. *to take*), *έχω* (*echo*, transl. *to have*), *ρίχνω* (*rikhno*, transl. *to drop*), *βάζω* (*vazo*, transl. *to put*), *τρώω* (*troo*, transl. *to eat*) etc.

4. Brief conclusions

Thus, the study of the rich and diverse class of Russian and Greek *passé-partout* verbs, and in prospect – the analysis of its aspectual characteristics – has both theoretical and practical significance. On the one hand, it theoretically registers a universal lexical and grammatical phenomenon that has long become a real linguistic fact for a long time, on the other hand it helps to optimize the process of teaching the Russian and Greek languages, making it methodologically more expedient and effective. From this point of view it seems interesting to study the functioning of *passé-partout* verbs that have lost their significant meaning in the phraseological expressions of the Greek language, since such an aspect in the study of phraseology is very important for understanding the specific features of the formation of phraseological expressions and the possibility of their adequate translation into Russian in the teaching of various courses in translation and lexicology of the Greek language.

Bibliography

- Vinogradov Viktor V. – Виноградов В. В. 1972. *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. 2-е изд. М.: Высшая школа.
- Vsevolodova Maja V. – Всеволодова М. В. 2000. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник*. М.: Изд-во Моск. ун-та.
- Iomdin Leonid L. – Иомдин Л. Л. 2007. Русские конструкции малого синтаксиса, образованные вопросительными местоимениями // *Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ*. Том 1 / Под ред. А.А. Градинаровой. Sofia: Heron Press. 117–126.
- Isachenko Alexander V. – Исаченко А. В. 1965. О синтаксической природе местоимений // *Проблемы современной филологии. Сборник статей к семидесятилетию академика В.В. Виноградова*. М.: Наука. 159–166.
- Krylov Sergej A. – Крылов С. А. 1989. О семантике местоименных слов и выражений // *Русские местоимения: семантика и грамматика. Межвузовский сборник научных трудов*. Владимир: ВГПИ. 5–13.
- Kuzmenkova Valentina A. – Кузьменкова В. А. 2000. *Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке*. Дис. ... канд. филол. наук. М.: МГУ.
- Maslov Jury S. – Маслов Ю. С. 1975. *Введение в языкознание. Учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов*. М.: Наука.
- Pankov Fedor I. – Панков Ф. И. 2009. *Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия*. Дис. ... д.ф.н. М.: МГУ.
- Pankov Fedor I. – Панков Ф. И. 2014. Местоглаголие в теории и практике преподавания русского языка как иностранного // *Русский язык и культура в современном образовательном пространстве: V Международная научно-практическая конференция. Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 23–24 октября 2014 г.: Тезисы докладов*. М.: МАКС Пресс. 60–62.
- Panov Mikhail V. – Панов М. В. 1966. *Русский язык // Языки народов СССР. 1. Индо-европейские языки*. М.: Наука.
- Panov Mikhail V. – Панов М. В. 1999. *Позиционная морфология русского языка*. М.: Наука.
- Smirnitky Alexander I. – Смирницкий А. И. 1955. *Лексическое и грамматическое в слове // Вопросы грамматического строя*. М.: Изд-во АН СССР.
- Fediouneba Galina V. – Федюнева Г. В. 2011. О статусе местоглаголия в языке // *Вопросы языкознания*. № 2. 89–96.
- Shvedova Natalia Ju. – Шведова Н. Ю. 1998. *Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства*. М.: Азбуковник.
- Shvedova Natalia Ju. – Шведова Н. Ю. 2005. *Русский язык: Избранные работы*. М.: Языки славянской культуры.

- Menti Aleksandra – Μέντη Α. 2014. *Σημασιοσυντακτική ανάλυση ρηματικών δομών: η περίπτωση του ρήματος λέω (διπλωματική εργασία)*. Διεπιστημονικό-διαπανεπιστημιακό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Τεχνολογία VII». Αθήνα.
- Sfetsiou Vasileia – Σφετσίου Β. 2007. *Κατηγορηματικά ονόματα: μέθοδος ανάλυσης τους για ηλεκτρονικές εφαρμογές (διδασκαρική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη.
- Babiniotis Georgios D. – Μπαμπινιώτης Γ.Δ. 2012. *Λεξικό της Νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ.
- Triantafillidis Manolis – Τριανταφυλλίδης Μ. 1998. *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Charalambakis Ch. ed. – Χαραλαμπάκης Χ. 2014. *Χρηστικό λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Les verbes « passe-partout » (verbes pronominaux) en russe et en grec: pour une approche du sujet et pour une analyse comparative

Résumé

En russe et en grec, dans le système des parties du discours, on distingue les classes catégoriques significatives et pronominales des mots. Notre article se propose d'analyser les verbes pronominaux qui sont présents dans les grammaires russe et grecque comme un phénomène ambigu. Ces verbes montrent un champ avec un noyau et une périphérie. Au milieu du champ se trouvent des verbes aux racines déictiques (-eto-/-αυτό-), ainsi qu'un lexique verbal obscène. Le verbe russe *делать* / grec *κάνω* est inclus dans la zone nucléaire. À la périphérie la plus proche, nous incluons les verbes explicatifs concernant la composition des prédicats descriptifs; les *verbes-explicatifs* concernant la composition des analogues des *prédicats descriptifs*; et aussi le verbe *делать/κάνω* dans le cadre des unités phraséologiques. La périphérie distante est composée de verbes incomplets phasiques et modaux; ainsi que des verbes ayant une valeur pleine et montrant certaines fonctions pronominales dans les deux langues.

Mots clés: *verbes "passe-partout", verbes déictiques, prédicat descriptif, unités phraséologiques.*

PART III

**PHRASEOLOGY AND LANGUAGES
FOR SPECIFIC PURPOSES**

Sylva Reznikova

Czech University of Life Sciences (Czech Republic)

svejdarovas@pef.czu.cz

<https://orcid.org/0000-0001-7423-5222>

Equality in minority language maintenance – the phrasing of law

Abstract. This paper focuses on the doctrinal legal analysis of the international law on minority language maintenance as it is reflected in Czech and Polish legislation. Syntactic and semantic ambiguities and vagueness in word meanings are examined with a focus on legal differences between autochthonous and immigrant communities and on the inflexibility of legal guarantees. It is concluded that there is no legal consensus as to who should benefit from legal provisions on language maintenance, because there is no universally accepted definition of national minority and there is no consensus on the justifiability of legal differentiation between traditional autochthonous minorities and newer communities of immigrants with respect to language rights. Additionally, current legal documents do not impose obligations on states to guarantee enforceable and equal linguistic rights for minorities.

Key words: *doctrinal legal analysis, immigrants, minority language rights, Czech law, Polish law, phraseology.*

1. Introduction

Numerous documents of international and European law acknowledge language rights for linguistic minorities. However, there is no consensus as to who should be the beneficiaries of such provisions, because scholars of international law have not yet agreed on the definition of national minority (Dunbar 2016: 457). Equally, there is no consensus on the justifiability of legal differentiation between traditional “autochthonous” minorities and newer communities of “immigrants” with respect to language rights. Moreover, there are no clear-cut criteria for distinguishing between autochthonous and immigrant minorities (Kymlicka 2015: 2–3). However, even if the problems of defining beneficiaries are disregarded, the present international legal docu-

ments do not impose such obligations on states, which would guarantee enforceable minority linguistic rights for groups and individuals (de Varennes and Kuzborska 2017: 151).

Uncertainties and insufficient legal guarantees for minorities similar to those in international law also exist in domestic legal systems, where some minorities are granted greater linguistic rights than others comparable in terms of size, history, or the danger of their language becoming extinct.

This paper focuses on the legal language of the essential laws regulating minorities in Czechia and Poland. It is especially taken into consideration that legal discourse and, in particular, written laws, comply with specific genre features (Gotti 2012: 62–63). The analysed legal texts are assessed as “expository documents” which employ a “relatively objective tone” (Tiersma 1999: 139).

2. The legal framework for linguistic maintenance

2.1. Language rights as important within the system of human rights

Legal protection of minority languages is indispensable for minority identity. Holt and Packer (2005) note that “regulation of minority languages is an important and sometimes emotive issue” and that it “closely relates to identity and belonging” (*Ibid.*: 339); Packer (1996) also states that “language and culture are intimately connected to the identity of persons belonging to national minorities” (*Ibid.*: 171); and similarly, Weller (2004) mentions that the second-generation (i.e. cultural) minority rights are an indispensable component of “minority identity” (*Ibid.*: 266).

Moreover, legal arrangements regarding linguistic rights are important as the latter contribute to cultural “wealth” (Dunbar 2006: 190) and to the maintenance of cultural diversity (Packer and Holt 2004: 104; Holt and Packer 2005: 339; Packer 1996: 171).

Apart from being *per se* valuable, the protection of minority languages and the legal regulation of linguistic human rights have numerous practical implications (Holt and Packer, 2005: 340). At the same time, such protection must be seen as important in itself, due to the intrinsic value of minority languages and identities (Dunbar 2006: 190; de Varennes 1999: 309) and the “symbolic resonances” of such legislative protection (Holt and Packer 2005: 340).

2.2. The phrasing of law, European legal regulation

Within Europe, the maintenance and protection of minority languages are mainly guaranteed by two documents of the Council of Europe: the *European Charter for Regional or Minority Languages*¹ (1992) and the *Framework Convention for the Protection of National Minorities*² (1995). The former instrument focuses directly on minority languages. Minorities as groups are not defined, because they are not the *Language Charter's* main concern. The purpose is to protect minority languages and cultural heritage and the promotion of minority rights as human rights is a “by-product” of the protection of languages (Dunbar 2004: 39–40). The linguistic human rights that can be derived from the *Language Charter* are those serving its purpose: the recognition, promotion, development, and maintenance of regional and minority languages. The languages of migrants are explicitly excluded from its scope (Dunbar 2004: 40).

The latter instrument is focused directly on minorities and their members. It grants the right to develop one's own culture, and to preserve the elements of national identity, such as language and cultural heritage. The *Framework Convention* does not provide a definition, but we can draw a conclusion about what constitutes a national minority, at least for the purposes of the *Convention*. It lists the essential characteristics that define the self-identity of the individuals that make up a minority (Shaw 1990: 23). Although the *Framework Convention* does not define the terms, its potential application is wide and includes both “historical minorities” and “new minorities” (Dunbar 2004: 40).

