

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE A L'ECOLE  
EUROPEENNE. DU MYTHE ET DE LA REALITE  
-----

Comme Janus Bifrons, l'Ecole Européenne a deux faces. L'une est l'image sans rides d'un établissement idéal, haut-lieu de la pensée pédagogique, creuset palpitant où se forge dans l'enthousiasme cette jeunesse mystique et compétente dont l'Europe nouvelle a tant besoin. Qu'on ne m'accuse pas de forcer le trait! Ce cliché est bien celui, que sous la pression de la presse et de la télévision, nous avons été obligés de créer, alors même que l'Ecole vagissait au berceau. Que n'avons-nous dit, que n'avons-nous écrit sur nos perspectives d'avenir: cette géographie sans frontières, cette histoire sans crainte et sans ressentiment, cette éducation internationale que nous entendions promouvoir et que d'ailleurs nous sentions déjà se faire sous nos doigts?

"Flatteuse illusion! Doux oubli de nos peines!

Oh! Qui pourrait compter les heureux que tu fais!  
La puissance de l'auto-suggestion est telle en effet qu'elle nous a nous-mêmes abusés, au point de nous faire croire que le havre, où les problèmes se dissolvent, était déjà atteint.

Nous devons aujourd'hui nuancer notre optimisme. En effet et c'est ici la seconde face de mon diptyque - la réalité existentielle a encore peu de points communs avec ce qui fut naguère notre rêve. Certes, quand nous contemplons le chemin parcouru en si peu de temps, nous ne pouvons que nous extasier et crier au miracle. L'Ecole n'a-t-elle pas trouvé d'emblée ces inventeurs et ces fonceurs que tant d'autres chantiers attendent en vain? N'a-t-elle pas été reconnue par les Communautés et les Etats? N'a-t-elle point pris le meilleur des

départs, celui qui polarise les attentions, suscite les adhésions, fait naître d'immenses espérances? Tout cela est, en effet, bel et bon. Il n'en demeure pas moins qu'après cet envol fulgurant, notre expérience semble donner des signes d'essoufflement, comme si elle avait atteint quelque seuil critique, quelque mur du son, au-delà duquel tout peut être remis en question.

Cette constatation est particulièrement vraie pour l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. On pardonnera d'autant plus au vieux mystique que je suis de prêcher pour ses saints que, de l'avis général, nos disciplines constituent une des pierres angulaires de l'oeuvre entreprise. Il ne peut y avoir en effet de conscience européenne sans une connaissance parfaite des données spatiales et temporelles qui la conditionnent. L'opinion ne s'y trompe pas d'ailleurs, puisque la plupart des questions qui nous sont posées à propos de l'Ecole tournent autour de ces problèmes essentiels. Or, il faut bien l'admettre, s'il est un domaine où le divorce est réel entre l'euphorie des visiteurs et la réalité quotidienne, c'est bien celui-là. Panneau publicitaire de l'Ecole, l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en est aussi le parent pauvre. Ses programmes sont normaux, équivalents à ceux de la plupart de nos pays. Mais ses horaires sont inférieurs de 20 à 25% à ceux dont disposent nos collègues dans toute l'Europe! A ce handicap s'en ajoute fréquemment un autre, plus pesant encore, celui de la langue véhiculaire. Toutes les conditions se trouvent alors réunies pour transformer une tâche exaltante en un pensum ingrat, sans rayonnement et sans portée.

#### I. LES HORAIRES -

Nombre d'heures consacrées en moyenne aux différentes disciplines pendant l'ensemble de la scolarité. Les calculs ont été faits sur la base d'une année scolaire de trente semaines de

travail.

SECTION LATIN - GREC - En "heures" pour l'ensemble de la scolarité.

