Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 13 (1922)

Artikel: L'étude et l'enseignement d'une langue vivante
Autor: Briod, Ernest
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-110892

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.10.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'étude et l'enseignement d'une langue vivante.

Avant-propos.

Si les études publiées sur des sujets pédagogiques sont légion, particulièrement dans le domaine qu'annonce notre titre, les traités de méthodologie spéciale ne sont pas nombreux en langue française. Ceux des lecteurs de l'*Annuaire* qui connaissent la *Méthodologie des langues vivantes* [1], de MM. Schweizer et Simonnot, marqueront d'eux-mêmes la différence de point de vue entre cet ouvrage fort complet, destiné à la justification de la méthode directe, et la modeste étude que nous publions aujourd'hui. Ils constateront que, de même que M. A. Pinloche dans la *Nouvelle pédagogie des langues vivantes* [2], nous admettons tous les procédés d'étude qui se justifient psychologiquement et pratiquement, mais que nous condamnons la prétention des méthodes exclusives à fonder le savoir sur une technique uniforme.

A côté de nos expériences personnelles, la seule base un peu large d'observation critique que nous avons mise à contribution nous est offerte par les nombreux cours de langues en usage. Nous avons utilisé largement cette source d'information, et l'avons examinée à la lumière des principes les mieux établis de la méthodologie générale. Si l'on veut bien reconnaître quelque utilité à ce travail, nous espérons qu'on la trouvera dans l'accord qu'il a cherché à réaliser entre ces principes d'une part, et l'enseignement *scolaire* d'une langue vivante d'autre part : accord possible et nécessaire, mais dont ceux-là seuls qui ne font pas fi des contingences seront à même de faire une réalité.

[1] Armand Colin, Paris.

[2] Didier, Paris.

I.

Le conflit des méthodes.

La méthode traditionnelle. — La « réforme ». — La méthode directe en France et en Alsace. — Les inconvénients d'une méthode exclusive.

Pendant tout le XIXe siècle, les leçons de langues vivantes furent une imitation plus ou moins consciente ou plus ou moins servile de celles de latin et de grec : listes de mots à mémoriser sur la base du mot maternel, règles de grammaire avec exemples à l'appui ; alternance des versions et des thèmes. Dans tout le cours de l'étude, on marque constamment la différence ou l'analogie entre la langue étrangère et la langue maternelle : le mot étranger est associé dans la mémoire au mot maternel ; le fait grammatical étranger est étudié en fonction du fait correspondant de la langue maternelle. Par le jeu naturel de l'esprit, l'élève est obligé, avant d'user du mot étranger, d'évoquer mentalement le mot maternel auquel il s'est habitué à l'associer. Il en est de même pour l'application de nombreuses lois grammaticales.

Exercice constant de raisonnement abstrait, d'une part, et fatigue résultant d'une activité mentale double, d'autre part, ces deux circonstances font de la leçon de langue étrangère ainsi conçue un travail ardu et le plus souvent dénué d'intérêt, jusqu'au jour, toutefois, où le stock des mots connus est suffisant pour permettre l'étude de textes suivis. Même alors, cependant, le charme de la nouveauté ne suffit pas à libérer l'élève d'habitudes longtemps pratiquées. Le texte étranger est lent à éveiller un sens précis dans son esprit ; ce n'est que par un patient effort de volonté, et parfois même au travers de la traduction, que ce sens se révèle à lui ; le génie qui opère dans la langue nouvelle lui reste encore caché. Ce n'est que lentement, longuement, péniblement, que la porte de la langue étrangère s'ouvrira devant lui, et qu'un monde nouveau apparaîtra à ses yeux ravis. Et combien sont-ils ceux qui, malgré leur bonne volonté et leurs efforts, ne connaîtront jamais cette joie ! Combien sont-ils ceux pour qui le souvenir des leçons de langues tient tout entier dans la suite monotone des récitations de mots, des traductions de

phrases, des exercices de versions, rétro-versions et thèmes, des déclinaisons et conjugaisons, dans les interrogations journalières et la distribution des notes fatidiques, devenues pour l'élève le but presque unique de l'étude ! Et pendant tout cela, que de découragements, que d'ennui, que de temps perdu, que d'études gâchées !

La nécessité de l'intérêt, seule base efficace de l'étude, était-elle donc ignorée des maîtres de langues « traditionnels » ? Pas de tous, certes. Il y a des coins lumineux dans le sombre tableau — trop sombre sans doute aux regards de beaucoup — que nous venons d'esquisser. D'instinct le plus souvent, et parfois de façon consciente, beaucoup de maîtres s'efforçaient d'ouvrir à leurs élèves cette porte des langues dont Coménius avait trouvé la clef, il y a trois siècles déjà. Qu'il nous suffise de rappeler ici les nombreux éléments de méthode moderne contenus dans les ouvrages composés pour l'étude de l'allemand, il y a une quarantaine d'années, par le distingué professeur lausannois Auguste Reitzel : des exercices de conversation groupés autour d'un sujet concret, des récits progressifs, des devoirs de formes variées, d'excellents textes de lectures font de ses ouvrages les précurseurs des méthodes plus modernes.

Une réforme véritable de l'enseignement des langues appelait toutefois une modification plus profonde. Elle devait toucher à la méthode même d'acquisition du vocabulaire et à l'art de sérier les difficultés dans l'étude des faits grammaticaux.

Le signal de cette réforme fut donné par la brochure restée fameuse du professeur Vietor, de Marbourg, parue en 1882 : *Der Sprachunterricht muss umkehren*. Pour que cet écrit trouvât tant d'écho dans les deux mondes, il fallait que les esprits eussent été préparés à la réforme qui allait s'accomplir. Sans remonter à l'*Orbis pictus* et à la *Porte des langues ouverte*, de Coménius, sans même nous attarder au souvenir de Pestalozzi enseignant à ses élèves de Berthoud leur langue maternelle, il faut rappeler ici que la réforme des leçons d'histoire naturelle s'opérait en même temps que celle des leçons de langue et sur des bases absolument semblables.

La leçon de vocabulaire deviendra une leçon de choses. Elle associera le mot étranger non plus au mot maternel, mais directement à la chose qu'il représente ou à l'idée qu'il exprime. De la sorte, l'éclosion d'un concept dans l'esprit mettra instan-

tanément à la disposition de la parole ou de la plume, par le jeu naturel de la pensée, le mot ou l'expression auxquels la mémoire a associé ce concept.

De même que le naturaliste déduit les lois de la nature d'un ensemble d'observations portant sur des faits similaires, de même le linguiste en herbe qu'est l'écolier déduira la grammaire de l'observation du langage. De même que le naturaliste classe les êtres selon les analogies ou les différences qu'il découvre en eux, de même l'enfant à la conquête d'une langue classera les mots après avoir observé les analogies ou les différences de leur sens, de leurs formes ou de leurs fonctions. Il étudiera la vie du langage tout en s'en servant pour l'expression de ses idées. Il refera pas à pas, avec toute la curiosité d'un néophyte, le voyage de ses ancêtres construisant leur langue et l'appropriant à leurs besoins d'expression ; mais, plus heureux qu'eux, il brûlera les étapes, parce qu'il a un guide sûr dans la personne de son maître, et parce qu'il a un but clair et bien défini à atteindre, parce que la langue est là, toute faite, et qu'il doit s'en rendre maître pour exprimer ses idées propres.

Ainsi donc, plus de listes disparates de mots sans autre lien que celui des analogies grammaticales ou la fantaisie d'un auteur de cours de langue. Au lieu de cela, des mots groupés selon le milieu naturel auquel ils se rapportent, et qui, tout naturellement, s'appellent pour l'expression d'idées unies elles-mêmes par la loi d'association.

Plus de règles abstraites et de classifications prématurées, portant sur des éléments non encore assimilés : l'élève observera au contraire un texte à sa portée, il y découvrira des analogies de formes dont il recherchera la cause ; et la règle ainsi déduite, il ne l'oubliera plus, parce qu'elle est en quelque sorte son œuvre. De même que, petit enfant, il a balbutié sur les genoux de sa mère des mots et des phrases qui sont insensiblement devenus, les premiers plus nombreux, les seconds plus compliqués ; de même qu'il a pressenti et appliqué maintes lois de son idiome maternel bien avant de les concevoir comme telles, de même l'idiome étranger ne se révélera à lui dans toute sa complexité que par étapes lentement parcourues.

Ramené à ses éléments, le conflit des méthodes se présente donc comme suit :

	Méthode traditionnelle, dogmatique, grammaticale.	*Méthode moderne ou directe.*
Acquisition du vocabulaire, base d'association :	le mot maternel	l'intuition le contexte l'idée
Etude de la grammaire :	méthode déductive, synthétique.	méthode inductive, analytique.
Procédés essentiels :	versions, thèmes.	expression des idées propres, conversation, lecture, questionnaires, désinences à compléter, permutations, travail direct de la langue, comptes-rendus, rédactions, compositions.
Caractère général :	de l'abstrait au concret : de la forme à l'idée.	du concret à l'abstrait : de l'idée à l'expression ;

Un simple coup d'oeil sur ce tableau montre combien juste était l'expression du prof. Vietor : Der Sprachunterricht muss *umkehren*. C'est bien d'une volte-face complète qu'il s'agissait.

* * *

De tous les pays cultivés, ce fut la France qui fit à la méthode directe l'accueil le plus favorable[1]. Elle y mit quelques difficultés tout d'abord ; mais quand la nouvelle méthode y eut cause gagnée, le Ministère de l'Instruction publique prit une mesure radicale que peu d'états autocratiques eussent osé se permettre : par circulaire datée de 1902, il interdit toute autre méthode pour l'enseignement des langues étrangères dans les lycées de l'Etat. Si l'on juge des résultats par les textes d'épreuves, ils

[1] Quelques-uns des renseignements qui suivent sont tirés d'une série d'articles parus en 1917 dans la *Schweizerische Lehrerzeitung*, et dus à la plume de M. le prof. Gauchat, de Zurich.

ne peuvent qu'être favorables, car la difficulté de ces textes est réelle ; mais il ne faut pas oublier qu'en France les examens d'Etat constituent une sélection assez sévère, et que de nombreux critiques contestent la valeur de ces résultats pour la généralité des élèves.

Nous avons toutefois d'autres sources de renseignements. L'une est une brochure publiée en 1909 par un Allemand, le Dr Pitschel, au retour d'un voyage d'études en France [1]. L'auteur ne tarit pas d'éloges sur ce qu'il a observé dans les lycées français. Il y donne la palme au lycée de Bordeaux, où les leçons d'un professeur Rochelle l'ont rempli d'admiration :

« Ce qui donnait aux leçons de M. Rochelle, dit-il, un caractère particulier, c'est l'emploi de l'intuition à un degré tel que je ne l'ai observé nulle part ailleurs. Ce maître donne ses leçons aux élèves des classes inférieures dans un local dont il a fait un milieu allemand avec une rare ingéniosité. Seize grandes vues murales, éditées sur ses indications chez Delmas à Bordeaux, servent de base à son enseignement. Ces images sont soigneusement appropriées aux nécessités d'une conversation variée portant sur les divers domaines de l'activité humaine, et leur emploi est facilité par des textes explicatifs en allemand.

Mais ces images murales ne sont pas toute l'originalité de la classe de M. Rochelle ; elle se révèle bien plutôt dans l'utilisation d'une foule de petits moyens accessoires pour l'intuition directe ou indirecte. J'y ai vu, par exemple, un thermomètre portant, outre les indications habituelles, les mots *eiskalt, kalt, es gefriert, es taut, kühl, lau, warm, heiss.* Dans le voisinage était suspendu un calendrier aux cartons mobiles portant, outre les indications usuelles en allemand, les expressions : *heute haben wir* ... ; *gestern hatten wir* ... etc. Sur un grand carton, une rose des vents indiquait les quatre points cardinaux et les directions intermédiaires. Sur un autre carton, les principales couleurs étaient représentées avec leur dénomination, sur d'autres encore, des fleurs dont les morceaux de lecture faisaient mention ; puis venaient des représentations d'aliments : jambon, rôti, saucisse, fromage, etc. Je me crus presque transporté dans ma patrie à la vue d'une copieuse série de réclames de chez nous : café Kaiser, soupes Maggi, extraits Liebig, fabriques allemandes de liqueurs ou de chocolat, compagnies de navigation, expositions ;

[1] *Eindrücke und Beobachtungen während eines Studienaufenthaltes in Frankreich*, von Prof. Dr. Ernst PITSCHEL. Frankfurt, Limpert.

il y avait surtout des scènes nombreuses de la vie allemande en ville et à la campagne.

A côté de tout cela, je vis à l'œuvre toutes les autres formes de l'intuition dans les actions que M. Rochelle faisait exécuter à ses élèves ; et c'est ainsi que ceux-ci étaient en possession d'un vocabulaire si varié et si bien mémorisé, que je n'en ai constaté nulle part ailleurs de semblable.

Il faut avoir vu avec quel zèle joyeux et avec quel progrès évident les élèves de M. Rochelle utilisent ces moyens intuitifs, pour en comprendre la valeur. Quiconque a vu cela ne pourra accuser la méthode de parlote inutile et de temps perdu. L'exécution de chants allemands apportait de temps à autre quelque variété aux leçons. »

L'auteur de ce jugement si élogieux dit le plaisir qu'il eut de recevoir à son tour, l'année suivante, la visite de M. Rochelle dans sa classe, en Allemagne. Cela se passait en 1908 et 1909. Que ce temps paraît lointain !

De même que M. Pitschel en France, M. Benjamin Vallotton est allé découvrir la méthode directe en Alsace ; c'est de l'enseignement du français aux enfants des provinces reconquises qu'il s'agit ici[1] :

« Cette méthode enseigne le français sans l'intermédiaire de la langue maternelle. Pas de traduction. Les livres restent fermés. Pour suggérer le sens des mots, on les associe à la vue des choses et des êtres. Nommé, l'objet est aussitôt montré, touché. L'élève nomme, montre et touche à son tour, puis répète de petites phrases dont le sens est évident. On n'avance que pas à pas. On étudie la classe, milieu naturel où maîtres et élèves évoluent. Les éléments du langage possédés, les enfants familiarisés avec les sons français, on étudie les arbres, la nature, la maison, en se servant de gravures, de tableaux, d'objets apportés en classe. Et la grammaire est apprise sur le vif, sans théorie préalable, les règles découlant de phrases types logiquement graduées. La grammaire devient ainsi une constatation de l'usage, comme disent les protagonistes de la méthode directe en France, MM. Schweitzer et Simonnot.

Que vaut cette méthode ? Dans une large mesure ce que vaut le maître qui l'enseigne, qui doit avoir la foi, une ingéniosité sans cesse en éveil. Là, comme ailleurs, il faut juger l'arbre à ses fruits. Or ils sont presque partout savoureux. Des échecs, sans

[1] *Gazette de Lausanne* du 28 novembre 1921.

doute, qui tiennent à des circonstances locales, à des raisons personnelles, en somme assez rares ? Une moyenne remarquable. D'assez nombreuses classes extraordinaires vraiment, où les résultats obtenus tiennent du prodige.

Nous avons eu le privilège de visiter un assez grand nombre d'écoles, au village, à la ville, dans les bourgs industriels. Presque partout ce qui frappe, c'est l'entrain, la bonne humeur. Les yeux brillent, la forêt des mains se lève. Interrogé, l'élève répond toujours par une phrase entière. Demandez à un bambin : « Quel âge as-tu ? » Il vous répond aussitôt : « J'ai sept ans, monsieur. » Où demeures-tu ? » « Je demeure dans le village, monsieur. » « Es-tu content d'aller à l'école ? » « Je suis très content d'aller à l'école et d'apprendre le français. »

Voici entre cent un exemple de leçon de choses avec application de la méthode directe. L'institutrice est debout devant les trente bambins qu'elle enseigne. Elle tient une bougie et les éléments de cette bougie, suif, mèche, moule dans lequel on versera le suif liquide. Et l'on entend : « Je tiens une bougie. » La classe répète : « Je tiens une bouchie. » « Non ! Bou-gie. » De toutes leurs forces, de toute leur âme, les bambins répètent : « Je tiens une bou-gie. » « Kranitzer, viens toucher la bougie. » Kranitzer se précipite : « Je touche la bougie. » Bien ! « J'allume une allumette et le suif fond. » Ces mots répétés, collectivement ou individuellement : « Qu'est-ce qui fond encore dans la nature ? » Toutes les mains se lèvent. « La neige fond ! » « Le métal fond dans le feu ! » « Le chocolat fond dans le soleil. » « On dit : au soleil. » Docile et souriant le gosse reprend : « Le chocolat fond au soleil. »

Dans la classe plus avancée on récite des fables à deux personnages, on joue de petites comédies de la vie réelle, un moutard représentant le cordonnier ou le coiffeur et l'autre le bénévole client. Dans les degrés supérieurs (douze à treize ans et troisième année d'enseignement en français), nous avons assisté à des classes d'histoire, de géographie, de calcul, de récitation, de lecture dont les élèves, par la rapidité de leurs réponses, la netteté de l'élocution, la correction des phrases et même, parfois, chose extraordinaire, la pureté de l'accent, peuvent être comparés, voire donnés en exemple aux camarades d'une classe similaire en pays de langue française ».

Remarquons que les petits Alsaciens ont l'avantage de bénéficier de la méthode directe pour l'étude du français dans l'ensemble des leçons qu'ils reçoivent, et non pas seulement dans 3 ou 4 heures hebdomadaires de langue étrangère. Dans l'ar-

ticle très intéressant dont nous avons cité un fragment, notre distingué compatriote invite nos autorités à déléguer en Alsace quelques inspecteurs ou directeurs d'écoles ; nous sera-t-il permis de lui faire observer qu'il eût pu assister, à Lausanne même, sa bonne ville, à des démonstrations de la méthode directe sensiblement analogues à celles qui l'ont émerveillé en Alsace ? Si l'enseignement du français aux élèves de langue allemande l'intéresse plus que l'inverse, il pourra constater à Zurich les heureux fruits de la méthode de M. Hösli, dont les efforts nous paraissent beaucoup mieux coordonnés que ceux de MM. Schweitzer et Simonnot dans la base psychologique qu'ils assignent à la méthode directe et dans l'art de graduer les difficultés.

* * *

Peu de questions pédagogiques ont soulevé des discussions aussi passionnées que celle de la lutte entre la méthode directe et la méthode traditionnelle. On nous permettra de répéter ici ce que nous avons écrit ailleurs [1] : « En faisant dépendre les résultats de l'enseignement presque uniquement des leçons orales, la méthode directe enlevait à l'élève sa part de responsabilité et, du même coup, elle le privait des moyens de parfaire ses connaissances par un travail personnel dont l'école ne saurait se passer. En obligeant l'esprit à porter son attention sur trop de difficultés à la fois, elle créait souvent une confusion à laquelle elle était impuissante à remédier ensuite. »

Le point de vue métaphysique adopté par les initiateurs de la réforme n'est pas étranger aux mécomptes auxquels nous venons de faire allusion : telle cette loi biogénétique qui veut que l'enfant soit un primitif et que son développement connaisse les mêmes étapes successives que le développement de l'humanité elle-même. En soumettant l'enseignement d'une langue étrangère à cette loi — dont nous ne discutons ici ni la réalité, ni l'intérêt — on fit preuve parfois d'une outrance dogmatique qui eût gagné à être tempérée par le sentiment des réalités. La mentalité du collégien de douze ans qui aborde l'étude d'une langue étrangère n'est nullement comparable à celle du petit enfant

[1] Préface du *Cours élémentaire de langue allemande*, par E. Briod. Payot, Lausanne.

qui balbutie les premiers sons de la langue de sa mère. Quand certains novateurs bannirent de leurs leçons jusqu'à l'emploi de la langue maternelle, ils se privèrent simplement d'un moyen naturel auquel on ne peut se passer de recourir pour créer la clarté dans l'esprit des élèves. Quand ils prétendaient plonger l'enfant dans le milieu étranger sous prétexte que, pour apprendre à nager, il faut se jeter en pleine eau, ils oubliaient que leurs leçons ne constituaient pas toute son existence ; que, à part les 3 ou 4 heures qu'ils lui consacraient chaque semaine, cet élève n'userait que de sa langue maternelle, et que, pour tout dire, sur 100 personnes qui voudraient apprendre à nager en se jetant en pleine eau, il y en aurait quatre-vingt-dix-neuf qui se noieraient. Prétendre assimiler la leçon au milieu étranger dont l'élève finirait par acquérir la langue, c'est oublier que le maître et la salle d'école ne sauraient, à eux seuls, remplacer toute l'ambiance étrangère. Leur influence est si courte que, pour être durable, elle doit se doubler d'un ensemble de recherches et d'exercices étayés sur le raisonnement, la mémoire d'association et le travail personnel.

Mais si nous ne pouvons partager des illusions dangereuses, nous nous gardons d'accepter des critiques injustifiées. Faut-il relever ici le reproche fait à la méthode directe d'avoir négligé le but éducatif de l'étude, au point d'en faire un moyen propre à l'acquisition de la langue des portiers d'hôtels ? C'est calomnier un mouvement qui a pris de si profondes racines, que d'y voir la recherche d'un procédé d'acquisition par simple audition et simple imitation, ouvrant la porte de l'enseignement à toutes les incompétences. Tout un monde d'observations psychologiques parfois fort subtiles se cache derrière les procédés les plus simples de l'enseignement, lorsqu'ils sont appliqués par des maîtres vraiment préparés à leur tâche. Au reste, plusieurs des ineffables manuels de conversation enseignant la « langue des portiers d'hôtels » ont vu le jour bien avant la brochure du prof. Vietor. Non, on n'a pas jugé équitablement la réforme de l'enseignement des langues en lui infligeant ce stigmate ; si notre élève, voyageant en pays étranger, sait demander un billet au guichet d'une gare, retenir une chambre à l'hôtel ou commander une côtelette au restaurant, nous ne voyons pas ce qui l'empêchera de faire de ses connaissances un usage plus relevé, sinon moins indispensable.

