

Les grammaires française et allemande à l'école: points de contact et divergences

Peter BLUMENTHAL
Université de Cologne

The traditions of grammatical terminology are quite different in the German and the French educational system. While the French ministry of education issues official regulations which are binding on a national level (they last did so in 1997), the federal system in Germany prevents the standardisation of the grammatical nomenclature for all the *Länder* of the FRG.

Moreover, the historico-cultural background is different in both countries: the French public has been used to an active and centralist language policy for several centuries; in Germany governmental interference with the linguistic norm is often met with resistance, and the regulation of many details is in fact left to the important publishing houses. For this very reason it was left largely to the school-book publishing houses to decide how to put the recommendations of the German Secretaries of cultural affairs issued in 1982 into practice. The present article is based on a number of selected examples and provides a critical analysis of the usage of grammatical terminology in German and French school-books, and it pleads for a re-orientation – particularly in Germany: the inconsistencies and *ad hoc* solutions which can be observed quite frequently can only be overcome if the terminology is based on a well reflected linguistic theory. This is the only way to achieve an effect of synergy between grammar lessons in different school languages and ultimately a standardisation of the grammatical terminology on a European level.

1. De profondes divergences

Le sujet du colloque est suffisamment large pour me permettre d'orienter ma communication vers une thématique que je crois relativement proche des préoccupations communes qui nous ont réunis ici: l'enseignement scolaire des langues, maternelle(s) et étrangères. Les points de contacts et (surtout) les divergences que je voudrais mettre en avant concernent moins les grammaires au sens de «systèmes linguistiques» que les pratiques d'enseignement de la grammaire (et des sujets linguistiques afférents) dans les deux grands pays voisins de la Suisse que sont l'Allemagne et la France; cette problématique nous ramenant au coeur du débat, la terminologie grammaticale.

Les sources que j'ai utilisées comprennent surtout:

- les directives ministérielles concernant l'enseignement des matières en question au niveau de l'enseignement secondaire;
- quelques manuels scolaires en usage dans les deux pays.

En plus de ces documents, j'ai essayé de m'informer sur les aspects pertinents de la réalité didactique, et ceci essentiellement dans les lycées de la région de Stuttgart d'une part et dans des établissements scolaires de Toulouse et de Strasbourg de l'autre. Ceci m'a amené à contacter des représentants des instituts pédagogiques compétents (CRDP en France, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht au Bade-Wurtemberg).

Cette petite enquête a abouti à la conclusion qu'il n'est peut-être pas de sujet plus apte à mettre en relief les divergences profondes existant entre la France et l'Allemagne en matière d'enseignement linguistique, sinon d'enseignement scolaire tout court, que le problème de la terminologie grammaticale. Réglé avec une rigueur remarquable en France, et cela conformément à une vision ambitieuse des buts de l'enseignement de la langue maternelle, ce problème est laissé pratiquement à l'appréciation personnelle des professeurs en Allemagne, même si les grandes maisons d'édition pèsent sur la pratique scolaire.

J'exposerai tout d'abord la situation terminologique en Allemagne, ensuite celle qui prévaut en France. Dans un troisième temps, nous nous pencherons sur une étude de cas qui permettra de placer le problème de la terminologie dans un contexte plus théorique et d'élargir ainsi le débat, en nous en tenant toutefois au cadre didactique prévu pour l'enseignement de la langue maternelle.

2. Terminologie grammaticale dans l'enseignement allemand

La première et dernière tentative faite au niveau fédéral allemand pour harmoniser la terminologie grammaticale date de 1982. Le 26 février de cette année-là, les ministres de l'éducation de l'Allemagne de l'Ouest approuvent un catalogue¹ comportant à peu près 170 termes grammaticaux, dont les finalités sont présentées avec une extrême prudence: il s'agit, déclarent les ministres, d'un compromis entre différentes positions linguistiques, visant à proposer des appellations pour des entités

1 *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke*, publié dans Raasch 1983: 13-18.

grammaticales dont l'identification reste de la compétence des Länder². Ce catalogue n'a donc rien de canonique pour l'élève ni de contraignant pour les maisons d'édition.

