

Supplément au Maître Phonétique de Mai 1899.

SOCIÉTÉ POUR LA PROPAGATION DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE
autorisée et légalement constituée par arrêté en date du 27 avril 1891

Siège social et Secrétariat : HÔTEL DES SOCIÉTÉS SAVANTES, 28, rue Serpente, Paris

Concours de 1898

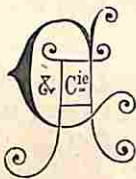
DE LA

MÉTHODE DIRECTE

DANS L'ENSEIGNEMENT

DES LANGUES VIVANTES

Mémoire de M. PASSY



Armand Colin et C^{ie}, Éditeurs

Paris, 5, rue de Mézières

1899

Tous droits réservés.

METHODS DIRECT

THE LANDS



Published by the

DE LA
MÉTHODE DIRECTE
DANS L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES VIVANTES

MÉMOIRE DE M. PASSY¹

DOCTEUR ÈS LETTRES,
DIRECTEUR ADJOINT A L'ÉCOLE DES HAUTES-ÉTUDES

Que faut-il penser de ce principe, que « les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie, qu'au moyen de la langue même qu'il s'agit d'enseigner » ?

1. Dans son ouvrage, si passionnément discuté, sur l'*Enseignement des langues vivantes*, M. Bréal insiste avec raison sur la nécessité d'une pédagogie des langues vivantes, d'autant plus indispensable qu'il s'agit d'un enseignement qui n'a pas derrière lui une longue tradition. « Pour le latin, le grec, il existe une tradition qui remonte à deux ou trois siècles; cette tradition a pu se modifier dans le cours des temps, l'esprit et les méthodes ont pu changer, mais comme le changement s'est fait peu à peu, et comme tout le monde plus ou moins y a pris part, on constate dans le corps des

professeurs un ensemble de vues communes. Il n'en est pas de même pour les langues modernes. Celles-ci se sont introduites à une époque relativement récente; elles se sont introduites un peu au hasard, sous la pression des circonstances, sans vue générale, sans accord préalable. » — C'est parfaitement exact. Néanmoins, il existe bien, pour les langues vivantes aussi, une sorte de tradition; seulement, c'est une tradition qu'on a empruntée, telle quelle ou à peu près, à l'enseignement des langues mortes. Sans se demander, d'une part, si le latin et le grec sont toujours étudiés de la manière la plus rationnelle, d'autre part, si ce qui peut convenir à ces deux langues est nécessairement ce qu'il y a de mieux pour d'autres, on a transporté, tout d'une pièce, la méthode traditionnelle, des classes d'humanités classiques aux classes de langues vivantes.

Cette méthode, bien que battue en brèche depuis vingt-cinq ans, un peu dans tous les pays, est encore la méthode dominante dans tout le monde civilisé. On l'appelle d'ordinaire la *méthode classique*, et nous adopterons ce nom, quoiqu'il ne soit pas absolument exact.

2. Inutile de décrire en détail la méthode classique; elle est généralement connue. Voici ce qu'en dit un écrivain qui paraît avoir conservé un vif souvenir des exercices abrutissants auxquels elle condamne¹.

« Il n'y a pas si longtemps que j'ai bénéficié de la méthode classique, pour ne pas me souvenir de la joyeuse manière dont on prétendait nous apprendre l'anglais ou l'allemand. On procédait exactement comme pour les langues mortes; autrement dit, on habitait soigneusement nos esprits à concevoir les langues dont usent nos voisins d'outre-Rhin ou d'outre-Manche comme des idiomes morts, des idiomes que l'on ne parle pas, et qui, à l'exemple du latin ou du grec, ne présentent qu'un intérêt littéraire. Nous faisions, pendant des années, des thèmes et des versions. Grâce à quoi, aux examens du baccalauréat, nous étions susceptibles d'expliquer tant bien que mal, et plutôt mal que bien, — un texte de Goethe ou de Shakespeare. Nous n'aurions pas été capables, en pays étranger, de prendre un billet de chemin de fer ou de demander une chambre à l'hôtel.

1. M. Spronck, *Journal des Débats*, 15 septembre 1897.

« Et non seulement le genre d'éducation linguistique que nous avons reçu nous laissait dans une ignorance profonde des conventions les plus usuelles de la conversation la plus simple, mais encore et surtout, il entraînait le cerveau à ne jamais se pénétrer d'une langue que sous sa forme écrite. La mémoire visuelle, seule exercée, arrivait à annihiler plus ou moins la mémoire auditive. A la rigueur, nous parvenions à traduire dans un anglais ou un allemand bizarrement littéraires la phrase que nous pensions en français. Pour comprendre la réponse de notre interlocuteur, il nous fallait d'abord en transposer mentalement les sons en caractères d'imprimerie, de manière à voir écrits les mots que nous entendions; ensuite, nous n'avions plus qu'à traduire. C'était toujours l'opération de la version ou du thème qu'il s'agissait d'exécuter aussi rapidement que possible. Et je crois inutile d'insister sur ce que pouvait être l'usage d'un idiome qui comportait ce mécanisme cérébral laborieux et complexe. »

3. A mon tour, je rappellerai seulement que la méthode classique consiste essentiellement en un *travail de construction*; construction lente, détaillée, progressive, des diverses parties de la langue, suivant des règles soigneusement préparées et classées d'avance. Ces règles sont celles qu'une longue observation et une analyse minutieuse ont fait découvrir dans la langue en question; mais elles sont présentées comme des *lois*, auxquelles doit se plier le langage, que, par une singulière fiction, les enfants sont censés construire de nouveau. On les apprend une à une, sans les raisonner, sans montrer comment elles font partie d'un tout. On les compare seulement au langage maternel, en disant, par exemple : « la queue du chat », tournez « le chat sa queue », *the cat's tail*; — comme s'il s'agissait essentiellement, pour faire de l'anglais, d'infliger au français une déformation systématique. — Puis, on fournit à l'élève des matériaux de construction, c'est-à-dire des mots; et on lui fait construire des séries de phrases détachées sur le même modèle, dans l'espoir qu'à la longue, la règle dont ces phrases sont les applications finira par se graver dans sa mémoire; exemple :

La tête du chien. — La main du garçon. — Etc.
head dog hand boy.

Quand on juge la dose suffisante, on passe à une nouvelle règle,

et on « l'applique » de même; et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on ait traversé toute la grammaire. Arrivé là, on peut donner à traduire des thèmes suivis, puisque toutes les « règles » qu'il faut « appliquer » sont supposées connues et étudiées; on peut aussi varier un peu les exercices, faire faire des « versions » (qui seront d'abord, elles aussi, des phrases détachées), lire un peu d'un auteur, en traduisant « d'abord mot à mot, puis en bon (?) français », faire apprendre quelque morceau de poésie ou de prose littéraire. Enfin, s'il reste du temps, l'élève pourra essayer de la lecture cursive, et même tâcher d'exprimer ses propres pensées dans l'idiome qu'il aura si laborieusement étudié.

4. Combien y a-t-il d'élèves qui en arrivent là? Combien y en a-t-il qui parviennent à *savoir* la langue qu'ils étudient, je ne dis pas bien, mais de manière à en tirer une utilité quelconque? — Il y en a peu, je le crains. J'ai fait sous ce rapport des expériences bien tristes. Plus d'une fois, en commençant une classe d'anglais ou d'allemand, avec des jeunes gens ou des jeunes filles d'un certain âge, et en faisant connaissance avec mes nouveaux élèves, j'en trouvais quelques-uns qui avaient étudié la langue pendant deux ou trois ou même cinq ou six ans, à raison de 2 ou 3 heures par semaine. M'attendant naturellement à les trouver déjà forts, j'essayais de causer un peu avec eux; mais je devais bientôt m'apercevoir qu'il ne leur restait pas grand'chose de leur travail, si ce n'est trop souvent un profond dégoût pour la langue qu'ils avaient essayé d'apprendre, et la conviction indéracinable qu'ils ne pourraient jamais arriver à la savoir. Aussi, au bout de quelques semaines, ils étaient en queue de la classe! — Je connais un homme, d'une intelligence à bien des égards supérieure, qui a fait de l'anglais pendant sept ans, trois heures par semaine. Non seulement il ne lui est rien resté de ses études, mais il semble avoir perdu la faculté de rien apprendre dans ce domaine. Marié à une Anglaise, qui parle souvent anglais devant lui à ses frères et sœurs ou à ses enfants, il n'a jamais été capable de dire ou de comprendre une seule phrase. — Tout le monde peut constater des cas analogues.

