

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 8 (1898)
Heft: 3

Artikel: De l'enseignement des langues modernes dans les écoles de commerce, y compris la correspondance commerciale
Autor: Goegg, Egmond
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789179>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 12.09.2025

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

De l'enseignement des langues modernes dans les Ecoles de Commerce, y compris la Correspondance commerciale.

Conférence par M. Egmond Goegg, professeur à l'Ecole supérieure de commerce de Genève.

Le dimanche, 13 mars, a eu lieu dans la grande salle de l'hôtel de l'Ours à Berne, l'assemblée constitutive de la Société des professeurs des Ecoles de commerce de la Suisse.

Il y avait une cinquantaine de professeurs présents, venus de toutes les parties de la Suisse. Le corps enseignant de l'école de Commerce de Neuchâtel était arrivé presque au grand complet, y compris le directeur, M. Gaille. Hr. Prorektor *J. Schurter* von Zürich présidait.

Il a ouvert la séance par une allocution dans laquelle il a exposé le but de la nouvelle société qui compte déjà plus de cent membres. Ce but sera surtout de créer des liens d'amitié entre les professeurs des écoles de commerce, d'étudier des questions d'intérêt commun et de discuter des sujets pédagogiques.

Cette allocution qui a été très applaudie a été suivie de la discussion du projet de statuts présenté par le comité provisoire.

L'article II a donné lieu à une vive discussion. M. Emile Chaix, de Genève, avait demandé, dans un contre-projet, que l'on substituât dans les assemblées générales le vote de délégués de sections au vote de la majorité des membres présents. M. Fivat, directeur de l'école de commerce de Genève, et M. Gaille, directeur de l'école de Neuchâtel, défendirent le point de vue de M. Chaix, tandis que d'autres orateurs, en particulier M. Schaer de Bâle, le combattirent vigoureusement. A la votation la proposition de Genève fut rejetée par 25 voix contre 12. Par contre, la proposition des Genevois que l'on n'admette pas comme membres actifs les maîtres d'établissements privés passa à une voix de majorité.

Le reste du projet des statuts présenté par le comité de Zurich fut accepté sans opposition.

Le Comité qui fonctionnera pendant la première période de trois ans a été ainsi constitué :

MM. *Schurter*, président; *Bernet*, *Hunziker*, *Stähli*, de Zurich; *Jakob*, de Berne; *Schaer*, de Bâle; *Gaille*, de Neuchâtel; *Fivat*, de Genève, et *Weinig*, de Bellinzone.

La partie administrative ayant été ainsi liquidée, M. *Egmond Goegg* fit une conférence très écoutée sur le sujet indiqué en tête de ces lignes :

Messieurs et chers collègues.

Notre comité provisoire m'a fait l'honneur — dont je le remercie sincèrement — de me désigner pour vous entretenir pendant quelques

instants d'un sujet pouvant offrir quelque intérêt dans une réunion de professeurs d'écoles de commerce. J'ai pris pour thème de cet entretien l'enseignement des langues modernes parce que, comme vous le savez, il n'y a peut-être pas de question qui, ces dernières années, ait été plus étudiée et plus discutée dans les milieux où l'on s'occupe de l'éducation de la jeunesse. Il est évident que je n'ai pas la prétention de résoudre ici ce grave problème qui, comme toutes les questions d'éducation, variera toujours sensiblement suivant l'époque et le lieu dans lesquels devra s'exercer l'activité du maître et suivant les élèves qu'il sera appelé à instruire. Ce que je veux faire dans le court espace de temps dont je dispose, c'est de parcourir rapidement avec vous les étapes de développement par lesquelles a passé cette branche d'études, et de jeter un coup-d'oeil sur les divers systèmes d'enseignement des langues vivantes qui ont été successivement en vogue; enfin de vous présenter la méthode que, à mon humble avis, — après une expérience de près de 25 ans comme professeur dans des établissements d'instruction de la Suisse allemande, de l'Angleterre et de Genève — je considère comme la plus adaptée à une école de commerce de notre pays. Je n'oublierai pas non plus de me conformer à un désir qui m'a été spécialement exprimé par notre comité: celui d'exposer mon point de vue sur l'enseignement de la correspondance commerciale qui joue un rôle important dans des écoles de ce genre.

