

**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 47/1956 (1956)

**Artikel:** La correction dans la langue française : principes et procédés d'application dans les classes de l'enseignement secondaire

**Autor:** Dudan, Camille

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-114452>

### **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:** 09.04.2026

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

Je termine ici ces quelques réflexions sans parler de la question des programmes. Il ne m'appartient pas de tracer un horaire qui comprendrait, en un dosage équitable, tant d'heures de grec ou de latin, pour tant d'heures de sciences. Dans chacun de nos cantons des commissions de spécialistes compétents, au courant des nécessités et des possibilités actuelles, se mettent présentement à l'étude d'une refonte des plans d'études. C'est à elles qu'il faut souhaiter « bonne inspiration et bon travail » !

Hugo SAINI,  
*maître de physique*  
*doyen de la Section scientifique*  
*du Collège de Genève.*

---

## La correction dans la langue française

*(Principes et procédés d'application dans les classes de l'enseignement secondaire).*

---

J'ouvre mon dictionnaire et je lis : « Homme, mammifère capable de langage articulé » ; et, si je m'adresse à Pascal, il me répond : « L'homme ? un roseau pensant ». Mammifère ou roseau, ce qui distingue l'homme, c'est le langage articulé, « articulante » sa pensée. Langage et pensée ne font qu'un ; ou, si vous préférez, la pensée de l'homme paraît dans sa langue, laquelle, avant de lui être donnée pour... déguiser cette pensée, semble bien lui être impartie pour l'exprimer, d'abord et surtout, dans sa vérité. Ce sont donc les progrès dans ce langage articulé qui distinguent peu à peu l'homme cultivé du barbare.

La correction dans la langue est nécessaire pour savoir ce qu'on dit et se faire comprendre, pour être admis dans la conversation générale, avec un minimum de propriété dans les termes, comme il faut un minimum d'orthographe pour se faire lire ou imprimer. Correction d'autant plus nécessaire, dès qu'il s'agit d'exprimer sa propre pensée, faire entendre sa note originale, faire admettre son style, être soi-même enfin dans le langage de tous.

Comprendre et se faire comprendre, au moyen des mêmes mots et d'une syntaxe qui, pour être souple, n'en est pas moins commune à tous et exigeante. La correction dans la langue est donc une nécessité individuelle et sociale. Elle est honnêteté, politesse, courtoisie, respect

de soi et des autres, science et conscience. L'âme et le caractère y ont part autant que l'esprit. Elle est le signe de la culture, l'art de frayer avec autrui et de lui apporter ce qu'il attend de vous : *vous-même* ; l'art aussi de l'entendre, lui ; l'art de soutenir le dialogue, de recevoir et de donner, de se donner soi-même, et de payer enfin largement de sa personne. Comme fait un cellophane d'un objet qu'il enveloppe et fait briller, le langage ne vise qu'à rendre la pensée transparente. Et le pédantisme et la préciosité sont exactement le contraire de la correction.

Gagner la clarté, en soi et autour de soi, est une libération progressive, intérieure et extérieure. Par la parole de plus en plus correcte, de plus en plus sûre, on va de l'impuissance première à la totale indépendance : la liberté par la discipline, *sub lege libertas*. La correction de la langue est la loi de la pensée. On ne pense juste qu'avec des mots justes.

Sous peine d'être stérile, la correction ne doit pas s'en tenir aux seuls mots. Se payer de mots est le plus triste des paiements, le plus vain, le plus dévalorisé. Jamais le mot pour le mot. Toujours l'idée sous le mot, et le mot sur l'idée. L'idée appelle le mot, le mot rappelle l'idée. Préciser le sens d'un mot, c'est remonter à l'idée qu'il exprime, en éclairer et ranimer ce mot, et parfois « donner un sens plus pur aux mots de la tribu ». Préciser une idée, c'est l'amener justement à son « terme », c'est-à-dire au mot qui est le sien, celui qui la cerne, « l'exprime » et l'épuise, comme on presse la grappe dans la main des Cahiers Vaudois. Aussi bien, liée à la pensée, la correction du langage ne saurait être dans l'enseignement *une pièce détachée*. Elle entre dans le tout, elle est liée à l'exercice et à l'affinement de l'intelligence. Elle a ses droits dans toutes les disciplines du français, et même au-delà, dans toutes les disciplines du savoir. Parler correctement, c'est posséder sa langue et se posséder soi-même.

\* \* \*

Pas plus qu'on ne sépare langue et pensée, pas plus *on ne séparera l'expression écrite de l'expression orale*. On mènera de front l'écrit et l'oral, la plume et la parole. Elles s'exerceront de pair, et souvent l'une par l'autre. Orthographe, grammaire et composition d'une part, parole constamment exercée et correcte d'autre part : double chemin obligé, conduisant à l'expression aisée, à l'éloquence peut-être, au style, c'est-à-dire aux fins suprêmes de l'étude, d'une étude, dirigée d'abord puis de moins en moins, et de plus en plus personnelle.

\* \* \*

*Cette correction de la langue, fondée sur la pensée, doit être intelligente, souple, et jamais pédante. Charitable, elle « s'individualisera »*

même, si je puis dire, pour atteindre l'individu dans l'élève, partir de lui pour l'amener, le raccorder à l'expression sociale, lui donner confiance, l'aider à trouver son chemin, à se faire jour, à devenir un « individu social » ; accorder, comme on fait chanter deux cordes de violon, ses premiers bouts d'idée et leur première et laborieuse expression ; laisser au début passer bien des fautes, admettre bien des écarts, qu'on saura par la suite redresser.