5. Beaucoup de maîtres, de fait, ont absolument renoncé à faire savoir à leurs élèves la langue qu'ils enseignent. Quelques-uns ont la franchise de le dire. Voici ce qu'écrivait M. Dubeuvron dans l'*Union universitaire* de mai 1894 : « Quant à ce qui est de mettre

nos élèves en état, à la fin de leurs études, de soutenir une conversation de longue haleine avec des étrangers, c'est tout simplement une utopie, dont la recherche vaine a plus nui aux langues vivantes qu'on ne se l'imagine généralement. Que nos élèves sachent se tirer d'affaire au bout de quelques mois de séjour en Angleterre ou en Allemagne, c'est tout ce qu'on peut leur demander. » — Comme on voit, ce principe aboutit à sacrifier la presque totalité des élèves, qui, à ce compte, n'apprennent rien d'utile, au très petit nombre que les circonstances laisseront aller ensuite passer « quelques mois » à l'étranger. Mais ceci même est une illusion. Un élève qui a passé des années à étudier une langue sans la savoir, s'il va dans le pays où cette langue se parle, est *beaucoup plus mal préparé* que celui qui n'a jamais fait d'études. Cette proposition peut paraître paradoxale (et pourtant un peu de réflexion en fait entrevoir les raisons), mais l'expérience est faite et se répète tous les jours. Bien des Anglais viennent en France sans savoir un mot de français; alors ils l'apprennent, quelquefois mal, quelquefois aussi assez bien; il y a, par exemple, des *jokeys* qui ne parlent pas mal du tout. Mais un jeune Anglais qui a fait du français pendant quelques années chez lui, et qui vient en France « pour se perfectionner », c'est un cas désespéré; il n'apprend plus rien. Il y a des exceptions, mais si peu nombreuses, qu'on peut bien dire qu'elles confirment la règle.

6. En somme, voici comment on peut résumer les résultats de l'enseignement des langues vivantes par la méthode classique. Le plus grand nombre des élèves ne les apprennent pas, et le temps qu'ils y passent est absolument perdu. Quelques-uns, sans les apprendre, acquièrent pourtant certaines connaissances qui pourront leur être profitables. Un très petit nombre arrive à les savoir réellement; mais au prix de tant d'efforts et de sacrifices, qu'on peut bien se demander s'ils n'ont pas payé trop cher une connaissance, très utile et très agréable, mais dont après tout on peut se passer.

7. C'est qu'en effet la méthode classique, la méthode de construction de la langue étrangère, part d'un principe tout à fait erroné. Elle serait déjà fort critiquable, s'il s'agissait en effet de construire, d'édifier quelque chose. Pour apprendre à quelqu'un à fabriquer une machine, une bicyclette par exemple, il vaudrait mieux lui donner d'abord une idée de l'ensemble; que de lui présenter les différentes parties démontées, et de lui apprendre successivement à

faire les vis, les écrous, les pédales, les rayons, puis à assembler le tout. Mais en fait il n'y a aucune analogie entre l'acquisition d'une langue et la construction d'une machine. La machine existe, c'est la parole humaine, ou si on veut, la faculté (physique et intellectuelle) de parler; il s'agit simplement d'apprendre à s'en servir d'une manière déterminée. Ce n'est pas une construction qu'il faut exécuter, c'est une *habitude active* qu'il faut acquérir. Pour reprendre la comparaison de la bicyclette, notre élève se trouve dans la position d'un homme qui possède une bicyclette, mais, qui ne sait pas s'en servir. Lui donnerons-nous, successivement, une série de leçons sur l'activité du cycliste comparée à celle du marcheur, sur le mouvement des pédales, le mécanisme du guidon, la manœuvre du frein? Non certes; nous lui montrerons comment font ceux qui savent monter, en dirigeant son observation sur les points importants; et nous l'aiderons à imiter, en lui évitant d'abord les difficultés, en guidant son imitation, en la corrigeant quand elle est défectueuse.

8. *L'imitation*, c'est là en effet le secret ouvert de la bonne acquisition d'une langue. C'est par l'imitation — l'imitation naturelle, spontanée, irréfléchie — que le petit enfant apprend sa langue maternelle, sans fatigue, sans effort pénible, sans travail intellectuel exagéré. Il peut même en apprendre plusieurs simultanément. Bien des enfants apprennent en même temps, soit le breton et le français, soit le basque et l'espagnol, soit le gallois et l'anglais, soit le suédois et le finnois, soit l'arménien et le turc; il ne paraît pas que leur intelligence en soit surchargée; au contraire, ces enfants bilingues se montrent souvent plus intelligents que d'autres.

9. C'est aussi l'imitation, non la construction, qui doit être la base d'une méthode rationnelle pour l'acquisition d'une langue étrangère, quand il s'agit, non plus d'un bébé qui ne sait pas encore parler, mais d'un enfant qui possède déjà une langue et doit en apprendre une autre. Tous ceux qui veulent réformer l'enseignement sont d'accord là-dessus; et tous pensent que l'imitation dont il s'agit doit ressembler, dans ses grands traits, à l'imitation spontanée du bébé. C'est là, en effet, notre modèle tout indiqué : le simple fait que le bébé apprend sa langue et peut en apprendre plusieurs, nous montre qu'il possède une bonne méthode, et que nous ferons bien de le prendre pour guide.

10. Toutefois, la plupart des pédagogues progressistes sont d'avis qu'il ne faut pas copier servilement la « méthode naturelle » du petit enfant, quand on veut instruire un élève déjà grand. Les circonstances ne sont plus les mêmes; elles sont moins favorables sous certains rapports, plus, sous d'autres. L'élève ne possède plus au même degré que le petit enfant, la faculté, le goût d'imitation irréfléchie. Il a des habitudes de penser, des manières de s'exprimer, qui sont devenues pour lui une deuxième nature, et dont il aura peine à se défaire. Enfin, il a autre chose à faire; il ne peut pas passer son temps à apprendre une langue; et ses instructeurs ne peuvent pas passer le leur à la lui enseigner. En revanche, sa mémoire s'est fortifiée, il a appris à raisonner, il sait faire un effort de volonté; il commence à *connaître* sa propre langue, qu'il s'est d'abord contenté de *savoir*. Surtout, tandis que le bébé recevait, en même temps que les mots, les notions mêmes que ces mots représentent — apprenait pour ainsi dire à *penser* en même temps qu'à *parler* — notre élève a déjà sur tous les objets qui l'entourent des notions passablement précises et complètes; il doit seulement apprendre à exprimer ses notions d'une manière nouvelle, à revêtir sa pensée d'un vêtement nouveau.

11. Ce serait absurde de ne pas tenir compte dans l'enseignement, de cette différence entre un bébé et un élève de douze ou quinze ans. Il y a pourtant des maîtres qui l'ont fait, qui ont essayé d'appliquer, dans toute sa rigueur, la « méthode naturelle » (ont-ils poussé l'amour du principe jusqu'à se croiser les bras en face de leur classe, attendant, pour dire quelque chose, qu'un sujet de conversation se présente « naturellement »?). Les résultats qu'ils ont obtenus sont moins pitoyables, certainement, que ceux des maîtres classiques; mais ils ne sont pas, en général, bien brillants.

12. Une pédagogie rationnelle, au contraire, doit prendre l'imitation spontanée comme point de départ; rechercher en quoi elle est défectueuse au point de vue de l'acquisition rapide et sûre d'une langue; rechercher en quoi les circonstances différentes en exigent la modification; et poser ainsi les principes d'une bonne méthode d'enseignement scolaire des langues vivantes; méthode qu'on pourrait appeler, peut-être, par opposition à la méthode classique d'une part, à la méthode naturelle de l'autre, la *méthode d'imitation raisonnée*.

Essayons d'en décrire rapidement les débuts. La réponse à la question spéciale qui forme le sujet de cette étude, se présentera presque d'elle-même.

13. Comment le petit enfant apprend-il sa langue ?

Tout d'abord, en entendant prononcer certaines combinaisons de sons dans des circonstances toujours les mêmes, il apprend à attacher un sens à ces combinaisons ; il apprend à *comprendre*, d'abord des phrases, puis des mots isolés. Bientôt, quand des circonstances analogues se présentent, il apprend à imiter, à *redire* plus ou moins bien, ces phrases et ces mots. Grâce à des répétitions constantes, il *s'habitue* à reproduire sans effort appréciable de réflexion, les phrases et les mots que les circonstances évoquent. Enfin, par un travail d'analogie, il apprend à *former* à son tour des phrases nouvelles adaptées à ses besoins, en combinant les mots qu'il connaît sur le modèle des phrases qu'il possède déjà. Arrivé là, *il sait parler*. Il lui reste, sans doute, à enrichir peu à peu son lexique, et aussi à découvrir des tournures et des locutions nouvelles (dans ce sens, on n'arrive jamais au bout) ; mais l'essentiel est fait ; il possède sa langue.

Nous suivons la même marche générale, mais en graduant les difficultés, en nous arrangeant pour économiser le temps et pour supprimer ce qui n'est pas directement utile.

14. Tout d'abord, il s'agit de faire comprendre. Le petit enfant, lui, commence par entendre une foule de choses qu'il ne comprend pas. Souvent c'est seulement lorsqu'il a entendu répéter une expression un grand nombre de fois qu'il arrive à en saisir le sens ; souvent aussi il la comprend de travers, et doit plus tard rectifier l'idée qu'il s'en est formée ¹. Il y a là une grande dépense de temps, qui est véritablement perdu au point de vue de la langue ; ce qui du reste n'est pas nécessairement un inconvénient dans le cas du petit enfant, car ce temps est peut-être utilement employé pour le développe-

1. La petite fille d'un de mes frères avait appris à connaître un caniche noir du nom de *Mars*. Rencontrant un jour un caniche blanc, elle s'écrie : « Tiens, voilà un mars blanc ! » — Pour elle, le nom propre *Mars* avait le sens qu'a pour nous le nom commun *caniche* ; elle avait mal compris le langage de ses parents, généralisé un mot spécial. C'est ainsi que les langues se transforment ; comparez *foie*, de *ficatum*, pour *iecur ficatum*, « du foie aux figues » ; *truie*, de *troia*, pour *porcus de Troia*, « un porc Troyen ».

ment de la pensée. Dans notre enseignement, au contraire, nous ne devons rien dire sans que l'enfant en comprenne aussitôt le sens. Il y a pour cela plusieurs règles.