Quelque prudente et timide qu'elle soit, cette tentative, en principe tout à fait méritoire, prêtait inévitablement le flanc à certaines critiques de fond. Car toute décision en ce domaine implique déjà une part d'analyse théorique, même involontaire et inconsciente. Comment peut-on esquiver les notions de *Ergänzung* (complément d'objet) et *Angabe* (= le «circonstant» de Tesnière) sous prétexte que leur emploi émane d'un certain modèle grammatical³ pour imposer ensuite la différenciation entre *Präpositionalobjekt* et *Adverbiale*, qui n'a de sens que si elle se réfère à des critères valenciels⁴? Ainsi, le travail de concrétisation, impliquant un certain engagement théorique, est laissé aux soins des maisons d'édition. Lorsque celles-ci sont éclairées, elles expliquent bien la différence entre *Präpositionalobjekt* et *Adverbial* en se basant sur la valence du verbe. Dans le cas contraire, elles propagent parfois une vision aberrante du noyau de la phrase.

Autre détail: des scrupules d'ordre théorique ont empêché les auteurs de parler de «Nebensatz» (remplacé par *Gliedsatz* et *Attributsatz*, *op. cit.* 16). Or, dans les explications et commentaires qui accompagnent les termes proposés, le naturel chassé revient au galop: la notion de *Hauptsatz* appelant inévitablement celle de *Nebensatz*, ce dernier terme ressurgit effectivement. Par contre, la volonté d'éviter le terme d'*Apposition* est, tout compte fait, sage, étant donné l'impossibilité d'en fournir une définition cohérente.

La GAL (Gesellschaft für angewandte Linguistik) a invité en 1982 quelques responsables ministériels ainsi que des linguistes et des didacticiens à prendre position sur le catalogue terminologique, dans le but d'en déterminer la qualité inhérente et de sonder si l'on peut étendre à l'enseignement des langues étrangères, essentiellement le français et

2 Cf. la nomenclature terminologique (semblable) publiée dès 1980 en Hesse (commenté par Prinz-Fernandez 1993: 86ss).

3 «Auf Fachausdrücke wie 'Ergänzung' und 'Angabe', die sich aus der Untersuchung der Wertigkeit des Verbs ergeben, wird verzichtet, weil hier keinem Grammatikmodell der Vorzug gegeben werden soll.» (*op. cit.* 17).

4 Cf. Glinz 1994, 212 («Präpokasus» = Präpositionalkasus), 214 (difficulté de distinguer «Präpokasus» et «Adverbial», 215s).

l'anglais, les termes utilisés⁵. Je passerai sur la première problématique, à laquelle j'ai déjà fait quelques allusions. Quant à la question de savoir si l'on peut puiser, pour toutes les autres langues scolaires, dans ce qui n'a été conçu que pour l'allemand, les opinions divergent du tout au tout. Selon certains, qui recommandent à leurs collègues professeurs du secondaire de s'installer résolument dans la variation terminologique, de petites différences ou même des contradictions dans la nomenclature utilisée à l'école n'ont jamais porté tort à l'apprentissage efficace. D'autres défendent une normalisation terminologique à outrance, vu que la grammaire des langues étrangères est normalement enseignée en allemand et qu'un terme comme *Akkusativ*, même s'il ne se justifie guère pour une langue comme le français, n'empêchera pas l'élève de saisir la structure spécifique au français.

