

UN VOCABULAIRE D'ALLEMAND POUR LE COLLEGE

Composition du groupe de recherche-formation	p. 2
Introduction	p. 3
Liste des champs notionnels et des catégories thématiques	p. 15-16
Références bibliographiques	p. 17
Annexe I Utilisation du filtre	p. 18
Annexe II Niveaux du CECRL, classes de fréquence	p. 20
Annexe III Choix orthographiques	p. 29

Le groupe de recherche-formation de l'Académie de Strasbourg qui a élaboré cet outil lexical pour l'enseignement de l'allemand au collège était placé sous la responsabilité de Madame DUPUY- ENGELHARDT Hiltraud, Professeur honoraire des Universités, Université de Reims Champagne Ardenne, et de Monsieur COLINET Jean-Christophe, Inspecteur Pédagogique Régional d'allemand au Rectorat de Strasbourg. Ce groupe est composé de :

Madame ALBERT Christine, professeur au collège Sophie Germain (Strasbourg)

Madame BEDU Ariane, professeur au collège Molière (Colmar)

Madame BESSET-ODENDAHL Anne-Marie, professeur au collège Vauban (Strasbourg)

Madame BRETTEL Melanie, professeur au collège Stockfeld (Strasbourg)

Madame DADOUCH-ZAERCHER Sandrine, professeur au collège Frison Roche (La Broque)

Monsieur DUCHENE Jérôme, professeur au collège de Brumath

Madame FRAULOB Carole, professeur au collège Les Sources (Saverne)

Madame LUX Huguette, professeur au collège Paul-Emile Victor (Mundolsheim)

Monsieur MEYER Bernard, professeur au collège Jacques Tati (Mertzwiller)

INTRODUCTION

Il est d'usage lorsqu'il est question du lexique de rappeler la difficulté, voire l'impossibilité d'en tracer le contour, alors que pour d'autres parties de la linguistique la chose est sans doute plus aisée: le nombre de catégories grammaticales ne dépasse pas la centaine¹, la phonologie de la langue allemande constitue un ensemble limité d'une quarantaine de phonèmes. A l'incertitude quantitative, due au caractère foisonnant et évolutif de la langue, s'ajoutent des divergences dans l'utilisation de termes tel que lexique et vocabulaire², champ lexical³ et champ sémantique, dont l'usage chez les praticiens de l'enseignement et chez les lexicologues eux-mêmes n'est pas toujours homogène ; de façon générale, la question du vocabulaire n'a peut-être pas dans la pratique pédagogique autant bénéficié que la grammaire⁴ des apports théoriques de la recherche scientifique.

Cette introduction précise les points suivants :

- exposé des motifs
- démarche suivie (la question des listes de fréquence, la constitution et la classification du corpus)
- aspects quantitatifs
- niveaux du CECRL, compréhension et production
- précautions d'emploi

¹ *Encyclopédie Universalis*, Lexicologie, volume 10.

² La distinction entre lexique et vocabulaire permet pour des linguistes de faire la part du lexique de la langue et du vocabulaire d'un individu ; pour d'autres, la distinction se fait entre le lexique comme l'ensemble des unités rencontrées par un individu donné, et le vocabulaire comme les formes effectivement connues par ce même individu parce qu'il peut en donner la définition ; le vocabulaire actif comprendrait les unités connues et employées, le vocabulaire passif les unités connues, mais que l'individu n'emploie pratiquement pas. Deux distinctions seraient à faire : entre connaissance et emploi, entre emploi passif et emploi actif. D'autres auteurs encore introduisent la notion de vocabulaire potentiel, qui désigne les éléments lexicaux inconnus qu'un lecteur ou un auditeur donné ignore, mais dont il peut inférer le sens par le contexte ou par d'autres procédés.

³ Nous préférons le terme de champ lexical à celui de champ sémantique pour désigner des ensembles de lexèmes à contenu apparenté puisqu'il rend plus fidèlement l'allemand *Wortfeld*, à l'origine de ce procédé de classement du lexique.

⁴ Or « *se tromper dans le choix du mot exact peut avoir des conséquences pragmatiques plus graves qu'une faute de grammaire.* » (Pour un enseignement cognitif du lexique, Françoise Cordier et Hiltraud Dupuy-Engelhardt, Nouveaux Cahiers d'allemand, 1994/1)

Les **motifs** qui ont conduit à élaborer un outil lexical destiné aux professeurs de collège sont multiples. Au premier chef peut figurer un constat qui semble largement partagé et que l'avant-propos de l'ouvrage *L'aventure du lexique*⁵, publié en 2007 par le CRDP de Lille, formule en ces termes: « *L'observation des classes confirme que les élèves sont fréquemment entravés tant dans la compréhension que dans l'expression par une connaissance insuffisante ou approximative du lexique* » (p. 11). Les constats faits par les assistants germanophones, qui sont des intervenants extérieurs à l'institution scolaire et qui donc portent sur elle un regard neuf, vont dans le même sens; interrogés sur leurs premières impressions en salle de classe, ils citent le plus souvent, à côté de la réalisation phonétique et prosodique, la question du volume du vocabulaire disponible et dans certains cas sa disparité d'un établissement à l'autre. L'ouvrage cité plus haut analyse les causes de cette situation et propose des stratégies de remédiation⁶.

Il nous a semblé que pour réunir les conditions favorables à l'apprentissage du lexique, il faudrait aussi que les professeurs puissent disposer d'un outil lexical. Par manque de temps, ils n'ont pas toujours la possibilité de procéder à des bilans lexicaux englobant plusieurs niveaux d'enseignement et de constituer ainsi un corpus commun qui, une fois matérialisé, leur permettrait d'avoir à la fois une vue d'ensemble sur les catégories explorées dans les quatre années du collège et un regard détaillé sur la composition de chacune d'entre elles. Ils peuvent certes trouver dans les dernières pages des manuels⁷ des listes lexicales, mais le plus souvent sans classement interne autre que l'ordre alphabétique, et uniquement par niveau d'enseignement, c'est-à-dire sans récapitulatif pour l'ensemble du cursus au collège, du moins à notre connaissance. Il convient aussi de signaler le poids de la mémoire que nous avons gardée de l'enseignement de l'allemand, marqué parfois par un « lexicalisme » excessif et un apprentissage mécanique de vocabulaire hors contexte; ce souvenir, qui entretient la hantise de voir de nouveau l'image de la discipline associée à des listes de vocabulaire, a pu paralyser certaines démarches.

⁵ Editions du CRDP Nord-Pas de Calais, 2007. Déjà les documents d'accompagnement des programmes de troisième de 1999 regrettaient la « *négligence dont souffre l'apprentissage du lexique en milieu scolaire* » (livret 5, p. 33, Editions du CNDP).

⁶ En ce qui concerne les démarches pédagogiques, il convient bien entendu de se rapporter également aux programmes et documents d'accompagnement. Nous souhaitons mentionner aussi le profit qui résulterait pour l'apprentissage du lexique d'un travail cognitif approfondi sur les relations sémantiques (cf. *Pour un enseignement cognitif du lexique*, de Françoise CORDIER et Hiltraud DUPUY-ENGELHARDT, Nouveaux Cahiers d'allemand, 1994/

⁷ Dans les faits, ce sont les éditeurs qui, sur la base des programmes et par le biais des manuels scolaires, définissent pour une part non négligeable le contenu concret du vocabulaire auquel les élèves sont exposés.

L'absence d'un répertoire lexical commun se fait sentir à plusieurs moments: d'abord en salle de classe, où elle peut parfois conduire, par prudence ou incertitude, à réduire les attentes lexicales, car peut-on exiger des élèves l'apprentissage de certains mots et leur mémorisation à long terme si l'on n'est pas sûr qu'ils fassent bien partie des objectifs lexicaux communs à tous les élèves de collège ? Ensuite, en fin de cycle, l'identification par les professeurs de Seconde des savoirs acquis dans les différents collèges de recrutement n'est pas chose aisée ; les manuels utilisés varient d'un établissement à l'autre, ainsi que l'étendue des champs lexicaux mobilisés. Enfin, au moment de l'élaboration de protocoles d'évaluation ou de sujets d'examen, les concepteurs sont amenés à s'interroger sur le maintien dans ces documents de tel ou tel lexème, ou sur son remplacement par un autre, jugé mieux connu. En contribuant à réduire la dispersion lexicale, un outil lexical commun pourrait aider les professeurs dans leur travail.

Pour caractériser la situation actuelle, assez paradoxale, retenons donc, d'une part, le constat que les connaissances lexicales chez nos élèves sont « *bien modestes*⁸ » et la difficulté qu'il y a à identifier le vocabulaire commun aux élèves de collège -l'existence de ce vocabulaire commun est pourtant le présupposé implicite sur lequel repose la pratique institutionnelle des évaluations collectives- et d'autre part, la conviction, largement partagée, que « *l'appropriation et la mémorisation du lexique* » sont « *des éléments essentiels de l'apprentissage d'une langue*⁹ », que « *la quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire sont des paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et en conséquence de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant*¹⁰ », que « *le lexique constitue un enjeu important pour l'enseignement des langues vivantes* »¹¹ et que « *toute situation de communication implique des compétences linguistiques et repose donc prioritairement sur des acquis lexicaux indispensables et donc exigibles* »¹². Il nous a donc semblé qu'il fallait, pour ainsi dire, faire un pas supplémentaire et que nous pourrions faciliter le travail des professeurs en leur donnant un outil qui permette une identification plus concrète des objectifs lexicaux et alimente la réflexion collective sur le vocabulaire.

Ce répertoire pourra certes être critiqué aussi bien pour ce qu'il retient que pour ce qu'il écarte, et il sera certainement objecté que si tous les professeurs d'allemand peuvent s'entendre aisément sur le fait que le verbe *bekommen* est exigible d'un élève de collège, il n'y aura pas chez eux la même unanimité pour

⁸ *L'aventure du lexique*, opus cité, p. 15.

⁹ Préambule commun aux programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège, B.O. n°7, 26 avril 2007, p. 8.

¹⁰ Cadre Européen Commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe / Les Editions Dider, Paris, 2005), p. 115

¹¹ *L'aventure du lexique*, opus cité, page 9.

¹² p. 20 dans *L'aventure du lexique*, opus cité (nous soulignons).

la part qui se situe aux franges de cet ensemble. Nous sommes en toute rigueur bien conscients de la pertinence de cet argument et convenons volontiers que tout vocabulaire, en tant qu'ensemble limité choisi dans la quantité illimitée des mots de la langue, est nécessairement imparfait¹³; mais dans la pratique, l'intransigeance intellectuelle sur ce point serait pour l'apprentissage de la langue d'un coût élevé, et surtout disproportionné : l'impossibilité de tracer les limites d'un vocabulaire au mot près et l'incertitude qui ne porte en fait que sur un pourcentage assez réduit de l'ensemble doivent-ils peser plus lourd que la nécessité d'un outil de ce type ? Il faudrait pouvoir mesurer, d'une part, les inconvénients diffus, mais réels, qui résultent de l'absence d'un outil lexical, et d'autre part, ceux, inévitables mais gérables, d'un vocabulaire classé par notions et catégories et mis à la disposition des professeurs. Confronter les élèves tôt à la nécessité d'apprendre du lexique et faire acquérir à moyen terme, au collège, un vocabulaire limité nous paraissent des étapes importantes en vue de l'acquisition ultérieure, au lycée, d'un vocabulaire plus étendu. C'est dans cet esprit, pragmatique et concret, que le groupe de recherche a élaboré cet outil.

Avant que soit présentée la démarche que nous avons suivie, il convient de répondre à une objection de fond qui pourrait être faite : pourquoi ne pas avoir simplement recouru aux **listes de fréquence**¹⁴ ? En effet, nous ne les avons pas utilisées en tant que matériau de base. Utiliser des listes de fréquence pour constituer un vocabulaire à usage scolaire soulève de nombreuses difficultés, d'ordre pratique et d'ordre didactique ; la première, et non la moindre, est l'accès à ces sources¹⁵. La deuxième difficulté tient à l'usage que l'on veut et

¹³ « *Lexikalische Werke (...) haben das Vorrecht, Lücken und Irrtümer aufweisen zu dürfen.* » (H.v. Meltzl, 1846-1908).

