

Pour ériger des passerelles entre les terminologies grammaticales française et allemande

Anton NÄF
Université de Neuchâtel

This article proposes a new set of criteria intended for the comparison of grammatical terminologies for different languages. Applied to French and German, the mother tongue and the first «foreign» language taught in public schools in the French speaking part of Switzerland, the proposed criteria result in a classification into five subgroups, ranging from simple synonymy (*préposition* vs *Präposition*) to the tricky case of the «false friends» (*attribut* vs *Attribut*) and the non-existence of certain categories in one of the two languages (*passé simple* or *Genitiv*).

An examination of the grammatical terminologies used in textbooks for German as a foreign language in French speaking Switzerland, especially in the field of the simple and the complex sentence, shows that these textbooks are in no way based on the terminological foundations laid by grammar classes in the students' mother tongue. This conclusion holds true even for the newest generation of textbooks currently being introduced in state schools. In view of this unsatisfactory state of affairs, the call made by E. Roulet in 1980 for an integrated methodology of first and the second/foreign languages unfortunately continues to remain an unfulfilled desideratum.

1. Remarques liminaires

Si l'on survole l'histoire de la réflexion grammaticale, on constate que celle-ci a été, dès ses débuts, étroitement liée à l'enseignement des langues, aussi bien de la langue maternelle que des langues étrangères. Or, paradoxalement, dans les années septante et quatre-vingt du 20ème siècle, l'école ne semblait plus très bien savoir que faire de cette grammaire qu'elle a pourtant largement contribué à façonner. C'est un mot magique qui avait pris le dessus: la fameuse «communication». Pendant un certain temps, on a réellement pensé avoir trouvé la panacée avec ce concept aux contours plus que flous.

Mais ici aussi, il s'est avéré, une fois de plus, que les slogans à la mode ne tiennent pas à la longue ce qu'ils promettent. En parodiant un vieil adage, on pourrait en tirer la leçon suivante: «Chassez la grammaire, elle revient au galop!». Si certains ont voulu noyer la grammaire dans une théorie de la communication vague et sans réel contenu, il y avait dans cette démarche

une part de démagogie certaine, ainsi qu'une abdication devant la rigueur intellectuelle qu'exige la grammaire.

Or depuis quelques années, la grammaire, et plus particulièrement la terminologie grammaticale utilisée à l'école, est devenue à nouveau un thème d'actualité et un sujet de réflexion. J'en veux pour preuve les nombreux colloques qui lui ont été consacrés en 1998: entre autres à Paris-Nanterre, à l'Université libre de Bruxelles et à l'Université Stendhal à Grenoble.

En Suisse romande, la réflexion grammaticale a été relancée dans le cadre du groupe Bally, alors présidé par Jean-Paul Bronckart, réunissant des linguistes et des spécialistes de l'enseignement du français. Un *Rapport de synthèse* de ce groupe d'experts avait paru en 1988 déjà. Par la suite, une commission chargée de réfléchir de manière plus approfondie aux questions terminologiques a été mise sur pied. Son objectif était double: d'une part, définir un *fundamentum* commun minimal pour chaque niveau scolaire, d'autre part, élaborer à l'intention des enseignants un certain nombre de fiches portant sur des notions et procédures problématiques. L'idée de présentation sous forme de fiches a certes été abandonnée, mais un ouvrage de référence, dont une version provisoire a été mise en consultation en 1996, est sur le point de paraître aux Editions De Boeck, sous le titre de *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (cf. les contributions de M.-J. Béguelin et de M. Matthey dans ce volume).

Il n'est pas toujours facile, en grammaire, de résoudre le conflit entre les exigences d'ordre scientifique, l'héritage de la tradition et les besoins d'ordre pédagogique. Pour l'école, il s'agit de trouver des compromis raisonnés et raisonnables entre les différentes attentes. En effet, non seulement pour les enseignants, mais également pour les chercheurs, il est devenu extrêmement difficile de gagner une vision d'ensemble sur les théories et les terminologies grammaticales les plus récentes et leurs liens avec la grammaire dite scolaire. Il s'agira de trouver un chemin praticable à travers cette jungle qui n'est pas que terminologique. Car il est clair que les résultats parfois très provisoires de la recherche scientifique ne peuvent être repris tels quels par l'école, mais qu'ils ont au contraire besoin de subir une transposition didactique. Ainsi, un auteur chargé d'extraire de discours scientifiques contradictoires la substance pour une méthode *ad usum delphini* se retrouve rapidement dans une situation peu enviable. En effet, la terminologie grammaticale retenue devrait être aussi rigoureuse et claire que possible, et en même temps aussi simple et souple que possible. Il s'agira alors de retenir un *fundamentum* minimal dans une offre terminolo-

