

-----  
**Warum, Nouvelle édition**  
**Allemand, Classe de Seconde.**  
**F. Dablanc, S. Rubenach, K. Pabion**  
**Paris, Hachette, 2001, 224 pages.**

**Warum, Nouvelle édition**  
**Allemand, Classe de Première.**  
**F. Dablanc, S. Rubenach, K. Pabion**  
**Paris, Hachette, 2002, 206 pages.**

**François Muller**  
*Université Paris X – Nanterre*

-----

Hachette avait publié en 1997 pour la classe de seconde un manuel avec le même titre, le même nombre de pages et composé par (presque) la même équipe, qui a passé cependant de cinq à trois membres. (cf. BIMS n°47 de décembre 1997, p. 21 à 25 ; on peut se reporter aussi au n° 55 de décembre 1999, p. 11 à 18 pour une analyse du manuel de terminale.) Nous signalions à l'époque, à côté de qualités réelles, une certaine faiblesse de la partie grammaticale. On est un peu surpris de constater que le mémento grammatical annexé aux deux ouvrages (c'est le même) n'a pas été modifié. C'est ainsi que, pour ne prendre qu'un seul exemple, l'analyse du *groupe verbal*, coextensif à la proposition elle-même (c'est-à-dire incluant le sujet) est toujours là, avec toutes les conséquences (ingérables) que comporte une telle analyse (on est obligé d'inventer un nouvel objet grammatical : *l'unité de sens* pour définir ce qu'ailleurs on appelle tout simplement... groupe verbal. L'exemple donné est de surcroît particulièrement malheureux (ici : "*am Montag zurückgeben*" ? ?) - Nous n'insisterons pas sur ces points, car nous avons préféré nous concentrer sur la présentation du vocabulaire.

## **I-2. Facilité de consultation et progression**

Dans les deux ouvrages, le vocabulaire fait l'objet d'une présentation spécifique, appelée *Wortschatz* (vocabulaire), qui occupe six doubles pages dans le manuel de seconde (5% de l'ensemble) et de cinq doubles pages dans celui de première (4,8 %). Il y a par ailleurs des notes de vocabulaire dans les textes cités.

Ces rubriques traitent des mots de façon aléatoire. C'est ainsi que l'on a successivement, dans le manuel de Première, un tableau des dérivés de *Stadt* la ville, *Hof* la cour (p. 34), *Fernseh* la télévision, *Zeitung* le journal, *Send-* envoyer et *Zeug* objet (p. 68), de *Seh-* voir, *Sicht* la vue et *Haupt* la tête (p. 100), de *Zeit* le temps (p. 134) et de *Lieb-* amour (p. 166), sans que l'on discerne le fil rouge qui relierait toutes ces racines entre elles. On peut en conclure qu'il n'y a là ni cohérence, ni surtout (et c'est plus gênant) progression. Cette impression est confirmée par le manuel de seconde, qui procédait exactement de la même façon (*Freund* l'ami, *Mensch* l'homme (p. 34),

*lehr-*, *Schule*, *Klasse*, enseigner, l'école, la classe (p. 66), *Kind* l'enfant (p. 98), *Spiel* le jeu, *Rad* la roue (p. 131), *Sprache*, *sprechen*, la langue, parler (p. 162) et *Traum*, *wirklich*, *Welt*, le rêve, réel, le monde (p.194). Certes, on entrevoit çà et là une certaine cohérence entre les racines présentées, cohérence linguistique (*Sprache* / *sprechen* ; *seh-* / *Sicht*) ou référentielle (*Traum* VS *Welt*), mais il serait excessif d'en conclure que les auteurs avaient en tête une quelconque progression systématique.

### 3-4. Définitions et exemples

Les définitions et les explications exigent un métalangage cohérent. Ce n'est pas toujours le cas.

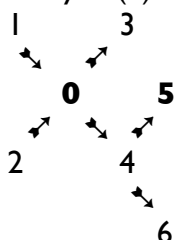
Dans l'exercice 7 p. 35 du manuel de Première, il est demandé de former un verbe à partir d'un adjectif et à l'aide du « préverbe » **er-**, sur le modèle : *blind* → **er**-*blinden* (aveugle → rendre aveugle) ; p. 69 le même morphème est cité dans une série de huit « particules inséparables », où figure aussi **miss-**, qui est appelé « préfixe » p. 101 ! On a donc affaire à trois dénominations pour une seule et même unité linguistique : « préverbe », « particule inséparable », « préfixe ». Signalons au passage que la frontière n'est pas toujours très nette, qui sépare grammaire et (apprentissage du) lexique ; c'est ce qui explique que l'on ait affaire à ces trois métatermes qui ressortissent à la grammaire, alors que nous sommes censés être dans le lexique.

