

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 21 (1930)

Artikel: Des buts et des bases de l'étude d'une langue vivante
Autor: Briod, Ernest
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-111748>

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: 12.01.2026

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

Des buts et des bases de l'étude d'une langue vivante.

L'enseignement des langues vivantes est l'enfant de douleur de la pédagogie. En dépit des soins attendris que lui a voués sa mère dès sa plus tendre enfance — souvenez-vous de Coménius et de sa *Porte des langues ouverte* — il l'a reniée maintes fois, et il commet tant d'écart, qu'il cause, dans sa docte famille, des perturbations toujours renouvelées.

Quand nos collègues des autres disciplines se réunissent pour discuter de leur activité professionnelle, c'est à peine si le côté didactique de celle-ci les arrête. Maîtres d'histoire ou de géographie, ils parlent d'histoire ou de voyages ; maîtres de sciences naturelles, ils sont au clair sur la valeur, la nécessité absolue de l'expérimentation, de la recherche personnelle, du travail de laboratoire ou dans le sein même de la nature ; maîtres de mathématiques, ils savent que, dans la suite des sujets à étudier, des exercices à faire, un ordre rigoureux est indispensable, qui fonde inébranlablement le nouveau sur ce qui est connu et éprouvé, et prépare ainsi les assimilations nouvelles. Les faits du langage sont, certes, loin d'avoir la rigueur et la logique impitoyable des faits mathématiques, il n'en est pas moins étrange que nous devions, nous, maîtres de langues, discuter toujours à nouveau sur les buts mêmes de notre activité, le rôle qui nous est dévolu dans les fondements de la culture générale, le choix et l'acquisition du vocabulaire, la place à donner à l'étude grammaticale, à la lecture, à l'initiation littéraire, à l'exercice des formes du langage.

Ces divergences de vues s'expliquent pourtant quand on regarde les choses de plus près. Il y a, entre maîtres de langues, des différences de formation considérables qui les engagent,

selon leur tempérament, à mettre l'accent sur tel des buts envisagés plutôt que sur tel autre. Une part importante des études de lettres porte sur des questions d'érudition ou des problèmes psychologiques ou esthétiques qui contrastent singulièrement avec la matière d'un cours élémentaire ou moyen de langue étrangère, et la préparation d'exams universitaires n'a que de lointains rapports avec la besogne d'un maître de première ou deuxième année. Il y a enfin, entre l'enseignement d'une langue morte et celui d'une langue vivante, des différences fondamentales qu'il faudrait étudier longuement (« Der Sprachunterricht muss umkehren », avait dit Vietor), il y a des habitudes prises dont il faudrait s'affranchir en passant de l'étude de la première à l'enseignement de la seconde.

Les données pédagogiques elles-mêmes ne portent que sur un certain nombre d'idées générales, de procédés universels ; à côté de la didactique générale des langues vivantes, il faudrait créer une didactique spéciale de chaque langue appliquée à chaque nationalité. L'étude du français, langue analytique, se présente autrement pour l'Anglais, de langue germanique analytique fortement teintée de latin, que pour l'Allemand, de langue germane synthétique, ou pour l'Italien, de langue latine analytique. Et la didactique de l'allemand, telle qu'elle s'impose pour nos jeunes Romands, offrira des différences sensibles avec celle du français.

Il y a une autre cause de divergences que l'on s'applique à faire ressortir avec une insistance quelque peu tendancieuse : c'est celle qui provient de la différence incontestée des buts à remplir par les diverses catégories d'écoles enseignant la même langue moderne : collèges classiques, écoles réales, écoles supérieures de jeunes filles, simples écoles secondaires ou primaires supérieures, ou enfin écoles à tendances professionnelles. Je vais me permettre ici une affirmation que je crois être à même de justifier : je connais des différences *d'allure*, des simplifications possibles si l'élève que nous enseignons a reçu l'enseignement classique, s'il a déjà acquis les éléments d'une autre langue étrangère. Mais, pour l'étude de l'allemand en Suisse romande, je ne saurais admettre de différences sensibles dans les *buts* immédiats à atteindre tant que les connaissances de l'élève ne l'ont pas encore rendu capable d'aborder des lectures littéraires d'une certaine importance, c'est-à-dire, dans l'ordre naturel des choses, avant la quatrième année d'étude à raison de 4 à 5 heures par semaine.

Il y a, dans la structure générale d'une langue étrangère, un ensemble de faits, de notions, de relations de cause à effet et inversément, qu'il faut d'abord assimiler, que vous vouliez devenir avocat, médecin, professeur, employé de commerce ou chef d'industrie ; il y a un minimum de connaissances, un stade primaire (que ce mot n'horripile personne !) de la langue que personne ne peut esquiver. Même envisagé sous cet angle, le début de l'étude n'est nullement démunie d'influence éducative, de profit intellectuel ; il fait appel au raisonnement autant qu'à la mémoire, mais il s'abstient provisoirement d'esprit critique. Car cet esprit est pur verbiage aussi longtemps qu'il ne s'appuie pas sur un fonds suffisant de connaissances et d'aptitudes.

On nous dit : Comment donc, vous prétendez obliger de futurs humanistes à s'attarder, en langue étrangère, aux domaines de la vie matérielle, à l'expression des idées immédiates ? Ce sont là buts pratiques incompatibles avec les études désintéressées. Nous demandons pour eux, aussitôt que possible, l'accès aux idées générales, à la vie du milieu étranger, au langage abstrait qui est celui d'un adulte cultivé.

Cette impatience de faire en classe un travail de nature moins formelle serait louable, si elle était compatible avec les méthodes actives et ne nous ramenait tout droit aux procédés d'étude en usage pour les langues mortes. Le malaise est général. Voici comment un collaborateur de la *Revue de l'Enseignement des langues vivantes* le signalait en 1926 déjà :

Depuis quelque temps déjà on soupçonne que cet enseignement est en train de s'étioler par suite de l'ambiance défavorable dans laquelle il est appelé à vivre. Cette présomption devient presque une certitude quand on constate aux examens du baccalauréat l'inaptitude d'un grand nombre de candidats à se servir de la langue étrangère soit dans la conversation, soit dans le commentaire d'un texte. Si l'on veut remédier à cet état de choses inquiétant, il importe avant tout de ne pas perdre de vue les méthodes actives d'enseignement.

Or pour que nous puissions parler de méthode active, il ne suffit pas que le maître ou la maîtresse s'enthousiasme, expose, explique, interroge et juge, il faut encore que l'élève s'intéresse, écoute, comprenne, agisse et assimile.

Nous touchons ici à une autre source de malentendus plus graves peut-être que ceux qui surgissent entre enseignants ; ce sont les malentendus entre maîtres et élèves — il faudrait dire

souvent : entre une génération et une autre — à propos de leurs intérêts respectifs et de leurs aptitudes respectives. On a souvent remarqué que l'étude d'une langue se présente de façon diamétralement opposée suivant qu'on a à faire à un esprit de tendance synthétique, enclin à omettre le détail pour s'attacher d'emblée aux généralités, et un esprit analytique, qui ne peut remonter aux généralités qu'à travers un grand nombre de faits particuliers. Le premier possède un savoir de nature essentiellement consciente ; il connaît des lois, les a toujours présentes à l'esprit et les applique ; le second a besoin d'un long exercice pour créer son savoir, et il ne le transforme en pouvoir qu'après en avoir fait passer une part dans l'inconscient. La plupart des maîtres ont choisi pour leur spécialité une branche dans laquelle ils se sentaient aptes à la synthèse ; la très grande majorité des élèves de tout âge sont, par contre, de tendance analytique. N'y aurait-il pas là l'explication de nombreux échecs ? Nous soumettons le problème aux psychologues sans prétendre le résoudre.