gique pléthorique, aux origines hétérogènes de surcroît. Tout cela sans céder à la fureur terminologique, et pour chaque niveau scolaire: école primaire, école secondaire, gymnase ou lycée. Il y a vingt ans déjà, E. Roulet (1980: 118) avait fortement critiqué la tradition «fâcheuse et indéfendable» qui veut que la réflexion grammaticale s'arrête à la fin du secondaire inférieur. S'il est inévitable qu'on doive travailler, dans les petites classes particulièrement, avec des catégories «floues», qui ne donnent pas entièrement satisfaction d'un point de vue scientifique, au fil du parcours scolaire, le degré de finesse de l'analyse devrait alors être augmenté. En même temps, la grammaire ne devrait pas être un but en soi. Dans les nouvelles méthodes d'enseignement du français, le lien entre activités de structuration et activités d'expression est déjà réalisé dans une large mesure. A aucun prix, il ne faut désécuriser encore davantage les enseignants et leurs élèves, mais au contraire leur donner des outils aussi simples et fiables que possible. Une «terminologie à deux vitesses», destinée respectivement aux enseignants et aux élèves, semble être la solution la plus adéquate.

2. La situation de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande

L'élève francophone de Suisse romande, confronté au degré secondaire I et II à la terminologie grammaticale de la première langue étrangère – l'allemand –, se heurte à un certain nombre de problèmes notionnels et terminologiques. Jusqu'à présent, le souci de faire le lien entre les terminologies grammaticales de la langue maternelle et des langues étrangères était malheureusement laissé en grande partie... à l'élève lui-même, les professeurs des langues enseignées à l'école connaissant d'ordinaire exclusivement la terminologie de leur propre discipline. L'élève sera un peu plus gâté uniquement si son professeur, à côté de sa langue maternelle – le français –, enseigne également une ou plusieurs langues étrangères. De manière générale, il faut malheureusement constater aujourd'hui que les exigences programmatiques contenues dans le livre d'Eddy Roulet intitulé *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée (1980)* sont restées lettre morte. Plutôt que de rêver d'une situation idéale de pédagogie intégrée, il conviendrait peut-être de viser dans un premier temps un objectif plus réaliste, à savoir une pédagogie un peu mieux coordonnée des diverses langues enseignées à l'école.

Pour «amortir» la transition du français à l'allemand (ainsi qu'à d'autres langues étrangères, et particulièrement à l'anglais), il y aurait lieu de

rédiger, à l'intention de tous les professeurs de langues, un *vade-mecum* faisant état des principaux cas de «frottement» auxquels on peut s'attendre.

Disons-le d'emblée: je ne crois pas, dans ce domaine ultra-sensible, à une action révolutionnaire. Nous ne devons en aucun cas sous-estimer la force d'inertie inhérente à une terminologie grammaticale vieille de plusieurs siècles. La terminologie grammaticale scolaire n'est pas un terrain de jeux pour les créateurs d'étiquettes. Quiconque jette par dessus bord des termes ancrés dans la tradition grammaticale européenne doit être conscient que ses chances d'établir un nouveau terme sont très limitées. Du reste, nous avons aujourd'hui déjà une pléthore de termes différents pour des phénomènes découverts depuis belle lurette.

3. Typologie des «zones de frottement» entre les terminologies française et allemande

En simplifiant légèrement, la comparaison entre les deux systèmes terminologiques du français et de l'allemand nous amène à distinguer cinq cas de figure:

- a) Paires de termes formés à partir des mêmes éléments d'origine latine, qui ne posent pas ou guère de problèmes:

verbe	: Verb
indicatif	: Indikativ
plus-que-parfait	: Plusquamperfekt
préposition	: Präposition
singulier	: Singular
comparatif	: Komparativ
apposition	: Apposition
etc.	

