

Les francophones face aux cas de l'allemand: un cas désespéré?

Anton NÄF

Université de Neuchâtel

It is a well-known fact that learning to use the correct cases in German represents a major problem for speakers of French. The main difficulty resides in the fact that, when constructing an utterance in German as a foreign language, learners have to deal simultaneously, so to speak, with both syntactical and morphological constraints. The former concern the choice of the correct case or preposition, depending on the valency of the verb in question; the latter concern the concrete marking of case in the noun phrase which depends on various factors.

The present study is based on a corpus of oral language production from pupils at *lycées* (upper-secondary schools) in the *Suisse Romande*. It deals with the main types of errors occurring in the area of verb complementation, the most frequent of which are categorized and illustrated with typical examples. In attempting to account for these errors, we find that mother-tongue interference proves to be an important but by no means the only source. The paper concludes with some concrete suggestions for both learners and teachers of German as a foreign language.

1. Introduction

Les francophones parlent de l'allemand comme d'une langue à cas, caractéristique qui, pour les germanophones, va pour ainsi dire de soi et qui n'est donc que rarement explicitée dans des grammaires et manuels qui leur sont destinés. Pour les locuteurs d'une langue romane, cette classification est d'emblée liée à un certain respect, quand elle n'est pas synonyme de «impossible à apprendre». Certes, ces locuteurs sont parfaitement conscients que leurs propres idiomes sont issus d'une langue à cas: le latin, langue qui n'en compte pas moins de six. Tout ceci est, cependant, encore modeste comparé au finnois avec ses 15 cas. Latin et finnois sont toutefois beaucoup moins «menaçantes»: le finnois n'est que rarement appris comme langue étrangère, et le latin, en tant que langue morte, pose des problèmes différents. Certes, l'attribution correcte des rôles syntaxiques, exprimés à l'aide des cas, peut ressembler, lors de la lecture des auteurs classiques – notamment poétiques – à un puzzle, voire à un casse-tête chinois. Mais contrairement à

l'allemand, il ne s'agit là que de lire et de comprendre, et non pas d'écrire et encore moins de parler.

Pour les francophones, les cas de l'allemand représentent une source d'erreurs non négligeable, ceci aussi bien au niveau morphologique que syntaxique. Avant de porter notre attention sur les difficultés liées au choix des cas (valence des verbes), nous allons jeter un regard sur les problèmes inhérents à leur marquage morphologique.

2. Complexité de la structure du groupe nominal en allemand

Par le rappel de quelques faits, j'aimerais brièvement montrer ici qu'un certain «respect» face aux cas de l'allemand de la part des apprenants alloglottes n'est pas dépourvu de tout fondement. Objectivement, les difficultés rencontrées lors de la production des groupes nominaux en allemand sont tout sauf négligeables, le «terrain» étant parsemé de toutes sortes de pièges. Serions-nous alors confrontés ici à un cas désespéré pour les apprenants et, corollaire, à une mission impossible pour les enseignants¹? Comme le prouvent les nombreux apprenants qui en sont venus à bout, une assimilation des cas de l'allemand est parfaitement possible. Mais comme l'a démontré la vaste étude empirique genevoise de Diehl et al. parue en 2000, consacrée à trois domaines dont l'acquisition pose régulièrement problème aux francophones (conjugaison des verbes; position du verbe; cas), leur assimilation demande beaucoup plus de temps que l'on ne leur en accorde d'ordinaire dans les cursus et manuels scolaires courants². En effet, une structure grammaticale ne peut être considérée comme acquise que si elle est utilisée correctement dans la production libre et spontanée. Sa production correcte dans les «gammes» que représentent les exercices ciblés, en revanche, ne veut pas dire grand-chose. Or, dans le domaine des cas, les manuels dictent une progression beaucoup trop poussée, de sorte que les échecs sont pour ainsi dire programmés. Fort heureusement, depuis quelque temps, l'idée que l'erreur est une étape nécessaire vers l'acquisition d'une structure a fait son chemin jusque dans les salles de classe. Chaque enseignant doit donc se rendre à l'évidence que l'assimilation des cas de

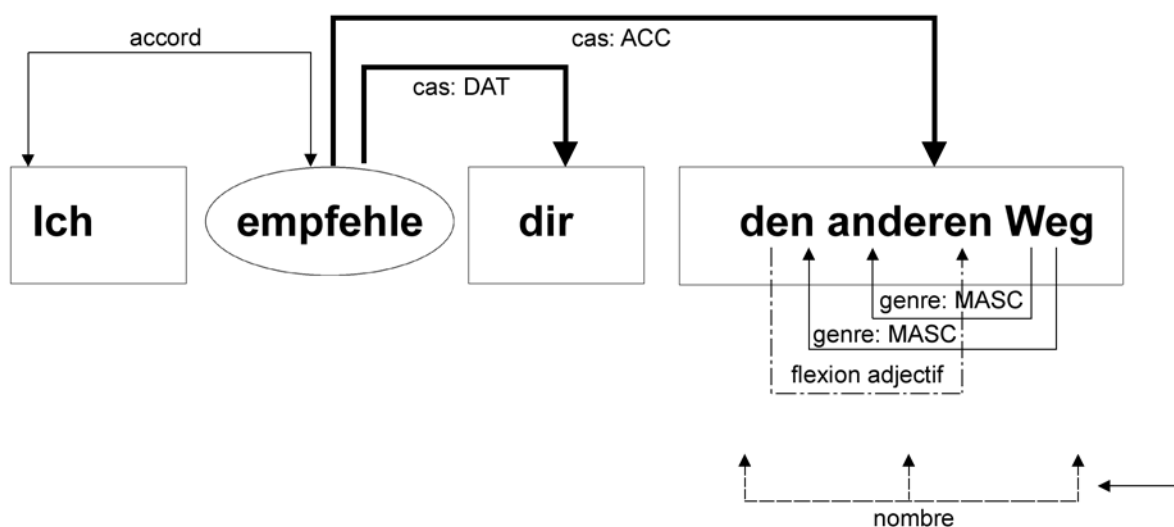
L'auteur tient à remercier ses collaborateurs Alain Kamber et François Spangenberg qui ont bien voulu, une fois de plus, réviser son texte français.

- 1 *L'apprentissage de l'allemand: mission impossible?* Tel est le titre d'une contribution rédigée pour la revue *Educateur* (10, 2001, pp. 8-10).
- 2 Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat & Studer (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

l'allemand a besoin d'un temps d'«incubation» et de sédimentation de plusieurs années.

A l'exemple de la simple phrase *Ich empfehle dir den anderen Weg* (*Je te recommande l'autre chemin*), j'aimerais démontrer, pour ainsi dire au ralenti, les opérations mentales auxquelles est confronté l'apprenant lors de sa production. Le défi consiste en un contrôle simultané de plusieurs facteurs aussi bien d'ordre syntaxique (cf. les flèches en gras dans le tableau 1) que morphologique (flèches normales). Ce défi est particulièrement important à l'oral, le temps à disposition pour le traitement des données n'y étant que de quelques fractions de secondes.

Sans vouloir prétendre que les diverses connexions se déroulent effectivement dans cet ordre précis, nous pouvons établir le modèle suivant qui comporte au total cinq décisions. Tout d'abord, l'apprenant doit connaître le «régime» ou programme valenciel du verbe *empfehlen*. En d'autres termes, il doit savoir que le verbe *empfehlen* assigne à ses actants respectivement le datif et l'accusatif: *jemandem etwas empfehlen*. Soit dit en passant, il doit également respecter la règle de l'accord du verbe avec le sujet.



Tab. 1: Contrôle simultané de facteurs syntaxiques (flèches en gras) et morphologiques (flèches normales)

Une fois prise cette décision de base, d'ordre syntaxique, du choix des cas, intervient la recherche du marquage des cas. Théoriquement, en combinant les catégories du groupe nominal allemand (3 genres x 2 nombres x 4 cas), on a affaire à 24 combinaisons de catégories ou « tiroirs ». Dans une langue « idéale » (par exemple de type agglutinant), à ces 24 combinaisons devraient correspondre autant de morphèmes. Cependant, l'allemand faisant partie des langues flexionnelles, appelées également « fusionnelles », il présente un nombre de désinences beaucoup plus restreint, de surcroît non-segmentables ou « amalgamées », exprimant à la fois, de manière souvent inextricable, une combinaison de catégories déterminée.