Quoi qu'il en soit, il est certain que les études supérieures spécialisées, avantage inestimable en soi, appellent un correctif lorsqu'elles sont utilisées en vue de l'enseignement. Ce correctif, c'est une sorte d'intuition psychologique, un sens divinisateur qui renseigne l'enseignant sur ce qui se passe dans l'âme de ses élèves, sur ce qui s'y trouve et sur ce qui en est absent.

Nul n'ignore — et les maîtres moins que personne, — qu'on discute beaucoup de l'activité scolaire dans les familles, qu'on la loue quelquefois et qu'on la critique souvent... pour le présent. Quant au passé, chacun se contente de dire, comme le renard de la fable :

Or, adieu, j'en suis hors...

Ajoutant, en guise de consolation pour l'enfant de la maison :

Tâche de t'en tirer, et fais tous tes efforts...

Si étrange que cela paraisse, nous manquons de renseignements précis, contrôlés, enregistrés, sur les traces qu'a laissées notre activité enseignante, non pas à l'examen, — nous ne le savons que trop bien, — mais dans la vie. Sommes-nous vraiment les seuls juges compétents des buts de notre enseignement, de ses résultats lointains, durables ? Nos anciens élèves n'auraient-ils pas long à nous en dire là-dessus ?

Je propose une enquête, non pas une enquête restreinte, limitée à quelques personnalités choisies, mais une enquête auprès de volées entières et nombreuses d'anciens et d'anciennes élèves des collèges, des écoles supérieures de jeunes filles, des écoles de commerce, des écoles normales, après 6 ou 8 ans de libération. Cette enquête n'atteindra pas seulement ceux qui ont réussi, mais aussi les échoués, ceux de fin d'études et ceux qui ont dû abandonner en cours de route. Par un questionnaire judicieux, on les mettra à même de nous renseigner de telle sorte que nous puissions faire notre profit de leurs réponses ; nous leur demanderons par exemple : Avez-vous conservé de votre étude de l'allemand à l'école un souvenir bon, mauvais, ou indifférent ? Justifiez votre appréciation. Eventuellement : Quelles ont été, selon vous, les causes de votre échec ? Avez-vous poursuivi cette étude ? Par quels moyens ? Avez-vous séjourné ou voyagé en pays de langue allemande ? Lequel ? Quelles ont été vos expériences ? Sur quels points vous sentiez-vous préparés suffisamment ? insuffisamment ? Les textes que vous avez lus à l'école étaient-ils trop faciles ? trop difficiles ? de difficulté normale ? Pouviez-vous lire un livre ou un journal en quittant l'école ? Si oui, quels livres avez-vous lus ? Indépendamment des résultats en langue étrangère, avez-vous apprécié la peine qu'on s'est donnée au cours des leçons pour exercer votre raisonnement, vous faire réfléchir, vous cultiver ? Estimez-vous qu'elle vous a été profitable intellectuellement ? Dans quelles circonstances avez-vous pu tirer pratiquement parti de ce que vous saviez d'allemand ? Dites franchement vos critiques et vos vœux.

On nous dira que certaines de ces questions sortent du cadre traditionnel de l'enseignement de l'allemand à l'école secondaire. Encore une fois, nous affirmons que nous ne sommes pas *seuls* juges de ce qui doit ou devrait être fait, qu'il nous faut absolument, là-dessus, l'opinion de nos anciens élèves, qu'ils soient encore étudiants, ou qu'ils soient devenus médecins, avocats, professeurs, instituteurs ou institutrices, commerçants, employés, fonctionnaires ou cultivateurs. Quand nous aurons leurs appréciations, nous pourrons discuter en meilleure connaissance de cause, quitte à les soumettre au contrôle de nos vues propres.

En attendant cette source nouvelle de renseignements, nous continuerons à demander à des spécialistes leurs opinions sur les

points qui font plus spécialement l'objet de cet article : les buts et les bases de l'étude d'une langue vivante. Il a précisément paru récemment deux articles très suggestifs sur ce sujet dans des revues spéciales.

Traitant de « La valeur éducative des langues vivantes¹ », M. G. Muret écrivait entre autres ce qui suit :

Pour définir ce qu'on est convenu d'appeler la valeur pédagogique des langues vivantes, il faut montrer qu'elles sont une discipline à la fois *réelle et formelle*, les examiner au triple point de vue de l'utilité pratique, de la formation de l'esprit et de la culture générale.

...Mais leur tâche ne se confond pas avec celle de leurs sœurs classiques. C'est que les langues vivantes sont parlées et écrites ; à la compréhension des textes, unique but de l'enseignement des langues mortes, viennent s'ajouter l'exercice de la parole et de la composition écrite. Différentes des langues anciennes, les langues modernes s'adressent à d'autres facultés pour les exercer et les développer. Tandis que le latin et le grec mettent en œuvre uniquement les facultés supérieures de l'intelligence, la réflexion, le jugement et le raisonnement, les langues étrangères font appel tout d'abord aux sens et à la mémoire ; elles visent à la création d'instincts et d'habitudes.

C'est donc dans le domaine physiologique ou psycho-physiologique que se révèle en premier lieu la valeur éducative des langues vivantes, et cette éducation des sens, résultat d'efforts longtemps renouvelés, jamais lassés, s'accompagne d'une éducation de la volonté.

...L'enseignement des langues étrangères peuple la mémoire de mots qui ont été appris au contact de la vie et des choses, qui ont été vus, agis, vécus, qui ne correspondent pas à d'autres mots, mais à des actes, à des réalités, de sorte qu'à l'appel des mêmes réalités, en présence des mêmes actes ils répondent immédiatement et apparaissent sans retard. Ainsi, loin de devenir un magasin de notions abstraites, pâles et décolorées, de termes vides de tout contenu, la mémoire s'emplit de mots qui ont une forme, une couleur, qui se meuvent et agissent.

Il importe qu'une langue parlée le soit correctement ; il est indispensable de posséder les règles de la grammaire et de les appliquer instinctivement, sans le secours de la réflexion. Ce ne sera possible que s'il se crée chez l'élève une habitude de la correction, un sens de la norme, du régulier, un pouvoir obscur qui

¹ *Revue de l'Enseignement des langues vivantes*, mars 1930.

range sous le même principe une foule de cas particuliers et devient à son tour une force créatrice en étendant par analogie la loi plutôt sentie que reconnue clairement à des cas nouveaux. Il ne s'agit pas, pour le maître, de formuler « ex-cathedra » des règles abstraites que l'élève accepte passivement et qu'il applique consciemment. Non, ces lois, ou plutôt ces tendances se forment de façon organique dans les replis obscurs du subconscient et peu à peu se constitue une disposition naturelle à appliquer les règles. Nous excluons ainsi l'abstraction ; nous écartons les facultés supérieures de l'entendement qui sont synonymes de réflexion et de lenteur. Ce qu'il nous faut, c'est de la spontanéité et de la rapidité, et ce sont bien là comme l'on sait les qualités de l'habitude.