	Ecole Europ. 7 ans	France 7 ans	Italie 7 ans	Allem. (Hesse) (1) 8 ans	Pays- Bas 6 ans	Lux. (2) 6 ans	Belg. 6 ans
Latin	960	864	900	1140	1020	1320	900
Langue maternelle	930	810	1140	990	510	60	900
1ère langue	720	702	420	600	480	1170	720
2ème langue	480	-	-	-	420	630	240
3ème langue	-	-	-	-	360	300	-
Grec	600	504	510	870	840	600	600
Mathématiques	720	504	630	780	480	630	630
Histoire et Géogra- phie	660	782	780(3)	750	870	585	570
Sciences naturelles	240	342	450(4)	270	120	210	390
Philosophie	180	324	270	60	-	-	-
Physique-Chimie	210	216	150(5)	390	270	240	90
Education Physique	480	504	480	510	420	330	450
Dessin et Hist. de l'Art	210	198	300	390	150	270(6)	120
Instruction Civique ou Droit	-	126	(7)	360	-	15	-

Notes:

- (1) Pour l'Allemagne scolarité de 8 ans à partir de la quinta comprise.
- (2) Pour le Luxembourg, section gréco-latine.
- (3) Avec large dominante historique.
- (4) Y compris chimie et applicazioni scientifiche de la scuola media.
- (5) Sans chimie, comptée avec les sciences naturelles.
- (6) Dont 60 facultatives.
- (7) Comprise dans les horaires de l'histoire en scuola media.

SECTION SCIENTIFIQUE

	Ecole Europ. (1) 7 ans	France 7 ans (1)	Italie 7 ans (1)	Allem. (Hessen) (1) 8 ans	Pays- Bas (1) 6 ans	Belg. (1) 6 ans	Lux. (1)
Langue maternelle	930	1072	1050	990	510	1020	Cette
Langues vivantes	1720	1422	1530(2)	1700	1260	1080	sec-
Histoire-Géogra- phie	660	792	720(3)	810	730	600	tion
Mathématiques	1080	954	810	960	660	990	n'exis- te pas
Sciences naturel- les	270	360	480(4)	420	240	450	en 7
Philosophie	90	108	240	60	-	-	années
Physique-Chimie	420	522	240(5)	600	630	90	

Notes:

- 1) Section moderne pour l'Ecole Européenne et la France: liceo scientifico pour l'Italie + scuola media; Math.-Naturw.Zweig pour l'Allemagne à partir de la quinta; onderbouw et gymnasium (section B) pour les Pays-Bas; moderne et scientifique A pour la Belgique.
- 2) latin compris.(3) mais une partie de la géographie est aussi comptée avec les sciences naturelles.(4) Y compris chimie et applicazioni scientifiche de la scuola media.(5) Sans la chimie, comptée avec les sciences naturelles.

Sources:

Programmes de l'Ecole Européenne -  
 Programmi scolastici Pirola 1960 -  
 Horaires et programmes de l'Enseignement secondaire et

supérieur luxembourgeois -  
Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und  
Volksbildung 1956 -  
Lesurentabel (schooljaar 1959-1960).

---

## II. L'EMPLOI DE LA LANGUE VEHICULAIRE -

### A. Les Conditions du succès:

Lorsqu'à la naissance de l'Ecole à Luxembourg, des groupements de classe furent effectués - à titre expérimental - en géographie, l'opération visait à supprimer les heures d'enseignement données à des effectifs trop squelettiques. Elle entendait aussi favoriser l'intégration spirituelle et culturelle des divers éléments linguistiques et nationaux de l'établissement.

Cela sans trahir la vocation même de la discipline enseignée, c'est-à-dire, dans le cas qui nous intéresse, sans renoncer à donner aux élèves les connaissances géographiques et historiques qu'on peut normalement exiger d'un élève du second degré.

L'heureuse réalisation d'un tel dessein n'allait pas de soi. Elle supposait remplies un certain nombre de conditions sine qua non, quand aux effectifs, aux programmes, aux horaires et à la connaissance par les élèves de la langue véhiculaire.

1. Les effectifs devaient rester réduits. Un cours en deuxième langue n'a de sens que s'il permet aux élèves de s'exprimer le plus possible, dans un dialogue permanent avec le maître et lors de fréquentes interrogations. Il est clair que dans une classe trop nombreuse, une telle dialectique devient, sinon impossible, du moins d'une rentabilité dou-

teuse.