Pour le constituant au datif, il suffit, le cas échéant, de savoir que le datif du singulier du pronom personnel *du* est *dir*, sans distinction de genres. Le cas du groupe nominal, en revanche, s'avère plus complexe. En effet, une fois l'accusatif retenu comme régime, il s'agit d'opérer – quasi simultanément – les quatre choix suivants:

- (1) le choix du genre (masculin, féminin, neutre): sans que ce soit «lisible» dans le signifiant, il faut tout d'abord savoir que le nom *Weg* est masculin. Mais cela n'est pas tout: comme le genre du nom se répercute sur le déterminant et l'adjectif (*cf.* les flèches dans le schéma), une erreur de genre les affecte automatiquement aussi (masculin: *den anderen Weg*; féminin: *die andere Strasse*; neutre: *das andere Hotel*).
- (2) le choix du marquage du cas (nominatif, accusatif, datif, génitif): ici il faut connaître les formes de l'accusatif singulier des trois constituants du groupe nominal et, par exemple, savoir que le nom *Weg* ne présente pas de terminaison à l'accusatif du singulier (marquage zéro). Le genre du nom ne devient visible qu'en présence des deux autres éléments.
- (3) le choix du nombre (singulier, pluriel): le nombre grammatical, étroitement lié à la catégorie extralinguistique de quantité, affecte également tous les constituants du groupe nominal (*den anderen Weg* vs *die anderen Wege*).
- (4) le choix du type de flexion de l'adjectif épithète. Les choses se compliquent en présence d'un adjectif épithète, pour lequel il existe trois séries de terminaisons, en fonction du déterminant qui précède: *der*, *ein* ou «zéro» (absence de déterminant): *den anderen Weg* vs *einen anderen Weg* vs \emptyset *andere Wege*). Cependant, pour les $3 \times 24 = 72$ combinaisons théoriques, on n'a en fait que 5 marques de flexion différentes à disposition! Comme le montre le tableau 2, leur répartition n'est de loin pas égale: alors que la marque *-en* (comme dans *ander-en*) se retrouve dans pas moins de 44 cas, on en est réduit à seulement deux occurrences pour *-em*. Par conséquent, on pourrait donner ce conseil «futé» à un élève qui voudrait faire l'économie de l'apprentissage des terminaisons des adjectifs: «Mets toujours *-en*: dans 61 % des cas, c'est correct».

-en (44)	-e (15)	-er (7)	-es (4)	-em (2)
----------	---------	---------	---------	---------

Tab. 2: Répartition des cinq marques de flexion de l'adjectif

3. Les phases d'acquisition des cas

Alors que les catégories de genre et de nombre sont, en principe, familières aux élèves de par leur langue maternelle, il n'en va pas de même pour celle des cas, et encore moins pour la différenciation de la déclinaison des adjectifs épithètes en fonction du déterminant qui précède. En effet, pour la différence de terminaison de l'adjectif en allemand (*der ander-e Weg* vs *ein ander-er*

Weg), il n'y a aucun parallèle dans les langues romanes (*l'autre chemin* vs *un autre chemin*). Ce marquage est donc d'autant plus insolite, voire déconcertant, pour les francophones.

Alors que l'apprentissage du genre et du pluriel des noms ne semble pas être réglé par des phases d'acquisition, mais varie au contraire d'un individu à l'autre, la situation est inverse, selon Diehl et al. (2000, 364), pour l'acquisition des cas. Nous avons déjà vu que Diehl et al. parviennent au résultat – pas très optimiste, il est vrai – que l'emploi correct des cas ne peut pas être acquis à l'école secondaire inférieure (cycle d'orientation) et qu'une moitié des élèves seulement y parviennent à l'examen de baccalauréat, c'est-à-dire après une dizaine d'années d'allemand. L'apprentissage des cas dans les écoles genevoises se déroulerait selon les quatre phases suivantes (notons que le génitif, d'un usage plutôt rare dans les productions écrites d'élèves, a été exclu de l'analyse):

- (1) système à un cas (forme du nominatif seulement)
- (2) système à un cas (distribution arbitraire des formes du nominatif, de l'accusatif et du datif) (phase d'expérimentation, jusqu'à la fin du cycle d'orientation)
- (3) système à deux cas (nominatif vs cas régime: distribution arbitraire des formes de l'accusatif et du datif)
- (4) système à trois cas (nominatif + accusatif + datif)

Tab. 3: Phases d'acquisition des cas (Diehl et al. 2000, 364)

Dans un premier temps, les élèves remettraient à plus tard l'acquisition des cas, pour se concentrer d'abord sur le genre et le nombre. Selon les observations de Diehl et al., les élèves produisent, dans les premières phases d'acquisition, outre de nombreuses erreurs, un nombre important de formes correctes, qui ne le sont pourtant que par hasard. Ainsi, l'élève qui a produit l'énoncé (Diehl et al., 2000, 329)

- (1) Ich habe eine Schwester und <ein> Bruder (au lieu de *einen*).

se trouve probablement encore à la phase 1 (nominatif comme forme par défaut). Pourtant, la vie n'est pas juste: si cet élève n'avait qu'une sœur, cette lacune de connaissances serait restée invisible. Dans ce genre de situations, nous ne pouvons d'ordinaire pas dire s'il s'agit chez l'apprenant d'un problème de syntaxe (choix de l'accusatif) ou au contraire d'une erreur morphologique (marquage de l'accusatif). Pour l'explication d'une construction, impeccable, comme

- (2) der Hunger in *der* Welt (Diehl et al., 287),

on peut avancer plusieurs hypothèses. Il se peut bien sûr que l'élève maîtrise effectivement la syntaxe et la morphologie de l'allemand. Si nous constatons, cependant, que ce même élève produit également des groupes comme *in <der> Supermarkt*, *in <der> Kühlschrank*, etc., nous avons vraisemblablement affaire à un nominatif généralisé (on peut supposer que cet élève, comme

beaucoup d'autres, considère *Welt* comme masculin, sous l'influence du français *le monde*). D'autres hypothèses sont imaginables.

Il s'ensuit que, d'une part, des formes correctes ne sont souvent pas un indice – et encore moins une preuve – de l'assimilation d'une règle, et d'autre part – corollairement –, que des formations erronées peuvent être révélatrices de l'apprentissage de l'élève. La phrase incorrecte

(3) Ich habe <einen> Katze (au lieu de *eine*)

est la preuve que l'acquisition du régime du verbe *haben* est en cours, voire chose faite. A noter que la forme correcte *Ich habe eine Katze* ne serait pas du tout parlante à cet égard. De plus, dans (3), nous pouvons, comme souvent, supposer une interférence du genre masculin en français (*le chat*).

4. L'article défini comme co-indice des cas

Comme nous l'avons signalé plus haut, un allemand «idéal» devrait comporter, pour tenir compte, au niveau formel, des 24 combinaisons de catégories possibles, pas moins de 24 terminaisons. En réalité, il n'en existe que deux ou trois pour le nom (quatre, si on inclut le suffixe zéro). Avec les noms féminins, on a pratiquement atteint une dichotomie simple entre une forme pour le singulier (*Strasse*, valable pour tous les quatre cas) et une pour le pluriel (*Strasse-n*; avec il est vrai une forme spécifique pour le datif pluriel dans certains cas). Cette tendance très nette de ne plus marquer morphologiquement les cas, mais plutôt les nombres, s'inscrit tout à fait dans la logique du développement des langues germaniques (et est déjà réalisé par exemple en anglais: *street: street-s*). Pour les noms masculins et neutres, il existe dans certaines classes de déclinaison une terminaison spécifique pour le génitif. Ainsi, la forme *Weg* est valable pour tous les cas, à part le génitif (pour lequel existent deux variantes d'ordre stylistique: *Weges* et *Wegs*), le pluriel étant marqué pour tous les cas à l'aide de *-e* (auquel s'ajoute au datif un *-n*). C'est dire que nous avons affaire ici à quatre formes différentes: *Weg* (3x), *Wege* (3x), *Weges* (1x) et *Wegen* (1x). Rappelons que pour les dix combinaisons de catégories du nom latin *via* par exemple (5 cas x 2 nombres; sans compter le vocatif), il existe tout de même huit formes différentes.

Un tel déficit concernant le marquage des formes casuelles n'est-il pas susceptible de mener à des confusions quant aux rôles syntaxiques, voire de compromettre la communication? La réponse est clairement négative, puisqu'en allemand – contrairement au latin – le cas et le nombre ne sont pas marqués exclusivement sur le nom, mais également – et surtout – co-marqués par la forme concrète de l'article (et, le cas échéant, de l'adjectif épithète), qui remplit en plus une fonction sémantique. Certes, l'article défini n'englobe lui aussi que des formes polyfonctionnelles, mais comme le montre le tableau 4,

on trouve, pour les 24 combinaisons possibles (3 genres x 2 nombres x 4 cas) tout de même encore six formes différentes, réparties de la manière suivante:

die: 8	der: 6	den: 4	das: 2	dem: 2	des: 2
--------	--------	--------	--------	--------	--------

Tab. 4: Répartition des formes de l'article défini sur les genres, nombres et cas

Le fait qu'en règle générale les noms allemands – marqués de manière équivoque – apparaissent accompagnés d'un article défini, conduit à ce que de nombreuses ambiguïtés syntaxiques, auxquelles on pourrait théoriquement s'attendre, sont levées. En effet, une fois combinés, les deux marquages rendent, dans la plupart des cas, les cas univoques (et dans la foulée les rôles syntaxiques). Ainsi, le signifiant polyfonctionnel *Weg* devient univoque en présence de l'article: *der Weg* (nominatif), *den Weg* (accusatif) et *dem Weg* (datif). Néanmoins, au pluriel, le résultat est moins net: *die Wege* (nominatif ou accusatif) et *der Wege* (génitif).