...Mais ce sentiment obscur doit être secondé par une claire conscience, par une connaissance rationnelle de l'idiome étranger. Et cette obligation est d'autant plus impérieuse que toute une catégorie de nos élèves n'a pas reçu la forte trempe grammaticale que donne l'étude du latin et du grec. Après avoir créé chez l'élève un *instinct grammatical*, on l'initie à la *science grammaticale*. En analysant le mécanisme d'une langue, il se rend compte des rapports de la pensée, il saisit sur le vif les opérations de l'entendement ; en étudiant la grammaire, il découvre les lois de la logique et il développe les qualités logiques de son esprit.

M. Muret est, on le voit, resté fidèle aux données premières de la méthode directe intégrale, créant d'abord l'instinct grammatical par l'exercice empirique, et ne faisant intervenir l'étude systématique que lorsqu'un premier fonds très important de connaissances et d'habitudes a été constitué par ce moyen. Ce procédé est celui des écoles de langues. Nous avons montré ici-même, il y a quelques années¹, quels inconvénients il peut présenter quand il est appliqué rigoureusement dans l'enseignement public *en ce qui concerne l'allemand*, et nous avons dit pourquoi nous lui préférions une méthode qui, tout en s'efforçant de créer l'instinct par l'exercice, recourt au procédé *constructif*, au savoir provisoire et à l'établissement *graduel* d'un système grammatical raisonné.

La suite de l'article de M. Muret place au stade supérieur des études secondaires l'utilisation de l'étude des langues étrangères pour l'enrichissement de la pensée, et l'initiation littéraire par la lecture et la version. Ce n'est pas le seul point, on le verra, sur lequel il s'oppose au récent article de Mlle Ostertag dans le

¹ *Annuaire de l'Instruction publique 1922.*

Bulletin de l'enseignement secondaire de Vaud et Neuchâtel, dont nous reproduisons ci-dessous le début ; sous le titre : *Convient-il que l'enseignement de l'allemand à l'Ecole secondaire vise des buts essentiellement pratiques ?* elle écrit :

L'enseignement secondaire n'a de raison d'être que s'il poursuit un but nettement différent de celui des autres enseignements du même degré, et s'il répond à un besoin que ne peuvent satisfaire ni l'école primaire, ni l'école technique. Dans son livre *Les Humanités modernes*, M. Fouret définit comme suit le but visé par ces deux enseignements : « Les écoles primaires supérieures et techniques visent à donner à l'enfant et au jeune homme sous forme de connaissances pratiques des valeurs immédiatement utilisables ».

Le caractère propre, par contre, de l'enseignement secondaire est *le désintérêt des études*. Nous n'aspirons pas à donner à nos élèves ces connaissances immédiatement utilisables, nous cherchons à dresser leur esprit, à le rendre capable de raisonner, à l'assouplir afin qu'il se prête à toutes les disciplines, à l'ouvrir afin qu'il accueille les connaissances que lui fournira plus tard un enseignement spécialisé ou la vie pratique. Cet esprit ainsi assoupli par une saine gymnastique mentale, nous cherchons à le cultiver, et nous ne voulons pas restreindre notre enseignement en l'adaptant à tel intérêt économique ou patriotique. Nous désirons qu'au contact de la pensée et de l'art du passé, l'élève forme sa personnalité. Nous ne voulons pas seulement éveiller ses facultés et le rendre conscient de ses forces, mais lui apprendre à reconnaître ses faiblesses pour qu'il acquière cette probité intellectuelle, ce discernement et cette mesure dans le jugement qui sont les signes d'une véritable culture. Dégagé des intérêts immédiats à satisfaire, notre enseignement veut entretenir la flamme de vie spirituelle que ne doivent étouffer ni le matérialisme, ni le pragmatisme de notre époque. Comment l'étude de l'allemand peut-elle satisfaire à ces deux exigences essentielles de notre enseignement secondaire : être une discipline de l'esprit et un moyen de culture ?

L'étude de l'allemand est une excellente gymnastique mentale. Nous ne pouvons pas énoncer en allemand la phrase la plus simple sans rencontrer immédiatement une difficulté grammaticale (cas, adverbes, inversion, etc.) qui exige du cerveau français une adaptation nouvelle. Si nous laissons à la seule mémoire le soin d'assimiler la forme nouvelle, nous exposons l'élève à n'acquérir qu'une connaissance superficielle, qui tôt ou tard s'avérera insuffisante. Il s'agit d'affronter la difficulté, de chercher par tous les

moyens à expliquer à l'élève non seulement le mécanisme des cas, par exemple, mais leur signification et leur valeur logique. Il ne s'agit pas de réduire *le fait grammatical* à une règle machinalement enregistrée, mais d'intéresser l'élève à la difficulté et de la résoudre clairement avec lui. Certaines méthodes modernes cherchent à escamoter la difficulté, veulent enseigner en amusant, croient que l'élève peut apprendre sans s'en douter ; ces méthodes ne doivent pas être celles d'un enseignement qui cherche avant tout à discipliner les intelligences. Il ne s'agit pas, cela va sans dire, pour les débutants, de grammaire systématique ; nous présenterons les difficultés les unes après les autres, judicieusement réparties sur les premières années de notre enseignement. Mais chaque difficulté sera franchement abordée, nous ne permettrons jamais aux jeunes cerveaux de s'enliser dans l'à peu près. Cette analyse du fait grammatical se fera en français, elle pourra être brève pour les élèves latinistes, elle sera souvent ardue pour les non-latinistes, mais d'autant plus nécessaire. Lorsque les élèves auront bien compris le fait grammatical nouveau, nous les engagerons à formuler eux-mêmes la règle, nous les guiderons vers une définition précise, énoncée en bon français. Cette partie explicative terminée, il s'agit pour l'élève d'assimiler les formes analysées et expliquées. Nous aurons recours alors aux méthodes les plus diverses...

Passant en revue divers moyens d'exercer la langue, Mlle Ostertag donne la place d'honneur au thème et à la lecture littéraire. Nous relevons encore dans son intéressant article les passages suivants :

L'allemand ne peut remplacer le latin, mais il peut collaborer à la même œuvre que lui. C'est pour les « non-latinistes » qu'il s'agira de consacrer le plus de temps à l'étude de la grammaire allemande. Le thème allemand pourra, pour ces élèves, jouer le rôle du thème latin : l'étude de l'allemand, langue synthétique comme le latin, exige du cerveau français une adaptation nouvelle, entraînant non seulement une grande souplesse intellectuelle, mais soumettant en même temps à un contrôle constant les notions grammaticales de la langue maternelle. Comme Goethe le dit : « Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen ».

L'étude du vocabulaire sera dirigée suivant les mêmes principes, c'est-à-dire que nous ne chercherons pas à inculquer un vocabulaire aussi riche que possible pour l'usage courant, mais nous nous servirons de cette étude pour éveiller la curiosité intellectuelle et habituer l'esprit de nos élèves au raisonnement.