Nous venons de constater qu'il n'y a pas une branche de la science pédagogique qui ait donné lieu récemment à plus d'études et à plus de discussions. En effet, depuis une trentaine d'années et surtout depuis quinze ans, ce sujet a attiré l'attention d'un grand nombre d'éducateurs et subi bien des transformations. Dans les pays d'Europe qui sont à la tête des autres au point de vue de l'instruction et en particulier en Allemagne, en France, en Angleterre et en Suisse, la question de savoir quelle est la meilleure manière d'enseigner les langues modernes a passé au premier plan.

L'Allemagne, où depuis un quart de siècle le commerce et l'industrie ont pris une extension si considérable qu'à l'heure qu'il est ce pays est peut-être la première puissance industrielle du monde, l'Allemagne, dis-je, a senti la nécessité de donner à ses enfants, en leur enseignant à la perfection les langues étrangères, les moyens d'aller occuper des places rémunératrices dans des contrées lointaines ou même d'établir des maisons de commerce dans toutes les parties de notre globe. Les efforts de l'Allemagne n'ont pas été vains. Les jeunes Allemands ont à cette heure la réputation de posséder une grande supériorité linguistique sur les

Français et sur les Anglais, et ils vont porter, grâce à cet avantage, chez tous les peuples les produits de la fabrication germanique.

En France, on avait été frappé pendant la guerre du nombre considérable d'officiers ennemis qui parlaient couramment et correctement le français. Les Français attribuèrent en partie leurs défaites à l'instruction supérieure de l'armée allemande. Aussi, lorsque la paix eut été rétablie et que les vainqueurs eurent repris le chemin de leurs foyers, les ministres qui se succédèrent à Paris à la tête de l'instruction publique ne négligèrent-ils rien pour rendre l'instruction primaire gratuite et obligatoire, pour fonder de nouveaux lycées et de nouveaux collèges et surtout pour créer, dans tous les établissements secondaires qui n'en étaient pas encore pourvus, des chaires d'allemand, d'anglais et même parfois de russe. Et l'on nomma à ces places des hommes ayant fait des études linguistiques sérieuses. Ces progrès étaient nécessaires, car le personnel enseignant des langues modernes avait été jusqu'alors, dans bien des cas, inférieur à la tâche qui lui incombait. Ainsi Michel Bréal raconte entr'autres, dans son livre „De l'enseignement des langues vivantes“¹⁾, que le collège royal de Nîmes avait eu comme professeur d'allemand un ancien sergent-major de la légion étrangère „qui fut tout heureux d'échanger ses galons contre le titre de maître d'études et d'allemand, les deux fonctions au prix de 400 fr. l'an.“ Bréal relate en outre dans ce même ouvrage le fait qu'un réfugié polonais fut nommé par charité maître d'allemand dans un petit collège du Midi. „Notre professeur, qui ne savait réellement pas le premier mot de la langue de Schiller, se demanda ce qu'il allait faire. Après un peu de réflexion il se décida bravement à enseigner ... le polonais. Personne n'y prit garde. Dix ans, quinze ans se passèrent. Enfin survint un inspecteur ... qui se montra humain, voyant que le digne professeur touchait à l'âge de la retraite et pensant peut-être qu'au fond la différence pour les élèves n'était pas grande.“

Aujourd'hui les choses ont bien changé. Des examens spéciaux, donnant droit „au brevet d'aptitude pour l'enseignement des langues modernes“, ont été institués par l'Université de France, à la Sorbonne à Paris. Ce sont des concours et l'on n'accorde le „diplôme d'aptitude“ qu'aux candidats sortis les premiers et qui obtiendront des places dans les écoles de l'état. Un examen supérieur encore au brevet d'aptitude, „l'agrégation en langues vivantes“, donne enfin le privilège d'arriver à une chaire de professeur dans un des grands lycées de la capitale.