### 5. Conception des synthèses et / ou des tableaux

Les tableaux et les schémas sont loin d'être clairs. Ces derniers présentent au centre du dispositif la racine en lettres capitales, avec à gauche une colonne de préfixes (d'ailleurs jamais appelés ainsi) et à droite une autre colonne de suffixes (idem). Des flèches relient chaque préfixe et chaque suffixe à la racine sur le modèle suivant :



Ce schéma est trompeur. Il suggère en effet que toutes les combinaisons sont possibles, ce qui n'est évidemment pas le cas. Si on numérote les unités qui gravitent autour du noyau (0) on obtient :



Seules sont possibles les liaisons :

10 : un- **WIRKLICH**  
104 : un- **WIRKLICH**- keit  
203 : ver- **WIRKLICH** - en  
045 : **WIRKLICH**- keits-treu et 046 : **WIRKLICH**-keits-fremd

Toutes les autres liaisons sont non seulement dangereuses, mais impossibles !

03 : \***WIRKLICH**-en  
103 : \*un-**WIRKLICH**-en  
1045 \*un- **WIRKLICH**- keits-treu et 1046 : \*un- **WIRKLICH**- keits-fremd  
20 : \*ver- **WIRKLICH**  
204 : \*ver-**WIRKLICH**-keit, donc aussi : 2045 : \*ver-**WIRKLICH**-treu et 2046 : \*ver-**WIRKLICH**-fremd

Comment l'élève pourrait-il le savoir ? Il n'y a que deux solutions : ou bien l'enseignant dit ce qui est recevable et ce qui ne l'est pas, ou bien l'élève consulte un dictionnaire ; mais dans les deux cas, ce n'est pas la meilleure façon de l'amener à la « spontanéité » préconisée par l'avant-propos.

## 6. Exercices et réinvestissements éventuels

Quels exercices, ou plutôt quels types d'exercices ont été mis en oeuvre pour fixer le vocabulaire des apprenants ? Les rubriques *Wortschatz* comportent bien des exercices, mais ils sont totalement « en apesanteur », c'est-à-dire qu'ils sont complètement autonomes et sans rapport avec le reste de l'ouvrage. Par conséquent, on ne voit pas comment ils pourraient s'intégrer dans un parcours d'apprentissage et c'est là que l'on touche du doigt les limites de ce genre d'approche. On a vu plus haut que les présentations des mots dérivés à partir d'une racine étaient choisis de façon aléatoire ; il est donc clair qu'au niveau de l'acquisition du vocabulaire, aucune progression n'est possible (on se demande même si elle est envisagée) car il n'y a aucune vue d'ensemble de la problématique, qui n'a manifestement pas été posée. On s'attend probablement à ce que les racines présentées de façon aléatoire soient mémorisées au terme d'un certain nombre de rencontres tout aussi aléatoires.

## 7-8. Limites et erreurs

Tout au plus peut-on espérer que les élèves finiront pas avoir le réflexe, face à un mot composé, de le décomposer, en espérant que la somme des composantes donne le sens de l'ensemble ; mais ce n'est pas toujours le cas : un *bout-en-train* n'est pas un wagon de queue, et une *marie-salope* est... une péniche. Il en va de même en allemand : *der Walfisch* n'est pas un poisson (*Fisch*), pas plus qu'un écran de cinéma n'est une « paroi de lin » (*Leinwand*). On notera que la dynamique de l'acquisition est absente non seulement de chaque manuel, mais aussi d'un manuel à l'autre, au point que l'on pourrait aisément intervertir les rubriques de vocabulaire entre les deux manuels sans que cela crée de problèmes particuliers.

## 9. Adéquation au public visé

L'adéquation au public visé est difficile à établir, car les élèves de seconde, provenant d'horizons fort différents, constituent un ensemble très hétérogène, ce qui non seulement ne facilite pas le travail des concepteurs de manuels scolaires, mais les oblige même à un « degré zéro » dans la rédaction des rubriques *Wortschatz*, avec un minimum de métalangage et des exercices qui sont les mêmes dans les deux manuels (jusque, parfois, dans leur consigne...).

## 10. Avis

*Warum* *Seconde* et *Première* sont de bons manuels, avec des textes bien choisis, mais l'appareil grammatical et surtout le traitement de l'acquisition du vocabulaire sont loin d'être satisfaisants. Il est d'ailleurs symptomatique que les rubriques lexicales aient du mal à trouver leur autonomie et glissent insensiblement du côté de la grammaire. Ainsi chaque rubrique présente des exercices portant sur le genre et le pluriel des noms : la limite entre les deux domaines a beau être floue : ici il y a manifestement débordement. On déplorera aussi l'absence de la phraséologie : un seul exercice, dans le manuel de *Première*, le dernier de la dernière rubrique, comme un remords tardif, présente huit « proverbes » et « expressions », et la consigne se limite à leur trouver un équivalent français. Pourtant l'avant-propos s'engageait à oeuvrer pour *la justesse et la spontanéité de l'expression* de l'élève. Pour ce qui est du vocabulaire en général et des idiomatismes en particulier, on ne voit pas très bien comment l'élève devra s'y prendre. Mais heureusement, il peut toujours compter sur l'enseignant...