Mais la polyfonctionnalité des formes de l'article défini en allemand a une conséquence assez désagréable pour les apprenants. En effet, elle peut mener à ce que, à titre d'exemple, la forme *der* puisse être placée non seulement devant des noms masculins (*der Löffel*), mais également devant des féminins, par ex. (*mit der Gabel*) ou neutres, par ex. (*statt der Messer*, cf. tableau 5. De telles collocations s'avèrent être de fastidieux «distracteurs», à ne pas à sous-estimer, qui perturbent et ralentissent l'ancrage dans la mémoire du bon genre. Il s'agit ici d'un facteur de déstabilisation, qui peut d'ailleurs se rajouter à l'effet de l'interférence du genre de la part de la langue maternelle, par ex. *le couteau* → <der> *Messer*. On peut observer le même genre d'effets de distracteur avec la forme d'article la plus polyvalente, à savoir *die*, qui s'emploie non seulement au singulier du féminin, mais au pluriel de tous les genres, cf. tableau 5:

der Löffel:	Wo ist der Löffel?	(masculin: nominatif singulier)
die Gabel:	mit der Gabel	(féminin: datif singulier)
das Messer:	statt der Messer	(neutre: génitif pluriel)
der Löffel:	Wo sind die Löffel?	(masculin: nominatif pluriel)
die Gabel:	Wo ist die Gabel?	(féminin: nominatif singulier)
das Messer:	für die Messer	(neutre: accusatif pluriel)

Tab. 5: Collocations avec effet distracteur par rapport au genre des noms

5. Accessibilité des trois catégories genre, nombre et cas pour les francophones

Des trois catégories genre, nombre et cas, les deux premières sont certainement plus familières aux francophones, puisqu'elles existent également dans leur langue maternelle. Les difficultés liées aux cas ont déjà été exposées

dans les paragraphes précédents. Nous nous bornerons donc ici à quelques remarques rapides concernant les catégories de genre et de nombre de l'allemand, toujours sous l'angle de leur perception par les francophones.

Le genre est en théorie facile à comprendre. Pour les francophones, il s'agit juste d'élargir la dichotomie française (*le-la*) à une trichotomie (*der-die-das*). Mais plus il existe de possibilités de choix, plus la possibilité de commettre des fautes augmente. En allemand langue étrangère, l'attribution du genre représente un réel problème, celui-ci n'étant en général pas exprimé dans le nom lui-même. Certes, il existerait d'assez bonnes règles, mais soit elles sont trop compliquées, trop « coûteuses » à apprendre, soit elles présentent trop d'exceptions. La pratique de l'attribution du genre grammatical aux noms allemands par les francophones mériterait une recherche à part. En tout cas, elle ne semble pas seulement reposer sur le principe du hasard. Pourquoi, à titre d'exemple, beaucoup de francophones produisent-ils un syntagme comme le suivant:

(4) <die> Ende des Films (au lieu de *das*)

Certes, un réflexe immédiat est de nouveau de penser à une interférence de la part du français (*la fin*). Mais nous pouvons aussi supposer que ces apprenants ont procédé à une généralisation intuitive d'une règle dont ils n'ont certainement encore jamais entendu parler: la règle du schwa qui veut que 90% des noms en -e (schwa) sont féminins, par ex. *die Erde, die Ente*, etc. Une troisième cause pouvant influencer sur le choix du genre est la règle française selon laquelle les noms en -e sont féminins. Bien sûr, on ne peut pas exclure que ces trois causes, et éventuellement d'autres, déploient, de manière souvent inconsciente, leurs effets conjointement. Vu cet état de choses, la solution prônée par les didacticiens, il est vrai un peu pessimiste, est celle de faire apprendre le genre avec chaque nom, de même que le type de pluriel (*der Löffel, -; die Gabel, -n; das Messer, -*). Le choix du genre, catégorie purement arbitraire (à part quelques exceptions), est primordial, puisque de celui-ci dépend la forme concrète du marquage des accompagnants du nom. Le genre, dont le fonctionnement, contrairement à celui des cas, n'est pourtant pas difficile à comprendre, reste donc une source importante d'erreurs pendant tout le processus d'acquisition de l'allemand.

Tout comme le genre, et contrairement au cas, la catégorie du nombre en allemand est également facile d'accès pour un francophone, puisqu'il retrouvera la même dichotomie singulier vs pluriel. De surcroît, cette catégorie a, le plus souvent, une valeur sémantique aussi claire qu'importante: 'un' vs 'plusieurs'. Le marquage du pluriel en français suit des règles simples: au code écrit d'ordinaire -s (*les cuillères*), avec quelques exceptions comme dans *les couteaux*, morphème qui reste muet à l'oral (mais qui peut réapparaître dans le cas d'une liaison). En allemand, les possibilités de choix – et par conséquent les sources d'erreurs – sont plus grandes; toutefois, les neuf marques de flexion peuvent être réduites à cinq, si l'on tient compte des

allomorphes répartis selon des règles phonologiques, par exemple *-n/-en* (*die Flasche-n / die Uhr-en*).

En ce qui concerne le marquage des catégories grammaticales, la théorie du traitement du langage a établi des principes prétendument universels. Selon Slobin³, un de ces principes peut être formulé ainsi: les relations sémantiques devraient être marquées de manière ouverte et distincte. L'allemand respecte, en règle générale, ce principe de l'iconicité, issu de la «phonologie dite naturelle» ou théorie de marquage: «A un 'plus' au niveau sémantique (par ex. un pluriel) devrait correspondre un 'plus' au niveau formel»⁴. Dans la plupart des cas, la formation du pluriel en allemand est conforme à ce principe: *die Gabel-n*; cependant les pluriels avec suffixe zéro sont des écarts par rapport à ce principe: *die Messer-Ø*, *die Löffel-Ø*. On peut facilement comprendre que les pluriels avec suffixe zéro soient mal vus par les francophones: non seulement ils représentent une infraction au principe de l'iconicité, mais aussi à l'obligation de marquer, sur signifiant du nom même, le pluriel en français. Comme tout enseignant d'allemand langue étrangère en a fait l'expérience, et comme cela a été confirmé par l'étude de Diehl et al. (2000, 210), la principale faute des francophones dans le domaine du pluriel est la surgénéralisation de la marque de flexion *-en*: *die <Freund-en>*, *die <Problem-en>*, etc. Cette prédilection manifeste pour *-en* équivaut en quelque sorte à un choix «raisonnable». Tout d'abord, il s'agit là du suffixe le plus fréquent pour le pluriel des noms. Ensuite, cette marque, élément saillant, est plus facilement reconnaissable que par exemple *-e*, qui n'a guère de «corps»; elle satisfait donc au principe de Slobin cité plus haut. Enfin, la prédilection pour la marque *-en* semble venir en partie du fait que celle-ci est extraite d'expressions «toutes faites» et stockées telles quelles dans la mémoire des apprenants (appelées *chunks*) comme *mit meinen Freund-en*. Nous reviendrons au chapitre suivant sur le rôle important que jouent ces éléments préfabriqués dans les premiers stades de l'apprentissage des langues étrangères.

3 Pour un résumé et une appréciation critiques des travaux pertinents de Slobin voir Diehl et al. (2000, pp. 34-36).

4 Un écart intéressant à ce principe de la phonologie naturelle est le cas des pluriels de noms français comme *l'os - les os*, *le bœuf - les boeufs* etc., pour lesquels la forme du pluriel, au code oral, est plus courte que celle du singulier. On pourrait parler ici de «pluriels tronqués».

6. Les principaux problèmes concernant la complémentation verbale chez les francophones

Laissant de côté les nombreux problèmes liés à l'acquisition des cas en allemand pendant la scolarité obligatoire (écoles primaire et secondaire inférieure), je me pencherai dans ce qui suit sur le niveau de maîtrise atteint au baccalauréat, c'est-à-dire après en moyenne une dizaine d'années d'apprentissage. Par ce biais, j'espère pouvoir identifier les structures de complémentation verbale qui résistent le plus longtemps à l'assimilation.

Les attestations citées plus bas sont tirées d'un corpus oral qui repose sur des productions d'élèves relevées à l'occasion d'examens oraux de baccalauréat. Pour une description plus précise de ce corpus et de la collecte des données, je renvoie à Christen/Näf (2001, 80).

Sans être à même de présenter ici les résultats d'une exploitation quantitative *stricto sensu*, nous ne tenons compte dans ce qui suit que des exemples qui font état d'erreurs attestées à plusieurs reprises dans notre corpus et dont on peut supposer qu'elles résultent d'un problème de syntaxe (complémentation verbale ou assignement de cas) et non pas d'un problème de morphologie (marquage de cas)⁵. Sous le terme de complémentation verbale ou «régime» des verbes, nous incluons non seulement les cas proprement dits, mais également les groupes nominaux liés au verbe à l'aide d'un mot-outil (préposition).

Nous pouvons d'emblée constater que la majorité des élèves – fait plutôt rassurant – se trouvent dans la phase IV décrite par Diehl et al. (2000, 364). En outre, un autre fait est si saillant qu'il ne peut échapper à quiconque analyse le corpus. La plupart des programmes valenciens qui résistent encore à une assimilation totale sont ceux où il existe une différence de structure entre la langue maternelle des élèves et la langue cible. En d'autres termes: tout porte à croire que nous avons affaire, dans ces cas de figure, à des effets d'interférence (ou transfert négatif), phénomène familier aux enseignants de langues étrangères. Les études qui font autorité dans le domaine de l'interférence convergent sur le point suivant: un quart à un tiers de toutes les erreurs commises par les apprenants peut être imputé à cette puissante force d'influence que représente l'interférence⁶. A notre avis ce facteur d'explication d'erreurs a été quelque peu sous-estimé dans l'ouvrage de Diehl et al.; cette

5 L'attribution à une des deux causes d'erreur n'est pas toujours possible avec certitude. En outre, une erreur peut également être due à une faute imputable aux deux niveaux.

6 A propos de l'interférence en général, cf. Odlin (1989, p. 27). Concernant la part de fautes explicables par l'interférence cf. Nunez (1996, p. 352) et Näf & Pfander (2001, p. 7).

réserve ne diminue d'ailleurs en rien les mérites de cette vaste étude empirique.