*Cette souplesse nous est permise, suggérée même aujourd'hui, par la disparition de la grammaire absolue, du vocabulaire absolu, de l'orthographe absolue. L'absolu a disparu de notre horizon. Les philosophes du relativisme, les savants de la relativité, nous ont privés, sinon... délivrés de toute notion rigide. Nous savons que tout évolue, que même les civilisations sont mortelles, que le vocabulaire a sa passionnante histoire et sa fantaisie sémantique, que l'orthographe n'est définitive que... pour trente ans, que la grammaire est flottante, que son nom même effraie et qu'on lui substitue ce titre moins compromettant : *Le Bon Usage*, et que souvent la moitié d'un de ses paragraphes contredit l'autre. Souplesse heureuse après tout, dangereuse un brin, mais qui nous interdit, Dieu soit loué, tout pédantisme, toute fêrûle, et nous oblige à repenser tout, les idées et les mots, nous permettant ainsi de les repêtrir un peu, de les modeler ensemble et presque à notre gré... Entrons donc dans la danse, nous et nos élèves !*

\* \* \*

Souple, *cette correction sera vivante*. *Vivant* est d'ailleurs le mot du jour. Tout étant relatif, seul *le vivant* compte, ce qui évolue. Par peur de la mort, nous nous accrochons au *vivant*. Preuve en soit l'abus même de ce mot : *français vivant, grammaire vivante, textes vivants, conjugaisons vivantes* (pauvres conjugaisons mortes ! stériles peut-être, non tuées, « les morts que vous tuez... »), la peur des *langues dites mortes* : inhumation précipitée ! illusion étrange d'ailleurs ! ces langues anciennes, dont on n'a plus besoin, il est vrai, pour acheter du café, sont libérées de tout souci pratique et matériel, n'en veulent plus qu'à la pensée, et *vivent* plus que jamais en elle et dans la langue, les dirigent et les façonnent en maîtresses, jusque dans les nouveautés de l'atome... Bref, recueillons donc *la vie*, partout où elle est, dans le présent, dans le passé, et que notre correction du langage soit *vivante*, je dirais même, pour être sûr d'être à la page, et pour user à mon tour des mots-clés, des mots-coqueluche de l'heure, « concrète et constructive », et bien entendu « dynamique » ! Le pire effet des puristes serait de fermer la bouche à ceux qu'ils veulent libérer de leurs incorrections. Rien ici de *négatif*, ni dans le ton ni dans la chanson : foin de l'ironie qui blesse, de la raillerie qui bloque, de la pointe méchante qui tue, il est des lâchetés trop faciles... L'âge est passé du

pilori ; mais une manière souriante, malicieuse, gaie, savoureuse, encourageante. La correction doit être un stimulant, non un frein. Elle se fait dans l'entrain, dans une classe en appétit, prête et prompte à digérer : anecdotes, souvenirs, mots d'esprit, trouvailles des élèves, il faut saisir au vol l'intuition d'un tel, repérer celui qui a le sens de la langue, recueillir en avare les premiers petits éclairs dissipant le brouillard, allumer sûrement, doucement, la passion inextinguible du juste langage.

\* \* \*

Travail de la correction, effort joyeusement consenti par le maître et par l'élève, mais *effort soutenu, travail de longue haleine, d'une persévérance à toute épreuve*. Pour le maître lui-même, au long de toute sa carrière, visant à obtenir une parole et une plume exemplaires ; pour l'élève, guidé et soutenu par lui, de dix à dix-huit ou dix-neuf ans, dans notre enseignement secondaire, sans désespérer. *Acquisition méthodique*, partant du fond même de l'enseignement, leçons liées, ordonnées dans la semaine, le mois, l'année, les années (bienfait à cet égard des « rotations »), exercices méthodiques, en chaîne féconde. Effort en profondeur et en surface, effort du maître de français, effort avec lui de ses collègues, maîtres des autres disciplines. Entente et collaboration, où le maître de français n'est que le *primus inter pares*, et la classe de français le chantier constructeur et le bassin de radoub. Ce que fait chaque maître spécial pour préciser les termes de son enseignement est un gain pour sa classe et pour le français en général. Il crée une clarté dont il profite le premier et il tire de l'isolement, aux yeux des élèves, sa discipline spéciale et confirme le rôle de *dénominateur commun dévolu à la langue maternelle*, qui unit les enseignements divers, les garde des cloisons étanches, et les protège des jargons. Le français est bien le commencement et la fin des études, il en est le maître ouvrier. Fil d'Ariane, dans le labyrinthe, fil sauveur, il ramène l'élève au jour, à la surface, à la vue générale, à la synthèse, à la langue de tous, hors de la nuit des spécialités et du péril de la dislocation de soi.

L'idéal est de pouvoir tout dire avec les mots de tous les jours. Mots clairs, modestes, nombreux : infanterie de la langue, piétaille qui gagne les batailles.

\* \* \*

Voilà les principes, voyons-en l'application.

Comme on attise un double et permanent foyer, il faut éveiller, à chaque leçon, à la fois l'attention pour l'idée et l'attention pour le mot, en faire deux centres d'intérêt, éminemment jumeaux, joindre la pensée et la langue, « nouer les deux bouts », ce qui est la loi de

toute économie. Ce qui mérite d'être saisi doit aussi être bien dit et bien écrit. La correction du mot par la correction de l'idée, le mot bien né de l'idée, le verbe fait chair.

Or, cela ne s'acquiert que par *l'exercice et la répétition de l'exercice*, et cela s'engage à tout propos de l'enseignement. L'art d'enseigner est l'art de répéter... sans ennuyer. L'ennui — je ne dis pas l'effort — doit être banni de la classe. Il est mille façons variées, imprévues, de reprendre, de ranimer, de pétrir à nouveau une notion, d'en raviver le nom; façons adroites, bien connues des « doreurs de pilules » que nous sommes. Ces procédés iront, suivant l'âge et la formation des élèves, du simple au compliqué, de l'élémentaire au subtil.

Premier point. *La langue du maître*, ce qu'il dit, ce qu'il écrit, doit être exemplaire. La parole de celui qui l'enseigne est le premier stimulant de l'élève, elle enveloppe et capte son instinct, alerte son intuition, lui révèle un idéal. « La voix de son maître », si elle n'est pas tout à fait la voix de Dieu, n'en doit pas être trop inférieure. Nous devons à nos élèves, et je dirai aux petits d'abord, une langue surveillée, qui pèse ses mots, qui porte juste et gaîment. L'enfant prend pour bon argent ce que dit son maître, il ne s'agit pas de lui passer de la fausse monnaie (qu'il saura d'ailleurs bien vite repérer). La voix elle-même de celui qui présente et explique sera, si possible, posée, donnant aux mots leur timbre, aux phrases leur cadence et leur charme, et, tandis que l'esprit met les mots en lumière, la voix y joint la musique de l'accent. Quel plaisir gourmand d'entendre, d'écouter un maître intelligent qui parle, qui « croque » une belle langue !