Nous nous efforcerons de faire saisir à l'élève aussitôt que possible les particularités de la mentalité allemande et les moyens d'expression qui lui sont propres. Avec les élèves plus âgés cette étude conduit à l'analyse de phénomènes psychologiques, de notions philosophiques (mots tels que *Geist*, *Verstand*, *Vernunft*). Si l'élève apprend à donner leur vraie valeur aux mots *Sehnsucht*, *Stimmung* par exemple, et s'il sait distinguer « die Fremde » de « das Ausland », « streben nach » de « sich sehnen nach », etc., il aura pris contact avec l'âme même de la langue allemande. N'est-ce pas mieux que de le maintenir trop longtemps dans les gares, les postes et l'histoire suisse ? L'étude du vocabulaire doit encore faire pénétrer nos élèves dans le milieu allemand, les intéresser aux moeurs et aux choses d'Allemagne. Il ne s'agit pas d'ignorer ce que l'on croit devoir désapprouver, et la tendance de certains manuels de ne parler à nos élèves que de la Suisse alémanique me semble dangereuse¹.

(Mlle Ostertag craint les textes « fabriqués » en vue de l'enseignement. Elle recommande de faire lire dès l'âge de 13 ou 14 ans des textes littéraires suivis, à côté d'extraits ou de choix de poèmes. Elle cite entre autres, comme œuvres accessibles à des élèves romands de 13 à 16 ans *Pole Poppenspäler*, de Storm, *Aus dem Leben eines Taugenichts*, d'Eichendorff, *Das Amulett*, de C.F. Meyer, etc.)

Ces longues citations étaient nécessaires pour faire voir combien de vues divergentes peuvent se manifester dans cet enseignement. Chaque maître ou maîtresse a sa « *Sehnsucht* », d'où des « *Stimmungen* » diverses ! Qu'on nous permette main-

¹ L'allusion au Cours Briod et Stadler étant ici évidente, nous ferons remarquer que les textes de ce cours portant sur la géographie, l'histoire et le civisme suisses sont des textes d'application nullement imposés, puisqu'ils n'apportent pas d'éléments grammaticaux nouveaux. Il ne s'agit pas, pour les auteurs, d'approuver ou de désapprouver quoi que ce soit : il s'agit d'utiliser *d'abord* les notions immédiates pour la formation du vocabulaire, de faire intervenir *Schweizerbund* avant *Deutsches Reich*, *Bundesrat* et *Bundesversammlung* avant *Reichstag*, etc., de lier la notion *Fluss* ou *Strom* à *Rhein* (un nationaliste allemand n'y trouverait pas à redire !), la notion *Berg* à *Matterhorn*, les termes de guerre (il en existe, hélas !) à *Morgarten* ou *Sempach* plutôt qu'à *Leipzig* ou *Sedan*, et les notions abstraites de *Freiheit*, *Unabhängigkeit*, *Selbständigkeit* à 1291 plutôt qu'à 1813. Ce n'est pas par « étroitesse patriotique », c'est par principe pédagogique. Contrairement à l'auteur de l'article précédent, nous croyons à la nécessité d'un vocabulaire varié pour pouvoir aborder la lecture littéraire. Nous avons remarqué que les élèves ayant traité consciencieusement nos textes « suisses » lisaiient sans difficulté, ensuite, des textes traitant de faits historiques allemands et tirés de Gust. Freytag et de Schiller (*Lect. B.* et *St. I et II*). Nous nous dispenserons de relever ici d'autres appréciations de même nature pour rester sur le terrain des principes.

tenant de laisser voir la nôtre. Impossible de tout embrasser. Tenons-nous-en aux points névralgiques !

Tout d'abord, il est imprudent d'affirmer que, seul, l'enseignement secondaire traditionnel est appelé à pratiquer le désintéressement des études, tout comme il serait exagéré d'admettre qu'il peut, sans faillir à sa tâche, observer ce désintéressement dans tous les instants de son activité. Pour qu'il en fût ainsi, il devrait se hâter de supprimer notes et diplômes, qui constituent l'un des buts immédiats pour lesquels, malheureusement, nombre d'élèves travaillent, et l'un des moyens nullement désintéressés par lesquels on les force à travailler. Il devrait ensuite s'affranchir du contrôle et de l'appui de l'Etat, qui l'a créé et qui l'entretient non pas pour des tâches de dilettante, ni pour permettre à la bonne bourgeoisie de briller dans les salons, mais pour assurer *à la fois* la formation des élites et le recrutement des professions intellectuelles. Rappelons-le en passant : c'est rarement l'école qui a élu les chercheurs désintéressés, ceux qui, sans espoir de récompense, ont ouvert des voies nouvelles à l'art et à l'esprit humain. Ils avaient en eux-mêmes ce que Goethe appelait le « démon » créateur. Et nous savons des gens qui affirment que l'école a étouffé plus de génies qu'elle n'en a suscité par son enseignement « désintéressé ».

Notre objectif à tous est précisément d'atténuer, dans la mesure du possible, l'effet des excitations extérieures, pour y substituer l'excitation intérieure, ce *besoin fonctionnel* dont le psychologue Claparède veut faire avec raison le mobile essentiel de l'étude à tous les degrés. S'il n'existe pas, la leçon est morte, si brillantes que soient les considérations qui retentissent de la chaire du maître. Cette excitation, ce besoin d'agir, de s'extérioriser, de « réaliser », ne peuvent procéder que de l'accord entre la mentalité, la curiosité de l'élève et la matière proposée à son étude. Son âge, son développement, la somme et la nature du savoir acquis en sont la condition première ; la forme de l'étude, l'appel à son besoin d'activité en sont la deuxième ; la satisfaction qu'il y trouve, le sentiment de progrès, de marche vers plus de puissance, vers une meilleure réalisation de son « moi », la troisième.

Les méthodes constructives font faire en langue étrangère de l'arithmétique, de la géographie, de l'histoire, de l'instruction

civique, parfois des sciences, de l'économie publique, etc. Elles sont ainsi certaines d'associer le vocabulaire étranger à des notions précises, et elles utilisent, pour l'étude de la langue étrangère, les habitudes scolaires acquises par la langue maternelle, et parfois le matériel destiné à d'autres leçons. Seraient-ce là ces buts « pratiques » dont il faut se méfier ? Il faut alors englober l'ensemble du programme scolaire dans la même méfiance !

Je suis maître de langues dans une école cantonale de commerce. Si j'en crois certaines opinions courantes, nous sommes supposés être, dans nos classes, hantés à tous les instants par le souci de préparer nos élèves à la vie mercantile, au pragmatisme, à des buts matériels. Erreur profonde ! Si nous donnions dans ce travers, nous dégoûterions de la carrière des affaires les quatre cinquièmes de ceux que nous sommes censés y préparer. Il y a à notre programme des heures spéciales consacrées à la préparation professionnelle ; il y a, confiées à des maîtres spéciaux, des leçons de branches commerciales, très peu nombreuses au début ; ces branches fournissent de fréquentes occasions d'exercer la réflexion et d'éveiller le sens social en nourrissant « l'esprit de service » inhérent à toute formation professionnelle moderne. En ce qui concerne les langues, un cinquième du temps est consacré à leur emploi commercial, à partir de la deuxième année pour le français et *de la troisième seulement* pour les langues étrangères. A part cela, notre activité tout entière est vouée au but que Mlle Ostertag assigne à l'enseignement secondaire en général, mais avec l'accent mis sur ce point : devenir un membre utile de la société !

