

Zeitschrift:	Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band:	46/1955 (1955)
Artikel:	Quelques remarques sur l'enseignement de l'allemand
Autor:	Uhlig, Werner / Chatelanat, Charles
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-114350

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: 11.01.2026

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

Quelques remarques sur l'enseignement de l'allemand

« Quousque tandem ? — L'enseignement des langues doit résolument s'engager dans des voies nouvelles. » C'est sous ce titre incisif que, en 1882 déjà, le professeur Wilhelm Viëtor faisait paraître l'ouvrage¹ qui devait révolutionner les méthodes d'enseignement des langues vivantes, et, depuis lors, on n'a cessé de chercher à les perfectionner de toute manière. La philologie moderne a délibérément renoncé à la méthode, fondée exclusivement sur l'analyse et la traduction, qu'on emploie dans l'enseignement des langues classiques, et s'est en effet engagée dans des voies nouvelles. Le rapport de la VI^e conférence internationale de l'instruction publique, de 1937, sur « l'enseignement des langues vivantes », montre que cet abandon des méthodes classiques était, à ce moment, un fait accompli dans les 49 pays qui prenaient part à la conférence : « D'après les rapports reçus, il semble que la méthode indirecte intégrale n'est pour ainsi dire plus du tout employée dans l'enseignement des langues vivantes, que les méthodes les plus usitées sont la méthode directe, et, surtout, la méthode mixte ou perfectionnée. »²

Les pays anglo-saxons, notamment, avaient dû mettre au point de nouveaux procédés d'étude et d'enseignement pour rendre l'anglais, devenu langue universelle, plus accessible aux peuples d'Extrême-Orient. Placés dans une situation toute nouvelle, puisqu'ils devaient s'adresser à des gens dont ils ignoraient souvent la langue maternelle, les auteurs de manuels et de matériel d'enseignement ont dû de toute nécessité rompre avec la méthode traditionnelle. L'emploi de la méthode directe, dont le principe fondamental est d'éviter le détour par la langue maternelle, s'imposait sans conteste.

Par la suite, l'Australie et Israël, qui devaient mettre de nombreux immigrants venant des régions linguistiques les plus diverses à même

¹ WILHELM VIETOR, *Quousque tandem?. Der Sprachunterricht muss umkehren.* Heilbronn, 1882.

² Seul faisait exception le gymnase de Bâle, qui a « pratiquement exclu la méthode directe de l'enseignement des langues vivantes. Le corps enseignant de cette institution est unanimement persuadé de l'inefficacité de cette méthode pour ce genre d'école. La majorité des rapports d'autres pays signalent qu'aucune école n'emploie la méthode indirecte intégrale, qui serait d'ailleurs énergiquement proscrite des deux premières classes en particulier ». Op. cit.

de se servir de leur langue nationale, se trouvèrent placés dans une situation analogue. Les circonstances les amenèrent à charger leurs meilleurs linguistes de résoudre ces problèmes. Tous ces travaux conduisirent à des vues nouvelles sur la structure du vocabulaire et de la grammaire, et on se mit à chercher par l'expérience les procédés qui assurent le plus rapidement la maîtrise pratique d'une langue étrangère.

En revanche, dans l'Europe continentale, les méthodes évoluèrent beaucoup plus lentement, du fait qu'on était plus ou moins attaché à une longue tradition. Dans les gymnases en particulier, le but premier de l'enseignement des langues étrangères n'était pas leur utilité pratique ; on les considérait avant tout comme un instrument de culture. Cette différence de conception s'est très nettement manifestée lors du récent « Stage d'études » de l'UNESCO, organisé d'une manière remarquable par les linguistes les plus en vue de 19 pays du monde entier¹. D'un côté on comptait

les professeurs des pays de l'Europe continentale, qui sont habitués à voir dans l'étude des langues vivantes une partie intégrante de l'enseignement secondaire et une discipline dont les méthodes ont été mises au point au cours d'une longue évolution, et dont les objectifs culturels ne doivent, en aucun cas, être sacrifiés au souci d'assurer l'assimilation des mécanismes linguistiques...

D'autre part,

le groupe anglo-américain comptait une nette majorité de stagiaires opposés à un enseignement des langues de caractère formaliste ; ceux-ci ont plaidé en faveur des méthodes dites « simplifiées » ou « linguistiques » qui insistent sur l'emploi des phrases-types et l'importance de l'analyse linguistique... Pour diverses raisons, la plupart des représentants des pays asiatiques, du Moyen-Orient et de l'Australie ont eu tendance à prendre le parti des « modernistes » contre les « traditionalistes ».²

Cependant, on finit par se mettre d'accord sur une base étonnamment large et on adopta un certain nombre de principes sur lesquels nous aurons à revenir. Les difficultés provenaient probablement de ce que les deux partis en présence envisageaient des types d'instruction différents, et les méthodes dépendent évidemment dans une large mesure des buts que l'on assigne à l'enseignement des langues étrangères.

¹ Stage d'études sur la contribution de l'enseignement des langues vivantes à l'éducation pour le civisme international, organisé par l'UNESCO à Nuwara Eliya, Ceylan, du 3 au 28 août 1953.

² Compte rendu du stage de l'UNESCO, ED 132, Paris, 1954. Le rapport complet vient de paraître sous le titre « *The Teaching of Modern Languages* » UNESCO, 1955.

Qu'en est-il dans nos écoles secondaires romandes ? Nous avons pu nous convaincre, au cours de conversations avec des collègues de plusieurs cantons, que les opinions les plus divergentes règnent à ce sujet au sein du corps enseignant, comme d'ailleurs au sein du grand public. Nous pouvons dire que, d'une manière générale, un malaise latent affecte notre enseignement de l'allemand, et c'est pourquoi nous croyons opportun d'examiner ici quelques-uns des problèmes qu'il soulève. Le premier ne saurait être que celui de ses buts.

LES BUTS

Il va de soi que le but que l'on assigne à chaque discipline doit être subordonné au but et au genre de culture que dispense l'école dans laquelle elle est enseignée. Chaque école a pour ainsi dire sa personnalité et son enseignement doit répondre à des besoins bien définis ; c'est ainsi qu'à Genève, par exemple, le but que l'on cherchera à atteindre par l'enseignement de l'allemand ne sera pas le même au Collège et au Collège moderne, à l'Ecole supérieure des jeunes filles ou à l'Ecole ménagère. Cependant, il convient de ménager la possibilité de passer d'une école dans une autre à un âge où une spécialisation définitive est encore prématurée, et il paraît désirable d'établir pour les degrés inférieurs de l'enseignement secondaire un programme commun aux différentes écoles, au moins dans ses grandes lignes. Quel pourrait être ce dénominateur commun ?