Le conflit des méthodes de langues touche de trop près à des questions vitales pour tout l'enseignement et tout le régime des études, pour qu'on le tranche sur la base d'impressions fragmentaires ou d'idées préconçues. Si intéressantes qu'elles soient, les remarques du Dr Pitschel et celles de M. Benjamin Vallotton ne donnent pas une solution définitive du problème, pas davantage, du reste, que le reproche d'être trop terre à terre formulé d'autre part à l'adresse de la méthode directe.

Si le début de l'étude d'une langue était toute l'étude, si le vocabulaire concret était tout le vocabulaire, et si savoir des mots constituait tout le langage, nous devrions inférer des remarques du Dr Pitschel que le procédé intuitif est le seul qui soit vraiment propre à éveiller l'intérêt, base d'une mémorisation sûre et d'une étude fructueuse. Nous n'avons jamais douté de son efficacité pour l'acquisition des mots concrets, mais — et c'est là un point très important sur lequel il vaut la peine d'insister — *un procédé ne peut, à lui seul, constituer une méthode. Il ne peut en être qu'un moment, essentiel peut-être, mais forcément passager et toujours insuffisant s'il est employé seul.* Nous aurions aimé apprendre ce qu'il advenait des élèves de M. Rochelle dans les cours moyen et supérieur ; nous aurions aimé être renseignés plus complètement sur son enseignement grammatical ; nous aurions désiré des renseignements précis sur les moyens employés pour l'acquisition des mots abstraits qui, bien que dérivés le plus souvent de mots concrets, en deviennent indépendants dans l'esprit et sont un élément capital du langage d'un homme cultivé. Peut-être aussi conviendrait-il de demander si, dans leur étude de l'allemand, les élèves du lycée de Bordeaux s'élevaient jusqu'au stade des idées générales, ou bien s'ils en restaient au stade inférieur des intérêts concrets. Sans craindre l'acquisition d'un vocabulaire concret varié et solidement assimilé, en la recherchant au contraire par tous les moyens, il faut bien se préoccuper du passage de la langue élémentaire à la langue littéraire et complète, passage que les élèves poussant leurs études à fond devront franchir l'heure venue.

Retenons tout spécialement le rôle de premier ordre attribué par MM. Pitschel et Vallotton à la personnalité du maître. Sans une vocation marquée et des dons particuliers mis au service d'une méthode consciente, raisonnée dans son ensemble et

dans ses détails, une méthode basée à la fois sur la réalité des choses et la psychologie de l'enfant, il est vain de parler d'une réforme de l'enseignement. Est-ce vraiment à une telle réforme que nous avons assisté depuis trente ans ? A-t-il peut-être suffi de changer les manuels pour libérer tant de maîtres de l'empreinte indélébile d'études faites par les procédés traditionnels et empiriques ? Qu'ont fait les universités, les universités romandes en particulier, pour armer les jeunes maîtres mieux que leurs devanciers, pour les préparer à la critique des procédés et des méthodes par le moyen d'arguments vraiment scientifiques ? N'est-il pas injuste de reprocher à la méthode directe d'avoir fait faillite dans son essai de réforme — reproche qu'il nous a été donné d'entendre dans la bouche d'un professeur d'université lors d'une soutenance de thèse — alors qu'aucune école de chez nous n'en a tenté l'essai intégral et sincère ? Et n'est-il pas enfantin, d'autre part, d'attendre d'une méthode, fût-elle moderne ou traditionnelle, plus qu'elle ne peut donner ? L'étude d'une langue, son assimilation poussée assez loin pour en faire un moyen d'expression variée et complète, serait-elle donc une chose si simple, si uniforme, qu'il soit possible de trouver, pour y parvenir, un *Sésame ouvre-toi* applicable à tous les élèves et à toutes les langues ?

Loin de nous l'idée de contester le rôle et l'importance de la méthode ! Ceux qui voudront bien nous lire jusqu'au bout verront au contraire quel prix nous y attachons. C'est à l'énorme prétention des méthodes *exclusives* que nous en voulons ; et nous avouons que notre aversion s'étend jusqu'aux méthodes « universelles » dont on nous a rebattu les oreilles. Nous reprochons aux unes de recourir à un mécanisme qui est la négation de l'intérêt, et aux autres de faire du travail de l'éducateur un article commercial de mauvais aloi.

Ce qui est éternel en pédagogie, ce sont des principes tels que l'intuition, l'activité multiple, l'intérêt basé sur l'aperception, les réactions des sens sur la mémoire, sur l'intelligence et sur les sentiments, et non pas certaines applications fragmentaires de tel ou tel d'entre ces principes. L'étude d'une langue est une chose si complexe ! les langues elles-mêmes sont si diverses ! Comment donc prétendre user d'un procédé unique, à l'exclusion des autres, que la langue à apprendre soit analytique ou synthétique [1].

[1] Les cas suivants entraînent des différences de technique : *a*) élève de

Les moyens d'influencer la mémoire et d'exercer l'intelligence sont si multiples ! Qui ne voit que l'exclusivisme en matière de procédés et d'exercices revient à développer un seul côté de la technique du langage et à négliger les autres ? Le jeune musicien ne doit-il jouer que des gammes, ou bien des études, ou encore des romances seulement ?

Les élèves, enfin, offrent tant de variétés d'aptitudes ! Toute méthode exclusive ne peut convenir qu'à des types exceptionnels. Plus une méthode sera éclectique, plus elle aura de chances de répondre aux besoins de la généralité.

Mais son éclectisme ne dépendra pas de la fantaisie du maître ou de celle d'un auteur de manuel. L'expérience des siècles et les recherches de la pédagogie nous ont déjà suffisamment instruits sur le mécanisme de l'intelligence, pour que nous soyons préservés des tâtonnements et de l'empirisme que nous reprochons justement à nos devanciers. Une méthode rationnelle est celle qui pratique une judicieuse économie des forces ; pour nous guider dans la recherche de cette méthode, nous avons tout un ensemble d'observations lentement accumulées ; l'avenir y ajoutera sans doute bien des choses fort utiles ; mais ne faisons pas fi de celles qui sont à notre disposition. C'est à quoi nous nous appliquerons dans les pages qui vont suivre.

langue synthétique apprenant une langue analytique ; *b)* élève de langue analytique apprenant une langue synthétique ; *c)* et *d)* élève apprenant une langue de même nature que la sienne. Et cela si l'on s'en tient aux seules langues dites « de culture générale ».

II

Les bases d'une méthode rationnelle.

Les buts de l'étude d'une langue vivante à l'école : buts pratiques et buts éducatifs. — L'intérêt et l'aperception dans l'étude d'une langue vivante. — Rôle de l'intuition, ses limites. — Le principe actif. — L'association des idées. — L'art de sérier les difficultés. — La mémorisation, ses conditions naturelles. — La concentration dans l'étude des langues ; les milieux naturels et les cercles concentriques.

Le but de l'étude d'une langue étrangère est à la fois pratique et culturel ou éducatif.

Pratique en ce sens que la connaissance d'une langue étrangère au moins devient de plus en plus nécessaire à quiconque veut être autre chose qu'un manœuvre de l'atelier ou de la plume. Si l'école ne peut prétendre mettre les élèves à même de tirer parti de l'idiome étranger avec l'aisance que possède la personne qui a vécu un temps prolongé dans le pays où cet idiome est parlé, du moins doit-elle les préparer à en faire par eux-mêmes une étude suffisamment approfondie, qu'ils puissent compléter si possible par un séjour à l'étranger. Il faut donc se proposer à l'école, au point de vue pratique, un but limité mais précis ; pour les premières années d'études, nous pensons avoir défini ce but en disant qu'il consiste dans *l'acquisition d'un vocabulaire à la fois varié et concret, dont l'élève soit à même de tirer parti pour la compréhension et l'expression d'idées simples formulées dans un langage simple.*

Mais un but pratique ne suffit pas à la notion de l'école qui est la nôtre. Nous voulons que, en même temps qu'il se prépare à user de la langue étrangère dans un but pratique, notre élève perfectionne ses moyens intellectuels. Les grandes lignes de l'initiation grammaticale que nous voulons lui donner, doivent contribuer à la formation de son esprit et à l'éducation de son jugement. Nous n'attendons pas ce résultat d'une étude théorique et synthétique faite de prime abord, mais d'un enseignement vivant, pédagogiquement construit, dans lequel l'étude des formes soit en union étroite avec celle des idées et des mots.

Dans l'établissement de cette base éducative, aucun séjour à

l'étranger ne peut remplacer l'école. Nous avons pu observer des centaines de fois combien grande est l'erreur des parents qui préfèrent envoyer leurs enfants « apprendre » l'allemand en Suisse allemande plutôt que de leur imposer d'abord l'étude scolaire de cette langue. Sans la base théorique, pratique et éducative que donnent de bonnes leçons, le langage de nos enfants placés en milieu étranger reste informe et fragmentaire. A moins d'un séjour de plusieurs années dans un milieu cultivé, ils n'en rapportent que de vagues aptitudes et de très vagues notions que le temps et le manque d'exercice ont tôt fait d'effacer. L'empreinte que laisse une étude scolaire bien faite dure au contraire autant que la vie.

Le choix des langues étrangères à inscrire au programme doit aussi s'inspirer du double but pratique et culturel. Pour l'élève de langue française, une langue synthétique telle que l'allemand vient concrétiser et éclairer la syntaxe de la langue maternelle. Les maîtres de français savent combien l'analyse logique, cette première initiation à la philosophie, offre de difficultés pour leurs élèves ; ils peuvent bien leur imposer les nomenclatures conventionnelles commandées par les signes extérieurs de la phrase, les habituer, par exemple, à appeler *attribut* le complément du verbe être, et *objet direct* celui d'un verbe transitif ; mais c'est là une connaissance purement verbale, qui ne pénètre pas jusqu'à l'essence même de la langue. Il en va autrement en allemand, grâce à la désinence de l'article à l'accusatif masculin.

Comment faire comprendre à de jeunes élèves, de façon claire et irréfutable, le caractère coordinatif de la conjonction *car* et le caractère subordinatif de la conjonction *parce que ?* Cette différence apparaît immédiatement en allemand, puisque *denn*, traduction de *car*, n'a aucune influence sur la construction de la proposition qui le suit, alors que *weil*, traduction de *parce que*, impose à cette proposition la construction spéciale de la subordonnée allemande. C'est ainsi que l'analyse logique de la phrase française devient aisée pour quiconque a fait une étude suffisante d'une langue synthétique. Alors que la nécessité des temps obligera de plus en plus à réserver l'étude du latin à une élite vraiment capable de la pousser à fond, le rôle de l'allemand, pour l'exercice de l'intelligence, prend une importance toute particulière. Il serait fâcheux que les sentiments

et les rancœurs issus de la guerre nous fissent oublier ce rôle.

Il faut enfin que notre enseignement soit conçu de telle manière qu'il donne à l'élève le désir d'en savoir davantage. Il doit le préparer à cet autodidactisme intelligent sans lequel on n'apprend jamais rien à fond, et sans lequel les études ont l'allure d'une vulgaire et desséchante chasse aux diplômes. Des études faites avec l'unique souci du résultat immédiat restent sans lendemain pour l'intelligence et pour le cœur ; elles ont peut-être préparé un bachelier, elles n'ont pas créé une personnalité ; elles ont transmis à la génération nouvelle le savoir de la génération qui s'en va, mais elles n'ont pas préparé l'enrichissement du patrimoine intellectuel de la nation.

A côté de la personnalité du maître, dont le rôle est prédominant, le matériel d'enseignement, les livres d'étude notamment, peuvent éveiller et maintenir l'intérêt, inviter à la recherche personnelle, donner des habitudes favorables, ou, au contraire, provoquer le dégoût, la lassitude et le découragement. Il faut que notre élève soit à même de se servir d'un manuel comme d'un outil dont il devrait adapter le maniement à la force de son poignet. Pour cela, il faut que le manuel adopté invite aux recherches libres et qu'il devienne pour l'élève un guide, un aide, un conseiller, un ami.

Parvenu au stade supérieur des études, notre élève devra recourir fréquemment au dictionnaire. Il serait dangereux que ce moment vînt trop tôt. Avant qu'un élève puisse faire un usage intelligent du dictionnaire, il doit avoir acquis cette notion de la *non équivalence des langues* qui exige plus de maturité d'esprit qu'on ne se le figure généralement. Qui ne connaît les résultats abracadabrants d'un emploi inintelligent du dictionnaire dans la traduction et la composition !

Faut-il parler du but plus lointain de l'étude scolaire d'une langue moderne ? Il trouvera sa réalisation lorsque, grâce à une base lexicologique et grammaticale suffisante, grâce aussi à la méthode de travail que nous nous serons efforcés de lui inculquer, notre élève, qui aura quitté depuis longtemps les classes élémentaires, verra s'ouvrir devant lui les portes d'un palais magnifique, dont il n'aura plus qu'à gravir les degrés, et dans lequel il marchera d'étonnement en étonnement : ce palais, c'est l'édifice aux multiples arcades d'une littérature nou-

velle dont il pourra pénétrer les secrets, et à laquelle il demandera l'enrichissement de son esprit et de son cœur.

Tous ceux que nous aurons initiés aux premiers éléments de la langue étrangère ne verront pas luire ce jour. Il ne nous est pas défendu, toutefois, de rechercher quelles conditions l'enseignement des langues doit remplir, pour que le but pratique et culturel que nous assignons à nos leçons puisse être atteint plus sûrement.

* * *

Ce n'est pas ici le lieu de nous livrer à une longue dissertation sur L'INTÉRÊT et son rôle dans l'éducation. Herbart et ses disciples ont, les premiers, tenté d'en faire l'étude psychologique, et l'ont mis à la base de leur système éducatif. Renouvelé par Dewey, Claparède et Ferrière, le sujet a pris une ampleur qui en fait le pivot de l'évolution actuelle en matière d'enseignement.

L'intérêt est l'état d'âme indispensable à l'assimilation de connaissances et d'aptitudes nouvelles. Il a sa source dans la curiosité naturelle, mais s'enrichit de nombreux éléments, les uns extérieurs, les autres propres à la personnalité. Le plus important de ces éléments, c'est l'ensemble des notions et des sentiments existant dans l'âme de l'élève ; ce sont les aptitudes qu'il a déjà réussi à s'approprier ; c'est le capital acquis qu'un travail nouveau fera fructifier.

Il faut que, entre sa personnalité et ce capital acquis, d'une part, et les sujets d'études qui lui sont proposés, d'autre part, s'établisse la relation indispensable qui provoque l'intérêt. C'est ce phénomène d'attraction naturelle que les psychologues dénomment APERCEPTION. Quand nous ne réussissons pas à « mordre » à la lecture d'un ouvrage, c'est que le sujet traité nous est par trop étranger, ou que la méthode d'exposition de l'auteur contredit nos habitudes intellectuelles, ou bien encore que la nature spéciale de son art heurte nos sentiments intimes. Au contraire, il y a aperception quand la lecture d'un livre, même difficile, nous fait plaisir, et l'intérêt croît dans la mesure où les éléments nouveaux que nous apporte cette lecture s'associent aux tendances parfois obscures et difficilement analysables de notre être psychique. Toute la psychologie bibliophile créée par le savant russe Nicolas Roubakine repose

sur la doctrine de l'aperception et de l'intérêt. Elle consiste à proposer aux lecteurs des livres répondant à leurs besoins psychologiques ; ces besoins sont déterminés par l'analyse de leur caractère, conséquence de l'hérédité, du milieu ambiant et de l'éducation ; ils sont la base aperceptive de l'intérêt. [1]

L'*intérêt scolaire* trouve dans l'activité individuelle ou collective au cours de la leçon un adjuvant ignoré du lecteur ou de l'auditeur d'une conférence. Le seul fait d'être non seulement témoin ou auditeur, mais acteur dans l'édification de son propre savoir et de son pouvoir d'expression, est pour l'élève la source d'un intérêt tout nouveau. Si nous devions résumer d'un mot l'apport de la science pédagogique la plus récente au fonds édifié par l'école pestalozienne, nous dirions qu'elle a élargi et même renouvelé la base de l'intérêt en faisant du principe d'activité l'excitateur naturel et bienfaisant de l'intérêt scolaire. Un enseignement des langues qui ignorerait l'école active serait un anachronisme fâcheux.

* * *

Quelle base aperceptive exige l'étude d'une langue étrangère ? En d'autres termes, quelles conditions préalables doivent être remplies, pour que les leçons de langue éveillent l'intérêt et, conséquemment, donnent de bons fruits ? Quelles conditions, enfin, l'enseignement devra-t-il observer, pour maintenir et renouveler l'intérêt pendant tout le cours de l'étude ? C'est là le problème central à la solution duquel cette étude voudrait contribuer.

Quelle que soit la méthode adoptée, l'étude d'une langue nouvelle sera énormément facilitée si l'élève possède de bonnes habitudes intellectuelles ; il faut qu'il éprouve ce besoin d'idées claires sans lequel l'expression reste à l'état d'ébauche. L'à peu près dans la pensée et dans l'expression s'élève, en Suisse romande, au rang d'un défaut national ; il est la plaie de nos écoles. Avant d'entreprendre l'étude d'une nouvelle langue, l'élève doit posséder sa langue maternelle assez bien pour pouvoir exprimer sans peine les pensées de son âge. Il doit avoir

[1] Voir à ce propos la belle étude de M. Ad. Ferrière, publiée sur ce sujet dans les *Annales de psychologie* en décembre 1916.

le souci du mot propre et l'habitude de finir ses phrases. Il doit avoir pris conscience de la valeur des mots usuels et des nuances de sens qui résultent de leur place dans la phrase. Exiger trop ici, ce serait sans doute s'exposer à ne trouver personne digne ; encore faut-il qu'un minimum raisonnable de connaissances et d'aptitudes en matière de langue maternelle soit obtenu, pour que l'on puisse, sans inconvénients, exposer l'esprit aux perturbations causées par l'exercice d'un idiome étranger.

La vérité de ce qui précède a été démontrée par les expériences d'enseignement de l'allemand aux élèves des écoles primaires, tentées depuis une trentaine d'années en Suisse romande. A Lausanne, cette expérience ne commença à donner des fruits que lorsqu'elle eut été limitée aux élèves faisant preuve d'une connaissance suffisante de leur langue maternelle. A Genève, où l'on s'est obstiné à imposer l'allemand à tous les élèves, les résultats sont à peu près nuls pour la moyenne d'entre eux ; quiconque a mis la main à la pâte se rend compte qu'il n'en peut être autrement. L'étude d'une langue étrangère ne peut être tentée sans trop de déboires que dans les établissements secondaires ou dans des classes primaires rigoureusement sélectionnées. Nous doutons fort qu'il en aille autrement pour l'espéranto, malgré tout ce que nous en disent les apôtres de la langue internationale[1]. Si simplifié que soit l'appareil grammatical d'une langue, il n'en repose pas moins sur les rapports des mots entre eux, et la notion même de ces rapports, quand elle ne s'appuie pas sur l'instinct inné de la langue maternelle, suppose une faculté de raisonnement et d'abstraction qui dépasse les possibilités de beaucoup d'enfants.

Si le milieu familial contribue plus que l'école à édifier cette première base indispensable, c'est à l'école qu'incombe la première initiation grammaticale qui rendra possible un enseignement éducatif de la langue étrangère. L'énoncé des connaissances de grammaire générale rigoureusement nécessaires tiendrait en fort peu de pages ; mais il s'agit là de notions essentielles dont l'absence compromettrait par avance tout le travail futur. En analyse grammaticale, il nous suffit que l'élève puisse rapide-

[1] Nous admettons ici, évidemment, que l'on envisage comme but final une assimilation de la langue nouvelle suffisante pour l'expression des idées d'un être cultivé, et que l'on se ne contentera pas d'évoluer dans le cercle des pensées d'un primitif !

ment, par un raisonnement méthodique et précis, déterminer la nature des mots essentiels dans un texte en langue maternelle : noms, déterminatifs, adjectifs, pronoms, verbes et formes verbales, prépositions, adverbes, conjonctions, dans les cas les plus courants ; en analyse logique, il faut qu'il distingue sans trop de peine les éléments d'une proposition. L'étude de l'analyse en langue maternelle se poursuivra parallèlement à celle de la langue étrangère, et, partout où c'est possible, avec une terminologie analogue. C'est dire que, dans un lycée ou un collège, la plus parfaite unité de vues doit exister sur ces questions entre maîtres des diverses langues ; des divergences entre eux sur le système grammatical et la valeur à lui attribuer auraient sur tout l'enseignement l'effet le plus fâcheux.

Une étude fructueuse dépend tout d'abord de l'intérêt qu'éveille l'objet de cette étude et de la faculté d'assimilation de l'élève. Nous croyons avoir démontré que, sans ces deux facteurs, tout travail est vain, toute peine est dépensée inutilement. Au premier abord, les élèves manifestent une vive curiosité pour la langue dont ils abordent l'étude ; mais, bientôt, l'effort indispensable vient contrecarrer cette heureuse disposition. C'est alors qu'apparaît, avec toute sa puissance, le rôle du maître et de la méthode. Heureux l'enseignant qui peut trouver le secret du succès dans une bonne préparation théorique jointe aux dons naturels indispensables. De quoi est fait ce secret ?

Il est fait d'action, car l'enfant aime la vie.

Il est fait de clarté, car l'enfant aime l'ordre, quoiqu'il ne soit pas à même de le réaliser, dans le domaine matériel comme dans le domaine intellectuel, sans un long et pénible apprentissage.

Il est fait de foi dans l'œuvre à accomplir, de cette confiance joyeuse, refusée à l'empirique maussade, mais qui est le privilège et la récompense du maître appliquant à coup sûr une méthode consciente et éprouvée.

Il est fait de diversité d'impressions et de diversité d'actions. Des leçons revêtant toujours la même forme tuent l'intérêt.

Enfin il est fait de tact et de mesure. La diversité que recherche une méthode conforme à la psychologie de l'élève n'ira jamais jusqu'à l'incohérence.