2. Il fallait des programmes et des horaires adaptés. Il est évident qu'aucune langue étrangère, fût-elle bien connue, n'offre la sécurité et la souplesse d'emploi de la langue maternelle. Elle constitue toujours, même avec les meilleurs élèves "un goulot d'étranglement" qui rend l'assimilation de la matière enseignée à la fois plus lente et plus incertaine.

Dans ces conditions, le passage de la langue maternelle à la langue véhiculaire ne pouvait se faire impunément qu'avec des horaires accrus et des programmes adaptés.

3. Une connaissance suffisante de la langue véhiculaire était indispensable. Il est évident que le handicap de la langue devient franchement insurmontable quand les élèves n'en connaissent pas les rudiments et le vocabulaire de base. Certes, on peut toujours admettre que le professeur s'improvise linguiste (il le fait d'ailleurs quotidiennement), mais qu'advient-il alors de la matière qu'il est censé enseigner?

#### B. LES DIFFICULTES -

Il semblait, au départ, que ces conditions optimales seraient facilement remplies. En fait, la croissance de nos Ecoles modifia tellement les données de base de l'expérience qu'elle en diminua la portée. C'est ainsi que:

1. Les programmes et les horaires, définis en septembre 1954 et en mars 1955 alors que l'Ecole en était à ses premiers balbutiements furent conçus pour un enseignement en langue maternelle.

Les programmes paraissaient déjà lourds et les horaires insuffisants. Mais la maigreur des effectifs et l'emploi de la

langue maternelle avec la quasi-totalité des élèves constituaient des éléments positifs: l'entreprise ne paraissait nullement chimérique au départ.

2. La dégradation commença à partir du moment où chaque année, sans aucune modification des horaires et des exigences, la géographie, puis l'histoire furent choisies comme bancs d'essai de la langue véhiculaire. D'autant plus que parallèlement, les effectifs des classes en deuxième langue ne cessaient d'augmenter. On y trouvait plusieurs groupes de plus de 30 élèves, cela malgré les efforts incessants de l'Administration. Si l'on songe que ces classes n'ont le plus souvent qu'une heure de géographie et deux d'histoire, on comprend qu'un élève soit heureux d'être interrogé une fois par trimestre.

3. Une illusion répandue veut qu'avec le vieillissement des écoles le pourcentage croisse des élèves ayant reçu une formation linguistique normale. Ainsi, lorsque l'Ecole de Luxembourg fut créée, il y a 7 ans, l'effectif des classes primaires et secondaires réunies atteignait à peine une centaine d'élèves. Il dépasse aujourd'hui 1100. Cela prouve que l'immense majorité de nos disciples est venue tardivement rejoindre le petit troupeau initial, lui-même décimé par de nombreux départs.

4. Le problème est particulièrement grave pour les élèves francophones. En effet, par une évolution singulière, les écoles de Luxembourg et de Bruxelles sont devenues des maisons où l'on parle français. A Luxembourg, la section d'expression française compte la moitié de l'effectif et plus de 80% des autres élèves ont choisi le français comme première langue. L'acquisition de cette langue leur est assez facile, car elle est utilisée dans les couloirs, les cours et la ville. Par contre, en dehors de leurs cours de langue, où ils sont toujours nombreux et des activités

de certains clubs, les francophones ont de moins en moins l'occasion de parler l'allemand.

### C. LES RESULTATS ATTEINTS -

Dans tous les cours donnés en deuxième langue, l'acquisition des connaissances est donc étroitement conditionnée par les capacités linguistiques des élèves. Peut-on avancer des chiffres? En schématisant peut-être et en prenant pour indice 100 les performances d'un élève moyen suivant le même cours en langue maternelle, on peut dire que le taux de compréhension et de mémorisation oscille actuellement

- entre 40 (au bout de 2 ans de seconde langue) et 90 (fin de cycle) pour un élève italien qui choisit la langue française.
- entre 30 et 80 pour un élève néerlandais moyen qui choisit aussi la langue française.
- entre 30 et 70 pour un élève allemand, qui n'ayant pas le choix est obligé d'opter pour le français.
- entre 25 et 50 pour un élève français, qui n'ayant pas le choix non plus, est obligé d'opter pour l'allemand.