Heureusement, une bonne partie des termes grammaticaux appartiennent à cette catégorie, véritable «patrimoine occidental» puisé dans le latin, langue «paternelle» de l'Europe. Il existe, il est vrai, en allemand, pour certains de ces termes, des synonymes plus ou moins «parlants» formés à partir d'éléments d'origine germanique, comme par exemple *Vorwort* pour *préposition*. Même si les méthodes d'enseignement qui utilisent une telle terminologie «allemande» partent souvent de la bonne intention de faciliter la tâche de l'élève, ce procédé est à rejeter dans le cadre de l'enseignement de l'allemand langue étrangère, puisqu'il atteint justement l'effet contraire.

En effet, des termes tels que *Verb, Singular, Apposition*, etc. sont beaucoup plus abordables et familiers pour l'élève francophone que *Tätigkeitswort, Einzahl, Beisatz*, etc.

En outre, les termes d'origine latine sont de manière générale préférables, puisqu'ils réduisent le risque constant de confusion de critères formels avec des critères sémantiques: le danger de définitions circulaires du genre: *Ein Tätigkeitswort ist ein Wort, das eine Tätigkeit ausdrückt* («un mot d'action est un mot qui exprime une action») est moindre, voire absent, avec des termes d'origine latine qui sont moins transparents pour l'élève, et particulièrement pour l'élève non latiniste. Les résultats de l'étude empirique de D. Martin (dans ce volume) montrent clairement quels dégâts peut causer une interprétation au pied de la lettre de certains termes grammaticaux. Ainsi, le terme grammatical «romand» de *suite du verbe* induit chez bon nombre d'élèves l'idée - erronée - que la suite du verbe doit nécessairement suivre immédiatement le verbe (ce qui est certes le cas dans *Il promène son chien*, mais manifestement pas dans *Il le promène*).

- b) Paires de termes dans lesquelles l'utilisation du terme d'origine latine est souhaitable en allemand, mais pas (encore) très répandue:

phrase déclarative	: Deklarativsatz (moins usuel que <i>Aussagesatz</i>)
phrase interrogative	: Interrogativsatz (moins usuel que <i>Fragesatz</i>)
phrase complexe	: komplexer Satz (moins usuel que <i>Satzgefüge</i>)
verbe auxiliaire	: Auxiliarverb (moins usuel que <i>Hilfsverb</i>)
article défini	: Definitartikel / definiter Artikel (moins usuels que <i>bestimmter Artikel</i>)
etc.	

Pour l'enseignement de l'allemand langue étrangère du moins, les expressions d'origine latine sont nettement plus appropriées. Cependant, elles me semblent préférables aussi pour l'enseignement de l'allemand langue maternelle, ceci pour deux raisons: d'une part, leur utilisation constitue une contribution non négligeable à l'«eurocomptabilité» de la grammaire allemande (*cf.* l'article de Dominique Willems dans ce volume); d'autre part, elle permet de réduire le danger d'une sémantisation hâtive (du type *Ein Fragesatz drückt eine Frage aus* ou *Der bestimmte Artikel signalisiert etwas ganz Bestimmtes*).

- c) Paires de termes ayant des signifiants différents, mais qui ne sont que des étiquettes différentes pour la même notion:

nom	: Substantiv (<i>Nomen</i> tend toutefois à se généraliser)
verbes pronominaux	: reflexive Verben / Reflexivverben
passé surcomposé	: Doppelperfekt
(mot) subordonnant	: Einleitewort (de la proposition subordonnée)
mot-phrase	: Satzäquivalent
accord	: Kongruenz
etc.	

De telles différences terminologiques peuvent certes s'avérer désagréables et nécessiter un effort d'apprentissage supplémentaire, de même qu'une capacité de «switcher», mais elles ne sont pas à mon avis particulièrement gênantes. Il s'agit pour ainsi dire d'une attente normale face au vocabulaire d'une langue étrangère: de même que *cheval* se dit *Pferd*, *accord* (*grammatical*) se dit *Kongruenz*.

- d) Paires de termes qui représentent de «faux amis»:

attribut	: Attribut
épithète	: Epitheton (terme technique de la stylistique)
(verbe) pronominal	: pronominal
conditionnel	: konditional
fonction	: Funktion
[dans le sens de <i>Satzglied(wert)</i>]	
etc.	