Within the documents of the Council of Europe, the *European Convention on Human Rights* (1950) is also relevant to the protection of minority languages and their speakers, especially due to its provisions related to freedom of thought, conscience and religion (Article 9), freedom of expression (Article 10), freedom of assembly and association (Article 11), and prohibition of discrimination (Article 14).

Both Czechia and Poland have been member states of the European Union since 2004. The EU legal framework provides further protection to the Czech and Polish citizens who consider themselves speakers of minority languages. However, as on the other levels of international and supra-national legislation, there is no universally accepted legal definition of national minorities or minority languages. Nic Shuibhne (2002) points to the

¹ *Language Charter* hereinafter.

² *Framework Convention* hereinafter.

definition provided by the European Bureau for Lesser Used Languages (Nic Shuibhne 2002: 49).³ Nevertheless, the use of the term “lesser used” for a language is problematic in itself (*Ibid.*) and furthermore, the said definition is concerned with languages, rather than with their speakers and groups of speakers.

EBLUL classifies protected minority languages as “the national languages of two Member States which are not official languages of the EU”, “languages of communities residing in a single Member State”, “languages of communities residing in two or more Member States”, “languages of communities which are minorities in the state in which they live but are the majority languages of other Member States”, and “non-territorial languages” (EBLUL 1996). None of these categories includes the languages of newer communities, which can be considered “immigrant”, such as the Vietnamese in both Czechia and Poland. Additionally, these categories do not contain languages in a position similar to Ukrainian in Poland, i.e. languages of communities which are minorities in an EU Member State but are majorities in non-EU states, such as Ukrainian in Poland.

Extra and Gorter (2001) add to the problem of defining national minorities and their languages by pointing to the fact that “in Europe as a whole there is not one majority language because all languages are spoken by a numerical minority” (Extra and Gorter 2001: 1). However, certain languages deserve special attention, because, unlike the EU official languages, they are “ignored in public and official activities of the EU” (*Ibid.*).

2.3. International legal regulation

Several documents produced within the structures of the United Nations provide basic treatment of linguistic rights. The *International Covenant on Civil and Political Rights* (ICCPR) (1966) guarantees the right of persons belonging to minorities to “enjoy their own culture” and to “use their own language” (Article 27). Practice has shown that it is difficult to apply this article. There have been many situations of conflict between the general interest and the interest of the minority and also situations of conflict between the interest of the minority as a group and individuals belonging to the minority.

The *Declaration of the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities* (1992) calls for state policies which enable minorities to develop their culture and language (*Ibid.*: Article 4 (2)). More particularly, the *Declaration* requires states to provide opportunities for

³ “EBLUL” hereinafter.

minority members to “learn their mother tongue or to have instruction in their mother tongue” (*Ibid.*: Article 4(3)). However, that this instrument is of a declaratory nature and therefore, it is not legally binding.

2.3.1. Particular language rights and applicability to immigrants in the wording of international law

Out of the numerous international legal documents devoted to language rights, let us have a closer look at the *Framework Convention* (1995), an instrument which addresses minorities specifically and guarantees the same right to persons belonging to national minorities: “the right of every person belonging to a national minority to be informed promptly, in a language which he or she understands, of the reasons for his or her arrest, [...], and to defend himself or herself in this language, if necessary with the free assistance of an interpreter” (*Ibid.*: Article 10(3)).

The problem of the scope of application of linguistic rights, depending on minority membership, is complicated due to the lack of a universally accepted definition of “minority”, “national minority” and “linguistic minority”. Many international documents focus on minority rights and contain detailed provisions thereon without explicitly defining “minorities”. The *Framework Convention* (1995) does not define “national minorities”.

Similarly, the *Language Charter* (1992) does not define “national minorities” or “linguistic minorities”. However, on the other hand, “minority languages”, its primary subjects of protection, are defined. Various scholars of international law have attempted to express a definition of a “minority” which would be universally accepted and binding. These attempted definitions mostly link minority membership to the citizenship of the host state and therefore exclude resident aliens, temporary guest-workers, and refugees.

The *Language Charter* (1992) explicitly excludes the languages of migrants from its scope of application: “it does not include [...] the languages of migrants” (*Ibid.*: Article 1(a)). The *Framework Convention* (1995) requires states to provide more privileged treatment of those minorities inhabiting a certain area “traditionally” (*Ibid.*: Articles 10(2), 11(3), 14(2)). Its *Explanatory Report* (1995), however, points out that this term does not refer to “historical minorities”, but rather to those “still living in the same geographical area” (*Ibid.*: Article 66).

The wording of the international documents in question is not clear. Paulston (1998) deals with the problematic nature of the term “minority” in itself: it “implies quantitative differences only”, while “the most salient difference is that of super/subordinate status relationship” (Paulston 1998: 1).

Therefore, the practical application of the discussed provisions depends on electoral systems and other political factors (*Ibid.*).

Similarly, the status of some languages is “disputed” (Nic Craith 2006: 108), as it is often not agreed upon the distinction between languages and dialects. An example of a disputed language is Kashubian in Poland (*Ibid.*), while the change of its status is not dependent on changes in the language itself but rather on “the attitudes of [their] speakers” (*Ibid.*).

In addition to the problems with defining national minorities and minority languages, the explicit exclusion of “immigrant groups” or of the “languages of immigrants” is ethically problematic. Europe has a long history of immigration from outside the continent (Nic Craith 2006: 148). European countries differ in their pattern of immigration, but they are similar to one another in the public perception of non-Europeans as “foreigners” (*Ibid.*) and in the notion that the support to their language is often apprehended by the public as an obstacle to integration (Extra and Gorter 2001: 3). The emergence of nation states in the eighteenth century has led to the “fixation” with state borders and the notion that “immigrants” will remain loyal to their states of origin, while it will not be possible for them to maintain transnational identities (Nic Craith 2006: 149).

The legal problem of the text of the international documents is the fact that these treaties do not create “direct language rights” (de Varennes 2009: 31). The *Language Charter* only provides for “minority languages”, rather than their speakers, it does not guarantee human rights to individuals (*Ibid.*) or groups and thus cannot be regarded as sufficient in safeguarding equality in linguistic maintenance. The *Framework Convention* only establishes a “framework” for governments, and thus has “inherent limitations” in its “programme-type” provisions (*Ibid.*).

Finally, even if wording problems disregarded, the accommodation and implementation of these international provisions in domestic legislations does not necessarily mean that linguistic maintenance is going to be provided for (Hogan-Brun and Wolff 2003: 4), due to the complex relationship between democracy and language policies (*Ibid.*: 7).

3. The phrasing of the laws of Czechia and Poland

3.1. The implementation of international obligations

Both Czechia and Poland are parties to the above-discussed international and European legal instruments. From the point of view of phraseology, the implementation of the said instruments is problematic due to the

“culture-boundness” of phraseology (Sabban 2009: 229), i.e. due to the fact that phrasemes are closely connected with culture, with regard to their idiomatized nature and semantic connotations.

The international treaties to which Czechia is a party become automatically a part of the Czech law, according to Article 10 of the *Constitution* (1993)⁴. Most minority languages in Czechia are protected by the *Framework Convention* (1995). According to the Ministry of Interior, these languages include Bulgarian, Croatian, Greek, Hungarian, Russian, Ruthenian, Serbian, and Ukrainian (Jirasová *et al.* 2005).

Additionally, some minority languages in Czechia are protected by the Language Charter (1992), which was ratified by the Czech Republic in 2006. Four languages are protected under its Part II, which states the “objectives and principles” (*Language Charter* 1992: Article 7) pursued with regard to the protection of the languages “traditionally used” (*Ibid.*: Article 1) within a state. These languages include German, Polish, Romani, and Slovak (Jirasová *et al.*, 2005). The “objectives and principles” in Part II of the *Language Charter* include, for example, “the recognition of the regional or minority languages as an expression of cultural wealth” (*Language Charter* 1992: Article 7(1(a))), “the need for resolute action to promote regional or minority languages in order to safeguard them” (*Ibid.*: Article 7(1(c))), “the provision of appropriate forms and means for the teaching and study of regional or minority languages at all appropriate stages” (*Ibid.*: Article 7(1(f))), and “the promotion of study and research on regional or minority languages at universities or equivalent institutions” (*Ibid.*: Article 7(1(h))). Part III of the *Language Charter* grants the strongest set of rights to two languages in Czechia: Polish and Slovak (Jirasová *et al.* 2005). These rights include the access to education in the protected minority languages and guarantees of access to state authorities in the respective languages (*Language Charter* 1992: Articles 8–14). Part III of the *Language Charter* lists a number of particular rights, grouped under several domains: education (*Ibid.*: Article 8), judicial authorities (*Ibid.*: Article 9), administrative authorities and public services (*Ibid.*: Article 10), media (*Ibid.*: Article 11), cultural activities and facilities (*Ibid.*: Article 12), economic and social life (*Ibid.*: Article 13), and transfrontier exchanges (*Ibid.*: Article 14). According to Article 2 of the *Language Charter*, each party is obliged to “apply a minimum of thirty-five paragraphs or sub-paragraphs from among the provisions of Part III of the Charter, including at least three chosen from each

⁴ Cf. *Constitution of the Czech Republic*, constitutional Act No. 1/1993, Collection of Acts of the Czech Republic.

of the Articles 8 and 12 and one from each of the Articles 9, 10, 11 and 13” (*Ibid.*: Article 2(2)).

In Poland, the *Constitution* of 1997⁵ provides, in Article 91, the principle for the relationship of the Polish national law and international law: “After promulgation thereof in the Journal of Laws of the Republic of Poland, a ratified international agreement shall constitute part of the domestic legal order [...]” (*Polish Constitution* 1997: Article 91(1), official translation).

The *Framework Convention* was ratified by Poland in 2000. However, in Poland, this convention does not play an important role in the protection of minority languages, because all minority languages are protected by the *Language Charter*.

The *Language Charter* was ratified by Poland in February 2009. According to the “Declaration contained in the instrument of ratification” as cited by the *Council of Europe* (n.d.), there are fifteen minority languages spoken in Poland and they are all protected under the regime of Part III of the *Language Charter*. Kashubian is protected as a regional language, Czech, Hebrew, Yiddish, Belarusian, Lithuanian, German, Armenian, Russian, Slovak, and Ukrainian are protected as national minority languages, and Karaim, Lemko, Romani, and Tatar are protected as ethnic minority languages.