15. En premier lieu, il ne faut parler que de *choses* que l'enfant comprend bien, de choses connues, familières. Le moment viendra où la langue étrangère servira de *moyen* pour apprendre des choses nouvelles; mais pour le moment ce n'est qu'un *but*, et pour l'atteindre, il faut nous placer sur un terrain déjà solide. Les objets qui se trouvent sous les yeux des élèves forment la meilleure base d'opérations; à l'aide de quelques gestes, on est presque sûr d'être compris en parlant de la salle d'école, du mobilier scolaire, des enfants eux-mêmes, du corps humain, du vêtement. Cette série de sujets épuisée, on peut avoir recours à des objets apportés par le maître, puis à des images¹. Enfin, il est facile d'évoquer devant l'esprit des élèves tout ce qui, dans la vie usuelle, leur est bien familier. La vie de famille, les repas, la promenade, les jeux; — les occupations ordinaires de la campagne et de la ville; les métiers usuels; les phénomènes naturels les plus connus; voilà autant de sujets, autant de *tableaux* que l'imagination des enfants n'a pas de peine à *voir* clairement, et dont, par conséquent, il n'est pas difficile de parler d'une manière intelligible. On n'a que l'embarras du choix²!

16. Une autre règle à observer pour être bien compris, quand on parle de quelque chose de nouveau et que les gestes pourraient ne pas rendre parfaitement clair, c'est d'éviter tout ce qui est *arbi-*

1. Pour un emploi intelligent des images, voir Bossert et Beck, *Cours d'allemand*; A. Beljame, *English readers*.

2. Cette faculté de l'imagination enfantine a été bien mise à profit par M. Gouin et ses disciples. Mais nous ne pouvons pas les suivre, quand ils veulent faire exclusivement usage de cette évocation d'images mentales, et rejettent le secours des images visibles, les leçons sur des objets réellement présents, etc. Pour évoquer une image, ils sont souvent obligés de parler quelque temps en langue maternelle : temps perdu. Ex. (Brekke, *Gouins metode*, p. 25) : « Je vais vous apprendre comment se dit *couteau* en anglais. Ça s'appelle *knife*, *knife*. Pensez à un couteau que vous connaissez. Pouvez-vous le voir? C'est un *knife*. Vous voyez le manche : c'est le manche d'un *knife*. Vous voyez la lame polie : *knife*. Tâtez la pointe, comme elle est pointue : *knife*, *knife*. Prenez-le dans votre main : c'est un *knife*. » — Je trouve plus simple et plus profitable de tirer un couteau de ma poche et de dire : *This is a knife. I open the knife. This is the handle, this is the blade, etc.*

traire dans le choix des idées. Si on décrit une action familière, il faut énumérer, avec beaucoup de détails, les diverses parties de l'action, *dans l'ordre où elles se suivent réellement* ; l'élève devine tout de suite de quoi vous parlez. Quel est l'enfant qui ne comprendra pas une série comme celle-ci, accompagnée d'une mimique expressive : « Je marche vers la porte; je m'approche de la porte, je m'approche et je m'approche encore; j'arrive à la porte; je m'arrête à la porte. J'allonge le bras, je prends le bouton, je tourne le bouton, j'ouvre la porte. Je tire la porte; la porte cède, la porte tourne sur ses gonds, la porte tourne et tourne encore; la porte s'ouvre toute grande; je lâche le bouton » (Gouin).

17. Enfin, les phrases doivent être choisies de telle manière que chaque mot serve à faire comprendre ou retenir les autres. Il faut, par conséquent, éviter en général les énumérations. Si je dis, en anglais, *On the table there are dishes, plates, forks...*, il n'y a rien qui indique à l'élève que *dishes* signifie « plats » plutôt que « verres »; même, il est naturellement porté à croire que c'est *plate* qui veut dire « plat ». Mais si je dis *I take the potatoes from the dish and put them on my plate*, il suffit qu'il comprenne un seul mot important pour être bien près de tout comprendre. De même dans une phrase comme *The sun rises in the east and sets in the west* (Sweet).

18. C'est ici que nous voyons se poser tout d'abord la question de la traduction. On peut en effet se demander : « Pourquoi chercher tant de moyens pour se faire comprendre, quand il en existe un si simple : *traduire* en langue maternelle chaque mot, chaque phrase de la langue étrangère ? »

Il y a là, en effet, un moyen qui n'est pas à la portée du bébé, mais qui semble au premier abord devoir être très utile. Pourquoi ne pas nous en servir ?

Parce qu'il faut, dès le début, nous proposer comme un but à atteindre aussi vite que possible, d'amener nos élèves à *penser dans la langue étrangère*, c'est-à-dire à rattacher directement les expressions de la langue aux idées qu'elles représentent. Autrement, s'ils prennent l'habitude de traduire, ils se persuaderont involontairement qu'il y a équivalence parfaite entre les mots des deux langues. Combien cette idée est loin de la réalité !

« Les langues, dit M. Bréal, ne se correspondent pas entre elles; les mots d'un idiome n'ont point dans l'autre leur équivalent exact

et complet, comme les cases d'un damier correspondent aux cases d'un autre damier. S'il en était ainsi, ce ne serait presque pas la peine d'en apprendre plusieurs. On raconte que Catherine de Médicis, à qui l'on disait que Scaliger savait vingt langues, répondait : « C'est vingt mots pour une idée; j'aimerais mieux vingt idées pour un mot ». — Elle se trompait en ce qui concerne Scaliger, elle ne se trompait pas moins en ce qui concerne les langues. Chacune a sa manière de peindre et d'interpréter la réalité. »

19. Voyez, pour prendre un exemple, de combien de manières le verbe anglais *get* doit se rendre en français! *I've got a book*, « j'ai un livre ». *Got a cold?* « Es-tu enrhumé? » *He's getting up*, « il se lève ». *Are you getting on?* « Ça marche-t-il? » *Get away!* « Va-t'en! » *Get me a pen*, « cherche-moi une plume ». *We're getting old*, « nous vieillissons ». *I'm getting tired of that*, « j'en ai assez ».

Inversement, peut-on indiquer un équivalent régulier de notre verbe « faire »? « Qu'est-ce que tu fais? » *What are you doing?* « Tu as fait une faute », *you've made a mistake*. « Il a fait sa rédaction », *he's written his composition*. « Nous faisons une promenade », *we're taking a walk* (ou : *a ride, a drive*). « Faisons une partie de balle », *let's have a game of ball*. « Ça lui a fait de la peine », *it gave him pain*. « C'est bien fait », *serves him right*. « Qu'est-ce que ça me fait? » *What do I care?* « Ça ne fait rien », *never mind*.

« Demandez à un lycéen, dit encore M. Bréal, comment on dit en latin, faire, il vous répondra, sans hésiter, « *Facere* ». — Et en grec? « *Poieîn* ». — Adressez la même question à un enfant qui parle également bien l'allemand et le français. Il m'est arrivé de tenter l'épreuve. L'enfant m'a répondu : « Cela dépend. Dites-moi la phrase. » — C'est qu'en effet, le verbe *faire* se rend en allemand très différemment selon les locutions : « Il fait beau. — Dieu a fait le ciel et la terre. — Faire un discours. — Faire des armes. — Faire le maître. — Je n'en ai que faire. — Faire bâtir. — Il fait jour. — Une femme bien faite. — Être fait à un métier. — Comme le voilà fait! » etc. Vous voyez la différence. Le collégien est habitué à traduire; l'enfant qui a appris l'allemand par l'usage ne traduit pas. »

20. « La grande difficulté, disent à leur tour J. Passy et A. Rambeau¹, quand on est sorti de la première enfance, c'est d'apprendre

1. Introduction à la *Chrestomathie française*.

à penser dans la langue étrangère; et voilà ce qu'aucune grammaire, aucun dictionnaire, aucune version, aucun thème ne peut donner. Nous allons plus loin; nous croyons que la traduction et surtout le thème est le meilleur moyen d'empêcher de pénétrer dans la pensée étrangère. Pour y arriver, il faut s'émanciper de la langue maternelle, véhicule et forme de la pensée nationale à laquelle le thème nous enchaîne. Félix Franke a très bien montré comment la traduction introduit dans l'opération de la parole des complications inutiles qui la ralentissent et l'empêchent. Si, en effet, dans notre langue maternelle nous parlons d'une *chaise*, nous passons directement de l'idée au mot. C'est là qu'il faut en arriver aussi dans la langue étrangère; c'est au concept de l'objet et non au mot de notre langue qu'il faut rattacher le mot étranger. Mais que fait la méthode des traductions? C'est le mot *chaise* qu'elle associe au mot étranger, *chair* ou *Stuhl*; de sorte que l'opération peut se figurer comme suit : 1^o idée de chaise; 2^o mot chaise; 3^o mot *chair*; au lieu de l'opération beaucoup plus simple et tout à fait parallèle à l'opération qui a lieu pour la langue maternelle : 1^o idée de chaise; 2^o mot *chair*.