¹⁴ C'est selon le CECRL (p. 115, 6.4.7.3) l'une des quatre « options » permettant de choisir le vocabulaire : « *Suivre les principes de statistiques lexicales en sélectionnant les mots à grande fréquence dans un large corpus ou dans des domaines thématiques réduits* ». Les trois autres options sont :

- « *Choisir des mots et des expressions clés a. dans les domaines thématiques exigés pour réaliser les tâches communicatives correspondant aux besoins des apprenants, b. qui concrétisent la différence culturelle et/ou les valences et croyances significatives partagées par le ou les groupes sociaux dont on étudie la langue.* »
- « *Sélectionner des textes (authentiques) oraux et écrits et apprendre/enseigner sans restriction les mots qu'ils contiennent.* »
- « *Ne pas planifier l'enrichissement du vocabulaire, mais lui permettre de se développer organiquement en quelque sorte en réponse à la demande de l'apprenant lorsqu'il entreprend des tâches communicatives.* »

¹⁵ L'accès au corpus *DEREWO* de l'*Institut für Deutsche Sprache* (Mannheim) suppose l'enregistrement de l'utilisateur auprès de cet organisme. Le *Wortschatzportal* de l'Université de Leipzig est plus accessible ; à partir d'un corpus constamment réactualisé, il indique non la fréquence absolue, mais la classe de fréquence d'un mot dans son corpus. La classe de fréquence d'un mot s'établit de la façon suivante :

$$\text{Classe de fréquence} = \log_2 \frac{\text{fréquence du mot le plus fréquent}}{\text{fréquence du mot recherché}}$$

peut en faire ; telles quelles, elles ne sont pas directement utilisables. Il faut non seulement faire la part de tous les mots grammaticaux ou mots-outils¹⁶ (*der, die, und, in, den, von, zu*, déterminants, etc...), mais aussi garder présentes à l'esprit les caractéristiques des sources retenues pour la constitution du corpus: langue parlée ou langue écrite, place des sociolectes, des langues de spécialité, des classes d'âge, des régionalismes. Confirmation nous en est donnée par l'ouvrage *Deutsch nach Themen, Grundwortschatz und Aufbauwortschatz* paru chez Cornelsen en 2008, qui en raison des sous-corpus utilisés pour la constitution de la liste de fréquence à la base de ce vocabulaire (page 4 de la préface) contient des mots qui seraient d'utilisation difficile en classe de collège. Citons pour exemples : *allerdings* (position 222 sur la liste de fréquence), *zudem* (628), *eingehen auf* (854), *umgehen* (1572), *erregen* (3001), *ansetzen* (1923), *anstreben* (1813), *vermögen* (2490), *zukommen* + datif (1575), *inhaltlich* (1973). En ce sens, « la » liste de fréquence de la langue allemande n'existe pas. En revanche, le recours à des classes de fréquence paraît plus fiable que l'indication de fréquences absolues, lesquelles suggèreraient un degré de précision scientifique qui, au regard de la complexité et de la difficulté inhérentes à la constitution d'un corpus, n'aurait guère de sens.

La troisième difficulté qu'eût constituée l'utilisation de listes de fréquences tient aux conditions propres à l'apprentissage scolaire d'une langue vivante étrangère; pour répondre dans le cadre du projet lexical aux besoins langagiers des élèves, les professeurs de langue procèdent dans le choix des mots qu'ils retiennent et de ceux qu'ils écartent plus par expérience pédagogique et par intuition linguistique, qu'en ayant recours à des listes de fréquences. La nature des tâches qu'il est utile et possible de donner aux élèves, les objectifs culturels fixés par l'institution, les nécessités inhérentes à la conduite d'une classe (entre autres la constitution d'un langage de groupe, l'éveil et l'entretien de la motivation), les difficultés de maniement morpho-syntaxique de certains faits de langue enfin, font que la langue mobilisée en classe se recompose, au moins en partie, autrement que dans son utilisation réelle par des locuteurs natifs. En ce sens, le groupe constitué par les élèves de collège présente un profil spécifique au sens où *Profile deutsch* définit des « *Gruppenprofile* »¹⁷. La préparation, la réalisation et l'exploitation pédagogique d'un échange scolaire avec une école partenaire par exemple, conduisent à utiliser des termes comme

Un mot est d'autant plus fréquent que sa classe de fréquence est petite. Ainsi, le mot *Führerschein* appartient à la classe 11, ce qui veut dire que le mot le plus fréquent de la langue allemande, *der*, est 1024 fois plus fréquent que *Führerschein*.

¹⁶Le *Wortschatzportal* de Leipzig a également établi une liste des mille mots les plus fréquents ; dans cette liste, constituée de *Vollformen* (par exemple *Jahr, Jahre, Jahren*), et non de *Grundformen* (*Jahr*), les premiers substantifs et formes verbales n'apparaissent qu'après un premier ensemble constitué uniquement de mots grammaticaux ; *Jahr* apparaît en position 82, suivi de *zwei, diese, dieser, wieder, Uhr* (89), *Millionen* (97), *sagte* (100), *Menschen* (140), *Deutschland* (141), *Ende* (152), *Zeit* (154), *Stadt* (161).

¹⁷ *Profile deutsch*, p. 63

Brieffreund et *Partnerschule*, dont les classes de fréquence sont selon le *Wortschatzportal* de Leipzig respectivement la classe 19 et la classe 17 ; ce qui placerait ces deux mots dans une zone de basse fréquence : pour que *Brieffreund* et *Partnerschule* puissent apparaître, l'article *der* devrait revenir respectivement 262.144 et 65.536 fois. Il semble donc que les fréquences établies par les listes nous permettent de situer à peu près un mot dans un classement, mais ne nous donnent pas d'indications directement utilisables sur l'identification et l'ordre d'apparition des lexèmes à faire apprendre par les élèves.

Précisons maintenant, comme le CECRL nous y invite¹⁸, la démarche que nous avons finalement adoptée. Pour la **constitution du corpus**, nous avons consulté dans un premier temps trois données existantes¹⁹, à savoir les listes lexicales de deux manuels de collègue et le contenu lexical de *Profile deutsch* pour les niveaux A1, A2 et B1, accessoirement B2²⁰. Puis cet ensemble a subi plusieurs modifications successives, des filtrages et des enrichissements. L'équipe de recherche, composée de professeurs de collèges enseignant dans des contextes sociaux et culturels les plus divers, a mis en commun les documents et l'expérience pédagogique de chacun de ses membres, autant pour supprimer des unités lexicales qui n'ont pas semblé nécessaires et donc alléger l'ensemble, que pour ajouter celles qui ont paru indispensables. Nous avons donc constitué le corpus dans un double mouvement : de l'intérieur des classes, en matérialisant le vocabulaire qui y est présent, comme en suspension, et de l'extérieur, en retenant dans le matériau proposé par *Profile deutsch* les unités lexicales qui nous ont paru pertinentes. En ce sens nous pensons avoir respecté l'esprit de cet ouvrage, « ouvert » et « non dogmatique »²¹.

Ne sont pas inventoriés : les chiffres et les nombres (cardinaux et ordinaux), les pronoms, les déterminatifs, possessifs, interrogatifs, à l'exception des quantificateurs (qui se trouvent dans la catégorie « *Mengen-, Maß- und Gradangaben* »). Nous avons éliminé certains mots composés/dérivés ; nous ne les mentionnons que si le composé est en contexte scolaire plus utilisé que le mot de base (*Klassensprecher*), ou si la signification n'est pas immédiatement transparente (*Feierabend*). Pour les substantifs, les féminins ne sont pas mentionnés. Nous avons éliminé des mots qui nous ont paru trop circonstanciés (propres aux manuels).

¹⁸ « Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les principes qui ont présidé à la sélection lexicale », CECRL, opus cité, p. 115.

¹⁹ *Aufwind* (Didier), *Wie geht's ?* (Hachette) et *Profile deutsch*, Langenscheidt KG, Berlin und München, 2005.

²⁰ *Profile deutsch* classe pour la production *Jugendherberge, vermutlich, Sprecher, Ahnung (Keine Ahnung!), erfahren* (verbe) au niveau B2.

²¹ *Profile deutsch*, p. 43.

En abordant le problème de la **classification**, il nous a semblé dans un premier temps que celle de *Profile deutsch*²² était adaptée à un public scolaire, à la fois par le nombre restreint de catégories, l'ampleur limitée du lexique, par la combinaison de champs notionnels et de catégories thématiques, enfin par les thèmes correspondant à des centres d'intérêt et des scénarios de la vie courante présents dans les manuels. Puis, lors d'un examen plus approfondi, il s'est avéré que la classement de *Profile deutsch* n'était pas transposable tel quel²³. En effet, le lexique répertorié par *Profile* est conçu pour un public plus large, dont des adultes ; de plus, il s'adresse à la fois à l'enseignant et à l'apprenant, alors que notre outil ne s'adresse qu'aux professeurs. Le nombre de catégories et leur intitulé ont donc été modifiés. Le classement a été finalement opéré dans des sous-ensembles au nombre -moins élevé qu'initialement prévu- de vingt-et-un, qui sont soit des catégories thématiques se rattachant à des secteurs de la réalité, des données de l'expérience (par exemple *Schule, Arbeitswelt, Wohnen, Verpflegung, Reisen*), soit des champs notionnels (comme *Zeitangaben, Raum- und Dimensionsangaben*).

Nous avons créé deux entrées pour les mots homophones au contenu sémantique différent, ainsi *Seite, page* en K3 (*Unterricht*) et *côté* en T2 (*Raum- und Dimensionsangaben*), *umsonst, gratuit* en G (*Öffentliche Dienste*) et *en vain* en Y2 (*Einstellungen*), ainsi que pour les prépositions, comme *vor, devant* en T2 et *avant* en U (*Zeitangaben*). Lorsque le contexte d'emploi impose en français plusieurs traductions, mais que la signification profonde est commune, il n'y a qu'une seule entrée, ainsi *wählen*, dont les traductions (*choisir, élire, voter*) expriment toutes une sélection. Certains mots ne sont pas traduits, soit qu'il n'existe pas de traduction satisfaisante (*gemütlich*), soit que le seul mot français disponible ne rendrait pas compte d'une spécificité culturelle (*Realschule*). Comme cet outil est destiné aux professeurs, il ne nous a pas paru nécessaire de grouper les mots par parties du discours (*Wortarten*)²⁴. Si dans certaines catégories, ce sont les verbes qui dominent, dans d'autres les substantifs, les adjectifs ou les prépositions et les conjonctions, c'est parce que l'intitulé de la catégorie répond à une recherche d'homogénéité. La notion *Raum*, par exemple, s'étend sur deux catégories : *Bewegungen und Positionen* avec presque exclusivement des verbes, *Raumangaben*, avec essentiellement des prépositions et des adverbes. Une catégorie peut contenir une série qui est soit

²² *Profile deutsch* (2005 Langenscheidt KG, Berlin und München) fournit notamment de très précieuses indications sur les types de textes et les moyens linguistiques spécifiques à utiliser. Cet ouvrage devrait figurer dans tout centre de documentation scolaire.

²³ La catégorie « *Existenz* » par exemple comprenait si peu de mots dans notre corpus que nous l'avons dissoute et que nous les avons regroupés dans la catégorie *Relationen* sous *Zustandsverhältnisse*.

²⁴ Nous l'envisageons pour une seconde version de cet outil.

fermée (les jours de la semaine, les mois de l'année) ou ouverte²⁵ (animaux, noms de pays) ; nous avons limité les lexèmes des noms d'habitants et de pays à l'espace germanophone.