Et ce maître, à son tour, saura poser la voix de ses élèves, condition matérielle d'un meilleur parler.

Cela dit, prenons un à un les objets de notre enseignement. Et d'abord *le vocabulaire*.

« Monsieur », disait un jour un de mes condisciples à notre maître de philosophie, « la philosophie est-elle une branche... » — « Une *branche* ? coupa le maître, vous êtes *Vaudois* ? en français, cela se nomme une *discipline* ! » Avertissement un peu sec, dont la brusquerie ne me paraît plus indispensable, puisque l'image de *branche*, de *branche d'étude* n'était point fautive et se dit aussi en France, mais le maître avait raison de nous révéler le nom plus abstrait de *discipline* et de nous engager à ne point nous confiner dans les termes trop concrets, les images trop faciles du verger natal. Mieux : il posait le problème de nos trois langues, des trois langues de nos élèves, je veux dire le *patois*, le *vaudois*, le *français*. Nous avons à débrouiller leur parler familial, leur révéler ses attaches franco-provençales qui trouvent leur fin dans le français. Il faut le faire avec prudence, leur montrer la légitimité de ces trois parlers, leur apprendre à les distinguer, à les cultiver sans les confondre, à s'en faire un moyen de comparaison, à se les approprier au point de les avoir « à main », comme dirait Montaigne, et suivant le lieu, la société, l'ambiance, user de l'un ou de

l'autre de ces trois langages, d'ailleurs essentiellement parents : parler français avec les Français et dans toute circonstance où c'est de mise, et quand ce n'est plus de mise, quand on est entre purs Vaudois,...

« ... Cric, crac,  
« Cyrano, reprenez l'accent de Bergerac ! »

Question de tact. Il est des mots vaudois exquis : « *se royaumer* », « *qui répond appond* », « *s'encoubler* », « *effrezer une vitre* », et bien d'autres, pourquoi jamais les perdre ? Sachons dire et *septante*, et *huitante* et *nonante*, et, avec une égale aisance, *soixante-dix*, *quatre-vingts*, *quatre-vingt-dix*. Nous qui aimons la gymnastique, ne méprisons pas celle-là ! Sachons faire un saut, point périlleux, de la *branche*... à la *discipline* !

En revanche, rendons nos élèves attentifs à certains « vaudoisismes » ou « romandismes » douteux : « *ordré* » pour *ordonné*, « *mal mûr* » pour *pas mûr* (on en voit des vertes et des *pas mûres* !), « *je m'en inquiéterai* » pour *je m'en occuperai* (l'inquiétude ne fait pas nécessairement partie de l'affaire). Purifions aussi leur parler des germanismes ; s'il est difficile de déraciner le *zwieback*, sachons tout de même que c'est une *biscotte* (avec ou sans sucre) ; il est possible de leur signaler que le « *biscôme* » est un *pain d'épices*, qu'il vaut mieux dire *une grande difficulté* qu'une « *grosse difficulté* » (l'allemand *gross* nous pousse à l'abus du mot *gros*), *compter sur* qu'« *attendre sur* », que « *comme que comme* » est impie quand on a *bon gré mal gré, de toute façon, de toute manière* ou *quoi qu'il en soit*, qu'une chose est faite *dans la règle* ou *dans toutes les règles de l'art*, mais qu'une défense n'est faite qu'*en règle générale* ou *en principe* et non « *dans la règle* » (allemand *in der Regel*), que *sans autre* ne peut être donné qu'avec un nom, *sans autre forme de procès*, sous peine de n'être que la traduction de l'allemand *ohne weiteres* ; qu'enfin *on pense* tout court, et non « *se pense* », que « *je me pense* » est un calque sans objet du patois « *me mousa* », que vient soutenir sans qu'on le lui demande l'allemand *sich denken* ; que l'allemand soutient aussi nos trop nombreux *adieux* provençaux, et que *die Hosen* nous induisent à dire « *les pantalons* » (forme provençale aussi) au lieu *du pantalon* ; il y a là tout un prudent petit « *désherbage* » à faire ; et qu'on mette au pilori le triste et bilingue adage :

« *Ob deutsch ob welsch, c'est tout égal,  
Le mêm' soleil scheint überall* »...

Ce distique est absurde et sa rime est impure. — De même, l'allemand vomira la phrase suivante : « *Die Dame kokettierte mit dem Militär-attaché auf der Terrasse des Hotels der Allierten* » ! Respectons toutes les langues, ne les contaminons pas.

C'est là partie un peu négative : il s'agit d'éliminer. Or, retrancher n'est pas donner, supprimer n'est pas enrichir. Nous ne pouvons

sevrer nos élèves de certains mots que si nous leur en apportons de meilleurs. Et là commence l'apprentissage positif de la *propriété des termes*. Pour que le français de nos élèves ne soit pas un « français du dimanche », un « français des visites », mais un français tout à eux, chaque jour, un français qui soit « entré », qui coure dans leur esprit et jusque dans leur sang, prompt à les servir, il faut qu'avec notre aide ils aient pensé et repensé tous leurs mots, qu'ils aient reconnu de quelle idée chacun prend sa racine, que cette reconnaissance faite, ils exercent pour eux ce mot, l'appliquent à leurs intérêts, aux choses de leur cru, le fassent entrer dans leurs phrases les plus journalières, qu'ils jouent avec lui comme avec un chien fidèle ou un chat malicieux, qu'au moyen d'exercices imaginés par le maître et par eux, phrases à trous, mots croisés, mots drôles, énigmes, anecdotes, ce mot prenne pour eux vie définitive.