« Ceci n'est rien parce que le mot choisi représente une idée simple et matérielle, identique en toutes langues ou à peu près. Mais si nous envisageons des mots représentant des concepts compliqués, plus ou moins différents dans chaque pays, la difficulté augmente.

« La traduction — précieuse ici pour des linguistes déjà forts, parce qu'elle leur apprend à rendre conscientes ces différences, à les analyser et à s'exercer dans l'art si difficile des équivalences de phrases qui est tout l'art du traducteur — est une véritable trahison au début de l'enseignement, parce qu'elle fausse le sens du mot étranger en paraissant établir une identité qui n'existe pas. Est-il juste de traduire *apprendre* par *learn* et *teach* par *enseigner*? Le sens et l'emploi des mots ne se recouvrent nullement. Ou bien peut-on dire que *love* soit identique à *aimer* et *like* à *me plaire*? En aucune façon. Quelle équivalence établir entre les prépositions et adverbess français et anglais, dont les nuances de sens et d'emploi sont si difficiles pour l'étranger? Les mêmes complications se rencontrent dans certains rapports grammaticaux : on désigne *la sœur de lui* par *sa sœur* en français, par *his sister* en anglais, mettant le pronom au féminin dans la première langue, au masculin dans la seconde. Les

deux rapports se conçoivent facilement en eux-mêmes; par la conversation habilement dirigée et la répétition, il est facile de créer dans une langue une forte association avec le possesseur, dans l'autre avec l'objet possédé. Mais la traduction embrouille et la règle ne débrouille pas, à preuve les innombrables fautes réciproques des élèves anglais et français. »

21. Aussi, quand on prend l'habitude de traduire sa propre langue en parlant la langue étrangère, on ne parvient presque jamais à s'exprimer d'une manière idiomatique. Les fautes que font les étrangers en parlant français proviennent le plus souvent de traductions. Souvent ils arrivent ainsi à dire tout autre chose que ce qu'ils veulent. — Une Norvégienne à qui on avait rendu quelque service, écrit pour remercier, et ajoute : « Je regrette de vous avoir fait tant de peine » (*gjort Dem saa meget bryderi*), pour « de vous avoir donné tant de peine ». — Un jeune Anglais en séjour chez mon père, quand il voyait un enfant pleurer, s'écriait régulièrement : « Oh! quelle est la matière, quelle est la matière avec vous? » (*what's the matter with you?*) — Un autre, s'installant dans une pension, demande à la maîtresse de maison de faire mettre dans sa chambre « une poitrine de caleçons » (*a chest of drawers*). — Un professeur suédois, grand partisan de la réforme (mais d'une réforme très modérée!), écrit à la dame chez qui il avait logé en France, en se félicitant d'avoir fait connaissance « avec de gens (*sic*) qui ne cherchent pas à vous séduire par une apparence fausse d'aisance ». — Le poète Tennyson, voyageant avec un ami, est introduit dans une chambre d'auberge où flambe un bon feu. Sortant pour faire un tour en ville, il dit à l'aubergiste : « Ne laissez pas le feu sortir » (*dont let the fire go out*), en prononçant *feu* à peu près comme *fou*; l'aubergiste, croyant qu'il s'agit de l'ami atteint d'aliénation mentale, ferme la porte à clé. Bientôt le voyageur, se voyant enfermé, commence à frapper et à crier; l'aubergiste se félicite d'avoir agi si énergiquement, et Tennyson, en rentrant, trouve le feu éteint et son ami à moitié fou de colère. — Un prédicateur anglais, parlant à un auditoire français sur un texte de l'Apocalypse, répétait avec conviction : « Buvez l'eau de vie, mes frères; buvez l'eau de vie librement! » (*drink the water of Life freely*).

22. Pour éviter des bévues de cette sorte, pour habituer les élèves à sentir instinctivement ce qui est juste et ce qui ne l'est pas,

il n'y a qu'un moyen : étudier chaque langue autant que possible en elle-même, sans traduction. — M. Bréal va jusqu'à conseiller d'enseigner de préférence des phrases dont le mot à mot soit impossible, comme en allemand, *Wie gebt's dir? Wie alt bist du? Was hast du vor? Ich brauche wasser. Es ist mir einerlei. Meine Mutter reist ab* ¹.

23. Ne nous effrayons pas d'ailleurs. Il est bien moins difficile qu'on ne croirait de se passer de la traduction. Si on choisit bien ses sujets de conversation, si on sait appuyer son parler par une mimique suffisamment expressive, on est presque toujours compris facilement. J'entends, le sens général est compris; les mots individuels ne le sont peut-être pas; mais qu'est-ce que ça fait? « Peu importe, dit encore M. Bréal ², qu'au commencement l'enfant ne se rende pas un compte très clair de la valeur grammaticale de chaque mot. S'il sait sa phrase d'une manière imperturbable, il entre en possession du moule; c'est le point capital. Il sera temps pour lui plus tard de réfléchir sur le sens du tour qu'on lui a appris. » — Apprendre à saisir l'ensemble avant les détails, c'est une idée qui peut paraître effrayante, dans notre siècle d'analyse à outrance. C'est pourtant la marche naturelle et normale; c'est ainsi que fait le petit enfant; c'est ainsi que font les sourds-muets auxquels on apprend à lire sur les lèvres, et qui comprennent des phrases simples, bien avant de pouvoir distinguer l'articulation d'un son isolé ³; c'est ainsi que nous faisons nous-mêmes lorsque nous considérons l'ensemble d'un paysage avant d'en examiner les parties une à une. Une bonne pédagogie ne devrait jamais l'oublier!

24. Bientôt, du reste, on peut faire comprendre un mot nouveau en l'expliquant au moyen de mots déjà connus. Ainsi on dira : *a very big watch is called a clock; — a chair without a back is a stool; — the cat is an animal that says « meow »; — the elephant has a very long nose, which is called a trunk, etc.* — C'est un excellent moyen de faire repasser sans effort et sans ennui ce qu'on a appris; ceci pour rassurer les personnes qui verraient dans ces moyens « détournés » de faire comprendre, une simple perte de temps.

25. Comme il faut éviter toute exagération, je m'empresse

1. *Maître phonétique*, 1892, p. 52.

2. *Enseignement des langues vivantes*, p. 48.

3. C'est un fait constant.

d'ajouter qu'il ne serait pas bon de rejeter, absolument et systématiquement, tout recours à la langue maternelle. Il peut arriver — par exception — qu'on soit trop pressé pour se servir des gestes et des explications en langue étrangère. En outre, il est très possible, très probable même, qu'il y a dans la classe un gamin peu intelligent ou peu attentif, auquel le vrai sens échappe sans que le maître s'en aperçoive. On fera donc bien, très souvent, *après* les autres explications, de donner (ou de faire donner par un élève qui a compris) l'équivalent français d'une nouvelle locution étrangère. Seulement cette traduction devra être libre, le funeste exercice du mot à mot étant rigoureusement banni; et on devra sentir que c'est un pis-aller, une manière de mettre les points sur les *i*, à l'usage des imbéciles et des paresseux.

C'est dans cette mesure, et dans cette mesure seulement, que j'admets l'usage de la traduction pendant les débuts. — Mais il s'agit, notons-le bien, de la traduction courante, employée comme moyen de faire comprendre; non pas de la « version », encore moins du « thème ». Ce dernier exercice n'a pas d'autre but que de faire « appliquer » et retenir les règles de grammaire. Nous verrons plus loin par quoi nous le remplaçons.

26. Ce n'est pas tout d'arriver à *comprendre* les expressions étrangères; l'élève doit apprendre à les reproduire, à les *redire* à son tour. Ici encore, il nous faut modifier considérablement la méthode naturelle.

27. L'enfant qui apprend à parler ne s'essaye généralement à redire les mots que longtemps après qu'il les a compris. D'abord, parce qu'il trouve beaucoup plus difficile de reproduire que de comprendre. Ensuite, parce qu'il n'a pas toujours besoin d'employer lui-même, tout de suite, les mots qu'il comprend : bien souvent l'occasion de s'en servir ne se présente que longtemps après; et dans l'intervalle, il peut bien arriver qu'il les ait oubliés. De là une grande perte de temps.

Nos élèves aussi arrivent plus facilement à comprendre qu'à redire; et il y a bien certaines phrases, de celles que le maître a occasion de répéter constamment, que nous pouvons nous contenter, pour l'instant, de leur faire comprendre. Mais pour ce qui fait proprement l'objet de l'enseignement, nous devons éviter la perte de temps qui est évidente si l'élève apprend un jour à comprendre,

puis plus tard doit rapprendre pour imiter. Nous condenserons le travail; dès que l'enfant comprend quelque chose, nous tâcherons de le lui faire imiter.