Le point de vue exprimé par le regretté H. Kleineidam (*in* Raasch 1983: 29ss), coauteur d'une grammaire scolaire du français, est particulièrement intéressant. Kleineidam montre, en se basant sur des exemples concrets, que

- la terminologie effectivement utilisée pour les grammaires de langues étrangères s'écarte considérablement des propositions officielles (la maison Klett utilisant la notion de *Begleiter* (= déterminant), alors que Diesterweg parle dans certaines publications de *Artikel* au sens large, dans d'autres en plus d'*Artikel* (au sens étroit) de *Demonstrativpronommen*);
- il serait utile d'adopter même pour l'allemand une terminologie plus abstraite (en recourant p. ex. à la notion d'*Artikelwörter*), puisque celle-ci serait davantage généralisable à d'autres langues;
- malgré toutes les tentatives justifiées d'harmonisation, certaines divergences terminologiques d'ordre structurel (et non pas dues à des différences d'approche théorique) devraient être maintenues pour ne pas camoufler des différences fonctionnelles profondes: *subjonctif/Konjunktiv*, *passé composé/Perfekt* et, pour le contraste entre anglais et allemand, *Present perfect/Perfekt*.

En résumé, Kleineidam propose un large réservoir terminologique commun pour les différentes langues enseignées à l'école, et un petit nombre de termes spécifiques à chaque langue. Ajoutons que l'allemand renferme lui-

5 Les actes du colloque ont paru dans le premier numéro de la revue *Forum Angewandte Sprachwissenschaft* déjà citée (= Raasch 1983).

même évidemment des spécificités justifiant des dénominations peu utiles pour d'autres langues (*cf.* le terme *Abtönungspartikeln* comme désignation d'une partie du discours, pour lequel plaide W. Hüllen, 72).

On peut constater aujourd'hui que la terminologie proposée au début des années 80 est effectivement utilisée dans les parties grammaticales des manuels d'allemand langue maternelle. Il faut savoir toutefois que la grammaire allemande n'est enseignée que jusqu'à la 8^e année (les élèves ont alors 14/15 ans) et qu'au moins au Bade-Wurtemberg, il n'existe pas de livre de grammaire scolaire officiel pour l'allemand.

Cette absence de doctrine en matière de grammaire a amené beaucoup de professeurs à se réapprovisionner en informations ou en exercices grammaticaux sur un marché purement commercial et parfois douteux. La terminologie fantaisiste qui en résulte, sous-jacente aux exercices que certains professeurs d'allemand (région de Stuttgart) recommandent à leurs élèves de la 8^e, me fait regretter vivement que le ministère ne soit pas plus interventionniste en la matière.

Un autre résultat, bien plus respectable, de ce qu'il faut appeler dérobade et carence des autorités scolaires, est la tentative de certains groupes de professeurs de langues d'établir eux-mêmes, pour ainsi dire à l'amiable, un minimum d'accord sur la terminologie à pratiquer dans l'enceinte de leur lycée⁶. S'il fallait une preuve de la nécessité qu'il y a de fournir aux élèves une terminologie à peu près cohérente, ce serait bien tous ces efforts déployés par quelques professeurs engagés, dans le but de rendre leur enseignement plus efficace.

La situation décrite jusqu'ici est celle qui se perpétue sans changements notables depuis 1982. La quatrième édition du *Schülerduden* se réclame toujours, dans sa préface (1998: 5), des propositions terminologiques citées plus haut⁷. Depuis trois ans à peu près, on peut toutefois relever, dans le sillage du renouveau grammatical déclenché par la réforme de l'orthographe allemande, une volonté neuve d'abord de familiariser l'élève avec la terminologie grammaticale, ensuite de tenir compte en même temps des langues étrangères. Ainsi, une petite grammaire «scolaire» (bien que

6 Cela vaut par exemple pour le Königin Katharina Stift, Stuttgart.

7 «In ihrer Terminologie bewegt sich die Grammatik im Rahmen der Empfehlungen, die die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1982 ausgesprochen hat. Sie steht damit im Einklang mit der Schulpolitik aller deutschsprachigen Länder, die auf Vereinheitlichung und Vereinfachung der Terminologie abzielt.»

non autorisée officiellement) propose, à la fin du volume, un tableau terminologique récapitulatif pour l'allemand qui comporte les équivalents anglais et français (Jägel 1996). Il s'agit évidemment d'un simple glossaire, plutôt d'un signe de bonne volonté que d'une avance terminologique (v. l'équivalence douteuse entre *Prädikatsnomen* et *complément du sujet*). Une autre grammaire parue récemment (Rank 1997) fournit un embryon de grammaire contrastive, relevant p. ex. que les catégories concernant le verbe sont essentiellement les mêmes, mais que l'anglais contient une forme verbale particulière (*progressive form*).