L'*étymologie* sera ici d'un grand secours. Elle répond heureusement à un goût contemporain. Voici l'idée et le mot de *scrupule*, qui surgit d'un texte ou d'une réflexion : rappelons qu'à l'origine *scrupule* signifie le petit caillou (latin *scrupulum*) qui entre dans la chaussure du marcheur et le gêne, puis, par figure, la minuscule pierre d'achoppement où bute la conscience. De même *déluré* s'est dit d'abord du faucon de vénerie qui s'essore et ne revient plus à l'appel du chasseur, qui lui tend en vain un appât, un *leurre* : il ne se laisse plus prendre au piège, il est « *dé-leurré* » ou *déluré* ; ainsi, par figure, celui « à qui on ne la fait plus ». Il est intéressant de savoir que le *cabriolet* est cette voiture à deux roues qui fait des sauts, des *cabrioles* de *cabri*. Le mot *idée* lui-même, lancé par Platon dans la circulation pour des millénaires, et plus vif que jamais, est un nom verbal grec qui signifie *vue de l'esprit* ; quel élève ne peut s'en saisir et s'en satisfaire aussitôt ? Chaque découverte d'un sens premier est un éclair d'intelligence, une illumination joyeuse, un bonheur pour l'esprit le plus jeune comme pour l'esprit le plus mûr. Cette tonicité de l'étymologie est une de nos meilleures armes. Cette prise du mot à même l'idée, comme on prend la plante en pleine terre, avec sa motte, permet d'aller sans erreur de la racine à la fleur. Véritable culture — puisque, après l'avoir « déterrée », on le remet en terre, dans une terre connue, soignée et désormais féconde, la terre active du langage.

L'étymologie révèle autour du mot sa *famille*. Famille de mots, famille d'idées. Nouveau plaisir pour l'élève, nouvelle sûreté. Il verra dans la famille de mots l'image de la famille humaine. Autant de mots, autant de familles où il fait bon vivre, où l'on goûte les amitiés des mots entre eux, où l'on apprend tant de choses et d'où l'on sort mieux parlant. Il n'est pas jusqu'à certain vieux verbe, tel le verbe *faire*, fort lui-même de quatre-vingt-deux sens, sans compter les proverbes où il entre, ni les rejetons de sa sève, qui ne soit pour celui qui s'approche un merveilleux « *père de famille* », un éducateur de premier ordre, un professeur de langue. — Il est étrange que les défenseurs

de la famille ne songent pas à s'appuyer sur ces familles idéales !

Etymologie appelle *histoire de la langue*, son évolution. L'élève y entrera peu à peu. Il découvrira les *doublets*, il verra qu'*orteil* et *article* ont une parenté première qu'explique *articulation*, que *sevrer* et *séparer* dessinent aux yeux le geste qui *sèvre* un enfant en le *séparant* du sein maternel. Et, si vous voulez mieux et parfaitement saisir le cas d'*abricot* et *précoce* (oui, doublets !), faites le voyage suivant, qui d'un mot latin a fait ces deux mots français et frères. *Praecox* signifiait en latin « cuit avant les autres » ou « mûr le premier » ou « tôt mûri par le soleil » et, si vous voulez, « le roi des primeurs aux cuisines célestes ». Convenez qu'un pareil adjectif qualifiait *l'abricot*. Or, *praecox* a fait un double voyage. Il a passé d'une part, tout court, savant et prompt, d'Italie en Gaule, devenant, à peine changé, notre *précoce*. Mais, d'autre part, « il fut assez fou (?) pour entreprendre un voyage en lointain pays » : *praecox* descend du latin classique dans le bas-latin sous la forme *praecoquus* ; de l'Italie populaire il passe en Grèce et y devient *praikokion* ; de Grèce il passe à Byzance et s'y byzantinise en *perkoïkos* ; de Byzance il s'en va chez les Arabes, qui l'arabisent en *al-birkouk*, et, poursuivant son périple le long de la Méditerranée africaine, il franchit le détroit de Gibraltar et entre en Portugal, où il se portugalise en *albricoque* ; le voilà bientôt au-delà des Pyrénées, en terre française, où il se francise enfin en *abricot*, saluant d'un peu loin le trop sédentaire *précoce* ! Si donc *l'abricot* est si bon (ô Valais !), si *précoce* aussi, c'est qu'il a pris toutes les saveurs et parlé tous les langages de la Méditerranée.

Ce récit d'aventures — et il en est bien d'autres — n'est-il pas propre à séduire des enfants et les passionner pour leur langue ?

Et puis voici les *synonymes*. L'élève s'intéressera vite au petit jeu qui consiste à distinguer, à séparer ces jumeaux apparents, ces prétendus triplés, quaduplés, etc. Ainsi *battre* et *frapper*. *Battre* suppose plusieurs coups, *frapper*, un seul : *pour battre les soldats de Pompée, César dit à ses vétérans de frapper au visage ; on bat monnaie, on frappe une médaille ; une bataille est une action générale, un combat, une action particulière.* — *Arracher* suppose la violence, *ravir*, l'astuce ou l'habileté : on *arrache* un consentement, on *ravir* un bijou, on *ravir* aussi l'âme...

« *Que tu sais bien, Racine, à l'aide d'un acteur,  
Étonner, émouvoir, ravir un spectateur !* »

*Étonner, émouvoir, ravir* : la gradation de ces trois mots en fixe les nuances. *Creux* n'est pas *profond* : *creux* se dit de ce qui est vide, *profond* marque l'éloignement du fond à la surface ; on disait à Talleyrand d'un intrigant : « C'est un homme *profond*. — Oui, répondit-il, *profond* au sens de *creux* ! » Les élèves seront très capables de fabriquer des phrases tout aussi bonnes, où ces doublets, ces synonymes entreront dans leurs places, comme miel en alvéoles.

Ils sauront reconnaître et éviter les *pléonasmes*, tels que « *les dons gratuits* », « *les contretemps fâcheux* », « *une dizaine environ* », « *nulle part ailleurs* », « *les travaux actuellement en cours* », « *de l'eau qui se perd inutilement* », ils se demanderont pourquoi Victor Hugo a écrit :

« *Et lançant une pierre, échappée à sa main...* »

Un exercice déjà plus abstrait est celui des *définitions*. Et pourtant un maître de classe m'a assuré — et j'ai pu le vérifier — que ses petits élèves conduits par lui pendant trois ans, de 10 à 12 ans, et méthodiquement entraînés, savaient parfaitement définir les mots. Il n'est pas de meilleur et de plus fécond exercice. Notons, pour nous en servir, qu'il y a deux espèces de définitions, celle du dictionnaire, qui procède par le genre prochain et la différence spécifique, disons *la définition scientifique* : *chaise*, siège à dossier, sans bras ; *fauteuil*, grand siège à dossier et à bras, etc. ; et la définition par image, par évocation de l'objet, qu'on pourrait appeler *la définition littéraire*, dont l'intérêt s'adresse à des élèves déjà plus avancés. Il est amusant et révélateur d'opposer pour eux ces deux espèces de définitions :

*Définition scientifique*

*Définition littéraire*

*Bâiller*

Faire en ouvrant largement la bouche une inspiration profonde, suivie d'une expiration prolongée.