28. Seulement, il y a manière et manière d'imiter. On peut imiter comme une machine, répéter au commandement les paroles du maître. Le maître a dit : *the book is on the table*, il a expliqué ce que ça signifie; maintenant il dit aux élèves de répéter; chacun répète à son tour, on corrige ce qui ne marche pas bien, et quand tous peuvent dire la phrase couramment, tout est dit. C'est un travail de perroquet, peu récréatif pour le maître et les élèves; peu profitable aussi, car il n'y a pas dans l'esprit des enfants de lien solide entre le sens des mots et leur forme; ils récitent sans penser à ce que ça veut dire, et par conséquent ils oublient bientôt.

On peut, au contraire, imiter rationnellement, c'est-à-dire, employer les expressions qu'on a entendues, dans les circonstances où on les a entendues. C'est ce que fait le petit enfant, puisque, d'instinct, il n'emploie les phrases qu'il sait que lorsqu'il en a besoin. Comme nous voulons que nos élèves les emploient tout de suite, nous créons artificiellement le besoin de s'en servir.

29. Ceci peut se faire facilement au moyen de petits dialogues, dans lesquels les questions et le commandement jouent un grand rôle. Ainsi, j'ai dit aux enfants : *My name is Paul*. Je m'assure qu'ils ont compris, puis je leur dis : « Maintenant, je vais vous demander vos noms. *What's your name, my boy?* » Tout naturellement (s'il comprend) il répond : *My name is John*. Je pose la même question à d'autres. Puis je dis à l'un : *Ask me my name*; ou *Ask that boy his name*; et tout aussi naturellement il dit à son tour : *What's your name?* — Ou bien, je me lève en disant : *I get up*; puis je dis à un enfant : *John, get up*, et je lui fais dire : *I get up*. Ensuite je dis à un autre : *John gets up*; et quand j'en fais lever un autre, je demande : *What does Harry do?* et on me répond : *Harry gets up*. Après quoi j'arrive à *Tell Edward to get up*; *Ask John what he does*; *Ask Harry what Peter does*; etc., toutes questions appelant naturellement des réponses que les enfants sont en état de donner, amenant par conséquent une reproduction rationnelle.

30. Peu intellectuels, ces dialogues, me dira-t-on. Je ne dis pas non; pourtant ils le sont au moins autant que les phrases des « thèmes d'application ». Ils conviennent, apparemment, au degré

de connaissance de l'élève débutant. En tout cas, ils suffisent pour éveiller et maintenir l'intérêt, comme j'ai pu souvent m'en assurer. Il y a quelques années, j'avais organisé pour cinq très jeunes enfants, mes neveux et nièces, un tout petit cours d'anglais. La première leçon a roulé sur l'emploi de *get up*. Il fallait voir les enfants, la leçon finie, courir tout joyeux à leurs parents, et leur dire : « L'oncle Paul nous dit *get up*, pour nous faire lever; et nous, nous répondons : *I get up* ». — Un peu plus tard, me trouvant à Kristiania, M^{lles} Tostrup et Lindorff, directrices d'une école de filles, m'ont prié de mettre en train l'enseignement de l'anglais et du français dans leur établissement. J'ai dirigé cet enseignement pendant trois semaines; et quand j'ai dû quitter, mes jeunes élèves m'ont dit avec un accent de regret qui ne pouvait pas être simulé : « *Det var frygteligt morsomt!* (C'était terriblement amusant!) »

Amuser les enfants, les intéresser à leur travail, c'est quelque chose, n'en déplaise à ceux pour lesquels sérieux est synonyme d'ennuyeux. Mais ce qui est plus important, c'est qu'à l'aide de ces dialogues, on les habitue à employer les expressions de la langue étrangère avec un sentiment de réalité : on les prépare insensiblement à *penser en langue étrangère*.

31. Comprendre, c'est bien; redire, c'est mieux; mais ça ne suffit pas encore. Il faut que ce qui a été appris devienne vraiment la propriété de l'élève, qu'il le retienne, qu'il s'y habitue, qu'il puisse s'en servir sans effort appréciable.

Ce qui a été appris par une méthode vivante comme nous venons de la décrire, se retient beaucoup mieux que ce qui est simplement appris par cœur; c'est un fait d'expérience que j'ai souvent constaté. Mais enfin, il ne faut pas trop se fier à la mémoire enfantine. Pour que l'élève retienne d'une manière durable, il n'y a qu'un procédé, la répétition. Non pas la répétition machinale de phrases toujours les mêmes, mais l'emploi des mêmes mots et des mêmes tournures dans des combinaisons infiniment variées. Il faut que l'enfant apprenne à dire, et à dire facilement, sans la moindre hésitation, tout ce qui peut se dire avec le matériel linguistique dont il dispose; qu'il possède, pour parler avec Sweet, une maîtrise parfaite d'un nombre d'expressions limité (*a perfect command of a limited number of idioms*).

32. Limiter l'enseignement, c'est en effet la condition essen-

tielle de la répétition. On ne peut guère être trop rigoureux sur ce point. Deux ou trois mots nouveaux par leçon, c'est bien assez pendant les commencements. Seulement, que ces mots soient choisis parmi les plus utiles, les plus indispensables; alors, en quelques mois, les élèves sont en possession de ce qui est d'un usage courant¹. Il est à peine besoin de dire que les mots nouveaux doivent être appris dans le contexte de phrases déjà compréhensibles. Les listes de mots appris par cœur, comme on nous faisait apprendre en grec *ho oinos*, « le vin »; *ho potamos*, « le fleuve », etc., constituent un des plus beaux exemples de ce que les Allemands appellent *schulmeisterverkehrtheit*.

33. Quand une fois, par le système de répétition raisonnée dont nous avons parlé, un ensemble d'expressions est parfaitement su et connu, que l'élève peut s'en servir à volonté, sans aucun effort appréciable, peut-on dire, pourtant, qu'il le possède pour toujours, qu'il ne risque plus jamais de l'oublier? Non, certes; on n'a pas encore découvert de méthode qui change la nature humaine. M. Gouin, à ma connaissance, est le seul qui ait prétendu enseigner d'une manière *inouvable*, et l'examen consciencieux et bienveillant de K. Brekke a fait justice de cette exorbitante prétention². Mais il

1. On entend parfois dire que « bien des paysans ne possèdent pas plus de 4 ou 500 mots dans leur vocabulaire »; des linguistes même ont répété cette assertion. C'est absolument inexact; mais il y a pourtant quelque chose de vrai dans cette légende comme dans presque toutes les légendes. Les mots *nécessaires* d'un parler quelconque, inculte ou poli, sont très peu nombreux. L'homme qui saurait parfaitement se servir des 500 mots les plus usuels d'une langue ne serait pas souvent embarrassé en la parlant.

2. La vogue de la méthode Gouin provient surtout du succès de M. Bétis avec les enfants de M. Stead, directeur de la *Review of reviews*, en particulier avec le petit Jack, alors âgé de huit ans. Ce garçon, très intelligent, avait pris pendant six mois 125 leçons de français d'une heure, et avait atteint un degré remarquable de connaissance de la langue parlée (*Review of reviews*, janvier 1893). Après quoi il avait continué à étudier le français à l'école, par les méthodes usuelles. M. Brekke est allé le voir en compagnie de M. Bétis; on a mis l'enfant à son aise, et M. Bétis a commencé à lui parler français. « On a pu voir alors qu'il *comprendait* bien; il répondait presque toujours correctement : *Oui, monsieur; non, monsieur*. Mais il a été prouvé jusqu'à l'évidence qu'il ne savait absolument plus parler. Impossible d'obtenir une réponse convenable aux questions qui demandaient autre chose que *oui* ou *non*. Ou bien il se taisait, avec un sourire embarrassé sur sa jolie figure; ou bien il essayait de répondre, mais échouait piteusement. Il n'a pas pu dire quel âge il avait, à quelle heure il allait à l'école ou rentrait chez lui; n'a pas pu répondre à la question : *Qui est-ce qui joue aux*

est hors de doute qu'une fois les expressions solidement attachées aux idées dans l'esprit des enfants, elles s'oublient difficilement — infiniment moins vite que les phrases apprises par traduction, ou qui n'ont d'autre point d'attache qu'une règle de grammaire rébarbative et mal comprise.

J'ai mentionné plus haut le cours d'anglais que j'ai fait il y a quelques années, à mes neveux et nièces. La plupart de ces enfants sont arrivés, rapidement et sans aucun effort pénible, à causer gentiment sur une foule de choses usuelles; seule, une petite de cinq ans a été empêchée par des indispositions répétées de suivre régulièrement, et n'a appris qu'un petit nombre d'expressions. — Au mois d'avril, les parents ayant déménagé, le cours a dû cesser. Vers la fin d'octobre, j'ai été rendre visite à mon beau-frère. Causant avec la fillette en question, l'idée me vient tout à coup de lui demander, *What are you, Irene?* — *A girl*, répond-elle sans hésiter. Très étonné, je continue : *What am I?* — *A man*. — *What do I do?* dis-je en fermant la porte. — *You shut the door*. — Elle n'avait vraiment pas oublié grand'chose. Et ses frères et cousins, qui avaient appris davantage, étaient encore en état de causer sans trop de difficulté; seulement, ils supprimaient les désinences et avaient oublié un certain nombre de mots.