* * *

Est-il possible d'obtenir, dans l'étude d'une langue étrangère, cette activité variée et cette ordonnance claire des notions qui créent et soutiennent l'intérêt ?

Pour répondre à cette question, demandons-nous ce que signifient, pour le maître de langues, un certain nombre de règles pédagogiques dont la valeur est aujourd'hui solidement établie, mais dont l'application revêt des formes diverses suivant la nature des notions enseignées.

Le premier de ces aphorismes est celui-ci : IL N'EST RIEN DANS L'ENTENDEMENT QUI N'AIT ÉTÉ AUPARAVANT DANS LES SENS. En d'autres termes : L'INTUITION EST A LA BASE DE TOUTES NOS CONNAISSANCES. C'est dire que, toutes les fois que nous le pourrons, nous associerons un mot nouveau directement à l'objet, à la qualité, à l'action qu'il représente. Nous faillirions à une règle essentielle d'un bon enseignement, en recourant à une mémorisation mécanique à l'aide du mot maternel, quand nous pouvons, directement ou par l'image, implanter dans l'esprit, par la voie naturelle, le mot qu'il s'agit d'acquérir.

L'enfant doit devenir L'ARTISAN DE SON SAVOIR. L'intuition ne suffira pas toujours ; elle est impuissante dans de nombreux cas ; mais le contexte, la dérivation, ou l'explication au moyen de mots connus peuvent souvent dispenser de recourir à la langue maternelle ; on n'apprend rien de durable sans un certain effort de compréhension, et parfois de devination. Toutes les fois que l'élève pourra trouver par lui-même, non seulement le sens d'un mot nouveau, mais la règle grammaticale, la forme dérivée, l'expression, la phrase que nous voulons obtenir de lui, nous aurons tort de les lui imposer. Nous le dispenserons de l'effort insipide et contre nature que constituent certains procédés de la méthode traditionnelle, mais nous aurions tort de lui épargner l'effort utile, l'effort bienfaisant, l'effort éducateur et créateur.

UNE NOTION EST D'AUTANT MIEUX ASSIMILÉE QU'ELLE RÉSULTE D'UN ENSEMBLE PLUS COMPLET D'IMPRESSIONS ET D'ACTIVITÉS. Observer cette loi dans l'enseignement, c'est réaliser la variété dont nous avons démontré la nécessité ; c'est se conformer à la loi D'ASSOCIATION DES IDÉES, dont la mise en œuvre consiste à

attacher une notion nouvelle à plusieurs fils, à beaucoup de fils, afin que, si l'un vient à se rompre, d'autres, du moins, tiennent encore.

Mais un ORDRE NATUREL doit présider à cette diversité. Tous les chemins mènent à Rome, c'est entendu ; mais tous n'y mènent pas dans le minimum de temps, ni avec le même agrément ou le même profit. C'est le chemin le plus sûr que nous recherchons ici. Il s'agit d'abord d'acquérir des notions — dans le cas particulier les mots et les règles du langage —, de les situer dans le cadre des connaissances acquises antérieurement, puis d'en faire une application suffisamment approfondie pour qu'elles puissent devenir elles-mêmes la base de nouveaux groupes de connaissances et d'aptitudes. Le savoir ne vaut et n'existe que dans la mesure où il se transforme en pouvoir.

Les exercices d'application constituent la troisième et dernière des étapes conduisant du savoir au pouvoir. Ils ont toujours été une part essentielle du travail scolaire ; avec la méthode traditionnelle l'enseignement tout entier, ou à peu près, consistait en exercices d'application. L'acquisition des mots était laissée à l'initiative de l'élève, et les lois et les classifications grammaticales n'étaient pas des faits que l'on découvre ; elles étaient des ordres auxquels on impose l'obéissance.

En faisant de la leçon de vocabulaire une leçon de choses ou une étude de texte, et de la leçon de grammaire un exercice d'observation, de raisonnement et de discussion, la méthode moderne a rétabli l'équilibre entre les divers ordres d'activité qu'exige la culture harmonique de l'intelligence, et elle a mis les exercices d'application à leur place naturelle. Elle a soumis ainsi les leçons de langue, et avec elles les manuels qui leur servent de base, aux directions de la pédagogie générale ; et cette soumission n'est pas une contrainte, elle est une libération, parce qu'obéir à la nature, c'est se faire le serviteur de la raison et du bon sens.

La RÉPÉTITION, disaient les anciens, est la mère des études. L'école moderne a donné un sens nouveau à cet adage, en substituant à la répétition mécanique telle qu'on la comprenait autrefois L'UTILISATION MÉTHODIQUE DES NOTIONS ANTÉRIEURES POUR L'ACQUISITION DES NOTIONS NOUVELLES ; l'utilisation du vocabulaire acquis dans les leçons et exercices traitant de sujets

de grammaire, l'utilisation des seules règles grammaticales connues dans les leçons de vocabulaire et conversation, enfin le choix de textes de lecture mettant à contribution l'ensemble du savoir acquis, de façon à n'en jamais permettre l'oubli.

L'emploi simultané de mots insuffisamment connus et d'une règle grammaticale nouvelle met l'élève dans l'obligation de disperser son attention sur deux ordres de difficultés très différents et l'empêche de vouer à chacun tout le soin désirable. La plupart des manuels de langue ont le tort de méconnaître ce danger. Dans le stade inférieur des études tout au moins, il faut absolument SÉRIER LES DIFFICULTÉS de façon rigoureuse, en observant le principe suivant :

1. *Pas de difficulté grammaticale nouvelle présentée avec des mots nouveaux ;*
2. *Pas ou très peu de mots nouveaux dans les exercices appliquant une difficulté grammaticale nouvelle.*

Sérier les difficultés ! voilà un principe dont certaines grammaires traditionnelles ne se souciaient guère, quand elles présentaient d'emblée la déclinaison et la conjugaison sous la forme de paradigmes ; et la méthode directe outrancière le méconnaissait davantage encore, quand elle accumulait dans le même texte mots nouveaux et faits grammaticaux inconnus. Qui dira tous les accrocs faits à ce principe par les pédagogues anciens et modernes ! Qui dira tous les découragements, toutes les larmes que son oubli a coûtés ! Qui dira combien d'études il a brisées, combien de souvenirs d'école il a empoisonnés !

Sérier les difficultés : c'est-à-dire se souvenir qu'à chaque jour suffit sa peine ; se souvenir de l'humaine faiblesse ; songer aux égards que celui qui sait déjà doit à qui ignore encore ! Sérier les difficultés : c'est-à-dire avoir le sens du devenir des choses, savoir ramener un ensemble complexe à ses éléments, étudier un à un chacun de ces éléments, puis les amalgamer peu à peu jusqu'à ce que le système compliqué qui, présenté de prime abord, faisait l'effet d'un labyrinthe inexplorable, se révèle au contraire comme un édifice harmonieusement agencé dans toutes ses parties! Sérier les difficultés, c'est-à-dire labourer, semer, herser, sarcler, émonder, puis savoir attendre longuement, patiemment, que la semence ait levé !

* * *

On connaît les contributions précieuses que la psychologie expérimentale a apportées à l'étude de la MÉMORISATION. En nous révélant l'existence des mémoires spéciales, visuelle, auditive et motrice, elle a fourni à la méthodologie des langues vivantes la possibilité de pratiquer intelligemment l'économie de l'effort. Suivant leurs tendances naturelles, les élèves sont impressionnés très différemment par l'image visuelle et l'image auditive des mots. Si nous étions précepteur d'un seul élève, nous nous enquerrions de ses aptitudes auditives et visuelles, et ordonnerions notre enseignement suivant le résultat de notre enquête. Avec un auditif prononcé, nous utiliserions surtout l'enseignement oral ; avec un visuel, l'enseignement par lecture et écriture ; avec un élève également équilibré dans les deux sens, nous donnerions aux deux ordres d'exercices une place égale. Or nos classes sont composées de types très divers ; il faut donc que notre enseignement soit la synthèse de ce qu'il serait s'il s'adressait à chacun d'eux pris individuellement. Voilà qui nous ramène une fois de plus à la nécessité de leçons variées, faisant alterner les genres d'activité relevant du domaine de la vue, de l'ouïe et de la parole.

Cette constatation suffit à condamner les méthodes exclusives ; la pratique a démontré l'erreur commise par certains partisans de la méthode directe outrancière, qui voulaient que les premiers mois d'étude fussent exclusivement consacrés à l'exercice oral, et fissent abstraction de la lecture et de l'écriture [1] ; la théorie eût suffi à condamner cette erreur et à empêcher des tâtonnements regrettables.

Des diverses mémoires spéciales, la mémoire musculaire est la plus tenace. Un geste familier ne s'oublie presque jamais. Un violoniste peut laisser dormir son instrument des années entières : quelques instants d'exercice suffisent à lui rendre les éléments essentiels de sa technique. Or une bonne prononciation dépend d'une éducation spéciale des muscles de la langue et du larynx, qui, eux aussi, possèdent leur mémoire propre. Pendant longtemps, on s'est borné à enseigner la prononciation par simple

[1] Nous ne songeons pas ici à l'initiation phonétique préalable pratiquée par quelques professeurs pour l'étude de l'anglais *(phonetic drill)*.

imitation ; ce n'est que tout récemment que l'on s'est avisé de l'utilité d'une gymnastique du larynx, familiarisant les muscles avec les positions nécessaires à la production exacte des sons de la langue étrangère.

La création de l'alphabet phonétique international, représentant par un signe unique chacun des sons essentiels constatés dans les diverses langues, est venue faciliter l'enseignement phonétique. Plus les sons étrangers s'écartent de ceux de la langue maternelle, plus le « drill phonétique » peut rendre de services. Plus l'écart entre l'écriture et la prononciation est grand, plus l'alphabet phonétique se révèle utile, en permettant de caractériser d'un signe unique un son représenté, dans l'orthographe courante, par des lettres très différentes (tel le son ə : de l'alphabet international, qui est celui des mots anglais *girl*, *word*, *servant*, *fur*, *learn*, ou le son ʌ des mots *come* et *much*). Les ouvrages des distingués phonéticiens Rippman et Jones, pour ne citer que ceux-là, ont complètement rénové l'étude de l'anglais, si difficile autrefois à cause de complications phonétiques que la simplicité de la morphologie ne suffisait pas à compenser. Il va sans dire qu'il ne s'agit pas de fausser la notion visuelle des mots par un emploi exagéré des transcriptions phonétiques ; il suffit que l'élève puisse prendre note des sons dont la prononciation contredit la représentation graphique pour s'éviter du même coup les neuf-dixièmes des erreurs qu'il commettrait sans cela. Qu'on laisse, par contre, une notion auditive inexacte s'implanter dans la mémoire, et l'on devra perdre ensuite un temps inouï à corriger des erreurs qu'il eût mieux valu prévenir.

L'exemple de l'alphabet phonétique international, inutile pour l'étude de certaines langues, et quasi indispensable pour d'autres, montre qu'à côté de la méthodologie générale des langues vivantes, il y a une méthodologie de chaque langue, et que certains points de cette méthodologie doivent être modifiés, suivant la nationalité de la personne à qui il s'agit d'enseigner cette langue.

* * *

Avec la CONCENTRATION, nous revenons à un principe de méthodologie générale applicable en toutes circonstances. De quoi s'agit-il, en somme ? D'éviter à nos élèves la dispersion

de l'esprit à laquelle notre existence fièvreuse d'adultes nous condamne trop souvent ; d'empêcher que des impressions contradictoires ne viennent s'effacer réciproquement ; de faire en sorte, au contraire, que toute impression nouvelle contribue si possible au renforcement de celle qui l'a précédée. Une concentration intelligente n'est autre chose que du taylorisme scolaire ; c'est l'un des aspects de l'économie des forces en matière d'éducation.

On peut distinguer trois applications du principe de concentration à l'enseignement des langues.

La première est une CONCENTRATION D'IDÉES et affecte le vocabulaire ; c'est la réaction contre le système des phrases détachées et des coq-à-l'âne, cher à la méthode traditionnelle. La concentration d'idées ne permet plus à l'auteur d'un cours de langue d'amener les mots au gré de sa fantaisie ; ils doivent être groupés autour d'un *centre d'intérêt* commun. Ce centre d'intérêt peut être le milieu naturel auquel ces mots se rapportent : vie scolaire, milieu géographique, milieu social, vie rurale ou citadine, gravure ou description. Il peut être aussi un ensemble de connaissances naturellement associées, tels des faits historiques ou des faits d'histoire naturelle. Il peut être enfin une biographie ou un simple récit dont la trame est le fil qui associe les uns aux autres des mots parfois très divers.

LA CONCENTRATION DES FORMES affecte essentiellement le domaine grammatical, et parfois, indirectement, le vocabulaire. Les analogies grammaticales communes à un ensemble de mots ne sont pas par elles-mêmes une raison d'étudier ces mots simultanément ; elles sont un fait que l'on constate après que ces mots ont été introduits dans le langage dans le milieu naturel auquel ils appartiennent. La vraie concentration de formes est celle qui s'opère par une étude grammaticale bien ordonnée. Rien n'est plus dangereux que de papillonner sans programme grammatical précis ; chaque sujet essentiel doit faire l'objet d'une étude suffisamment approfondie pour en permettre l'assimilation.

Mais concentrer ne signifie pas approfondir au point de créer l'ennui. Au cours d'une année scolaire, il ne faut prendre d'un sujet concret ou grammatical que ce qui en est assimilable pour l'âge et le développement de l'élève, quitte à y revenir plus tard avec des éléments nouveaux. C'est là le procédé par CERCLES

CONCENTRIQUES dont nous espérons démontrer l'importance dans les chapitres qui vont suivre.

Concentration d'idées, concentration de formes, et, en troisième lieu, CONCENTRATION DU TRAVAIL. Nous touchons ici à l'un des postulats favoris de l'école nouvelle [1]. Les collèges d'autrefois, ceux d'il y a un siècle et plus, ignoraient la surcharge des programmes. S'ils n'avaient pas le bénéfice des apports de la pédagogie éducative, du moins ne connaissaient-ils pas la dispersion de l'effort. Il y avait l'année de grammaire, l'année de rhétorique, l'année de philosophie ; concentration peut-être excessive, manque certain de variété, excès d'abstraction, mais concentration quand même. Nous sommes maintenant écrasés par le nombre des branches qu'on charge l'école d'enseigner, avec la perspective d'un examen pour chacune d'elles. Pour élaborer un horaire de travail, il faut imposer à l'élève jusqu'à 8 leçons par jour, comportant chacune une branche différente ! Absurdité sans nom qui aboutit à la satiété, dispersion imposée qui rend à la longue inapte à la concentration qu'exigent les études spécialisées !

Tous ceux qui ont appris au moins deux langues étrangères connaissent le phénomène d'*antagonisme des langues*. Au lieu de l'expression désirée, c'est souvent l'expression parallèle de l'autre langue qui se présente à l'esprit dans le cours de la phrase [2]. Ce phénomène, véritable élément de perturbation dans l'esprit, est surtout fréquent lorsque les élèves sont au même point de développement pour chacune des langues qu'ils étudient simultanément. Il serait possible de l'éviter en n'abordant une nouvelle langue que lorsque l'étude de la première est assez avancée. On pourrait donc se contenter d'une seule langue étrangère pendant deux ou trois ans au moins, puis, pour une année ou deux, d'une seconde ; on ne les traiterait simultanément qu'au cours de la dernière année scolaire. Au lieu de consacrer 5 h. et 3 h. respectivement à deux langues différentes, on en réserverait d'abord 8 à la première, puis autant à la deuxième. On éviterait

[1] Voir sur ce sujet : *Educateur* 1917, p. 393 et 425, article de M. A. CHESSEX, *Que l'éparpillement de l'esprit n'est point un mal sans remède.* — Même publication, 1918, p. 103, de M. H. TOBLER, *De l'économie des forces dans l'horaire scolaire.*

[2] Voir de EPSTEIN, *La pensée et la polyglossie*, ch. III et IV. Payot, Lausanne.

ainsi les perturbations de l'étude simultanée ; on donnerait aux élèves la joie du progrès rapide ; la première langue mise en chantier, au lieu de se battre dans l'esprit avec celle qu'on lui juxtapose, lui servirait au contraire de point d'appui et d'élément de comparaison. Ce serait la pratique de l'économie de l'effort.

Mais ne craignez-vous pas l'oubli causé par l'interruption de l'étude de la première langue ? nous dira-t-on. Cet oubli ne se produira que si la méthode est défectueuse ; le redouter, ce serait admettre que les études ne servent pas à grand'chose, puisqu'il se produirait tout aussi bien après la sortie de l'école. Deux ou trois semaines de répétitions doivent suffire, dans les cas les plus défavorables, à ramener l'élève au point d'interruption.

Que faire alors dans les écoles où les études ne durent que trois ans — écoles de commerce inférieures, ou collèges ruraux par exemple ? — Nous répondrons : Se borner à une seule langue étrangère. Ne veut-on pas voir enfin qu'une grande partie du travail accompli sous le régime actuel de la dispersion de l'effort, ne donne pas des résultats correspondant à la peine et au temps qu'il coûte ? Persisterons-nous à charger le bât jusqu'à ce que la bête succombe sous le poids ?

Diverses écoles nouvelles ont introduit une concentration des branches par semestre ; par exemple : allemand en été, anglais ou italien en hiver, ou vice versa. Ce système offrirait divers inconvénients pratiques dans les écoles publiques, à cause de la répartition du travail entre de nombreux maîtres. En attendant de tenter quelque chose dans un sens ou dans l'autre, on pourrait au moins réaliser une certaine concentration de l'horaire dans la même journée. Au début de l'étude d'une langue, 50 minutes dans la même demi-journée suffisent à épuiser la faculté d'attention des jeunes élèves ; après quelques mois, on peut facilement accoupler deux leçons, ce qui permet un cycle complet d'activités orales et écrites.[1]

* * *

Résumons-nous. L'enseignement d'une langue vivante est soumis, comme tous les autres, aux lois de la pédagogie générale.

Il exige une base aperceptive solide sans laquelle le meilleur

[1] Ce système est pratiqué à l'Ecole de commerce de Lausanne.

maître ne pourrait éveiller l'intérêt, ni édifier des connaissances durables.

Il fera appel aux sens et à toutes les facultés de l'élève. Il sera construit de telle sorte que la mémoire trouve dans l'observation, le raisonnement et l'association des idées, en un mot dans l'ensemble de l'être psychique, les points d'appui qui rendront la mémorisation effective.

Il observera l'ordre naturel qui conduit de la perception à l'assimilation du savoir, et transforme le savoir en pouvoir.

Il sera conforme aux principes de l'école active dans la mesure où ceux-ci lui sont applicables.

Il évitera la dispersion de l'effort, et pratiquera une concentration intelligente qui ne contredit nullement la diversité nécessaire des activités.

Ira-t-il plus loin dans cette application des lois de la pédagogie éducative ? Affectera-t-il le domaine du sentiment ? Et pourquoi pas ? Pourquoi la maxime du Père Girard — les mots pour les pensées, et les pensées pour le cœur et la vie — cesserait-elle d'être vraie dans l'enseignement d'une langue étrangère ? Sans doute, la deuxième partie n'en est que partiellement applicable au début ; les idées que nous ferons énoncer seront d'un ordre matériel, utile pour la vie sans doute, mais n'allant pas jusqu'au cœur. Nous avons trop de buts intellectuels à réaliser pour pouvoir nous préoccuper beaucoup de faits moraux. Toutefois, dès que les textes peuvent prendre la forme narrative, les sujets qu'ils traitent doivent être choisis avec quelque souci de leur influence morale ; des sentiments comme l'amour du travail, du devoir, de l'ordre, l'amour du pays, celui du prochain, peuvent y trouver place ; encore faudra-t-il éviter le « prêchi-prêcha » et les niaiseries, et savoir répandre un peu d'humour dans une matière d'étude plutôt sévère par nature.

Une brève remarque en terminant ce trop long chapitre. En adoptant le point de vue que nous venons de résumer, le maître de langue, même élémentaire, s'élève au rang d'éducateur de l'esprit. Il n'est pas le simple répétiteur d'exercices préparés par quelque autre ; il est l'artisan conscient d'une méthode basée sur la psychologie de l'élève et la nature de la branche à enseigner. Il n'a pas seulement en vue l'enrichissement de l'esprit, mais la formation d'une personnalité.

III

L'acquisition du vocabulaire.

Le choix des milieux intuitifs. — Intuition directe et intuition indirecte. — De quelques formes spéciales de l'intuition. — Le choix des textes dans les cours inférieur et moyen. — L'étude du milieu étranger par l'étude de la langue.

Les étapes naturelles de l'assimilation d'un mot. Mots assimilés partiellement ou totalement. Mode impressif et mode expressif. — Les aide-mémoire. — Les confusions et les moyens de les éviter. De quelques erreurs de méthode.

Il est malaisé de parler de l'acquisition du vocabulaire sans empiéter quelque peu sur le domaine de l'étude grammaticale ; le choix des mots dépend en effet pour une part du plan grammatical que l'on s'est tracé ; la méthode de présentation des vocables étrangers est liée à celle que l'on adopte pour les notions grammaticales ; enfin le travail d'assimilation des deux ordres de notions se fait simultanément. Il vaut toutefois la peine de traiter pour elle-même, fût-ce avec quelques lacunes provisoires, cette question de l'acquisition du vocabulaire, dont l'importance est fondamentale ; le système adopté par chaque maître, les procédés auxquels il recourt pour présenter les mots et assurer leur mémorisation suffisent à caractériser l'esprit général de sa méthode.

Choix des mots.

Nous avons admis que le vocabulaire des premières années doit être acquis autant que possible par l'intuition ; c'est dire qu'il se composera essentiellement de mots concrets : noms désignant des choses, des animaux, des personnes, adjectifs de couleurs, de formes, adverbes d'impressions sensorielles, verbes exprimant des actions qui puissent être jouées en classe ou reproduites par l'image.