Il semble tout d'abord que chacun doive sans peine convenir que si l'on apprend l'allemand, c'est... pour savoir l'allemand, et sur ce point, la formule allemande est plus nette encore : « *Man lernt deutsch, um deutsch zu können* ». Cette connaissance et ce pouvoir qu'impliquent le verbe « *können* » signifient que l'on est en mesure, d'une part, de comprendre autrui, d'autre part de se faire comprendre de lui. C'est dire que l'étude d'une langue étrangère n'a pas d'autre but que celle de la langue maternelle, et nous aurions presque pu reprendre la définition de Ferdinand Brunot :

« L'étude de la langue a pour but de permettre à l'élève :

- a) d'exprimer clairement et correctement sa pensée, oralement et par écrit, de façon à être exactement compris de ceux à qui il s'adresse,
- b) de comprendre exactement la pensée de ceux qui s'adressent à lui. »¹

Nous n'ignorons pas que cette simple phrase : « *Man lernt deutsch, um deutsch zu können* » a fait scandale dans certains milieux au moment où elle a été écrite. Nous pensons aussi que maint collègue n'accueillera pas sans réticences le parallèle que nous établissons entre la langue

¹ F. BRUNOT : *La pensée et la langue*, Paris, 1927.

étrangère et la langue maternelle. Mais l'une et l'autre sont des langues vivantes, et il est temps que l'on cesse de les considérer comme des objets de musée, qu'on examine avec intérêt, qu'on démonte et remonte avec soin, mais dont on aurait peur de se servir. Cette remarque, disons-le en passant, vaut aussi pour le français, dont l'enseignement souffre souvent d'un excès d'analyse.

Mais, alors que l'élève qui entreprend à l'école l'étude systématique de sa langue maternelle dispose déjà d'un matériel lexicologique et de mécanismes grammaticaux qui lui ont été fournis tout intuitivement par le milieu familial et social, il recevra de l'école seule les connaissances qui doivent lui permettre de comprendre l'allemand parlé et écrit et d'exprimer dans cette langue des pensées qui correspondent à son développement intellectuel et à son âge. Cette compréhension et cette aptitude à s'exprimer supposent que l'oreille de l'élève aura pu s'habituer aux sonorités de la langue étrangère, qu'il sera devenu capable par l'exercice de prononcer correctement les mots étrangers, avec l'intonation juste, et qu'il aura appris à donner aux phrases qu'il dit le rythme propre et la mélodie de la langue étrangère (Tonfall). Tout naturellement, cet apprentissage se restreindra à la langue de la conversation courante (*Umgangssprache*).

Cependant, à côté de ce but essentiellement pratique, il en est d'autres que l'on ne saurait négliger, car il n'est question pour aucune de nos écoles secondaires de se transformer en école de langues, et chacune doit donner à ses élèves un minimum de culture générale. L'enseignement de l'allemand doit permettre à l'élève d'accéder aux valeurs de culture qu'offrent la langue et la littérature allemandes, tant du point de vue de la forme que du contenu. Du point de vue formel, cette étude sera pour lui une introduction au système d'expression et de pensée d'une grande partie de son propre peuple et d'une nation étrangère qui tend à reprendre en Europe la place importante qu'elle occupait avant les deux dernières guerres. Ce sera l'occasion pour l'élève de faire connaissance avec un système linguistique nouveau, c'est-à-dire d'apprendre comment la réalité peut être saisie et exprimée par une autre langue. A cet égard, la comparaison entre l'allemand, langue synthétique et concrète, et le français, langue analytique et abstraite, sera extrêmement instructive, et permettra à l'élève de prendre mieux conscience de la nature propre de sa langue maternelle. L'étude de l'allemand contribuera ainsi d'une manière efficace à la formation intellectuelle des élèves, principalement dans les écoles sans latin.

Le troisième but de l'enseignement de l'allemand nous paraît devoir être réservé aux degrés supérieurs. A ce niveau, l'étude de cette langue aura un rôle informateur : elle donnera à l'élève accès à un monde nouveau, différent du sien. Il doit apprendre à saisir cette langue comme l'instrument dont poètes et penseurs se sont

servis pour exprimer leurs sentiments et leur pensée. Par la lecture des œuvres dans le texte original, il acquerra la connaissance du génie propre de ce peuple étranger. Il découvrira peu à peu la cohérence interne de cette civilisation et de cette culture, mais aussi les rapports qu'elle a entretenus et entretient avec la sienne propre, les influences qu'elles ont exercées l'une sur l'autre, et apprendra enfin à la situer dans la culture occidentale. C'est là le but le plus élevé que peut se proposer l'enseignement de l'allemand, et par là cette langue peut à juste titre prétendre à cette dignité de langue d'humanité qui était jadis l'apanage des seules langues classiques.

Demandons-nous maintenant quand, où et dans quelle mesure ces divers buts peuvent être atteints. A Genève, la loi prévoit que tous les élèves achèvent leur scolarité obligatoire dans les classes inférieures de l'enseignement secondaire. Un certain nombre d'entre eux quitteront à ce moment l'école pour faire un apprentissage de vendeur, d'employé de bureau, d'ouvrier qualifié ; d'autres deviendront par la suite représentants ou employés de services publics. Quelles sont les connaissances qui leur sont nécessaires ? Sans aucun doute celles qui les mettront à même de comprendre une personne de langue allemande et de se faire comprendre d'elle dans les situations simples de la vie quotidienne. C'est pourquoi les trois premières années de l'enseignement secondaire devraient être consacrées avant tout à la langue de tous les jours (*Alltagsdeutsch*) et se proposer de pousser aussi loin que possible l'aptitude à comprendre et à parler. Cela exige un entraînement soigneusement gradué de l'oreille, l'assimilation d'un vocabulaire de base judicieusement choisi et des connaissances grammaticales fondamentales. Ce programme doit être commun à toutes les classes, même à celles dont les élèves continueront leurs études. Ces derniers, normalement les plus doués, pourront simplement le parcourir en moins de temps ou l'approfondir par la lecture.

Au degré moyen, on ne perdra pas de vue le but qui vient d'être défini, mais on s'efforcera de réaliser les autres exigences dont nous avons parlé. En même temps qu'on élargira et complètera les connaissances pratiques acquises au degré inférieur, on attirera plus directement l'attention des élèves sur la structure grammaticale de la langue étrangère. Les différences et les ressemblances qu'elle offre avec la langue maternelle feront l'objet d'une étude suivie. C'est à ce moment surtout que l'allemand devient un instrument de formation intellectuelle. La faculté d'abstraction de l'élève s'est développée, de sorte qu'on peut traiter la syntaxe d'une manière systématique et reprendre la morphologie en s'attachant surtout à montrer l'emploi correct des formes dans la phrase. C'est alors seulement que l'élève, muni d'un solide bagage de connaissances pratiques, peut faire avec profit des exercices de version et de thème, étant capable d'apprécier les profondes divergences qui existent entre les modes d'expression

propres aux deux langues. La lecture lui permettra en outre de s'initier à la manière de vivre et de sentir du peuple étranger.