Le potentiel d'irritation des faux-amis est considérable, mais leur nombre est heureusement relativement restreint. L'un des exemples les plus frappants entre le français et l'allemand est sans conteste le couple *attribut* vs *Attribut*. Dans une phrase telle que *Meine Schuhe sind neu* (*Mes chaussures sont neuves*), on parle en français d'un (*adjectif*) **attribut** (*du sujet*); en allemand, par contre, on parle d'un **prädikatives Adjektiv**. Inversement, on utilise en allemand l'expression *attributives Adjektiv* (ou mieux: *attributiv verwendetes Adjektiv*) dans un cas comme *meine neuen Schuhe* (*mes nouvelles chaussures*), où l'on parle traditionnellement, en français, d'(*adjectif*) *épithète*. L'allemand *Attribut* est un terme générique et englobe toutes les expansions du nom dans le groupe nominal; il correspond ainsi à ce que nombre de grammaires françaises actuelles appellent *complément du nom*. Comme le montre la contribution de

Maillard & Almeida dans ce volume, le français fait bande à part dans le cas présent (l'anglais comme l'allemand différencie entre les deux fonctions syntaxiques *attributive vs predicative*, cf. R. Quirk *et al.*, 1972: 246). Si l'on voulait entamer des négociations sur le marché européen de la grammaire, c'est certainement le français qui devrait ici faire des concessions.

D'autres cas du même type sont moins embrouillés. Ainsi, l'adjectif français *pronominal* dans les *verbes pronominaux* ne désigne que les pronoms réfléchis. Quant à *Funktion*, outre son sens large (comme par exemple dans «la fonction syntaxique d'un élément X dans la structure Y»), le terme de *fonction* semble avoir en français une acception plus spécifique, qui n'est pas partagée par l'allemand. En effet, les chapitres des grammaires françaises intitulés «fonctions (de la phrase)» portent dans celles de l'allemand le titre «Satzglieder».

- e) Termes du français respectivement de l'allemand qui désignent un phénomène n'ayant pas de pendant dans l'autre langue:

gérondif	:	—
passé simple	:	—
subjonctif	:	—
présentatif	:	—
—	:	Genitiv
—	:	Konjunktiv I
—	:	Pronominaladverb
—	:	Verbzusatz
—	:	Ausklammerung

Les didacticiens des langues sont plus ou moins unanimes quant à la nécessité de garder ici les expressions étrangères. Il est par exemple extrêmement problématique qu'une expression comme *Konjunktiv I* soit rendue dans une méthode d'allemand langue étrangère par *subjonctif* (comme c'est encore parfois le cas). D'un point de vue fonctionnel, les deux termes n'ont rien à voir l'un avec l'autre, et le *subjonctif* du français n'apparaît pas, par exemple, dans le discours indirect. L'invention d'un mot comme *conjonctif* est aussi à déconseiller (ceci d'autant plus que l'expression est déjà en partie occupée: les *conjonctives* (une abréviation pour *propositions subordonnées conjonctives*) correspondent aux *Konjunktionalsätze* allemands (Gardes-Tamine, 1990, vol. 2: 41).

La grammaire de l'allemand langue étrangère la plus répandue en Suisse romande au niveau secondaire supérieur, celle d'Ernest Gfeller, est rédigée entièrement en français, ce qui présente plusieurs avantages. L'élève ne perd pas de temps à apprendre des termes techniques guère utiles dans la pratique quotidienne, et il peut de plus étudier les explications grammaticales indépendamment de l'enseignant.

Par contre, dans cet ouvrage, l'élève est parfois confronté à des termes qui n'ont plus cours dans l'enseignement renouvelé de la grammaire du français en Suisse romande. Ainsi, Gfeller continue d'utiliser le terme *adjectif épithète* comme équivalent de l'expression allemande *attributives Adjektiv* (alors que l'usage actuel privilégie *groupe adjectival complément du nom*).

Enfin, aux endroits où il existe des différences structurelles entre les deux langues, Gfeller recourt à deux stratégies distinctes: soit il crée des termes auxiliaires supplémentaires, comme *complément du datif* (pour *Dativobjekt*), soit il conserve le terme allemand tel quel (comme dans le cas de *Konjunktiv I*).