Un mot ne se retient que par les associations d'idées qui l'évoquent ; isolé, il est fatalement condamné à l'oubli. Les associations les plus solides sont celles que crée le milieu naturel. Supposons qu'il s'agisse de retenir deux séries de cinq noms ;

la première comprend des parties du visage : l'œil, le nez, le front, la bouche, le menton ; la deuxième est formée de cinq mots sans relation de milieu, soit, par exemple : la bouche, le sapin, le bateau, la charrue et le chevreuil. L'expérience nous permet d'affirmer que la deuxième nécessitera un effort double de la première.

Le groupement sur la base du milieu naturel offre le très grand avantage de permettre l'élaboration de textes synthétiques aussi élémentaires que l'on voudra, et qui n'ont pas le décousu de phrases détachées. La même unité d'idées, et par conséquent la même aide à la mémoire, subsiste dans les exercices grammaticaux dérivés de ces textes.

Quel ordre adopterons-nous dans le choix des milieux intuitifs ? Si notre classe se tenait dans un jardin, c'est le jardin et le travail du jardinier qui fourniraient les éléments de nos premières leçons ; dans un salon, le mobilier de la pièce servirait de première base intuitive. Puisque nous sommes dans une salle d'école, ce sont les objets, les meubles, les parties de la salle d'école et les activités scolaires que nous nommerons en premier lieu. On a prétendu que ce premier cycle est trop banal pour éveiller l'intérêt ; l'expérience nous permet d'affirmer le contraire ; nous avons même vu des classes d'adultes s'y intéresser vivement et y revenir avec plaisir longtemps après l'avoir quitté. Il offre en effet l'avantage de pouvoir *jouer* la leçon ; quand l'élève, après deux ou trois ans d'études, commet une de ces fautes élémentaires qui mettent les nerfs du maître à l'épreuve, nous avons toujours sous la main, pour rafraîchir sa mémoire, le moyen intuitif utilisé au début ; un simple geste parfois suffit pour lui rappeler la règle transgressée. En termes plus généraux, nous dirons qu'*il est toujours avantageux de tenir présentes aux yeux de l'élève les bases d'association sur lesquelles se sont édifiées ses notions fondamentales.*

Mais si nous partons de la vie scolaire, nous n'aurons garde de nous y tenir au delà du nécessaire. La maison d'habitation, le jardin, la rue, la ville et le village, le pays, la nature sous ses multiples aspects, le travail humain, toute la vie enfin, matérielle et morale, nous fourniront successivement des bases de groupement pour l'acquisition du vocabulaire.

Il arrive fréquemment, cependant, que les nécessités grammaticales obligent à modifier l'ordre logique des milieux intuitifs.

On pourrait être tenté, par exemple, de faire du travail des artisans le centre d'intérêt d'un cours élémentaire, mais il est impossible de traiter ce sujet sans utiliser des prépositions ; or, en allemand, les prépositions régissent l'emploi des différents cas. Il faut donc absolument différer l'emploi des prépositions jusqu'à ce que la déclinaison ait été étudiée. En anglais, par contre, les prépositions ne régissent que l'accusatif, semblable au nominatif pour les noms et les articles ; pour cette langue, les prépositions peuvent être introduites dès les premières leçons, ce qui permet d'emblée un élargissement du vocabulaire.

Il est parfois possible de traiter en langage très élémentaire un élément donné d'un milieu intuitif, tandis que d'autres éléments du même milieu exigeraient un langage plus compliqué. Il faut alors recourir au procédé des cercles concentriques ; ainsi l'on peut, sans prépositions et sans l'emploi du datif, décrire en allemand un arbre, ses parties, ses fruits, ou bien énumérer, dans des phrases simples, les parties essentielles de la géographie physique d'un pays. Plus tard, on utilisera ces premières notions dans des descriptions plus compliquées, faites en langage moins élémentaire, en parlant de la campagne, du travail rural ou du pays dans son ensemble.

L'usage que l'on peut faire de *l'intuition directe* dans l'étude scolaire d'une langue étrangère est en somme assez restreint. Quand nous avons nommé les objets et les meubles de la salle d'école, leurs parties, celles de la maison, celles du corps humain, les principaux objets de vêtements, ce que l'on voit de la fenêtre, les qualités concrètes de ces choses, les actions pouvant être exécutées en classe, nous sommes presque au bout du rouleau. On peut, il est vrai, apporter à la leçon divers objets domestiques, ustensiles ou outils, divers jouets — telle une arche de Noé pour la description des animaux ; mais tout cela est en somme assez peu de choses, et il faut de bonne heure recourir à l'*intuition indirecte* par l'image.

Il y a deux sortes d'images : l'image individuelle et l'image synthétique.

Le type des collections d'images individuelles nous est offert par la collection bien connue du « Bildersaal », publiée par M. Eggli, à Zurich. Elle se compose de quelques cahiers présentant à chaque page un certain nombre d'objets, d'animaux, de

personnes, avec numéros de renvoi à une liste de termes — noms désignant l'être ou la chose, verbes nommant l'action exécutée — placés à la fin de chaque cahier. Comme il est indépendant d'un texte, d'un plan grammatical et d'exercices écrits, le Bildersaal ne peut être qu'une aide, mais non un moyen essentiel d'étude.

Certains cahiers du Bildersaal renferment, au lieu d'images isolées, une série de scènes représentant les phases successives d'un récit. Ils offrent un moyen utile de passer insensiblement de la description au récit, mais, comme les précédents, ce sont des simples auxiliaires de l'enseignement.

Avec des tableaux muraux représentant des scènes caractéristiques, riches en détails de tous genres, il est possible, au contraire, de construire un cours de langue selon un plan grammatical logique et progressif. Le premier type de ces tableaux fut fourni par la série de Hölzel, traitant la ferme, les saisons, la montagne, la forêt et la ville. Elle a suscité de très nombreuses imitations.

Indépendamment de la valeur artistique très contestable de tableaux composés dans un but didactique, le principal inconvénient de toutes les images analogues est leur excès de richesse. Chacune d'elles fournit une somme énorme de mots ; nous ne songeons pas ici seulement aux mots directement associés à l'image, mais à tous ceux qui s'y ajoutent par association d'idées dans les textes écrits par les auteurs de cours de langues. A la longue, les élèves se lassent de voir toujours réapparaître la même image ; les associations deviennent confuses, lorsque trop d'idées dissemblables ont la même base intuitive.

C'est encore par le procédé des cercles concentriques qu'on a cherché à remédier à ce défaut. Ainsi M. Hösli, maître de français à Zurich, a écrit, pour une série de tableaux édités par la maison Fetz de cette ville[1], des textes progressifs permettant de prendre toute la série dans chacun des cours élémentaire, moyen et supérieur, chaque fois avec des développements nouveaux ; pour le cours supérieur, il a même recouru à des textes de bons auteurs afin d'exprimer en langage littéraire les idées évoquées par les tableaux.

[1] Tableaux de leçons de choses et de langage. Texte de H. Hösli. Fetz frères, Zurich.

Malgré ce que cet essai a de louable, nous avouons notre préférence pour des images plus sobres, ne fournissant qu'un nombre limité de mots, dont chacun corresponde à une impression visuelle claire et nette ; et nous disons notre crainte qu'un cours de langue lié dans son développement à une série d'images ne perde toute spontanéité et tout imprévu. Nous préférons de beaucoup, au texte commentant l'image, l'image illustrant le texte.

La description d'images a l'inconvénient de trop uniformiser la marche de la leçon. Pour y remédier, Mlle Sophie Hamburger a, dans son cours d'anglais basé sur les tableaux de Hölzel [1], brodé un thème narratif sur ces scènes complexes ; elle a donné un nom aux personnages, et, comme ils sont nombreux, ce n'est pas une mince affaire que de lier connaissance avec tout ce monde ; elle leur prête des intentions, met des paroles dans leur bouche et interprète leurs gestes. Elle n'a fait qu'ajouter au défaut de longueur, doublé de quelque puérilité [2].

L'image reste un excellent moyen de *présentation* des mots ; elle peut donner lieu à d'intéressants exercices de conversation et de composition. Elle aide à fixer un certain nombre de notions concrètes, mais elle doit être dans les leçons un élément de vie, et non de monotonie et d'ennui.

Bien que ne recourant pas à l'image, la méthode Gouin utilise à la fois l'intuition directe et la mémoire d'association. Nous extrayons les lignes suivantes de la préface du *Cours de français d'après a méthode de Gouin* [3], de M. F. Thémoin :

1. L'enseignement des langues est basé non sur *le mot*, mais sur *la phrase*.

2. Les phrases enseignées *sont enchaînées les unes aux autres*, par un lien si frappant, une logique si rigoureuse, qu'elles deviennent faciles à apprendre et à retenir. Présentées à l'élève d'une façon spéciale, elles forment ce qu'on appelle des « séries ».

3. Les « séries » ne sont que le développement naturel d'un acte ordinaire de la vie, exprimé en phrases précises. Chaque

[1] *English Lessons*, par S. Hamburger, after Alge's Method.

[2] Hâtons-nous d'ajouter que le cours Hamburger renferme de nombreux et excellents exercices et un bon choix de lectures récréatives.

[3] *Cours de français d'après la méthode Gouin*, par F. Thémoin. Hachette & Cie.

leçon donne un *fait nouveau*. L'étudiant acquiert ainsi un immense vocabulaire de phrases, le mettant bientôt à même de comprendre, de parler et d'écrire la langue qu'il apprend.

Voici, à titre d'exemple, la troisième série du cours élémentaire ; elle est intitulée : *Je cueille une rose.*

Je sors de la maison, — je descends le perron, — j'arrive dans le jardin. — Je marche dans le jardin, — je vois une belle rose, — je m'arrête devant la rose. — J'ouvre mon canif, — je coupe la rose, je referme mon canif — et je le remets dans ma poche. — Je mets la rose à ma boutonnière — et je quitte le rosier.

Nous craindrions de faire tort à une méthode que nous estimons remarquable à beaucoup d'égards en portant sur elle un jugement trop sommaire ; nous y reviendrons du reste à propos de l'initiation grammaticale. Remarquons seulement ce qui suit :

Le milieu intuitif ou centre d'intérêt est représenté ici par une action. L'effort principal porte sur le verbe, considéré comme l'âme du langage ; idée très juste théoriquement, mais qui prend des aspects bien différents suivant la langue à laquelle on l'applique. Tous ceux qui ont enseigné l'allemand avec quelque succès savent que, pour cette langue, le premier effort porte sur le nom bien plus que sur le verbe ; le langage reste informe tant que l'on n'est pas exactement fixé sur le genre et la déclinaison du nom. De là la nécessité de bien choisir les noms dans le vocabulaire que l'on impose au début ; les verbes, même concrets, doivent être choisis en tenant compte du régime qu'ils imposent. Il est donc compréhensible que le centre d'intérêt soit, dans l'étude de l'allemand, non pas une action principale ramenée à ses éléments, mais un milieu naturel. Nous considérons comme une exagération dogmatique regrettable le fait d'élever un procédé au rang d'une méthode, au point de remplir deux volumes entiers de séries du genre de celle que nous avons donnée à titre d'exemple ; même en reconnaissant que ce procédé est applicable avec succès au français, à l'anglais et à l'italien, nous ne l'admettrons pas plus qu'aucun autre *à titre exclusif*, parce que nous croyons que la variété est indispensable au maintien de l'intérêt.

Les séries Gouin nous amènent au *texte*, avec ou sans illustra-

tions, comme centre de groupement des mots. Plus tôt nous pourrons condenser dans un texte les idées qui s'expriment par les mots que nous avons choisis, mieux cela vaudra ; dès que l'élève peut comprendre une proposition simple — autant dire dès la première leçon, — il faut réunir en une succession de phrases élémentaires les idées que nous voulons lui apprendre à exprimer. Le texte renfermera des *mots fondamentaux*, en rapport direct avec le sujet de la leçon, et quelques *mots de passage*, nécessaires à l'élaboration de phrases qui ne soient pas trop maladroites. Nous insisterons sur les premiers ; nous veillerons à ce qu'ils reviennent assez souvent pour être finalement assimilés ; mais nous nous contenterons d'expliquer les seconds au passage ; nous serons heureux si l'élève en retient quelques-uns, mais nous ne lui ferons pas un grief de les avoir oubliés jusqu'au moment où ils prendront place eux-mêmes dans la série des mots fondamentaux.

Dire de quoi traiteront les textes à étudier, c'est répéter la liste des milieux intuitifs dont nous tirons la matière de nos leçons. A côté des textes synthétiques développant cette matière, il est bon de prévoir des textes récréatifs utilisant le vocabulaire de base, à l'aide de mots accessoires expliqués en notes. Il ne faut pas, cependant, abuser des hors-d'œuvre ; on doit rester fidèle au plan général que l'on s'est tracé dans le choix des mots. Papillonner d'un ordre d'idées à un autre nuit à la mémorisation ; pour que les impressions soient durables, elles doivent être suffisamment prolongées et renouvelées plusieurs fois. A ce défaut, on s'expose à les effacer par des impressions nouvelles prématurées ou trop nombreuses.

Le choix des mots est déterminé par celui de la base aperceptive ; il ne peut être question, dans les premières années, d'imposer à l'élève, à côté de vocables étrangers en grand nombre et d'un système grammatical nouveau, l'expression d'idées qui lui seraient étrangères ; il s'agit au contraire de lui faire comprendre ou exprimer dans la langue nouvelle les idées qu'il possède déjà. C'est pourquoi, la première étape franchie, il sera bon d'utiliser, comme base aperceptive, différentes branches d'un programme scolaire : histoire, géographie, civisme, sciences, connaissances commerciales courantes, faits de la vie pratique. Il n'est pas jusqu'à l'arithmétique qui ne puisse nous fournir les éléments d'intéressants exercices de langage ;

nous ne songeons pas seulement au calcul abstrait, mais à la solution raisonnée et complète de problèmes de difficulté progressive. Le raisonnement mathématique impose un certain nombre de formules stéréotypées d'une rigoureuse logique de langage ; l'élève acquiert rapidement ces formules et sa propre langue en est améliorée et fortifiée.

Nous connaissons des âmes sensibles qui trouvent trop positive, trop terre à terre, cette base du vocabulaire. Elles préféreraient quelques histoires sentimentales ou quelques romances au clair de lune. Il leur est indifférent que l'élève en comprenne fort mal le sens, qu'il n'en goûte point la beauté, qu'il soit rebuté par la quantité des mots difficiles et abstraits autant que par la psychologie énigmatique des personnages. Cette ballade de Heine qui hante leurs souvenirs de l'Allemagne romantique, il faut que des jeunes filles ignorant tout de la syntaxe et dont le vocabulaire comprend à peine quelques centaines de mots, la récitent d'un air inspiré, la commentent, l'expliquent, la paraphrasent dans un devoir d' « application » ! Nous connaissons le sentiment qui dicte ce choix ; c'est celui qui consiste à substituer les préférences du maître à celles de l'élève ; c'est la confusion de l'intérêt littéraire, esthétique, sentimental de l'adulte, avec l'intérêt scolaire dont nous avons cherché plus haut à établir les mobiles.

Nous n'ignorons pas que la description à jet continu lasse l'intérêt. Dans le stade élémentaire et moyen déjà, ce sont des descriptions animées que nous réclamons ; au lieu de décrire par le menu un paysage de montagne, nous imaginerons un récit d'excursion ; au lieu de parler de la ville en général, nous observerons ce qui se passe sur la rue à différents moments de la journée ; au lieu d'un chapitre sur la construction des tunnels, nous proposerons une biographie de Louis Favre. Nous nous acheminerons ainsi petit à petit de la forme descriptive à la forme narrative, de la langue « grammaticale » et concrète du début à la langue totale et à l'expression littéraire. Mais nous ne prétendrons pas récolter avant que d'avoir semé. Nous n'ignorerons pas la poésie, mais nous la choisirons à la portée des élèves, et nous ne ferons pas de l'accessoire l'essentiel, ni du dessert ou de l'entremets un plat de résistance.

Ici encore, il faut distinguer entre les langues. La simplicité de la conjugaison et de la morphologie anglaises permet de bonne

heure l'emploi de la forme narrative. En allemand, par contre, le moindre récit exige une connaissance complète de la déclinaison de l'article, du nom et du pronom, du prétérit faible, fort et mixte, de la formation et de la place du participe passé. C'est là un fait dont il faut prendre son parti, au lieu de persister à ignorer délibérément les précautions pédagogiques qu'il impose. Un moyen de tourner la difficulté consiste à user provisoirement du présent dans les narrations du cours élémentaire, quitte à reprendre plus tard la même série au passé [1].

L'inconvénient des longs récits ou des nouvelles est d'offrir la même difficulté au début qu'à la fin ; l'étude grammaticale exigerait un style s'enrichissant progressivement des formes nouvelles qu'il s'agit d'acquérir. On est obligé de recourir à des récits détachés, qui dispersent un peu l'intérêt et n'utilisent pas autant que ce serait désirable leur vocabulaire respectif. Les récits indépendants les uns des autres augmentent donc le nombre des mots de passage aux dépens des mots fondamentaux. Pour maintenir l'unité de l'intérêt, rendre plus solide la base aperceptive et faciliter l'acquisition du vocabulaire, il est avantageux de grouper un ensemble de faits autour du même personnage, qui devient ainsi le centre autour duquel gravitent les associations. Ce procédé a été utilisé pour la langue maternelle, on sait avec quel succès, dans plusieurs livres de lecture des écoles françaises (*Francinet, Mon tour de France*), dans *Cuore !* de Amicis, dans *Ein kleiner Junge*, de Scharrelmann, et enfin — pour des élèves étrangers cette fois — dans *Tom in England* et *Alice in England*, de M. et Mme Camerlynk. [2]

Tom (ou *Alice*) *in England* introduit une nouvelle source d'intérêt digne de remarque : les auteurs se sont servis de leur cours d'anglais pour initier les élèves aux moeurs et aux coutumes anglaises. Tom et Alice Rod sont les enfants d'un docteur de cette nationalité, établi à Genève ; les milieux intuitifs et les centres d'intérêts, ce sont la famille Rod, sa charmante villa de Swiss Cottage, les alentours de celle-ci, la vie des différents membres de la famille, divers incidents fort ingénieusement imaginés. Enfin Tom (ou Alice) va en séjour chez ses

[1] Voir dans le *Cours élémentaire de langue allemande* de E. Briod la série intitulée *Fritz, der Bauernjunge.*

[2] *The Girl's own Book* et *The Boy's own Book.* Didier, Paris.

grands-parents et ses oncles en Angleterre, et nous assistons à diverses scènes caractéristiques de la vie anglaise.

MM. Hübscher et Frampton se sont proposé un but analogue dans leur originale *Modern English Grammar* [1] ; mais ils l'ont réalisé avec plus de liberté et de variété en renonçant au personnage central, et en faisant alterner des chapitres descriptifs avec des textes narratifs ou des lettres ayant trait à la vie en Angleterre. Dans l'un et dans l'autre ouvrages, le style se développe progressivement ; des exemples types, des règles et des exercices d'application alternent avec les textes. Dans tous deux aussi, la logique de l'ordre d'étude grammaticale a subi quelques accrocs du fait que les auteurs ne jouissaient pas d'une pleine liberté dans le choix des milieux intuitifs.

Nous ne méconnaissons pas ce qu'a de tentant l'idée d'étudier le milieu étranger en même temps que la langue qu'on y parle. Nous craignons seulement que, fort souvent, on ajoute ainsi une difficulté nouvelle à toutes celles qu'offrent les leçons de langue ; le milieu étranger a souvent des particularités qui déconcertent l'élève plus qu'elles ne piquent sa curiosité. Pour ne pas risquer de devoir consacrer d'assez nombreux instants à des explications en langue maternelle, nous préférons nous borner d'abord aux activités communes à tous les peuples, afin de pouvoir exploiter les ressources intuitives qu'offre notre entourage. Tous les hommes dorment, mangent, travaillent, achètent ou vendent, voyagent ou se récréent ; mais tous ne prennent pas les bains de mer, ni ne font figure dans un monde select.

La question se posera tout différemment quand les principales difficultés de l'étude du langage auront été vaincues et que notre élève aura acquis, sur la base de son milieu naturel, un vocabulaire bien assimilé ; le moment sera venu alors de mettre largement à contribution les sources, littéraires ou autres, qui peuvent initier l'élève à l'âme du peuple étranger telle qu'elle apparaît dans ses moeurs et dans sa langue.

Mais, alors aussi, il faudra savoir choisir et savoir distinguer. La vieille Angleterre, patrie de la langue que parlent deux cent cinquante millions d'êtres humains, pays de traditions anciennes dont la plus belle est celle de liberté, offre un tableau de moeurs

[1] *A Modern English Grammar*, par HUBSCHER et FRAMPTON. Payot, Lausanne.

d'une remarquable unité ; le fait même que son peuple exprime dans deux langages, somme toute très différents, ses impressions journalières d'une part et ses idées générales d'autre part, nous oblige à pénétrer dans son intimité pour parler avec lui son *colloquial language ;* la langue des essais n'est point celle de la table de famille ; un cours d'anglais qui ne connaîtrait que la première et ignorerait la seconde offrirait une lacune grave.

La situation est tout autre pour l'allemand. Pour faire vivre devant les élèves toutes « les Allemagnes », il ne faudrait pas un, mais cinq, dix cours d'allemand. Il est une de ces « Allemagnes » que nous ne pourrions présenter dans un cours de langue sans que nos élèves la prissent en horreur : c'est l'Allemagne de Potsdam. Fermant l'oeil au danger, des cours d'allemand publiés en France avant la guerre ont préféré montrer quelques autres Allemagnes, celle du Weimar de 1800, du Munich de 1848, du Düsseldorf de 1810, ou bien l'Allemagne des clairs de lune romantiques et des blondes Gretchen. Or, pour mettre la France en garde, c'est l'Allemagne de Potsdam qu'il eût fallu révéler, et c'était, pédagogiquement, difficilement réalisable.