Quelles sont donc les difficultés principales des francophones dans le domaine de la complémentation verbale? Lors du dépouillement de notre corpus, nous n'avons pas tenu compte des cas isolés, c'est-à-dire d'occurrences qui se limitent à un verbe bien déterminé ou qui ne posent problème qu'à un seul élève ou à un petit nombre d'entre eux. Nous nous sommes au contraire efforcés de repérer les erreurs de nature plus ou moins systématique. Selon nos observations, non seulement les types d'erreurs retenus ci-dessous, mais également les verbes concrets en question font partie des fautes les plus fréquentes dans ce domaine. C'est dire qu'il sont, jusqu'à un certain degré, prévisibles pour un groupe non-négligeable d'apprenants, souvent comme résultat d'une interférence inter- ou intralinguistique⁷. Dans ce qui suit, nous avons classé les occurrences pertinentes en cinq rubriques: verbes bivalents (6.1), verbes trivalents (6.2), verbes avec préposition à deux cas (6.3), verbes pronominaux (6.4) et verbes avec distribution différente des actants à la «surface» (6.5).

6.1. Verbes bivalents

Parmi les verbes bivalents, c'est-à-dire les verbes admettant ou exigeant deux compléments (y compris le sujet), les cinq programmes valenciels énumérés ci-dessous s'avèrent être tout particulièrement source de fautes pour les francophones. Pour chaque sous-classe, nous donnons quelques attestations représentatives suivies d'un commentaire succinct.

6.1.1. Accusatif au lieu du datif

- (1) Sie will <die armen Leute> helfen (au lieu de *den armen Leuten*)
'Elle veut aider les pauvres gens'
- (2) Er begegnet <seine> Freundin (*seiner*)
'Il rencontre son amie'
- (3) Sie kann nicht <ihn> widersprechen (*ihm nicht*)
'Elle ne peut pas le contredire'
- (4) Er droht <seine> Tochter (*seiner*)
'Il menace sa fille'
- (5) Du musst <mich> zuhören (*mir*)
'Tu dois m'écouter'

7 A propos de cette distinction cf. Näf (2001, p. 232).

- (6) Sie hat ihn gefragt, aber er hat <sie> nicht geantwortet (*ihr*)
'Elle lui a demandé, mais il ne lui a pas répondu'

La construction des verbes *helfen*, *begegnen*, *widersprechen*, *drohen*, *zuhören* et *antworten* avec l'accusatif représente dans notre corpus l'erreur la plus fréquente avec les verbes bivalents. Elle est facilement compréhensible pour deux raisons, dont les effets convergent. D'abord pour une raison intra-linguistique: comme la grande majorité des verbes allemands bivalents sélectionnent un complément à l'accusatif, il n'y a rien d'étonnant à ce que les apprenants procèdent à une surgénéralisation de l'accusatif, le «cas régime» par excellence. La deuxième raison qui peut expliquer la préférence des francophones pour l'accusatif est d'ordre inter-linguistique: ce genre de verbes se construisant en français avec un complément de verbe sous la forme d'«objet direct», l'explication la plus évidente dans la plupart des cas est celle d'une interférence (transfert négatif) de la langue maternelle.

Ces exemples tendent à démontrer que la catégorie du cas en allemand ne relève apparemment plus guère d'une fonction sémantique ou communicative. En effet, certains verbes quasi-synonymes de ceux mentionnés plus haut sélectionnent, pour le même rôle sémantique du «bénéficiaire», non pas le datif, mais justement l'accusatif.

- (7) Ich habe ihm geholfen ↔ Ich habe ihn unterstützt
'Je l'ai aidé / soutenu'
- (8) Ich bin ihm begegnet ↔ Ich habe ihn getroffen.
'Je l'ai rencontré'
- (9) Ich habe ihm telefoniert ↔ Ich habe ihn angerufen
'Je lui ai téléphoné / Je l'ai appelé'

Ce genre de paires de synonymes plaident pour une conception des cas comme relevant essentiellement d'une «cosmétique de surface». Des différences subtiles comme dans (7) et (8) ne sont pas de nature à faciliter l'assimilation correcte des programmes valenciens. A noter toutefois qu'il existe des paires comme (9), où le français et l'allemand fonctionnent de manière analogue, paires qui pourraient servir de «pivot» pour expliquer aux francophones le fonctionnement de *helfen* vs *unterstützen*, etc.

Reste à ajouter que la substitution inverse (datif à la place d'un accusatif), comme dans (10), est très rare, car la surgénéralisation prend habituellement comme modèle l'accusatif, la structure la plus fréquente.

- (10) Er möchte <dir> dazu zwingen (*dich*).

6.1.2. Accusatif au lieu du nominatif

Le deuxième cas de choix d'un régime valenciel erroné est – fait plutôt étrange et inattendu – l'utilisation de l'accusatif au lieu du nominatif dans la fonction d'un attribut du sujet (appelé en allemand *Prädikativ*):

- (11) Er möchte <ihren> Freund sein (au lieu de *ih*)
'Il aimerait être son ami'
- (12) Die Erde ist <einen Planeten> (*ein Planet*)
'La terre est une planète'
- (13) Es war <seinen> Onkel (*sein*)
'C'était son oncle'
- (14) Es ist <einen Aprillfisch> (exemple tiré de Diehl et al., 2000, 235) (*ein Aprilscherz*)
'C'est un poisson d'avril'

Comment faut-il expliquer cet emploi, de prime abord frappant, de l'accusatif au lieu du nominatif? L'hypothèse la plus probable semble être que nous avons affaire, ici également, à une surgénéralisation. Le caractère exceptionnel de la construction du «double nominatif», limitée à un nombre très restreint de verbes (notamment *sein*, *bleiben*, *werden*) pourtant très fréquents, semble favoriser l'accusatif dans le rôle d'un cas régime pour ainsi dire généralisé. Dans le cas de (11), nous pourrions éventuellement présumer que l'apprenant en question aurait par erreur appliqué la valence de *möchten* comme verbe au sens plein 'désirer', construit avec l'accusatif, comme dans *Er möchte einen Whiskey*. Une alternative consiste à invoquer des phrases comme *Er möchte ihren Freund kennenlernen*, où l'emploi de l'accusatif est de rigueur. Une chose est sûre: nous ne nous trouvons pas ici en présence d'une interférence de la langue maternelle, le français ignorant la distinction entre nominatif et accusatif. D'une manière un peu plus subtile, il est néanmoins possible que la langue maternelle des élèves se cache derrière ces constructions. Etant donné que la forme de l'objet direct et celle de l'attribut du sujet sont identiques en français (*Pierre a un garçon* vs *Pierre est un garçon*), les élèves pourraient être amenés à considérer cette distinction comme non pertinente. Bien sûr, on s'attendrait dans ce cas plutôt à une généralisation du nominatif, la forme moins marquée («forme de citation») et plus facile à produire. Pourquoi alors l'accusatif, le cas plus marqué? La question reste ouverte⁸.

6.1.3. Accusatif au lieu d'un groupe prépositionnel complément de verbe

Voici quelques exemples typiques relevant de cette catégorie:

- (15) Die Leute warten <die Züge> (au lieu de *auf die Züge*)

8 Une influence de la part de verbes synonymes comme *bedeuten* ou *darstellen* peut être exclue, vu la capacité restreinte des élèves à manier les synonymes. (*Das ist ein grosser Erfolg für mich* ↔ *Das bedeutet einen grossen Erfolg für mich*). L'emploi de ces deux verbes comme «variantes de la copule» ne se trouve d'ailleurs pas dans le *Vocabulaire de base*.

'Les gens attendent les trains'

- (16) Er wohnt das Dorf Bevaix (*im*)
'Il habite le village de Bevaix'

- (17) Sie fragte das lange (*Sie bat lange darum*)
'Elle l'a demandé / réclamé longtemps'

L'explication de telles attestations s'avère déjà plus délicate. Bien sûr on peut, ici également, penser à une généralisation du cas régime allemand par excellence, à savoir l'accusatif. Dans le cas d'*attendre*, la situation est encore plus complexe. En effet, *<attendre sur qqn>* étant assez répandu en Suisse romande⁹, il pourrait également s'agir, de la part de l'apprenant, d'une stratégie d'évitement (selon la devise «plus c'est différent du français, plus c'est correct»). De plus, nous ne pouvons pas exclure l'influence dérangeante en tant que «distracteur» (voir plus haut) du verbe quasi-synonyme *erwarten* qui, lui, régit l'accusatif (*jemanden / etwas erwarten*). Une méfiance analogue vis-à-vis de la possibilité de construction du français (*Il habite à Bevaix*) pourrait également entrer en jeu dans (16). Plus complexe est le cas de *demande* dans l'exemple (17): tout d'abord, l'apprenant active ici, de manière erronée, l'acception *fragen* du verbe *demande* (au lieu de *bitten*); puis l'objet de la demande est relié en allemand, contrairement au français, à l'aide d'une préposition (*um*).

6.1.4. Groupe prépositionnel complément de verbe au lieu du datif

Parmi les verbes les plus concernés par cette faute de construction de valence verbale se trouvent les verbes *sich nähern* et *gehörchen*.