Parmi les difficultés que nous avons rencontrées, deux méritent d'être mentionnées en particulier. La première consistait à éviter l'interférence entre classement par homogénéité thématique et classement par situation d'emploi²⁶. La seconde difficulté concerne la catégorie Y (*Wertungen und Einstellungen*) qui a permis de regrouper des mots utiles, mais dont la délimitation a été parfois délicate ; la sous-catégorie Y2 contient notamment des modalisateurs, des adverbes modaux²⁷ et des appréciatifs. De façon générale, notre démarche a été pragmatique²⁸, lors de la sélection et lors de la classification du lexique.

Le vocabulaire est présenté sous deux formes : une liste alphabétique d'environ 2400 unités et un classement par catégories comprenant environ 3700 unités. En effet, les lexèmes en tant qu'unités sémantiques peuvent prendre dans un emploi donné un contenu spécifique ; certains mots peuvent apparaître soit dans plusieurs catégories thématiques, soit dans plusieurs champs notionnels, soit encore à la fois dans des catégories thématiques (différentes ou non) et des champs notionnels (différents ou non).

Comment situer cet ensemble sur une **échelle quantitative** ? Le nombre de mots ne peut être apprécié en soi²⁹ et doit pour comparaison être rapporté aux ordres de grandeur d'autres listes de vocabulaire ; rappelons pour ce faire les données suivantes (cf. article³⁰ de Sigbert Latzel, de l'Institut Goethe, Munich):

- la maîtrise de la langue allemande comme langue maternelle supposerait l'utilisation correcte de 15.000 mots.
- le vocabulaire allemand progressif de R. Michéa constitue à l'aide d'un filtre fréquentiel un premier vocabulaire de base de 1.600 mots,

²⁵ En lexicologie, une classe est fermée si elle contient un nombre de lexèmes limité (les jours de la semaine), ouverte si on peut en ajouter.

²⁶ Voir la catégorie *Orientierung*.

²⁷ Pour ces notions nous renvoyons à l'ouvrage „*Les invariables difficiles*“, Bibliothèque des Nouveaux Cahiers d'allemand, deuxième édition, 1993, en particulier aux pages 11 à 14.

²⁸ Les difficultés peuvent aussi être variables selon les catégories. La catégorie C2 (*Pflanzen- und Tierwelt*) par exemple est quasiment impossible à délimiter ; nous avons essayé de trouver un compromis, révisable, entre une liste trop courte de quelques noms d'animaux et toute la diversité du monde végétal et animal, qui nous eût imposé d'accueillir l'Arche de Noé.

²⁹ Le *Brockhaus-Wahrig*, Deutsches Wörterbuch en six volumes, compte 220.000 mots.

³⁰ *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1993/2. Les données chiffrées sont tirées de cet article. Pour permettre une comparaison avec la langue française, mentionnons le vocabulaire fondamental élaboré par l'Université de Louvain et qui compte 3680 mots ; celui d'une équipe franco-suisse (Teks, Mayer et Reichenbach), qui a dégagé un « vocabulaire de base de 8000 mots ; le *Trésor de la langue française* (laboratoire du C.N.R.S. de Nancy) a fourni à partir de très amples dépouillements une base de référence de 7000 mots.

ensuite complété par des mots considérés comme devant être disponibles et regroupés par centre d'intérêt.

- la troisième version du vocabulaire requis pour le certificat « Prüfung Deutsch als Fremdsprache » comptait 2.300 mots.

En ce qui concerne les outils disponibles sur le marché, relevons :

- un *Vocabulaire de l'allemand d'aujourd'hui*, « destiné aux lycées, grandes écoles, universités, formation permanente » (p.14), qui présente 9.000 mots (Librairie générale française, 1991).
- pour l'apprentissage du français, un *Basiswortschatz* de 5.445 mots (Diesterweg Moritz).
- également pour le français, un *Grundwortschatz* de 4000 mots (« 4000 Grundbedeutungen in zwei Wichtigkeitsstufen unterteilt »), fréquemment utilisé en Sekundarstufe I des lycées allemands; il est paru chez Langenscheidt.
- *Deutsch nach Themen, Grundwortschatz und Aufbauwortschatz*, déjà mentionné plus haut, qui compte 4000 mots (Cornelsen en 2008).
- le Bildungsplan du Bade-Wurtemberg pour le français prévoit, en sus des 550 mots appris à l'école primaire, pour les classes 5 à 8 l'apprentissage de 750 unités lexicales par année scolaire. L'ensemble constituerait selon ces indications une somme de 3.550 mots.

Sur l'échelle constituée par ces références, l'ampleur de notre vocabulaire pour le collège le situe donc à un niveau quantitatif qui nous semble raisonnable.

Pour ce qui est du **classement du vocabulaire selon les différents niveaux du CECRL**, il nous a paru préférable pour un outil lexical portant sur l'ensemble des quatre années du collège de procéder de façon globale et de ne pas attribuer un niveau particulier à un mot donné³¹ ; ceci n'affecte en rien l'indéniable nécessité de hiérarchiser l'introduction de mots nouveaux dans une progression pédagogique. Notre propos était de constituer un corpus en vue de l'objectif final du collège, non d'établir une progression lexicale (A1, puis A2, enfin B1). De plus, les niveaux des échelles du CECRL sont déterminés en tout premier lieu par la nature des tâches et la qualité de leur réalisation, et non directement par le vocabulaire qui y est mobilisé. Même s'il eût été possible d'isoler un vocabulaire pour les niveaux A1 et A2, le passage au niveau B1 eût rendu l'entreprise délicate. En effet, le seul ouvrage qui à notre connaissance ait entrepris ce travail considérable, *Profile deutsch*, s'entoure dans l'attribution d'unités lexicales aux niveaux du Cadre de nombreuses précautions ; les auteurs abordent la question à plusieurs reprises, toujours avec circonspection et force nuances; la partie générale consacrée aux moyens linguistiques (*Sprachliche Mittel*, 2.4) indique qu'il est « plus ou moins »³² possible de déterminer un

³¹ Voir en annexe II.

³² „mehr oder weniger“, *Profile deutsch*, p. 68

noyau de moyens linguistiques pour les niveaux A1 à B2 ; mais il est précisé un peu plus loin (2.4.4) que pour les utilisateurs indépendants, (« *selbstständige Sprachverwendung (B-Niveaus)*³³ », une description de moyens linguistiques exigibles à un certain niveau, par exemple sous la forme de listes thématiques de mots, est encore possible, mais « *dans une mesure moindre* »³⁴ ; enfin, dans la présentation générale de l'outil, *Profile deutsch* conclut d'un examen de deux profils spécifiques que « *le problème des besoins linguistiques particuliers ne se pose pas seulement aux niveaux C* », mais en deçà, et « *qu'il convient d'intégrer pour tous les niveaux des besoins généraux et des besoins spécifiques* »³⁵.

L'exemple du *Grundwortschatz* (Cornelsen), dont la promesse éditoriale affichée en quatrième de couverture (« *Grundwortschatz Niveaustufe A1-B1 und Aufbauwortschatz Niveaustufe B2* ») n'est pas reprise dans l'introduction signée par le responsable scientifique du projet, nous a invité à la prudence. D'autre part, classer sans nuance les mots par niveau reviendrait à un découpage artificiel du lexique, alors qu'en parlant ou en écrivant en situation, nous produisons des actes de communication linguistiques, des énoncés, dont une des dimensions est l'enchaînement, la combinaison de mots dont la place respective sur l'échelle du CECRL peut ressortir à des niveaux très différents³⁶.

En ce qui concerne la **distinction entre moyens linguistiques de compréhension et moyens linguistiques de production**, il nous a paru nécessaire de ne pas confondre le traitement à court terme - par exemple le traitement différencié à réserver au lexique dans une unité pédagogique, les priorités à établir - et les impératifs du long terme, où, dans la réalité de l'apprentissage, cette distinction gagne à être ramenée à sa juste mesure. Autant les faits de langue ou outils grammaticaux, en premier rang dans les listes de fréquence, permettent par leur retour régulier³⁷ une assez bonne disponibilité à la compréhension sans qu'ils soient tous nécessairement transférés à l'expression, autant le vocabulaire des catégories thématiques, beaucoup plus nombreux et dispersé, connaît des réapparitions plus aléatoires. La question qui se pose est de savoir comment il serait possible de maintenir à long terme un vocabulaire de

³³ *Profile deutsch*, p. 78

³⁴ *idem*, p. 78

³⁵ *idem*, p. 48

³⁶ Voir Annexe II de cette introduction. Si la question est vue sous cet angle, un classement de mots par niveau gagnerait à tenir compte également de leur insertion syntaxique ; il est possible que *Profile deutsch* ait procédé de cette manière dans ses ensembles de classement, en particulier pour les *Sprachhandlungen*, qui montrent des emplois de structure. En effet, *Profile deutsch* ne classe pas seulement par thèmes et notions générales mais aussi par actes langagiers ; le même mot peut être présent dans ces trois ensembles. Une des bases de travail de *Profile deutsch* pour l'actualisation des différentes listes a été « *Kontaktschwelle Deutsch* », le niveau-seuil, publié en 1980 (p. 44, *Profile*) ; le niveau-seuil est le niveau B1.

³⁷ Par exemple le discours rapporté dans les informations données dans les médias (presse, radio, télévision, journaux en ligne).

réception à l'état de disponibilité constante à la compréhension sans jamais recourir à la production ; ceci supposerait non seulement une exposition à la langue très régulière, mais aussi une forte récurrence de ce vocabulaire à travers les thématiques traitées³⁸, quelle que soit leur nature et quelle que soit la variété des types des textes utilisés; or, comme une partie de ce vocabulaire est liée à la thématique abordée, sa fréquence relative dans l'enseignement scolaire est basse, contrairement à celle des faits grammaticaux; la probabilité des réapparitions qui seules seraient susceptibles d'avoir des effets durables sur la mémorisation sera par conséquent assez faible. Un spécialiste de l'apprentissage du lexique, Paul Nation, estime que pour connaître un mot relativement bien, il faut en moyenne le rencontrer seize fois³⁹. Pour rester disponible en permanence, pour dépasser le stade du simple apprentissage occasionnel et pour atteindre celui de l'apprentissage intentionnel, le vocabulaire de compréhension devrait donc faire l'objet d'une progression aussi rigoureuse que celle du vocabulaire de production et de démarches au moins aussi conscientes. Sauf attention et mémoire exceptionnelles, qui ne sont le fait que d'une minorité d'élèves, on ne peut miser sur des impressions éparses et fugitives d'écoute ou de lecture. Qu'il s'agisse de compréhension ou de production, l'apprentissage suppose si l'on veut obtenir de bons scores de rappel une attitude cognitive active⁴⁰.

Les unités lexicales sont présentées dans leur forme de base : pour les substantifs, avec le nominatif singulier, sauf pour les noms qui n'existent qu'au pluriel (*plurale tantum*), tels que *Ferien*, *Eltern*, *Geschwister*, et avec le pluriel, sauf pour ceux qui n'existent qu'au singulier (*singulare tantum*), comme *Milch*, *Lärm* ; pour les adjectifs le degré zéro, pour les verbes en principe la forme infinitive, à moins qu'il s'agisse de formes du participe II adjectivisées (*erstaunt*) prises comme telles, car plus utilisées que la forme infinitive correspondante.

La révision de 2006 de la réglementation orthographique de 1998, qui avait été déjà révisée en 2004, a repris les recommandations faites en 2005 par le *Rat für Rechtschreibung* et comporte de nombreuses variantes. Les raisons de nos choix orthographiques sont explicitées dans la troisième annexe à cette introduction.

³⁸ Comme cela est le cas pour les éléments de structuration des textes (articulateurs chronologiques et logiques).

³⁹ Cette indication est donnée par E. Tschirner dans la préface (p. 5) à son lexique *Deutsch nach Themen, Grundwortschatz und Aufbauwortschatz*, Cornelsen, 2008; dans la pratique, il y a bien sûr des variations interindividuelles. L'ouvrage de P. Nation est *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, 2001.

⁴⁰ Notamment lors de phases lexicales ayant pour matériau des petits ensembles de mots qui ont un contenu sémantique apparenté.