Le souci d'être utile ! Serait-ce là ce pragmatisme contemporain, ce matérialisme condamnable qui fausse les études ? Il y a un correctif au danger de l'enseignement utilitaire ; nous l'avons dit, c'est l'esprit de service. Ce n'est pas dans un but purement égoïste que le jeune homme, la jeune fille renonce aux études dites désintéressées ; personne n'a le droit de ne songer qu'à la satisfaction exclusive de ses goûts et de ses besoins personnels. Et si l'élève vient à l'oublier, c'est au maître à lui rappeler que sa première tâche est de développer toutes ses ressources humaines. A ce point de vue il n'est donc plus d'humanisme exclusivement réservé aux élus des écoles moyennes et supérieures sans tendances professionnelles ; nous tous, maîtres de

tous les degrés qui enseignons une langue étrangère, avons le devoir de faire que, par elle, par ce qu'ils en retiendront, par les vues nouvelles, par les contacts vécus, par les idées qu'elle leur procurera, nos élèves voient s'élargir leur faculté de connaissance et de compréhension *humaine*, en même temps qu'ils auront fortifié leur intelligence et acquis de nouveaux moyens d'expression. Rien ne s'oppose à ce qu'il en soit ainsi, quelle que soit l'école envisagée¹.

Alors, nous objecte-t-on, donnez à vos leçons de langue étrangère, dès que possible, une orientation élevée. Renoncez à vos textes « fabriqués », parquant une difficulté grammaticale donnée dans un texte *ad hoc*, offensant comme tel nos goûts littéraires. Cessez cette division de la matière en centres d'intérêts qui nous tiennent trop longtemps dans les bas-fonds de la vie matérielle. Par des pages d'auteurs judicieusement choisies, faites pénétrer vos élèves, dès que possible, dans la vie et la mentalité, dans l'âme du peuple dont vous enseignez la langue, et intellectualisez ainsi votre enseignement.

Dès que possible, nous sommes d'accord. Toute matière d'enseignement, même la plus simple, peut servir de véhicule à l'Idée. Cela dépend du maître qui l'inculque bien plus que du manuel employé. Victor Hugo ne trouvait-il pas de la poésie dans du lait ? Les goûts et les opinions diffèrent ; on s'en aperçoit dès qu'on cherche à les satisfaire. Seul *le fait* est intangible. Ce qu'on nous demande, c'est de charger l'enseignement d'une langue, déjà très difficile en soi, de tâches complémentaires ; c'est, sous couvert de culture générale, de gêner son développement formel, son enchaînement logique en lui imposant des conditions qui risquent de l'étouffer ; c'est enfin de placer au stade élémentaire ce qui relève d'un cours moyen, et au cours moyen ce qui relève d'un cours supérieur.

L'admission ou la promotion des élèves dans une classe leur donne le droit de recevoir un enseignement à leur portée. Il est dangereux de brûler les étapes. Si vous reconnaissiez cela, nous

¹ Remarquons ici que la destination des élèves de nos diverses écoles, leur carrière future, ne dépend pas toujours de l'établissement dans lequel ils ont reçu leur instruction générale. De nombreux élèves des collèges deviennent commerçants, des diplômés d'écoles supérieures de jeunes filles, sténo-dactylographes ; des porteurs de la maturité commerciale de Lausanne ont obtenu, moyennant examen, leur admission à la Faculté des lettres, d'autres la maturité fédérale, cependant que des bacheliers classiques ou scientifiques entrent de droit à l'Ecole des hautes études commerciales.

prétendons qu'il vous sera impossible de lire, *avec le fruit voulu*, dans une classe romande n'ayant pas reçu au minimum 3 ou 4 années de leçons d'allemand, à raison de 4 ou 5 heures par semaine, *Das Amulett*, de Meyer, ou même *Pole Poppenspäler*, de Storm. Nous ne parlons évidemment pas des élèves qui ont eu une bonne allemande dès leur tendre enfance avec mission d'en faire des bilingues, ni de ceux qu'un répétiteur suit à la maison.

C'est à ce propos qu'apparaissent les différences énormes qui séparent, dans l'ordre de leur difficulté respective, les diverses langues modernes. Vous pouvez, après 1 ½ ou 2 ans d'anglais, concentrer tout l'enseignement, si cela vous plaît, autour de la lecture expliquée des auteurs, en observant une certaine gradation. Je présume qu'il n'en va pas très différemment pour le français enseigné aux jeunes Suisses allemands. Mais la chose se présente tout autrement pour l'enseignement de l'allemand aux classes romandes. Cela tient à la difficulté de cette langue, à son caractère synthétique, à sa morphologie compliquée, à sa construction, à sa tendance à l'abstraction.

Qu'on me permette ici quelques souvenirs personnels. Le moi est haïssable, mais des convictions qui ne seraient pas basées sur l'expérience seraient sans valeur persuasive ! Pendant 15 ans, de 1904 à 1919, j'ai donné des cours d'allemand à la Société des Jeunes-Commerçants de Lausanne. Il s'agissait d'un cours dit supérieur groupant, dans des classes de 15 à 20 élèves, des participants qui s'y inscrivaient librement ; ceux qui se révélaient insuffisants étaient renvoyés au cours précédent. Le programme était sans caractère professionnel, l'allemand commercial étant confié à une classe spéciale ; le temps était réparti entre l'exercice grammatical et la lecture expliquée avec version. Les élèves avaient reçu la formation la plus diverse qui se puisse imaginer ; la plupart, cependant, avaient reçu une instruction secondaire, pas toujours achevée, cependant que des participants de maturité beaucoup plus avancée venaient prendre place à leurs côtés. Il me souvient d'y avoir vu des anciennes élèves de gymnase, des instituteurs et des institutrices, des fonctionnaires point jeunes ; âges constatés : de 16 à 40 ans ! Un certain nombre avaient séjourné en pays allemand ; ils n'étaient pas toujours les plus avancés.

Le champ d'observation était, on le voit, original et vaste.

Et voici le fait qui, année après année, s'est imposé avec toujours plus de force à ma conviction : le déficit dont souffraient la plupart d'entre eux, ce n'était pas un manque de raisonnement, de mémoire ou d'aptitude ; ce n'était pas non plus un manque de connaissances générales ; c'était avant tout un manque d'exercice précis, mettant les points sur les i, c'était une masse de notions imprécises appliquées à faux, de continues confusions de notions dont la cause et l'effet étaient également évidents :

Ils avaient traité les points grammaticaux essentiels, sans doute, mais de façon trop rapide, et sans les avoir exercés suffisamment *chacun en particulier* avant de passer à autre chose, si bien que les notions nouvelles avaient effacé les anciennes ou s'étaient substituées partiellement à elles. Ou bien encore, ils avaient traité simultanément des faits grammaticaux connexes, si bien que ces notions s'étaient interpénétrées, créant dans l'intellect les confusions les plus baroques. La méconnaissance du genre et du pluriel des noms, celle des cas et des formes verbales, en faisaient le plus souvent les frais ; le sens attaché aux mots était fréquemment imprécis, le vocabulaire généralement pauvre. Enfin et surtout, ils avaient abordé trop tôt la lecture de textes présentant en foule des cas morphologiques ou syntaxiques dépassant de beaucoup ce que leurs connaissances leur permettaient de comprendre et de raisonner ; ils avaient appris par cœur des fragments qui leur avaient incrusté dans la mémoire des formes modifiées de mots dont ils ignoraient la forme simple. Le déchet subi par les connaissances reçues à une époque plus ou moins récente était énorme ; dans la grande majorité des cas il dépassait largement le 50 %. J'ai connu des jeunes gens ayant reçu des leçons d'allemand pendant 8 ans, « lu » *Faust*, *Tell*, etc., et qui auraient dû reprendre le cours à sa base pour parvenir à un résultat digne de ce nom. Une raison primordiale pouvait seule expliquer un état si répandu : la tendance générale de l'enseignement à brûler les étapes et à demander le plus pour avoir le moins.