3.2. National laws – the main minority acts

The most essential act related to minority law in Czechia is the *Czech Minority Act* (2001)⁶. It contains the definition of a “national minority” for the purposes of Czech law, the definition of a “member of a national minority” and the enumeration of minority rights granted to national minorities in Czechia (these rights include linguistic rights). Similar areas are covered by the *Polish Minority Act* (2005)⁷ in Poland.⁸

In addition to the *Minority Acts*, the two countries have many mutually corresponding acts which are not specifically devoted to minority protection,

⁵ Cf. *The Constitution of the Republic of Poland* of 2 April, 1997, Journal of Laws No. 78, item 483.

⁶ Cf. *Act on the Rights of the Members of National Minorities*, No. 273/2001, Collection of Acts of the Czech Republic. Translation own.

⁷ Cf. *Act on National and Ethnic Minorities and on the Regional Languages* of 6 January, 2005, Journal of Laws No. 17, item 141. Official translation.

⁸ The *Czech Minority Act* was analysed in its original Czech version, and the extracts included herein were translated into English by the author of the paper. The *Polish Minority Act* was analysed in the official translation.

but whose provisions relate to minority rights and minority languages and cultures. However, the analysis herein focuses on the two main minority acts, each in one of the respective countries.

The present phraseological analysis of the special-purpose language of the legal texts in question. The phraseological units taken into consideration include “lexicalized, reproducible billexemic or polylexemic word group[s] in common use, which [have] relative syntactic and semantic stability” (Gläser 1998: 125). Moreover, these units may be “idiomatized” and may “carry connotations” or “have an emphatic or intensifying function in a text” (*Ibid.*). In the analysis of the Czech and Polish minority laws, the salient phraseological units include, for example, “national minority”, “ethnic minority”, “minority language” and “minorities traditionally living in the territory”.

The purpose of the *Czech Minority Act* is to regulate minority rights, ensure respect for the “national and ethnic identity as a part of human rights” and enable minorities to maintain their “own culture, traditions and language”, and the “harmonious coexistence of national minorities with the majority population” (*Czech Minority Act* 2001: Preamble).

The initial sections of the *Act* further specify its area of regulation: It regulates the rights of the members of national minorities and the responsibilities of authorities in relation to minority protection (*Ibid.*: § 1). In the following section, the *Act* defines the terms “national minority”:

A national minority is a society of citizens of Czechia who live in the territory of the present Czech Republic and who differ from the other citizens typically by their common ethnic origin, language, culture and traditions and who constitute a numerical minority among the inhabitants of Czechia and who at the same time express the will to be accepted as a national minority for the purposes of a common striving for the preservation and development of their uniqueness, language and culture, and at the same time for the purposes of the expression and preservation of the interests of their society which was historically created (*Ibid.*: § 2(1)).

The following sections of *Czech Minority Act* specify the rights of the members of national minorities. While some apply to members of all national minorities, some others are reserved for the members of the minorities that have been “traditionally and for a long time living in the territory of the Czech Republic” (*Ibid.*: §§ 8–11). The latter group of rights include the right of multilingual signs and inscriptions (*Ibid.*: § 8), the right of using the language of a national minority in official communication and in hearing before a court (*Ibid.*: § 9), the right of using the language of a national minority

during elections (*Ibid.*: § 10), and the right of education in the language of a national minority (*Ibid.*: § 11).

The purpose of the *Polish Minority Act* is declared in Article 1: “to regulate the issues connected with the maintenance and development of the respective cultural identity of national and ethnic minorities”, “the preservation and development of the regional language”,⁹ and the “observance of the principle of equal treatment of individuals irrespective of their ethnic descent” (*Polish Minority Act* 2005: Article 1).

The *Act* defines the terms “national minority”, “ethnic minority”, and “minority language” for the purposes of the Polish law (*Ibid.*: Articles 2–3). National minority is defined as follows:

1. A national minority, as defined by this *Act*, shall be a group of Polish citizens who jointly fulfil the following conditions: 1) is numerically smaller than the rest of the population of the Republic of Poland; 2) significantly differs from the remaining citizens in its language, culture or tradition; 3) strives to preserve its language, culture or tradition; 4) is aware of its own historical, national community, and is oriented towards its expression and protection; 5) its ancestors have been living on the present territory of the Republic of Poland for at least 100 years; 6) identifies itself with a nation organized in its own state. 2. The following minorities shall be recognized as national minorities: 1) Byelorussians; 2) Czechs; 3) Lithuanians; 4) Germans; 5) Armenians; 6) Russians; 7) Slovaks; 8) Ukrainians; 9) Jews (*Ibid.*: Article 2).

The maintenance of minority languages is regulated by *Chapter 2*, by guaranteeing the right of minority members to spell their names and surnames according to the orthography of their language, to learn their language and to use it freely in public and in their private lives. In the municipalities where the minority comprises at least 20 percent of the population, the minority is allowed to use the language in contact with local state authorities. The same condition is set for the use of the minority language for the local names of localities, sites, and streets.

3.3. The style of the minority acts

The contents and the topics included are comparable in the acts in question and the analysed documents follow the same structure: they delimit their own purposes and areas of regulation, they define the basic terms, and list the rights applicable to minorities, and specify them to a varying de-

⁹ This provision refers to the Kashubian language.

gree of detail. The acts in issue cover almost identical topics, but their actual regulation and particularity vastly differ.

The inclusion of the *Preamble* in the *Czech Minority Act* is in accordance with the Act's overall formal, declaratory, and inexact nature. The entire act mostly declares values and only to a lesser extent (than the *Polish Minority Act*) grants actual rights. The *Preamble* introduces the document and presents a condensed summary of the values which are further mentioned throughout the main text of the act. However, the *Czech Minority Act* does not mention the bearer of such values. They are enumerated in an emphatic but uninformative way. The emphatic enumeration makes it clear that the readers are supposed to be impressed by the seriousness of the matter regulated by the act. However, it is not made clear what particular information the readers are given and by whom they are being impressed.

The *Preamble* of the *Czech Minority Act* consists of a single sentence of enormous length and complexity: 116 words in the original Czech text¹⁰ and 7 paragraphs. The basic structure of the sentence is that "The Parliament of Czechia [...] has passed the following Act [...]" (*Czech Minority Act* 2001: *Preamble*). Both the subject and the predicate of the sentence are extensively modified by numerous additional clause elements, which are themselves further modified by other clause elements. Overall, the sentence lacks coherence and the various modifiers do not lead to accurate expression:

The Parliament of the Czech Republic as a democratic and legal state,
having in consideration the right to national and ethnic identity as a part of human rights,
having in respect the identity of the members of national minorities as both individuals and a group evincing themselves and itself above all by their or its own culture, traditions or language,
having in consideration the creation of a multicultural society and being in pursuit of cohabitation of national minorities in harmony with the majority inhabitants,
guaranteeing to the members of national minorities the right to effective participation in cultural, social and economic life and in public affairs, especially in those that are related to national minorities,
being protective towards the rights of the members of national minorities in accordance with international treaties about human rights and fundamental freedoms by which Czechia is bound, with the Constitution and the Charter of human rights and fundamental freedoms,
has passed the following Act of Czechia [...] (*Ibid.*).

¹⁰ 160 words in my English translation, which I consider accurate.

The Parliament is the subject of the entire sentence, but only after the five ideological proclamations, do the readers learn about the action that the Parliament has taken and thus about the main point of the sentence. The five proclamations contain nouns and adjectives derived from verbs (nominalizations) and thus the actor of the actions implied in those nouns and adjectives is not clear. Such ambivalent phrases include “the creation of a multicultural society” and “pursuit of cohabitation”, where it the language does not suggest who is the actor creating a multicultural society or pursuing cohabitation.

Secondly, the *Preamble* is abundant with present participles. In the contemporary Czech language, the use of participles¹¹ is extremely uncommon and highly archaic, and it is also uncommon in legislative acts.

These include: “being protective, guaranteeing, having in respect and having in consideration (which is used repetitively).

The *Polish Minority Act*, similarly to the *Czech Minority Act*, states its area of regulation at the beginning. While the *Czech Minority Act* only briefly mentions that it regulates the rights of the members of national minorities and the related obligations of state authorities (*Czech Minority Act* 2001: § 1), the *Polish Minority Act* (2005) is much more eloquent on this topic. It states that:

This *Act* shall regulate the issues connected with the maintenance and development of the respective cultural identity of national and ethnic minorities, the preservation and development of the regional language, and the observance of the principle of equal treatment of individuals irrespective of their ethnic descent; it also defines the tasks and powers of government administration agencies and of local government units in this regard (*Ibid.*: Article 1).

This introductory Article of the *Polish Minority Act* contains much more information than the introductory article of the *Czech Minority Act*.

Article 1 of the *Polish Act* mentions the “maintenance and development of [...] cultural identity” as its primary purpose. The *Preamble* of the *Czech Act* refers to a similar concept when stating that the Parliament respects the “national and ethnic identity as a part of human rights”. Obviously, the same notion in the *Polish Act* is much simpler and formulated in a plain language. Moreover, one of the advantages of the *Polish Act* is that it explicitly mentions both “maintenance” and “development” of national identity as important intentions of legal regulation, whereas the *Czech Act* only lists that national identity as a “part of human rights”.

¹¹ This grammatical feature is called “přechodník přítomný” in Czech.

3.4. *Rights granted by the minority acts*

Both acts cover similar topics with regard to the rights which they guarantee. In each of the acts, identical topics are dealt with to a different degree of abstractness and detail. The *Polish Minority Act* is much more explicit than the *Czech Act*, while the *Czech Act* leaves the details of regulation to other statutes and government decrees.

The right of free choice of minority membership is only seemingly regulated in the Czech law. One of the introductory provisions (*Ibid.*: § 4) is titled “free choice of minority membership”, but the provision regulates different topics than indicated by the title: the information about minority membership is to be kept secret and is to be used only for the purpose for which it was collected. The *Polish Act* (*Ibid.*: Articles 5 and 6), on the contrary, does regulate the free choice of minority membership as such. Under Polish law, every person has the right to decide freely on the enjoyment of minority rights and no one can be forced to prove his or her membership in a given minority (*Polish Minority Act* 2005: Article 4). Furthermore, forced assimilation and discrimination based on minority membership is prohibited (*Ibid.*: Articles 5 and 6).