4. La terminologie allemande relative à la phrase

J'aimerais maintenant illustrer mon propos en prenant l'exemple de la terminologie grammaticale au niveau de la phrase. Ceci de manière succincte et sous forme de simple énumération, en adoptant la perspective de l'élève francophone qui passe du système de référence qu'il connaît, c'est-à-dire celui du français, à celui de l'allemand. Ces remarques s'appuient sur l'analyse des méthodes d'enseignement les plus utilisées en Suisse romande: *Maîtrise de la langue* (1979) et *Pratique de la langue* (1989) pour le français, *Vorwärts International* (1974ss.) et *Unterwegs Deutsch* (1987ss.), de même que *Auf Deutsch!* (1994ss.) et *Sowieso* (1997ss.), qui seront prochainement introduits en Suisse romande, pour l'allemand.

Ces quatre méthodes d'enseignement de l'allemand n'ont, à l'exception de *Unterwegs Deutsch*, pas été créées pour des apprenants francophones. Mais dans cette production romande non plus, on n'a malheureusement pas saisi l'occasion de prendre en considération la langue maternelle des élèves (von Flüe-Fleck, 1994: 246). Quant à la méthode importée d'Angleterre *Auf Deutsch!*, sur la partie grammaticale de laquelle la recherche de ces dernières décennies ne semble pas avoir laissé la moindre trace (cf. la contribution de Peter Lenz dans ce volume), elle ne comporte que quelques explications en français ajoutées après coup.

Dans les remarques qui suivent, nous nous limitons à la terminologie relative au domaine de la phrase. Tout d'abord une constatation générale: par rapport au grand nombre de termes présents dans les grammaires destinées aux locuteurs natifs en français et en allemand, la terminologie est relativement restreinte dans les manuels d'enseignement de l'allemand langue étrangère (ALE). Ceci est valable à plus forte raison pour la terminologie relative à la phrase. Ainsi, les deux nouveaux manuels *Auf Deutsch!* et *Sowieso* ne contiennent chacun qu'une dizaine de termes relatifs à la phrase, qui se révèlent parfois peu courants et plutôt maladroits.

De manière générale, la terminologie allemande relative à la phrase est formée d'éléments d'origine germanique et ne peut donc être directement associée par l'élève à la terminologie française. Elle relève de la catégorie (c) ci-dessus, et comprend notamment quelques mots composés ô combien redoutables pour l'élève francophone (par ex.: *einfacher Satz*, *zusammengesetzter Satz*, *Satzverbindung*, *Satzgefüge*, *zusammengezogener Satz*, *Hauptsatz*, *Nebensatz*, *Aussagesatz*, etc.), à l'exception des sous-catégories sémantiques des subordonnées conjonctives qui correspondent de plus près à la terminologie française (*Kausalsatz*, *Temporalsatz*, etc.).

4.1. *Types de phrase et formes de phrase*

D'un point de vue théorique, le terme «phrase» est l'un des plus controversés et l'un des plus insaisissables de la grammaire, mais ceci n'a guère d'importance dans le cadre de l'école. Certes, cette notion présente un certain intérêt, mais presque uniquement pour expliquer aux élèves les règles de la ponctuation. Et dans ce cas, on peut très bien se contenter d'une définition comme celle qui est donnée dans *Pratique de la langue* (PL 3: 74), à savoir qu'une phrase est un énoncé qui constitue un ensemble organisé d'unités qui, à l'écrit, commence par une majuscule et se termine par un point, un point d'interrogation ou un point d'exclamation.

Il y a malheureusement, en français, une abondance terminologique pour ce terme le plus fondamental de la syntaxe: «phrase», mais aussi «proposition». Dans la tradition grammaticale, certes, le terme «phrase» devrait être réservé à une unité de texte indépendante, alors que le terme «proposition» désignerait les composants d'une phrase complexe (en allemand: *Teilsätze*). Or, il se trouve qu'une partie des manuels généralise le terme de «phrase» (par ex. *Pratique de la langue: la phrase déclarative*, mais aussi: *la phrase subordonnée*, etc.), alors que d'autres généralisent «proposition».

Dans les manuels d'allemand langue étrangère, un terme correspondant au français «proposition» au sens étroit du terme serait hautement souhaitable. Les auteurs de *Sowieso* par exemple ont voulu pallier ce manque, mais se sont malheureusement fourvoyés, puisqu'ils ont introduit *Satzteil* au lieu du terme courant *Teilsatz* (*Satzteil* n'existe plus guère aujourd'hui, et si on le trouve encore, c'est comme synonyme archaïque de *Satzglied*, «constituant de phrase»).