- (18) Er nähert sich <von> den Dörfern (au lieu de *den Dörfern*)
'Il s'approche des villages'
- (19) Sie müssen <zu ihm> gehörchen (*ihm*)
'Ils doivent lui obéir'

Puisqu'à la préposition française *de* correspond dans bien des cas *von* en allemand (avec certains verbes: *Je n'ai rien reçu de lui: ich habe nichts von ihm bekommen*, mais encore davantage dans d'autres emplois comme *de Berne à Paris: von Bern nach Paris*), une construction comme celle de (18) peut être attribuée à une interférence de la langue maternelle. Le datif n'étant

9 Selon Thibault & Knecht (éd.), *Dictionnaire suisse romand. Particularités lexicales du français contemporain*, Genève 1997, p. 94, *attendre sur qqn / qqch*, généralement tenu pour un germanisme calqué sur *warten auf*, est assez répandu en Suisse romande. L'emploi de la préposition exprimerait, selon plusieurs témoins, «une marque d'impatience»: *Il y a un quart d'heure que j'attends sur toi.*

pas généralement reconnu comme catégorie de la grammaire française (du moins si on fait abstraction du système pronominal), il est compréhensible que celui-ci soit évité par les francophones. Le fait que le complément de verbe français correspondant au datif allemand se construise avec un mot-outil (*Il obéit à son père – Er gehorcht seinem Vater*), incite à l'emploi d'une préposition en allemand également (*zu, an, etc.*), ceci selon des modèles (notamment avec des verbes trivalents) où cette recette fait mouche: *forcer / amener / pousser qqn à qqch: jemanden zu etwas zwingen / bewegen / veranlassen / drängen*.

Le fait que deux fonctions syntaxiques différentes se cachent derrière un groupe prépositionnel tel que *à son père* (comme on peut le démontrer à l'aide d'un test de pronominalisation) contribue également à une certaine confusion. L'application de ce test montre qu'en français également, le «datif» ne se confond pas avec un groupe prépositionnel complément de verbe (conformément à la distinction en allemand entre complément au datif et complément prépositionnel)¹⁰.

(20)

(a) Il obéit à son père / *à lui → il lui obéit / Er gehorcht seinem Vater / ihm

(b) Il pense à son père / à lui → *il lui pense / Er denkt an seinen Vater / an ihn

Plus rares sont les cas où un groupe prépositionnel complément de verbe se trouve à la place d'un accusatif comme dans

(21) Er fragt <an> einen Polizisten¹¹

'Il demande à un policier'

6.1.5. Groupe prépositionnel complément de verbe dans les deux langues: erreur dans le choix de la préposition et/ou du cas

Même si l'apprenant sait que le complément est rattaché, dans les deux langues, à l'aide d'une préposition, ce savoir ne suffit pas encore pour utiliser correctement les verbes en question. Car encore faut-il tomber sur la bonne préposition, choix qui ressemble souvent à une loterie. «On maîtrise une langue quand on maîtrise les prépositions» telle est la réponse d'une

10 Dans son étude comparative sur les actants dans les langues européennes, Lazard (1998, p. 19) rend attentif au fait que la préposition française *à* sert à introduire respectivement un actant relativement central (*obéir à*), un autre un peu plus périphérique (*penser à*), un adjectif (*habiter à*) et un circonstant (*sortir à cinq heures*).

11 Théoriquement on pourrait penser ici également à un modèle intra-allemand comme *Er gelangt an einen Polizisten*, mais il est fort probable que les élèves ne connaissent pas cette acception de *gelangen* ('s'adresser'), qui de surcroît semble être un helvétisme ne figurant pas dans le *Vocabulaire de base*.

enseignante que D. Elmiger a reçue lors d'une enquête sur le bilinguisme¹², affirmation qui n'est pas dépourvue de tout fondement. Le fait que dans certains cas les prépositions utilisées dans les deux langues correspondent l'une à l'autre [cf. des séries comme (22)], encourage les apprenants à «extrapoler» ce genre de séries ... et les fait tomber dans le piège.

(22)

(a) penser à, s'habituer à: denken an, sich gewöhnen an, etc.

(b) rêver de, dépendre de: träumen von, abhängen von, etc.

(c) lutter contre, voter contre: kämpfen gegen, stimmen gegen, etc.

(d) insister sur, compter sur: bestehen auf, zählen auf, etc.

Même une fois le choix de la préposition effectué correctement, il reste, avec certaines prépositions, un dernier choix binaire à opérer, celui du cas [cf. (26) et (27)]. C'est dire que l'apprenant doit adopter en même temps une stratégie bien dosée de méfiance (à cause des pièges de l'interférence) et de confiance (pour ne pas négliger les correspondances de structures réellement existantes). Voici quelques exemples:

(23) Die Leute, die sich <auf> die Natur interessieren (auf lieu de *für*)
'Les gens qui s'intéressent à la nature'

(24) Er beklagte sich <davon> (*darüber*)
'Il s'en plaignit'

(25) Sie ist <an einen Polizisten> verheiratet (*mit einem Polizisten*)
'Elle est mariée à un policier'

(26) Sie denkt an <der> Frau (*die*)
'Elle pense à la femme'

(27) Er erinnert sich an <der> Vergangenheit (*die*)
'Il se souvient du passé'

Comme on peut s'y attendre, le choix de la préposition correcte pose problème également dans l'autre direction. L'étude de Vaillant fait état d'un grand nombre de tels écarts à la norme, dont certains sont à attribuer à une interférence de l'allemand, langue maternelle de ses sujets¹³. Ainsi, corollaire de (23), les germanophones ont tendance à produire des constructions comme

(28) Les gens qui s'intéressent <pour> la nature.

12 Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 32, p. 68.

13 Vaillant, pp. 87ss. et 198s. Cf. également le dictionnaire de valence contrastive de Busse & Dubost (1977) et les listes de verbes contenues dans Klein, H.-W. & Kleineidam, H. (1983). *Grammatik des heutigen Französisch*. Stuttgart: Klett (pp. 125ss.).

Des régimes comme les suivants semblent directement s'inspirer de l'allemand:

- (29)
 (a) s'occuper <avec> qqch (← sich mit etwas beschäftigen)
 (b) réagir <sur> qqch (← auf etwas reagieren)
 (c) être destiné <pour> qqn (← für jn bestimmt sein)

6.2. Verbes trivalents

Nous nous limitons ici au programme valenciel pertinent le plus fréquent (qu'il s'agisse de fréquence dans le lexique ou de fréquence dans le texte), à savoir celui des verbes sélectionnant un «objet direct» et un «objet indirect» (ce dernier étant lié à l'aide de la préposition *à*) et correspondant respectivement au complément à l'accusatif et au complément au datif en allemand¹⁴. C'est le verbe *donner* qui sert normalement d'archilexème pour cette sous-catégorie: *donner qqch à qqn / jemandem etwas geben*¹⁵. Comme le suggère cette formule, d'un point de vue sémantique, les verbes de ce type sont utilisés normalement avec un animé en position de «datif» et un inanimé en position d'«accusatif»¹⁶.

La difficulté principale que pose cette construction aux francophones est illustrée par les attestations suivantes:

- (30) Er gibt einen Rat zu Alfred III (au lieu de *Er gibt (dem) Alfred III einen Rat*)
 'Il donne un conseil à Alfred III'
 (31) Er stellt Fragen zu den Brahmanen (*Er stellt den Brahmanen Fragen*)
 'Il pose des questions aux brahmanes'
 (32) Er gibt eine Milliarde zu die Güllener (*Er gibt den Güllenern eine Milliarde*)
 'Il donne un million aux habitants de Güllen'
 (33) Er will die Kinder zu Möbius vorstellen (*Er will Möbius die Kinder vorstellen*)
 'Il veut présenter les enfants à Möbius'

14 Les termes de *complément à l'accusatif* et *complément au datif* sont empruntés au *Cours moyen de langue allemande. Version compacte* (1992) d'Ernest Gfeller, pp. 124 et 126.

15 Dans certains cas, la «place» prévue pour l'objet indirect peut rester vacante, cf. *Je (lui) ai promis cela / Ich habe (ihm) das versprochen* par rapport à *Je lui ai reproché cela / Ich habe ihm das vorgeworfen*, où le datif est obligatoire.

16 Cette répartition des rôles sémantiques est certes largement dominante, mais pas exclusive, comme cela est souligné à juste titre par Béguelin. L'auteur cite comme exemple *Elle a donné deux fils à l'Education nationale*, phrase qui réalise la structure *donner qqn à qqch* (Béguelin 2000, 152).

Comme pour le cas des verbes bivalents sous 6.1.4., nous avons affaire ici à une substitution du complément au datif, exigé en allemand, par un groupe prépositionnel complément de verbe («complément prépositionnel»). Sur cette première erreur s'en greffe, dans presque tous les cas, une deuxième relevant de l'ordre des constituants de la phrase. En effet, force est de constater que l'ordre neutre des éléments diverge dans les deux langues (*Il donne un conseil à Alfred III* ↔ *Er gibt Alfred III einen Rat*). Ces deux erreurs, qui se manifestent presque toujours de manière combinée, ne sont pas de même nature. Alors que l'erreur concernant le cas est une faute absolue, c'est-à-dire un écart à la servitude grammaticale, valable dans n'importe quel contexte, ceci ne vaut pas pour celle se rapportant à l'ordre des constituants de la phrase. En effet, une phrase comme (33) peut, après correction de la faute du cas, s'avérer parfaitement correcte, à condition que la visée communicative de la phrase soit orientée vers *Möbius*, qui doit alors porter un accent tonique de contraste, en présence ou non de l'élément contrasté [cf. (33')]. Nous pouvons cependant exclure qu'un tel changement de visée ait été intentionné par l'auteur de cette phrase, tirée d'une interrogation sur «Les physiciens» de F. Dürrenmatt¹⁷.