4. Conclusions

International law differentiates between the languages of indigenous peoples, autochthonous national minorities and immigrant communities. However, such differentiation is far from being unproblematic, especially due to the phrasing of the relevant legal documents which is often ambiguous.

Dunbar (2006) and Cheesman (2001) find the differentiation between autochthonous national minorities and immigrant communities with respect to their linguistic rights “controversial” (Dunbar 2006: 194) or argue that immigrant communities and traditional national minorities should be treated the same (Cheesman 2001: 147–149).

Kymlicka (1995) advocates that the incorporation of various nations into one state may be involuntary, caused by artificial creation of state borders. Therefore, the thereby created national minorities should be granted a certain level of cultural and linguistic maintenance (*Ibid.*: 8). Immigrants, on the contrary, cannot make such historical claims as they freely enter the new culture (*Ibid.*: 10–15). Bauböck (1996) rejects the idea that “immigrants implicitly renounce their cultural claims when they leave their countries of origin, when they enter the receiving society, or when they may return” (*Ibid.*: 203).

Insofar binding law, the treatment of minority languages and equal conditions for various minorities remain insufficient. Non-binding declarations, such as the *Universal Declaration of Human Rights* (1948) or, more recently, the *Universal Declaration of Linguistic Rights* (1996) contain proclamations of equality and non-discrimination for all minority languages and their speakers, but do not in themselves provide for enforceable guarantees.

Nevertheless, no matter what the stance of the international or domestic legislators is with respect to language rights and maintenance of immigrant minority languages, the law should unambiguously adhere to a consistent stance, within a single piece of legislation at minimum. The above analysis of international law and of the domestic laws of Czechia and Poland above has revealed that the phrasing of legal documents adds to the uncertainty regarding the position of immigrant communities in terms of state support for language maintenance. Due to the uncertainty in the community of international legal scholars regarding how the definition of a national minority should be phrased, numerous minority communities have unclear statuses within the domestic legislations of their home states. It has been illustrated on the examples of the domestic laws of Czechia and Poland that states take different approaches to the stylistics and phraseology of legal documents and these approaches might have various drawbacks.

The problems with correct wording of human rights documents establishing equality in language rights are interconnected with the “complex relationship” between identity and language (O’Reilly 2003: 16). O’Reilly further notes that “the role of language in ethnic identity is always symbolic in part and no less significant for this, even where the communicative status of a language is in question” (*Ibid.*: 30).

Doctrinal legal research, such as in this paper, is a useful tool in exploring the criteria which states use to make distinctions among linguistic minority groups and investigating which legal distinctions among categories of minority languages might be objectively justifiable. The ultimate aim of such research is to propose a legal reform that protects cultural heritage and secures an equal and non-discriminatory environment for minority language speakers.

Bibliography

- Act on the rights of the members of national minorities. No. 273/2001. Collection of Acts of the Czech Republic.
- Bauböck, Rainer. 1996. Cultural minority rights for immigrants. *International Migration Review*. 30(1): 203–250.

- Cheesman, Tom. 2001. "Old" and "new" lesser-used languages of Europe: Common cause? In: O'Reilly, Camille (ed.), *Language, Ethnicity, and the State*. New York, Palgrave: 147–160.
- Constitution of the Czech Republic, constitutional Act No. 1/1993. 1993. Collection of Acts of the Czech Republic.
- Constitution of the Republic of Poland of 2 April, 1997. 1997. Journal of Laws No. 78, item 483.
- Council of Europe (n.d.). *List of declarations made with respect to treaty No. 148*. <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/ListeDeclarations.asp?CL=ENG&NT=148&VL=1>. Retrieved: 10/06/2016.
- Council of Europe. 1950. European Convention on Human Rights. http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf. Retrieved: 10/06/2016.
- Council of Europe. 1992. *European Charter for Regional and Minority Languages*. CETS No.: 148. Strasbourg, 5/11/1992.
- Council of Europe. 1995. *Framework Convention for the Protection of National Minorities*. Ets No. 157. Strasbourg, February 1995.
- De Varennes, Fernand. 1999. Equality and non-discrimination: Fundamental principles of minority language rights. *International Journal of Minority and Group Rights*. 6: 307–318.
- De Varennes, Fernand. 2009. Language Rights Standards in Europe: The Impact of the Council of Europe's Human Rights and Treaty Obligations. In: Pertot, Susanna et al. (eds.). *Rights, Promotion and Integration Issues for Minority Languages in Europe*. Houndsmills: Palgrave Macmillan. 23–31.
- De Varennes, Fernand; Kuzborska, Elzbieta 2017. International law and minority language education. In: McCarty, Teresa L.; May, Stephen (eds.). *Language Policy and Political Issues in Education*. Cham: Springer. 143–154.
- Declaration of the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities (1992).
- Dunbar, Robert 2004. The Framework Convention within the Context of the Council of Europe: The Relationship with the European Charter for Regional or Minority Languages. In: Council of Europe (ed.). *Filling the Frame: Five years of monitoring the Framework Convention for the Protection of National Minorities*. Strasbourg: Council of Europe. 39–40.
- Dunbar, Robert. 2006. Is there a duty to legislate for linguistic minorities? *Journal of Law and Society*. 33(1): 181–198.
- Dunbar, Robert. 2016. Language legislation and policy in the UK and Ireland. *International Journal of Minority and Group Rights*. 23(4): 454–484.
- EBLUL. 1996. *Unity in Diversity*, 2nd ed. Dublin: EBLUL.
- Extra, Guus; Gorter, Durk 2001. Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. In: Extra, Guus; Gorter, Durk (eds.). *The other languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters. 1–44.

- Gläser, Rosemarie. 1998. The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis. In: Cowie, Anthony P. (ed.). *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press. 125–144.
- Gotti, Maurizio. 2012. Text and Genre. In: Solan, Lawrence M.; Tiersma, Peter M. (eds.). *The Oxford Handbook of Language and Law*. Oxford: Oxford University Press. 52–66.
- Hogan-Brun, Gabrielle; Wolff, Stefan. 2003. Minority Languages in Europe: An Introduction to the Current Debate. In: Hogan-Brun, Gabrielle; Wolff, Stefan (eds.). *Minority Languages in Europe: Frameworks, Status, Prospects*. Houndmills: Palgrave Macmillan. 3–15.
- Holt, Sally; Packer, John. 2005. The Use of minority languages in the broadcast media. *European Yearbook of Minority Issues*. 5: 339–357.
- Jirasová, Martina *et al.* 2005. Česká republika v přípravě naratifikaci Evropské charty regionálních čiměnšinových jazyků. *Týdenník veřejné správy*. 46. <http://www.mvcr.cz/casopisy/s/2005/46/tema1.html>. Retrieved: 10/06/2016.
- Kymlicka, Will. 1995. *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will. 2015. Solidarity in diverse societies. *Comparative Migration Studies*. 3(1): 1–19.
- Nic Shuibhne, Niamh. 2002. *EC Law and Minority Language Policy: Culture, Citizenship and Fundamental Rights*. The Hague: Kluwer Law International.
- Nic Craith, Mairead. 2006. *Europe and the Politics of Language*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- O'Reilly, Camille. 2003. When a Language is 'Just Symbolic': Reconsidering the Significance of Language to the Politics of Identity. In: Hogan-Brun, Gabrielle; Wolff, Stefan (eds.). *Minority Languages in Europe: Frameworks, Status, Prospects*. Houndmills: Palgrave Macmillan. 16–36.
- Packer, John, 1996. The Content and aim of minority education from the perspective of the international instruments. *International journal of Minority and Group Rights*. 4: 171–174.
- Packer, John; Holt, Sally. 2004. The use of minority languages in the broadcast media: introducing new guidelines. *Helsinki Monitor*. 2: 103–126.
- Paulston, Christina Bratt. 1998. Linguistic Minorities in Central and Eastern Europe: An Introduction. In: Paulston, Christina Bratt; Peckham, Donald (eds.). *Linguistic Minorities in Central & Eastern Europe*. Clevedon: Multilingual Matters. 1–14.
- Sabban, Annette. 2008. Critical observations on the culture-boundness of phraseology. In: Granger, Sylviane; Meunier, Fanny (eds.). *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 229–242.
- Shaw, Malcolm N. 1990. The definition of minorities in international law. *Israel yearbook on human rights*. 20: 13–43.
- United Nations. 1966. *International Covenant on Civil and Political Rights, General Assembly Resolution 2200 A (XXI) of 16 December 1966*.
- Tiersma, Peter M. 1999. *Legal Language*. Chicago/London: University of Chicago Press.

L'égalité dans le maintien d'une langue minoritaire – les phraséologismes du langage juridique

Résumé

Cet article a pour objectif de faire une analyse juridique doctrinale de la loi internationale concernant le maintien des langues minoritaires dans la législation tchèque et polonaise en se servant des expressions figées utilisées au sein des documents internationaux. Le but est d'analyser les ambiguïtés et les imprécisions sémantiques du sens des mots et, plus spécifiquement, l'accent est mis sur les mots marquant la distinction juridique entre les communautés autochtones et les communautés immigrantes et l'insuffisance de flexibilité et de garanties juridiques. Notre étude vise à montrer qu'il n'existe pas de consensus juridique précisant ceux qui bénéficient des dispositions juridiques concernant le maintien des langues minoritaires. En fait, il n'y a pas, à l'heure actuelle, de définition généralement acceptée de minorité ethnique et il n'y a pas de consensus concernant la légitimité de la distinction juridique entre les minorités autochtones traditionnelles et les communautés des immigrants moins anciennes, vu les lois linguistiques. De surcroît, les documents juridiques contemporains n'obligent pas les états à garantir aux minorités des lois linguistiques justes et exigibles.