1) De l'enseignement des langues vivantes, conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne par Michel Bréal. Paris, Librairie Hachette & Cie., 1893.

En Angleterre, des progrès importants ont été également accomplis dans l'étude des langues modernes depuis la guerre franco-allemande. Avant 1870, le français et l'allemand étaient considérés dans les écoles comme des branches accessoires, et les maîtres chargés de cet enseignement étaient moins rétribués et moins respectés que leurs collègues. Actuellement, les Universités anglaises octroient le titre de bachelier ès arts et de maître ès arts en langues modernes, aussi bien qu'en langues classiques, qu'en mathématiques ou qu'en sciences naturelles et, dans les riches collèges de la Grande Bretagne, on réserve ordinairement les chaires de français ou d'allemand aux professeurs ayant obtenu ce grade.

La Suisse enfin a toujours mis son point d'honneur à posséder de bonnes écoles. L'étude des langues vivantes y a été constamment l'objet d'une sollicitude toute particulière. Notre pays a, en outre, l'avantage de voir vivre côte à côte sur son sol trois races parlant les trois langues les plus importantes du continent européen. Il en résulte que les élèves de nos écoles ont plus souvent que leurs camarades de nationalité différente l'occasion de faire un usage pratique de la langue qu'ils étudient en classe. Les jeunes Suisses ont toujours été recherchés dans les maisons de commerce de l'étranger pour leurs connaissances linguistiques et si des progrès marqués ont été accomplis ailleurs dans ce domaine, la Suisse n'est pas restée en arrière. Un grand effort s'est fait également chez nous dans ce sens depuis 20 ans. A Genève, par exemple, M. Benjamin Süß de Soleure, professeur d'allemand au gymnase, a contribué puissamment à donner un nouvel essor à l'enseignement des langues modernes.

Aussi pouvons-nous dire, je crois, sans forfanterie que les Suisses, sous ce rapport, ne sont inférieurs à personne.

Ce mouvement remarquable dans les quatre pays que je viens de citer, mouvement dans lequel ont été entraînés d'autres états européens, les Etats-Unis et même récemment le Japon, a eu pour conséquence une révolution, pour ainsi dire, dans la manière d'apprendre les langues vivantes.

Il y a une trentaine d'années, ces langues étaient plus ou moins enseignées comme le latin et le grec. On faisait une étude approfondie de la grammaire sur laquelle étaient basées des traductions orales ou écrites de thèmes, de versions et d'explications d'auteurs. Très peu d'attention était accordée à ce côté capital : la prononciation, et une place encore moindre à la conversation. On pensait que la langue, une fois apprise théoriquement, servirait de fondement à une étude pratique de l'idiome lorsque les écoliers seraient appelés à aller en pays étranger.

La faculté de parler était considérée comme étant d'ordre inférieur, puisqu'on voyait des commis-voyageurs, des garçons d'hôtel s'approprier une langue en quelques mois. Certaines personnes prétendaient même que des exercices de conversation seraient impossibles dans des classes nombreuses et deviendraient une cause d'amusement et de distraction.

A ces arguments, on répondait que les exigences de la vie moderne, les moyens de communication, les besoins du commerce et de l'industrie imposaient de plus en plus la nécessité de converser et de correspondre avec les habitants d'autres nations. On objectait qu'une langue vivante devait être enseignée autant que possible comme la langue maternelle, et qu'il était ridicule d'étudier une langue pendant 5 ou 6 ans sur les bancs de l'école sans pouvoir la parler du tout.

A l'affirmation que la conversation serait impossible en classe on répondait qu'avec du savoir-faire et de la fermeté un maître arriverait à surmonter cet obstacle. L'avenir a prouvé que les novateurs avaient raison.

Vous n'ignorez pas que le premier qui battit sérieusement en brèche l'enseignement grammatical pur fut W. Vietor de Marbourg qui en 1882 publia un livre devenu célèbre et intitulé: „Quousque tandem“. En 1886 le congrès de Philologie moderne tenu à Hanovre éleva la voix en faveur d'une réforme radicale dans l'enseignement des langues vivantes. Depuis lors il se forma deux grands courants nouveaux pour l'étude des langues modernes: la méthode par la lecture et la méthode intuitive.