Enfin, on peut admettre que ces buts ont été atteints par les élèves qui parviennent jusqu'aux classes de maturité (première et deuxième). Sans négliger les révisions indispensables au maintien des aptitudes acquises, le maître doit pouvoir disposer de la plus grande partie de son temps pour faire participer ses élèves à la culture germanique dans ses manifestations les plus élevées.

LES MÉTHODES

Les buts généraux et ceux de chaque degré ayant été ainsi définis, nous pouvons maintenant examiner les méthodes qui semblent les plus efficaces pour y conduire. Nous commencerons par citer quelques-uns des principes sur lesquels tous les linguistes qui ont participé au stage de l'UNESCO dont nous avons parlé se sont mis d'accord. Ils méritent d'être relevés, parce qu'ils expriment ce qu'on peut considérer comme acquis et comme généralement admis après un demi-siècle de développement et d'expérimentation des méthodes nouvelles.

... La langue étrangère doit être abordée selon une méthode essentiellement orale ;

Les méthodes actives d'enseignement doivent être utilisées dans toute la mesure du possible.

La langue étrangère doit être aussi largement utilisée que possible en classe ;

Les difficultés de la langue étrangère en matière de prononciation, de vocabulaire et de grammaire doivent être soigneusement graduées en vue de leur présentation aux élèves ;

Il faut considérer que l'enseignement d'une langue a pour objet de donner à l'élève la pratique plutôt que la connaissance théorique des formes de la langue.

... Les principales capacités que l'enseignement des langues doit viser à donner à l'élève sont, dans l'ordre, celles de comprendre, de parler, de lire et d'écrire la langue. La méthode d'enseignement peut varier dans les derniers stades selon que cet ordre de préférence est modifié.

... Il convient, dès le début, de viser à une prononciation exacte sans négliger l'intonation. A cet égard, des exercices fréquents, ayant pour objet de faire répéter, parler et chanter les élèves en chœur, ont un grand rôle à jouer et constituent des compléments indispensables de la méthode orale...

... De l'avis général, il convient de ne pas se servir de la traduction dans les débuts. A ce stade de l'enseignement, des exercices de copie, des dictées, l'emploi des tables de substitution, des narrations d'imitation préparent l'élève à rédiger de courts passages descriptifs à partir d'éléments connus.

Tous ces principes généraux, qui concernent surtout l'enseignement élémentaire, insistent à juste titre sur l'importance de l'enseignement oral. Ils nous paraissent particulièrement propres à conduire au but que nous avons défini pour les trois premières années de l'enseignement de l'allemand : connaissance pratique de la langue courante. L'ordre des étapes à parcourir est à relever spécialement. L'élève doit en premier lieu se servir de la langue parlée, et ensuite seulement se préoccuper de l'écrire. Comme c'est la mémoire visuelle qui est la plus développée chez la plupart de nos élèves, il est de toute importance de mettre d'emblée, et très fortement, l'accent sur l'enseignement oral, sans quoi il sera par la suite très difficile, voire impossible, d'amener les élèves à s'exprimer spontanément dans la langue étrangère. Ajoutons à cela que la crainte de faire des fautes et une certaine timidité augmentent avec l'âge : si certaines habitudes n'ont pas été prises dès le début, le retard ne pourra guère être rattrapé au degré moyen. C'est pourquoi on n'insistera jamais assez sur la phonétique, par quoi il ne faut pas entendre seulement une série de règles à faire apprendre, mais un entraînement de tous les jours, qui ne doit pas porter seulement sur des vocables isolés, comme c'est trop souvent le cas, mais sur des groupes de mots ou des phrases. Chaque mot nouveau doit être entendu par l'élève avant d'être lu, entendu et répété. Demander à l'élève d'apprendre des mots qu'il n'aura pas entendu prononcer d'abord par le maître, c'est lui donner l'occasion de faire des fautes d'accentuation et de prononciation, car on peut commettre de ces fautes même dans la lecture silencieuse.

Que dans le tout premier enseignement,

les sons étrangers soient associés directement à des choses réellement vues, à des actions effectivement exécutées, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle¹,

ce sont là des principes si évidents, depuis si longtemps formulés qu'on se demande avec étonnement pourquoi ils ne sont pas encore mis en pratique partout.

* * *

Cette méthode principalement orale, qui est la seule compatible avec le but que nous avons assigné à l'enseignement dans les trois premières années, exige naturellement du maître

une haute compétence dans la langue qu'il se propose d'enseigner et qu'il doit savoir prononcer..., parler couramment et correctement, écrire avec facilité et dont il doit comprendre parfaitement la lecture.²

¹ A. LESCAZE : *Premières leçons intuitives d'allemand...*, préface. Genève, 1916.

² Stage de l'UNESCO, op. cit.

Il va de soi que cette méthode peut conduire à un échec si le maître ne parle pas l'allemand sans accent, s'il n'est pas capable de s'exprimer avec assurance et aisance dans la langue de la conversation courante (Umgangssprache). Or, il ne peut acquérir cette aptitude que par un séjour d'une durée suffisante dans un pays de langue allemande. A juste titre, le rapport de l'UNESCO remarque

qu'il est nécessaire que les autorités de l'enseignement et les pouvoirs publics fournissent certaines facilités indispensables.

- a) Il convient que des dispositions soient prises pour permettre aux professeurs de langues vivantes de séjourner, au cours de leurs études, dans le pays dont ils se proposent d'enseigner la langue.
- b) Il convient que les professeurs de langues vivantes en exercice aient la possibilité de se rendre périodiquement dans les pays étrangers au titre de programme d'échange de personnel, en congé payé, ou en application de tous autres systèmes.

Or, comment sont préparés chez nous la plupart des jeunes maîtres à qui l'on confie l'enseignement de l'allemand dans les degrés inférieurs?¹ On part du principe qu'il est, à ce degré, éminemment profitable pour les élèves que le plus grand nombre possible de disciplines soient enseignées par le même maître, principe certainement juste, car il permet de donner une plus grande cohérence à l'enseignement. Seulement, en pratique, par suite de nécessités d'horaire surtout, il arrive que la plupart des maîtres qui enseignent l'allemand, souvent contre leur gré, soient des licenciés ès lettres classiques. Ils n'ont pas eu à l'Université de préparation pour cette langue — leurs connaissances se limitent dans de nombreux cas à ce qu'ils ont eux-mêmes appris au collège, et qu'ils n'ont pas eu l'occasion de mettre en pratique depuis le temps où ils ont fait leur maturité ; de plus ils n'ont pas suivi le cours de didactique des langues modernes. Ils ont été initiés aux méthodes d'enseignement des langues classiques, latin et grec, et il leur paraît tout naturel d'enseigner à leurs élèves l'allemand de la même manière. Ils ont pourtant, actuellement déjà, en mains des manuels qui requièrent l'emploi de la méthode orale. Enfin, des instructions méthodologiques officielles font défaut, de sorte que chacun agit en toute bonne foi et ne peut que constater l'échec de ses efforts, jusqu'à ce qu'enfin il en prenne son parti.