Mots clés: *analyse juridique doctrinale, lois domestiques et internationales, phraséologie, immigrants, droits linguistiques des minorités.*

Ester Mellado Blanes

Pompeu Fabra University (Spain)

ester339@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4224-6071>

A semasiological approximation to press information in Spanish: a cognitive linguistics perspective

Abstract. This paper presents metaphorical and phraseological expressions present in Spanish press information, by analysing them in terms of semasiological evidence. The corpus providing the linguistic information has been extracted from the covers of the Spanish newspaper *El País*, for the months of January, February and March 2017. Semasiology is concerned with the form in which a meaning is expressed. The dichotomy regarding the relationship between the form and the meaning is related to the denotative and connotative aspects of language elements. This relationship responds to a process of identification characterized by the metaphorical nature of phraseological elements. The semasiological classification in which the corpus has been categorized is related to two main areas: corporal attributes and related elements, on the one hand; and specific thematic concepts, on the other. The specific concepts, in turn, are divided into the field of movement, physical traits, colour and light, daily routines, constructive or destructive actions, activities in specific contexts and nature. The analysis shows that the semasiological group of corporal attributes and related elements is the most predominant in the informative texts analysed, followed closely by the groups of movement and daily routines. All of them respond to a metaphorical process in which metaphors are conceived as mental constructions that build human reality. The cognitive linguists Lakoff and Johnson's categorization of conceptual metaphors into ontological, structural and orientational metaphors is applied to a great number of metaphors and figurative expressions from the corpus in this investigation.

Key words: *Phraseology, semasiology, source domain, cognitive semantics, metaphor.*

1. Introduction: semasiology

Two perspectives may coexist in linguistic methodologies regarding aspects of language such as phraseology and other linguistic occurrences. Thus, the onomasiological approach, on the one hand, and the semasiological approach, on the other, respond to the duality feature that phraseological and

metaphorical elements present, given by their connotative and denotative dimensions. Even though onomasiological methodologies seem to offer a more coherent frame to the way the brain is organized, it is not necessary to exclude the semasiological angle when approaching linguistic concepts.

1.2. Source domain

According to the premises of cognitive grammar, as developed by Langacker, human experience is at the base of conceptual semantics, including the human ability to imagine and create situations not thoroughly based on strict reality.

In cognitive grammar, the meaning is processed by the activation of one or more spheres of knowledge, identified as cognitive domains in the discipline. Cognitive linguistics is proximal to Saussure's sign and his concept of symbolic unit (Cuenca and Hilferthy 1999: 182).

The cognitive domain of Langacker (1991) is related to Lakoff's idealized cognitive model (1987), Fillmore's frame (1985) and Fauconnier's mental space (1984).

In the terminology of cognitive semantics, the term of source concept or source domain is used to designate that dimension that lends a concept to another, which is more abstract, so that it can be more easily understood.

In almost all cases metaphors give expression to abstract realities in terms of more concrete ones, of the universe of human action and experience (Lakoff 1991: 24).

Searching for and describing the source domain, therefore, is closely linked to semasiological methodologies. Thus, a practice where the linguistic elements are displayed according to the concept of origin to which they refer is one of the most recurrent techniques in this methodology. Accordingly, this system usually leads to the grouping of phraseological and metaphorical elements that share the same lexeme, disregarding the meaning underlying them.

1.3. Target domain

On the other hand, the designation of target domain makes reference to that in which the concepts of the origin domain are superimposed. In this way, if the concepts were illustrated with the classical example of

the metaphor LOVE IS A JOURNEY, as proposed by Lakoff (1993: 206), the source domain would be the JOURNEY and the target domain, LOVE.

Onomasiological perspectives are focused on the target domain of the linguistic elements encountered. Thus, a recurrent onomasiological technique is to integrate the phraseological elements into the meta-concept to which they refer. As a result, a set of phraseological or metaphorical constructions may be presented according to the concept they designate, independently of the main lexeme they contain. This approach allows the establishment of connections between diverse expressions in different languages that might share the same meaning.

2. Examples of semasiological and onomasiological categorization

2.1. Semasiological categorization

Several attempts to classify phraseological and metaphorical expressions by means of their primary lexical elements have been done.

Garcia-Page, for instance, in his *Introducción a la fraseología española* (2008: 372–377), presents a wide categorization of Spanish phraseological elements according to the conceptual semantic fields. A brief catalogue is presented here:

Colour

With examples from the Spanish language such as: *poner verde* (lit. to green), *estar verde en (algo)* (lit. to be green in something), *darse un verde con dos azules* (lit. to give a green with two blues), *ver la vida de color de rosa* (lit. to see life pink) or *estar al rojo vivo* (lit. to be vividred)¹.

Musical instruments

The author mentions: *sonar la flauta* (lit. to sound the flute), *entre pitos y flautas* (lit. between whistles and flutes), *tomar por el pito del sereno* (lit. to take as the whistle of the serene), *más contento que unas castañuelas* (lit. happier than some castanets) or *oír campanas y no saber dónde* (lit. to listen to bells and not to know where).

Culinary art and gastronomy

In this group we find: *el pan de cada día* (lit. the bread of every day), *ganarse el pan* (lit. to earn bread), *paz y pan* (lit. peace and bread), *ser pan comido* (lit. to be bread eaten) or *nacer con un pan debajo del brazo* (lit. to be born with a bread under the arm).

¹ We used *lit.* for indicating *literal*.

Flora and agriculture products

Examples such as: *meter cizaña* (lit. to put weeds), *criar malvas* (lit. to raise mal-lows), *meterse en un beren jenal* (lit. to get into anaubergine field), *estar un la higuera* (lit. to be in a fig tree), *pedir peras al olmo* (lit. to ask the elm tree for pears) or *subirse a la parra* (lit. to climb to the grapevine).

Animals

To mention some of them: *desplumar el gallo* (lit. to pluck the rooster), *ponerse gallito* (lit. to get cock), *en menos que canta un gallo* (lit. in less than a rooster sings), *gallo en corral ajeno* (lit. rooster in another farmyard), *poner la carne de gallina* (lit. to put goose bumps) or *acostarse con las gallinas* (lit. to lie down with the chickens).

Metals

Some examples: *prometer el oro y el moro* (lit. to promise the gold and the moor), *hacerse de oro* (lit. to be made of gold), *frío como el mármol* (lit. cold as marble), *ser un diamante en bruto* (lit. to be a diamond in the rough), *echar perlas a los credos* (lit. to cast pearls to pigs), *de perlas* (lit. of pearls), *hablar en plata* (lit. to speak in silver) or *andarse con pies de plomo* (lit. to walk with feet of lead).

Home objects

Here these expressions appear: *tirar la casa por la ventana* (lit. to throw the house out the window), *tener la sartén por el mango* (lit. to have the pan by the handle), *meter cuchara* (lit. to put in the spoon), *pagar los platos rotos* (lit. to pay for the broken plates), *ser segundo plato* (lit. to be a second dish), *no haber roto un plato en su vida* (lit. not having broken a plate in your life), *hacer pucheros* (lit. pouting), *tirar la toalla* (lit. to throw in the towel) or *liarse la manta a la cabeza* (lit. to bundle the blanket on your head).

Clothes and cloth

More examples on this group: *saber dónde aprieta el zapato* (lit. to know where the shoe wrings), *ser más necio que un zapato* (lit. to be more foolish than a shoe), *ponerse las botas* (lit. to put on your boots), *jugarse hasta la camisa* (lit. to bet your shirt), *cambiar de chaqueta* (lit. to change your jacket), *apretarse el cinturón* (lit. to tighten your belt) or *sacar de la manga* (lit. to take off your sleeve).

Weather, astrology, natural phenomena

Expressions appearing in this set: *llover sobre mojado* (lit. to rain on wet), *como agua de mayo* (lit. like water of May), *bailar el agua* (lit. to dance the water), *hacer la boca agua* (lit. to make the mouth water), *aguantar el chaparrón* (lit. to endure the downpour), *romper el hielo* (lit. to break the ice), *la punta del iceberg* (lit. the tip of the iceberg) or *estar en el ojo del huracán* (lit. to be in the eye of the hurricane).

Jobs

Related to this semantic group we find these comparative forms: *tomar por el pito del sereno* (lit. to take as the cigar of the serene), *fumar más que un carretero* (lit. to smoke more than a carter), *el cuento de la lechera* (lit. the story of the milkmaid), *pasar más hambre que un maestro de escuela* (lit. to be hungrier than

a school teacher), *pedir más que los curas* (lit. to ask more than the priests) or *gritar como una verdulera* (lit. to shout like a vegetable seller).

Sports

And finally, in this group: *meter un gol* (lit. to score a goal), *pasar la pelota* (lit. to pass the ball), *estar la pelota en el tejado* (lit. to be the ball on the roof), *echar balones fuera* (lit. to throw balls out), *hacer diana* (lit. to make target), *subir el listón* (lit. to raise the bar), *casarse de penalty* (lit. to marry by penalty), *dar en el blanco* (lit. to hit the white) or *salir el tiro por la culata* (lit. to get shot by the butt).

2.2. Onomasiological categorization

In the categorization of phraseological elements evolved from the cognitive linguistics research, in onomasiological categorization the stress is usually set on the abstract concept to which the elements of the source domain are superimposed. Both are related by a metaphorical connection.

Cognitive linguistics paradigm considers onomasiology in a narrow sense, as compared with other paradigms regarded by functional linguistics theories. Thus, the categories that are to be addressed by the diverse domains are bounded to the hierarchies of concepts, not including more concrete and real-life concepts.

Other examples of this metaphorical procedure would be:

FEAR represented by BODILY MOVEMENT (*miedo*): this feeling would give ground to a group of pluriverbal units related to the same concept (Iñesta and Pàmies 2002): *bajarse la sangre a los talones* (lit. to get the blood down the heels), *subírsele el corazón a la garganta* (lit. to raise the heart to the throat) or *temblar como un flan* (lit. to tremble like a flan) (Julià 2014: 111).

Metaphor ACTION IS MOVEMENT: *ir a paso de tortuga* (lit. to go at a tortoise's pace), *ir a todo gas* (lit. to go full throttle) or *navegar viento en popa* (lit. to sail with the wind on the stern) (Ulrike 2016).

Larreta Zulategui (2001: 81), on the other hand, presents a proposal based on an onomasiological classification, where the following fields are designated:

- Time, space, movement, senses
- Life, death
- Characterization of human being: external; emotions and feelings; moral
- Human knowledge and thinking: talking, informing, learning, knowing, thinking, reflecting, arguing
- Human being actions

- The human being and his environment
- Power
- Possession
- Critical situations: disorder, difficulties, success, failure; help, fight, competition
- Preferences

Another interesting onomasiological categorization is presented by Rodríguez-Vida (2004), who elaborated a rich selection in form of a Spanish phraseological dictionary systemized from the onomasiological perspective.