(33') Er will die Kinder (dem) Möbius vorstellen (sous-entendu: und nicht etwa (dem) Einstein).

Le fait que les apprenants choisissent ici une préposition et qu'ils appliquent l'ordre «accusatif devant datif» peut être attribué à une interférence du français. En revanche, le choix de la préposition *zu* est plus difficile à expliquer. On peut avancer une double hypothèse, deux causes pouvant d'ailleurs conduire au même effet. D'abord, on peut rappeler que parmi les tout premiers équivalents de *à* auxquels sont confrontés les apprenants, figure *zu* (*Il va à la gare: Er geht zum Bahnhof*). Ensuite, puisque les informateurs de notre corpus ont appris également l'anglais, on pourrait penser, en ce qui concerne le choix de la préposition concrète, à une influence de leur L 3 (*to* étant le pendant de *zu*). En effet, l'anglais connaît non seulement un ordre analogue à celui de l'allemand (*He gives Alfred III a piece of advice*), mais

17 Une transformation analogue ne semble pas possible dans (32). La raison en est la présence de l'article indéfini dans *eine Milliarde*. En allemand, l'ordre des constituants de la phrase dépend, entre autres, de leur valeur d'information (selon la devise: «du déjà mentionné au nouveau»). Si par contre, le milliard a déjà été mentionné dans ce qui précède, une version avec accentuation contrastive est possible ici également: *Er gibt die Milliarde den Güllenern* (sous-entendu: et non pas, par exemple, aux habitants du village voisin).

également la postposition de l'objet indirect comme on la retrouve en français (*He gives a piece of advice to Alfred III*)¹⁸.

6.3. Verbes avec compléments introduits par des prépositions à deux cas

La difficulté d'apprentissage majeure pour les francophones (comme du reste pour tous les locuteurs de langues romanes) réside dans le maniement correct des programmes valenciels impliquant des prépositions à deux cas. Ceci n'a rien d'étonnant, car qui dit différenciation (angl. *split*)¹⁹, dit choix, et un choix entre deux (ou plusieurs) possibilités est toujours source d'erreurs. Ceci vaut particulièrement pour des choix qui n'ont pas de modèle dans la langue de départ. Les apprenants francophones n'éprouvent donc pas le besoin de rendre, de manière différente selon le verbe avec lequel ils sont employés, des syntagmes comme *à la cuisine*, *à Lausanne*, *à la maison* ou *chez moi*, et chez bon nombre d'élèves, la «cécité» face à cette distinction perdure jusqu'au baccalauréat, voire bien au-delà.

(34)
(Il est / va) à la cuisine

- (Er ist) in der Küche
- (Er geht) in die Küche

(35)
(Elle habite / va) en ville / à Lausanne

- (Sie wohnt) in der Stadt / in Lausanne
- (Er fährt) in die Stadt / nach Lausanne

(36)
(Elle est / va) à la maison

- (Sie ist) zu Hause
- (Er geht) nach Hause

(37)
(Elle a été / est venue) chez moi

- (Sie ist) bei mir (gewesen)
- (Sie ist) zu mir (gekommen)

18 La question de ce qu'on a appelé *dative shift* a été très largement débattue (Givón, Dryer, Palmer, etc.), sans trouver une solution unanimement acceptée. Alors que pour certains il s'agirait d'une simple variation d'ordre stylistique, pour d'autres, les deux constructions ne seraient pas entièrement synonymes. Cf. Rotaetxe (1998, pp. 428-432).

19 Le terme technique *split* est emprunté à Ellis (1994, p. 307). On pourrait le rendre en allemand par *Aufspaltung*.

En règle générale, les apprenants surgénéralisent les moyens d'expression indiquant la position ou le stationnement (datif, etc.), au dépens de ceux exprimant le déplacement ou la direction (accusatif, etc.), comme dans les attestations suivants:

- (38) Er kommt in <diesem> Zimmer (au lieu de *dieses*)
'Il vient (entre) dans cette pièce'
- (39) Er ist <im> Frankreich gegangen (*nach*)
'Il est allé en France'
- (40) Die Polizei ist <bei ihm> gekommen (*zu ihm*)
'La police est venue chez lui'

Comme le montrent les phrase types (34) à (37), la maîtrise de la distinction grossière «datif-stationnement vs. accusatif-déplacement» ne résout pas tous les problèmes. En effet, cette distinction est pour ainsi dire neutralisée là où apparaissent les prépositions *nach*, *zu* et *bei* (utilisées, elles, exclusivement avec le datif). Difficulté supplémentaire: alors que *nach* (+ datif) est au moins toujours associé à un déplacement, ceci ne vaut pas pour *zu*. Cette dernière préposition contredit en quelque sorte le – trop beau – schéma «datif-stationnement» et «accusatif-déplacement», puisqu'elle est utilisée pour les deux catégories sémantiques (*zu Hause sein* vs. *zu mir kommen*). Tout porte à croire qu'une telle relativisation de la règle de base affaiblit chez les apprenants les réflexes automatiques déjà acquis et contribue à la production d'erreurs comme (42): *Er war <zu> den Brahmanen*.

Des constructions contenant l'erreur inverse, à savoir l'utilisation de l'accusatif au lieu du datif (ou des constructions analogues) sont moins fréquentes. Pour les locuteurs natifs, des erreurs comme (41) et (42) sont d'ailleurs perçues comme assez choquantes; elles leur donnent l'impression d'une phrase inachevée où manque le verbe: *Er ist immer ins Bett gegangen*, ce que n'a évidemment pas voulu dire l'apprenant.

- (41) Er ist immer <ins> Bett (au lieu de *im*)
'Il est toujours au lit'
- (42) Er war <zu> den Brahmanen (*bei*)
'Il était chez les brahmanes'

Pour conclure, quelques réflexions d'ordre méthodologique. Dans le cas présent, ce qui s'avère difficile pour les élèves francophones n'est pas tellement de comprendre le mécanisme de la répartition des cas, mais plutôt d'acquérir un automatisme dans son application. Tous les élèves romands sont censés connaître le vers mnémotechnique traditionnel énumérant, dans l'ordre alphabétique, les neuf prépositions à deux cas: *an auf hinter in neben über unter vor zwischen*. Sans vouloir dénigrer un tel savoir de «monitoring», utile surtout lors de la révision de ses propres textes, il n'a, à notre avis, pas sa place dans les manuels pour débutants. Selon les recherches de Diehl et al. (2000, 279), seules quatre de ces prépositions sont d'une certaine impor-

tance, à savoir – et dans cet ordre – *in auf an über*. Comme les exercices avec les autres prépositions à deux cas utilisent souvent des exemples factices et peu conformes à l'usage, ils sont à bannir des manuels. Alors qu'avec les attestations (38) à (42), nous avons affaire à des erreurs absolues, les apprenants produisent parfois des phrases telles que les suivantes, certes pas fausses en soi (sur un plan grammatical), mais qui ne véhiculent pas le sens que le producteur aurait voulu leur donner:

- (43) Er rennt im Wald (au lieu de *in den Wald*)
'Il court dans la forêt' (au lieu de 'Il court à la forêt')
- (44) Sie schwamm am Ufer (au lieu de *ans/an das Ufer*)
'Elle nageait près de / le long de la rive' (au lieu de 'Elle nageait vers la rive')

Avec des exemples comme ceux-ci, on peut d'ailleurs se rendre compte que les indications sémantiques contenues dans les manuels (stationnement vs déplacement) sont encore trop globales, voire en partie trompeuses. En effet, les *deux* constructions (43) et (44) impliquent un mouvement (le coureur et le nageur en question ne sont en fait jamais «stationnaires», mais continuellement en mouvement), mais seule celle avec accusatif est dirigée vers un but (à atteindre).

Grâce aux questions posées par des élèves concernant les erreurs qu'ils commettent, nous savons que, du point de vue de leur langue maternelle, il ne leur semble pas logique d'associer des verbes comme *ankommen* ou *landen* à l'idée d'un stationnement. Le *Cours moyen de langue allemande* de E. Gfeller (1992, 96), conscient d'une telle hésitation de la part des élèves, consacre un paragraphe spécifique à de tels verbes «qui expriment une action *dans* un lieu (prép. + D), alors qu'on serait tenté de croire qu'il s'agit d'une action *vers* un lieu».

6.4. Verbes pronominaux

Les enseignants expérimentés savent que les verbes qui sont pronominaux en français, mais pas en allemand – ou inversement –, représentent une source importante d'erreurs, erreurs dues principalement à l'interférence:

- (45) Ich stehe <mich> um 7 Uhr auf (au lieu de ∅)
'Je me lève à 7 heures'
- (46) Er hat <sich> geschwiegen (∅)
'Il s'est tu'
- (47) Sie hat <sich> geheiratet (∅)

'Elle s'est mariée' (textuellement: avec elle-même!)²⁰

- (48) Gregor <weckte sich> am Morgen früh (*erwachte*)
'Gregor se réveilla tôt le matin'

Dans le cas inverse, apparemment moins répandu, il manque le pronom *sich* en allemand:

- (49) Er will nicht mehr bewegen (au lieu de *Er will sich nicht mehr bewegen*)
'Il ne veut plus bouger'

Ici comme ailleurs, il serait très utile pour les enseignants de pouvoir disposer de listes exhaustives des verbes français et allemands concernés par cette différence de structure²¹.