34. Nous avons du reste à notre disposition, pour aider les élèves à retenir, des moyens auxiliaires, qui manquent à l'enfant apprenant sa propre langue. Le plus important peut-être, c'est la lecture.

35. Jusqu'ici, en effet, nous n'avons considéré que l'enseignement oral. De fait, c'est par l'enseignement purement oral qu'il faut commencer; c'est du moins la conclusion à laquelle je suis arrivé après beaucoup de tâtonnements. Mais ce serait aller trop loin dans la réaction contre l'abus de la lettre imprimée que de bannir la lecture du premier enseignement ¹. On sait que certains enfants

poupées? — On lui a demandé : *Est-ce votre père qui joue aux poupées?* — *Non, monsieur*. — *Est-ce votre mère?* — *Non, monsieur*. — *Sont-ce les petits garçons qui jouent aux poupées?* — *Non, monsieur*. — *Eh bien, qui est-ce donc?* — Enfin vient la réponse : *Mon saur*. » Pour le dire en passant, si ce compte rendu nous montre que les disciples de M. Gouin exagèrent la valeur de sa méthode, quelle idée ne nous donne-t-il pas des « méthodes usuelles », grâce auxquelles un enfant intelligent, en neuf mois d'instruction, arrive à.... oublier la plus grande partie de ce qu'il a appris pendant les six mois précédents!

1. M. Bréal, dans ses conférences sur l'enseignement des langues vivantes,

retiennent difficilement ce qu'ils ont entendu seulement, tandis qu'ils n'ont pas de peine à se rappeler les mots qu'ils ont vus écrits. Ce serait les mettre gratuitement dans une position désavantageuse que de les priver du secours de la mémoire des yeux. Même pour les autres, la lecture est presque toujours un auxiliaire utile. Enfin, elle permet aux élèves, en cas de besoin, de repasser sans le secours du maître ce qu'ils ont appris avec lui.

Je suis donc d'avis de nous servir de la lecture, mais avec prudence. D'abord étudier oralement, et bien à fond, les phrases qu'on veut apprendre; puis, quand on les comprend bien, et qu'on les répète convenablement, les faire lire. Et si les circonstances le comportent, dire aux élèves de repasser ces phrases chez eux, pour la leçon suivante. Telle me paraît être la marche la plus rationnelle. — J'avoue pourtant que je ne suis pas encore bien fixé sur la part exacte qu'il vaut le mieux faire à la lecture dans le premier enseignement. C'est l'expérience seule qui peut nous éclairer complètement.

36. Un autre puissant auxiliaire de la mémoire, c'est la grammaire. Ceci demande un développement particulier.

37. Le maître classique a fait de la grammaire son grand cheval de bataille, ou plutôt il a réduit l'enseignement d'une langue à n'être qu'un enseignement de la grammaire, misérablement mal fait du reste. Il ne fait d'ailleurs que suivre en cela l'exemple des maîtres primaires, qui, eux aussi, moins par leur faute que par celle des faiseurs de programmes, font de l'enseignement de la langue maternelle tout entier une étude de grammaire, c'est-à-dire le plus souvent d'orthographe. Je me figure que nos descendants, affranchis par quelque profonde révolution sociale de la tyrannie du rudiment, hocheront la tête avec incrédulité quand on leur dira que les enfants du 19^e siècle passaient des heures à apprendre, à copier, à réciter : *je suis, tu es, il est.... j'aime, tu aimes, il aime....* ou les règles d'accord des participes, ou celles de *quelque* ou de *tout*. Ils se deman-

conseillait de le faire, quand la bizarrerie de l'orthographe risque de fausser la prononciation; en anglais par exemple. Il y a un moyen d'échapper à ce danger : c'est d'employer au début des textes phonétiques. Nous en occuper ici nous entraînerait trop loin, puisqu'il n'y a aucun rapport entre cette question et celle de la traduction. M. Bréal paraît du reste avoir changé d'avis sur ce point; du moins je ne trouve pas cette opinion exprimée dans son livre.

deront à quoi pouvait bien servir un tel exercice. Non pas certes à apprendre à parler; car l'enfant qui n'a pas fait de grammaire ne se trompe pas dans l'emploi des formes de sa langue. Non pas non plus à mieux comprendre, à mieux sentir les ressources de celle-ci; pour saisir les nuances de sens, il faudrait voir les mots dans des combinaisons diverses, montrant tout le parti qu'on peut en tirer, et non dans des listes où rien n'indique leur valeur. Et si quelqu'un leur dit qu'on croyait par là développer l'intelligence, former le jugement, apprendre à penser, ils éclateront de rire et diront qu'à répéter des séries de mots qu'aucune idée ne relie, on devait plutôt apprendre à ne pas penser¹.

38. Et de fait, ils ne pensent pas, ils ne peuvent pas penser à ce qu'ils disent, ces pauvres petits, condamnés à répéter comme des perroquets des règles incompréhensibles, des listes d'exceptions que rien ne justifie, et des séries de formes dont aucune n'éveille une idée en eux, si ce n'est peut-être le présent de l'indicatif du verbe *s'ennuyer*. C'est une vraie école d'inattention. « Qu'on pense un peu, dit Jespersen, aux milliers de garçons et de filles qui récitent, jour après jour, *mourir, mourant, mort, je meurs, je mourus*, et demandez-vous ensuite combien d'entre eux, voire de leurs maîtres et maîtresses, ont jamais pris garde que la dernière de ces formes est en réalité impossible — du moins dans cette vie!² Et quand des

1. « C'est à ingérer ce fatras, plus embrouillé cent fois et plus nuisible à la formation d'un droit entendement que toutes les gloses juridiques du Moyen Age, que se passent les plus longues heures d'étude de nos garçons, et surtout, hélas! de nos filles... Enseigner et apprendre l'orthographe, c'est ce qu'on appelle enseigner et apprendre le français; et on ne cesse pas de se congratuler, dans les livres et les discours, des progrès que fait cette étude; on jette des regards pleins d'étonnement et presque d'effroi sur l'époque barbare où on n'apprenait pas la grammaire française; on oublie seulement que c'est l'époque où ont vécu les meilleurs auteurs de notre langue... Heine a dit que si les Romains ont conquis le monde, c'est qu'ils n'avaient pas à apprendre le latin; je suis parfois tenté de dire que si Pascal, La Fontaine, Bossuet, Voltaire, ont si admirablement écrit le français, c'est qu'ils n'avaient pas à apprendre la grammaire. » (G. Paris, préface de la *Grammaire raisonnée* de Clédât.)

2. « On raconte qu'un dialectologue suédois, qui étudiait l'extension de la forme forte *dog* [passé de *dæ*, *mourir*], a demandé à un paysan : « Est-ce que vous dites maintenant, par ici, *jag dog* ou *jag dæde* [je mourus; comme qui dirait *ich starb* ou *ich sterbte*] ? » — Le paysan n'était pas grammairien; il a répondu raisonnablement : « Mais, nous autres, une fois morts, nous ne disons généralement plus rien du tout. »

linguistes consciencieux, comme Ayer et Sachs, cataloguent soigneusement des impératifs comme « nais », *werde geboren!* « naissons », *lasset uns geboren werden!!* « naissez », *werdet geboren!!!* — on est vraiment tenté de s'écrier : *Die gelehrten, die verkehrten!* »

Quand, par hasard, un élève fait attention au sens de ce qu'il récite ou écrit de la sorte, son maître en est le premier déconcerté. Tel ce répétiteur de lycée, qui dit à un garçon de lui écrire la conjugaison du verbe « J'embête mon professeur », et auquel le gamin demande d'un air ingénu : « Faudra-t-il aussi le conjuguer au futur, Monsieur? »

39. On peut d'ailleurs écouter sur ce point le jugement unanime des enfants eux-mêmes. Pour tous les autres sujets, les goûts sont partagés : il y a des enfants qui aiment l'histoire, la géographie, le calcul, le dessin, le travail manuel. Mais qui donc a vu un enfant s'intéresser à l'étude de la grammaire? C'est toujours leur bête noire; pour une raison bien simple, c'est qu'ils n'y comprennent rien. Et grâce à ce misérable enseignement de la grammaire¹, l'étude de la langue maternelle, qui devrait être l'une des matières préférées, est très généralement tenue en abomination.