3. Press information

Informative texts from covers in newspapers present a wide range of characteristics that altogether form a valuable source from which to build interesting linguistic explorations.

Firstly, informative texts have the double aim of informing and communicating. Secondly, while doing so, the brief pieces of information might carry a high sense of visual attraction. This appeal intends to catch the readers' attention, both intellectually and emotionally.

On the other hand, the texts on newspapers covers, short as they are, tend to convey a wide quantity of information in a very efficient and lucid way. A proficient method to do so is by applying linguistic and cultural formulae that are capable of elaborating mental maps.

Il carattere² del testo giornalistico viene chiaramente supportato anche da una scrittura che attraverso peculiari scelte sintattiche ma anche stilistiche quali ellissi, antitesi, traslati, metafore e riferimenti ad un sapere culturale che si presume comune alla cerchia dei destinatari, accentua l'espressività del messaggio e carica l'informazione di significati impliciti, talora consentendo interpretazioni plurivoche se non addirittura incongruenze. Dalla semplice comunicazione della notizia si può così giungere ad una mitizzazione e spettacolarizzazione del racconto (Loporcaro 2005: 28; Giacomini 2012: 108).³

² *Patemico*: that studies the narrative nature of a text.

³ Our translation: "The patemic character of the journalistic text is also clearly supported by a writing that, through peculiar syntactic but also stylistic choices, such as ellipses, antitheses, translates, metaphors and refractors to a cultural knowledge that is presumed common to the circle of recipients, accentuates the expressiveness of the message and uploads the information of implicit meanings, sometimes allowing for plurivocal interpretations or even inconsistencies. From the simple communication of the news one can thus arrive at a mythification and spectacularization of the story" (Loporcaro 2005: 28; Giacomini 2012: 108).

4. Semasiological categorization of metaphors present in Spanish press information

This section presents the catalogue of the metaphorical and/or phraseological expressions in the corpus extracted from the covers of the Spanish newspaper *El País* for the months of January, February and March of 2017. The linguistic elements presented on this section are not only idioms, but also collocations, which are analysed according to the broader perspective of phraseology.

Phraseology in a broad sense includes both the central and the peripheral elements, based on the criteria of stability and institutionalization of word combinations. It is only from a broad perspective that paremiological phrases and routine formulae would be considered as belonging to phraseology (the periphery); and even to a lesser extent, collocations (which would be situated in the outskirts) (Corpas Pastor 2001: 27).

Metaphorical comparisons that have become very fixed in language are also considered. These expressions correspond to an evolutionary process of identification of an origin concept, which is usually abstract, to its representation by a more familiar and concrete element. Thus, these elements are evidence of the premises from the cognitive linguistics theories.

The elements of the corpus have been confronted using a semasiological method of categorization. Hence, the perspective based on their source domains has been the model on which several groups of items have been sorted. Consequently, the corpus has been analysed in terms of the elements that are at the root of the metaphorical or phraseological expressions.

Accordingly, the metaphors identified in the corpus analysed have been classified in relation to these categories:

- Corporal attributes and related elements
- Specific thematic concepts
 - Movement
 - Physical traits
 - Colour and light
 - Daily routines
 - Constructive or destructive actions
 - Activities in specific contexts
 - Nature
 - Conflict

5. Metaphorical and phraseological expressions, covers from the Spanish newspaper *El País* (January-February-March 2017)

5.1. Metaphors with corporal attributes and related elements

- Plantar cara* (lit. to plant face)
Cara a cara (lit. face to face)
Bajo los ojos (lit. under the eyes)
Con la boca pequeña (lit. with a small mouth)
Ser la voz (lit. to be the voice)
Levantar la voz (lit. to raise the voice)
Unir voces (lit. to join voices)
Ser el eco (lit. to be the echo)
De barba y bigote (lit. of beard and moustache)
Dejar/estar en manos (lit. to leave/be in hands)
Tender la mano (lit. to reach the hand)
Votar a mano alzada (lit. to vote by free hand)
Con mano dura (lit. with a strong hand)
De puño y letra (lit. of fist and letter)
Recoger el guante (lit. to pick up the gauntlet)
De guante blanco (lit. of white glove)
De bolsillo (lit. pocket-size)
En el corazón (lit. in the heart)
Dar la espalda (lit. turn your back)
De espaldas (lit. backwards)
Ser la mano derecha (lit. to be the right hand)
Apretarse el cinturón (lit. to tighten the belt)
Llevar a gala (lit. to take to gala)
Empezar con mal pie (lit. to start with a bad foot)
Mantener en pie (lit. to keep standing)
Ser el culo del mundo (lit. to be the ass of the world)
Ser el músculo (lit. to be the muscle)
Estar sentado (lit. to be sat down)
Estar de rodillas (lit. to be knelt down)
Estar de pie (lit. to stand)
Darse de bruces (lit. to give yourself face to face)
Desnudar un hecho (*) (to undress, a fact)
Dormir un objeto (**) (lit. to sleep an object)
Ser una pesadilla (lit. to be a nightmare)
Baño de masas (lit. mass bath)
Sacudirse, una sensación (*) (lit. to shake, a sensation)
Cerrar heridas (lit. to close wounds)
Quedar cicatrices (lit. to have scars left)
Arrugarse, una persona (**) (lit. to wrinkle, a person)
Temblar, un sitio (**) (lit. to tremble, a place)

Alimentar, un hecho (*) (lit. to feed, a fact)
Ser agri dulce (lit. being bittersweet)
Hasta la saciedad (lit. until you get enough)
Tener un hartazgo (lit. to have a tiredness)
Con voracidad (lit. with voracity)
Resucitar, un hecho (**) (lit. to resuscitate, a fact)
De toda la vida (lit. lifelong)
Avivar, un hecho (*) (lit. to awaken, a fact)
Cavar la propia tumba (lit. to dig the own grave)
Ser un gigante (lit. to be a giant)
Ser cuatro gatos (**) (lit. to be four cats)

5.2. Metaphors with specific thematic concepts

Movement

Punto de partida (lit. starting point)
Arrancar, alguien o algo (**) (lit. to start, someone or something)
Despegar, un hecho (**) (lit. to take off, a fact)
Sobre ruedas (lit. on wheels)
Poner en marcha (lit. to put on march)
Dar el primer paso (lit. to make the first move)
Dar un paso adelante (lit. to give a step forward)
Sacar adelante (lit. to get ahead)
Corregir un rumbo (lit. to correct a course)
Echar la vista atrás (lit. to take a look back)
Mirar por el retrovisor (lit. to look in the rearview mirror)
Dar marcha atrás (lit. to go backwards)
Sin billete de regreso (lit. without return ticket)
Frenar en seco (lit. to brake dry)
Perder la pista (lit. to lose the way)
Alzarse/levantarse (lit. to get up)
Levantar una sanción (*) (lit. to lift a penalty)
Levantar el país (*) (lit. to lift the country)
Ascender a la cumbre (lit. to ascend to the summit)
Por todo lo alto (lit. over the top)
Marcar un techo (lit. to mark a roof)
Caer, una cantidad (**) (lit. to fall, a quantity)
Acelerar la caída (lit. to accelerate the fall)
Lanzarse sin red (lit. to launch without a network)
Remontar, algo (**) (lit. to retrieve, something)
De abajo arriba (lit. from below up)
Sobre la marcha (lit. on the progress)
Acercar posturas (lit. to bring positions nearer)
Llevar lejos (lit. to take far away)
Dejar vía libre (lit. to leave freeway)

Abrir una vía (lit. to open a way)
Dar un giro radical (lit. to take a radical turn)
Tirar del carro (lit. to pull the cart)
Abrir diques (lit. to open dams)
Dejar atrás (lit. to leave behind)
A lo largo y a lo ancho (lit. lengthwise and crosswise)

Physical traits

Con holgura (lit. with ease)
Ser duro (lit. to be hard)
Ser blando (lit. to be soft)
Sin tapujos (lit. no taboos)
Jugar con fuego (lit. to play with fire)
Ser el termómetro (lit. to be the thermometer)
Tener peso (lit. to have weight)
Ser pesos pesados (lit. to be heavy weights)
Ejercer de contrapeso (lit. to exercise of counterweight)

Colour and light

Dar luz verde (lit. to give green light)
Ser negro (lit. to be black)
Dar a luz (lit. to give birth)
Salir a luz (lit. to come out)
Brillar con luz propia (lit. to shine with your own light)
Poner el foco (lit. to put the focus)
Ensombrecer/estar bajo la sombra (lit. to shade/be in the shade)
*Oscurecer, algo (**)* (lit. to darken, something)

Daily routines

De la noche a la mañana (lit. from overnight)
De un día a otro (lit. from one day to another)
Puesta a punto (lit. fine tuning)
Contra reloj (lit. against the clock)
Llevar el sello (lit. to wear the seal)
Llamar a la puerta (lit. to knock at the door)
Dar un portazo (lit. to slam the door)
Recibir el año ()* (lit. to receive the year)
Dejar la puerta abierta (lit. to leave the door open)
Por la puerta trasera (lit. by the back door)
Cerrar un capítulo ()* (lit. to close one chapter)
Cerrar una fecha ()* (lit. to close a date)
Dar la llave (lit. to give the key)
Poner sobre la mesa (lit. to put on the table)
Llevar al banquillo (lit. to take to the bench)
Estar en el banquillo (lit. to be on the bench)
Desbanicar, alguien o algo ()* (lit. to unseat, someone or something)
Arrinconar, alguien o algo ()* (lit. to corner, someone or something)

Sacar a la calle (lit. to take to the street)
Flirtear con algo (*) (lit. to flirt with something)
Reconciliarse con el pasado (*) (lit. to reconcile with the past)

Constructive or destructive actions

Tender puentes (lit. to set up bridges)
Levantar puentes (lit. to lift bridges)
Construir muros (lit. to build walls)
Estirar el tiempo (*) (lit. to stretch time)
Estirar el dinero (*) (lit. to stretch money)
Resbalar algo (**) (lit. slide something)
Salpicar a algo (*) (lit. to splash to something)
Recortar algo (*) (lit. to crop something)
Hacer un hueco (lit. to make a hole)
Desgarrar algo (*) (lit. to tear something)
Romper algo (*) (lit. to break something)
Estar roto, alguien (**) (lit. to be broken, someone)
Partirse en dos (lit. to split in two)
Reventar los precios (*) (lit. to bust prices)
Choque de trenes (lit. train crash)
Abanderar algo (*) (lit. to champion something)