Le remède ? Il n'y en avait qu'un : il fallait reprendre les faits grammaticaux essentiels avec un vocabulaire simplifié, élaguer, classer et surtout *exercer* point par point, longuement, patiemment. Inutile de dire que le temps était beaucoup trop court pour tout ce qu'il y aurait eu à faire. Ce n'est que lorsque

ce travail de mise au point était assez avancé, que de véritables leçons de lecture littéraire, avec tout ce que ce terme comporte d'activité « désintéressée », devenaient à peu près possibles.

Cette expérience, et de nombreuses observations de nature trop personnelle pour être rapportées ici, m'amènèrent à la conviction que le succès de cette étude est compromis d'avance, si elle ne remplit pas certaines conditions essentielles durant les premières années :

1. L'intérêt de l'étude d'une langue réside, chez l'élève, dans la sûreté des notions et leur application immédiate à l'expression. Cet intérêt grandit avec le pouvoir de l'élève. Il faut trouver le moyen de faire régner l'ordre dans son cerveau, sans que jamais l'ennui ne vienne compromettre l'heureux effet de cet ordre.

2. Une seule base est possible pour qu'il en soit ainsi : c'est la base intuitive, c'est le concret, qui seul permet le langage simple convenant aux notions immédiates. La pédagogie des centres d'intérêts crée des associations indéfectibles, parce qu'elle groupe les notions logiquement autour d'impressions sensorielles analogues, avec le lien d'un même milieu.

3. Il y a, dans cette étude, progression parallèle de deux éléments d'égale importance : les *connaissances* d'une part, les *techniques* de l'autre. C'est de l'oubli des techniques et du travail intense et prolongé qu'elles réclament, et c'est de l'impatience irréfléchie de récolter sans avoir semé avec assez de soin que proviennent la plupart des insuffisances de résultats en langue étrangère. Et qu'on ne s'y trompe pas : l'éducation désintéressée, la formation de l'esprit et du caractère en souffre tout autant que les connaissances et les aptitudes ; le goût de l'à peu près n'a jamais été la marque d'une individualité supérieure. Les connaissances doivent nourrir les techniques, comme les techniques doivent utiliser les connaissances au fur et à mesure de leur acquisition. La progression des unes et des autres est parallèle dans l'ensemble et alternative dans le détail. C'est-à-dire que si vous avez inculqué, par la présentation d'un nouveau centre d'intérêt, un certain groupe de mots ; si, ensuite, vous avez présenté un fait grammatical nouveau, ou un ensemble de faits connexes assimilables simultanément, vous devez alors, pour ne pas perdre le bénéfice de votre méthode, exercer cet ensemble en vous servant des mots récemment acquis pour l'assimilation des faits grammaticaux nouvellement constatés.

De cette façon, vous bâtissez un édifice solide : les mots essentiels en sont les pierres, la grammaire en est le ciment.

4. Le secret d'une technique sûre, ce sera donc la variété des formes d'exercices groupés autour du même centre d'intérêt ; leçons de choses et d'élocution pour la présentation des mots concrets, lecture des textes-exercices, conversation à leur propos, analyse de phrases caractéristiques, permutation de formes, devoirs avec terminaisons à compléter, devoirs d'invention, jeux de langage, thèmes d'exercice, d'application, d'imitation, lectures récréatives, feront réapparaître les mots dans des contextes et en assureront la mémorisation par voie naturelle bien mieux que la fastidieuse répétition en groupes isolés.

Sans cette variété dans l'activité, il y aurait danger de saturation et d'ennui, dans une classe peu homogène, pour les élèves les mieux doués. Si ce danger apparaissait néanmoins, la lecture libre serait une précieuse ressource pour les « débrouillards », tandis que le maître consacrera un instant d'exercice supplémentaire aux moins aptes. Dans une classe homogène, par contre, la progression reste uniforme et à l'allure voulue pour que l'intérêt ne faiblisse pas. La part de temps à consacrer à l'exercice écrit dépend aussi du degré général d'aptitudes de la classe. Il est bon de se souvenir qu'une somme d'exercice écrit assez considérable est nécessaire pour assurer des résultats satisfaisants.

5. Mais des confusions subsisteraient si l'on ne prenait pas garde, au début, de n'aborder les formes modifiées des mots que lorsque leurs formes simples sont connues, et les formes complexes de la phrase lorsque les formes élémentaires sont devenues familières. Un seul exemple entre beaucoup : en allemand, ce n'est qu'après un emploi prolongé de la proposition simple, pendant 2 ans et peut-être plus, que l'on recourra à la subordination.

6. A côté des points d'arrêts de courte durée en vue de l'exercice fragmentaire, nous nous rendions compte de la nécessité de moments de répit dans l'ascension grammaticale, afin de laisser à l'ensemble des notions acquises le temps de se fondre, de s'amalgamer, afin d'empêcher aussi ces effacements, ces confusions dont nous avons parlé, et pour bâtir enfin, par des coups d'œil d'ensemble, le système grammatical. Deux moyens s'offraient à nous pour cela : 1^o la reprise, sous une forme élargie,

de notions antérieures (par ex. agrandissement d'un centre d'intérêt repris à un point de vue moins élémentaire) ; 2^e la lecture. Nous avons décidé de les utiliser tous deux en les combinant. Comme il ne fallait pas songer à trouver chez les auteurs, sauf exceptions, des textes conformes à nos besoins précis, — *vocabulaire limité appliqué à un domaine grammatical limité*, — il fallait bien les « fabriquer » ; et peut-être surprendrons-nous plus d'un lecteur en affirmant qu'il est parfois plus difficile, dans ces conditions, de « fabriquer » du simple que du compliqué. Il s'agissait simplement de distinguer entre les textes didactiques, présentant mots et particularités grammaticales dans un ordre préconçu (rentrant bien plus dans la catégorie des exercices que dans celle des lectures), et lectures récréatives, ou d'application, ou d'extension du savoir, qu'il faudrait, quand ce serait possible, demander à des auteurs divers, et dont il faudrait se servir pour élargir le champ visuel trop restreint du cours grammatical proprement dit.

7. Enfin, instruits en cela par les exagérations de la méthode directe à ses débuts, nous voulions avoir en mains des manuels permettant à l'élève de revoir et d'exercer seul la matière traitée en classe, pour qu'une absence ou une défaillance momentanée ne le laisse pas désemparé.

Nous connaissons des cours d'allemand remarquablement faits, mais aucun qui soit conforme à des exigences que nous estimions impératives. Que ce soit notre excuse pour en avoir publié un.