Exercer involontairement un droit de critique.

*Bacille*

Microbe ou bactérie en forme de bâtonnet.

Un plus petit que soi dont on n'a pas besoin.

*Franchise*

Qualité de ce qui est franc, loyauté, sincérité.

Un moment d'oubli.

*Bêtise*

Défaut d'intelligence, de bon sens et de jugement.

Un terrain d'entente universelle.

Voulez-vous des définitions d'élèves ?

Voici le *réveille-matin*,  
défini par mes élèves de 14 à 15 ans :

*Réveille-matin*

Petite horloge ou montre qui réveille le matin.

Une bombe à retardement qui éclate toujours trop tôt.

ou :

un réveille-matin infailible et que je ne remonte jamais : mes parents !

C'est alors qu'on pourra éliminer *barbarismes*, *solécismes* et autres impropriétés, en faisant déceler leur erreur, puis composer, imaginer pour chacun d'eux une phrase redressant l'expression fautive. La confusion des participes de *recouvrir* et *recouvrer* provoquera en retour une phrase comme celle-ci : « C'est quand la neige à *recouvert* les champs que j'ai *recouvré* la santé ». La confusion de *contour* et *tournant*, cette autre phrase : « La route qui fait le *contour* de la ville souffre plus d'un *tournant* dangereux ». *Ranger* et *réparer* : « Il *range* sa bicyclette au bord de la route pour la *réparer* ». *Parler*, *causer* : « Tandis qu'il *parle* au peuple, je *cause* avec mes amis. » *Avatar*, *aventure*, *avaro* : « Au chapitre des *métamorphoses*, l'*aventure* de Vichnou fut de passer d'*avatar* en *avatar*, sans *avaro*. »

A ces phrases, corrigeant des phrases étourdies, on opposera — pour que des contraires jaillisse la lumière — des phrases telles que celles-ci, cueillies ici ou là : « Dans cet accident, la malheureuse eut les deux jambes... *sélectionnées* » ! Des enfants qui récitent tirent à eux le doux La Fontaine : « Ce chat,... Il n'avait pas son... *appareil* pour attraper les rats ! » ou Le Corbeau qui laisse tomber sa proie : « Il ouvre un ...*archevêque* et laisse tomber... *sa croix* » ! Et même si telle ville a pu ou pourrait, en grandissant, « mal tourner », il est contradictoire de dire : « Il y a *péril* en la *demeure*... *qu'est* notre ville » ! C'est la phrase qui tourne mal...

Ou, en face des définitions exactes ou imaginées de tout à l'heure, proposons celle-ci de la *respiration*, par un étudiant en sciences, disons... peu exercé : « La respiration, c'est quand le poumon se met à souffler et que les côtes sortent de la poitrine » ! Excusable ? un tout petit peu, puisque Musset fait dire à un de ses personnages : « Il ne s'était jamais douté que son *cœur* lui servît à autre chose qu'à *respirer* », et que de moins illustres que Musset vous parlent d'« un *cœur* qui *s'époumonne* »... Anatomie à la Sganarelle !

Et, pour bénéficier d'un contraste en retour, revenons aussitôt — pour que la correction positive prenne élan de la négative — à des phrases comme celle-ci, qui fixent brillamment la propriété des termes. Rousseau — tout de même un peu nôtre —, préoccupé de la liberté politique et de la distinction à faire, à ce propos, entre les mots-idées *obéir* et *servir*, *chefs* et *maîtres*, *lois* et *hommes*, écrit : « Un peuple libre *obéit*, mais il ne *sert* pas ; il a des *chefs* et non pas des *maîtres* ; il obéit aux *lois*, mais il n'obéit *qu'aux lois* ; et c'est par la *force des lois* qu'il n'obéit pas aux *hommes* ». Précision d'un maître écrivain, disons d'un maître penseur.

Sur un quai de la gare de Lyon, un des nôtres, un peu inquiet, demande au cheminot de service : « Le train de Marseille est-il déjà loin ? — Je ne sais, Monsieur, répond le cheminot, s'il *est loin*, mais il y a deux minutes qu'il *est parti* ». *Etre loin*, *être parti*, pas pareils ! C'est contre l'imprécision de l'esprit que nous devons lutter chez nos élèves, imprécision de l'esprit que trahit l'imprécision de leur

vocabulaire. Double imprécision, au fond la même, à réduire, tant par l'idée que par le mot, le mot et l'idée étant dans cette opération inséparables. Tout ce qu'on redresse ou retranche embellit et dégage, ôte l'obstacle, fait du jour, élargit, agrandit, comme cette barrière soudain enlevée, qui séparait du rivage le parc, a doublé d'un coup la beauté du parc et la beauté du lac, unissant, fondant ensemble leurs couleurs et leur espace.

Il reste, à côté de ce que j'appellerais les « petits mots », comme *partir*, *être loin*, dont le sens n'est pas long à se livrer, il reste les « grands mots », grands, non par le nombre de leurs lettres, ni par la rareté de leur emploi, ni l'éminence de leur dignité (ils sont au contraire des plus fréquents et volontiers galvaudés), mais à cause de la portée de leur sens. Ainsi les mots *nature*, *raison*, *liberté*, *vie* et leurs pareils, dont il convient, avec nos élèves déjà grands, de serrer le sens originel et général et d'en déduire la gamme des sens secondaires. Ils sont comme de grands arbres où chacun veut grimper, mais où la plupart se perdent dans le lacis des ramures ou l'infini des frondaisons. Il n'est pas de meilleure entrée dans la langue abstraite, de meilleure ouverture à la pensée philosophique. — Avec ces mêmes grands élèves on abordera la *science des significations*, la comparaison des langues, les calques sémantiques (grec-latin) :

antithèse : opposition	périphrase : circonlocution
hypothèse : supposition	périphe : circumnavigation
synthèse : composition	ellipse : omission
analyse : « décomposition »	métaphore : transport (du sens propre au sens figuré)
sympathie : compassion, condoléance	atome : insécable

et les calques que font de l'une à l'autre les langues modernes. Il sera bon d'initier ces élèves déjà avertis aux querelles de langage, les passionner aux attrapades des grammairiens, aux discussions de style. Le Suisse français est au moins le cousin du Français, dont on dit qu'il a la tête grammaticale, et l'on peut, on doit éveiller dans cette tête romande la ruche des abeilles..., certains d'un miel meilleur, d'un parler plus délectable.