40. « Mais quand il s'agit d'une langue étrangère », pourrait-on dire, « d'une langue que les élèves ne connaissent pas, il faut pourtant bien qu'ils en apprennent les règles et les paradigmes pour former des phrases correctement! — Et, comme conséquence, il faut bien qu'ils fassent des thèmes, pour graver dans leur mémoire ces règles et ces paradigmes. »

En vérité, ils seront bien avancés, quand ils les connaîtront, vos règles et vos paradigmes! D'abord ils ne les connaîtront pas, au sens réel du mot, car on ne connaît vraiment que ce qu'on comprend; or, ils ne comprendront pas vos règles. Une règle abstraite, énoncée dogmatiquement, portant sur des mots inconnus, « illustrée » par un exemple qui ne rime à rien, — un linguiste de profession, habitué à remarquer les ressemblances et les différences des idiomes, peut arriver, par un effort d'attention, à en saisir le sens réel. Mais l'enfant n'y voit que des mots, qu'il répète parce que c'est la consigne. Dans un paradigme, il voit une leçon qu'il faut apprendre pour ne pas être puni; le sens, ça ne l'inquiète guère. — Et quand ils comprendraient! Croyez-vous qu'ils vont fouiller

1. *That intensely stupid custom, teaching grammar to children* (Herbert Spencer).

dans leurs souvenirs, se demander quelles règles il faut « appliquer » chaque fois qu'ils auront une phrase à dire ou à écrire? Jamais de la vie; ils traduiront mot à mot, et leurs règles ne leur serviront à rien. Peut-être que quelques travailleurs obstinés, faisant un thème écrit, avec leur grammaire et leur dictionnaire devant eux (vrai travail de marqueterie!), trouveront moyen d'appliquer les principales règles... et encore! Je me rappelle le temps où je donnais à mes élèves des recettes infaillibles pour l'emploi de *some* et de *any*, de *whose* et de *of which*, de *than* et de *as*; ils les savaient parfaitement, les appliquaient assez bien dans les thèmes préparés tout exprès pour ça; mais dès qu'un cas se présentait d'une manière un peu inattendue, ils retombaient dans le plus pitoyable mot-à-mot.

41. Inutile d'insister. A l'école primaire, le règne de la grammaire ne paraît malheureusement pas encore près de prendre fin; mais, pour l'enseignement des langues vivantes, son procès est fait, la cause est jugée; « il a été pesé dans la balance, et il a été trouvé trop léger ». Les « classiques » le défendent encore, mais comme on défend une cause désespérée. L'opinion est fixée : on sait maintenant qu'on n'apprend pas une langue par la grammaire. Il serait plutôt à craindre que, par réaction, on en vienne à rejeter toute espèce d'enseignement grammatical.

42. C'est qu'en effet, si on n'apprend pas une langue par la grammaire, il n'en est pas moins vrai que la connaissance des principaux faits grammaticaux est très utile pour donner de la sûreté dans la pratique d'une langue, et surtout presque indispensable pour retenir ce qu'on a appris. Observez ces hommes sans éducation, ces palefreniers anglais, ces garçons de café allemands, dont nous avons déjà parlé, qui viennent en France sans avoir jamais étudié de grammaire. Plusieurs apprennent notre langue sans peine, mieux en tout cas que leurs compatriotes des *grammar-schools* et des *gymnasien*. Mais qu'ils rentrent dans leur pays, ils oublient avec une rapidité surprenante. — Nous en concluons, ce que le raisonnement aurait déjà pu nous faire conjecturer : la grammaire est inutile (ou nuisible) pour apprendre, mais elle est utile pour retenir.

Il faut donc faire de la grammaire. Le tout est de bien s'y prendre; et nous n'aurons, pour ça, aucun besoin du trop fameux « thème d'application ».

43. Pour nous guider, étudions encore l'enfant qui apprend sa

langue maternelle. Il apprend à connaître séparément des formes comme « je mange » et « nous mangeons », « je pleure » et « nous pleurons », « je marche » et « nous marchons ». Il sait s'en servir, il ne dit jamais « nous marche » ou « je marchons¹ ». Inconsciemment, il établit une comparaison entre ces formes, et s'habitue à regarder *ons* comme marquant qu'une action est faite par plusieurs personnes dont l'une est *moi*, c'est-à-dire par *nous*. Cette habitude devient assez forte pour que, si une forme d'un verbe lui est connue, il en déduise lui-même une autre, sans hésiter; de *j'aime*, il forme *nous aimons*, de *nous portons*, *je porte*. Même il peut lui arriver de pousser la logique trop loin, de dire *nous boivons* à cause de *je bois*, ou *je voul* à cause de *nous voulons*². — Arrivé là, on peut dire que l'enfant possède une règle de grammaire, celle de la formation du pluriel dans les verbes. A la vérité, il ne peut pas la formuler; mais un peu d'aide l'amènerait aisément à le faire; il pourrait même y trouver du plaisir, si la chose était faite avec intelligence.

44. Procédons de même dans l'enseignement de la langue étrangère, en tenant compte de la différence d'âge et de développement.

Mes élèves ont appris à dire en anglais : *here is a book, here are three books; there are two windows, one window is open, one window is shut; I have two hands, a right hand and a left hand*. D'eux-mêmes, ils arriveraient à sentir instinctivement que le pluriel des noms se forme en *s*, et s'ils apprenaient *a dog*, à dire aussi *two dogs*. Mais il peut y avoir avantage à faciliter, à hâter ce travail de leur esprit, en faisant remarquer l'analogie de formation; même parfois en énonçant la règle. « Vous voyez, peut-on dire, on dit *a cat*, mais *two cats*; c'est comme *a hand, two hands, a book, three books*; quand on parle de plusieurs, on ajoute *s* » (ou « on forme le pluriel des noms en ajoutant *s* »); la manière d'énoncer la règle dépend de l'âge et des antécédents des enfants).

Donner une expression nette à une règle dont les élèves sentent déjà la vérité, leur faire connaître d'une manière raisonnée ce qu'ils savent sans s'en douter, c'est tout autre chose que de leur enseigner

1. Cette dernière forme, on le sait, existe dans les patois; mais elle ne prend pas naissance chez les enfants dont les parents « parlent bien ».

2. C'est ainsi que le français a remplacé *nous amons* par *nous aimons* à cause de *j'aime*, et *je treuve* par *je trouve* à cause de *nous trouvons*.

dogmatiquement une formule dont ils ne saisissent pas la portée, dont le plus souvent ils ne comprennent pas le sens. Bien conduite, cette construction inductive, reproduction très abrégée du travail des premiers grammairiens, peut intéresser même des enfants très jeunes. En tout cas, c'est un travail de la plus grande utilité. La règle précise les souvenirs, surtout si les enfants l'ont trouvée (ou croient l'avoir trouvée) par eux-mêmes; c'est comme une charpente qui fixe la masse un peu confuse des connaissances acquises; elle les grave dans la mémoire et en rend l'oubli très difficile.

45. Bien entendu, il ne faut enseigner au début que les règles les plus nécessaires, celles surtout qui portent sur des points de différence entre la langue étrangère et la langue maternelle. Ainsi, il ne faut pas tarder à montrer aux petits Français la formation du pluriel anglais¹, et surtout celle de la 3^e personne du singulier des verbes. Là où les deux langues suivent un principe analogue, on peut le plus souvent s'abstenir.

46. Il me paraît du reste inutile de choisir et d'ordonner les textes d'enseignement de manière à faire ressortir tour à tour les principaux faits de grammaire. Que les textes soient faciles, intéressants, qu'ils contiennent peu de mots nouveaux, peu de formes nouvelles chaque fois, ça suffit; les observations grammaticales se présentent bien assez vite d'elles-mêmes, sans qu'on les cherche.

47. A mesure que les connaissances se multiplient, on les groupe, en montrant le rapport des diverses règles entre elles; on arrive, notamment, à dresser des paradigmes de verbes. Mais il sera fort inutile de les faire apprendre par cœur, puisqu'ils ne contiendront que des choses déjà connues. Ce ne sera qu'un tableau, auquel on pourra se référer en cas de besoin; et le fait seul de l'avoir tracé sera un utile appui pour la mémoire.

En un mot, au lieu de présenter la grammaire comme une série de règles arbitraires, auxquelles il faut obéir sans savoir pourquoi, on la donne comme un résumé systématique, une classification raisonnée des faits observés. C'est à la fois plus scientifique, plus intéressant et plus utile.

48. Avec cette méthode d'enseignement de la grammaire, quel besoin peut-il y avoir du thème? Il semblait nécessaire, quand il

1. Puisqu'en français parlé *le chat* et *les chats* ne se distinguent que par la forme de l'article.

s'agissait de graver dans la mémoire une règle descendue de la bouche du maître comme un oracle, ou recueillie dans le code grammatical comme un texte de loi. Mais du moment que la règle n'est que le résultat, la généralisation ou l'explication de faits observés par les élèves eux-mêmes, elle se grave dans la mémoire toute seule; et nous sommes libres de rejeter absolument le thème d'application. *Requiescat in pace!* Qu'il repose en paix, et surtout qu'il ne ressuscite pas, pour venir troubler la tranquillité et entraver les progrès de nos élèves.