Du fait que les élèves romands apprennent l'anglais simultanément, il n'y a rien d'étonnant à ce que cette dernière langue laisse également des traces dans leur production d'allemand (L2) et inversement. A ce sujet, des recherches récentes sur les langues dites «tertiaires» ont pu déceler des interférences de l'allemand sur l'anglais²², et également de l'anglais sur l'allemand comme dans (50)²³:

- (50) Nachher <fühlte> sie besser (au lieu de *fühlte sie sich*)
'Après, elle se sentit mieux' (fr. se sentir, angl. to feel)

Nous avons proposé le terme d'interférence «doublement étayée» (*doppelgestützte Interferenz*)²⁴ pour les cas où nous sommes confrontés à une pression simultanée aussi bien de la langue maternelle (L1) que de l'anglais (L3) sur l'allemand, [cf. (51)], respectivement de la langue maternelle et de l'allemand (L 2) sur l'anglais, [cf. (52)]:

- (51) Er möchte <ändern> (au lieu de *sich ändern*)
'Il aimerait changer' (fr. changer, angl. to change)
- (52) After work they want to relax <themselves> (au lieu de ∅)
'Après le travail, ils veulent se détendre' (fr. se détendre, all. sich entspannen)

20 Cette faute très fréquente peut être également liée au fait qu'il existe un synonyme pour *heiraten* – certes utilisé beaucoup plus rarement – à savoir *sich verheiraten*: *Sie hat sich verheiratet*. Il s'agirait alors d'une contamination avec un paronyme de même signification de la langue cible.

21 Des listes contrastives comme celles qu'on trouve dans Schanen & Confais (1986, pp. 248s.) sont certes précieuses, mais elles ne sont guère utiles pour les enseignants parce qu'elles mélangent des verbes appartenant au vocabulaire de base (*sich ändern*: *changer*) avec d'autres d'un emploi fort restreint (*sich vorsehen*: *faire attention, être prudent*).

22 Näf & Pfander (2001, p. 33).

23 Christen & Näf (2001, p. 92).

24 Christen & Näf (2001, p. 67).

6.5. Verbes avec distribution différente des actants à la «surface»

Pour terminer, penchons-nous sur les verbes – heureusement peu nombreux – dont les programmes valenciels sont très différents dans les deux langues. L'emploi de ces verbes allemands demandant aux francophones une profonde réorientation de la pensée, ils s'avèrent être des pièges dans lesquels seule une minorité d'élèves évitent de tomber. Dans les exemples qui suivent, la répartition des fonctions sémantiques sur les rôles syntaxiques est différente dans les deux langues. L'exemple classique parmi ces verbes est celui de *réussir*, dont l'usage correct ne réussit qu'à peu d'apprenants.

- (53) Der Vater hat gelingt das (au lieu de *Dem Vater ist das gelungen*)
(calqué sur ← 'Le père a réussi cela')
- (54) Er geht wieder besser (*Es geht ihm wieder besser*)
(← 'Il va de nouveau mieux')
- (55) Hier gefalle ich mich (*Hier gefällt es mir*)
(← 'Ici je me plais')
- (56) Wir fehlen von Geld (*Uns fehlt das Geld*)
(← 'Nous manquons d'argent')
- (57) Er ist zufrieden für Siddharta (*Er gönnt das (dem) Siddharta*)
(← 'Il est content pour Siddharta')
- (58) Er beneidet <ihm sein Erbe> (*Er beneidet ihn um sein Erbe*)
(← 'Il lui envie son héritage')

L'erreur la plus fréquente dans ce contexte concerne les verbes construits en allemand avec le pronom impersonnel *es*. A plusieurs reprises, la recherche a fait état de constructions comme (53) à (56) où le support de l'action n'occupe – contrairement au français – pas la position de sujet, mais celle de complément au datif. En d'autres termes, pour reprendre la terminologie, il est vrai plutôt floue, de la théorie des cas «profonds», la personne impliquée par exemple en (53), le père, est présentée en français comme «agent», c'est-à-dire responsable d'une action, en allemand en revanche comme «expérient», voire comme «patient»²⁵.

L'attestation (57) nous semble être d'un grand intérêt. En effet, l'auteur de ces lignes a mis un certain temps à réaliser que la traduction la plus adéquate de *être content pour qqn* est le verbe *gönnen* (d'ailleurs, même le plus grand dictionnaire bilingue, à savoir *Langenscheidts Grosswörterbuch Französisch de Sachs/Villatte*, ne présente, sous l'entrée *content*, comme traduction de *je suis content pour vous*, que la version – problématique s'il en est – de *ich freue mich für Sie*).

25 Pour la terminologie en français cf. Béguelin, 2000, pp. 121s.

Partant d'exemples comme dans (59a/b/c), on a même, de manière plus ou moins métaphorique, conclu à un plus grand «degré d'activité» du français:²⁶

(59)

(a) Dieser Kuchen gelingt ihr jedesmal ↔ Elle réussit ce gâteau à chaque fois

(b) Mir schwebt eine andere Lösung vor ↔ Je rêve d'une autre solution

(c) Nudeln schmecken mir nicht ↔ Je n'aime pas les nouilles

Face aux attestations citées plus haut, les différences de «perspective» entre le français et l'allemand, mises pour la première fois en évidence dans l'ouvrage classique de Malblanc *Stylistique comparée de l'allemand et du français* (³1966), qui ont été par la suite l'objet de maints débats, ne relèvent que d'une importance toute relative pour les besoins de l'enseignement. Nous parlons de cas comme les suivants (exemples cités d'après Vaillant, 1996, p. 70ss.):

(60)

(a) Ce tiroir renferme des documents importants ↔ In dieser Schublade liegen wichtige Akten

(b) Cette odeur me répugne ↔ Mich ekelt vor diesem Geruch

(c) Les graves incidents ont fait deux morts ↔ Bei den blutigen Zusammenstößen gab es zwei Tote

La recherche antérieure parlait dans ces cas, pour le français, d'une «tendance à l'animisme», vu que celui-ci rehausse dans la position de sujet des circonstants exprimant des rôles sémantiques comme le lieu ou la cause. Seule une vaste étude empirique sur les collocations des verbes en question, s'appuyant sur des corpus digitaux, pourrait montrer jusqu'à quel point nous avons affaire ici à des différences de structure entre les deux langues ou bien seulement à des préférences d'ordre stylistique.²⁷ Il ne faut pas perdre de vue qu'il existe également, pour l'une et l'autre langue, des traductions de structure analogue, par exemple:

(60a) Ce tiroir renferme des documents importants ↔ Diese Schublade enthält wichtige Akten

(60a') D'importants documents se trouvent dans ce tiroir ↔ In dieser Schublade liegen wichtige Akten

26 Exemples tirés de Vaillant (1996, p. 116). En ce qui concerne ce genre de stéréotypes attribués aux langues par certains auteurs, voir les propos prudents de Blumenthal (²1997, p. 20).

27 Une telle recherche pourrait mettre au jour des expressions comme *La route tue* (gros titre dans un journal) qui fait preuve d'un «animisme» difficile à rendre de manière analogue en allemand: [?]*Die Strasse tötet*.

Cependant, pour nos informateurs qui peinent encore avec des difficultés élémentaires comme l'emploi correct de *gelingen*, de telles réflexions ne sont certainement que de moindre importance.

7. Quelques conclusions pour l'enseignement pratique des langues

Vu la complexité inhérente du fonctionnement des cas en allemand, il serait vain d'espérer trouver la panacée résolvant toutes les difficultés des élèves. Néanmoins, il ne me semble pas superflu de présenter, en guise de conclusion, en six points et de manière succincte, quelques pistes de réflexion, voire quelques «tuyaux». Pour une discussion plus détaillée des aspects didactiques en rapport avec les cas, je renvoie à l'article «L'apprentissage de l'allemand: mission impossible?», paru dans le magazine *Educateur* en 2001. Les enseignants expérimentés pourraient à juste titre rétorquer que ce qui suit n'apporte guère de nouveautés par rapport à ce qu'ils pratiquent déjà. Un tel constat ne serait que de nature à corroborer mon opinion qui veut que, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'essentiel a déjà été découvert, même s'il est souvent enseveli par des courants de mode de toutes sortes.

◆ *Dédramatiser les erreurs de cas*

L'enseignant doit, dans ce domaine objectivement difficile à assimiler, avoir des attentes réalistes et laisser aux élèves le temps de tâtonner, d'expérimenter... et donc de se tromper. En clair, l'assimilation des règles prend des années; tel est du reste un des enseignements du livre de Diehl et al. (un pavé de 421 pages). Savoir une règle ne signifie pas savoir l'utiliser. Mais heureusement, de manière générale, les erreurs de cas n'entravent guère la compréhension d'un énoncé.

◆ *Prendre comme point de départ la langue maternelle des élèves*

Pendant longtemps, et pour une certaine didactique des langues étrangères, des comparaisons explicites entre L1 et L2 étaient presque proscrites. Ces temps sont heureusement révolus. Contrairement aux apparences, il est, selon Béguelin (2000, 151) et Berrendonner (ici même), tout à fait licite de parler de sélection casuelle également pour le français si on privilégie une approche pronominale de la complémentation verbale. Ainsi, dans *Il lui en parlera*, on peut repérer un «nominatif», un «datif» et un «ablatif». Une telle «préparation du terrain» dans la langue maternelle peut grandement faciliter la compréhension des programmes valenciens, c'est-à-dire l'assignement des cas par le verbe en allemand.