Les conséquences de cette situation sont graves pour l'enseignement lui-même.

- 1) Les manuels français ou allemands existants et traitant au niveau requis certaines parties de notre programme ne peuvent être utilisés que d'une manière épisodique. Leur texte doit être dépecé, remâché, littéralement prédigéré. Dans tous les cas, l'enseignement se fait avec de lourdes pertes de substance et de temps.

- 2) Trop de cours doivent se faire au rabais, au niveau des élèves plus qu'au niveau du programme. Ce qui revient à dire que le niveau le plus souvent atteint est celui de l'école primaire dans une classe de premier cycle et du premier cycle dans les classes terminales.
- 3) Certains mécanismes intellectuels sont inhibés par l'emploi de la deuxième langue; les connaissances, mal assimilées, sont presque aussitôt dilapidées. Dans telle de mes classes françaises, des élèves arrivés au bout de leurs études confondent la savane et les Cévennes, un roc et une roche, ne savent pas ce qu'est le Languedoc ou le Cotentin. Il est possible que nos collègues allemands ou autres fassent des constatations comparables.
- 4) Les compositions trimestrielles n'ont plus de sens. Comme il est impossible de donner plus de 20 pages de révision en deuxième langue, elles ne peuvent plus permettre un contrôle des connaissances acquises au cours de tout le trimestre.
- 5) La notation des travaux est trop souvent subjective. Pendant de longs mois, certains élèves nouveaux venus, ne peuvent être notés. Quant aux autres, ils sont plus souvent jugés sur leurs efforts que sur les résultats obtenus. L'échelle de notation devient alors éminemment élastique.

Tout cela pourrait être en grande partie résolu si les professeurs disposaient de plus de temps. Actuellement, nous n'avons ni les moyens de notre politique, ni la politique de nos moyens. Pris entre son programme, sa montre et ses élèves, le professeur essaie de trouver un moyen terme. S'il s'entête à traiter toutes les questions, il doit renoncer à tous les apports d'une pédagogie audio-visuelle. Il ne peut être alors

que superficiel et lassant, ce qui est fort peu recommandable. S'il se refuse à cette galopade effrénée et stérile, il doit se résigner à l'abandon de 20 à 40% du programme. Mais n'est-ce pas plus condamnable encore!

### III. A LA CROISEE DES CHEMINS -

Pour toutes ces raisons, une pause dynamique apparaît actuellement indispensable. De même qu'une armée organise le terrain conquis, nous devons consolider tout ce qui a été fait et éliminer les obstacles existants avant d'en créer de nouveau. Généraliser actuellement l'emploi de la langue véhiculaire apparaît comme une entreprise extrêmement téméraire, en particulier en 7e année, où le travail est dès à présent infernal.

Il ne faut pas non plus croire au miracle et attendre que les difficultés se résolvent d'elles mêmes. Le redressement ne s'effectuera que si certaines conditions sont remplies et certaines réformes faites.

1. Tout l'effort doit porter par priorité et dans toutes les classes sur l'enseignement de la langue véhiculaire, en particulier de l'allemand. Les classes de langue doivent avoir de petits effectifs (15 au maximum); regrouper des élèves de même niveau et, si possible, de même langue maternelle. L'approche d'une deuxième langue et les difficultés rencontrées sont en effet différentes suivant le groupe linguistique de départ.

2. Maintenant que les effectifs de l'Ecole deviennent de plus en plus nombreux, une politique de blocage des classes devrait être mise à l'étude. Trop d'élèves arrivent en effet en cours de scolarité, qui ne connaissent pas ou connaissent mal la langue véhiculaire. Bien peu d'entre eux sont récupérés. Ils

constituent à tous les niveaux un contingent d'éclopés qui ralentissent la marche de toute la troupe. C'est là la différence essentielle entre nos structures et celles des établissements luxembourgeois, qui, s'ils obtiennent en langue de meilleurs résultats que nous, y consacrent aussi plus de temps (en gros 50%) et travaillent avec des élèves ayant suivi la même filière, du même pas, vers les mêmes objectifs.