On peut dire que jusqu'à présent c'est *l'enseignement par la lecture* qui a rencontré le plus d'adhérents. Dans la plupart des écoles secondaires de la Suisse et de l'Allemagne on n'a pas encore abandonné complètement l'enseignement basé sur la grammaire, mais le maître arrive à faire converser les élèves par la lecture. Un morceau de lecture est lu par le professeur, relu par les élèves, traduit, raconté, commenté, étudié sous tous ses faces au point de vue de la grammaire et du style, et il sert enfin à une série de questions et de réponses entre le maître et l'enfant.

C'est aussi grâce à ce système que l'on continue à employer encore dans un grand nombre d'établissements d'excellentes grammaires comme celles de Ploetz, d'Ahn, d'Otto, de Georg, de Plate et tant d'autres qui ont pour fondement l'enseignement grammatical, mais dont plusieurs ont fait déjà de grandes concessions à la conversation en classe.

La seconde méthode récemment introduite, à laquelle appartient, je crois, l'avenir, est la *méthode intuitive* (Anschauungsmethode). Cette méthode toute moderne a eu cependant des adeptes dans les temps passés.

Nos compatriotes Rousseau et Pestalozzi la recommandaient déjà. Pestalozzi l'appliquait à l'enseignement du français. Le fameux Basedow l'employa dans son philanthropinum de Dessau et en 1776 fit passer des examens à ses élèves en français en les questionnant sur un tableau du printemps suspendu au mur.

Ces précurseurs n'eurent pas de successeurs immédiats. Le premier qui, à ma connaissance, inaugura ce système fut Karl Greip qui en 1858 écrivit un livre intitulé: „La ville et la campagne, recueil de mots français avec traduction allemande adaptés à l'explication des tableaux de Wilke.“

En 1864, un directeur d'institut de Hambourg, M. Louvier, publia une série de livres pour l'enseignement du français d'après cette méthode.

Felix Danicher de Francfort s. le M. suivit son exemple en 1867. Une année plus tard, Lehmann et Ducotterd publiaient leur „Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache nach der Anschauungsmethode“ mit Bildern, mettant en tête de leur ouvrage la devise de Comenius: „Nihil est in intellectu quod non antea fuerat in sensu.“

Plusieurs publications similaires parurent dans les dix années suivantes, mais ne donnèrent pas grande impulsion au mouvement. L'homme qui a le mérite d'avoir le plus contribué à répandre cette méthode est notre compatriote, M. S. Alge de St-Gall. C'est lui qui eut le premier l'idée d'employer les images murales de Hölzel pour l'enseignement des langues et son „Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen“ eut un immense retentissement et en est déjà à sa 4^{me} édition. L'idée d'Alge trouva des imitateurs en Allemagne et en Suisse. M. Andreas Baumgartner, professeur à l'Ecole cantonale de Zurich, a publié, entre autres, une série d'ouvrages excellents pour l'enseignement intuitif. Enfin M. le Dr. Martin Hartmann de Leipzig a exposé la nouvelle méthode dans un travail remarquable intitulé: „Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Wien, 1895.“

Le principe fondamental de cette méthode est d'enseigner une langue à un enfant comme on lui enseigne sa langue maternelle, c'est-à-dire d'après les objets qui l'entourent et par la conversation. L'élève apprend en premier lieu de la bouche même du maître, sans avoir recours au livre, les noms des objets qu'il voit dans la classe: le banc, le pupitre, le tableau noir, la craie, la porte, la fenêtre etc., puis le nom de quelques couleurs, la 3^{me} personne du singulier du verbe „être“ et les prépositions „devant“ et „derrière“. Au moyen de ces mots il pourra déjà construire une quantité de phrases, et répondre aux questions du maître dans la langue étrangère. Il *n'écrira* les phrases que lorsqu'il saura les *dire*

de peur de les prononcer comme il les écrit. Après avoir appris les principaux verbes d'action, et lorsque les objets d'une classe ne suffiront plus à de nouveaux dialogues, on aura recours à l'image. Les personnes, les animaux, les plantes qui se trouvent sur ces tableaux, les travaux qui s'y exécutent, les occupations auxquelles on s'y livre, les scènes diverses qui s'y passent peuvent donner lieu à des conversations multiples et variées à l'infini.