Contrairement à ceux de l'allemand, les manuels du français (*Maîtrise du français, Pratique de la langue, etc.*) s'inspirent encore largement de l'approche transformationnelle. Par conséquent, c'est en vain que l'écopier romand cherchera, dans les manuels scolaires ALE, la fameuse phrase P (phrase déclarative non marquée). Cela ne devrait d'ailleurs pas trop le gêner, cette notion n'étant pas, somme toute, d'une grande utilité.

De même, la «manie du groupe», pratiquée dans les manuels du français de Suisse romande, est absente des méthodes d'enseignement de l'allemand. Cela non plus ne semble pas poser de problème majeur, cet étiquetage ayant d'ailleurs déjà suscité nombre de commentaires acerbes parmi les enseignants. En langue maternelle, l'analyse d'une phrase comme *Céline dort* en un groupe nominal (*Céline*) et en un groupe verbal (*dort*) dérange en effet plus d'un esprit, un mot isolé ne pouvant que difficilement être considéré comme un groupe dans le langage ordinaire.

D'un point de vue scientifique, le défaut principal de la terminologie scolaire – et pas seulement de celle utilisée dans les manuels de l'ALE – est qu'il existe encore trop souvent, malgré quelques améliorations ponctuelles, une confusion entre les critères formels et les critères sémantiques. La confusion ou la mise en parallèle des types de phrases et des actes de langage notamment sont particulièrement répandues (par ex. confusion entre *Frage* et *Fragesatz / Interrogativsatz*). A cet égard, le traitement infligé à ce domaine dans *Terminologie grammaticale* (1998, 8, 14f.), éditée par le Ministère d'Education nationale à Paris, est révélateur: aux quatre types de phrases distingués correspondent, comme par miracle, quatre «actes de parole». Or, je ne connais personnellement aucune recherche consacrée à ce thème qui soit arrivée au résultat qu'il existe quatre familles d'actes de langage. Un autre exemple: dans *Unterwegs Deutsch, Weg mit diesem Zeug!* est désigné comme impératif. Un tel manque de rigueur conceptuelle peut entraîner des questions embarrassantes de la part des élèves les plus doués et nuit, en fin de compte, à l'image de la grammaire auprès des maîtres et des écoliers.

La distinction de quatre types de phrases en français (phrase déclarative, interrogative, impérative, exclamative) est bien établie (*Pratique de la*

langue 3: 209). En allemand, en revanche, la typologie correspondante en *Satzarten* (en «sortes», en «espèces de phrases») est variable et comporte des hésitations notamment quant à leur nombre et aux critères de définition. Par exemple, la place accordée à la phrase exclamative est soit inexistante, soit insuffisante et mal définie (Näf 1996: 137). Notons toutefois que ce manque de clarté, grave d'un point de vue scientifique, ne constitue pas un réel problème pour les besoins de l'enseignement de l'ALE.

La distinction de trois *formes de phrases*, terme technique «défini» par simple énumération (positive *vs* négative; active *vs* passive; neutre *vs* emphatique), de même que le terme générique lui-même, sont absents aussi bien dans les grammaires scientifiques que dans les manuels allemands. Ceci non plus ne devrait pas trop gêner l'élève, ni trop lui manquer d'ailleurs... Dans la tradition allemande, la forme négative est en effet considérée plutôt comme un opérateur logique que comme une variation grammaticale de la phrase. La différenciation entre actif et passif est considérée comme relevant du domaine de la morphologie du verbe, et non pas comme une forme de phrase. Enfin, la distinction neutre *vs* emphatique n'est pas, elle non plus, traduite par une terminologie propre en allemand; ceci probablement parce que la forme emphatique n'y est pas exprimée par des marqueurs spécifiques, mais rendue uniquement par l'intonation.

D'ailleurs, la notion de phrase emphatique telle qu'elle est définie dans *Pratique de la langue* fait montre d'une ambiguïté regrettable (PL 3, 218). En effet, elle comprend non seulement la catégorie traditionnelle des présentatifs du type *C'est... qui / que*, mais aussi les phrases segmentées, avec détachement (ou: dislocation) d'un constituant en tête ou à la fin de la phrase (*Je l'ai rencontrée au concert, ta mère*). Le terme d'emphatique est particulièrement mal choisi pour ce genre de constructions, le constituant détaché n'étant souvent pas porteur de l'information nouvelle.