Ce vocabulaire est conçu et présenté comme **un outil destiné aux équipes des professeurs d'allemand** et qui peut les aider pendant les quatre années du collège à constituer les projets lexicaux des unités pédagogiques qu'ils veulent mettre en oeuvre. Il regroupe le palier 1 et le palier 2. La liste classée par catégories et notions permet de trouver l'ensemble des lexèmes regroupés dans chacune d'entre elles. La liste alphabétique permet de vérifier si un mot a été retenu et la façon dont il a été classé ; cette liste alphabétique permet aussi de combiner une catégorie à une autre, ou une notion et une catégorie⁴¹. L'utilisation de ce vocabulaire ne peut être détachée des descripteurs de tâches. Les catégories qui le constituent ne délivrent pas de listes immédiatement prêtes à l'emploi. Elles ne se prêtent pas non plus à une utilisation directe par une classe ou par un élève⁴².

Jean-Christophe Colinet
IA-IPR d'allemand

Strasbourg, juin 2010

⁴¹ Par exemple *Stundenplan* (K2) et *Zeit* (U), *Orientierung* (D1) et *Bewegungen und Positionen im Raum* (T1). Formes a priori de la sensibilité, les notions de temps et d'espace sont à des degrés variables partout présentes. Pour la procédure informatique permettant de combiner une catégorie à une autre, ou une catégorie à une notion, se rapporter à l'annexe I de cette introduction.

⁴² L'ouvrage *L'aventure du lexique* suggère (p. 68) que les élèves tiennent un carnet personnel. On peut également penser à un classeur personnel destiné à être gardé pendant le collège et le lycée, ou au moins jusqu'à la classe de Seconde ; au fur et à mesure de la progression, et sous la conduite du professeur, l'élève redistribuerait le vocabulaire dans des catégories et pourrait ainsi se constituer un corpus lexical facilement consultable. L'inscription mentale de mots dans des catégories a notamment pour fonction de créer de la place dans la mémoire. Ce travail serait à faire également dans le cours d'anglais.

LISTE DES CHAMPS NOTIONNELS ET DES CATEGORIES THEMATIQUES

- A Angaben zur Person**
A1 Personalien
A2 Informationen zu Aussehen, Charakter
und Verhalten
- B Wohnen** (Wohnung, Haushaltung, Haushaltsartikel)
- C Umwelt**
C1 Stadt, Land, Landschaften, Naturschutz
C2 Pflanzen- und Tierwelt
C3 Klima, Wetter, Himmel
- D Reisen und Verkehr**
D1 Orientierung
D2 Reisen
D3 Verkehr und Fahrzeuge
- E Verpflegung**
E1 Nahrungsmittel
E2 Essen, Trinken, Mahlzeiten
- F Einkaufen**
F1 Geschäfte und Einkaufen
F2 Kleidung, Accessoires
- G Öffentliche und private Dienste** (Post, Bank,
Telekommunikation, Polizei, Rettungsdienst)
- H Körper**
H1 Körper und Körperpflege
H2 Gesundheit und Krankheit
- J Arbeitswelt** (Berufe, Arbeitsplatz, Arbeitsmaterial)
- K Schule und Ausbildung**
K1 Schulausstattung, Schultensilien und Lehrmittel
K2 Stundenplan
K3 Unterricht
- L Sprache, Sprachen, sprechen**

- M Kultur, Freizeit und Unterhaltung**
M1 Kultur
M2 Sport
M3 Hobbys
M4 Gesellige Anlässe, Feiertage
- N Persönliche Beziehungen**
N1 Art der persönlichen Beziehung
N2 Einladungen und Verabredungen
N3 Korrespondenz
- O Politik, Geschichte, Moral, Religion**
- P Gefühle und Gefühlsausdruck**
- R Kognitive Prozesse und Kategorien**
R1 Sinnesbereich
R2 Intellektbereich
- T Raum**
T1 Bewegungen und Positionen im Raum
T2 Raum- und Dimensionsangaben
- U Zeitangaben (Zeitpunkt, Dauer, Reihenfolge)**
- V Mengen-, Maß- und Quantitätsangaben**
- X Relationen**
X1 Logische Relationen (kausale, finale, konditionale, konzessive, adversative, komparative, begleitende, einschließende, ausschließende)
X2 Besitzrelationen (Zuwachs, Erwerb, Gewinn, Verlust, Gebrauch, Tausch)
X3 Zustandsrelationen (Eintritt, Verharren, Veränderung, Erschaffung, Abschluss)
- Y Wertungen und Einstellungen**
Y1 Wertungen zu Aussehen, Charakter, Verhaltensweisen von Personen und zur Beschaffenheit von Sachen
Y2 Einstellungen zu Handlungen, Äußerungen und Informationen

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe / Les Editions Dider, Paris, 2005). Pour la compétence lexicale (5.2.1.1) les pages 87 à 89 ; pour le choix du vocabulaire la page 115.

Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège, B.O. n° 7 du 28 avril 2007, hors-série.

Profile deutsch, Langenscheidt KG, Berlin und München, 2005.

Deutsch nach Themen, Grundwortschatz und Aufbauwortschatz, Cornelsen 2008.

Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen, von Franz Dornseiff, 5. Auflage, Walter de Gruyter & Co, Berlin, 1959.

L'aventure du lexique, Editions du CRDP Nord-Pas de Calais, 2007.

P. Nation, *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, 2001.

Sigbert Latzel, *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1993/2.

Françoise Cordier et Hiltraud Dupuy-Engelhardt, *Pour un enseignement cognitif du lexique*, *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1994/1.

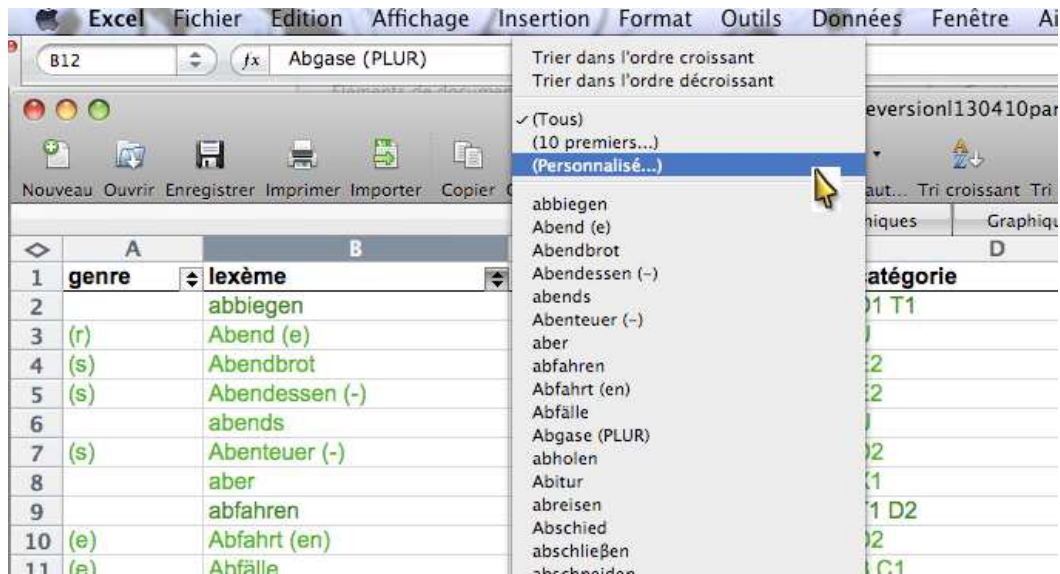
Wahrig, *Die deutsche Rechtschreibung*, hrsg. von der Wahrig-Redaktion Gütersloh/München, Wissen Media Verlag, 2006.

ANNEXE I

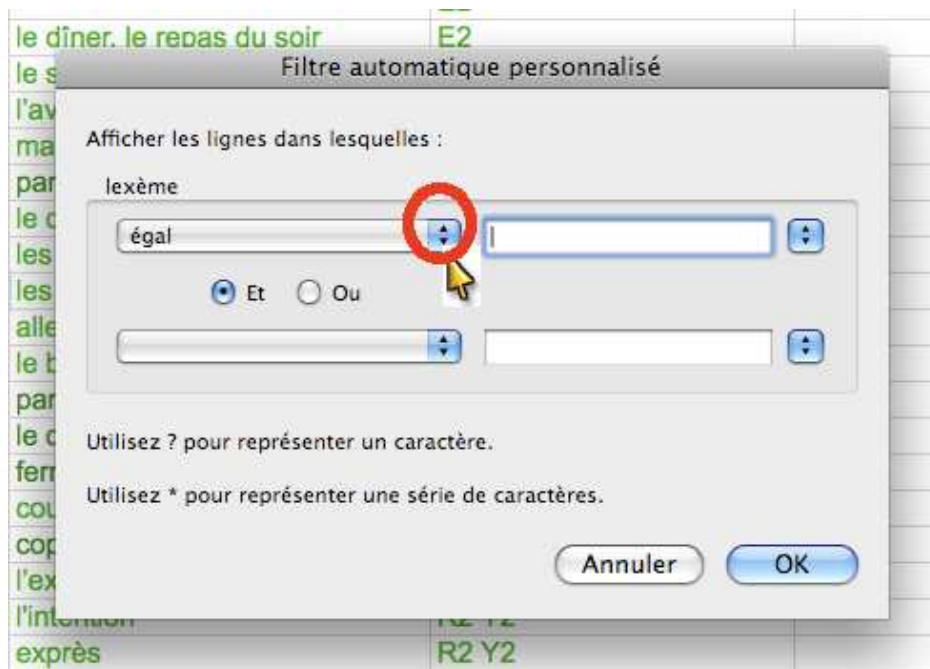
Le filtre permet de regrouper les mots de deux catégories.

Exemple d'utilisation : on cherche à regrouper les lexèmes des catégories K2 (Stundenplan) et U (Zeitangaben).

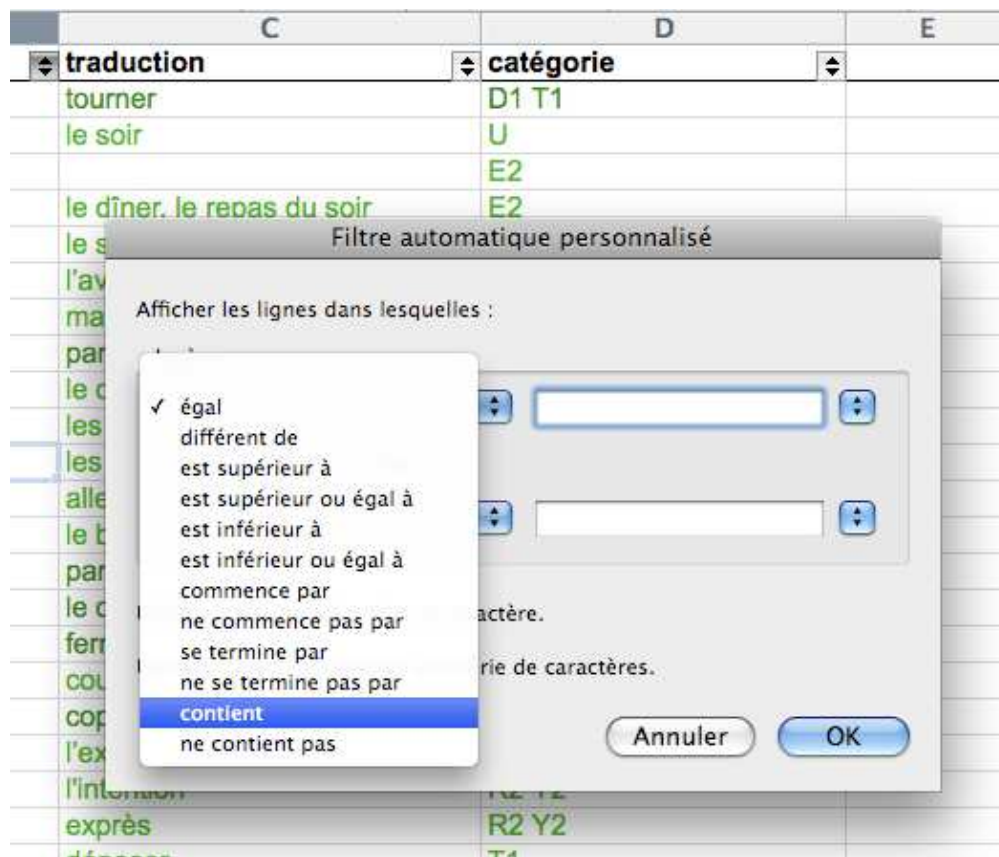
- en 1^{ère} ligne (ligne avec filtre), cliquer sur la flèche de la quatrième colonne (catégorie)
- dans le menu déroulant qui apparaît, choisir 'Personnalisé...'