On arrivera ainsi à faire une description entière du tableau sous forme de composition. Toute traduction doit être évitée.

Je vous ai cité tout à l'heure les efforts faits en Allemagne pour entrer dans la voie nouvelle.

En France, M. Carré, inspecteur général de l'enseignement primaire, a été l'inventeur d'un système d'enseignement par l'intuition directe et indirecte. M. François Gouin arrive à de très bons résultats avec une méthode similaire sui-generis qu'il serait trop long d'expliquer ici.

Enfin en Angleterre et aux Etats-Unis la méthode „Berlitz“, qui est l'enseignement intuitif sans l'usage de tableaux, jouit actuellement d'une grande vogue. Il est interdit au maître de dire un seul mot pendant les leçons dans la langue de l'élève.

Et maintenant, Messieurs, vous me demanderez quelle est la meilleure méthode à employer dans les écoles de commerce de la Suisse. Je n'ai aucune hésitation à répondre que je crois que pour la première année — en tout cas — il faut recommander la méthode intuitive et par la conversation. C'est dans ce sens que j'ai écrit mon „Cours élémentaire de Langue anglaise“, lorsqu'il y a dix ans je fus nommé professeur d'anglais à l'Ecole de commerce de Genève.

Les vingt-quatre premières leçons de ma grammaire consistent presque exclusivement en exercices de conversation. L'élève apprend de ma bouche dans chaque leçon une vingtaine de mots nouveaux qui sont avant tout ceux que l'enfant a énoncés lui-même, en premier lieu, en bégayant sa langue maternelle; tels que: papa, maman, frère, soeur etc. J'attache la plus grande importance à ce que dans chaque leçon l'élève enrichisse sa mémoire d'un certain nombre de mots nouveaux, car on a dit avec raison que les mots jouent dans l'étude d'une langue le rôle des pierres dans la construction d'un édifice. Sans mots on ne peut ni parler, ni écrire et plus le vocabulaire d'une personne est varié, plus sa conversation et son style sont faciles et intéressants.

Je m'assure que les élèves savent les mots, qu'ils en connaissent la prononciation et l'accentuation exactes, puis je m'en sers comme de

matériaux pour leur adresser une quantité de petites questions auxquelles dès les premières leçons ils doivent me répondre en anglais.

A partir de la 26^{me} leçon, les dialogues sont remplacés par des morceaux de lecture rédigés de telle sorte qu'ils permettent au maître de continuer son enseignement par la méthode intuitive et par la conversation. Les sujets traités sont la *maison* que l'enfant est censé habiter, le *jardin* qui entoure cette demeure, *l'école* que l'élève fréquente, la *classe* dans laquelle il prend ses leçons, les *vêtements* qu'il porte, les *meubles* de la chambre etc.

Aussi à la fin de la première année d'étude de l'anglais, les élèves peuvent-ils déjà répondre avec facilité dans la langue étrangère à des questions qui leur sont posées sur des sujets ayant rapport à leur vie journalière et les intéressant personnellement.

Pendant la seconde année ils terminent mon „Cours élémentaire“. Dès la 43^{me} leçon les morceaux de lecture ont un caractère moins concret que précédemment, mais les sujets, même s'ils n'ont pas rapport à des objets tombant immédiatement sous la perception des sens, sont cependant choisis de manière à captiver au plus haut degré l'attention des élèves. En effet les versions ont trait à des choses vues, senties et même vécues par eux. Ce sont, par exemple, la description de Genève, son passé, la géographie du canton, l'histoire de la Suisse, les vacances d'un écolier etc. Ces textes donnent lieu à des conversations sans fin soit entre le maître et les élèves, soit entre les garçons eux-mêmes, les cartes géographiques murales ou des tableaux pouvant servir alors de base à un échange continu d'idées.