4.2. Propositions subordonnées

Dans le domaine des propositions subordonnées, l'élève apprenant l'allemand qui a grandi en assimilant la terminologie française peut respirer. En effet, les termes allemands sont, ici, beaucoup plus simples que les français, dont la construction est le reflet d'une logique hiérarchique poussée.

Mais le prix à payer pour des dénominations aussi complètes est élevé, puisqu'il en résulte des locutions fort encombrantes et peu maniables. Cette remarque vaut aussi bien pour les terminologies plus traditionnelles (Le

Robert & Nathan 1995) que pour des moyens d'enseignements plus récents (*Pratique de la langue*). Quelques exemples:

Le Robert & Nathan:

- proposition subordonnée conjonctive circonstancielle de temps
- proposition subordonnée conjonctive circonstancielle de condition
- proposition subordonnée interrogative indirecte

Pratique de la langue:

- phrase enchâssée dans le groupe verbal
- phrase enchâssée dans le groupe nominal (relative)
- phrase enchâssée dans le groupe prépositionnel complément de phrase

En allemand, l'élève trouvera des termes plus compacts, tels qu'*Ergänzungssatz* (*Komplementsatz*), *Relativsatz*, *Adverbialsatz*, etc. Le fait qu'il s'agit d'une proposition subordonnée est, à chaque fois, sous-entendu. En effet, *Adverbialsatz*, de par sa concision, remplace avantageusement un terme plus pédant comme **Adverbialnebensatz*.

En outre, des locutions comme «proposition subordonnée relative» (*Le Robert & Nathan*) ou «phrase subordonnée relative» (*Pratique de la langue*) comportent un aspect redondant et rebutant pour un germanophone habitué à l'expression *Relativsatz*, étant donné qu'une relative est par définition une subordonnée.

4.3. *Constituants de phrase*

Dans l'analyse des constituants de la phrase simple en français, la distinction terminologique entre «complément de verbe» et «complément de phrase» (ce dernier étant déplaçable et supprimable) semble peu à peu s'imposer. Une telle dichotomie peut facilement être transposée en allemand et elle facilite la compréhension du programme valenciel des verbes, qui ne comprend justement que les «compléments de verbe» (*Ergänzungen* ou *Komplemente*) et non pas les «compléments de phrase» (*Angaben* ou *Supplemente*). Toutefois, le test de déplacement, recommandé en français pour différencier les deux classes (PL 3: 185), n'est pas utilisable en allemand, les compléments de verbes pouvant également occuper la première position dans la phrase.

Dans ce contexte, la confusion apparaissant dans *Auf Deutsch!* laisse perplexe. En effet, le terme de *Satzstellung* qui y figure est utilisé pour désigner la position des constituants au sein de la phrase, alors que le terme approprié est *Satzgliedstellung* ou *Wortstellung*. Le terme *Satzstellung*,

pour autant qu'on veuille vraiment y recourir, ne pourrait s'appliquer qu'à la position de la phrase elle-même dans un ensemble plus large.

4.4. *Procédures de découverte*

C'est à juste titre que l'enseignement des langues maternelles et étrangères accorde aujourd'hui autant d'importance aux opérations de découverte qu'au simple exercice d'étiquetage. Dans l'enseignement de la langue maternelle, aussi bien en français qu'en allemand, des manipulations comme le remplacement (substitution), le déplacement (permutation), l'effacement (suppression), l'expansion et – sur un autre plan – la transformation, sont largement exploitées. Elles s'avèrent très utiles notamment pour établir et pour reconnaître les classes de mots et les fonctions. En outre, elles constituent, en français particulièrement, des aides précieuses pour découvrir par soi-même la graphie correcte d'homophones (tout francophone connaît le célèbre test de substitution entre *mordre* et *mordu!*). Relevons au passage que si l'élève a appris à distinguer clairement infinitif et participe passé dans sa langue maternelle, ce savoir lui sera aussi d'une grande utilité pour l'acquisition d'une langue étrangère.