La langue allemande est si difficile que, si l'on complique son étude de trop de buts accessoires, on ne réalise rien de solide. Nous pouvons d'ailleurs, sans sortir de notre vieille république, trouver des milieux intéressants à étudier et dont la langue soit précisément l'allemand. Si nous voulons présenter un centre littéraire ou scientifique, pourquoi ne serait-ce point Zurich plutôt que Berlin? Si nous voulons décrire une ferme, pourquoi ne serait-ce pas une ferme suisse, plutôt que saxonne ou brandebourgeoise ? Si nous voulons promener notre élève à la montagne, irons-nous dans le Tyrol avec le tableau de Hölzel ? Pourquoi pas dans l'Oberland ou la Suisse primitive ? Et si nous voulons aborder l'étude des termes de la vie civique, ne commencerons-nous pas par lui enseigner les noms des autorités de son pays, de son canton, de sa commune, en l'entretenant de leurs attributions diverses, avant que de le familiariser avec les termes de la vie politique d'une monarchie ?

L'allemand est en Suisse une langue nationale ; son étude doit donc devenir pour les Romands un élément d'éducation nationale. Puisqu'il faut des bases d'association au vocabulaire, cherchons-les d'abord dans les traits caractéristiques de la vie de notre peuple. Chantons le *Rufst du, mein Vaterland* avant

d'apprendre la *Wacht am Rhein*. Quand les voix auront fraternisé, les coeurs seront plus près de s'entendre [1] !

Présentation des mots nouveaux.

Supposez que vous vous trouviez un soir dans une société nombreuse, et que la plupart des personnes présentes vous soient inconnues. Le maître de céans vous les présente successivement ; quand vous êtes à la cinquième, vous avez oublié le nom de la première, et à partir de la dixième, vous êtes Gros-Jean comme devant : les inconnus sont demeurés des inconnus. Heureux êtes-vous si, dans la conversation que vous engagerez avec quelqu'une des personnes dont vous êtes censés avoir fait la connaissance, vous ne lui donnez pas le nom de sa voisine ou de son voisin !

Si toutefois, au cours de la soirée, vous vous entretenez quelques instants avec l'un des invités ; si tout en causant familièrement, vous observez sa physionomie, que votre conversation sorte des banalités courantes, qu'elle vous renseigne sur le domicile, la profession, les goûts de votre interlocuteur ; si enfin, vous vous découvrez peut-être des amis communs, cet invité ne sera plus pour vous, désormais, un inconnu. On pourra tout à l'heure vous présenter d'autres assistants avec qui vous en userez de même, et, à la fin de la soirée, quand vous vous en irez, vous serez en droit de dire que vous avez fait de nouvelles connaissances.

Pour qu'elles soient durables, cependant, il faudra que les hasards de l'existence ou de la vie de société vous remettent quelquefois en leur présence ; dans la plupart des cas, il suffira, pour ne les point oublier, que vous ayez l'occasion d'échanger avec elles un salut en rue. Mais un certain temps peut s'écouler avant que cette occasion se présente ; ou bien la personne que vous rencontrez porte une toilette très différente de celle qu'elle arborait dans le salon où elle vous fut présentée. Vous aurez alors quelque peine à la reconnaître ; votre salut en deviendra hésitant, peut-être même ne saluerez-vous pas du tout, au risque

[1] Il n'est pas inutile de remarquer ici que la France est, depuis la guerre, dans une situation présentant quelque analogie avec celle de la Suisse. Bien que minorité ethnique dans la nation française, les Alsaciens offrent un intéressant milieu d'étude, digne d'être utilisé dans les cours de langue allemande destinés aux élèves français,

de vous faire taxer d'impolitesse. Vous réfléchirez. Vous vous direz : « Il me semble que je connais cette personne ; mais où donc l'ai-je rencontrée ? » Puis, après coup, — mais trop tard pour réparer votre gaffe — vous vous écrierez : « Parbleu, c'est M. Un tel, c'est Mme Une telle, que l'on m'a présenté chez mon ami X, ce certain soir ! »

Nous n'avons pas fait une digression ; nous avons simplement illustré par un exemple toute l'histoire de l'assimilaton d'un mot. Pour que l'élève retienne un mot étranger, il faut d'abord que ce mot lui soit présenté, et cela dans des conditions telles qu'il fasse sur lui une impression suffisante ; il faut que notre élève ait le loisir de faire connaissance avec lui, d'examiner sa physionomie, de l'introduire dans le cercle de ses connaissances, d'exprimer quelques idées par son moyen. L'impression que fait chaque mot considéré individuellement, ne doit pas être seulement *forte ;* elle doit être encore *diverse ;* elle est *auditive*, lorsque le maître articule ce mot isolé, mais en rapport avec la chose qu'il représente, ou dans une phrase où le mot est expliqué par le contexte; elle est ensuite *visuelle*, quand le mot est écrit au tableau, ou qu'il est mis en relief par des caractères gras dans l'impression d'un texte ; elle est enfin *motrice* quand l'élève articule ou écrit lui-même ce mot.

Pour éviter toute confusion, il est toujours avantageux que le mot nouveau apparaisse la première fois sous une forme non modifiée. Un verbe fort, allemand ou anglais, dont l'élève ne connaîtrait pas l'infinitif ou le présent, et qu'il verrait ou entendrait pour la première fois au passé, c'est un peu comme une personne que l'on vous présenterait masquée ; vous reconnaîtrez peut-être le masque, mais vous ne connaîtrez pas la personne. Quand quelqu'un dira le *chevaux*, das *Kinder*, a *feet*, ce sera la preuve certaine que ces formes plurielles ont été exigées de lui avant qu'il se fût familiarisé avec le singulier *cheval*, *Kind*, *foot*.

Enfin le mot nouveau ne devra pas être une connaissance d'un jour ; il devra réapparaître dans la conversation et dans les devoirs jusqu'à son assimilation définitive.

Est-il besoin de dire que ces précautions quelque peu rigides sont de mise au début de l'étude, mais qu'elles subissent bien des adoucissements avec des élèves assez avancés pour distinguer le mot fondamental sous le vocable modifié, et assez familiarisés avec la méthode de travail pour accomplir par eux-mêmes

l'effort d'attention qu'exige la connaissance d'un mot ? Est-il besoin d'ajouter encore que le plus souvent, ce n'est pas un mot isolé, c'est un groupe de quelques mots que l'on peut imposer simultanément à la mémorisation sans que la confusion soit à craindre, si la base d'association est suffisamment explicite ; et qu'enfin la somme des mots nouveaux qui peuvent être proposés dans une même leçon est très variable suivant la nature des vocables eux-mêmes et le degré de développement des élèves ?

* * *

Quelles conséquences les observations qui précèdent entraînent-elles pour l'enseignement ?

Pour les manuels de langues d'abord. Les mots nouveaux y seront présentés dans des textes ; ils y figureront la première fois en lettres grasses, afin de frapper la vue. Dans un cours élémentaire, ils apparaîtront sous une forme non modifiée : les noms au singulier, les adjectifs à la forme positive, les verbes à l'infinitif ou au présent de l'indicatif. Lors même que cette règle ira s'atténuant avec le temps, il sera toujours avantageux de s'y conformer autant que possible.

Il n'y aura plus, en tête des leçons, les listes fatidiques des vocables rangés sur deux colonnes qui ont assombri les leçons de notre enfance. L'idéal serait que l'élève construisît lui-même son lexique ; mais comme il faut compter avec l'étourderie, la mauvaise écriture et les erreurs de copie, nous lui fournirons un lexique non pour qu'il soit employé comme un moyen de présentation, mais à titre d'aide-mémoire et de référence. Ce lexique se trouvera à la fin du volume, ou dans une brochure indépendante.

Pour les leçons de langues, ensuite. Ici, nous nous trouvons en présence de deux éventualités :

1. *La leçon de vocabulaire a une base concrète intuitive ; le texte qui en condense les éléments doit avant tout servir à faire comprendre les mots par association des idées.* Avant que d'y recourir, il faut donner une *leçon de choses.* Elle a lieu tous livres fermés ; une conversation en langue étrangère s'engage ; elle se meut dans le cadre des connaissances grammaticales acquises. A l'aide du matériel intuitif, objet, carte, gravure, chaque terme est successivement introduit dans une phrase provoquée elle-même par une question habilement formulée. Il prend place

au tableau noir ; il devient pour un instant le centre de l'attention collective ; s'agit-il d'un nom, on lui attribue des qualités ; s'agit-il d'un adjectif, on attribue à d'autres objets la qualité qu'il représente ; s'agit-il d'un verbe, on fait en sorte qu'il revienne dans plusieurs phrases à des personnes différentes, accompagné de tel adverbe connu ou nouveau. Petit à petit, la colonne s'allonge, et après vingt minutes ou demi-heure d'une conversation animée, au cours de laquelle tous les élèves ont parlé plusieurs fois et, dans les jeunes classes, répété en choeur en scandant le rythme, la ration est suffisante. Déjà ces 10, 15, 20 mots ne sont plus des inconnus ; la première connaissance est faite, il reste à la renouveler. Ce sera le rôle de l'écriture des mots isolés, puis de la lecture du texte qui interviendra dans la leçon suivante, du compte rendu de cette lecture, et enfin des exercices d'application grammaticale dans lesquels ces mots figureront. Si, après cela, le maître juge utile de contrôler l'acquisition du vocabulaire par une interrogation portant uniquement sur les mots, fût-ce même à l'aide du terme correspondant de la langue maternelle, nous n'y voyons pas d'inconvénient. Mais commencer par là, c'eût été fausser d'emblée la mémorisation et paralyser le jeu naturel de l'activité intellectuelle.

2. *Le texte joue le rôle principal ; il est apparemment l'unique base d'association.* Nous disons apparemment. Peut-être s'agit-il de faits historiques, connus des élèves ; on peut alors en parler tous livres fermés, en présentant les mots comme dans la leçon de choses ; au lieu de l'intuition directe ou indirecte, c'est alors l'intuition intérieure qui agit et provoque l'aperception. Peut-être parlons-nous de l'organisation de notre pays, ou de tel ordre d'activité nationale : industrie, commerce, métier, ou littérature ; peut-être voyageons-nous ou bien vivons-nous en pensée les incidents d'une journée de vacances : il n'importe. Il est toujours possible de greffer sur les idées acquises quelques-uns des mots nouveaux indispensables à la leçon. La lecture qui suivra en est allégée, facilitée ; elle offrira encore des termes inconnus ; il faudra faire connaissance avec eux ; c'est dire que la leçon de lecture se doublera d'une leçon de vocabulaire.

Le texte où apparaissent les mots nouveaux peut être une biographie ou un récit totalement inconnu des élèves. Mais un tel récit renferme toujours des éléments concrets pouvant faire l'objet d'une conversation préalable ; il sera toujours

possible, sans déflorer le récit, d'amener, au cours de cette conversation, quelques-uns des mots nouveaux nécessaires. Il va sans dire que, si le texte est facile et qu'il renferme peu de termes inconnus, rien ne s'oppose à ce que la lecture intervienne sans introduction spéciale, et devienne elle-même la base de présentation et d'exercice des mots.

Les partisans irréductibles de la méthode directe intégrale refusent de souscrire à l'explication d'un mot étranger par la langue maternelle ; nous l'admettons au contraire toutes les fois qu'un doute subsiste sur la signification exacte du terme. Nous estimons même nécessaire que l'élève puisse indiquer sans hésitation l'expression maternelle correspondant à l'expression étrangère ; ce qui importe à nos yeux, c'est que, aussitôt présenté, le mot nouveau prenne vie dans l'esprit par l'exercice, et par les notions diverses auxquelles la leçon l'a associé.

Ce doute, ce demi-savoir que nous redoutons, il se produit toutes les fois que l'on tente d'expliquer un mot abstrait, par des circonlocutions en langue étrangère. Vous voulez, par exemple, faire comprendre à un élève étranger le mot *détresse ;* vous lui dites qu'une pauvre famille sans ressources est dans la *détresse*, qu'un vaisseau battu par la tempête est en *détresse*, et autres exemples analogues. Que se passe-t-il pendant ce temps dans l'esprit de votre élève ? Il cherche mentalement le mot de sa langue maternelle par lequel il peut expliquer le terme que vous vous efforcez de lui inculquer par la voie directe ; et ce n'est que lorsqu'il l'a trouvé — lorsqu'il a précisément fait cette traduction que vous voulez lui éviter — qu'il estime vous avoir compris. Encore s'il trouvait toujours ! Le principe de la méthode directe intégrale serait sauvé ! Mais neuf fois sur dix il traduit au rebours du bon sens. Alors pourquoi ne pas commencer par où votre élève a fini ? pourquoi ne pas expliquer d'abord le mot abstrait avec le secours de la langue maternelle, pour lui donner aussitôt sa vie indépendante par des exemples appropriés ? Ces exemples, qui étaient des énigmes pour lui, ils sont maintenant des pensées vivantes, et le détachement nécessaire, indispensable, entre mot étranger et mot maternel, s'opère de lui-même.

Un exemple frappant nous est fourni par l'étude des prépositions. Le point de vue de la méthode directe intégrale est que, les prépositions donnant lieu à des emplois idiomatiques

très différents suivant les langues, il serait erroné d'en communiquer la traduction. Nous avons pu voir bien des fois à quelles confusions aboutit ce point de vue. Soit à présenter à l'élève la préposition allemande *nach ;* un manuel « méthode directe intransigeante » l'explique par les exemples suivants :

Ich nehme jetzt den Bleistift und dann nehme ich ein Blatt Papier. Ich nehme das Blatt *nach* dem Bleistift.
Ich schreibe ein Wort ; *nach* diesem Wort schreibe ich noch ein Wort.
Die Zahl zwei kommt *nach* der Zahl eins.
Nach der Stunde gehen die Schüler aus dem Schulzimmer.
Karl kommt *nach* Ludwig. Du kommst *nach* mir.
Ich greife nach der Feder.

Présentés simultanément, ces exemples produisent la confusion la plus extraordinaire. Joués par le maître et les élèves, ils aboutissent invariablement à plusieurs traductions spontanées, parfois exactes, souvent inexactes, après quoi tout est à recommencer. Où est ici l'erreur ? Elle consiste à proposer l'emploi idiomatique d'un mot avant que son sens propre soit assimilé. Le sens propre pouvait être acquis par la méthode directe, sans avantage certain toutefois, vu le caractère demi-abstrait du mot ; mais le sens dérivé appelait l'explication en langue maternelle.

Voulez-vous voir un livre dans lequel le principe de la méthode directe est poussé jusqu'à ses dernières limites ? Prenez *La méthode intuitive illustrée, Deutsches Lehrbuch*, par Louis Marchand[1]. Chaque mot nouveau est illustré par une image ; nous n'osons pas dire « expliqué », car ce serait admettre que l'auteur a résolu la quadrature du cercle. Un garçon mange un bâton de chocolat ; il a la figure épanouie de contentement ; cela veut dire que son chocolat est *gut*. Un autre garçon fait une grimace épouvantable ; qu'a-t-il donc, juste ciel ! Mais parbleu, c'est bien simple : son chocolat, à lui, est *schlecht*. La Vénus de Milo, nous dit-on, est vraiment *schön ;* mais un bonhomme dont on nous fait le portrait est *hässlich* ; sans doute sa maman est-elle d'un autre avis !

Pourquoi, je vous en prie, toutes ces chinoiseries ? L'enseignement n'aurait-il d'autre but que de proposer des devinettes ?

[1] Larousse, Paris.

L'assimilation des mots.

Un musicien vaudois nous disait avoir enrichi sans peine son vocabulaire de nombreux termes allemands alors que, encore peu expert dans la langue de Gœthe, il étudiait dans un conservatoire l'oratorio *Les Saisons* de Haydn. «La musique y souligne si bien le texte, ajoutait-il, que les mots se gravent d'eux-mêmes dans la mémoire. Un camarade qui m'expliquait l'interprétation de ce passage fit, en chantant le vers :

« Flammende Blitze durchwühlen die Luft »

un geste si énergique, qu'il m'envoya rouler dans le coin de la chambre. Dès lors, je me suis toujours souvenu du mot *Blitz* et du verbe *blitzen !* »

Qui ne possède, dans son vocabulaire, des termes ayant aussi leur anecdote, ou bien des mots qui sont apparus d'emblée, à l'audition ou à la lecture, si conformes à la situation qu'ils évoquent, que la mémoire les a enregistrés du premier coup, sans effort ? Le souvenir du mot ou de l'expression s'associe si étroitement aux circonstances dans lesquelles on l'a appris, que leur union est indissoluble. Les paroles de héros, les mots historiques que la mémoire des peuples a enregistrés pour toujours, doivent à cette heureuse association de ne jamais mourir. L'impression première est si forte, parfois, qu'elle ne disparaît jamais plus.

Dans l'acquisition du vocabulaire étranger, ce cas est toutefois l'exception. La mémorisation est généralement lente, et, avant d'être définitive, elle connaît quelques étapes qu'il est utile de rechercher.

Ce fait est vrai de la langue maternelle comme des langues étrangères. Nous connaissons beaucoup plus de mots que nous n'en employons. Les termes que nous comprenons, à la lecture ou à l'audition, mais dont nous n'usons pas dans notre discours parlé ou écrit, ne sont que *partiellement assimilés*. Ceux que la mémoire tient à notre disposition immédiate quand nous parlons ou que nous écrivons sont *entièrement assimilés*. La proportion entre les deux catégories de mots est très variable suivant les personnes, leur milieu social, leurs aptitudes, leur degré de culture. Plus le nombre des mots entièrement assimilés est élevé, mieux l'expression peut répondre à la diversité des impressions et à la

richesse des pensées. Réciproquement, pour qu'un mot puisse prendre vie dans la mémoire, il faut que l'esprit conçoive clairement la notion qu'il exprime ; elle seule est une réalité ; le mot n'en est que la forme extérieure, le signe conventionnel. La puissance d'assimilation dépend de la faculté de concevoir les notions ; en dehors de l'intelligence, il n'y a que faux-savoir et verbalisme.

Notre ambition en enseignement doit être de *faire passer dans la catégorie des mots entièrement assimilés tous ceux qui correspondent dans l'intelligence à une notion précise.* A moins de cas exceptionnels, ce ne peut être l'affaire d'un instant ; nos cours de langues doivent être construits de telle façon que l'élève parcoure presque sans s'en douter les étapes de l'assimilation des mots ; ces étapes sont à la nourriture intellectuelle ce qu'est la digestion pour la nourriture du corps. Quand le mot a été présenté au cours de la leçon de vocabulaire ou de lecture, il n'est encore que *candidat à l'assimilation.* L'étude mécanique d'une liste de mots ne changerait rien à ce fait et ne pourrait qu'entraver l'évolution naturelle de ce phénomène. Il faut préparer la nourriture, l'absorber au moment favorable et en quantité voulue, la dissoudre par la mastication et la déglutition, et pouvoir compter sur l'action des sucs stomacaux et intestinaux, avant que d'espérer la digérer ; encore faut-il que le repas ne soit pas trop consistant et que la digestion ne soit pas troublée par les circonstances extérieures.

Marquons, dans le cadre du travail scolaire, les étapes de l'assimilation d'un groupe de 15 à 20 mots nouveaux :

1. Les mots sont présentés dans une leçon de choses[1], c'est-à-dire de vocabulaire et conversation, ou de lecture. Comme nous l'avons vu, la présentation peut être faite dans la leçon de choses et confirmée dans celle de lecture.

2. L'élève relit le texte à la maison. Il en fait à la leçon suivante un compte rendu oral aidé, s'il le faut, par un questionnaire. L'assimilation partielle est en bonne voie.

3. Dans la même leçon, la classe prépare un devoir où apparaissent nos 20 mots et dans lequel diverses difficultés grammaticales

[1] Nous donnons à ce terme « leçon de choses » un sens extensif ; une telle leçon peut porter non seulement sur des choses ou une image, mais sur une personne, une série d'événements, une institution, une œuvre littéraire, une opération commerciale, etc. La « chose » est le donné concret.

sont exercées. L'attention consciente cesse de se porter sur les mots ; elle va à la grammaire. La connaissance des mots passe graduellement dans l'automatisme.

4. Elle est loin d'être définitive pour tous. On s'en aperçoit bien lorsque, dans une leçon suivante, un nouveau groupe de mots est apparu ; les impressions nouvelles risquent d'effacer les moins récentes. Il faut dans la conversation, multiplier les occasions de rappel; mais il faut aussi varier la forme des rappels. C'est là l'utilité du thème qui intervient alors ; mots récents et mots moins récents y figurent, évoqués cette fois par le moyen de la langue maternelle. Cet exercice fait voir encore bien des lacunes d'assimilation.

5. Le thème dûment corrigé, vous pensez que la dernière étape est franchie. Pas trop d'illusions, toutefois ! Consacrez cinq minutes à l'exercice suivant : vous proposez le terme étranger et demandez son équivalent en langue maternelle ; la mémoire joue parfaitement. Faites l'inverse : les lacunes abondent encore ! C'est désespérant ! dites-vous. Nullement, c'est tout naturel, au contraire, les mots étant isolés de leur contexte. Deux minutes d'exercice individuel, et ce petit jeu réussit fort bien.

6. Deux ou trois semaines se sont écoulées ; deux ou trois groupes de mots au moins sont en voie d'assimilation, en même temps qu'un sujet grammatical important a fait l'objet d'exercices et de devoirs. Un sujet concret a servi de base objective à tout cela. C'est le moment d'exiger un effort individuel, et si possible original. Un sujet de rédaction est proposé ; il donne l'occasion d'utiliser les mots acquis. Pour l'élève, c'est un nouveau rappel ; pour le maître, c'est un test d'assimilation. Que révèle ce test ? Le plus souvent qu'une partie seulement des mots qui ont fait l'objet de tant de sollicitude sont assimilés au point d'être utilisés sans difficulté, sans confusions, sans fautes.

7. Il faut donc corriger les erreurs, empêcher l'oubli, et pour cela, ménager encore quelques entrevues passagères avec nos nouvelles connaissances, dans les textes à venir ou par la revision des lexiques. Le moment vient enfin où l'école cesse d'intervenir ; le travail personnel, guidé par la volonté, doit avoir sa part dans la lutte contre l'oubli ; il convient de la lui laisser.