En même temps je voue une attention toute particulière à la langue écrite, car il ne faut pas oublier que, pour un élève d'une école de commerce, il est aussi important et même plus important *d'écrire* une langue étrangère que de la *parler*. Lorsqu'un jeune homme sort d'une de nos écoles et postule une place dans une maison de commerce, le chef lui demandera: „Savez-vous correspondre dans telle ou telle langue“ plutôt qu'il ne lui dira: „Savez-vous la parler?“ Bien apprendre la langue écrite est donc pour nos élèves d'une nécessité capitale.

Si je préconise la méthode intuitive et la conversation, c'est que je suis persuadé que lorsqu'un enfant sait converser dans une langue il apprendra plus vite à l'écrire correctement. La méthode intuitive doit être un moyen de perfectionnement et non le but à atteindre. Déjà en première année mes élèves font de temps à autre des exercices écrits, surtout sous forme de dictées, car c'est aussi en grande partie par des dictées que les enfants apprennent l'orthographe de leur langue maternelle.

En seconde année ils font de petites compositions, de préférence sur des sujets discutés auparavant de vive voix en classe, puis ils s'exercent dans la rédaction de lettres familières, et enfin ils abordent les premiers essais de correspondance commerciale, tels que : circulaires, envois de prix-courants, commandes etc.

La partie grammaticale de la langue doit, en outre, être l'objet d'une attention sérieuse. Je recommande aussi à la fin d'une leçon, pour ranimer l'attention des élèves, le récit d'anecdotes sentimentales ou humoristiques. Pour l'anglais je ne connais pas de meilleur recueil en ce genre que le livre d'„Anecdotes anglaises“ de M. Burford, professeur à Genève, ouvrage qui contient une collection unique de plus de 300 historiettes, de longueur graduée, intéressantes ou amusantes et écrites dans un langage tout-à-fait familier et moderne.

La troisième année sera, à mon avis, consacrée à la lecture d'auteurs et surtout à la correspondance commerciale. Il me semble, en effet, que dans nos écoles de commerce, c'est la correspondance commerciale qui doit pendant la dernière année d'étude d'une langue vivante devenir la principale préoccupation du maître. Je crois que l'on peut exiger des élèves qui sortent avec un diplôme de première classe de la division supérieure d'un de nos établissements qu'ils soient capables, à leur entrée dans une maison de commerce, de se charger de la correspondance courante dans la langue étrangère qu'ils ont étudiée pendant trois ans sur les bancs de l'école.

Et maintenant quelle est la meilleure méthode à employer pour l'enseignement de la correspondance commerciale ?

Je vous avoue que les premiers temps que j'eus à enseigner cette branche, je tâtonnai un peu.

Je mis d'abord entre les mains des élèves des manuels, mais j'en abandonnai bientôt complètement l'emploi. En effet, ou bien les recueils de correspondance commerciale contiennent des modèles de lettres en français accompagnés du texte anglais, alors ils peuvent être utiles au maître, mais ne valent rien pour les élèves en ce que ceux-ci n'ont absolument aucun effort individuel à faire pour trouver la traduction de la lettre originale ; ou bien les recueils consistent en une série de lettres dans la langue maternelle sans traduction juxtaposée, dans ce cas les annotations indiquant en anglais les mots et les expressions difficiles sont, en général, si nombreuses que l'étude en est trop facilitée. Il y a encore la tentation pour les élèves de chercher la traduction complète de la lettre dans des manuels correspondants, la même série de lettres étant souvent publiée par le même auteur en plusieurs langues.

La méthode que j'ai employée depuis est celle-ci.

Chaque élève doit posséder trois cahiers : brouillon, récitation et copie.

Je dicte d'abord une lettre en français dans le cahier de brouillon, puis je la fais traduire oralement en anglais. A mesure qu'une phrase a été traduite de vive voix, j'en écris ou j'en fais écrire sur la planche noire la traduction que les élèves copient dans leur cahier de brouillon en face du texte français.