- une fenêtre s'ouvre ; cliquer sur la flèche du premier menu déroulant (en haut à gauche)



- sélectionner "contient"



- écrire K2 dans la première barre de texte vide (à la même hauteur que « contient », à droite)
- sélectionner le "Ou" au lieu du "Et"
- sur la 2^e ligne, sélectionner à nouveau "contient"
- inscrire U dans la deuxième barre de texte
- valider (cliquer sur "OK")

On obtient alors une liste restreinte dans laquelle il convient de choisir.

ANNEXE II

Comme cela a été précisé dans l'introduction, nous n'avons pas estimé possible dans le cadre de notre travail d'attribuer aux unités lexicales que nous avons retenues un niveau dans l'échelle de compétences du CECRL. Les exemples qui suivent permettent d'entrevoir la complexité et l'ampleur d'une telle entreprise.

Il a été indiqué plus haut que les auteurs de *Profile deutsch* ont estimé dans les premiers paragraphes de la partie consacrée aux moyens linguistiques (*Sprachliche Mittel*, 2.4) qu'il est « plus ou moins »⁴³ possible de déterminer un noyau de moyens linguistiques pour les niveaux A1 à B2 ; mais il est indiqué un peu plus loin (2.4.4) que pour les utilisateurs indépendants -« *selbstständige Sprachverwendung (B-Niveaus)*⁴⁴ »- une description de moyens linguistiques exigibles à un certain niveau, par exemple sous la forme de listes thématiques de mots, est certes encore possible, mais « dans une moindre mesure »⁴⁵ ; la chose devient impossible⁴⁶ pour les niveaux C1 à C2. *Profile deutsch* propose pour ces derniers degrés le recours au dictionnaire *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, qui compte environ 33.000 entrées. Les listes de vocabulaire élaborées par *Profile deutsch* pour les niveaux A1 à B2 résultent de « décisions intersubjectives de l'équipe de production »⁴⁷, prises en fonction d'expériences d'apprentissage et d'enseignement. L'intention est de hiérarchiser les moyens langagiers et d'obtenir un ensemble opérationnel pour les utilisateurs.

Le premier exemple donné dans le livre *Profile deutsch*⁴⁸ montre l'intérêt, mais peut-être aussi la difficulté d'une telle démarche : *Schlafzimmer* est référé à A1 pour la compréhension et la production, *Wohnzimmer* est référé à deux niveaux : au niveau A1 en compréhension et en A2 en production, alors que *Gästezimmer* n'est rattaché qu'à un seul niveau, B1, pour la compréhension et pour la production. Le praticien de l'enseignement comprendra immédiatement l'intention : partir de l'environnement immédiat et personnel de l'élève -de l'apprenant en général- et n'introduire le lexique que de façon progressive ; mais des situations réelles de communication, telles que la préparation d'un échange scolaire, où un élève est amené à décrire à son correspondant son cadre de vie et à lui envoyer le plan de son habitation, puis, une fois son correspondant arrivé, lui montre son appartement, mettent ces différents mots sur le même niveau ; les activités de description et de nomination peuvent amener dans cette situation à une utilisation plus exhaustive, en série. Le même mot peut avoir selon le

⁴³ „mehr oder weniger“, *Profile deutsch*, p. 68

⁴⁴ *Profile deutsch*, p. 78

⁴⁵ idem, p. 78

⁴⁶ *Profile deutsch*, p. 68.

⁴⁷ *Profile deutsch*, p. 69.

⁴⁸ *Profile deutsch*, p 70.

domaine (compris dans le sens du Cadre comme « *secteur de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux* »⁴⁹) et la situation d'emploi des degrés d'urgence variables.

Une recherche sur le classement de *Verbot*, *verboten*, *verboten sein*, *verbieten* dans le Wortregister de *Profile deutsch* donne les résultats suivants :

Wortregister	Thematischer Wortschatz	Sprachhandlungen
Verbot	Ämter : Vorgänge und Dokumente B1 B2	Auf Verbote hinweisen <i>-verbot</i> rezeptiv A2
verboten	Sucht Rauchen Drogen A2 B2	- auf Verbote hinweisen <i>streng verboten</i> A2 B2 <i>strengstens verboten</i> B1 B2 - verbieten <i>verboten</i> rezeptiv A1
verboten sein		- auf Erlaubtheit hinweisen <i>nicht verboten</i> A1 B1 - nach Erlaubtheit fragen <i>ist das (nicht) verboten?</i> A2 B1 - auf Verbote hinweisen <i>das ist verboten</i> A1 A2 - verbieten <i>Das ist verboten</i> A1 B1 <i>„P-tun“ ist verboten</i> A1 B1 <i>es ist verboten, „P“ zu tun</i> A2 B2 <i>streng verboten</i> rezeptiv A2 <i>strengstens verboten</i> rezeptiv A2

⁴⁹ CECRL, édition française, p. 15.

Une recherche sur *verboten* dans *Gesamtsuche* fait apparaître les classements suivants :

Catégorie thématique	Exemple	Niveau pour la compréhension	Niveau pour la production
Verkehr allgemein und privat	- Auto fahren <i>Halten verboten</i>	A1	A2
	- Verkehrsregelung	A2	B1
	<i>Es ist hier verboten, zu überholen. Das Schild zeigt Halten verboten.</i>	B1	B1
Gesundheit und Krankheit	Sucht Rauchen Krankheit	B2	B2
	<i>Der Verkauf von Suchtmitteln an Jugendliche ist hier verboten. In Österreich sind Drogen verboten.</i>	A2	B2
Computer, Internet und E-Mail	<i>Jetzt surfst du schon wieder im Internet, ich habe es dir doch verboten.</i>	B1	B2

Une recherche portant sur *zufrieden* donne les résultats suivants :

dans le Wortregister	Allgemeine Begriffe	Sprachhandlungen	Thematischer Wortschatz
zufrieden	Glück Freude A1 B1	<i>Ich bin nicht zufrieden.</i> A1 A1	
zufrieden (mit)			Gemütszustände A2 A2
zufrieden mit	A2 B1		
zufrieden sein		reklamieren <i>Ich bin (damit) gar nicht zufrieden.</i> A1 A2	
zufrieden (mit) sein			Gemütszustände A2 A2
zufrieden sein	Glück Freude A2 B1		
Gesamtsuche	Allgemeine Begriffe	Sprachhandlungen	Thematischer Wortschatz
zufrieden	1. Glück Freude <i>Ich bin (mit dem Ergebnis) sehr zufrieden.</i> A1 B1	Zufriedenheit ausdrücken <i>Ich bin mit Ihrer Arbeit nicht zufrieden. Das ist nun mal so.</i> A2 B1	<i>Ich bin mit meinem Leben glücklich und zufrieden.</i> A2 B1

	<p><i>Ich bin mit dem Ergebnis sehr zufrieden. A2 B1</i></p> <p>2. Normalität</p> <p><i>Im Allgemeinen sind sie mit der Wohnung zufrieden. B1 B2</i></p>		<p><i>Ich bin mit meinem Leben zufrieden. A2 A2</i></p>
--	--	--	---

Une recherche sur *gefährlich* donne les résultats suivants:

Wortregister	Allgemeine Begriffe	Sprachhandlungen	Thematischer Wortschatz
gefährlich		<p>Warnen</p> <p>„Das X ist gefährlich.“</p> <p>A1 A2</p>	<p>„Diese Arbeit ist gefährlich.“</p> <p>„Eine Reise in dieses Land ist zur Zeit sehr gefährlich.“</p> <p>A2 B1</p>
Gesamtsuche	Allgemeine Begriffe	Sprachhandlungen	Thematischer Wortschatz
gefährlich	<p>Zeit</p> <p>Veränderung</p> <p>Beständigkeit</p> <p>« Die Situation wird gefährlich. »</p> <p>B1 B2</p>	<p>- Als unsicher darstellen</p> <p>„Man weiß nicht, ob das gefährlich ist.“</p> <p>B1 B1</p> <p>- Aufforderung, warnen</p> <p>„Das ist gefährlich“</p> <p>A1 A2</p> <p>- angemessen unangenehme Nachrichten mitteilen: als unsicher, ungewiss darstellen</p> <p>„Man weiß nicht, ob das gefährlich ist.“</p> <p>B1 B1</p>	<p>- Gegend Stadt Land</p> <p>„Das Leben im Dschungel ist gefährlich.“</p> <p>B2 B2</p> <p>- Klima Wetter Regen u. Schnee</p> <p>„Das Gewitter ist gefährlich.“</p> <p>A2 B1</p> <p>- Verkehr</p> <p>„Auf der Hauptstraße ist es für Kinder gefährlich.“</p> <p>A2 B1</p> <p>- Beruf, Charakterisierung von Arbeit u. Beruf</p> <p>A2 B1</p>

		- auf Nachfragen reagieren, wenn etwas unklar ist, als ungewiss darstellen „Man weiß nicht, ob das gefährlich ist“. B1 B1	- Aktuelles Geschehen „Eine Reise in dieses Land ist zur Zeit gefährlich.“ A2 B1
--	--	---	--

Une autre recherche (par *Gesamtsuche*) dans *Profile deutsch*, cette fois sur le mot « *toll* » et limitée⁵⁰ au *Thematischer Wortschatz*, fait apparaître la présence de *toll* dans treize catégories thématiques différentes, qui pour la clarté de l'exposé sont présentées dans un tableau ci-dessous. Mentionnons aussi que se trouve dans le livre qui accompagne le cd-rom un tableau⁵¹ qui classe en fonction de la correction sociolinguistique des moyens langagiers permettant d'exprimer l'enthousiasme et où figure *toll* !; cet acte langagier est rapporté au niveau A2, ainsi que *prima* ! (*schön* ! au niveau A1). Les moyens linguistiques de ce tableau reprennent en y ajoutant *super* ! (classé à A1) ceux du *Niveau-seuil* (Sprechakte, p. 97, 3.5) et dans le même ordre d'exposition. On peut discerner dans chaque colonne un classement interne allant d'un registre neutre (*schön* !) à un registre plus familier (*super* !). On peut se demander quelle est la raison intrinsèque pour qu'au regard de la correction sociolinguistique *super* ! soit en A1, *prima* ! et *toll* ! en A2 ? L'inverse eût-il été possible ?

Au vu de ces tableaux il est possible d'émettre l'hypothèse qu'il n'est sans doute pas envisageable de rattacher de façon abstraite un mot à un niveau et que cette opération n'a de sens que si l'on tient compte d'autres paramètres, notamment de la catégorie ou des catégories thématiques à laquelle il est rattaché, de la correction socio-linguistique, des autres mots présents dans l'énoncé (voir notes 53, 54, 55 ci-dessous), de l'insertion syntaxique, des modalisateurs et autres « invariants difficiles ».

Une application de cette hypothèse à l'énoncé « *Er nimmt am Fest/am Ausflug teil* », dans lequel en production *teilnehmen* est rapporté à B1, tout comme *Fest et Ausflug*, permettrait de dire que cet énoncé relève de ce niveau B1, B1 étant le niveau le plus élevé atteint par un composant de l'énoncé. Mais sans rien changer à sa complexité syntaxique, il suffirait dans cette perspective de remplacer sur l'axe vertical *Fest* ou *Ausflug* par *Austausch*⁵² pour que cet énoncé relève au moins du niveau C1, le terme *Austausch* ne figurant pas pour *Profile Deutsch* dans les listes des niveaux A1 à B2, et relevant donc implicitement des niveaux supérieurs.