En résumé, on notera donc que si les choses bougent depuis quelque temps, cela semble moins le mérite des autorités scolaires que celui d'initiatives privées ou dues à des maisons d'édition.

Quant au rôle de la grammaire dans les classes du second cycle (après la «Mittlere Reife»), il est purement et simplement inexistant: dans les manuels d'allemand comme dans les directives ministérielles, il n'est plus question d'analyse grammaticale, mais – en matière de linguistique – de types de texte, de stratégies d'argumentation ou de moyens rhétoriques. Les chapitres en question se meuvent en général à un niveau fortement métalinguistique, incluant une réflexion sur les dialectes, les registres stylistiques et l'histoire de la langue. Des professeurs enseignant au lycée avouent volontiers qu'ils évitent, dans la mesure du possible, toute discussion d'ordre grammatical, étant donné que ces thèmes sont «rébarbatifs» et non dénués de risques terminologiques. Le résultat de tout ce beau désordre est qu'au niveau de la première année d'études universitaires, nous devons de nouveau expliquer à nos jeunes étudiants que les termes de substantif et de sujet ne désignent pas forcément la même réalité...

3. Terminologie grammaticale dans l'enseignement français

On sait que la situation est totalement différente en France. Il existe tout d'abord pour le français une solide tradition de réglementation officielle, qui s'est concrétisée en 1975 dans la *Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré*. La *Nomenclature* avait surtout le mérite d'exister. Parmi ses inconvénients, on a souvent relevé des explications vagues chaque fois que la réalité grammaticale prête à confusion, comme dans le cas de l'apposition.

Ce texte a été remplacé voilà deux ans par une conception presque entièrement neuve de la nomenclature, la *Terminologie grammaticale*, sur laquelle je reviendrai plus tard. Si la terminologie désormais obsolète

mérite encore une attention certaine, c'est que les livres scolaires actuellement en usage suivent encore souvent l'ancien régime. Le nouveau programme édicté par le Ministère de l'Éducation nationale qui tient compte de la nouvelle conception ne date que de juin 1998⁸.

D'une manière plus générale, la valeur didactique décernée à la terminologie en France est sans commune mesure avec ce qui se passe en Allemagne. Il est significatif que l'un des manuels permettant de «tout réviser» avant le BEPC commence par une longue liste terminologique d'une vingtaine de pages (*cf.* Borrel/Melluso 1991).

Il existe en plus une grammaire, aujourd'hui probablement un peu moins en vue, à laquelle le collégien peut se référer, le *Bescherelle Grammaire* – qui forme avec la table des conjugaisons et l'orthographe la «Sainte Trinité du Bescherelle», comme me le disait la vendeuse d'une librairie spécialisée de Strasbourg.

Même pendant les trois dernières années du secondaire (= lycée), la grammaire n'est pas complètement sacrifiée. S'il est vrai que les livres de grammaire, tels celui de Bonnard, conçu spécialement pour le lycée, ne rencontrent pas une grande audience, les manuels effectivement utilisés contiennent des parties grammaticales utiles et intelligentes, p. ex. sur la valeur des temps verbaux et l'expression de la modalité (*cf.* Eterstein/Lesot 1995). La pratique de l'analyse stylistique, du moins dans les lycées où j'ai pu m'en faire une idée, ne semble pas coupée de ce que les élèves du collège ont appris en grammaire.