◆ *Utiliser dans les explications grammaticales ainsi que dans les exercices structuraux des exemples naturels et immédiatement utiles pour la communication.*

Même si les choses se sont améliorées au cours des dernières années, force est de constater que les manuels scolaires, qui se devraient d'être des références en la matière, utilisent encore trop souvent des exemples construits, artificiels, figés, peu utiles, parfois infantiles, et dans le pire des cas à peine corrects, relevant d'un dialecte spécifique, le fameux «Schulbuchdeutsch». Présenter en majorité des phrases-types décontextualisées et aseptisées à la 3e personne (du genre *Das Kind versteht dieses Wort*, au lieu de, par exemple, *Ich verstehe das Wort 'mündig' nicht*) est particulièrement maladroit et gênant pour des méthodes qui revendiquent le label de l'approche communicative.

◆ *Doter les apprenants dès le début d'un maximum d'expressions toutes faites («chunks»)*

Les *chunks*, c'est-à-dire les expressions toutes faites, stockées telles quelles dans la mémoire, souvent pas encore analysables par les apprenants à un stade précoce, devraient occuper une place privilégiée dès le début de l'apprentissage. Tout particulièrement dans un domaine difficile comme celui des cas, il faut veiller à doter les apprenants d'un maximum de ces outils linguistiques «prêts à l'emploi» (par exemple *mit dem Zug, mitten auf der Strasse, direkt am Meer, in der Nähe des Bahnhofs, die zweite Strasse rechts, bis zum Schluss*, usw.), même si ces derniers peuvent par la suite conduire à des erreurs dues à une analyse erronée.

◆ *Doter les apprenants d'un savoir de «monitoring»*

Selon Rod Ellis, un apprenant efficace de langues (le fameux *good language learner*) dispose de qualités comme une bonne mémoire, un don d'imitation, un caractère extraverti, etc. Mais ce qui le caractériserait le plus serait la capacité d'exprimer ses pensées tout en prêtant simultanément attention aux aspects formels de sa formulation.

Selon la métaphore à la mode, on se réfère à cette activité d'auto-contrôle par le terme de «monitoring». La connaissance de petits tuyaux comme des «trucs» mnémotechniques, des règles sommaires («*Faustregeln*»), des visualisations de grammaire facilite grandement la révision de productions écrites. A titre d'exemple, savoir énumérer les verbes les plus fréquents qui – contrairement au français – exigent en allemand le datif peut servir au «monitoring» de manière extrêmement payante:

Je l'aide:	Ich helfe ihm/ihr
Je la félicite:	Ich gratuliere ihr
Il l'a contredit:	Er hat ihm widersprochen
Elle les a flattés:	Sie hat ihnen geschmeichelt
etc.	

◆ *Exploiter les «amorces de systématique» de la complémentation verbale*

Comme nous l'avons montré plus haut à l'aide de paires comme *jm telefonieren* vs *jn anrufen*, il n'existe pas, avec les groupes des verbes de signification proche, de rapports bi-univoques entre sémantique et programmes valenciels. Néanmoins, certains théoriciens de la valence ont, à notre avis, une vision trop pessimiste de la systématisme de la complémentation verbale. Autour de nombreux «archilexèmes» (écrits en majuscules), on peut extrapoler des «nids sémantiques» au sein desquels – chose peut-être surprenante – la sémantique et la syntaxe fonctionnent de manière tout à fait parallèle (Engelen 1975); ce constat vaut également pour le français (cf. Blanche-Benveniste, ici-même). Il est vrai qu'un tel savoir stratégique, portant sur l'extrapolation possible de structures syntaxiques, est utile avant tout aux apprenants avancés, puisque bon nombre de ces verbes «quasi-synonymes» ne font pas partie du vocabulaire de base, mais se prêtent plutôt à la variation stylistique. Nous nous limiterons ici à trois séries de verbes construits avec respectivement les prépositions *auf*, *über* et *zu*:

ACHTEN AUF etw / jn	↔	«concentrer son attention sur qqn/qqch»
achten auf (+ acc.):		faire attention à
aufpassen auf :		faire attention à
sich konzentrieren auf :		se concentrer sur
sich spezialisieren auf :		se spécialiser dans
sich beschränken auf :		se limiter à
sich einstellen auf :		s'adapter à
etc.		

SICH ÄRGERN ÜBER etw / jn	↔	«réagir négativement à un événement»
sich ärgern über (+ acc.):		se fâcher de
sich aufregen über :		s'énervé de, s'exciter de
sich beklagen über :		se plaindre de
sich beschweren über :		se plaindre de / faire des récriminations sur
fluchen über :		jurer sur qqn, pester contre qqn
schimpfen über :		invectiver qqn
etc.		

jn ZU etwas ERMUNTERN	↔	«conduire qqn à faire qqch»
jn ermuntern zu :		encourager qqn à

jn bewegen zu :	pousser qqn à
jn auffordern zu :	inviter qqn à
jn überreden zu :	convaincre qqn de
jn zwingen zu :	forcer qqn à
jn verpflichten zu :	obliger qqn à
etc.	
Vocabulaire complémentaire (Ausbauwortschatz):	
jn anspornen zu:	stimuler qqn à, exhorter qqn à
jn anfeuern zu:	encourager qqn à, exciter qqn à
jn treiben zu:	pousser qqn à
jn aufhetzen zu:	inciter qqn à
jn aufwiegeln zu:	inciter qqn à, soulever qqn contre
etc.	

Tab. 6: Parallélisme entre la sémantique des verbes et leurs programmes valenciels

Comme la dernière partie du tableau 6 le montre, le «nid» autour de *jemanden zu etwas ermuntern* peut être élargi par des verbes tels ceux imprimés en petit, qui ne font certes pas partie du vocabulaire de base, mais qui s'avèrent utiles à la compréhension (vocabulaire passif) ou à l'élargissement ciblé du vocabulaire de base. En outre, on ne peut pas ne pas voir qu'à la préposition allemande *zu* correspond le plus souvent la préposition à. Moins net est en revanche le parallélisme entre les deux langues dans le cas de *auf* (principalement à) et dans celui de *über* (principalement *de*).

Nous l'avons vu: les cas, phénomène difficile à maîtriser s'il en est, passent pour une catégorie grammaticale inconnue du français. Et comme au cours des dernières décennies le nombre de latinistes a considérablement diminué, le latin ne peut plus continuer de servir de «levier» pour expliquer le fonctionnement des cas en allemand. Dans ce contexte, l'approche dite pronominale de la complémentation verbale en français, prônée par le *Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS)* (cf. l'article de Blanche-Benveniste dans ce volume), s'avère non seulement très pertinente pour une meilleure compréhension du fonctionnement du français moderne, mais elle est également très utile pour préparer, chez les apprenants francophones, le terrain pour l'allemand, première langue étrangère enseignée en Suisse romande. Inutile de dire qu'il s'agit ici d'une «plus-value» extrêmement précieuse, si notre but est de réaliser l'objectif – aussi ambitieux que nécessaire – exprimé dans le titre du petit ouvrage publié par E. Roulet il y a une bonne vingtaine d'années: *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*.

Bibliographie

- Béguelin, M.-J. (sous la direction de). (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Ducleot.
- Blumenthal, P. (1997). *Sprachvergleich Deutsch-Französisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Busse, W. & Dubost, J.-P. (1977). *Französisches Verblexikon. Die Konstruktion der Verben im Französischen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Christen, H. & Näf, A. (2001). *Trausers, shoues und Eis – Englisches im Deutsch von Französischsprachigen*. In *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*. (pp. 61-98). Tübingen: Niemeyer.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, Th. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford.
- Engelen, B. (1975). *Untersuchungen zu Satzbauplan und Wortfeld in der geschriebenen deutschen Sprache der Gegenwart*. (2 tomes). Munich: Hueber.
- Feuillet, J. (1998). (éd.). *Actance et Valence dans les Langues de l'Europe*. Berlin: de Gruyter.
- Gfeller, E. (1992). *Cours moyen de langue allemande. Version compacte*. Neuchâtel: Messeiller.
- Lazard, G. (1998). Définition des actants dans les langues européennes. In J. Feuillet (éd.), pp. 11-146.
- Näf, A. (2001). Sprachlicher Kontrastmangel als Fehlerquelle. In P. Canisius, Z. Gerner & M. M. Glauning (éd.), *Sprache – Kultur – Identität. Festschrift für Katharina Wild zum 60. Geburtstag*. (pp. 231-253). Pécs.
- Näf, A. & Pfander, D. (2001). <Springing of> a <bruck> with an elastic <sail> – Deutsches im Englischen von französischsprachigen Schülern. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 35, 5-37.
- Nunan, D. (1996). Issues in second language acquisition research: examining substance and procedure. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia, *Handbook of second language acquisition*. San Diego.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotaetxe, K. (1998). Constructions triactanciennes et datif. In J. Feuillet (éd.), pp. 391-456.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- Schanen, F. & Confais, J.-P. (1986). *Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions*. Paris: Nathan.
- Vaillant, S. (1996). *Valenzfehler in der dt.-frz. Übersetzung beim Staatsexamen*. Thèse Fribourg en Brisgau.
- Vocabulaire de base allemand-français* (1972). Chatelnat, Ch. & Henzi, Th., Lausanne: Payot.