3. L'évolution de notre enseignement en langue véhiculaire ne peut se faire que dans le cadre d'une planification souple. Avant toute nouvelle décision, des enquêtes sérieuses doivent permettre de reconnaître le terrain, des étapes doivent être fixées et leurs échéances préparées. Il ne faut plus que des élèves puissent servir de cobayes à des tentatives malheureuses, comme nous en avons connues dans toutes nos Ecoles. De plus, tout doit être mis en oeuvre pour qu'une fois engagée, l'expérience soit un succès. Il importe en particulier que le découpage du programme soit fait à l'avance; que des manuels, harmonisés de préférence, soient prêts à servir; que les professeurs des classes intéressées soient réunis régulièrement pour confronter leurs expériences et critiquer leur action; que des inspections soient faites systématiquement pour juger la vitesse de progression et le niveau atteint.

4. Mais, pourquoi le nier, tout cela n'a de sens que si nos structures sont revues et corrigées. Il faudrait être prodigieusement naïf pour espérer des résultats équivalents à ceux obtenus dans nos différents pays, alors que nos horaires sont plus maigres d'1/5, que nos programmes sont équivalents et que nous utilisons une langue étrangère. On ne sort plus dès lors de ce dilemme décisif: ou, comme nous l'affirmons dans nos discours, notre école doit donner l'exemple d'un enseignement historique et géographique authentiquement euro-

péen et cela sous entend que cet enseignement reçoive la place qu'il mérite dans nos horaires ou par manque de réalisme ou d'imagination, nous nous enliserons peu à peu dans la situation actuelle. Il nous faudra alors enterrer nos espérances, nous résigner à la médiocrité, renoncer à tout rayonnement extérieur. Nous devons aussi opérer dans ce cas une révision fondamentale de la plupart des travaux en cours. La majorité des manuels en préparation - certains d'entre eux étant déjà fort avancés - ont été établis en fonction d'une certaine réalité pédagogique. Il suffira d'un changement de langue non tempéré par une augmentation d'horaire pour que leur texte devienne trop long, et nécessite de tels allègements qu'il en devienne impubliable, car il nous ridiculiserait hors de l'Ecole. Nous devons alors cesser de nous présenter comme des novateurs ou des ouvreurs de routes. On ne monte plus en effet au sommet du mât de cocagne quand on a des trous dans sa culotte!

Mais tout cela n'est pas fatal si nous savons être lucides et réalistes. Lucides, c'est-à-dire, ne pas nous imaginer que tout va bien et que nous sommes sans défauts. Réalistes, c'est-à-dire, coller aux réalités, même si elles se mettent parfois en travers de nos rêves d'intellectuels ou de nos théories préconçues. Ainsi, nous ne réussirons notre oeuvre que si nous restons délibérément critiques et vigilants. "Le suprême désespoir, disait Kierkegaard, est de n'être pas désespéré". Encore faut-il qu'on garde la volonté de construire et d'aller plus avant. Ce qui est bien notre propos, même, et surtout, quand nous semblons vouloir tout mettre par terre. Il ne s'agit pas de détruire ce qui est acquis, mais de le consolider. Les historiens et géographes n'ont rien contre l'enseignement de leurs disciplines en

deuxième langue. Mais ils ne peuvent admettre que le garrot se serrant chaque année un peu plus, ils en soient réduits de plus en plus à travailler au rabais, à faire semblant de traiter le programme à un niveau honorable alors que cela n'est déjà plus vrai dans certaines classes, bref à sacrifier un pan important de la culture à l'apprentissage d'une langue. D'ailleurs, à quoi peut servir la connaissance d'un idiome supplémentaire si l'on n'a plus rien à exprimer?

G. QUENCEZ

NOS PROGRAMMES ET NOS HORAIRES JUGES PAR DES SPECIALISTES.