Dans la leçon suivante je recueille les cahiers de brouillon et je distribue les cahiers de récitation. Je lis alors lentement le texte français de la lettre dictée la veille et les élèves écrivent immédiatement le texte anglais dans leurs cahiers de récitation. Mais, me direz vous, les jeunes gens n'ont qu'à apprendre la lettre par coeur et à l'écrire de mémoire, en vrais perroquets, sans même comprendre ce qu'ils récitent ?

Cela serait, si je ne m'efforçais de transformer suffisamment le texte français pour que le traducteur puisse faire preuve de réflexion et de raisonnement. Ainsi je fais en sorte de changer le nombre du sujet, le temps du verbe ou même la construction de la phrase pour m'assurer qu'il s'accomplit un travail personnel dans le cerveau du jeune homme et qu'il écrit la lettre en être intelligent et connaissant la langue dans laquelle il correspond.

Au bout de six mois de ces exercices les élèves se sont approprié sans effort un nombre considérable de tournures et d'expressions commerciales. Je supprime alors le cahier de brouillon et j'inscris simplement sur le tableau noir en français le sujet de la lettre et les idées principales à développer en anglais. J'indique en français les points essentiels à traiter parce que j'évite, en ne faisant pas mention de termes anglais, de trop faciliter la tâche de l'élève ; et puis je me mets à la place d'un patron d'une maison de commerce qui donne dans sa langue maternelle des directions à un employé chargé de la correspondance étrangère. En dernier lieu, lorsque mes élèves ont acquis l'aisance voulue dans ce second genre d'exercices, je me contente d'indiquer à la classe le sujet de la lettre à développer en anglais.

Le cahier de copie contient la collection de toutes les lettres mises au net dès que je les ai corrigées.

Messieurs et chers collègues, je suis arrivé au bout de ma tâche.

Je vous ai exposé ma méthode d'enseigner l'anglais, méthode qui dans ses grandes lignes peut s'appliquer à l'enseignement des autres langues vivantes. Je tiens cependant à ajouter que je ne suis pas un admirateur de systèmes d'instruction faits d'une seule pièce, qu'on ne

peut modifier sans commettre de sacrilège et qu'il faut accepter ou rejeter en bloc. Je crois, au contraire, que l'application d'une méthode peut varier sensiblement suivant l'âge, le sexe ou même la race des élèves que l'on est chargé d'instruire. Il est également impossible d'enseigner exactement de la même manière toutes les langues vivantes sans distinction. L'anglais avec son orthographe et sa prononciation si difficiles, mais avec sa partie grammaticale si peu compliquée, ne s'enseignera pas identiquement à l'allemand dont la prononciation est facile, mais dont la partie grammaticale présente des difficultés sans nombre.

Gardons-nous aussi de toute exagération. Après avoir enseigné si longtemps les langues vivantes comme des langues mortes — ce qui était absurde — n'allons pas tomber dans l'excès contraire et ne croyons pas qu'il soit possible de faire une étude sérieuse d'un idiome moderne entièrement par la conversation; — comme si la connaissance approfondie de la langue maternelle s'acquerrait simplement par des causeries, sans lectures, sans grammaire et sans travaux écrits.

Ce qui vaut encore mieux que la meilleure des méthodes pour l'étude d'une langue, c'est de posséder un *bon* maître pour l'enseigner. Mettez entre les mains des élèves la grammaire la plus perfectionnée, si le professeur est mou, s'il ne sait pas maintenir une bonne discipline, s'il lui manque le feu sacré, les résultats de son enseignement seront nuls. Au contraire, avec une grammaire même défectueuse à certains égards, le maître pourra obtenir d'excellents résultats s'il enseigne avec vie, s'il se dépense, s'il sait inspirer aux élèves l'amour de la langue étrangère qu'ils étudient.

Un mot encore en terminant. Les Anglais ont raison quand ils disent: "There is no royal road to learning." Cela veut dire en d'autres termes que les élèves possédant le manuel d'enseignement le plus parfait, le maître le plus expérimenté et le plus zélé, ne peuvent espérer apprendre la langue, s'ils ne travaillent pas eux-mêmes avec persévérance, avec plaisir et avec énergie.

E. Goegg.