4. Ebauche de bilan comparatif

Si l'on peut avoir dans l'ensemble une vision plus positive de l'enseignement de la grammaire en France, c'est qu'en principe le système éducatif épargne aux élèves le spontanéisme de vague inspiration pragmatique si fréquent dans les cours d'allemand en Allemagne. Encore faut-il dire que l'air du temps s'est heureusement éloigné, en Allemagne, de cette espèce de grammatologie de la libération pratiquée jadis dans le Land de Hesse, lorsque l'idée même de norme linguistique passait pour quelque peu réactionnaire.

8 *Cf. Français. Classes de seconde, première et terminale* (1998). Ministère de l'Éducation nationale. Paris: CNDP.

Pour nuancer un peu mon appréciation comparativement positive de ce qui se passe en France, il faudrait sans doute ajouter que, jusqu'à un passé récent, la forte réglementation de certains types de pratiques scolaires, comme la traditionnelle analyse logique et l'analyse grammaticale, risquait apparemment de se transformer en exercices scolastiques, et que la pseudo-sécurité en matière de terminologie n'était sans doute pas toujours apte à stimuler la réflexion critique de l'élève. Il n'est pas sûr que ces pratiques pédagogiques soient partout abandonnées.

Sur la base d'observations quotidiennes effectuées des deux côtés du Rhin, on peut affirmer qu'un facteur de convergence réside dans une relative désaffection pour les problèmes de la grammaire phrastique (parties du discours, analyse de constructions etc.). Cette tendance, consacrée par la nouvelle terminologie française et par certains manuels allemands⁹, va de pair avec un déplacement de l'intérêt vers les grands thèmes de la linguistique du texte (analyse du discours, renouveau de la rhétorique) et de la pragmatique (énonciation, déixis etc.). Quelque louable que soit ce nouvel élan, le bagage terminologique ainsi acquis ne semble pas d'une utilité immédiate pour l'initiation à une langue étrangère.

5. Etude de cas

Ce que j'ai présenté jusqu'ici a le caractère d'un aperçu de l'enseignement de la terminologie grammaticale en France et en Allemagne. Je voudrais désormais me concentrer de façon plus technique sur une étude de cas, où la perspective contrastive apparaîtra toujours en filigrane. Le problème retenu est celui du traitement, dans les grammaires scolaires, des différences entre divers types de compléments qui dépendent du verbe.

La comparaison du matériel didactique français et allemand¹⁰ conduit à un résultat quelque peu paradoxal: la volonté française d'imposer une terminologie exhaustive même là où subsistent des zones d'ombre dans la description de la langue, risque de se retourner contre elle-même, car elle se heurte à un défaut d'analyse grave, que seule permettrait de surmonter une approche fondée sur une solide théorie scientifique. D'autre part, le grand flou de la terminologie allemande permet de masquer, pour un temps au moins, les profondes incertitudes de l'analyse grammaticale – à condition

9 Cf. les éditions de *Verstehen und Gestalten* (München, Oldenbourg) pour la classe 11.

10 Voir plus haut (2.) à propos de *Ergänzung, Angabe, Präpositionalobjekt* et *Adverbial*.

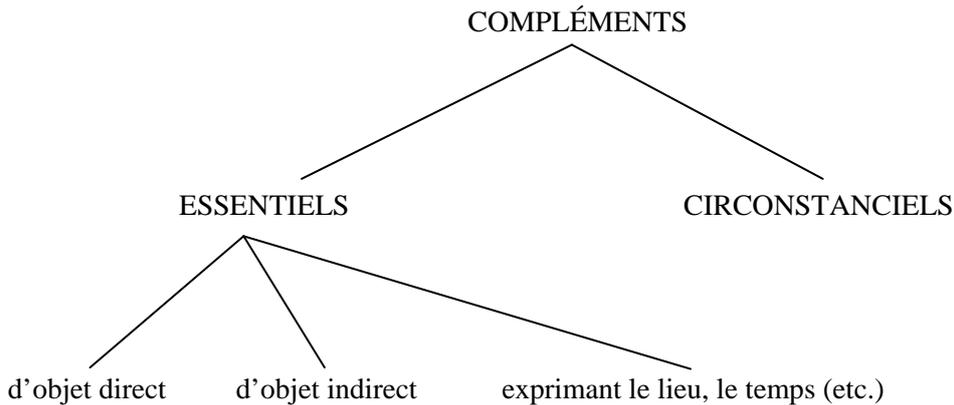
bien sûr que les élèves ne relèvent pas eux-mêmes l'imprécision des concepts.