C'est pourquoi nous demandons que tous les candidats à l'enseignement qui doivent être appelés à enseigner l'allemand fassent preuve des aptitudes nécessaires et reçoivent une initiation à la méthodologie des langues vivantes.² Il sera probablement nécessaire, à l'avenir,

¹ Nous parlons de la situation telle qu'elle se présente à Genève, n'étant pas informés assez exactement de ce qui se passe dans les autres cantons romands.

² Comme ce cours était organisé jusqu'à maintenant par l'Université, seuls y étaient astreints les étudiants qui avaient l'allemand comme branche de licence.

de grouper autrement les enseignements, et de former des « postes » comprenant le français, le latin et l'histoire, par exemple, alors qu'on ne confiera l'enseignement de l'allemand qu'à ceux qui ont les aptitudes que nous avons indiquées, ou à des germanistes. Confierait-on l'enseignement du latin à un maître qui n'aurait pas étudié cette langue à l'université, même s'il était porteur d'une maturité classique ou latine ? Ce serait pourtant, à certains égards, une entreprise moins dangereuse, puisque la prononciation du latin ne joue qu'un rôle secondaire et qu'il n'est pas question de le parler.

* * *

Le but que nous avons assigné à l'enseignement de l'allemand au degré moyen des écoles secondaires appelle une adaptation de la méthode. Celle-ci, presque exclusivement directe et surtout orale au degré inférieur, devient la méthode « mixte », et reprend à son compte les avantages de la méthode traditionnelle, qui peut alors avoir sa pleine efficacité et sa justification. A partir du degré moyen, l'accent doit être mis sur la lecture.¹ On dispose de nombreuses collections de textes, disposés en séries bien graduées allant du texte qui se limite à un vocabulaire de base au texte littéraire authentique. Mais la lecture, elle aussi, doit être d'abord préparée oralement.

... La lecture constitue un exercice décourageant si l'élève n'a pas précédemment acquis une habileté orale considérable et si les difficultés ne sont pas vues à l'avance, et, dans la mesure du possible, les mots et expressions nouveaux expliqués dans des contextes différents. Si ce travail préparatoire n'est pas bien fait, la lecture se réduit à un simple déchiffrement. La lecture silencieuse, suivie d'un travail oral, le fractionnement des classes nombreuses en petits groupes pour la lecture, les lectures individuelles volontaires pendant les loisirs, telles sont les méthodes qui ont été agréées comme propres à encourager l'élève à lire.²

Grâce à ces textes, qui doivent être soigneusement adaptés à l'âge, aux intérêts et au tempérament de chaque classe, on peut initier les élèves à ce que les pionniers des méthodes nouvelles appellent « Kulturkunde ».

A côté de la lecture, on présentera pour la première fois la grammaire d'une manière tout à fait systématique. Mais il est bien entendu qu'elle doit être, dans la mesure du possible, tirée des textes, et que c'est l'élève qui doit trouver inductivement la règle, puis la formuler. Les exercices d'application et de préparation sont indispensables,

¹ La méthode employée au degré inférieur part aussi, la plupart du temps, d'un texte de lecture ; mais l'élève l'entend avant de le lire ; l'accent est mis sur le langage parlé.

² Stage de l'UNESCO, op. cit.

mais ils seront conçus de manière à ne pas disperser l'attention de l'élève (centres d'intérêt), et devront présenter pour lui un intérêt réel.

Au degré supérieur du gymnase, enfin, c'est presque exclusivement la lecture des textes littéraires les plus significatifs qui sera l'objet des leçons. Le texte sera le centre de l'enseignement, et les indications biographiques ou critiques ne seront données que dans la mesure où elles seront nécessaires à sa compréhension. On ne parlera d'aucune œuvre dont on n'aït pas lu et expliqué au moins quelques extraits. L'aperçu de la littérature allemande des origines à nos jours, tel qu'il figure dans certains programmes, ne doit pas être compris comme l'obligation de faire défiler devant les élèves tous les noms importants et de leur faire apprendre des jugements littéraires tout faits. Tout texte qui ne parle pas à la sensibilité, au tempérament et à l'intelligence de l'élève doit être exclu. Ce que nous voulons, c'est cultiver nos élèves, et non les «bourrer» de savoir littéraire. Il est souhaitable que le maître réserve le plus de temps possible à la lecture et à l'explication d'auteurs modernes et contemporains.

D'une manière générale, on peut dire que toute méthode qui conduit rapidement et sûrement au but choisi est bonne. Chacune doit pouvoir s'adapter aux circonstances particulières, aux conditions dans lesquelles se donne l'enseignement, aux élèves. Nous n'oublions pas que la méthode n'est jamais qu'un moyen en vue d'une fin, et que c'est toujours la personnalité du maître qui décide de sa valeur.

LA DÉTERMINATION ET LE CHOIX DU VOCABULAIRE

L'assimilation du vocabulaire est une des conditions essentielles du succès dans l'étude d'une langue étrangère, et c'est pourquoi le choix de ce vocabulaire est le problème le plus important qui se pose à l'auteur d'un manuel. Selon quels critères doit-il choisir, dans la masse immense des mots d'une langue, ceux qui sont les plus importants pour l'élève, et que celui-ci pourra, dans le temps dont il dispose, effectivement apprendre ? Jusqu'à présent, les auteurs de manuels ont choisi leurs mots d'une manière toute subjective, d'après leurs propres expériences et leurs goûts. Ils écrivaient des textes se rapportant aux principaux centres d'intérêt de la vie quotidienne, et faisaient apprendre sans autre les mots qui se présentaient à leur esprit. Ainsi, dans le manuel que nous utilisons pour la deuxième année d'allemand, on trouve dans une leçon les mots : ver, ver de terre, écrevisse, crapaud, fourmi, carpe, cèdre.¹ Or, il est à peu près certain que l'élève n'aura guère par la suite l'occasion de rencontrer de nouveau ces mots, à moins que par hasard il n'aïlle en Allemagne faire des études de zoologie ! Cependant, le maître demande à l'élève de les apprendre et de les

¹ ROCHAT-LOHmann : *Cours de langue allemande*, II, Lausanne. 1948. Leçon 16.

retenir. En soi, ce ne serait pas un mal, si la capacité d'assimilation de l'élève était illimitée. Ne voyons-nous pas, au contraire, chaque jour qu'elle est très limitée et qu'on ne réussit à fixer un mot dans la mémoire de l'élève qu'en le faisant inlassablement revoir ? Or, nous nous encombrons dans les premières années de quelques centaines de mots absolument inutiles, ce qui entraîne de la part du maître et de celle de l'élève une dépense d'énergie tout à fait vaine.