Activities in specific contexts

Ser los engranajes (lit. to be the gears)
Pulir algo (*) (lit. to polish something)
Ser la maquinaria (lit. to be the machinery)
Ajustar un discurso (lit. to adjust a speech)
Pasar página (lit. to turn the page)
Quedar al margen (lit. to stay on the sidelines)
Vieja escuela (lit. old school)
Tarjeta de presentación (lit. business card)
La extraña pareja (lit. the strange couple)
Ser un revés (lit. to be a reverse)
Reglas del juego (lit. game rules)
Hacer el juego (lit. to make the game)
Balón de oro (lit. golden ball)
Tirar la toalla (lit. to throw the towel)
Estocada fulminante (lit. fulminating lunge)
A toque de corneta (lit. at a touch of cornet)
Rebajar el tono (lit. to lower the tone)
Pagar caro (lit. to pay expensive)
Pasar factura (lit. to pass the invoice)
Caza de brujas (lit. witch hunt)
En primera fila (lit. in the front row)
Coronar un hecho (*) (lit. to crown a fact)

Nature

Enfriar/bajar grados (lit. to cool down grades)

Desatar una tormenta (lit. to unleash a storm)

Ser tempestuoso (lit. to be stormy)

Ser un naufragio (lit. to be a shipwreck)

Ser una burbuja (lit. to be a bubble)

Fuga masiva (lit. massive escape)

Ola de protestas (lit. wave of protests)

Ser un tsunami (lit. to be a tsunami)

Sembrar el caos/el pánico (lit. to sow chaos, panic)

Plantarse, alguien (**) (lit. to plant, someone)

Dar alas, a algo o alguien (*) (lit. to give wings, to something of someone)

Estar desbocado (lit. to be runaway)

Conflict

En el punto de mira (lit. in the spotlight)

Al acecho (lit. to lurk)

Librar la batalla (lit. to fight the battle)

Cargar contra (lit. to charge against)

Dispararse, una cantidad (**) (lit. to shoot, a quantity)

Dinamitar, algo (*) (lit. to dynamite, something)

Hacer fuego (lit. to make fire)

Cerrar filas (lit. to close lines)

Rearmarse, algo o alguien (**) (lit. rearming, something or someone)

Atrincherarse, algo o alguien (**) (lit. to entrench, something or someone)

Azotar, algo o alguien (*) (lit. to whip, something or someone)

Castigar, algo o alguien (*) (lit. to punish, something or someone)

Acorralar, algo o alguien (*) (lit. to round up, something or someone)

Estar tocado (lit. to be touched)

Frente abierto(lit. open front)

Echar un pulso (lit. to throw a pulse)

Batirse en duelo(lit. to fight a duel)

Golpe de Estado(lit. State coup)

* transitive verb

** intransitive verb

6. Discussion and conclusions

From the catalogue of metaphorical and/or phraseological expressions in the corpus extracted from the covers of the Spanish newspaper *El País*, for the months of January, February and March of 2017, we have collected a total of 194 metaphorical expressions.

These are distributed in the following way:

Table 1. Number and distribution of metaphorical expressions in the corpus

Corporal attributes and related elements	51	
Specific thematic concepts	Movement	37
	Physical traits	9
	Colour and light	8
	Daily routines	21
	Constructive or destructive actions	16
	Activities in specific contexts	22
	Nature	12
Conflict	18	

First of all, all the expressions from the corpus of this research are metaphorical expressions. According to the premises of cognitive linguistics, many of our daily actions are metaphorical. That is how reality is built, by applying the metaphors onto linguistics manifestations.

In almost all cases, metaphors give expression to abstract realities in terms of more concrete ones, of the universe of human action and experience (Lakoff 1991: 24).

Thus, in the creation of metaphors, humanity usually employs non-metaphorical support originated from the psycho-sensorial knowledge. It is on these foundations that speakers of a language manifest a concept over another (Lakoff and Johnson 2007).

From the distribution in Table 1, it can be perceived that there is a higher saliency of the metaphorical expressions that make reference to corporal attributes and related elements to the human body. Actually, they represent more than a 25% of the total of elements analysed. This result is coherent with the principles of cognitive linguistics related to metaphorical constructions processes. According to Lakoff and Johnson's theories, the mind is embodied in the sense that it tends to extrapolate the body concepts to the world.

The fact that the semasiological group of *corporal attributes and related elements* is the most predominant in the informative texts analysed, followed closely by the groups of *movement*, *daily routines* and finally, *activities in specific contexts*, is an exemplification of how relevant is the concrete reality in terms of describing more abstract and complex realities of our environment.

Informative texts, as we have seen, intend to catch the readers' attention, and when doing so, they usually emphasize the expressiveness of the message. Behind this high proportion of expressions linked to corporal experiences there might be the intention of activating the identification

of the readers with the idea conveyed, that is to say, to link the individuals' experiences to a common source of information. When doing so, the covers of newspapers are coherent with their dual character, thus accomplishing their informative and appealing missions. Indeed, one of the most interesting attributes of informative headlines is the metaphorical character of their expressions.

Metaphor is pervasive in everyday life, not just in language, but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature (Lakoff and Johnson 1980: 3).

Even though a big number of metaphors are motivated by a cultural origin, the principles of the conceptual metaphor theory (Lakoff and Johnson 1980 and 2003), according to which metaphors are present in language in such a regular way that these can be explored and categorized under rather stable groups, seems to confirm the universal character of these elements. Lakoff and Johnson (1980), classify conceptual metaphors from daily life by establishing the categories of ontological, structural and orientational metaphors. This categorization responds to the historic requirement that demands the relation between abstract and concrete concepts. It is by a metalinguistic analysis in which the part of the seme originated in the source domain is manifested, that the motivation behind an expression is revealed.

The different expressions catalogued in this paper respond to varied processes of motivational construction. For instance, it is by relating the seme *in to feed = to give sustenance to a human being* to other concepts, human or not, that the metaphorical relationship between various linguistic elements is displayed. It is in this way that metaphorical processes create new expressions that maintain a part of the seme while other parts are lost. Consequently, this conceptual metaphor is at the base of a big number of metaphorical expressions, some of which have been tackled in our research, such as *ser agrí dulce* (lit. being bittersweet), *hasta la saciedad* (lit. until you get enough), *tener un hartazgo* (lit. to have a tiredness) or *con voracidad* (lit. with voracity).

Lakoff and Johnson's categorization of conceptual metaphors into ontological, structural and orientational metaphors may be applied to a great number of metaphors and figurative expressions, even those that are newly created in the course of time. Even those culturally motivated expressions might present ontological, structural or orientational origins in most cases, and the decomposition process will allow their analysis.

When referring to orientational metaphors, spatial references are the key to understand them. Thus, indications such as up-down, front-back, on-off, centre-periphery or near-far provide an extraordinarily rich basis for understanding concepts in orientational terms. However, orientational metaphors are not just reduced to physical measures. They also include human experience of physical objects and substances, which provide a further basis for understanding – one that goes beyond mere orientation. Understanding our experiences in terms of objects and substances allows us to pick out parts of our experience and treat them as discrete entities or substances of a uniform kind. Once we can identify our experiences as entities or substances, we can refer to them, categorize, group, and quantify them – and, by this means, reason about them.

Oriental metaphors correspond to those metaphors in which one concept does not structure in terms of another, but instead organizes a whole system of a concept with respect to one another. The reason why these metaphors are known as orientational is because the majority of them are organized in terms of spatial orientation, with physical references such as up-down, in-out, front-back, on-off, deep-shallow, central-peripheral, and so on. They are related to metaphors such as HAPPY IS UP, where the concept of spatial orientation is related to a mood. On the other hand, these kind of metaphorical orientations are not arbitrary. They have a basis in our physical and cultural experience. Though the polar oppositions of up-down, in-out, front-back, etc., are physical in nature, the orientational metaphors are very much influenced by the context, and so they can vary from one culture to another (Lakoff and Johnson 1980: 15).

When things are not clearly discrete or bounded, we still categorize them as such, e.g., mountains, street corners, hedges, etc. Such ways of viewing physical phenomena are needed to satisfy certain purposes that we have: locating mountains or meeting at street corners. Human purposes typically require us to impose artificial boundaries that make physical phenomena discrete just as we are: entities bounded by a surface.

Just as the basic experiences of human spatial orientations give rise to orientational metaphors, so do our experiences with physical objects (especially our own bodies) provide the basis for an extraordinarily wide variety of ontological metaphors, that is, ways of viewing events, activities, emotions, ideas, etc., as entities and substances (Lakoff and Johnson 1980: 26).

As for structural metaphors, the authors intended those related to everyday language that conveys an insight into the metaphorical nature of the concepts that structure everyday activities. An example of this kind of metaphors would be TIME IS MONEY, where the target domain, time, is expressed through a more experiential and concrete element, money, which corre-

sponds to the source domain. Structural metaphors, thus, are those in which a concept is metaphorically structured in terms of another (*Ibid.*: 15).

Language is dynamic, and thus, periodically, new expressions are added to the structure of a language, and linguistic elements become fixed in language use. Usually, when new metaphors are created, most of the times they create relationships of similarities. As examples, we can consider the metaphors PROBLEMS ARE PRECIPITATES IN A CHEMICAL SOLUTION, which is based on the physical metaphor PROBLEMS ARE SOLID OBJECTS. This metaphor creates similarities between PROBLEMS and PRECIPITATES, since both can be identified, analysed, and acted upon. The PROBLEMS ARE PRECIPITATES metaphor creates new similarities, namely, problems can appear to be gone (dissolve into solutions) and later reappear (precipitate out) (*Ibid.*: 153).

In the metaphors of the corpus selected for this paper, the majority of metaphorical building processes correspond to this mechanism of adaptation in which a structural metaphor has evolved from other ontological or orientational similarities. Thus, in the examples related to corporal attributes and related elements, usually an activity, emotion or idea is represented as something concrete, such as human attributes. For example, the action of raising the voice (*levantar la voz*) links the physical action of doing so to the more abstract idea of defending a position or opinion, usually in conflict situations. In another example, *to be in hands* (*estar en manos*) is an evolved identification of the fact of being physically belonging or connected by the hands to a situation of responsibility. The same happens with *tender la mano* (lit. to reach the hand), where a typical physical activity of extending one's arm in order to help a person out of problematic circumstances is expanded into the expression of any type of help. Finally, other actions such as *dar la espalda* (lit. to turn your back) describes not only the physical fact of showing the back to another person, but the indirect and figurative meaning of this action, which describes the fact of manifesting no support to a person. Sometimes the creation of structural metaphors are related to resemblances to experiences of our real life in which the image provides a graphic definition of an intangible situation that is better articulated through daily life experiences. An example such would be *apretarse el cinturón* (lit. to tighten the belt), which defines a situation where a financial effort must be done, and it metaphorically expresses the action of tightening our belt as a synonym of restricting the volume of food consumed.