" La structure de l'Ecole (Européenne) a été exagérément influencée par les linguistes, au détriment notamment de l'enseignement de la géographie, qui pour les élèves de certains pays (Pays-Bas et République Fédérale d'Allemagne par exemple) a subi une fâcheuse réduction quantitative, alors que du point de vue de la compréhension internationale, on devrait le considérer comme un enseignement de base."

Le Président de la Conférence des Experts Géographes  
du Conseil de l'Europe (CR de la Conférence de Gos-  
lar p.40)

- - - - -

" Cependant, si l'on se réfère au nombre d'heures d'enseignement de la géographie, l'Ecole Européenne ne semble pas éprouver le besoin de donner à ses élèves une exacte compréhension du monde dans lequel nous vivons. Alors que dans notre pays (les Pays-Bas), l'horaire le moins favorable, celui des gymnasiums, donne encore 9 heures à la géographie en les répartissant sur 5 années, les 8 heures accordées par une Ecole qui se dit européenne semblent bien pauvres. Contra facta nihil".

J.C.J. DUIDAM in Sint Bonaventura

24.2.1961

A propos de l'emploi de la langue véhiculaire  
en Histoire et en Géographie.

---

Echange de vue à l'occasion de la visite de MM. les  
Inspecteurs à l'Ecole de Bruxelles.

- - - -

L'Ecole a eu l'honneur de recevoir MM. les Inspecteurs en janvier 1962. Leur visite n'a pas seulement été l'occasion pour eux d'exercer leur droit de surveillance; elle a aussi offert aux maîtres la possibilité d'exposer à MM. les Inspecteurs leurs problèmes et de soumettre à leur réflexion des propositions d'amendement dont le cadre national n'a jamais fourni d'exemple.

MM. les Inspecteurs, au départ, ont exprimé leur satisfaction à M. le Directeur et aux maîtres. Puis l'enseignement dans la langue véhiculaire, le problème majeur, a donné lieu à un entretien dont voici un aperçu.

Précisons que les classes italiennes ne sont pas concernées, et que parmi les autres les difficultés sont maxima avec les classes FB.

1) Les difficultés que l'historien - géographe doit surmonter en 1ère et en 2ème sont sensiblement les mêmes que celles que doit affronter le linguiste. Ce qui rend sa tâche particulièrement ingrate est l'inégalité des connaissances en langue véhiculaire au niveau d'une même classe, situation qui n'est pas appelée à changer.

2) Dans toutes les classes, le nombre d'heures ne suffit pas à couvrir le programme en raison de l'obstacle linguistique: 30 à 40% de la matière doit être sacrifiée.

Peut-être ce sacrifice ne serait-il pas à déplorer si nous arrivions à faire passer ce qui fait l'intérêt essentiel, fondamental du programme. Mais quel est-il, au-delà des nuances sur lesquelles chacun insiste? Il s'agirait au fond de retenir, au niveau de chaque programme, une certaine matière brute (dates, faits, chiffres de production, . . .) et des notions (féodalité, tropical, . . .); il faudrait tourner autour suffisamment pour qu'elles soient ancrées, y revenir pour en montrer la valeur plus générale ou les différences dans le temps et dans l'espace. Peut-être que, patiemment, se constitueraient alors un bagage de connaissances et une formation sur lesquels le professeur pourrait compter; ces acquisitions tendraient progressivement vers cette part de culture générale qui est requise par la vie actuelle et que donnent les sciences humaines. Contraints de travailler sur une quantité moindre, correspondant à des connaissances linguistiques limitées, pourquoi n'en profiterions-nous pas pour chercher à construire plus durablement?

3) L'enseignement ne peut être efficace que si nous réunissons à bâtir les cours sur la base d'un vocabulaire essentiel, progressif et constamment réutilisé. Un tel vocabulaire a commencé à se former d'une manière empirique. Nous pouvons compter sur le Centre de St.Cloud et le Goethe-Institut.