* * *

M. Epstein, auteur d'un intéressant ouvrage déjà cité, *La pensée et la polyglossie,* voit dans l'assimilation partielle et l'assimilation totale des mots deux buts différents des études. Il appelle *mode impressif* le travail d'assimilation poussé jusqu'à la compréhension du vocable étranger, et *mode expressif* le travail poussé jusqu'à la faculté d'expression. Convaincu des effets nuisibles de l'antagonisme des langues, il propose à l'école un but limité : elle ne poussera l'étude jusqu'au mode expressif que pour une seule langue étrangère, et se contentera du mode impressif pour la deuxième. Cette différence de but appelle une différence de méthode ; pour la première, il faudra veiller à l'assimilation totale et ordonner des exercices dans ce but ; pour la deuxième, l'attention se portera avec plus de liberté sur le côté culturel de l'étude ; celle-ci sera moins ralentie par le contrôle des résultats. On lirait et on interpréterait davantage; on ne converserait guère et on ne composerait pas. En réalité, tout en visant au mode expressif, on n'aboutit, avec d'assez nombreux élèves, qu'au mode impressif ; c'est pourquoi nous craindrions qu'en donnant à l'idée de M. Epstein une sanction officielle, on ne diminuât encore la moyenne des résultats obtenus.

Un distingué linguiste lausannois, E. de Beaumont, aujourd'hui décédé, avait imaginé, il y a une trentaine d'années, un système de vocabularisation basé sur des considérations analogues à celles qui précèdent. M. de Beaumont exigeait de ses élèves une comptabilité en règle des mots, répartis en trois « Index ».

Dès qu'un mot nouveau apparaissait, il était inscrit dans l'Index C ; on ne retenait toutefois que les mots que toute personne cultivée est tenue de posséder.

Quand le mot était reconnu sans difficulté à la lecture, mais que son orthographe était encore incertaine, ou qu'il n'était pas à disposition pour la conversation, il passait à l'Index B.

Enfin les mots à disposition pour la conversation et très bien connus sous le rapport du sens et de l'orthographe prenaient place à l'Index A. Chaque mot devait passer dans les trois cahiers ; les passages s'opéraient au cours de revisions périodiques.

Par l'application rigoureuse de son système, M. de Beaumont était parvenu à acquérir un nombre extraordinaire de mots,

dans une dizaine de langues ; il s'exprimait avec facilité dans la plupart d'entre elles, et enrichit jusqu'à sa mort un trésor qui faisait l'admiration de tous.

Le système de Beaumont exige une dose de volonté peu commune et des aptitudes exceptionnelles ; c'est celui du linguiste-né et de l'autodidacte. Tout l'enseignement devrait aboutir à l'autodidactisme, celui des langues plus que tout autre ; c'est dire que des jeunes gens cultivés devraient être à même de continuer par leurs propres forces, à la fin de leurs études, le contrôle de leur vocabulaire. Le système de Beaumont, ou tout autre moyen analogue, leur rendrait alors des services éminents.

* * *

En dépit des dimensions inattendues de ce chapitre, nous sommes loin d'avoir épuisé le sujet de l'acquisition du vocabulaire.

Nous devrions parler des mots rebelles à l'assimilation, ces mots semblables à des aliments indigestes que le suc gastrique ne parvient pas à dissoudre. Nous devrions rechercher les moyens de fortifier l'impression produite sur la mémoire par ces mots et de créer autour d'eux des associations évocatrices.

Nous devrions rechercher l'influence sur la mémorisation, de certains contrastes ou de certaines parentés entre les mots ; nous prouverions alors qu'il est toujours avantageux de mémoriser simultanément un adjectif et son contraire, et que cela est aussi vrai de nombreux substantifs, verbes et adverbes ; nous montrerions combien le groupement des mots d'après le milieu naturel facilite la formation de familles de mots (*mahlen, Mehl, Mühle, Müller, — to mill, meal, a mill, miller*) ajoutant ainsi la concentration des formes à celles des idées, et chevauchant fréquemment d'une langue à l'autre.

Nous devrions étudier les perturbations qui peuvent entraver l'assimilation des mots, les unes inhérentes à la nature de l'étude, les autres causées par des défectuosités de méthode ou d'organisation du travail. Il faudrait pénétrer dans le détail des causes et étudier le moyen d'y porter remède.

Nous devrions aborder la question de la dérivation des mots ; montrer comment les préfixes et les suffixes prennent petit à petit, au fur et à mesure de l'enrichissement du vocabulaire, leur

valeur propre et constante, et quelle est l'immense importance de cette notion pour l'éveil du sens linguistique. Parallèlement à ce sujet, il faudrait traiter celui de la formation des mots composés, d'une si grande importance pour une bonne compréhension de l'allemand et de l'anglais.

Nous devrions parler de l'étymologie, et de l'aide qu'elle apporte fréquemment à une compréhension exacte, même dans les écoles où l'on n'étudie pas le latin. Nous ferions voir qu'une étude suffisante des racines latines et grecques — étude malheureusement trop négligée — peut suppléer à bien des lacunes et permettre des rapprochements, des concentrations de termes qui apportent à l'étude un élément d'intérêt tout nouveau.

Cette aide étymologique, nous ne l'apprécierons pas moins quand elle s'appuyera sur une langue vivante. L'étude de l'anglais devient vraiment facile et attrayante pour qui connaît bien le français et l'allemand; et nous ne connaissons pas d'exercice qui mette à l'épreuve la sagacité des élèves mieux que la recherche des vocables d'origine germanique et de ceux d'origine latine dans un texte anglais.

Le sujet est si riche, qu'il dépasse notre ambition et qu'un volume y suffirait à peine. Or nous devons nous borner. Qu'on nous permette cependant de mettre nos lecteurs en garde contre deux écueils dont nous connaissons par expérience la réalité.

Le premier est la confusion de termes présentant des consonances communes. Tous ceux qui enseignent les débuts de l'allemand savent les curieuses confusions que font naître les mots *Mädchen* et *Mensch* dans sa forme modifiée *Menschen*. N'ai-je pas vu des élèves employer *Falte* pour *Spalte*, et — confusion plus baroque — embrouiller dans leur cervelle les mots *stricken* et *trinken*, ou même *stumpf*, *Strumpf*, *Rumpf* et *Trumpf* ! De tels accidents sont difficilement évitables ; la cause en est généralement une notion insuffisamment approfondie de chacun de ces mots lorsqu'il est apparu dans le cours de l'étude. Le remède consiste à créer autour de chacun d'eux des associations, soit par phrases (Karl ist ein Knabe, Marie ist ein Mädchen ; ein Knabe ist ein Mensch, ein Mädchen ist auch ein Mensch ; Knaben und Mädchen sind Menschen), soit par composition ou dérivation (Stricknadel, Trinkwasser ; menschlich, mädchenhaft).

L'aide étymologique peut aussi servir à détruire une confusion ou à la prévenir ; par exemple, comme les élèves confondent

volontiers les noms de jours anglais *Tuesday* et *Thursday*, on fournira un point d'appui à leur mémoire en leur disant que Tuesday, tout comme l'allemand Dienstag, était dédié à Tiw, dieu germain de la guerre (mardi, jour de Mars), alors que Thursday l'était à Thor (Donar, Donnerstag), dieu germain du tonnerre (jeudi, jour de Jupiter).

Si nous insistons sur ce premier écueil de la confusion des termes, c'est qu'il illustre de façon frappante la nécessité d'une étude approfondie des mots. On ne se doute pas du désordre extraordinaire que peut causer dans la mémoire un travail ininsuffisant du vocabulaire. Nous préférerions être taxés de « Gründlichkeit » excessive plutôt que d'être l'artisan d'un tel désordre.

Le deuxième écueil auquel nous faisions allusion est une erreur de méthode. Elle consiste à imposer, sur la base d'analogies grammaticales, des classifications de mots non encore assimilés, voire même inconnus. Cette erreur était fréquente dans les cours de langue inspirés de la méthode traditionnelle ; on y exigeait de l'élève qu'il apprît ensemble des séries de noms formant leur pluriel de la même manière, ou de verbes ayant le même *Ablaut*. Le plus souvent, on faisait ainsi obstacle à l'assimilation du mot par la voie naturelle du milieu intuitif, du contexte ou des associations d'idées, sans ajouter grand'chose au savoir grammatical. Quelle est la place logique des classifications grammaticales ? Comment peuvent-elles aider, et non pas nuire à l'assimilation des mots ? C'est ce que nous étudierons au chapitre suivant.

IV.

L'étude grammaticale.

De l'alternance nécessaire entre l'étude des mots et l'étude grammaticale. Exemples pratiques. — Le point de vue du grammairien et celui du pédagogue, leur opposition. — L'ordre naturel d'étude. — Notions définitives et notions provisoires.

Les modes de présentation des faits grammaticaux. — Les étapes de l'assimilation grammaticale. — Les exercices d'assimilation, leur but, leur forme. — Les « questions de cuisine ». Corrections et sanctions. Travail en classe et travail à domicile. — Petites choses, grands effets.

Mieux que de longues théories, quelques exemples un peu complets nous aideront à établir la place que prend et la forme que revêt l'étude grammaticale dans une méthode rationnelle.

Mots nouveaux et grammaire.

Voici le texte d'une leçon tirée d'un cours d'anglais basé sur la méthode directe la plus stricte :

A Tea-party.

Yesterday[1] I was in the country with my *uncle* Charles and *aunt* Mary, for there was a *holiday*. What does a holiday *mean* ? It means a day for play and not for work. I *stayed* at uncle Charles' house all day, and was very *happy*. My aunt, my father's *sister*, was giving a *party*, and we *expected some* friends. They *enjoy tea-parties*, and we like them, too. We were all *hungry* and *thirsty* after our walk. We had tea in the *dining-room*. On the table there were *cakes* and *jam*, *bread* and *butter*, *buns* and *biscuits*, tea with *milk* or *cream* and *sugar*, and a *lot* of other good *things*.

After tea we played *merry games* and *made* a *great noise*. What were we playing at ? We were playing at *hide-and-seek*. Our brother was *hiding* in one room ; we *looked* for him, but we were not *able* to *find* him, so he called us, and there he was with Jack in the *cupboard*. Then we played with the *cat* and her three *pretty little kittens*. They were with her in a *basket* under the *kitchen* table.

After our party our *visitors* were going. But our *cousins' hats*

[1] Les mots en italique sont les mots nouveaux.

were not in the *hall*. We were looking for them, but we saw Tom *laughing at* us. Then we found three of them under the table, and he was *holding* one *behind* him.

Cette leçon est la cinquième du cours. Les quatre premières traitent les sujets concrets et grammaticaux suivants :

1. *A Room.* — Articles défini et indéfini ; pluriel régulier des noms ; présent des verbes *to be* et *to have*.
2. *Books and Writing materials.* — Présent ordinaire et présent progressif.
3. *School-work.* — Suite de l'étude du présent. Pronoms interrogatifs.
4. *At the Farm.* — Forme interrogative et forme négative. Adjectifs possessifs, pronoms personnels.

Ces quatre premières leçons présentent 180 mots ; la cinquième dont nous venons de donner le texte en a 45 nouveaux. Comme on le voit, il s'agit d'un cours allant rapidement en besogne et ne laissant pas à l'assimilation le temps matériel indispensable, à moins que l'on n'avance qu'avec la plus extrême lenteur.

Voyons quels sont les nouveaux éléments grammaticaux apportés par la cinquième leçon. Laissant les faits de détail, nous y trouvons :

1. Le génitif des noms de personnes (génitif saxon).
2. Le passé[1] faible.
3. Premiers cas de passé fort.

Que fera le maître d'anglais utilisant ce manuel pour ses leçons, et désireux de conformer son enseignement aux principes énoncés plus haut, en s'assurant les avantages de l'intérêt, d'une base aperceptive, d'une présentation normale des mots sous une forme non modifiée, d'une étude successive, et non simultanée, des difficultés grammaticales nouvelles, et d'une activité variée ? Fera-t-il ânonner ce texte ligne à ligne, avec force explications, toujours recommencées ? Les leçons manqueraient de vie et d'intérêt, auraient toutes la même forme, créeraient le désordre des notions, lasseraient l'attention.

Sérions donc les difficultés ! Bâtissons d'abord un texte de

[1] Dans les pages qui suivent, nous donnons au mot *passé* le sens de l'anglais *past* signifiant *prétérit* ou *passé simple*, analogue à l'*imparfait* ou *passé simultané* dans cette langue. La terminologie grammaticale est aujourd'hui si flottante, qu'un peu de tolérance est de rigueur dans ce domaine, somme toute purement conventionnel.

présentation des mots nouveaux sans difficultés grammaticales nouvelles :

A holiday.

To-day is a *holiday*. I have no lessons, and do not go to school. I go to my uncle Charles and aunt Mary. They do not live in town, but in the *country*. I *arrive* at their house. I go into the hall and *hang* my *hat* there.

My uncle and aunt are giving a *tea-party*. They *expect* some *friends*. I *like* tea-parties very much.

We take tea in the *dining-room*. Every *guest* has a *cup*, a *saucer* and a *plate*. My aunt brings a *tea-pot* and she *pours* tea into every cup. We put *sugar* and *milk* into our tea.

We first *eat* a *slice* of *bread* with *butter* and *jam ;* afterwards we eat some *cake*, *buns* and *biscuits*. There are a lot of good things on the table. We eat and *drink* with *pleasure*, for we are *hungry* and *thirsty*.

After tea I play some *games* with my *cousins*. We are *merry* and make a *great noise*. We play at *hide-and-seek*. One of my cousins is *hiding* in a room and we look for him. But we are not *able* to *find* him behind the cupboard. We *laugh* very much.

My aunt has a *cat ;* she has three little *kittens*. They are very *pretty*. They are in a *basket* in the *kitchen*. The kitchen is a room ; the servant cooks the dinner in the kitchen. We go into the kitchen and play with the kittens.

Then the *visitors* take leave of my uncle and aunt. I take leave of them too, and go home.

Ce texte, sans doute susceptible d'améliorations et forcément trop chargé de mots nouveaux, offre l'avantage de s'en tenir rigoureusement au programme grammatical des leçons précédentes. Il renferme presque tous les mots nouveaux de la cinquième leçon et quelques autres encore; comment ces mots seront présentés et exercés dans des leçons de lecture et conversation, c'est ce que nous croyons avoir suffisamment expliqué au chapitre précédent. L'exercice d'assimilation des mots offrira précisément l'occasion de familiariser les élèves avec les formes interrogative et négative de la proposition, qui n'ont été qu'ébauchées à la quatrième leçon.

Ce résultat acquis, les mots dûment catalogués, leur orthographe contrôlée par une dictée ou un questionnaire [1], nous abordons les difficultés grammaticales nouvelles :

[1] Nous n'abordons pas ici la question de l'exercice phonétique, qui demande en anglais un soin tout spécial, mais qui sort du cadre de ce chapitre.

Le génitif.

Exemples types : My aunt is *my uncle's wife.* My uncle is *my aunt's husband ;* he is *my father's brother.* Tom is my cousin ; he is *uncle Charles' son.* I am *my parents' child.*

La discussion de ces exemples, préalablement écrits au tableau, aboutit à l'énonciation, en français, de la règle de formation du génitif anglais sous ses trois aspects de génitif d'un nom singulier, d'un nom pluriel, et d'un nom propre terminé par *s*. Ce sujet mérite un exercice d'application spécial, du reste proposé dans le volume auquel nous avons emprunté le texte de cette leçon.

Passons au deuxième sujet grammatical de la leçon. Nous le présentons par la juxtaposition des deux textes suivants :

Present tense.	*Past tense.*
To-day *is* a holiday.	Yesterday *was* a holiday.
I *have* no lessons ; I have a tea-party at my uncle's.	I *had* no lessons ; I had a tea-party at my uncle's.
I *arrive* at his house and *hang* my hat in the hall. My uncle and aunt *expect* some friends.	I *arrived* at his house and *hanged* my hat in the hall. My uncle and aunt *expected* some friends.
We *are* in the dining-room. My aunt *pours* tea into the cups.	We *were* in the dining-room. My aunt *poured* tea into the cups.
After tea I *play* with my cousins. I *like* our games very much. We *play* at hide-and-seek. Tom *it* hiding in the cupboard. He *calls* us and we all *laugh.*	After tea I *played* with my cousins. I *liked* our games very much. We *played* at hide-and-seek. Tom *was* hiding in the cupboard. He *called* us and we all *laughed.*

Ce texte ne renferme que des mots maintenant connus, et, outre les deux auxiliaires, des verbes réguliers. La loi de formation du passé faible saute aux yeux ; après l'élaboration du temps complet des verbes *to be* et *to have* (auxiliaires), *to hang* (régulier, terminaison *ed*), *to play* (verbe en *y* précédé d'une voyelle), *to like* (verbe en *e*, terminaison *d*), *to expect* (verbe en *t*, cas spécial de prononciation), la règle générale est formulée. Pour l'application, il suffit de cacher ou d'effacer le passé dans la juxtaposition ci-dessus et d'inviter les élèves à le reconstituer, oralement et par écrit, sur la base du présent.

Troisième sujet : *Passé fort.* Usons du même procédé :

Present tense.	*Past tense.*
To-day I *do* not go to school, for I have a holiday. I *go* to my uncle's.	Yesterday I *did* not go to school, for I had a holiday. I *went* to my uncle's.
My uncle and aunt *give* a tea-party. We *take* tea in the dining-room.	My uncle and aunt *gave* a tea-party. We *took* tea in the dining-room.
My aunt *brings* the tea-pot. We *drink* tea and *eat* cake, for we are hungry and thirsty. We *put* sugar into our tea.	My aunt *brought* the tea-pot. We *drank* tea and *ate* cake, for we were hungry and thirsty. We *put* sugar into our tea.
After tea I play with my cousins. We *make* a great noise. Tom *hides* himself in the cupboard. We are not able to find him. (We do not find him.)	After tea I played with my cousins. We *made* a great noise. Tom *hid* himself in the cupboard. We were not able to find him. (We did not find him.)
Afterwards the visitors *take* leave and *go* home.	Afterwards the visitors *took* leave and *went* home.

La comparaison des deux textes révèle l'Ablaut. La seule règle générale qui s'en dégage pour l'instant est l'absence de désinence à toutes les personnes du passé, idée qui se précise par la conjugaison du temps complet pour quelques verbes. Comme premier exercice d'application, on peut conjuguer à toutes les personnes les premières phrases du texte. On établit ensuite sur deux colonnes [1] un tableau de l'Ablaut des verbes qui y figurent. Les élèves se rendent compte de la nécessité de le mémoriser, et, dans une leçon suivante, ils sont invités à reconstituer, au passé, tout le texte *A holiday* donné plus haut. Cela fait, le terrain est si bien déblayé, que le texte du livre, *A Tea-party,* mentionné au début de ce chapitre, est lu et compris d'emblée. La conversation s'engage de nouveau, mais au passé cette fois, sur les menus faits qu'il narre et les personnages qu'il met en scène. Les quelques mots nouveaux qu'il renferme encore, quatre ou cinq en tout, et les quelques expressions qui appellent une explication, sont compris et re-

[1] Ou sur trois colonnes si l'on tient à la présentation simultanée du participe passé.

tenus sans peine. Le temps « perdu » à présenter les mots et à exercer successivement les trois difficultés grammaticales nouvelles se trouve être du temps gagné. Le travail n'a jamais cessé d'être varié, plein d'imprévu bien que méthodique, et rapide, bien que fondamental. Une heure suffit à l'exercice du texte synthétique ; trop difficile et compliqué au début, il offre maintenant l'avantage de fondre en un tout les éléments très divers des leçons précédentes, dont il est la synthèse utile et nécessaire. Il y a plus : les nombreux vocables nouveaux sont apparus à réitérées fois, dans des textes et des exercices divers de nature et de forme. Leur assimilation est donc en bonne voie.

Nous assistons, dans l'exemple qui précède, à une ascension parallèle dans deux domaines qui, si l'on veut bien y réfléchir, sont profondément différents : l'enrichissement du vocabulaire et celui des connaissances grammaticales. Les leçons de l'un et l'autre ordres alternent et se complètent mutuellement en utilisant leurs matériaux respectifs.

L'ordre d'étude.

A propos de l'ascension grammaticale, il faut marquer la différence des points de vue du savant et du pédagogue. Le savant qui écrit une grammaire dans un but scientifique réunit dans un même chapitre une série de faits linguistiques qui lui paraissent connexes. Le maître de langue doué de sens pédagogique procède tout différemment. Dans l'ensemble des faits grammaticaux de tout ordre, il choisit d'abord ceux-là seuls qui sont assimilables pour son élève ; il fait de chacun d'eux l'objet d'une étude spéciale, et les soumet successivement à un patient travail d'assimilation. Ce n'est que lorsque leur utilisation est devenue en quelque sorte automatique, qu'il aborde l'étude d'un sujet nouveau. De temps à autre, il interrompt cette succession pour grouper les faits acquis dans un ordre synthétique.

Appliquons les remarques qui précèdent à un sujet de grammaire allemande. Soit à enseigner la déclinaison de l'adjectif à des élèves de langue française. La grammaire très scientifique et fort complète qui nous initia, il y a, hélas! fort longtemps, aux difficultés de la langue de Gœthe, présente l'ensemble du sujet en quelques leçons englobant à peine un mois de travail

scolaire. Tout est groupé en trois chapitres ; déclinaisons faible, forte et mixte. Chaque chapitre débute par un impressionnant tableau de paradigmes ; déclinaison faible : *der gute Vater, die gute Mutter, das gute Kind, der jüngere Bruder, das grösste Haus,* aux quatre cas, singulier et pluriel, au total 40 formes ; déclinaison forte : *guter Wein, gute Tinte, gutes Brot, besserer Wein,* 32 formes ; déclinaison mixte : *ihr guter Vater, ihre gute Mutter, ihr gutes Kind,* 24 formes. Avec quelques exercices pour chacune des trois séries, l'élève est censé apte à se débrouiller dans ce labyrinthe. S'il est un de ces esprits exceptionnels apprenant par synthèse, il y parvient, non sans un gros effort ; sinon, et c'est le cas général, il doit constamment recourir aux paradigmes ; malgré cela, les fautes abondent.