⁵⁰ Dans les *Allgemeine Begriffe*, einfache Referenz auf Personen: « (*Siehst du das Hotel?*) – *Das ist toll* », A1 et A1; dans *Sprachhandlungen* (loben, positiv bewerten « *Das ist einfach toll* », B1 et B2, « *Das schmeckt toll* » A1 et A1).

⁵¹ *Profile deutsch*, p. 86

⁵² Voir le tableau plus loin regroupant quelques unités du champ lexical de l'échange scolaire.

Catégorie	Exemple	Compréhension	Production
Alter, Altersangaben	<i>Für dein Alter siehst du toll aus!</i>	B2	B2
Wohnen	<i>Das ist ein tolles Appartement, ganz neu.</i>	B1	B1
Komfort, technische Einrichtungen	<i>- Hast du die tolle Stereoanlage in seinem Wohnzimmer gesehen?</i>	B1	B1
	<i>- Hast du die tollen Lautsprecher gesehen?</i>	A2	B1
Urlaub und Ferienreisen	<i>Ich habe einen tollen Führer über die Türkei gekauft.</i>	A2	B1
Verkehr	<i>Er fährt ein tolles Auto.</i>	A1	A1
Geschäfte	<i>Das Geschäft hat tolle Kleider im Schaufenster ausgestellt.</i>	B1	B2
Preise und Geld	<i>In diesem Supermarkt gibt es viele tolle Sonderangebote.</i>	A2	B2
Dienstleistungen: Friseur u. Kosmetiksalons	<i>Der Schönheitssalon bietet viele tolle Angebote Frauen und Männer.</i>	B1	B1
Veranstaltungen Allgemein	<i>Die Staatsoper hat dieses Jahr ein tolles Programm.</i>	A2	A2
Veranstaltungen Veranstaltungsarten u. Rubriken	<i>Die Stadt hat ein tolles Angebot an guter Unterhaltung.</i>	B1	B1
Gesellige Anlässe Ereignisse u. Anlässe	<i>Die Eröffnung war ganz toll.</i>	B2	B2 ⁵³
	<i>Die Stimmung war toll.</i>	B1	B1 ⁵⁴
	<i>Ihre Hochzeit war ein tolles Fest.</i>	A2	B1 ⁵⁵
Gesellige Anlässe Unterhaltung u. Tanz	<i>In diesem Nachtclub gibt es heute ein tolles Programm.</i>	B1	B2
Charakterisierungen Für Veranstaltungen	<i>Echt toll, dieses Spiel!</i>	B1	B2
	<i>Echt toll !</i>	B2	Pas d'indication

⁵³ *Eröffnung* est classé aux niveaux B2-B2.

⁵⁴ *Stimmung* est classé aux niveaux B1-B1.

⁵⁵ *Hochzeit* est classé aux niveaux A2-B1.

Si l'on croise d'une part les classes de fréquence de mots appartenant à une catégorie thématique et d'autre part, les niveaux du Cadre Européen Commun auxquels *Profile deutsch* situe ces mêmes mots pour la réception et pour la production, on peut constater que dans certains cas, *Profile deutsch* situe des mots d'une catégorie thématique à un même niveau pour la compréhension et la production, et que pour d'autres il y a décalage entre les niveaux présumés de réception et de production, sans qu'il y ait nécessairement corrélation avec la classe de fréquence.

Dans le tableau qui suit et qui regroupe des mots du champ lexical de l'échange scolaire, le mot *Brieffreund*, de fréquence faible (classe 19, soit en position 262.144), est affecté aux niveaux B1 et B2, alors qu'il peut dans la préparation épistolaire à un échange réel apparaître assez tôt et bien avant que le niveau B1 soit atteint. Bien plus : la situation de communication dans laquelle un élève a besoin d'employer *Brieffreund* peut être envisagée comme une des tâches permettant de faire atteindre le niveau B1 par des élèves. Toujours pour ce même mot, reporter l'emploi actif au niveau B2 reviendrait à ignorer des situations pédagogiques imposant en classe l'emploi de ce terme (« *Mein Brieffreund hat mir geschrieben* »).

L'exemple de *Jugendherberge* (classe 14 selon le *Wortschatz-Portal*, soit en position 8.192), classé par *Profile Deutsch* pour la production en B2, est tout aussi frappant : lorsqu'un élève écrit dans un compte rendu de voyage « *Die Gruppe hat in einer Jugendherberge geschlafen* », les unités lexicales *schlafen* et *Jugendherberge* permettent de former un énoncé qui est à la fois nécessaire pour le travail de compte rendu et adapté à l'intention de l'énonciateur.

De même, *Unterricht* et *ausfallen* peuvent être associés assez tôt dans la progression, (« *Morgen fällt der Unterricht aus* »), sans qu'il soit nécessaire d'attendre le niveau B2 auquel *Profile Deutsch* rattache *ausfallen* en production.

Dans les tableaux de cette sous-partie, les colonnes indiquent les niveaux du CECRL auxquels *Profile deutsch* rattache les mots en question, en compréhension (C) et en production (P) ; l'absence d'indication de niveau signifie que le mot en question n'a pas été retenu par *Profile deutsch* pour les niveaux A1-B2. Implicitement, il est classé au niveau C1 ou au niveau C2.

Les classes de fréquence indiquées sont celles calculées par le *Wortschatz-Portal* de Leipzig.

Quelques unités du champ lexical de l'échange scolaire

	A1 C	A1 P	A2 C	A2 P	B1 C	B1 P	B2 C	B2 P	Classe de fréquence du Wortschatz- Portal Leipzig
Brieffreund					X			X	19
Austausch									11
Unterricht			X			X			10
ausfallen					X			X	10
Fest					X	X			16
teilnehmen (an)			X			X			10
Ausflug			X			X			11
Jugend- Herberge			X					X	14
Abschied									10
Erlebnis									11

Le deuxième tableau présente des éléments de la catégorie des sentiments ; on remarquera que pour *zufrieden* et *überrascht*, mots respectivement de la classe de fréquence 8 et de la classe 9, *Profile deutsch* prévoit pour le passage de la compréhension à la production un étirement de A1 à B1 et de B1 à B2, alors que *traurig* (classe 11), *froh* (classe 10), *enttäuscht* (classe 10) et *stolz* (classe 9) sont placés aux mêmes niveaux pour la compréhension et la production.

Quelques unités du champ lexical des sentiments

	A1 C	A1 P	A2 C	A2 P	B1 C	B1 P	B2 C	B2 P	Classe de fréquence selon le Wortschatz- Portal, Leipzig
traurig	X	X							11
froh			X	X					10
enttäuscht					X	X			10

stolz					X	X			9
zufrieden	X				X				8
neugierig				X		X			12
eifersüchtig									14
überrascht					X			X	9
erstaunt									12
neidisch									13
Mitleid haben									12

Un troisième exemple présente quelques unités de la catégorie thématique du sport. De la même manière que dans le tableau sur le lexique de l'échange scolaire, *baden* et *gefährlich* peuvent être combinés, tout comme *trainieren* et *regelmäßig* («*Er muß regelmäßig trainieren*»), qui d'après *Profile deutsch* relèvent de niveaux différents et selon le *Wortschatzportal* de classes de fréquence différentes.

	A1 C	A1 P	A2 C	A2 P	B1 C	B1 P	B2 C	B2 P	Classe de fréquence Wortschatz- Portal Leipzig
schwimmen			X	X					12
baden			X	X					12
gefährlich			X			X			10
trainieren			X			X			11
regelmäßig					X			X	18
turnen					X			X	14
Ski fahren							X	X	14

Annexe III : choix orthographiques

1) Aspects réglementaires

La réglementation orthographique actuellement en vigueur est la version de 2006 ; elle succède à celles de 1998 et de 2004. Elle repose sur les recommandations faites en 2005 et 2006 par le *Rat für Rechtschreibung*⁵⁶ à la demande de la *Kultusministerkonferenz*. Ce Conseil est sur le plan réglementaire la seule institution ayant autorité en ce domaine. La réglementation, accompagnée d'une liste de mots (*Wörterverzeichnis*), est accessible sur le site *rechtschreibrat.com*. Son application est obligatoire⁵⁷ dans les écoles.

2) Dictionnaires orthographiques:

- *Wahrig, Die deutsche Rechtschreibung*, hrsg. von der Wahrig-Redaktion Gütersloh/München, Wissen Media Verlag, 2006. Les variantes possibles sont présentées de façon neutre et objective, sans que l'une ou l'autre soit recommandée.

- *Duden n°1 Die deutsche Rechtschreibung*, (24. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, hrsg.⁵⁸ von der Dudenredaktion, Dudenverlag, Mannheim 2006, Bibliographisches Institut & F.A.Brockhaus. Les recommandations du *Duden n°1* dans le domaine de la GZS (Getrennt- und Zusammenschreibung) sont parfois contradictoires; ainsi, pour la même base adjectivale, « *energiesparend* » (p. 366) mais « *Strom sparend* » (p. 979), « *gewinnbringend* » (p. 455) mais « *Profit bringend* » (« *ein Profit bringendes Geschäft* », p. 810) et « *Glück bringend* » (p. 461); pour un même déterminé: « *furchterregend /Furcht einflößend* » (p. 427).

⁵⁶ Cet organisme, mis en place le 17 Décembre 2004 par la KMK, a repris les fonctions dévolues auparavant à la Commission interétatique (*Zwischenstaatliche Kommission*), l'instance qui avait suivi l'application des réformes de l'orthographe et redéfini la réforme dans la version de 2004 sur la base des règles de 1996. Le Conseil avait pour mission de « réconcilier » l'opinion publique avec la réforme. Le statut privilégié du *Duden* orthographique a pris fin avec la réforme de l'orthographe de 1998. Depuis cette date le *Duden* n'a plus aucun statut officiel, et son dictionnaire n'est plus qu'un dictionnaire parmi d'autres.

⁵⁷ Le jugement (Az BvR 1640/97) du Tribunal Constitutionnel de Karlsruhe, rendu le 14 juillet 1998 ([www/bverfg.de/entscheidungen/1998/7/](http://www.bverfg.de/entscheidungen/1998/7/)) précise : « *Soweit dieser Regelung rechtliche Verbindlichkeit zukommt, ist diese auf den Bereich der Schulen beschränkt. Personen außerhalb dieses Bereichs sind rechtlich nicht gehalten, die neuen Rechtschreibregeln zu beachten und die reformierte Schreibung zu verwenden. Sie sind vielmehr frei, wie bisher zu schreiben* ».

⁵⁸ Le *Duden*, sans doute par stratégie commerciale et avec l'intention de retrouver un statut normatif privilégié, combine dans le même ouvrage présentation et recommandations, au grand dam du *Rat für Rechtschreibung* (« *Der Duden unterläuft Beschlüsse des Rechtschreibrats* », interview de H. Zehetmair, Président du Conseil pour l'orthographe, *Die Welt*, 28.07.2006).