Cette correction active du langage portera non seulement sur le vocabulaire, mais sur *tous les exercices de français*. La semaine de la classe (ou la quinzaine) peut commencer, par exemple, par la lecture pour aboutir à la composition, en passant par l'orthographe et la grammaire, la récitation et la rhétorique (si ce vieux mot effraie, disons le style). A noter que par composition, j'entends aussi bien la composition écrite que la « composition orale », à savoir l'élocution et les exposés. Toutes les analyses de la semaine (ou quinzaine) aboutissent ainsi à la synthèse, à l'exercice le plus personnel, le plus riche, à la composition.

*La lecture* ne portera que sur des textes d'une langue sûre, heureuse, et dont on peut tirer beaucoup. Lecture courante et lecture expliquée, devenant peu à peu analyse de textes, qui va parfois jusqu'à leur « fouille ». Fouille des idées, fouille des mots, des expressions, des adresses de la syntaxe, des bonheurs du style. Non seulement l'élève s'en saisit, mais il s'en inspire ; il sait que ces textes sont choisis en vue de la composition prochaine ; il exploite en avare fond et forme, prêt à les transposer, à les transmettre en son penser et son parler à lui. Sans entraîneur, qui avance ?

*Les dictées*, elles aussi, seront choisies pour appuyer les textes lus, et fournir leurs éléments à la future composition. Elles seront toujours de qualité, pour le fond comme pour la forme. Et dix minutes seront sauvegardées à la fin de la dictée, à un moment où les élèves sont exceptionnellement réceptifs, pour expliquer, discuter, résoudre les difficultés, pour acquérir et fixer.

La ponctuation, l'orthographe, la grammaire s'insèrent, en vue de la correction formelle liée à la teneur et à la tenue du fond, dans la chaîne des exercices aboutissant à cette même composition.

Une juste *ponctuation* fixe dans les mots l'intelligence du fond. Dans cette phrase : « Le cobaye semble n'être fait que pour *manger*, et *salir sa cage* », qui oublie une virgule — salvatrice — après *manger* contraint le cobaye à... manger sa cage ! Le jeu des virgules et des points-virgules assure seul la clarté d'une période, l'harmonieux développement d'une idée.

*Orthographe, orthographe!* première correction des lettres, qui saute aux yeux, et juge son homme ; qui fait le sérieux d'une maison de commerce ; orthographe... critère social, ah ! Monsieur Jourdain, que votre folie voyait clair ! La France (et nous)... et l'orthographe ? Nul, comme elle, ne l'attaque plus furieusement, nul n'en demeure plus amoureux. Essayez donc de la lui arracher : « N'abîmez pas les mots ! » répond Colette. Oui, ménageons leurs silhouettes, leurs relations, leurs manies, leur luxe de lettres inutiles, leurs paradoxes, leurs fantaisies... compliquées de la Fantaisie générale de l'Usage (avec un grand U), qui la modifie, cette orthographe, ici ou là, un peu, beaucoup, à chaque génération. *Arôme*, sans circonflexe, et *grand-mère*, avec son apostrophe, ont fait gémir Littré ; aujourd'hui *arôme* a son circonflexe — foi de l'Académie — et *grand-mère* a son trait d'union, qui l'unit enfin... à *grand-père* ! Et savez-vous pourquoi « *démailloter* » a eu un seul t, de 1835 à 1878, cependant qu'« *emmailloter* » en avait deux ? Parce que le hasard a voulu qu'à la séance où le premier mot fut discuté la majorité des Quarante fût favorable à la simplification, tandis que le vent souffla en sens contraire à une séance ultérieure... Rassurons-nous : la fantaisie — pour être fantaisie — ne dure pas, et aujourd'hui on *emmaillote* et *démaillote* les bébés avec un seul t. Fantaisie ainsi, qui se déplace, mais demeure ; pourquoi nous en plaindre ? Fantaisie, c'est le mot du jour, le mot de toujours.

Fantaisie de surface, il est vrai, rigueur du fond, rigueur de l'orthographe régnante. Les tolérances ont fait long feu... Peut-on d'ailleurs enseigner les tolérances, non plus que les hésitations de l'usage ? Pour nous, l'heure n'est point d'abandonner la correction orthographique. Taisons-nous sur les mots en balance, tenons-nous en à telles règles admises..., jusqu'à la veille de leur renversement légal !

De même pour *la grammaire*, charpente de la langue, et bien secouée aujourd'hui. Réparons, adaptons, assouplissons, mais tenons bon, si nous voulons que le parler de nos élèves et ce qu'ils écriront tiennent debout. Or, ce qu'il faut chasser de la grammaire, c'est l'ennui. Hélas, on peut être correct et ennuyeux. Est-ce bien toutefois être correct que d'ennuyer son prochain, ses élèves, sous prétexte de « châtier » leur langue ? La grammaire doit redevenir intéressante, active, utile. Fondée sur les lois de l'esprit et les moyens de le rendre explicite à toutes gens, elle est la véritable trousse des outils de la langue. Il faut donc rapprendre à s'en servir, et avec plaisir, non seulement pour l'orthographe, mais pour la lecture, la compréhension d'un texte, la diction, et surtout la composition. Montrer ce qu'un auteur tire du subjonctif pour nuancer sa pensée, révéler la palette incroyablement riche de nos formes verbales, l'habileté de nos petits outils verbaux que sont les « mots invariables », etc., la nécessité de la principale et de la relative pour réussir la vigueur et l'harmonie d'une période ; puis, ayant saisi le procédé, l'appliquer aussitôt à soi-même. La période bien connue de Bossuet : « *Celui qui règne dans les cieux et de qui relèvent tous les empires, à qui seul appartient la gloire, la majesté et l'indépendance, est aussi le seul qui se glorifie de faire la loi aux rois et de leur donner, quand il lui plaît, de grandes et de terribles leçons* » marque une relation de cause à effet, et fait jouer des relatives autour d'une principale. En voici le mécanisme, appliqué par un élève (libre à lui d'en choisir l'objet)... à l'agent de la circulation : « *Celui qui règne sur le mirador, et de qui relève l'auto-rotation de passer, à qui seul appartient le sifflet, le casque et l'uniforme, est aussi le seul qui fait la loi aux conducteurs et leur inflige, quand il lui plaît, de rudes et de terribles contraventions.* » Voilà un tour de syntaxe et de style assimilé, un pouvoir acquis, l'entrée faite dans l'atelier !