Envisagée au seul point de vue pédagogique, la déclinaison de l'adjectif se présente comme suit :

1. *Adjectifs précédés de l'article défini ou de l'article indéfini, au nominatif seul,* l'accusatif neutre et l'accusatif féminin étant semblables au nominatif :

der gutE Vater	ein gutER Vater
das gutE Kind	ein gutES Kind
die gutE Mutter	eine gutE Mutter.

Il y a une raison à cette différence de terminaisons ; cette raison, il faut la rechercher. Les élèves la trouvent sans peine dans la différence de nature de l'article. Ils sont invités à établir la liste des articles qu'ils connaissent en les classant à ce point de vue. Dès lors, on consacrera de temps en temps quelques minutes à exercer, avec des adjectifs convenables et des articles divers, les noms récemment appris, et cela jusqu'à ce que ce fait grammatical essentiel d'un adjectif se substituant à l'article dans la détermination du genre, ait passé dans l'automatisme. C'est dire que, pendant ce temps, les textes offriront de nombreux exemples d'adjectifs épithètes au nominatif masculin et au nominatif et à l'accusatif neutre et féminin, mais éviteront les autres cas. C'est facilement réalisable.

2. *Adjectifs employés devant un nom pluriel, après un article à deux ou à trois formes, ou sans article, au nominatif et à l'accusatif seulement.* Fait grammatical nouveau : terminaison *en* de l'adjectif après un article pluriel, et *e* sans article. Ce cas est exercé par la mise au pluriel de quelques-uns des exercices

du cas précédent ; c'est une occasion profitable de faire réapparaître des textes, des exemples, des mots antérieurs, avec un but grammatical nouveau. Il va sans dire que, dès maintenant, les textes utilisent aussi ces formes-là.

3. *Adjectif épithète aux quatre cas, au singulier ou au pluriel, après un article à deux ou à trois formes.* Cet ensemble ne présente qu'un fait nouveau, la terminaison *en* de l'adjectif après tout article modifié. Ce point acquis, les textes se meuvent dans un domaine considérablement élargi.

4. La *gradation de l'adjectif* ayant été étudiée au moment voulu, il convient d'utiliser des comparatifs et des superlatifs comme adjectifs épithètes, aux cas prévus sous chiffre 3.

5. Puis vient l'emploi d'*adjectifs sans articles, aux quatre cas.* L'élève voit se vérifier la constatation déjà faite de l'adjectif se substituant à l'article pour la détermination du cas aussi bien que pour celle du genre.

6. Enfin viennent les exceptions à la loi mentionnée sous chiffre 2, soit le cas d'articles tels que *einige, viele, mehrere,* n'exigeant pas la terminaison *en* à l'adjectif qui les suit, à moins qu'ils n'aient été eux-mêmes modifiés.

Entre chacun des éléments de cette progression, le temps voulu a été laissé pour l'assimilation de la difficulté nouvelle et sa fusion dans les notions antérieures ; d'autres sujets grammaticaux ont été introduits ; leur étude repose de celle de l'adjectif, et prolonge le temps d'assimilation. Des textes qui s'enrichissent progressivement, des exercices nombreux, ont appliqué les notions nouvelles, isolées ou réunies. Dès que le résultat prévu sous chiffre 3 a été obtenu, des paradigmes en ont fourni la synthèse, ainsi qu'après les étapes quatre, cinq et six. Ainsi le savoir s'est graduellement classé dans l'esprit ; il n'y a plus qu'à en coordonner les lois. Les expressions, déclinaisons faible, forte et mixte, prennent un sens clair et précis ; inutiles au début, jamais indispensables du reste, elles peuvent servir à grouper les notions dans la mémoire. Le système grammatical apparaît comme un fait que l'on constate, et non comme une tyrannie que l'on subit ; seuls, les incapables notoires ne réussissent pas à en saisir l'harmonie. Le concret a précédé l'abstrait, et le particulier, le général ; l'étude a atteint son but, parce qu'elle s'est conformée aux lois de l'esprit.

Cet exemple de gradation des difficultés est en même temps

une application de la méthode des cercles concentriques ; chaque fois qu'un nouveau cas s'est présenté, l'étude n'a eu qu'à élargir un sillon creusé précédemment. Il illustre aussi ce que nous avons rappelé maintes fois au sujet de la place des classifications et de la construction du système linguistique.

Il peut surgir un conflit entre l'ordre à adopter pour l'étude grammaticale d'une part, et le vocabulaire d'autre part. Ainsi les prépositions les plus concrètes, celles qu'il faudra par conséquent étudier les premières, sont celles de lieu : dans, sur, sous, contre, entre, etc. ; mais, en allemand, elles régissent deux cas, alors que les prépositions régissant toujours le datif sont de nature plus abstraite, ont un sens moins précis. Il faut alors recourir au procédé des *notions provisoires :* les prépositions de lieu sont présentées les premières, mais avec des verbes d'état, et la recommandation de les faire suivre du datif ; le moment venu, cette notion est complétée comme il convient par l'introduction des verbes de mouvement.

Faut-il multiplier de tels exemples ? Ce serait sans doute oiseux. Il convient toutefois de remarquer une fois de plus les différences de procédés commandées par la différence des langues. Ainsi la règle générale du pluriel des noms s'impose dès le début pour le français et l'anglais, les exceptions se classant à propos de leur apparition dans les textes ; pour l'allemand, au contraire, il faut d'abord que l'élève acquière un nombre assez grand de noms et qu'il apprenne le pluriel de chacun d'eux. Puis il opère des groupements ; il constate que les masculins et les neutres en *el, en* et *er* ne prennent pas de désinence, que les féminins prennent généralement *n* ou *en*. Ce qui le frappe ensuite, c'est que les autres masculins, ainsi que certains neutres, prennent généralement *e,* tantôt avec, tantôt sans Umlaut, sauf un assez grand nombre de neutres et quelques masculins qui prennent " *er*. Tout le reste peut être considéré comme exceptions à ces règles; ce sont: des mots masculins tels que Vetter (— n) ou Strahl (— en); des neutres tels que Ohr (— en); des féminins tels que Mutter et Tochter ("), Kenntnis (— se), Hand, Frucht (" e). Comment l'élève se débrouillera-t-il dans ce labyrinthe ? Il y parviendra à la manière du botaniste qui fait un herbier. Sur une grande feuille, j'allais dire dans un casier, de six colonnes, correspondant aux désinences constatées pour le pluriel, il rangera un nombre suffisant de noms au fur et à mesure

de leur assimilation. Le mieux serait de prendre pour chaque genre une encre de couleur différente. Quand une centaine de mots au moins y sont inscrits, les règles générales commencent d'elles-mêmes à s'imposer à lui, avec leurs principales exceptions. Le moment vient où, l'étude des quatre cas étant achevée, un tableau synoptique récapitule l'ensemble des faits acquis ; utilisé comme point de départ, ce tableau eût fait l'effet d'un « puzzle » dont on ne réussit pas à trouver la clef.

Nos élèves ont ainsi refait lentement, mais sûrement, le voyage de découverte de l'humanité à la conquête du savoir. Ils sont les constructeurs du système grammatical, ils n'en sont pas les esclaves passifs ou révoltés. Ils ne subissent pas la loi de l'adulte, ils se préparent à devenir des hommes libres. C'est encore la meilleure forme de self-government scolaire !

La présentation des faits grammaticaux.

La forme sous laquelle un fait grammatical nouveau se présente à l'élève et s'offre à sa compréhension n'est pas indifférente. Le procédé choisi peut, là aussi, créer la clarté ou engendrer la confusion.

Il suffit de feuilleter quelques cours de langues pour se rendre compte de la diversité des moyens qui s'offrent à nous pour la présentation des sujets de grammaire. Tous procèdent de la synthèse ou de l'analyse. Une chose est surtout frappante : c'est l'uniformité du procédé adopté par chaque cours, en dépit de la différence des sujets à étudier. Chaque auteur a visiblement obéi à une formule qu'il estime supérieure à toutes les autres. Si tout ce que nous avons écrit jusqu'ici montre notre préférence pour les procédés analytiques, nous insistons de nouveau sur la différence de méthode que peut entraîner la nature du sujet. Ici comme ailleurs, nous nous élevons contre toute formule rigide ; il faut toujours distinguer entre un fait grammatical complexe, qui veut être acquis par étapes, et un fait simple immédiatement assimilable ; il faut distinguer aussi entre les sujets où l'observation et le raisonnement jouent un rôle important, et ceux de nature purement technique et mécanique. C'est au maître de langue et à l'auteur d'une grammaire à voir dans chaque cas quelle est la forme de présentation qui conduit au but le plus rapidement et le plus sûrement. Il en est une,

toutefois, que nous rejetons d'emblée dans l'étude scolaire d'une langue : c'est celle de la première présentation d'un fait grammatical complexe par tableau synoptique. Il convient de la laisser aux grammaires savantes écrites à l'usage des spécialistes capables d'envisager d'un coup d'œil le système grammatical d'une langue. Nous croyons avoir suffisamment démontré que des tableaux de ce genre sont un point d'arrivée, et ne peuvent pas servir de point de départ à une étude pédagogiquement construite.

Le cadre de ce travail ne nous permet pas d'étudier avec exemples à l'appui tous les modes possibles de présentation. Contentons-nous de passer rapidement en revue ceux qui sont le plus fréquemment employés :

1° Grammaires traditionnelles et grammaires modernes font usage de *phrases types ;* mais les premières s'en servent à l'appui de la règle qu'elles énoncent d'abord, alors que les secondes proposent en premier lieu quelques exemples, les discutent, et énoncent ensuite la règle. Le procédé traditionnel est à condamner définitivement.

2° Le fait grammatical est introduit *dans un texte.* C'est le procédé habituel de la méthode directe, et il mérite toute notre approbation lorsqu'il s'agit d'un fait simple, nettement délimité ; malheureusement, plusieurs cours de langues n'ont pas gardé, dans la gradation des difficultés, la mesure nécessaire. Nous avons montré les inconvénients de ce défaut de méthode.

3° Le procédé que nous préférons est une *combinaison des précédents :* le fait grammatical nouveau est introduit dans un texte composé uniquement de mots connus ; des exemples-types sont extraits de ce texte, pour servir à une analyse, qui aboutit à l'énonciation de la règle ; après avoir été exercé une première fois dans les limites du vocabulaire acquis, le fait grammatical est introduit dans les textes suivants, et exercé dans les devoirs qui en découlent.

4° Un fait grammatical nouveau peut être introduit dans les textes sans pour cela faire aussitôt l'objet d'une étude théorique, ni être formulé en règle. Petit à petit, *l'élève acquiert l'usage étranger par habitude,* sans se préoccuper de codifier

son savoir ; le moment venu, c'est-à-dire assez tard, il n'a plus qu'à s'observer lui-même pour trouver les règles de l'usage. Ce moyen est à recommander pour les faits grammaticaux de nature peu précise et à assimilation lente, qu'il est impossible de résumer par une règle simple : tel l'emploi et la suppression de l'article en allemand et en anglais, à l'exception de quelques cas précis.

5° Le sujet à présenter découle fréquemment d'un sujet étudié précédemment. Dans ce cas, le meilleur mode de présentation consiste dans *la juxtaposition de phrases du type connu et de celles du type nouveau.* La règle s'impose ensuite par comparaison. Nous avons donné des exemples semblables au début de ce chapitre. Ce procédé est particulièrement à conseiller pour la conjugaison, l'emploi du verbe et la construction des subordonnées en allemand.

6° Rappelons ici le procédé Gouin (voir p. 118), consistant à *présenter tous les faits grammaticaux par des « séries »*. Dans la règle, une série occupe, avec ses accessoires, une page entière du manuel ; les modifications de forme proposées pour la série sont juxtaposées à celle-ci, et systématisées au bas de la page. La méthode Gouin obtient le mécanisme du langage par la mémorisation des séries, travail de dressage dont l'école éducative ne peut faire un procédé habituel.

7° Le procédé traditionnel de *l'exemple avec sa traduction* peut être dans quelques cas exceptionnels la voie la plus courte et la plus simple ; aucun préjugé dogmatique ne doit alors nous empêcher d'y recourir. Condamnable toutes les fois que l'étude directe est possible, ce procédé se justifie quand il s'agit de noter, entre la langue maternelle et la langue étrangère, une différence à laquelle l'élève doit être rendu attentif ; c'est notamment le cas lorsqu'un fait grammatical constitue un idiotisme dans l'une et l'autre langue.

Comme moyen matériel de présentation, le tableau noir est toujours préférable à la simple audition ou au manuel ; il permet d'éveiller facilement et de maintenir l'attention collective. Mais c'est le manuel qui doit fournir les éléments de présentation des sujets complexes, exigeant des exemples nombreux ou des textes complets.

Quand l'étude aboutit à une systématisation par tableau synoptique, il est toujours avantageux de faire construire ce tableau par les élèves, plutôt que de leur en imposer un préparé d'avance. Le principe actif trouve ici son application directe ; le rôle du manuel est de confirmer et de tenir à la disposition permanente des élèves les éléments des leçons données en classe.

L'assimilation grammaticale.

A mesure que nous avançons dans cette étude, nous quittons de plus en plus les hauteurs sereines des théories pures pour serrer de plus près les réalités. C'est le travail en classe et à la table d'étude que nous abordons, le travail de la parole et celui de la plume, qu'il faut organiser en vue de l'économie intelligente de l'effort.

Assimiler une notion grammaticale, c'est la faire passer du raisonnement et de la mémoire consciente dans l'automatisme. Travail de longue haleine, but qui n'est souvent que partiellement réalisable, mais vers lequel il faut tendre dans la mesure du possible.

Les notions grammaticales sont de deux sortes : elles sont ou bien un fait simple, nettement limité, telle la désinence d'un cas ou celle d'une forme verbale ; ou bien elles sont un fait complexe, marquant une nuance de la pensée, telle la place d'un complément, le choix d'un cas ou d'un mode plutôt que d'un autre. A peu de choses près, il s'agit ici de la distinction entre la morphologie et la syntaxe. Au début de l'étude, ce sont surtout les difficultés morphologiques qui se présentent, mais de plus en plus elles font place ensuite aux difficultés de syntaxe. Pour les unes et les autres, les textes complets, la lecture, l'analyse et l'audition restent des moyens indispensables de la première étape d'assimilation ; mais on ne saurait s'en contenter. Dès qu'il s'agit d'une difficulté technique à surmonter, d'un *geste* à rendre familier, on doit recourir à un exercice systématique mettant en jeu tout l'être intellectuel et affectant toutes les mémoires. Songez à l'apprentissage d'un métier, au maniement des outils ; songez à l'étude d'un instrument, piano ou violon, à la technique de l'archet ou de la main ; croit-on que la technique du langage exige moins de soin, moins d'exercice patient et répété, moins de méthode enfin, que celle du rabot

de l'ébéniste, du ciseau du sculpteur ou de l'archet du violoniste ? Comme l'élève de piano ou de violon, l'élève de français, d'allemand, d'anglais, d'italien, connaît les exercices de gammes et d'intervalles, et les études de mécanisme ; comme lui il doit faire alterner les exercices où la technique est tout, avec les morceaux où elle ne fait que rendre plus libre l'expression et l'interprétation. La même ascension de la pensée et de sa réalisation matérielle s'observe dans l'un et l'autre domaines.

Nous ne prétendons pas, pour nos élèves, au prix de virtuosité ; pour eux comme pour leurs maîtres, la vie entière ne suffira pas à mener cette étude à son terme. Mais ils doivent absolument parvenir à un minimum de correction dans la technique du langage ; recherchons donc quels sont les exercices qui les y conduiront le plus sûrement :

1. La *question* est l'élément indispensable de toute leçon orale ; les exercices écrits comprendront tout naturellement aussi des *questionnaires* destinés non seulement à provoquer l'emploi des mots à retenir, mais encore l'usage de formes grammaticales données. S'agit-il, en allemand, d'exercer les quatre cas ? les questions débuteront par *wer* ou *was, wen, wessen,* ou *wem*. S'agit-il des prépositions de lieu ? le mot interrogatif sera *wo* ou l'un de ses composés. S'agit-il d'obtenir un passé anglais ? la question débutera par *did,* précédé ou non d'un pronom ou d'un adverbe interrogatif. Veut-on obtenir une subordonnée de cause ? la question débutera dans une langue par *warum,* dans l'autre par *why*. Il y a pour chaque langue une technique de la question dont le maître doit connaître à fond l'utilisation pédagogique.

2. *L'étude des désinences* joue un tel rôle dans l'apprentissage d'une langue synthétique, que l'attention de l'élève doit être fréquemment concentrée exclusivement sur ce point. On y parvient surtout par le moyen des *devoirs à terminaisons incomplètes,* que l'élève est appelé à compléter.

Ces exercices peuvent être fragmentaires ou généraux. S'il s'agit, par exemple, d'exercer en allemand le datif à toutes ses formes, on peut proposer à l'élève un texte dans lequel les terminaisons au datif sont seules absentes ; sachant qu'il n'a pas d'autres cas à rechercher, il concentre son attention sur un seul point et maîtrise rapidement la difficulté isolée. On peut

même, avant d'aborder des phrases complètes, utiliser de courts exercices fragmentaires dans lesquels il doit fournir à jet continu l'effort spécial requis de lui (*mit d— Hand, nach dies— Tag, bei mei— Eltern,* etc.). Ensuite on lui propose un devoir dans lequel il est appelé à trouver les terminaisons de tous les cas précédemment étudiés, datif y compris.

Cette succession : étude fragmentaire par membres de phrases, par phrases, puis par texte complet, qui serait condamnable dans la *présentation* de la difficulté, se justifie pleinement dans son *exercice technique.* Ceux qui ont étudié un instrument de musique noteront ici une fois de plus l'analogie des procédés.

Un autre exercice fragmentaire est celui où l'élève doit établir entre deux mots un rapport déterminé ; par exemple : *Tag schön* devant donner *der schöne Tag, ein schöner Tag, die schönen Tage, schöne Tage ;* ou bien *the house of my uncle* modifié en *my uncle's house.*

Il y a ainsi une gymnastique des détails du langage qui peut exiger un drill momentané, toujours court, mais fréquemment répété. Eblouis par une formule mal interprétée qui veut que l'on ne permette jamais à l'élève de s'exprimer autrement que par phrases complètes, des pédagogues considèrent avec horreur de tels exercices ; ils prouvent simplement leur ignorance de conditions de l'*entraînement intellectuel,* dont les modalités sont assez semblables à celles d'un entraînement physique rationnel. Protester contre ces exercices au nom de l'intérêt, c'est prouver que l'on n'a jamais appliqué en enseignement une méthode *totale ;* quand le drill grammatical alterne avec la lecture, la conversation, la rédaction et le thème, il est accepté avec un plaisir évident par les jeunes intelligences, qui en sentent l'utilité.

3. C'est aussi du drill grammatical que relèvent les exercices par *paradigmes.* Mal appliqués ou mal interprétés, ils peuvent malheureusement faire illusion sur le savoir réel de l'élève. Le premier venu, ou à peu près, peut mémoriser un paradigme type et en construire d'autres par analogie ; autre chose est de parler et d'écrire correctement. Le paradigme, point d'arrivée d'une longue étude, n'est donc qu'un des tests servant au contrôle des connaissances théoriques, bien plus qu'un moyen d'assimilation.

A ce dernier titre, toutefois, le paradigme de conjugaison a un rôle certainement plus important à jouer que celui de déclinaison. Il oblige l'élève qui s'y adonne à observer simultanément les modifications de personne, de temps, de mode et de nombre. Mais la conjugaison complète d'un verbe exige beaucoup de temps et de peine, dont une part notable est perdue ; on en fera le meilleur usage en exigeant une seule personne donnée de chaque temps : mieux vaut conjuguer six verbes selon ce procédé qu'un seul à toutes les personnes.

4. Les *devoirs de permutation,* dans lesquels l'élève doit modifier le genre, le nombre, la personne, le temps, transformer en propositions subordonnées des indépendantes données, etc., sont un exercice utile, applicable dans une foule de cas. Les adeptes des méthodes les plus diverses y ont recours ; nous nous dispensons donc de plus longs développements à leur propos.

5. *La construction de phrases* offrant une particularité grammaticale donnée appelle des réserves diverses. Certains cours de langue abusent vraiment de ce moyen trop commode et, disons-le, peu intéressant, d'inviter l'élève au travail personnel. Quand on lui dit : « Faites des phrases où tels adjectifs seront employés au comparatif ou au superlatif », on use d'un test d'intelligence et d'assimilation, mais on favorise fort mal l'assimilation elle-même, si elle n'est déjà réalisée. Qu'on exige plutôt la comparaison de deux ou plusieurs objets, ou qu'on pose des questions dont la réponse ne puisse éluder les formes grammaticales désirées. Pour habituer l'élève à l'emploi du pronom relatif, il ne suffit pas de lui dire : « Composez dix phrases renfermant des pronoms relatifs ! » car ce serait supposer résolue la difficulté qu'il s'agit précisément de surmonter ; demandons-lui plutôt de définir dix noms concrets ; il ne pourra le faire qu'en recourant à des pronoms relatifs.

6. L'exercice que nous venons de mentionner est un acheminement vers la *rédaction libre.* L'une des meilleures conquête de la méthode directe est précisément d'avoir donné à la composition l'importance qu'elle mérite dans l'étude d'une langue moderne. Très tôt, l'élève peut être invité à rédiger un ensemble de phrases logiquement groupées autour d'une idée concrète, description ou récit simple. Graduellement, ces tra-

vaux deviendront plus nombreux et plus longs ; les sujets en seront choisis de façon à permettre l'emploi du vocabulaire acquis. Si de nombreux maîtres ne recourent pas davantage à la rédaction, c'est que la correction de tels travaux exige de leur part un temps énorme dont les autorités qui fixent le nombre de leurs leçons pour un traitement déterminé oublient généralement de tenir compte [1].