3) Quelques choix orthographiques et apprentissage de la langue

La question se pose en raison des variantes orthographiques autorisées par les réformes de 1998 et de 2004 et dont le nombre a été encore augmenté par la révision de 2006. Réglementairement, toutes les variantes ont la même légitimité. Mais ont-elles toutes la même pertinence pour l'apprentissage de la langue ? Certaines variantes ne gêneront guère les initiés : ils procéderont d'eux-mêmes aux rectifications grammaticales nécessaires. Concevant l'orthographe comme moyen pour une fin (« *Hilfe zum genauen Verstehen*»⁵⁹) et non comme fin en soi, nous proposons à destination des élèves, et pour les exemples ci-dessous, de prendre quelques simples précautions, afin d'éviter que la graphie et le fonctionnement de la langue soient déconnectés et que se créent chez eux deux systèmes cognitifs : l'un opérant en surface, au niveau de l'orthographe, l'autre en profondeur, au niveau de certains principes systémiques de la langue et au niveau de la sémantique. En effet, pour des lecteurs en cours d'apprentissage, certaines variantes peuvent, comme par trompe-l'œil, créer des confusions et exiger d'eux un apport supplémentaire de savoir grammatical; en revanche, d'autres variantes sont plus éclairantes et se prêtent mieux à l'initiation à la langue. Les indications qui suivent s'inscrivent donc dans une perspective de didactique de l'allemand destinée à des élèves français.

a) *leidtun* et *recht haben/ Recht haben*

„ *Recht haben* ist sicher so was Ähnliches wie *Leid tun*, und man kann sagen, das ist irgendwie fehl eingeordnet worden, kann man fast sagen“ (Pressekonferenz nach der Sitzung des Rates für deutsche Rechtschreibung, 25/11/2005 ; o-ton.radio.luma.net, Prof. Dr. Eichinger)

- L'orthographe dans la réforme de 1996 est *Leid tun*, depuis les recommandations du Rat de 2005 et la révision de 2006 « *leidtun* », sans variante possible ; entre 2004 et 2006, *leidtun* avait été admis parallèlement à *Leid tun*. L'observateur - et l'utilisateur- est obligé de se demander si la liberté donnée ainsi au scripteur n'était pas une façon de faire évoluer la réglementation sans désavouer ouvertement la version précédente : introduire la variante *leidtun* en 2004 permet en 2006 de faire disparaître *Leid tun* et de ne retenir que *leidtun*. Sur le plan sémantique, la minuscule marque la différence par rapport à *Leid*, ce qui peut aider un élève à la comprendre et à la retenir. Il convient d'y ajouter le sens que prend le mot dans *Er tut mir leid* ; il exprime ici l'empathie, tout à l'opposé de *jemandem ein Leid antun*. Ensuite, l'expression *so Leid es mir tut* amenait depuis 1996 à s'interroger sur la compatibilité d'un substantif (majuscule) avec cette position syntaxique. La révision de 2006, qui supprime

⁵⁹ Hartmut von Hentig, *14 Punkte zur Beendigung des Rechtschreib-Kriegs*, Göttingen, Wallstein-Verlag, 2005.

Leid tun, apporte donc une clarification salutaire, même si on peut s'étonner que le rétablissement de la minuscule se soit fait au prix de la graphie séparée, comme si le retour au *statu quo ante* était inconcevable. Du coup, *leid* devient particule verbale. Lorsque le lexème verbal est en dernière position, l'unité graphique *leidtun*⁶⁰ ne rend-elle désormais possible que *Ich sah, wie es ihm leidtat* ? *Ich sah, wie leid es ihm tat* et *so leid es mir tut* deviennent-ils des énoncés impossibles ? La liste du § 56 (2) indique toutefois: « *Ich nehme daran teil (teilnehmen), Die Besprechung findet am Freitag statt (stattfinden), Die Stadt stand kopf (kopfstehen), Man konnte ihm ansehen, wie leid es ihm tat (leidtun)* ». Ce dernier exemple et la forme infinitive *leidtun* sont-ils compatibles ?

- *Unrecht haben- Recht haben/ unrecht haben – recht haben*. Le Conseil autorise (§ 56 des règles, page 228 du *Wörterverzeichnis*) la graphie *recht haben*, sans pour autant supprimer *Recht haben*. Sur le plan strictement réglementaire, les deux graphies doivent être admises. Sur le plan sémantique, un élève devra distinguer entre « *il a raison* »⁶¹ et « *il a le droit* » (*er hat das Recht*) ; pour ce faire, il n'a comme repère graphématique que la présence ou l'absence d'article, alors que dans la variante *recht*, il dispose grâce à la minuscule d'un indice supplémentaire. En ce qui concerne le statut grammatical de *Recht*, il faut se poser la question de savoir si la variante avec majuscule est compatible avec sa position syntaxique dans les énoncés suivants : « *wie Recht du doch hast !* », « *Du hast ja so Recht* », « *Du hast völlig Recht* » et « *Du hast ganz Recht* ». La mise en négation n'est pas moins problématique ; un élève doit bien maîtriser la négation globale : *Recht haben-nicht Recht haben*. La difficulté vient de *haben*, qui peut amener par fausse analogie une construction erronée, selon l'automatisme : *er hat Glück, er hat kein Glück, er hat Arbeit, er hat keine Arbeit, er hat Recht, er hat kein Recht*⁶². La graphie *recht haben* restreint ce risque.

⁶⁰Les graphies de la réglementation de 2006 sont *leidtun- leid sein- nottun- not sein- wehtun* ou *weh tun* (§34 3 et §56 2). §34 (3) ne prévoit que l'unité graphique « *leidtun* ». Le *Wörterverzeichnis* renvoie également au §56 (2), p. 59 de la réglementation : « *Klein schreibt man Wörter, die formgleich als Substantive vorkommen, aber selbst keine substantivischen Merkmale aufweisen. Dies betrifft...den ersten Bestandteil unfest zusammengesetzter Verben auch in getrennter Stellung* ».

⁶¹ Notons que dans le troisième rapport de la Commission interétatique (8 novembre 2001), l'instance à laquelle le Haut Conseil a succédé, les auteurs avaient fait appel à l'expression française « avoir raison » pour, à partir de la classe à laquelle appartient ce mot, justifier la majuscule de « *Recht haben* » : « *Die französische Entsprechung avoir raison legt es nahe, dass in dieser Verbindung das Substantiv (das) Recht und nicht das Adjektiv recht vorliegt* » (1.2.8).

⁶² Le troisième rapport de la Commission interétatique du 8 novembre 2001 justifiait la graphie avec la majuscule par « *Angst haben, Durst haben, Zeit haben* » (1.2.8). Ces exemples sont-ils vraiment de même nature que la lexie *recht haben* ?

Il est intéressant de constater un autre effet de la majuscule dans un dictionnaire tel que le *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*⁶³, paru en 2002. Avant l'existence de la graphie avec majuscule, les occurrences *Recht* et *recht* étaient présentées en deux parties distinctes, souvent marquées par des signes particuliers, tels l'astérisque ou des caractères en italiques : d'abord les expressions qui se rattachent au sens juridique du terme (comme „*auf sein Recht pochen*“), puis celles qui se sont éloignées du sens premier (*recht haben*). Ceci facilitait la recherche. Dans cet ouvrage, le sens de cette dernière expression est désormais noyé dans l'ensemble des significations juridiques („*bürgerliches Recht*“, „*Recht sprechen*“, „*das Recht beugen*“, „*das Recht haben*“) que le lecteur est obligé de parcourir avant qu'il puisse lire en dixième acception « *Recht haben* ». Force est de constater que la graphie avec majuscule a pour effet de confondre ce qui doit être distingué (*Recht sprechen*, *Recht haben*) et de séparer ce qui formait un ensemble signifiant (par exemple *Fleisch fressend* / *fleischfressend*) Entre *Recht* et *recht*, droit et raison, il semble que la graphie *Recht* ait pour elle plus le droit administratif, et *recht* plus la raison linguistique.

La simplification que la graphie *Recht* apporterait n'est que de surface. Pour l'apprentissage, l'opposition entre *complication* et *simplification* doit être contrebalancée par celle entre *confusion* et *clarification*.

b) «*die meisten* »/«*die Meisten* » (p. 203 de la liste de mots, § 58 E4 dans la réglementation). La minuscule dans «*die meisten* » est le signe d'une ellipse, à situer dans un contexte («*die meisten Menschen* », «*die meisten Zuschauer* », «*die meisten Einwohner* »). La graphie avec majuscule repose sur une analogie purement formelle : comme les adjectifs substantivés et en particulier ceux à la forme superlative prennent une majuscule («*die Reichsten* », «*die Ärmsten* »), il devrait en être de même pour *die Meisten* ». Toutefois, le degré 2 exprime une qualification, une volonté méliorative, alors que «*meisten/Meisten* » est un quantificateur partiel. L'élision de la base «*Menschen* » transforme-t-elle par «*glissement* » «*meisten* » en substantif ? L'exemple de «*die meiste Zeit* » suggère que non : «*die Meiste* » n'existe pas, alors que «*die Reichste* » et «*die Reichsten* » existent. Faudrait-il alors concevoir que le pluriel «*Meisten* » est un substantif, mais que le singulier «*meiste* » ne peut l'être ? La graphie avec minuscule présente l'intérêt de signaler au lecteur qu'il doit par un geste mental penser la totalité d'une signification. A l'inverse, la graphie «*die Meisten* » peut avoir un effet en trompe l'œil : la majuscule pourrait faire croire que «*die Meisten* » est complet, comme auto-suffisant et qu'il pourrait être appris comme simple bloc lexical, alors qu'en fait il ne se comprend qu'en contexte. Des deux graphies possibles, «*die meisten* » semble préférable car elle reflète plus fidèlement les processus de compréhension d'un énoncé dans un texte.

⁶³ 5. Neubearbeitung, 2002 .

c) *das schwarze Brett/das Schwarze Brett* ?

Le paragraphe 63 (p.71) de la réglementation indique de façon générale que la règle dans les « *feste Verbindungen* » est la minuscule pour l'adjectif ; toutefois, la texte précise ensuite en E (*Erläuterung*) que la majuscule est possible dans le cas de significations idiomatiques ; les seuls exemples cités sont *das Schwarze Brett* et *der Weiße Tod*.

Quelques raisons plaident pour la graphie avec majuscule. Il y a d'abord la liste de mots jointe à la réglementation qui donne bien plus d'exemples avec majuscule que les deux exemples cités plus haut : *die Kleine Anfrage*, *der Letzte Wille*, etc. Ensuite, imaginons la situation où un élève rencontre dans un texte « *das schwarze Brett* » sans qu'il dispose de la connaissance culturelle nécessaire ; il cherchera peut-être dans le corps du texte s'il a déjà été question d'une planche noire, mais ne trouvera pas « *ein schwarzes Brett* » ; l'article anaphorique *das* n'a ici pas la fonction de renvoyer à un éventuel cataphorique « *ein schwarzes Brett* ». Il se peut aussi que dans une compréhension au pied de la lettre, l'élève cherche le référent réel, qu'il aura tout autant de mal à trouver, *das schwarze Brett* n'étant pas la planche noire. Constatons également que *das Schwarze Brett* ou *am Schwarzen Brett* se comportent de façon particulière : aucun déterminant supplémentaire ne peut venir s'intercaler entre *Schwarz* et *Brett*, comme si la base nominale commençait avec *Schwarz*. C'est sans doute pour l'ensemble de ces raisons, et aussi bien sûr et en premier lieu pour des besoins de différenciation sémantique⁶⁴, que dans l'usage, des scripteurs utilisent la majuscule. Parfois contre les préconisations du *Duden* d'avant la réforme, ou les anticipant.

D'autres exemples de ce type existent, comme « *der Runde Tisch* », bien qu'il ne soit mentionné ni dans la réglementation actuelle, ni dans la liste de mots : l'élève ou l'étudiant qui a sous les yeux la photo montrant les rencontres organisées en 1989 par les Eglises entre les défenseurs des droits civiques et le gouvernement Modrow de la RDA constatera, comme il le sait sans doute déjà, que la table ronde n'est pas nécessairement formée par des tables placées de façon circulaire, mais qu'elle peut être formée de plusieurs tables disposées face à face. La rotondité suggérée a pour fonction, comme on dit, « d'arrondir les angles » et de prévenir les chocs frontaux. Autres exemples: « *Zentraler Runder Tisch* », « *Runder Tisch der Religionen* », *Vereinsgründung Runder Tisch* ». Citons aussi « *Natürlich ist es mit einem Runden Tisch nicht getan* » (jugendvertretung.at), dont le sens se conçoit sans doute mieux ou différemment que „*Natürlich ist es mit einem runden Tisch nicht getan*“. L'emploi de guillemets devant la graphie avec minuscule, que l'on peut parfois constater, est bien le signe que le scripteur éprouve la nécessité de marquer la différence

⁶⁴ Le trait d'union peut en français jouer un rôle comparable. Supprimons le trait d'union en français, et nous aurons par exemple la belle sœur, l'œil de bœuf, l'amour propre.

sémantique : « *Bis Ende April will das Kultusministerium Änderungen mit Schülern, Eltern und Lehrern an « runden Tischen » diskutieren* ». (FAZ, 09.08.2008, p.4)

La digitalisation des panneaux d'information achève le processus de détachement de *das Schwarze Brett* de son référent matériel : « das Digitale Schwarze Brett » (annonce publicitaire dans la FAZ, 20/09/08, p.17).

d) *sitzenbleiben*, forme fusionnée au sens de „nicht versetzt werden“ (§ 34 E7), par opposition à *sitzen bleiben*, forme dissociée pour le sens concret.

e) *so weit* (« *ich bin so weit* ») : seule graphie possible (§ 39 E2 de la réglementation). Il est sans doute nécessaire d'avertir les élèves de la différence entre la signification spatiale (« *Ach, du bist so weit!* ») et la signification temporelle (« *Es ist endlich so weit* », « *Am 28. April ist es so weit* », « *Es ist wieder so weit* », « *Bist du so weit?* », „*Ich bin noch nicht so weit.*“)

f) ph/f: *Biographie/Biografie, Geographie/Geografie* ?