On peut admettre ou refuser une méthode constructive ; mais c'est un devoir de loyauté de la juger sur le terrain où elle s'est placée. Toute méthode de ce genre a, certes, ses désagréments pour le maître préoccupé d'esthétique littéraire avant tout, pressé d'introduire ses disciples dans les champs de la pensée, de l'imagination, de l'abstraction, du bien dire, dans l'âme étrangère enfin, avec laquelle ses études l'ont familiarisé. Mais nous l'avons dit : toutes les initiatives lui sont permises, s'il ne rompt pas le fil de l'étude. Si nous étions précepteur de deux ou trois jeunes gens bien doués, peut-être recourions-nous à la méthode globale, qui est, au fond, celle qu'on oppose à nos idées,... et encore n'est-ce pas sûr. Nous suivrions plutôt le chemin de la certitude, mais en progressant rapidement, afin de cueillir plus tôt le fruit de notre travail. Nous avons fait, en cette matière, des expériences concluantes.

L'erreur courante est d'opposer travail constructif, notions provisoires, à travail culturel, et d'admettre qu'étude organisée signifie étude ennuyeuse. L'élève a au contraire un grand besoin de certitude et de clarté ; il ne demande point à courir les aventures et à chevaucher les nuées. Les années de la seconde enfance sont si précieuses, les troubles qu'un travail mal fait peut causer dans l'intelligence ont des conséquences si prolongées, qu'on ne saurait s'attacher trop à établir, dans ces années-là, une base solide de savoir concret et d'aptitudes positives.

Au moment où l'on aborde la lecture littéraire, avec tout ce qu'elle apporte d'enrichissements de tous genres, il y a de tels avantages à pouvoir se fonder sur une technique sûre au service d'un vocabulaire varié et suffisant, que le temps supposé perdu se révèle plus que gagné, et que l'avance ainsi réalisée se double du plaisir de pouvoir goûter les œuvres qu'on lit sans être constamment arrêté par des difficultés grammaticales et l'ignorance des mots. *C'est alors, précisément, que la lecture expliquée peut se concentrer sur les faits et les idées, sans que l'intérêt en soit aboli par la continue explication des formes et du sens.*

Cette division du travail a pour elle d'être conforme à ce que les psychologues nous disent de l'évolution des intérêts chez l'adolescent. Les faits grammaticaux, l'expression des idées acquises en langue étrangère rentrent dans la période qui, de 13 à 16 ans, est celle des intérêts abstraits simples ; l'analyse des idées, leur subordination réciproque dans la phrase, le vocabulaire étranger graduellement plus abstrait, relèvent de la période qui, de 16 à 18 ans, groupe les intérêts abstraits complexes. Méconnaître cette division reviendrait à placer le gymnase au collège, et l'Université au gymnase.

Ce n'est pas abaisser le niveau des études que refuser de s'abuser sur les possibilités de l'enseignement collectif et subordonner le travail scolaire à l'expérience. Ce n'est pas faire tort à la culture que d'en préparer plus sûrement les fondements.

* * *

C'est énoncer un lieu commun que de rappeler que tout mot abstrait a à sa racine une notion concrète exprimée par un mot concret existant ou disparu de la langue courante. On peut connaître l'adjectif *emsig* et ignorer le nom *Ameise*, mais si on a d'abord appris *Ameise*, la notion *emsig* n'en sera que plus claire et mieux mémorisée. L'adjectif *elend* prend un sens vivant

si on y reconnaît la signification concrète « aus dem Land, verbannt ». Des mots composés semi-abstraits comme Zusammehang, Berichtigung, massgebend ne vivent vraiment dans l'entendement que si les notions simples et concrètes incluses dans leurs éléments s'imposent à l'esprit au simple énoncé de ces mots.

On perdra donc du temps et de la peine en abordant trop tôt des textes abstraits en langue étrangère. Il va sans dire qu'on n'y recourra que lorsque les idées qu'ils expriment seraient intelligibles au lecteur si elles étaient énoncées dans sa langue maternelle. Ce n'est qu'après bien des heures consacrées à des textes dont le sens est directement accessible à l'élève qu'on pourra éléver graduellement le niveau des lectures et parvenir à ces œuvres qui, telles celles de Storm et de Keller, portent à chaque phrase l'empreinte même du groupe ethnique dont elles traduisent l'esprit. Dans une phrase comme celle-ci, qui ouvre l'un des délicieux contes de Volkmann-Leander :

Ein junger Bauer, mit dem es in der Wirtschaft nicht recht vorwärtsgehen wollte, sass auf seinem Pfluge und ruhte einen Augenblick aus, um sich den Schweiss vom Angesichte zu wischen,

tous les mots sont directement accessibles par le sens sauf Wirtschaft, qui appellera une explication dans cette acception. Le style est suffisamment idiomatique, sans en devenir obscur ; la construction, avec deux subordonnées, est de difficulté normale. C'est le niveau admissible des textes de quatrième année dans nos classes romandes. Il faudra faire son profit, à leur propos, des réflexions suivantes de M. l'inspecteur général Garnier¹ :

On peut et l'on doit lire en classe des textes étendus qui ne seront pas traduits. Il suffit qu'ils soient intelligibles et que de brèves explications élucident les quelques difficultés de vocabulaire qui seraient des achoppements pour l'esprit. Encore faut-il se garder de verser dans des explications abondantes et, par exemple, de préciser à cette occasion toutes les acceptations possibles d'un terme ; il suffit que le sens actuel en soit saisi. Insister davantage, c'est arrêter le courant d'idées qui occupent l'esprit, gêner l'impression d'ensemble. C'est d'ailleurs d'une fausse méthode que de vouloir définir complètement un mot en dehors d'un contexte dont il reçoit ses significations particulières. Le mot n'existe réellement que dans la phrase ; il ne vit que par

¹ *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, février 1930.

elle ; il ne prend sa valeur que dans un contexte, dans une situation donnée. « C'est l'esprit du moment qui se concentre dans le choix d'un mot », a-t-on dit. Il faut donc que l'élève acquière la notion des diverses acceptations d'un mot étranger par un long usage qui lui en fera saisir, dans des occasions variées, les acceptations diverses.

« Un long usage ! » n'est-ce pas là la condamnation de la hâte fébrile avec laquelle on entend parfois progresser dans un domaine qui demande avant tout un patient exercice ? La lecture semi-courante de textes que nous appellerons normaux ne fera sans doute pas négliger la version, réservée aux passages les moins faciles, et sur la valeur culturelle de laquelle tout le monde est aujourd'hui d'accord.

Essayons maintenant d'établir une progression normale dans le degré d'abstraction des textes traitant d'idées pures. Lorsque Schiller, après avoir tracé le tableau saisissant de la mort de Gustave-Adolphe, explique son effet moral sur les troupes suédoises en cette phrase :

Das Leben fällt in seinem Preise, da das heiligste aller Leben dahin ist, und der Tod hat für den Niedrigen keine Schrecken mehr, seitdem er das gekrönte Haupt nicht verschonte,

nous avons un texte dont le caractère abstrait est atténué par sa signification générale au milieu d'un récit animé qui l'explique. C'est la vraie, la seule façon d'aborder l'abstraction en langue étrangère. Nous sommes dans le même degré de difficulté avec cette réflexion de Rathenau écrivant, à propos de la vocation des affaires et de ce qu'il faut en attendre :

Seltsamerweise erträumen diejenigen, die von ferne nach Reichtum und Macht streben, etwas ganz anders, als was die Verwirklichung ihnen gewähren kann, die nämlich Verantwortung und Arbeit ist ; sie träumen von üppigem Leben, massloser Freiheit und äusseren Ehren.