In the case of specific thematic concepts, such as the metaphors related to elements representing movement, the process has identified orientational processes so that they end up representing every-day language phenomena.

This would be the case of *poner en marcha* (lit. to put on march), *sacar adelante* (lit. to get ahead), *dar marcha atrás* (lit. to go backwards) or *por todo lo alto* (lit. over the top).

In conclusion, the duality of metaphorical and phraseological elements is clearly demonstrated by their different interpretations, both literally and figurative. As a consequence, usually their usual incorporation into the daily life language has led to the intimate identification of the source and the target domains.

Bibliography

- Corpas Pastor, Gloria. 2001. Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa. *Euskera*. XLVI, 1: 21–49.
- Cuenca, María Jose; Hilferthy, Joseph. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Giacomini, Laura. 2012. *Un dizionario elettronico delle collocazioni come rete di relazioni lessicali. Studio sul campo semantico della paura*. Frankfurt am Main: Lang.
- Iñesta, Eva M.; Pamies, Antonio. 2001. La conceptualización de la ira a través de las unidades fraseológicas. In: Wotjak, Gerd (ed.): *IV Internationale Arbeitstagung zum romanisch-deutschen und interromanischen Sprachvergleich* (Leipzig 7–9 okt. 1999). Berlin: Peter Lang. 123–143.
- Julià, Carolina. 2014. Cognición y lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Las unidades fraseológicas en ELE. In: Ferrus, Beatriz, Poch, Dolors (eds.): *El español entre dos mundos*. Estudios de ELE en Lengua y Literatura. 101–120.
- Lakoff, George. 1991. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 2ª ed.
- Lakoff, George; Johnson, Mark. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lakoff, George; Johnson, Mark. 2003. *Metaphors we live by*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lakoff George; Johnson, Mark. 2007. *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- Langacker, Ronald W. 1990. *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Larreta Zulategui, Juan P. 2001. *Fraseología contrastiva del alemán y del español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Loporcaro, Michele. 2005. *Cattive notizie*. Milano: Feltrinelli.
- Rodríguez-Vida, Susana. 2001. *Diccionario temático de frases hechas*. Ediciones Octaedro. Barcelona: Editorial Octaedro.

Una aproximación semasiológica a la información de prensa en español: una perspectiva de la lingüística cognitiva

Resumen

Este artículo ha presentado expresiones metafóricas y fraseológicas presentes en la información de la prensa española, analizándolas en términos de evidencia semasiológica. El corpus que proporciona la información lingüística se ha extraído de las portadas del periódico español *El País*, durante los meses de enero, febrero y marzo de 2017.

La semasiología se ocupa de la forma en que se expresa un significado. La dicotomía sobre la relación entre la forma y el significado se relaciona con los aspectos denotativos y connotativos de los elementos del lenguaje. Esta relación responde a un proceso de identificación caracterizado por la naturaleza metafórica de los elementos fraseológicos.

La clasificación semasiológica en la que se ha categorizado el corpus se relaciona con dos áreas principales: atributos corporales y elementos relacionados, por un lado; y conceptos temáticos específicos, por otro. Los conceptos específicos, a su vez, se dividen en el campo del movimiento, rasgos físicos, color y luz, rutinas diarias, acciones constructivas o destructivas, actividades en contextos específicos y naturaleza. El análisis muestra que el grupo semasiológico de atributos corporales y elementos relacionados es el más predominante en los textos informativos analizados, seguidos de cerca por los grupos de movimiento y las rutinas diarias. Todos ellos responden a un proceso metafórico en el que las metáforas se conciben como construcciones mentales que construyen la realidad humana. La clasificación de los lingüistas cognitivos Lakoff y Johnson de metáforas conceptuales en metáforas ontológicas, estructurales y orientativas se aplica a un gran número de metáforas y expresiones figurativas del corpus de esta investigación.

Palabras clave: *Fraseodidáctica, semiología, dominio fuente, semántica cognitiva, metáfora.*

Notes on Contributors

Editors

Mariangela ALBANO is Associate Professor in French Linguistics and French and Italian Didactics at the Dokuz Eylül University of Izmir. She has been a member of the HTL laboratory (Histoire des Théories Linguistiques – UMR 7597, Sorbonne Nouvelle University and Paris Diderot University) since 2014, and an associate member of DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures – EA2288, Sorbonne Nouvelle University) since 2017. Her research concerns cognitive semantics applied to the analysis of metaphors, phraseology, and translation, and to the learning and didactics of French as a Foreign Language. Her work aims at observing language theory and epistemology, critically examining the position of some contemporary cognitive approaches. She also investigates problems of morphology, lexicology and lexicography (dictionaries and corpora) from a synchronic and a diachronic perspective.

Julia MILLER is a Senior Lecturer in the School of Education at the University of Adelaide in Australia. Her PhD examined the use of English idioms by different age groups in Australia and the UK and the portrayal of these idioms in English learners' dictionaries. She has conducted research on idioms in academic use, and various aspects of teaching and learning English, particularly involving the creative and freely available English for Uni website (www.adelaide.edu.au/english-for-uni).

Authors

Preface

M^a Isabel GONZÁLEZ REY is Full Professor of Universities at the University of Santiago de Compostela (Spain). She is a specialist in phraseology and in particular in the phraseology of French as a Foreign Language. Indeed,

it is especially in this area that her contributions to phraseology stand out, manifest not only in the published works but also in the research projects for which she has been a team leader. Currently, she is the coordinator of the PHRASEONET group, made up of phraseologists and phraseographers from around fifteen universities around the world.

Articles

Fu'ad Al-QAISI is currently lecturer of Arabic for foreign, heritage and native speakers at the Doha Institute for Graduate Studies. His research focuses on corpus linguistics, French linguistics, Arabic linguistics, lexicology, lexicography and translation. He has been working in the field of TAFL, FLE, interpretation and translation for many years and served as lecturer at the Ecole Normale Supérieure de Lyon and head of translation unit at *Défense Conseil International*. He also served as Arabic language instructor at Université Lumière Lyon 2. He participated in several intensive summer programs (UELO and ILOAM) held at the Ecole Normale Supérieure de Lyon, Venice International University and the University of Lausanne.

Haiping LIN is currently a lecturer in French language at Jiangxi Normal University in Nanchang, China. She earned her PhD in French linguistics from the University of Burgundy in 2017. Her research focuses on phraseology, especially on proverbs from a synchronic and diachronic perspective, both in French and Chinese.

Sabina MAHMUDOVA, doctor from the University of Strasbourg, teaches French as a foreign language and translation at the Franco-Azerbaijani University and the University of Languages of Azerbaijan. She is affiliated to the DDL (Language Didactics) team of the LiLPA (Linguistics, Languages, Speech) research unit at the University of Strasbourg. Her work focuses on the paremiology and didactics of FLE, including the relationships between explicit grammar teaching and the development of written expression skills.

Ester MELLADO BLANES has a Doctorate in Translation and Languages Sciences from Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), where she belongs to the INFOLEX group. She has been teaching English as a foreign language for about 10 years. Her main scientific interest is focused on research in Spanish Phraseology, Contrastive Phraseology and Didactics.

Nikolina MILETIĆ is a Post Doc at the University of Zadar (Croatia), Department of German Studies. She obtained her doctorate in 2019 with an analysis of the status and potential of proverbs in GFL-textbooks. Her teaching and research focus on phraseology and paremiology, emotional lin-

guistics, glottodidactics and the methodics of German as a foreign language. She is the author of numerous articles on contrastive linguistic studies and problem areas in the field of GFL.

Wenke MÜCKEL studied teaching for high school students in German, English and German as a foreign language. After the second state examination, she did her doctorate in Germanic linguistics at the University of Kiel in the field of lexicography. Since 2002 she has been working as a research assistant in teacher training for German, first at the University of Lüneburg and then at the University of Rostock. During this time, she held professorships in the field of German didactics at the universities of Cologne, Leipzig and Greifswald for a total of 4.5 years.

Fedor I. PANKOV is Full Professor in the Department of Didactics, Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language in the Philological Faculty of Lomonosov Moscow State University. His main scientific interests are focused in the field of semantics, functional grammar and the morphology of the Russian language, and aspects of theory in functional linguistics.

Marija PERIĆ is a research assistant at the Department of German studies, University of Zadar (Croatia). She got her MA degree in German and English Language and Literature at the University of Zadar. She is enrolled in the Humanities postgraduate doctoral study program at the University of Zadar. Her research areas are Contrastive Linguistics, Discourse Analysis, Sociolinguistics, Phraseology and the Linguistic Expression of Emotion and Emotional Linguistics.

Sylva REZNIKOVA earned her PhD in law and linguistics from the University of Lancaster, where she received a full scholarship aimed at interdisciplinary research. She also holds an MA in international relations (research track) from the University of Nottingham and degrees in law and linguistics from Charles University in Prague. She has been a visiting researcher at the University of St Andrews and at the University of Glasgow, School of Law. She is a lecturer in law at the Czech University of Life Sciences and an affiliate lecturer in critical discourse analysis at Charles University.

Irene SIMONSEN is Teaching Associate Professor at the Department of Design and Communication, University of Southern Denmark. She earned her PhD degree with the thesis *Danish as a second/foreign language – BA students' written L2 genre competence* (2016). Her research interests are Text linguistics, formulaic language, L2 acquisition (writing, vocabulary), and contrastive studies of the German and Danish languages.

Irina V. TRESORUKOVA is Associate Professor in the Department of Byzantine and Modern Greek Philology of the Philological Faculty at

Lomonosov Moscow State University. She has been teaching Modern Greek as a foreign language for 20 years. Her main scientific interests are in the fields of Greek Lexicology, Phraseology and Lexicography from the perspective of Russian linguistic theory.