Voici un exemple des risques encourus par une grammaire didactique qui essaie de plaquer la terminologie sur une réalité partiellement obscure: dans le *Bescherelle Grammaire*, le § 84 sur les compléments circonstanciels commence dans la plus grande confusion: nous apprenons que ce terme est «traditionnel», mais qu'il a aussi une valeur moderne lorsqu'il s'oppose à celui de «complément essentiel»; que le complément circonstanciel est un complément *du* verbe, mais non pas forcément un complément *de* verbe, étant souvent un complément de phrase; «il peut, en général, être supprimé sans que la phrase où il figure soit détruite» (§ 85). Toutefois, on nous explique que la suppression est impossible dans *Il va à Lyon* et *Il rentre sa voiture au garage* (§ 88) – ceci étant, dit notre grammaire, le fait du verbe et non du CC. Expression qui ne manquera pas de paraître naïve au lecteur, puisqu'elle donne à entendre que l'on peut concevoir un CC en soi, indépendamment du reste de la phrase.

La confusion atteint son comble lors d'une reprise de la question cent paragraphes plus loin, où l'on oppose complément essentiel et complément circonstanciel, ainsi que complément de verbe et complément de phrase, deux classements dont on nous précise qu'ils ne coïncident pas exactement (§ 185). Ici, la grammaire elle-même relève une certaine absurdité, formulant la question de savoir si *à Paris* dans *Il va à Paris* pourrait être à la fois essentiel et circonstanciel (§ 189). Pourtant, à cet égard il ne paraît pas correct de laisser entendre que *circonstanciel* au sens traditionnel est une désignation d'ordre sémantique: nous avons vu qu'elle était définie sur la base de critères largement syntaxiques¹¹.

Après ces observations critiques à propos d'un manuel scolaire actuellement en usage, on ne peut pas ne pas reconnaître les mérites de la nouvelle terminologie de 1997, mentionnés déjà plus haut. Critiquée par ailleurs, comme on le sait, pour d'autres raisons, elle donne (presque) satisfaction dans sa présentation des compléments. Sur la base d'une vision en dernière analyse dépendancielle de la phrase (même si cette prémisse reste implicite), la terminologie distingue les compléments suivants (15-17):

11 Tomassone (1996: 186) est certainement sur la bonne voie en commençant par critiquer la définition traditionnelle de *complément circonstanciel* et en proposant de passer définitivement à l'opposition *complément circonstanciel* vs *complément essentiel*.



Points critiques malgré tout:

- la rubrique du complément indirect ne comporte, dans l'énumération des exemples, que les compléments introduits par *à/de* (que faire alors du complément de *insister sur?*);
- l'on ne distingue pas entre *parler à qqn/penser à qqn* (malgré le comportement formel très différent de ces syntagmes: *je lui parle*, mais **je lui pense*);
- le statut valenciel des adverbes n'est pas mentionné (*se comporter bien*).

Une terminologie de ce type, perfectionnée sur les points précisés ci-dessus¹², conviendrait parfaitement à l'allemand et constituerait une petite contribution à une méthode d'enseignement plus efficace, parce que plus concertée, d'autres langues étrangères encore.

Je ne reviendrai plus sur les incertitudes de la terminologie allemande¹³ – celle qui fait tout son possible pour ne pas être officielle. Nous avons pu constater cependant que «la partie la plus saine» des usagers de la terminologie grammaticale en Allemagne (certains auteurs de manuels ainsi que des groupements *ad hoc* d'enseignants) s'achemine vers des solutions compatibles avec celles désormais préconisées en France.