En passant, l'étude de la grammaire fera le jour sur les *solécismes*, gros ou subtils, en décèlera le vice, et les éliminera : « *très plaisir* », « *très soif* », « *très besoin* », l'adverbe *très* n'est pas à sa place devant un nom. La peine sera plus grande de faire saisir l'erreur de confondre *rien moins* et *rien de moins*. Faisons l'effort, l'élève y gagnera en correction et en nuance. Il saura que *rien de moins*, c'est « *rien en moins* », « *rien à ôter* », donc « *cela surtout* » : *il n'est rien de moins que sage* signifie *il est tout à fait sage* ; tandis que *rien moins* dit le contraire : « *tout plutôt que* », *il n'est rien moins que sage* signifie *il est tout mais pas sage*.

Autre solécisme, fréquent sur le marché contemporain : le faux emploi de *dont... de* ou *dont... à*. Exemples : « L'écrivain *dont* on célèbre le centenaire *de* la naissance » ou « Le conflit *dont* j'ai assisté *à* la naissance », cela, parce qu'on se détourne de *duquel, auquel* (qui semblent en perte de vitesse et dont il faut avouer qu'ils ne sont pas la grâce même), mais qu'on se refuse toutefois à éviter cette construction : elle déplaît ? on la tord ! Et pourtant est-il si difficile de dire : « L'écrivain, *de* la naissance *duquel* on célèbre le centenaire » ou « Le conflit, *à* la naissance *duquel* j'ai assisté », et ne ferait-on pas mieux, en haine de *duquel, auquel*, de chercher d'autres tours de syntaxe : « L'écrivain, *dont* on célèbre le centième anniversaire » ou « Le conflit *que j'ai vu naître* » ?

*Mémorisation, récitation, diction, jeu théâtral*, exercices excellents pour la tenue, l'aisance, la correction, l'entregent, la vie harmonieuse. *Mémoriser* un poème ou une prose, qu'on a préalablement démontés, fouillés, admirés, dont on a constaté que la syntaxe, la phrase, les mots, les images naissent entièrement de l'idée, c'est achever de prendre à soi ce trésor, c'est le retenir vraiment dans son cœur. Il s'y installera, y dégagera ses résonances, et quand vous croirez vous exprimer seul, vous sentirez vos mots participer malgré vous de son prix. — A l'aide de la récitation viendra la *diction*, la pose de la voix, la maîtrise du souffle, la conquête du naturel ; puis les *jeux scéniques*, dans la classe, sur telle ou telle scène ensuite, la préparation enthousiaste d'une soirée, où l'on exploitera au maximum l'invention de l'élève, pour la composition même de la pièce, pour sa mise en scène, ses décors, ses costumes ; présentation de soi au public, effort de gracieuse et vivante tenue ; l'aisance acquise libre, et va jusqu'à donner de la santé.

Et nous arrivons enfin à l'exercice majeur, à quoi tout aboutit, *la composition*, affaire de la parole autant que de la plume. Les exercices précédents auront appris à l'élève à dégager ses idées, et déjà à les exprimer. Les exprimer en particulier par l'exercice de « la phrase journalière » : j'entends par là la composition pour chaque leçon d'une phrase, dont le type est donné ; ce sera le moule où l'élève coulera une idée à lui, où prendra forme un sentiment, une observation *de son cru* (voir plus haut les exemples de la *définition*, page 28, et de la *période*, page 32) ; phrase tantôt écrite, tantôt orale, exigée de chaque élève et soumise au jugement de toute la classe. Il reste à développer ce travail, à construire des exposés oraux et des compositions écrites, pensés et formés par les seuls élèves.

*Exposés* de cinq, dix, quinze minutes, sans notes, sur tout sujet au choix de l'élève, à deux conditions : intéresser la classe, et parler correctement et bien. Sitôt l'exposé terminé, critique toute chaude, « in vivo », par la classe : ainsi dans la cire enflammée le sceau se plante et marque. On s'efforcera d'obtenir de chaque élève un juge-

ment *formulé*, distinguant les fautes et les trouvailles. Puis, liant l'oral à l'écrit, un cahier de classe consignera, par la plume d'un élève, à tour de rôle, le compte rendu, toujours critique, de la séance. — Exposés-monologues, exposés-dialogues, « forums », dont les thèmes peuvent être pris dans d'autres disciplines (liaison des enseignements), travaux en équipes. C'est ainsi qu'un groupe de collégiens de 15 ans, originaires du Jorat, ont présenté à leurs camarades la personne et l'œuvre de *Gustave Roud*, le poète précisément du Jorat. Munis de l'appareil enregistreur du Collège, ils ont capté l'entrevue que le poète a bien voulu leur accorder chez lui ; puis, en classe, devant les camarades, l'un d'eux introduisit la séance en évoquant le cadre du Jorat, un second analysa la manière de l'écrivain, un troisième récita un poème de l'auteur, un dernier enfin narra la petite équipée chez le poète, dans sa maison de Carrouge, et fit jouer la bande enregistreuse qui rapportait fidèlement son entretien avec les collégiens et jusqu'au son de la pendule dans le cabinet de travail.

L'habitude de l'exposé oral facilitera la *composition d'un texte personnel*. L'effort ici sera le même : amener l'élève non seulement à recueillir et à ordonner ses idées, mais à les exprimer dans leur style, dans *son* style. Il apprendra que seule la pensée suggère le mot juste et beau, qu'on n'écrit bien qu'à force de mieux penser. Le mot naît de l'idée, comme la fleur de la branche, et le style est à la pensée ce que la floraison est à l'arbre.