Une question pressante se pose donc à nous : comment est-il possible de déterminer les mots les plus importants, ceux qui sont nécessaires à la compréhension d'une langue ? On s'est attaqué à ce problème à la fin du siècle dernier déjà, et il est vraiment surprenant qu'aucun des manuels que nous employons actuellement ne fasse état du résultat de ces recherches. Il ne sera donc pas inutile d'en donner un aperçu.

On peut admettre de prime abord qu'un mot est d'autant plus important qu'il revient plus souvent. De là à établir par la voie statistique la fréquence des mots d'une langue, il n'y a qu'un pas. C'est l'Allemand F. W. Kæding qui a le premier entrepris cette recherche sur une grande échelle. Il proposa cette statistique à un congrès de sténographes et la mena à chef, en 5 ans, avec l'aide de plusieurs collaborateurs. Son dictionnaire de fréquence de la langue allemande, qui parut à Berlin en 1898, repose sur le dépouillement de 11 millions de mots, c'est-à-dire d'environ 12 fois l'étendue de la Bible.¹

Pour l'établir, il avait utilisé des journaux, des revues, des textes théologiques, juridiques, médicaux, historiques, littéraires, militaires, des lettres d'affaires et des lettres privées, bref, les recherches s'étaient étendues à tous les domaines du savoir et un matériel considérable avait été dépouillé. Cependant, ce travail n'avait pas été fait en vue de l'enseignement à des étrangers, et chaque forme verbale, de même que chaque cas des mots déclinables étaient comptés pour eux-mêmes. Les « American and Canadian Committees on Modern Languages » reprirent cette idée et publièrent une série de listes de fréquence pour les principales langues vivantes. Celle qui concerne l'allemand a été établie par B. Q. Morgan², qui s'est servi du travail de Kæding ; elle comprend 2400 mots, classés par ordre alphabétique et par racines. Morgan publia ensuite, en 1945, en collaboration avec Wadepuhl, la liste officielle de l'association américaine des professeurs d'allemand.³ Au Congrès de l'Association internationale des professeurs de langues vivantes, tenu à Sèvres en 1947, le professeur Fernand Mossé, du Collège de France, proposa la création d'une commission qui serait chargée d'étudier la détermination d'un vocabulaire minimum des différentes langues enseignées dans les quatre premières années

¹ F. W. KÆDING : *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache*. Steglitz, 1898.

² B. Q. MORGAN : *German Frequency Word Book*, New York, 1929.

³ Minimum Standard German Vocabulary prepared for the American Association of Teachers of German. F. S. Crofts and Co, New York, 1934.

de l'enseignement du second degré. En 1952, parut dans un « Bulletin officiel de l'Education Nationale » (France) un vocabulaire de base de l'allemand, qui contient 2300 mots à assimiler en 4 ans.

L'étude de ces listes de fréquence est riche en enseignements sur la structure du vocabulaire d'une langue. Cependant, ces listes, dont l'établissement a demandé beaucoup de temps et occasionné des frais considérables, n'ont pas toutes la même valeur et doivent être soumises à un examen critique. Pour qu'une liste rende les services qu'on en peut attendre, il faut que ses auteurs aient défini clairement ce qu'ils entendent par « mot », ce qui n'a pas toujours été fait avec assez de rigueur, et offre d'ailleurs de nombreuses difficultés tant pratiques que théoriques. Ce qui importe en tout cas, c'est de considérer comme « mot » chaque unité de sens, et non pas chaque unité de forme, et cela aussi bien pour les sémantèmes, éléments linguistiques représentant les idées des représentations, que pour les morphèmes, qui expriment les rapports entre les idées.¹ Les homographes se divisent en autant de mots qu'ils contiennent de sens différents. La préposition « über », par exemple, comptera pour trois mots, suivant le sens qu'elle prend dans la phrase : « Der Vogel fliegt über das Haus. — Der Drache steht über dem Haus. — Wir sprechen über ein Thema. » Ces trois significations, qui correspondent à trois expressions françaises différentes, demandent de l'élève trois « learning efforts » différents, trois actes distincts de réflexion.

Le principe selon lequel les premières statistiques ont été établies est celui de la simple fréquence. Il donne de bons résultats pour les 1500 premiers mots, qui sont relativement faciles à déterminer. Mais, au moment où la fréquence diminue, la question devient plus délicate, en particulier pour la raison suivante : à partir de ce moment, les mots concrets se présentent en nombre croissant et varient suivant le domaine auquel se rapporte le matériel dépouillé. Ainsi, dans la liste de Kæding, le mot « Paragraph » est donné comme très fréquent. Qu'est-ce que cela prouve ? — Simplement que, dans le matériel dépouillé, les textes juridiques étaient fortement représentés. Si l'on dépouille beaucoup de textes sur la navigation, il est clair que des mots comme « Bug, Backbord, Kiel, Grossmast », seront très fréquents, et il ne viendra à l'esprit de personne, navigateurs exceptés, de prétendre qu'ils sont très importants.

Ces constatations ont conduit à une méthode différente, qui a de plus l'avantage d'être moins coûteuse. On choisit comme matériel de dépouillement 100 textes, par exemple, dont chacun appartient à un domaine différent de l'activité humaine, et on ne compte chaque mot nouveau qu'une seule fois par texte. Ainsi, les mots « Bug » et « Paragraph » n'apparaîtront probablement qu'une fois, et conserve-

¹ J. VENDRYÈS : *Le langage*, Paris, 1921.

ront alors la valeur réelle qui doit leur être attribuée dans un vocabulaire de base. Cette valeur appelée « range » en anglais, pourrait être désignée en français par le terme « dispersion ». Si donc un mot apparaît dans 90 textes sur 100 se rapportant à des domaines différents, il doit être considéré comme important, même s'il n'apparaît qu'une ou deux fois dans chaque texte. En revanche, on ne retiendra pas un mot qui n'apparaîtra que dans deux ou trois textes, même s'il s'y rencontre fréquemment.