12 Tenant surtout compte de l'existence d'un «datif» dans les constructions comme *parler à qqn*.

13 Il est amusant de noter que le *Schülerduden* (1998: 367s), faute de base théorique assurée, se heurte aux mêmes problèmes concrets que le *Bescherelle*, et cela à propos des compléments de *Die Turnerin stützt sich auf den Barren* et *Der Redner stützt sich auf das Manuskript*. «Präpositionalobjekt» ou «adverbiale Präpositionalgruppe»? Le *Schülerduden* hésite. Relevons au passage que l'expression «adverbiale Präpositionalgruppe» ne figure nullement dans les recommandations ministérielles de 1982, pourtant invoquées dans la préface du même *Schülerduden* (v. plus haut note 7).

6. Conclusion

Au cours de cette contribution, nous avons mis davantage l'accent sur les divergences que sur les points de contact entre la France et l'Allemagne en matière de terminologie grammaticale. Les convergences qu'on a pu relever sur le terrain sont en effet marquées par un contexte négatif: le peu d'estime que rencontrent souvent, dans l'enseignement secondaire des deux côtés du Rhin, les préoccupations d'ordre terminologique – et cela pour des raisons historiques ou politiques différentes selon les pays.

Cependant, s'il devait s'avérer empiriquement qu'une bonne terminologie représente un atout pratique dans l'enseignement des langues étrangères, apte à produire un effet de synergie entre plusieurs matières scolaires, certaines conséquences s'imposeraient, et en premier lieu pour l'Allemagne:

- les ministères de l'éducation des *Länder* devraient avoir le courage d'aller bien plus loin dans la conception d'une nomenclature cohérente et obligatoire, dont les éléments seraient à définir avec rigueur – et bon sens;
- en espérant que bon sens rime avec science: un règlement tel que nous le préconisons devra avoir une assise rationnelle, sous forme de théorie linguistique (même si elle reste implicite aux yeux des élèves);
- cette base théorique (évidemment provisoire et révisable, comme toute théorie scientifique) assurera à la terminologie grammaticale un degré de généralité suffisant pour permettre son emploi dans plusieurs langues enseignées à l'école.

Les points de contact résulteront donc, dans la perspective d'un futur système d'enseignement européen, d'une réflexion méthodique sur la langue, et non plus de telle ou telle tradition nationale particulière.

Bibliographie

- Bescherelle. La Grammaire pour tous* (1997). Paris: Hatier.
- Bildungsplan für das Gymnasium*. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1994). Stuttgart.
- Bonnard, H. (1981). *Code du français courant*. Paris: Magnard.
- Borrel, J., & Melluso, B. (1991). *Français. Tout le programme du collège*. Paris: Larousse.
- Eterstein, C., & Lesot, A. (1995). *Les Techniques littéraires au Lycée. Nouveau Bac 96*. Paris: Hatier.
- Glinz, H. (1994). *Grammatiken im Vergleich. Deutsch - Französisch – Englisch - Latein. Formen - Bedeutungen - Verstehen*. Tübingen: Niemeyer.
- Jägel, W.-D. (1996). *Grundlagen Deutsch. Grammatik*. Paderborn: Schöningh.

- Terminologie grammaticale* (1998). Ministère de l'Éducation nationale. Paris: CNDP.
- Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré* (1975). Paris: *Bulletin Officiel* 30 (31/7/1975).
- Prinz-Fernandez, M. (1993). Quelques réflexions sur la terminologie grammaticale utilisée en Allemagne, *LIDIL*, 8, 85-102.
- Raasch, A. (éd.) (1983). *Grammatische Terminologie. Vorschläge für den Sprachunterricht*. In *Forum Angewandte Linguistik*. Tübingen: Narr.
- Rank, B. (1997). *Lesen, Darstellen, Begreifen. Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung im Überblick*. Berlin: Cornelsen.
- Schülerduden. Grammatik* (1998⁴). Mannheim e.a.: Dudenverlag.
- Tomassone, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delagrave.
- Verstehen und Gestalten, Sprache und Literatur 11. Schuljahr*. (1988). München: Oldenbourg.