Le § 32 (2) de la réglementation permet lorsque le choix entre *ph* ou *f* est possible l'extension à de nouveaux mots de la graphie dite « intégrée » telle qu'on la trouve déjà dans *Foto, Fotograf*⁶⁵. Les exemples cités dans la réglementation (p. 32) reprennent des mots dont l'intégration est déjà assez ancienne : *Fotografie, Grafik, Mikrofon*. Seule la liste de mots qui est jointe à la réglementation permet de voir plus concrètement les effets possibles de cette extension: *Bibliografie, Grafologe, Grafologie, Fon, Polygraf*, etc ; elle ne dit cependant mot de *Fonetik*, ni de *anglofon*, formes théoriquement licites. Plusieurs aspects sont à considérer : la nécessité de replacer cette question dans la problématique plus générale de l'apprentissage par les élèves français germanistes non seulement de leur langue maternelle, mais aussi d'une autre langue vivante, à savoir l'anglais le plus souvent⁶⁶ ; les recommandations des dictionnaires et les choix des agences de presse ; enfin, les fonctionnalités des graphies *f* et *ph* dans ces racines dites « historiques ».

- Problématique de l'apprentissage par les élèves français de deux langues, l'allemand et l'anglais : comme les élèves poursuivent l'apprentissage du français et que les élèves germanistes sont le plus souvent aussi anglicistes, il faut garder présent à l'esprit que l'apprentissage de ces

⁶⁵ A ceux qui considèrent la question comme négligeable, on peut donner l'exemple concret du choix à faire pour des élèves apprenant l'allemand dans les deux disciplines dites « non-linguistiques » que sont les Mathématiques et l'Histoire ; dans la première ils utilisent le mot *Graph*, dans la seconde ils peuvent rencontrer *Graf*. Les deux substantifs sont du genre masculin (*das Graph* existe aussi, mais il est utilisé plutôt en linguistique) et ont les mêmes marques de flexion. La prudence incite à ne pas les confondre dans une même graphie.

⁶⁶ Le processus dit de Lisbonne (mars 2000) prévoit comme onzième objectif que chaque élève apprenne deux langues vivantes étrangères.

langues étrangères ne doit pas être détaché de celui du français ; se pose donc nécessairement la question de savoir quel choix orthographique nous devons faire en allemand entre les deux graphies d'un mot qui en français n'en a qu'une seule : par exemple quelle forme faut-il choisir entre *Geographie* et *Geografie*, *Biographie* et *Biografie*, *bibliographisch* et *bibliografisch*⁶⁷ sachant que les mots français correspondants ne peuvent être que *géographie*, *biographie* et *bibliographique* ? Faire pour les élèves français systématiquement le choix de *Biografie*, *Paragraf* ou de *essenziell* peut avoir comme conséquence d'augmenter le nombre des interférences. De plus, les mots qui leur correspondent en anglais s'écrivent : *biography*, *demography*, *paragraph*, etc⁶⁸.

- Les recommandations des dictionnaires *Duden* et *Wahrig* : il est difficile de savoir si les variantes recommandées reposent effectivement sur des fréquences constatées dans un corpus ou si elles procèdent d'une volonté de généralisation. Dans la première démarche, on ratifie un état de la langue empiriquement vérifié, dans la seconde on réalise l'intégration par un acte performatif. Les recommandations des deux dictionnaires sont loin d'être identiques. S'agit-il de constats divergents en raison de corpus différents, ou s'agit-il dans le cas du *Duden* d'une volonté normative plus forte ? Le *Duden* mentionne certes parmi les critères utilisés l'observation de la langue (« *Erstens soll nach Möglichkeit der tatsächliche Schreibgebrauch, wie ihn die Dudenredaktion beobachtet, berücksichtigt werden* », p.18), et tout comme les agences de presse, il distingue entre langue usuelle et langue de spécialité. Remarquons cependant la volonté normative exprimée dans le commentaire de l'entrée « *Foto...* » (p. 416 dans cet ouvrage) : cette entrée commence par un constat (« *Das ph in den aus dem Griechischen stammenden Wörtern wird in allgemeinsprachlichen Wörtern meist durch f ersetzt* »), mais se termine par un énoncé plus incitatif : « *Auch fachsprachliche Wörter können generell mit f geschrieben werden* » ; la formulation est au regard de la réglementation strictement exacte, mais dans l'esprit des rédacteurs du *Duden*, elle vaut ici recommandation. Et de fait, pour tous les composés commençant par *Foto/Photo*, la variante recommandée par le *Duden* est celle avec *f*, même pour des termes relevant d'un langage de spécialistes : *Fotosynthese*, *Fototropismus* ; la seule exception est *Photon*. Il en va de même pour la racine *graph* : *Tomografie*, *Monografie*, *Paragrafie*, *Grafostatik*. Pour la racine *phon*, on remarque *anglofon*, *Dodekafonie*, *Kakofonie*, *Eufonie*, mais *Phonetik*.

⁶⁷ séparable en fin de ligne en « *bibliogra-fisch* ».

⁶⁸ projetbabel.org. Dans le choix entre « *Necessaire* » et « *Nessessär* », les orthographes d'usage en français et en anglais, « *nécessaire* » et « *necessary* », sont des raisons suffisantes pour choisir la première variante.

Le Wahrig se réclame lui aussi de l'observation d'un corpus („*Bei Fremwörtern empfiehlt die WAHRIG-Redaktion zum weitaus größten Teil die fremdsprachliche Variante, da dies eindeutig⁶⁹ dem gegenwärtigen Schreibgebrauch, manifestiert im WAHRIG-Korpus, entspricht. Dies gilt vor allem bei fachsprachlichem Vokabular,*„ p. 13); il recommande d'une part *Paragraf, Biografie, Geografie, Bibliografie*, et d'autre part *Orthographie, Demographie, Photosynthese, Photoelektrizität, Photozelle, Photovoltaik, Tomographie, Monographie, Graphostatik, Pornographie, Graphologie et Kakophonie*.

- Les deux listes des agences de presse: rappelons que la première liste regroupe les recommandations communes aux deux dictionnaires, et que la seconde indique les choix faits par les agences de presse en cas de recommandations divergentes ; la logique voudrait qu'il n'y ait pas d'intersection entre ces deux listes. Nous devons constater, comme pour la scission et la fusion, la présence de très nombreux doublons (*anglophon, Autograph...*). Le principe retenu pour le choix des variantes est formulé ainsi: « *Die Eindeutschung beschränkt sich auf Fremdwörter, die in den Alltagsgebrauch eingegangen sind (« Biografie »)*. *Sie erstreckt sich nicht auf wissenschaftliche Fachbegriffe (« Photosynthese »)*. Pour reprendre le cas de *ph/f*, les recommandations communes aux deux dictionnaires reprises par les agences sont: *Biografie, Geografie, Monografie, Orthografie, Paragraf*; celles recommandées uniquement par le Duden sont: *Bibliografie, Demografie, Pornografie*. Tous les autres termes avec *ph* ou *f* retenus comme exemples par les agences de presse sont recommandés avec *ph*: *Autograph, Dodekaphonie, Epigraph, Ethnographie, Historiographie, Lexikographie, Topographie*, etc.

Les agences de presse ayant recours en même temps à deux ouvrages dont les recommandations procèdent de principes différents, il n'est pas étonnant que le résultat ne soit pas toujours cohérent⁷⁰ ; c'est ce que fait ressortir le classement de quelques-uns de ces mots, non plus en fonction de la cohérence interne à chaque dictionnaire, mais en fonction des champs lexicaux auxquels ils appartiennent :

Geografie⁷¹ et Topographie, Mammografie, Tomographie et Elektrokardiographie, Diktafon et Stereophonie.

⁶⁹ Nous soulignons « *eindeutig* ».

⁷⁰ On peut faire le même constat pour la GZS : *hartgekocht*, mais *gar gekocht, Mauerreste freilegen, Mauerwerk bloß legen*.

⁷¹ Les titres des revues de langue allemande n'ont pas connu de modification orthographique : « *Geographische Rundschau* », « *Die Geographische Revue* », « *Geographische Zeitschrift* », « *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie* »; de même, celles à destination des élèves, telles que « *Praxis Geographie* » et « *Geographie Heute* ». Il est vrai qu'il s'agit là de titres déposés.

- Les fonctionnalités du *f* et du *ph* : la fonctionnalité la plus apparente est celle touchant à la relation entre graphème et phonème ; le *ph* n'apporte pas de valeur particulière. Il en va tout autrement de la fonctionnalité sémantique, qui est dans l'affaire le critère décisif; les racines dites « historiques », et pas seulement celles en *ph* (par exemple *ortho*), marquent une partie importante du lexique. En facilitant l'accès au lexique savant, elles contribuent, si elles sont dûment expliquées, à la formation intellectuelle des élèves et permettent de développer des compétences de mise en réseau de savoirs disciplinaires : l'homme a mesuré la terre (gé-o-métrie), a étudié les matières qui la composent (gé-o-logie), et en a tracé les contours (gé-o-graphie). Ces racines gardent une capacité d'actualisation sans cesse renouvelée. Dans ce domaine, il y va donc de la connaissance par les élèves des affixes qui sont passés des langues anciennes dans la langue française ; leur maîtrise est nécessaire dans la compréhension du français et surtout pour les processus de conceptualisation. Or, l'apprentissage des affixes se joue aujourd'hui pour la très grande majorité des élèves dans l'apprentissage du français, et il n'est ni préparé ni consolidé par celui du grec et du latin. De ce constat, à savoir que seule une petite minorité d'élèves apprennent les langues anciennes, les partisans de la simplification déduisent qu'il ne faut pas embarrasser l'esprit de la majorité des élèves avec ces racines historiques. Nous tirons de ce même constat la conclusion exactement opposée : ce sont justement ces élèves qui ont besoin d'un rappel de ces significations, alors que les initiés s'en passeront sans dommage. En l'occurrence, la simplification orthographique procède d'une fausse générosité et ne bénéficierait dans les faits qu'aux « héritiers » ; supprimer un prétendu reliquat historique reviendrait à créer un code orthographique à destination du bon peuple, et l'acquisition des outils conceptuels par le biais de ces affixes ne lui serait pas facilitée. Les simplificateurs ne sont pas *ipso facto* les plus partageux des connaissances, et la défense de l'exclusivité des savoirs n'est pas toujours là où on la suppose. De plus, les Programmes officiels concernant l'apprentissage du français recommandent expressément de veiller à la compréhension de la « composition des mots (préfixe, radical, suffixe) ; étymologie (racines grecques et latines appartenant notamment aux champs lexicaux du temps et du lieu) »⁷².

Pour l'ensemble des ces raisons, la prudence s'impose, et en dehors des quelques termes cités plus haut, tels que *Foto*, et dont l'intégration est ancienne et avérée, il n'y a pas nécessité de suivre l'intégration orthographique forcée que recommande le *Duden*. Quelques précautions sur le plan orthographique permettent d'éviter des déficits à des niveaux supérieurs.

⁷² Français, Classe de Sixième, p. 23.