Enfin, il faut considérer un troisième critère, que l'on pourrait appeler l'efficacité ou peut-être, mieux encore, le « potentiel » d'un mot (*Wirksamkeit*), critère qui est particulièrement important en allemand. On entend par là la possibilité qu'a un mot d'entrer dans des combinaisons nombreuses et variées, de se joindre à un grand nombre d'autres éléments lexicaux ou morphologiques. Dans ce sens, presque tous les verbes forts allemands ont un potentiel élevé, c'est-à-dire présentant de nombreuses possibilités de composition et de dérivation. Soit, par exemple, le verbe « *nehmen* » : il sert à former au moins une quinzaine de verbes composés, lesquels permettront à leur tour de former une quantité de substantifs, d'adjectifs et d'adverbes. Ainsi, une cinquantaine de mots usuels peuvent être ramenés à la racine « *nehmen* ». On peut donc dire que ce mot a une grande capacité génératrice, dont il faut tenir compte en même temps que de sa fréquence, si l'on veut apprécier son importance à sa juste valeur. Le « potentiel » d'un mot joue un grand rôle dans une langue synthétique comme l'allemand, dont tous les mots peuvent être ramenés d'une manière plus ou moins systématique à environ 2500 racines. La connaissance de ces racines ne suffit naturellement pas pour comprendre un texte allemand ; il faut y joindre celle des préfixes ou des particules qui déterminent le sens précis d'un dérivé.

Demandons-nous maintenant combien un élève doit connaître de mots pour comprendre un texte quelconque non technique. En s'appuyant sur les expériences faites pour l'anglais dans les divers pays anglo-saxons, le professeur Fernand Mossé déclare ce qui suit :

Si je prends deux axes de coordonnées, et si je porte en ordonnée la fréquence des mots, en commençant par les plus fréquents naturellement, et en abscisse le nombre des mots, j'obtiens une courbe dont l'interprétation est riche en enseignements. La fréquence des mots décroît en effet très vite. Fixons par hypothèse à 50 000 le nombre des mots d'une langue si on laisse de côté les innombrables composés et dérivés ; on s'aperçoit que les 1000 premiers mots, par ordre de fréquence, représentent 85 % des dépouillements que l'on a faits ; que les 2000 mots suivants ne représentent plus que 10 %, et les 47 000 mots suivants seulement 5 % du très vaste vocabulaire ainsi dénombré. La conclusion, vous le voyez, saute aux yeux, et elle est fort intéressante. Si mes dépouillements sont vraiment bien faits — et contrôlés par

l'épreuve contraire, qui consistera à vérifier leur exactitude sur les textes les plus divers — je m'aperçois que les 3000 premiers mots de la langue (et leurs dérivés et composés évidents) couvrent 95 % de la totalité du vocabulaire. Trois mille mots (plus, je le répète, les dérivés et composés de sens évident), c'est là un bagage lexical qu'il est possible d'enseigner et — à condition d'y appliquer la méthode appropriée — de faire retenir par un élève au cours de ses études¹.

Ainsi, les 1000 mots les plus fréquents d'une langue sont vraiment les plus importants, car, après ce nombre, la fréquence diminue très rapidement. D'autre part, il ne sert à rien de vouloir dépasser 3000 mots, puisqu'à ce moment, il ne nous manque plus que le 5 % des mots nécessaires à la compréhension d'un texte, mais qu'on ne pourrait atteindre ce 5 % théorique que par l'étude de plusieurs milliers de mots se rencontrant peu fréquemment. Dans l'énorme masse lexicale qu'il a dépouillée, Kæding a trouvé 130 000 mots qui n'apparaissent qu'une seule fois.

D'un autre côté, les recherches de M. René Michéa ont attiré l'attention sur l'aspect grammatical du vocabulaire. Il n'y a pas seulement des mots fréquents et des mots rares (sémantèmes), mais aussi des catégories grammaticales et des morphèmes plus ou moins fréquents. Les plus fréquents sont les mots-outils : articles, prépositions, conjonctions ; ensuite apparaissent dans l'ordre les verbes, les adjectifs, les noms abstraits, les noms concrets et pour finir les noms propres. Les recherches récentes sur l'aphasie ont confirmé ce qu'on savait depuis les études de Th. Ribot². Les souvenirs verbaux disparaissent selon un ordre déterminé, l'oubli respectant ce qui est le plus automatique. La destruction du vocabulaire suit une marche réglée d'avance : noms propres, noms de choses, noms abstraits, adjectifs, verbes, mots outils. Tout se passe « comme si la maladie connaissait la grammaire ». (Bergson).

M. Michéa écrit à ce propos :

Des mots appartenant à des catégories grammaticales différentes ne sont pas égaux devant la mémoire. Les mots outils, les adjectifs, les verbes et les noms de valeur générale sont plus ou moins stables. Ils constituent les cadres de la mémoire, des formes générales d'organisation. Les noms de valeur particulière, au contraire, sont nettement plus instables. Ils constituent un contenu dont la résistance à l'oubli est sensiblement moindre... Il existe certainement des rapports entre la fréquence des mots, leur nature grammaticale, leur valeur fonctionnelle et les processus physiologiques auxquels donnent lieu leur fixation et leur rappel³.

¹ Première journée d'étude de l'Association internationale des professeurs de langues vivantes à Sèvres, le 28 déc. 1947.

² TH. RIBOT : *Les maladies de la mémoire*, Paris, 1881.

³ *Vocabulaire et physiologie, Langues modernes*, 1952, N° 4.

Ces recherches sur l'aspect grammatical du vocabulaire ont abouti ainsi à un résultat extrêmement intéressant : les neuf dixièmes environ des mots employés dans la langue parlée se composent des 1000 ou 1200 mots qui présentent la plus grande fréquence, qu'on retrouve le plus régulièrement, et ces 1000 à 1200 mots ne sont pas des mots concrets, mais des mots de structure. Mettant les mots en rapport les uns avec les autres, ils forment en quelque sorte l'armature de la langue. Dans leur domaine, le verbe, cellule motrice de la phrase, est roi. Ces mots portent en eux les formes générales de pensée et d'expression, sont les cadres dans lesquels vont s'insérer les mots concrets. Ces derniers appartiennent à un domaine déterminé, ils désignent des objets nettement définis, ils trouvent en eux-mêmes leur valeur et la plénitude de leur signification. Ce sont eux qui donnent à une formule de phrase son sens particulier. Dans la phrase « *Wollen Sie mir bitte ein Buch geben* », par exemple, le cadre est formé par les mots « *Wollen Sie mir bitte... geben* ». Le mot « *Buch* » donne à la phrase son sens plein et concret, et n'est à sa place que dans une situation déterminée, tandis que j'ai pour le cadre mille possibilités diverses d'emploi, suivant les mots concrets que j'y fais entrer :

Wollen Sie mir bitte	ein Buch	geben !
	einen Hut	
	ein Glas Wein	
	ein Blatt Papier	
	usw.	

Il y a donc un intérêt majeur à déterminer par la méthode statistique la fréquence des mots de structure, alors que cette détermination est beaucoup moins utile pour les mots concrets, puisque ceux-ci dépendent essentiellement de leur domaine d'application (*Sachgebiet*). Il n'y a pas à se préoccuper outre mesure du domaine dans lequel l'élève aura, par la suite, à se mouvoir. Pratiquement, on choisira avec soin les mots concrets qui trouveront leur emploi dans les situations les plus importantes de la vie quotidienne. Le vocabulaire dont l'élève aura besoin plus tard dans ses études ou son activité de médecin, de juriste ou d'ingénieur, il l'apprendra facilement par lui-même, d'autant plus que ces mots appartiennent très souvent à un vocabulaire international.