7. Parallèlement à tous les exercices qui précèdent, il faut placer celui de traduction en langue étrangère, que l'enseignement classique a illustré sous le nom de *thème*.

La méthode directe absolue condamne le thème, dans lequel elle voit un obstacle à l'assimilation ; cet ostracisme entre pour une bonne part dans les mécomptes que son application outrancière nous a valus. Il faut rappeler ici une fois de plus la différence de procédés qui s'impose entre l'étude individuelle sous la direction d'un précepteur, et l'étude collective à raison de trois ou quatre heures par semaine. Se priver du thème dans les classes de langue moderne, c'était renoncer, pour un bénéfice purement hypothétique, à un moyen d'exercice à la fois simple, logique et souple à souhait. Il convient cependant d'ajouter que l'usage abusif du thème dans l'école traditionnelle explique, s'il ne l'excuse absolument, cet excès dans un sens opposé.

Pour ne pas gêner l'assimilation, pour la favoriser au contraire, le thème ne doit être qu'un *exercice d'application*. Il ne doit pas — faut-il le répéter ? — prétendre enseigner des mots nouveaux : ce serait fausser la base même de l'étude ; il ne peut que fortifier l'assimilation des mots acquis. Il ne doit pas davantage servir de moyen de présentation des faits grammaticaux ; il doit simplement être construit de façon à en compléter l'assimilation, préparée par l'étude directe de la langue.

Utilisant ainsi des notions acquises ou en voie d'acquisition il n'est pas l'intermédiaire obligé entre l'idée et son expression, puisque la relation directe entre elles est déjà établie dans l'esprit ; il n'est que le véhicule de la pensée que l'on désire faire exprimer en langue étrangère, véhicule commode et rapide dont nous n'avons aucune raison valable de nous priver.

[1] A l'Ecole cantonale de Zurich, le maître de langues, rétribué pour 25 heures hebdomadaires, n'en donne généralement que 22, les trois autres étant considérées comme un dédommagement équitable pour de nombreuses heures de corrections. Avec les années de service, le nombre des leçons effectives descend jusqu'à 18. En France, il oscille entre 16 et 20.

Oreiller de paresse, au contraire, clament ses détracteurs, puisqu'il dispense l'élève de penser par lui-même ! Il y a temps pour tout, répondons-nous ; il y a les moments où l'on exprime sa pensée propre, et ceux où l'on interprète la pensée des autres. C'est là un exercice d'esprit utile et nécessaire, et c'est dans l'étude des langues, un adjuvant et un précieux élément de variété. Il ne s'agit du reste pas de prétendre à l'art de la traduction littéraire, le plus difficile de tous les exercices de pensée et d'expression ; c'est à peine si l'Université elle-même peut tenter une première initiation à cet art. Il s'agit d'un exercice d'adaptation qui peut poursuivre divers buts :

a) Sous forme de *thème d'exercice fragmentaire,* de préférence oral, il peut concourir à l'exercice mécanique d'une particularité grammaticale. Quand un élève de première année doit traduire à brûle-pourpoint des membres de phrases tels que : le toit de la maison (de cette maison, de notre maison), la chambre de mon ami (de ma mère, de mes parents), ces expressions se présentent à lui comme un tout auquel l'expression étrangère s'adapte de façon immédiate. L'exercice du génitif appliqué à des mots parfaitement assimilés devient ainsi un exercice de rapidité de pensée ; la langue maternelle n'est que le moyen le plus prompt et le plus sûr de provoquer le concept désiré ; c'est à peine si l'on peut dire ici que l'élève *traduit* une expression française ; il *énonce* simplement en allemand l'idée fragmentaire dont nous avons provoqué l'éclosion.

Si nous devons familiariser l'élève avec la forme et l'emploi de l'imparfait du subjonctif allemand après *wenn,* nous commencerons évidemment par des exercices de forme directe. (Exemple : *du würdest schlecht handeln, wenn du deine Eltern verlassen würdest = wenn du deine Eltern verliessest.*) Mais ce procédé ne peut être poursuivi jusqu'à pleine assimilation sans lasser l'intérêt. En consacrant quelques minutes chaque jour à la traduction rapide de membres de phrases tels que : si vous veniez avec moi, si nous prenions ce chemin, si nous allions au bois, etc., on arrive bien plus sûrement à passer en revue l'ensemble des verbes forts et à faire entrer ces formes verbales dans l'automatisme. Poursuivie ensuite au moyen d'un thème en texte suivi, puis par une composition sur un sujet tel que : *Wenn ich reich wäre,* cette étude combinée du conditionnel et du subjonctif laisse des traces certaines et aboutit à un résultat

définitif, auquel les exercices de thème ont largement contribué.

b) Le *thème d'imitation* fait répéter sous une forme nouvelle des idées précédemment énoncées dans les textes lus, ou d'autres idées analogues ; c'est dire qu'il utilise les faits grammaticaux connus ou en cours d'étude, et sert d'exercice d'assimilation et de contrôle à la fois pour le vocabulaire et pour la grammaire. Il est un moyen commode et simple de répétition d'ensemble ; alors que le thème fragmentaire est surtout oral, et le plus souvent improvisé, le thème d'imitation est un exercice écrit dont la fantaisie est forcément absente.

c) Le *thème d'exercice progressif* aide à maîtriser la formation de phrases complexes. Il se compose de séries débutant par des propositions simples ou même des membres de phrases, amalgamés ensuite en un tout logique. Exemple :

Vous serez arrivés. Vous serez arrivés chez vous avant l'orage. J'espère que vous serez arrivés chez vous avant l'orage.

En traduisant cette courte série en allemand ou en anglais, chacun se rendra compte du procédé et de son utilité. Tout texte de forme littéraire peut être ainsi disséqué en vue de sa traduction ; les séries formées de cette manière ont l'avantage de rendre familière à l'élève la construction logique de la phrase complexe ; aucun autre exercice ne conduit à ce résultat avec autant de sûreté que le thème progressif alternant avec des exercices d'analyse logique de textes en langue étrangère.

d) Le moment arrive enfin où l'on peut tenter la *traduction* de textes qui n'aient pas été écrits dans ce but, mais qui doivent être choisis dans un ordre de difficulté progressive. C'est là, avec la composition libre, la dernière étape de l'étude scolaire, celle où il est réellement possible de juger de l'ensemble du résultat linguistique et intellectuel obtenu. Graduellement, l'élève s'est habitué à faire lui-même la dissection du langage ; les phrases les plus complexes se présentent à lui comme un assemblage dans lequel il distingue à première vue les parties essentielles, les éléments accessoires et les points de jonction. Après avoir procédé par analyse, il est devenu capable de procéder par synthèse et de maîtriser un ensemble dont les éléments lui sont devenus familiers. Nous supposons aussi qu'il est maintenant à même de se servir intelligemment du diction-

naire, et de choisir, entre plusieurs synonymes, celui qui convient à l'idée à exprimer.

Le thème a sa part dans ce résultat qui ne peut être atteint que grâce à une méthode suffisamment éclectique.

8. Que dire de la *version,* exercice favori des classiques ? Qu'elle est un exercice de pensée, et surtout de langue maternelle, de premier ordre ; qu'elle permet le contrôle du savoir, mais qu'elle ne joue aucun rôle dans l'acquisition de la langue étrangère. Comme devoir écrit, elle représente à ce point de vue du temps perdu, que l'on pourra tout juste retrouver en partie en la faisant suivre d'une rétro-version. Dans nos écoles, la version devrait figurer au programme des maîtres... de langue maternelle. En voudront-ils ? That is the question !

9. Nous ne mentionnerons la *dictée* dans cette série qu'à titre accessoire, puisqu'elle n'est pas à proprement parler un exercice d'assimilation grammaticale, mais un moyen de contrôle de l'orthographe et de l'audition. Plus l'écriture se rapproche de la prononciation, moins la dictée est nécessaire. C'est dire que son rôle est peu important dans l'étude de l'allemand et de l'italien, mais qu'il faut y recourir fréquemment pour l'anglais.

Le fait même d'écrire un texte sous dictée oblige à une interprétation grammaticale du texte. Cet exercice serait du temps mal employé, si les mots qu'il impose n'étaient déjà partiellement ou totalement assimilés, et si les faits grammaticaux que présente le texte n'avaient pas fait l'objet d'une étude préalable[1]. Les cas d'homonymie sont utilement précisés par la dictée.

Nous venons de traiter des exercices d'assimilation grammaticale envisagés surtout sous la forme de devoirs *écrits.* Faut-il rappeler qu'un moyen primordial les domine tous, la lecture de textes gradués, aboutissant dès que possible à celle d'ouvrages ayant une valeur littéraire ? Tous nos devoirs écrits, quelles qu'en soient la nature et la forme, ne vaudront que par les lectures qui les auront précédés, et sur lesquelles ils s'appuieront. Elles seules pourront donner à l'élève possédant

[1] Il faut excepter de cette réserve la *dictée phonétique,* soit transcription du texte dicté par le moyen de l'alphabet phonétique international.

les dons intellectuels indispensables, ce « Sprachgefühl » sans lequel toute connaissance théorique reste impuissante à assurer la maîtrise du langage.

* * *

Un maître de langues promu aux classes supérieures d'un gymnase s'écriait avec satisfaction : « Enfin, je vais être délivré des questions de cuisine ! » Par quoi il entendait sans doute la correction des fautes élémentaires, la surveillance minutieuse des devoirs et mille détails matériels auxquels il faut s'attacher d'autant plus que les élèves sont plus jeunes. Souhaitons que son vœu ait été exaucé, mais n'y comptons pas trop : on n'est jamais complètement délivré, en enseignement, des « questions de cuisine » ; la *manière* du maître doit changer avec l'âge et le développement des élèves, mais les principes demeurent, qui disent :

L'activité du maître est vaine si elle ne provoque pas, de la part de l'élève, une activité parallèle à la fois intense, ordonnée et joyeuse;

Il vaut mieux prévenir les fautes que les laisser s'accumuler en créant dans l'esprit des images visuelles et auditives inexactes et difficiles à extirper ;

Quelle que soit la méthode, il subsiste un nombre plus ou moins grand d'erreurs ; elles doivent servir à renseigner le maître sur les lacunes à combler, les notions fausses à corriger, les habitudes nouvelles à donner.

C'est dire que, tout en observant une méthode générale, de préférence à l'aide d'un manuel, le maître doit savoir y introduire de temps à autre des exercices spéciaux nécessités par l'état de sa classe. Tout cela est vrai, que l'élève ait douze ou dix-huit ans, qu'il soit jeune collégien ou candidat au baccalauréat ; et cela suppose pas mal de travaux « de cuisine ».

La faute une fois commise, on ne se bornera donc pas à la constater ; on n'oubliera pas que la note inscrite au bas du devoir n'a aucune valeur par elle-même, si terrifiant qu'en puisse être l'effet. Un 3 pas plus qu'un 5 ne suffit à combler la lacune qui s'est dévoilée ; or *il faut* que cette lacune soit comblée, à défaut de quoi notre enseignement n'est qu'une comédie coupable. C'est pourquoi nous posons le principe suivant : *Toute faute dénotant une erreur de compréhension ou un manque d'exercice doit être suivie d'une sanction* UTILE.

Comment organiser l'ensemble des travaux écrits pour qu'il en soit ainsi ?

En premier lieu, ces travaux se feront sur un cahier soigné, où l'on pourra toujours comparer les devoirs récents aux devoirs plus anciens, et rechercher les fautes dont la répétition dénote une lacune déterminée des connaissances générales. Se contenter de devoirs faits sur feuilles détachées, que l'élève, après correction, chiffonne et détruit, c'est annuler du même coup la majeure partie du bénéfice des leçons ; c'est rendre impossible toute enquête rapide et efficace sur l'état exact des connaissances ; c'est se faire un éducateur d'insouciance et de « j'menfichisme ».

Dans l'enseignement des langues, les devoirs sont de deux sortes :

1° Ou bien ils aboutissent à un travail qui revêt la même forme, à peu de chose près, pour tous les élèves ;

2° ou bien ils procurent des travaux individuels, de forme différente pour chaque élève.

Au début de l'étude, les devoirs du premier ordre sont de beaucoup les plus nombreux ; plus tard, les seconds se substituent à eux toujours davantage, à mesure que l'élève devient capable d'exprimer à sa manière des idées diverses. Alors que les seconds exigent la correction du maître, les premiers permettent la correction collective, toujours préférable pendant les années où les devoirs écrits jouent, dans l'assimilation grammaticale, un rôle capital. Il n'est en effet pas inutile de remarquer que, sans une somme suffisante de travail de plume, on ne saurait attendre de l'étude un résultat satisfaisant. Lorsqu'on peut recourir à la correction collective, il faut autant que possible laisser à chaque élève le soin de corriger son propre devoir ; au cours de la correction, les fautes principales sont discutées et le temps consacré à ce travail est des mieux employé. C'est plus qu'un exercice d'intelligence : c'est un exercice de sincérité, de loyauté, qui introduit dans la classe un esprit d'honnêteté et de collaboration mutuelle dont il est superflu de signaler la valeur éducative.

La sanction des fautes commises consistera dans une mise au net, soit relevé des phrases fautives à la suite du devoir ou dans la page en face, laissée libre à cet effet. Dans ces relevés, l'élève devra souligner les mots ou les tournures qui ont donné lieu à la faute, de manière à les mettre en relief dans leur forme

correcte. C'est sur ces travaux de mise au net que l'attention du maître devra se porter spécialement. L'élève, à son tour, n'aura qu'à revoir de temps à autre ses propres corrections pour que les règles transgressées s'implantent dans sa mémoire par la voie la plus naturelle.

Les travaux écrits peuvent être classés encore au point de vue suivant :

1° Travaux destinés à l'assimilation des faits grammaticaux ;

2° Travaux de contrôle.

Les premiers comprennent la plupart des devoirs permettant la correction collective ; dans la règle, ils ne comportent pas la sanction d'une note. Supposez, en effet, que la classe soit en train d'exercer la formation et l'emploi du passif allemand ou anglais ; il serait profondément décourageant pour l'élève à assimilation lente — qui n'est pas nécessairement un mauvais élève — qu'un premier devoir mal réussi sur ce sujet difficile lui vaille une appréciation défavorable. Il nous suffira provisoirement qu'il constate ses fautes, qu'il en comprenne la raison, qu'il les corrige, qu'il fasse la mise au net de son devoir. Il en ira autrement après que le sujet aura été étudié sous toutes ses faces, qu'il aura fait l'objet de lectures raisonnées et de plusieurs devoirs. C'est alors qu'interviendra le travail de contrôle, synthèse de ceux qui ont occupé les quatre, cinq ou six leçons précédentes ; ce travail-là sera évidemment corrigé et apprécié par le maître ; et à la sanction intellectuelle de la mise au net s'ajoutera cette fois la sanction morale d'une note.

Au lieu des sempiternels cahiers de thèmes et de versions de la méthode classique, nous aurons donc un cahier d'exercices et un cahier de contrôle. Le premier sera le cahier du « tout y va », celui dans lequel l'élève s'exerce, corrige, revoit, relève ; c'est l'atelier où le savoir est en devenir. Le second doit renseigner le maître sur le résultat du travail accompli, sur les lacunes qui restent à combler, et lui fournir les éléments d'une juste appréciation de la valeur de ses élèves... et parfois de la sienne propre.

De toute évidence, les travaux de contrôle se feront en classe, sous les yeux du maître. Et les autres ? seront-ils écrits en classe ou à domicile ? Nous nous garderons de formuler à ce propos

une règle uniforme. Quand l'épouvantail de la note disparaît nous pouvons faire confiance à la sincérité du travail à la maison; mais ce serait abuser du temps libre de l'élève que d'en exagérer la somme. C'est dire qu'une part notable des exercices d'assimilation seront écrits en classe[1] ; le maître pourra utiliser ces moments de répit pour s'occuper des élèves individuellement, et faire faire à chacun, deux ou trois minutes durant, des exercices oraux portant sur les lacunes que révèlent ses travaux. Mais l'élève aura toute faculté de préparer *mentalement* à la maison les devoirs annoncés pour la leçon suivante. Les travaux de mise au net se feront à domicile, puisqu'ils sont de longueur variable suivant les élèves ; celui qui a bien saisi la leçon, qui s'est consciencieusement préparé et a fourni un bon travail écrit, trouve sa récompense dans le fait que le travail de mise au net lui est épargné.

Petites choses? détails de peu d'importance, que chacun envisage selon son bon plaisir ou son tempérament? Peut-être, si l'enseignement secondaire ne craint pas de semer de ses victimes la route des études, s'il entend ne conduire à l'étape que les privilégiés de la nature et parfois de la fortune ! Mais choses qui ont toute l'importance d'un devoir professionnel si l'école veut stimuler les énergies chancelantes, encourager les indécis, déterminer des vocations, apprendre à apprendre; petites choses qui ont la valeur d'un devoir national, si l'école veut bien se rendre compte enfin que même les éclopés, les laissés pour compte, doivent retirer de leur séjour sur ses bancs un profit intellectuel et éducatif qui leur fasse aimer et respecter malgré tout l'institution où ils n'ont pas trouvé le succès réservé à leurs condisciples mieux armés par la nature, l'hérédité et le milieu social.

[1] Il faut ici choisir entre deux systèmes : ou bien le nombre des heures de classe est réduit et le travail écrit à domicile doit être augmenté d'autant ; ou bien l'on admet que l'élève se voie imposer jusqu'à 35 ou 36 heures de classe, mais dans ce cas le travail à domicile doit être considérablement réduit. Si l'école est hygiénique, si la classe est gaie, si le maître sait provoquer une activité joyeuse, si le travail est bien réparti, nous préférons de beaucoup le deuxième système. Il y a là un élément dont les contempteurs de l'école actuelle ne tiennent pas suffisamment compte dans la campagne qu'ils mènent contre les horaires de leçons trop chargés à leur gré.

* * *

On dit volontiers que l'école secondaire ne peut pas organiser l'étude de façon trop minutieuse ; qu'elle ne peut s'attacher aux détails de l'enseignement et ne doit en voir que les grandes lignes ; que ses élèves doivent être à même de tirer des leçons tout le parti désirable, sans attendre de leurs maîtres une sollicitude convenant peut-être à des retardés, à des anormaux ou simplement à des normaux peu doués, mais parfaitement inutile pour les éléments d'élite auxquels elle estime être réservée. Les lacunes pédagogiques qu'on lui reproche sont, dans l'opinion des partisans à tout prix de la tradition, l'un des moyens d'opérer, dans l'ensemble des candidats aux carrières libérales, une sélection indispensable : les forts triompheront dans la lutte, tandis que les incapables resteront en chemin. On ajoute enfin qu'une méthode trop organisée a un relent « primaire » incompatible avec la dignité des études supérieures, qu'elle risque de conduire à l'Université des intelligences médiocres, qu'elle diminue la somme des choses enseignées et aboutit, en définitive, à un abaissement du niveau des études.

Des mauvaises langues prétendent que cette appréciation est une manifestation nouvelle, aussi insidieuse qu'habile, de l'esprit de caste : on ne serait bien qu'« entre soi » dans les sphères supérieures de l'intellectualisme ! Nous préférons y voir une méconnaissance des réalités causées par une longue accoutumance et par des traditions sans doute respectables, mais en partie périmées. Quand, après six ou huit années de travail, des élèves qui ne sont point des sots constellent leurs devoirs de fautes élémentaires, de confusions de termes et d'expressions impropres, c'est que quelque chose pèche dans le régime des études ; c'est qu'on a laissé subsister l'erreur quand il eût fallu la prévenir ou l'extirper ; c'est qu'on a sacrifié l'éducation de l'esprit à la lettre du programme. Il n'est nullement certain que ceux qui ont surnagé dans ce régime soient les meilleurs et les plus forts ; il peut arriver qu'ils soient tout simplement des favorisés de la fortune ayant trouvé dans l'enseignement particulier l'aide que l'école publique leur mesurait trop parcimonieusement. L'histoire des élites nous prouve que la vie n'a pas toujours ratifié le verdict de l'école, et que tant d'hommes ayant marqué

dans les lettres, les sciences et les arts furent de médiocres élèves ou des autodidactes, alors que maints « forts en thème » devinrent de piètres individualités.

Il faut cesser de se payer de mots et voir en face les déficits de notre travail. Nous aspirons à une école plus clairvoyante, qui soit moins souvent démentie par la vie. L'esprit géométrique ne s'oppose pas ici à l'esprit de finesse, non plus que l'esprit grammatical à l'esprit littéraire ; le premier prépare bien plutôt la voie au second. La pensée vaut ce qu'en vaut l'expression ; l'expression, à son tour, n'est possible que dans la mesure où l'on est devenu maître des formes du langage. Il n'y a pas de tableaux sans couleurs, ni de statues sans ciseaux et sans marbre. Il n'y a pas d'art sans métier.

Pour assurer le succès des études supérieures, il faut que l'école secondaire ne laisse pas inachevé le travail de culture rationnelle qui lui incombe ; et pour éviter en toutes choses l'à peu près qui est la perpétration de l'erreur, il faut qu'elle sache limiter ses ambitions. Nous avons la ferme conviction que, loin de diminuer la valeur des études, un taylorisme scolaire intelligent en élèvera le niveau, qu'il rendra disponible, dans les classes supérieures, le temps consacré jusqu'ici à combler les lacunes du travail antérieur, qu'il sauvera du naufrage bien des énergies chancelantes, qu'il introduira dans les leçons la bonne humeur si souvent absente et favorisera cette culture de l'enthousiasme sans laquelle il n'y a pas de véritable éducation du cœur.

La vie est courte ; trop de peines perdues en usent la trame dès l'enfance. Que théoriciens et praticiens unissent enfin leurs efforts pour permettre à l'école d'atteindre son but sans dispersion des forces individuelles et collectives !

ERNEST BRIOD.