Dans l'enseignement des langues étrangères, ce sont en grande partie les mêmes démarches de manipulation qui sont appliquées que dans la langue maternelle. Mais leur fonction est en partie différente: il s'agira moins dans ce cas de mener à l'assimilation et à la maîtrise de termes grammaticaux que de soutenir la production de syntagmes corrects dans la langue étrangère. Un coup d'œil à la grammaire d'Ernest Gfeller montre que, à côté des tests lacunaires et des exercices de substitution (par ex. remplacement d'un temps X par un temps Y), ce sont des exercices de transformation variés qui se taillent la part du lion (la signification du terme «transformation» n'a évidemment rien à voir, dans ce contexte, avec celle du même mot dans la grammaire générative).

5. Conclusion

En guise de conclusion, on peut constater que, au niveau de la phrase simple et complexe, les différences entre les deux systèmes français et allemand ainsi qu'entre les terminologies qui s'y rapportent ne sont, en fin de compte, pas si importantes. Elles sont en tout cas nettement plus petites que dans d'autres domaines, par exemple le nombre et l'emploi des temps grammaticaux.

Les auteurs de méthodes d'allemand langue étrangère destinées à la Suisse romande seraient bien inspirés de jeter, autant que possible, des ponts entre l'enseignement de la grammaire en français et celui de la grammaire en allemand. Je crois que nous ne commettons d'injustice envers personne en constatant que, à l'occasion de l'introduction des deux nouveaux manuels d'ALE en Suisse romande, à savoir *Auf Deutsch!* et *Sowieso*, cette chance n'a – une fois de plus – pas été saisie. A l'avenir également, le principal artisan pour ériger des passerelles entre les terminologies française et allemande restera malheureusement l'élève lui-même.

Bibliographie

- Béguelin, M.-J. *et al.* (sous presse). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Blumenthal, P. (1997). *Sprachvergleich Deutsch-Französisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Bronckart, J.-P. (Groupe Bally) (1988). *Premier rapport de synthèse*. Neuchâtel: IRDP.
- von Flüe-Fleck, H. (1994). *Deutschunterricht in der Westschweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Duden (1995). *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- Gallmann, P., & Sitta, H. (1992). Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken, *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 20, 137-181.
- Gardes-Tamine, J. (1990). *La grammaire*. 2 volumes. Paris: Armand Colin.
- Maillard, M. (1993). (éd.). *Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie, LIDIL*, 8, Grenoble: PUG.
- Näf, A. (1995). Die Satzarten als Lern- und Reflexionsgegenstand in der Schule, *Der Deutschunterricht*, 47, 51-65.
- Näf, A. (1996). Die w-Exklamativsätze im Deutschen – zugleich ein Plädoyer für eine Rehabilitierung der Empirie in der Sprachwissenschaft, *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 24, 135-152.
- Prinz-Fernandez, M. (1993). *Quelques réflexions sur la terminologie grammaticale utilisée en Allemagne*. In M. Maillard, éd. (pp. 85-102).
- Quirk, R. *et al.* (1972). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- Rousseau, A. (1997). Une union franco-allemande, en grammaire aussi? In M. Maillard, & L. Dabène, éd., *Vers une métalangue sans frontières?*, *LIDIL*, 14, 45-90.
- Terminologie grammaticale*. (1997, réédition 1998). Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* (1983). Von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 26.2.1982. In A. Raasch, éd., *Grammatische Terminologie. Vorschläge für den Sprachunterricht*. (pp. 13-18). Tübingen: Narr.

Méthodes d'enseignement

Besson, M.-J. *et al.* (1979). *Maîtrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Vevey: Delta.

Bronckart, J.-P. *et al.* (1989). *Pratique de la langue* (français 7ème, 8ème, 9ème). Genève: Département de l'instruction publique.

Le Robert & Nathan. Grammaire (1995). Paris: Nathan.

Vorwärts international (1974, 1980). Ed. Nuffield Foundation. Bonn: Gilde-Buchhandlung C. Kayser.

Unterwegs Deutsch (1987-89). Ed. H. Birbaum *et al.*, volumes 7-9, Basis und Erweiterung. Genève: Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Auf Deutsch! (1993ss.). Ed. R. McNab, & A. O'Brian, 5 volumes. Oxford: Heinemann.

Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. (1997). Ed. H. Funk *et al.*, 3 volumes. Berlin / München: Langenscheidt.

Gfeller, E. (1989). *Cours moyen de langue allemande. Version compacte*. Neuchâtel: Messeiller.