Ce que nous venons de dire sur le vocabulaire conduit à une constatation importante. La langue parlée et la langue écrite ont, du point de vue du vocabulaire, la même structure. Toutes deux ont le même vocabulaire fondamental. Un manuel d'allemand courant devrait donc d'abord donner la connaissance de ces structures et des mots qui permettent de les employer, et pourrait se contenter de fournir

les mots concrets les plus importants pour la vie quotidienne. Malheureusement, beaucoup de manuels de ce genre offrent une quantité démesurée de mots concrets et négligent l'élément essentiel du langage, les formes générales de l'expression.

Bien entendu, il ne suffira pas dans tous les cas de savoir les mots d'un texte pour le comprendre, car le sens de nombreuses expressions idiomatiques ne peut se déduire de celui de ses composants. Un élève ne comprendra pas l'expression « die Flinte ins Korn werfen », même si tous les mots lui sont familiers. Pour ces éléments linguistiques irréductibles par l'analyse, il existe aussi une liste de fréquence qui a été publiée par les « American and Canadian Committees on Modern Languages », qui donne non seulement la fréquence pure, mais aussi la dispersion¹.

D'après tout ce que nous venons de voir, il sera aisément de répondre à la question que nous nous étions posée : quels sont les mots qui doivent être considérés comme les plus importants pour l'étude de l'allemand ? — Il est d'abord essentiel que l'élève, au cours des trois premières années, assimile les mots de structure qui doivent lui permettre de construire les principales formes syntaxiques (Satzpläne). A ce vocabulaire général s'ajouteront les mots concrets les plus courants dont on a besoin pour s'exprimer dans les situations les plus courantes de la vie quotidienne. Ainsi l'élève devra apprendre en une année 4 à 500 mots, morphèmes compris, soit nettement moins que ce qu'on demande en moyenne de lui actuellement. Mais ces mots devront, au moyen d'exercices nombreux et variés, les faisant systématiquement réapparaître, être si bien fixés dans la mémoire qu'ils puissent être à disposition en tout temps. Si l'on pose cette exigence, il ne sera probablement pas possible de dépasser la limite de 1500 mots en 3 ans. Mais il est parfaitement possible, avec ce vocabulaire, de soutenir une conversation ou d'écrire une lettre se rapportant aux événements les plus courants. Un auteur belge² a réussi à écrire pour le manuel qu'il a composé des textes sur les sujets les plus variés, dont un sur Kant et sa philosophie, en se servant de 1400 mots seulement.

Au degré moyen, ce vocabulaire actif sera enrichi d'un vocabulaire passif de plus en plus étendu. On expliquera aux élèves la signification générale des particules et préfixes, de façon qu'ils soient capables de ramener de nombreux mots à leurs parties constituantes et de les comprendre ainsi par eux-mêmes. Cette aptitude peut et doit être méthodiquement exercée et perfectionnée, par le moyen de la lecture, notamment. On devrait arriver, à la fin de la 3^e année, à disposer d'un vocabulaire de 3000 mots, qui seraient constamment revus, puisque ce

¹ E. F. HAUCH : *German idiom list selected on the basis of frequency and range of occurrence*. New York, 1930.

² L. VERLÉE : *Eine neue Welt*. Anvers, 1951.

seraient les plus fréquents. Ainsi, dans les degrés supérieurs, l'élève disposerait d'un vocabulaire qui le mettrait en mesure d'aborder, sans difficultés trop grandes, les textes littéraires. Quant aux mots qu'on étudierait à ce moment, on peut s'en remettre au hasard des lectures pour le déterminer.

LA GRAMMAIRE

Un des principes de la méthode directe était de faire aussi peu de grammaire que possible. On se proposait de laisser à l'écart l'analyse logique, et on croyait que les considérations grammaticales étaient une entrave au langage spontané. Il est bien certain que l'enfant apprend sa langue maternelle sans la moindre notion de grammaire, et que, selon l'heureuse expression de deux auteurs français, « la correction grammaticale est moins un savoir qu'une habitude »¹. L'idéal serait donc de donner à nos élèves de bonnes habitudes de langage... C'est déjà difficile pour la langue maternelle, qu'il entend exclusivement à la maison, qu'il peut parler à toute heure du jour. Que sera-ce pour la langue étrangère, qu'il a l'occasion d'entendre, plus ou moins, 4 fois 45 minutes par semaine, et encore, seulement 40 semaines par année. Avec le temps, les partisans de la méthode directe se sont eux-mêmes aperçus qu'une solide base grammaticale était indispensable et représente un moyen rationnel d'assimiler rapidement une langue.

La solution du problème que pose l'enseignement de la grammaire doit être cherchée de deux manières différentes. D'une part, il faut exploiter à fond les possibilités qu'offre l'étude intuitive de la langue faite par imitation et par répétition, d'autre part, il faut formuler d'une manière aussi simple que possible les faits grammaticaux pour venir en aide à la mémoire. Nous sommes persuadés que la méthode inductive, judicieusement appliquée, peut rendre de grands services. Un fait grammatical sera d'abord présenté aux élèves dans des textes et dans de nombreux exercices, où chaque difficulté sera d'abord présentée isolément, car il importe avant tout de sérier les difficultés. Alors seulement, quand un premier automatisme aura été obtenu, on tirera la règle de ces exemples. On nous dira sans doute qu'il n'y a là rien de bien nouveau ; mais est-on sûr que le maître ne se laisse pas aller, par lassitude, par hâte de couronner son édifice, à brûler les étapes et à passer très tôt à une formulation abstraite et définitive de la règle ? Nous voudrions en outre que pour toutes les règles importantes on se donnât la peine de chercher un exemple type, incisif, si possible présentant un rythme caractéristique, qui se graverait dans la mémoire de l'élève. Au lieu d'apprendre la règle : « Quand

¹ LYONNET et BESSEIGE : *Lecture et langue française*. Strasbourg, Istra.

un auxiliaire de mode conjugué à un temps composé a pour complément un infinitif, son participe prend la forme infinitive et se place à la fin de la proposition », ne suffit-il pas que l'élève ait appris par cœur l'exemple type : « *Er hat nicht kommen können.* » ? Il est piquant, d'ailleurs, de remarquer que les anciennes grammaires latines, celle de Lhomond, par exemple, procédaient de cette manière.