Il faut, non une correction qui ennuie, mais une correction qui charme ; non une correction qui tue, mais une correction qui crée. On pourrait même dire que la seule correction valable commence au style, c'est-à-dire à l'expression de la pensée personnelle ; et nous devons y arriver avec nos élèves ; sinon, à quoi serviraient huit ou neuf années de culture secondaire ? Le style, c'est l'homme ; et l'homme étant pensée (« Je pense, donc je suis », c'est-à-dire « je suis pensée », je suis ce « roseau pensant », qui plie et ne rompt pas, et qui seul dure...), le style, c'est la pensée, et dans les mots il n'est rien qu'elle. Toute correction consiste à n'être que pensée et que style, à s'éclairer si bien soi-même qu'on soit transparent à toutes gens. La rhétorique — qui n'est que le style — est éminemment spirituelle, elle est l'esprit lui-même. La grammaire est une première correction, on pourrait dire « le style de tous à la fois », « le style social » ; le style de l'individu y pénètre comme une correction supérieure, comme l'apport tout vif, le don profond, de soi aux autres.

Idéal sans doute, mais à révéler à nos élèves, en les initiant aux secrets du style, art à la fois naturel et réfléchi de saisir l'esprit, de « se mouler sur lui », d'en deviner les tours, d'en capter les images, et le suivre dans les rapports qu'il crée brillamment. Il faut reconnaître avec eux les figures de style (comparaison, antithèse, gradation, hyperbole, etc.) ; qu'ils les analysent, mieux, qu'ils les exercent sur

soi, qu'ils s'en servent, qu'ils se les greffent, et qu'un beau matin une rose sorte de leur sauvageon ! Exemples : après l'analyse de l'allégorie et du symbole, l'élève est appelé à les utiliser pour peindre — essai d'une rose en pleine prose —... le Comptoir suisse ; il trouve : « La rencontre annuelle de Mercure et de Bacchus en pays vaudois ». Un autre s'inspire de la régression et ne craint pas de l'appliquer... à l'aspirateur à poussière :

« Neuf, il aspire sans soupirer,  
Vieux, il soupire sans aspirer. »

L'ironie : « Il y a toujours dans la classe un visage rayonnant de santé, un vivant exemple du surmenage intellectuel ». Cela crée de la gaieté, donc de l'esprit, et permet de saisir mieux la beauté de figures telles que celles-ci : « Le semeur... jette la moisson future aux sillons », *jeter la moisson future*, hardiesse de la pensée à voir l'effet dans la cause, de même que dans le mot célèbre : « Condé portait la victoire dans ses yeux ». Cela pousse à l'imitation créatrice...

Le sens figuré qui crée *l'image* et les figures est essentiel dans le style, et l'élève en doit prendre tôt conscience, s'en assimiler le principe et le pouvoir. Il notera la justesse du « sillon d'un disque », du « lecteur (soit *pick-up*) de ce disque », et du « manche à balai » de l'aviateur, et autres images du jour ; il comprendra la juste nouveauté de ce titre d'article : « Avec le XX<sup>e</sup> siècle, la médecine a pris son tournant »... *prendre son tournant, son virage*. Il sera dès lors aisé, par opposition à ces justes images, d'éliminer joyeusement les images incohérentes : « Cet argument est un sabre... à double tranchant ». Parlons sport : « Des records glanés dans des... piscines ». Parlons bourse : « Les plombs sont lourds et les ciments sont alertes ». La vedette X à la radio raconte ses voyages : « J'ai fait la Hollande de fond en comble ». Pour un pays plat... ; et cette célèbre et triomphante définition du saint, dont la nature est double, humaine et divine à la fois : « Un saint est un homme, qui d'un pied touche à la terre, et de l'autre regarde le ciel » ! Il est heureux qu'un bon rire secoue alors la classe...

Il est même indiqué de confier au plus malin la rédaction du « sottisier » de la classe... Et l'on pourra faire des concours à qui décèlera autour de lui et jusque dans les écrivains et même — ô triomphe ! — jusque dans nos manuels (où l'on parle, par exemple, de relever non le tarif des prix mais... « le prix des tarifs ») des fautes, dont on lui demandera de faire la correction. Il est aussi des journaux de classe, dont les élèves sont friands, et qu'il faut encourager, en priant en retour les rédacteurs d'en surveiller l'orthographe et la langue. Nos notes aussi, notre appréciation du travail de nos élèves, doivent tenir bon compte de la correction de leur langue.

Que conclure ?

Je dirai que *parler* ou *écrire*, c'est encore *penser*, c'est toujours *penser*. Tous les procédés et tous les exercices propres à atteindre la correction du langage partent de la pensée et reviennent à elle. La tenue de la langue n'est que la tenue de la pensée, tenue de belle nature, ardente et gaie, sereine, et rayonnante de santé.

Et je retombe — ne m'en veuillez pas trop ! — dans d'affreuses banalités, qui ont nom : Boileau :

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement,  
Et les mots pour le dire arrivent aisément. »

et Buffon le « scientifique » :

« *Bien écrire*, c'est tout à la fois *bien penser*, *bien sentir*, et *bien rendre* ».

*Bien ?* on fait le bien comme on peut... La correction du langage consiste à penser ce qu'on dit et dire ce qu'on pense.

Camille DUDAN,  
ancien directeur  
du Collège classique cantonal de Lausanne.

## Stage régional pour l'amélioration des programmes dans l'enseignement du premier degré

Genève, 3-14 avril 1956<sup>1</sup>

Le 28 avril 1955, M. Luther Evans, directeur général de l'Unesco, informait les Etats membres des décisions prises par la Conférence générale lors de sa huitième session et leur demandait s'ils seraient disposés à accueillir et à organiser des stages régionaux pour préparer les travaux du « Comité consultatif international des programmes scolaires » qu'il se proposait de convoquer en 1956.

C'est en réponse à cette proposition que le Gouvernement fédéral suisse chargeait la Commission nationale suisse pour l'Unesco d'organiser un de ces stages.

<sup>1</sup> M. R. Dottrens a rédigé sur le stage dont il parle dans cet article un rapport étendu, complet, riche de pensée et d'expérience, accompagné de plusieurs tableaux et suivi de quelques annexes, en particulier une communication de M. le professeur R. Buyse. Bien que ce rapport ne soit pas dans le commerce — du moins pour l'instant — l'intérêt majeur qu'il présente nous pousse à en recommander vivement la lecture aussi bien aux maîtres de l'enseignement secondaire qu'à ceux de l'enseignement primaire. (Réd.)