Mais la suite du même texte nous fait gravir d'un et même de deux degrés l'échelle de l'abstraction :

Und so zeigt sich hier abermals Natur in ihrer Rätselhaftigkeit, wie sie Wesen und Erscheinung zu unfassbaren Gegensätzen kuppelt : was nach aussen Assoziation, ist nach innen Individuum ; was nach aussen Bewegung, ist nach innen Empfinden ; was nach aussen Kunst, ist nach innen Leidenschaft — und, bei dem

vorliegenden ärmlichen Beispiel : was nach aussen Glanz und Freiheit, ist nach innen Arbeit und Verantwortung.

Des passages aussi abstraits ne peuvent être qu'exceptionnels dans les lectures en langue étrangère, et encore ne peuvent-ils se présenter que dans les classes supérieures des gymnases, après 6 ou 7 ans d'étude de l'allemand. Non pas que le vocabulaire en soit particulièrement difficile ; mais l'intelligence d'une telle antithèse suppose des esprits déjà très exercés aux idées générales. Elle n'est abordable que dérivée d'un fait concret qui l'illustre, ainsi que l'était la réflexion de Schiller citée plus haut.

Le même terme abstrait peut avoir son corrélatif en langue maternelle, comme il peut exprimer une notion particulière à l'âme étrangère. Il y a une « *Sehnsucht* » commune à tous les humains, et il y a une « *Sehnsucht* » particulière à l'âme allemande. La compréhension de la première, et de la nostalgie vague qu'elle exprime, n'a rien d'inaccessible, même dans des lectures de difficulté moyenne. Quant à la seconde... Voici une réflexion par laquelle Ernest Bertram cherche à l'expliquer : Commentant cette pensée de Goethe dans *Dichtung und Wahrheit* : « *Niemand, wenn er auch noch so viel besitzt, kann ohne Sehnsucht bestehen ; die wahre Sehnsucht aber muss gegen ein Unerreichbares gerichtet sein,* » il écrit :

So hat denn die Vorstellung eines deutschen Seins immer etwas von einem Jenseitigen, verheissend und hinaufziehend Unerreichbaren ; es ist « *Wirklichkeit* » nur insofern es wirkt ; dem Reiche Gottes gleichend, ist es immer « *kommend* », höchstens « *nahe* », niemals « *da* ». Allem deutschen Wesen ist dies faustische, dies gotische « *Jenseits seiner* » eingeboren. Die deutsche Sprache schon ist davon Ausdruck und Sinnbild... »

Cherchez les racines concrètes des mots abstraits contenus dans ces quelques lignes ; vous n'y trouvez que des termes appartenant au vocabulaire des deux premières années d'allemand dans nos classes. Mais quel abîme entre leur emploi primitif et l'accumulation d'idées et de faits exprimés par ce simple énoncé ! Il y a des années de maturation à vivre entre die Stelle, die Stellung et « *die Vorstellung* », entre le verbe *sein* et « *das deutsche Sein* », entre l'adverbe *jenseits* et « *das Jenseitige, dies faustische, dies gotische Jenseits seiner* », entre *das Werk* et « *es ist* »

Wilkhlichkeit nur insofern es wirkt ». Et encore bornons-nous cette étude au domaine de la prose ! Ces années de formation de la pensée par la langue maternelle et d'étude de la langue étrangère par une patiente progression parallèle au développement de l'esprit, *il faut consentir à les vivre* et ne pas supposer la difficulté résolue parce qu'on prétend l'ignorer. Même si l'on ne pousse pas à ce point la méconnaissance des réalités, on ne nous empêchera pas de crier « casse-cou » lorsque, par une sorte de mégalomanie intellectuelle, on prétend compliquer la pure et simple étude d'une langue étrangère par des buts accessoires qui sont du ressort des cours de philosophie, de psychologie et de langue maternelle, et cela dans des classes qui auraient souvent fort à faire à se mettre au clair sur la syntaxe moyenne, et à comprendre, exprimées dans leur langue, des idées infinitésimement moins transcendantes que celles dont on veut leur faire saisir l'expression étrangère.

Il est temps de nous résumer et de conclure.

L'enseignement des langues vivantes n'échappe pas aux règles que nous imposent les principes pédagogiques contrôlés par l'expérience et le bon sens. C'est dire qu'il doit se développer parallèlement aux possibilités intellectuelles de ceux qui le reçoivent.

Cette étude suppose un travail technique patient et prolongé, marchant de pair avec l'acquisition des connaissances. Toute utilisation d'une langue étrangère pour la culture même des idées est subordonnée à l'acquisition *préalable* d'une somme déjà considérable de connaissances et de techniques. Les maîtres à qui incombe cet enseignement doivent donc subordonner momentanément leurs intérêts intellectuels et esthétiques personnels aux intérêts limités et au développement relatif de la moyenne de leurs élèves.

Ils ne peuvent pas non plus, dans aucune école, se désolidariser des buts pratiques que l'Etat assigne, à des degrés divers, à tous les établissements d'instruction qu'il entretient. C'est un effet de l'art éducatif d'obtenir que ces buts se réalisent sans devenir prépondérants, sans matérialiser la culture. Nous souscrivons pleinement à cette affirmation de M. le prof. Reymond : « Il faut maintenir à tout prix l'enseignement dans sa tâche

véritable qui est non pas seulement de donner des connaissances, mais de former la réflexion, la volonté et le caractère¹ ! » Rien, dans la forme et dans l'esprit d'une étude organisée conformément à ce qui précède, ne va à l'encontre d'un tel idéal. Il faut beaucoup de volonté pour l'exercice patient qui crée les habitudes et nourrit le jugement par la réflexion, indépendamment de tout but pratique immédiat.

La culture littéraire, but supérieur de l'étude d'une langue, ne dépend pas en premier lieu de nous et de nos impatiences. Elle est subordonnée à deux conditions préalables :

- 1^o Une connaissance suffisante de la langue envisagée ;
- 2^o L'acquisition, *par la langue maternelle*, du sens littéraire, soit du sens esthétique appliqué à l'expression des idées.

Tant que ces deux buts ne sont pas réalisés, il faut laisser l'enseignement d'une langue étrangère à son rôle essentiel : l'étude de la langue pour l'expression d'idées acquises ou immédiatement accessibles.

On doit, par contre, préparer la culture littéraire par des lectures graduées dont la difficulté ne devra jamais tuer l'intérêt.

Il n'en est pas autrement du domaine de la langue abstraite ; il n'est accessible qu'aux seuls élèves qui se sont déjà familiarisés avec lui dans leur propre langue.

Il y a longtemps que la sagesse des nations nous enseigne que tout vient à point pour qui sait attendre, et qu'à courir trop de lièvres à la fois le chasseur rentre bredouille. A nous de savoir nous en souvenir à propos.

ERNEST BRIOD.

¹ *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1929*, p. 67.

DEUXIÈME PARTIE