Nous avons vu dans le paragraphe consacré au vocabulaire que les mots de structure en constituaient l'élément essentiel, fréquent et constant. A l'enseignement grammatical revient la tâche de donner les principes, les lois de cette structure, d'organiser le vocabulaire fondamental, en un mot de faire sortir, comme dit Bally¹ « la grammaire contenue dans les mots », de donner enfin forme à la langue. Malheureusement, il n'existe pas, comme pour le vocabulaire, de recherches statistiques sur la fréquence des difficultés grammaticales de l'allemand. A défaut de ces travaux, on peut déterminer d'une manière empirique, comme on l'a fait jusqu'à maintenant, ce qu'il importe d'apprendre d'abord, en procédant, comme c'est naturel, du simple au complexe. Il n'en reste pas moins que des listes de fréquence seraient précieuses, car elles nous permettraient peut-être d'écarter de propos délibéré certains cas spéciaux, dont on se demande toujours s'il faut les faire apprendre ou non. L'armature grammaticale de l'allemand : déclinaisons, conjugaison et construction, offre déjà assez de difficultés aux élèves. Celles qui sont fondamentales ne doivent pas seulement être comprises — ce qui est possible en peu de temps — formulées en règles et apprises, mais faire l'objet d'exercices si nombreux, si variés et si fréquents qu'elles finissent par devenir des automatismes. C'est pourquoi il est essentiel de faire parler le plus grand nombre possible d'élèves à la leçon de grammaire, les explications logiques du maître étant réduites au minimum. La règle, qui n'est après tout que la constatation de l'usage, ne devrait être formulée par l'élève que lorsqu'il l'a déjà appliquée plusieurs fois inconsciemment. Si le maître a pris soin de bien choisir et de graduer les exercices, il pourra la cueillir comme un fruit mûr, quand le temps aura fait son œuvre. Il va de soi que cette manière de procéder doit être appropriée au cas étudié, et que toutes les notions grammaticales ne peuvent pas être travaillées d'une manière si détaillée. L'efficacité reste le critère qui doit nous empêcher d'appliquer une méthode d'une manière trop rigide.

Pour faire exercer d'une manière rationnelle les notions grammaticales, on a eu recours, ces dernières années, de plus en plus souvent aux tables de substitution, et la plupart des manuels récemment parus en contiennent. Leur principe consiste à mettre en rapport un élément fixe, la difficulté grammaticale à exercer, avec le plus grand

¹ CH. BALLY : *La crise du français*. Neuchâtel et Paris, 1930.

nombre possible de variables, que l'on commence par donner à l'élève, afin qu'il n'ait d'autre préoccupation que celle de construire sa phrase. Voici, à titre d'exemple, des phrases d'exercice sur le génitif du pronom relatif :¹

Der Mann		Kleider elegant sind	hat (haben) mich gegrüßt.
Die Frau	DESEN	Arbeit schwer ist	ist (sind) zu uns gekommen.
Das Mädchen	DEREN	Familie arm ist	hat (haben) mit mir gesprochen.
Die Nachbarn		Wohnung zu klein ist	ist (sind) schon lange abgereist.

Les élèves essaient de trouver toutes les combinaisons possibles, la classe répète en chœur, jusqu'à ce que ce « cadre » ait si bien pénétré dans l'esprit, qu'il soit là, tout prêt au moment où on en aura besoin, et qu'il n'y ait qu'à y faire entrer les mots qui lui donneront la signification requise par telle situation particulière. La table ci-dessus offre, d'une manière très concentrée, la possibilité de former plus d'une cinquantaine de phrases présentant un sens satisfaisant. Grâce à de tels exercices, on peut espérer que les difficultés grammaticales seront surmontées et que les formes correctes deviendront des habitudes linguistiques, sans que la réflexion logique intervienne constamment pour retarder l'expression.

Signalons enfin que la linguistique allemande s'efforce, de nos jours, de renouveler sa conception de la grammaire, et s'intéresse en particulier aux différents cadres syntactiques que permet la langue (Satzpläne)². Au moment où elle sera arrivée à en rendre compte et aura déterminé les plus fréquents, on pourra se servir avec profit des résultats acquis dans l'enseignement de l'allemand aux étrangers. C'est pour nous un devoir de nous tenir soigneusement au courant de ces recherches et de nous en servir pour améliorer sans cesse notre manière de présenter les faits grammaticaux.

* * *

Nous avons essayé de montrer, dans les pages qui précèdent, que la méthode à employer dans l'enseignement de l'allemand dépend d'abord du but qu'on lui assigne. Nous ne voudrions cependant pas nous enfermer dans un dogmatisme étroit. Chaque méthode doit être assez souple pour s'incorporer tous les procédés qui peuvent la

¹ *Wir lernen sprechen*, Recueil d'exercices employé au Collège de Genève.

² LEO WEISGERBER : *Vom Weltbild der deutschen Sprache*. Düsseldorf, 1953.
HANS GLINZ : *Die innere Form des Deutschen*. Bern, 1952.

rendre plus efficace. En définitive, c'est toujours le résultat final qui compte, c'est-à-dire la mesure dans laquelle on a réalisé l'objectif que l'on se proposait.

La place nous manque pour parler de deux questions qui mériteraient d'être traitées pour elles-mêmes avec quelque détail : la lecture et le thème. La lecture occupe une place importante à tous les degrés, notamment dans les classes moyennes et supérieures. Le principal problème est de trouver le moyen qui amène le plus rapidement possible l'élève à la pleine compréhension du texte, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. Les travaux sur la structure du vocabulaire, dont nous avons parlé, contribueront sans doute à sa solution.

Il serait souhaitable aussi d'examiner une bonne fois sans parti pris le rôle que peut et doit jouer le thème aux différents degrés, et de dégager un certain nombre de principes auxquels chacun accepterait de se tenir. On comprend en effet aujourd'hui sous cette étiquette les exercices les plus divers, et les opinions sur sa valeur sont tellement divergentes qu'il nous paraît indispensable de jeter un peu de clarté sur ce moyen d'enseignement et de contrôle. Le thème est la forme que prend le plus souvent l'examen, et il est permis de se demander dans quelle mesure il est légitime et possible de contrôler de cette manière les résultats d'un enseignement essentiellement oral.

On entend souvent répéter, et surtout par les maîtres, que l'enseignement de l'allemand est ingrat. Nous ne l'avons quant à nous jamais constaté, et pensons au contraire que peu d'enseignements offrent des possibilités aussi variées, peuvent être donnés d'une manière aussi vivante et personnelle. Nous ne songeons pas à nier qu'il présente de grandes difficultés et c'est pourquoi nous estimons qu'il est indispensable de chercher sans cesse à rendre ses méthodes plus efficaces et mieux adaptées à leur but.

WERNER UHLIG.

CHARLES CHATELANAT.

Note. — Au moment de mettre sous presse, nous apprenons que l'UNESCO vient d'éditer une importante bibliographie des ouvrages récents consacrés à l'enseignement des langues vivantes :

« A Bibliography of the Teaching of Modern Languages », Educational Studies and Documents, 1955, N° XIII.