49. Dans ce qui précède, j'ai cherché à décrire à grands traits ce que je considère comme une méthode rationnelle d'enseignement des langues vivantes pendant les débuts. Ce serait sortir du cadre de cette étude que de prolonger la description et de rechercher ce que deviendra l'enseignement dans la suite. Je ferai seulement une remarque. Il ne faudrait pas croire qu'en condamnant l'emploi de la traduction comme moyen d'apprendre la langue, j'ai été mû par un sentiment d'hostilité vis-à-vis de cet exercice en lui-même. Loin de là; la traduction est un art admirable, et en outre un travail qui peut être d'un intérêt passionnant; et je regretterais beaucoup de terminer une classe de langues, sans que mes élèves en fassent l'essai. Mais il faut mettre chaque chose à sa place; et la place de la traduction se trouve, non au début, mais à la fin. Quand nos élèves seront en état de causer facilement en langue étrangère, et de lire sans peine, non seulement la littérature courante, mais quelques-uns des chefs-d'œuvre des prosateurs et des poètes, alors ils pourront chercher à faire passer dans leur langue maternelle, la pensée et même quelque chose de la beauté de forme de ces chefs-d'œuvre. Quand ils seront plus forts encore, et pourront *écrire* couramment la langue étrangère, ils pourront s'essayer à cet exercice difficile entre tous, le thème — non pas l'inepte thème d'application, mais le thème littéraire. Ils ne réussiront peut-être pas toujours très bien; mais en tout cas, ils s'habitueront à comparer les deux langues, à pénétrer le génie de l'une et de l'autre; ce sera tout profit, et pour la langue étrangère, et surtout pour la langue maternelle. — Ce sera le couronnement de leurs études. Mais commencer par là, ce serait un non-sens; je crois l'avoir démontré.

50. Il me reste à toucher une dernière question. L'enseignement que j'ai décrit, est supposé donné à des enfants. Y a-t-il lieu de le modifier sensiblement, si on s'adresse à des adultes?

Dans les détails, évidemment oui; dans l'ensemble, je ne le pense pas.

51. Au cours des conférences faites par M. Bréal à la Sorbonne, une discussion intéressante a été soulevée par M. Boyer, professeur à l'École des Langues Orientales, discussion dont il ne reste pas de trace dans le livre de M. Bréal, mais dont un résumé a été conservé dans le *Maître Phonétique* de mai 1892. M. Boyer, approuvant entièrement la méthode d'enseignement développée par M. Bréal, pour des élèves enfants, a essayé de prouver qu'elle était insuffisante pour des adultes; pour ceux-ci, il demandait un enseignement systématique de la grammaire. La réponse de M. Bréal m'a paru absolument magistrale. Il la terminait en disant: « M. Boyer a eu raison de dire que l'adulte a plus besoin que l'enfant de se rendre compte du pourquoi d'une chose. Mais lui aussi doit d'abord connaître la chose elle-même; ensuite on lui en fait trouver le pourquoi; cela l'aidera à retenir, mais cela n'aurait pas pu lui faire apprendre. »

Ce qui est vrai de la grammaire, me paraît l'être aussi de la traduction. L'adulte, dirai-je, est en état, mieux que l'enfant, de comparer la langue étrangère à la langue maternelle; par conséquent j'introduirais *plus tôt*, avec des adultes, la comparaison des deux langues, et ensuite la version et le thème littéraires. Mais l'adulte, comme l'enfant, doit *connaître les langues elles-mêmes avant de pouvoir les comparer*. Quand il les connaîtra, il les comparera, mieux que l'enfant; ça l'aidera à retenir, mais ça n'aurait pas pu lui faire apprendre.

52. Je ne voudrais pas poser la plume sans faire encore une remarque, qui a déjà été faite plusieurs fois, notamment par M. Bréal dans son livre et par M. A. Rambeau¹, mais qu'il n'est pas inutile de rappeler.

Loin d'être, comme on le prétend parfois, une innovation téméraire, la méthode directe d'enseignement des langues est, dans ses grands traits, celle qu'on employait autrefois pour les langues anciennes, le latin et le grec; celle qu'on a continué à employer aussi longtemps qu'on apprenait ces langues pour s'en servir en parlant ou en écrivant. C'est seulement quand le latin a cessé d'être un instrument de communication entre les savants, qu'on a cherché à en faire un

1. *Englische Studien*, 1891.

instrument de culture de l'esprit; alors, peu à peu, sans y penser, on a remplacé l'étude directe de la langue par les exercices de grammaire et de traduction; on n'a plus appris le latin, on a voulu se servir du latin pour mieux apprendre le français. *C'est donc la « méthode classique » qui est une innovation.*

53. Je doute beaucoup, personnellement, que l'innovation ait été heureuse en ce qui concerne les langues mortes : je crois qu'il y aurait tout avantage à en revenir, pour elles aussi, aux méthodes plus pratiques et plus directes du Moyen Age, revisées, bien entendu, par la science moderne. Mais je ne me sens pas compétent pour en parler. Ce que j'affirme, et ce que des expériences innombrables permettent de proclamer sans crainte, c'est que, en ce qui concerne les langues vivantes, on n'arrivera à un résultat vraiment satisfaisant que le jour où on se décidera à rompre hardiment avec la routine, et à adopter un enseignement basé sur une pédagogie rationnelle. Ce jour-là, nos élèves ne passeront plus des mois et des années à traduire péniblement des phrases vides de sens en mauvais anglais ou en détestable allemand; ils entreront de plain-pied dans la langue étrangère. Puisse ce jour venir bientôt!

BIBLIOGRAPHIE

1^o Ouvrages pédagogiques.

- M. BRÉAL : *Enseignement des langues vivantes*. Paris, 1893.
 M. BRÉAL : *Comment on apprend les langues étrangères* (Revue Bleue). Paris, 1886.
 M. BREBNER : *The teaching of languages in Germany*. Londres, 1898.
 F. FRANKE : *Die praktische Spracherlernung*. Leipzig, 1884.
 F. GOUIN : *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris, 1880.
 JESPERSEN-LUNDELL-WESTERN : *Quousque Tandem* (série de publications scandinaves), depuis 1886.
 H. KLINGHARDT : *Drei Jahre Erfahrungen mit der neuen Methode*. Marburg, 1889.
 H. KLINGHARDT : *Drei weitere Jahre Erfahrungen*. Marburg, 1892.
 K. KÜHN : *Entwurf eines Lehrplans*. Marburg, 1889.
 R. LENZ et A. DIEZ : *Enseñanza inductiva del francés*. Santiago, 1894.
 J. PASSY et A. RAMBEAU : *Introduction à la Chrestomathie française*. Paris, 1897.
 P. PASSY : *Phonétisme au Congrès de Stockholm*. Paris, 1887.
 P. PASSY : *Le Maître Phonétique* (revue), depuis 1886.
 L. GRAF VON PFEIL : *Lehren und Irrlehren beim Unterrichts*. Berlin, 1895.

- G.-A. SCHRUMPF : *How to begin french*. Hertford, 1883.
 H. SWEET : *Practical Study of Language*. London, 1883.
 W. VIETOR : *Die Neueren Sprachen* (revue). Marburg, depuis 1893.
 W. VIETOR : *Der Sprachunterricht muss umkehren!* 2^e éd. Leipzig, 1886.
 M. WALTER : *Französische Klassenunterricht*. Marburg, 1888.
 W.-H. WIDGERY : *Teaching of Languages in Schools*. London, 1888.

2^o Ouvrages scolaires.

- J. ADAMOVIC : *Francuska Poesnica*. Agram, 1893.
 ALGE, HAMBURGER et RIPPMANN : *Leitfaden für den ersten unterricht in deutschen*. Saint-Gall, 1899.
 S. ALGE et W. RIPPMANN : *First french book*. Londres, 1898.
 A. BELJAME : *English readers*, 8^e éd. Paris, 1893.
 F. BEYER et P. PASSY : *Elementarbuch des gesprochenen französisch*. Cöthen, 1893.
 A. BOSSERT et TH. BECK : *Cours de langue allemande*, 6^e éd. Paris, 1896.
 K. BREKKE : *Lærebog i Engelsk*. Kristiania, 1887.
 TH. GOLDSCHMIDT : *Méthode intuitive des langues*. Copenhague et Paris, 1895.
 C.-H. GRANDGENT : *Short french grammar*. Boston, 1894.
 C.-H. GRANDGENT : *Italian grammar*. Boston, 1891.
 O. JESPERSEN : *Fransk Begynderbog*, 2^e éd. Copenhague, 1897.
 O. JESPERSEN et C. SARAUW : *Engelsk Begynderbog*. Copenhague, 1896.
 O. JESPERSEN et A. WALLENSKÖLD : *Fransk Elementarbok*. Helsingfors, 1893.
 K. KÜHN : *Französisches Lesebuch*, 3^e éd. Leipzig, 1890.
 K. KÜHN : *Kleine französische Schulgrammatik*. Leipzig, 1890.
 R. LENZ et A. DIEZ : *Enseñanza practica del francés*. Santiago, 1895.
 E. NADER et A. WÜRZNER : *Elementarbuch der englischen Sprache*. Wien, 1890.
 P. PASSY et TH. TOSTRUP : *Leçons de choses françaises et anglaises*. Paris, 1895 et 1899.
 P. PASSY : *Éléments d'anglais parlé*, 3^e éd. Paris, 1899.
 PH. ROSSMANN et H. SCHMIDT : *Lehrbuch der französischen Sprache*. 6^e éd. Leipzig, 1898.
 J. STORM : *Dialogues français*, 1880-1892.
 H. SWEET : *Elementarbuch des gesprochenen englisch.*, 2^e éd. Oxford, 1886.
 W. VIETOR et F. DÖRR : *Englisches Lesebuch*, 2^e éd. Leipzig, 1891.
 A. WESTERN : *Engelsk grammatik*. Kristiania, 1888.