4) Le choix des manuels relève du même ordre de difficultés. Ils doivent avoir un style simple qui se contente d'un vocabulaire restreint sans rien sacrifier de la pensée ainsi exprimée, recherche commencée à Luxembourg et qui porte ses fruits. De plus, les manuels nationaux présentent les sujets groupés autour de centres d'intérêt qui varient nécessairement suivant le pays. Le maître doit donc souvent avoir recours à des manuels écrits dans la langue des élèves, et en traduire les tournures et la terminologie spéciales. On peut espérer que les efforts importants faits à Luxembourg pour créer des livres à l'usage de

nos écoles apporteront une solution.

5) Pour améliorer les conditions de l'enseignement en seconde langue, quelques maîtres proposent de modifier le nombre de cours respectif des différentes classes, les uns considérant que ce nombre doit être augmenté dans le Primaire ou dans les premières classes du Secondaire, les autres optant pour un retardement de l'enseignement en seconde langue. La solution ne pourra être que le fruit d'expériences à longue échéance.

6) Malgré toutes les préoccupations qui, par la force des choses, sont au premier plan de toute discussion qui se veut fructueuse, la marche des expériences est encourageante. Les liens entre linguistes et utilisateurs de la deuxième langue doivent encore être resserrés. Un laboratoire de langue va être bientôt installé, pour lequel St.Cloud fournira les premières bandes. Les élèves qui arriveront alors sans connaître de deuxième langue seront pendant deux ou trois mois retirés du cours normal de leurs études pour suivre des cours de rattrapage concentrés sous la direction de professeurs affectés spécialement à cet enseignement. En outre, il y a lieu d'espérer que, dans quelques années, la formation d'un corps de spécialistes pour la 2ème langue s'achèvera.

Peut-être pourrons-nous alors atteindre le but idéal de nos efforts qui est la formation d'élèves qui possèdent une ou deux matières par le truchement d'une langue qui n'est pas la leur.

G. PROST - W.SCHMITZ

Bruxelles

In Deutsch vorliegende Kapitel zum Geschichtsbuch der 3.Klasse

Stand vom 15.Oktober 1961

Nr.	Autor:	Übersetzer:	Titel:	Seitenzahl:
1)	van Heusden	Vaupel	Peter der Grosse und Karl XII.	4
2)	Vaupel		Der Aufstieg Branden- burg-Preussens zu einer europäischen Grossmacht	6
3)	Quencez-Hautumm		Europa 1715	7
3a)	Hautumm		Friedrich II. von Preussen	4
4)	Vaupel		Die Regierung Maria Theresias in Österreich	4
5)	van Heusden-Vaupel		Die Entstehung der Vereinigten Staaten von Nordamerika	6
6)	Quencez-Vaupel		Frankreich vom 5.Mai 1789 - 30.September 91	6
7)	Quencez-Grosse		Die Aussenpolitik Napoleons I. und der Ausbau seines Kaiser- reiches (1803-11)	9
8)	Grosse		Der Aufbruch der Roman- tischen Bewegung	5
9)	Grosse		Die soziale Entwicklung im 19. und 20.Jahrhundert	10
10)	Grosse		Die Geschichte Russlands im 19.Jahrh. bis 1905	6

11)	Grosse	Vorbereitung und Folgen der Russischen Revolution von 1917 (bis 1956)	9
12)	Grosse	Deutschland unter dem Nationalsozialismus	8
		1. Teil Innenpolitik	
		2. Teil bis zum 2. Welt- krieg	6
		3. Teil im 2. Weltkrieg	8

Dr. H. GROSSE

Luxemburg

ETAT DU MANUEL DE SIXIEME ANNEE ( HISTOIRE )

---

I. L'absolutisme: 9 heures 1/2

- + 1. L'Europe au milieu du 17e siècle
- + 2. Apogée de l'absolutisme en Europe occidentale et septentrionale 2 h.
- = 3. L'absolutisme en Europe centrale et orientale 2h.
- + 4. La résistance à l'absolutisme en Angleterre 2.
- = 5. Les autres foyers de résistance à l'absolutisme: Provinces - Unies, Suisse - Républiques italiennes etc. 1 h.1/2

II. Le grand siècle: 8 heures

- = 6. La société d'Ancien Régime et l'économie mercantile 3h.
- + 7. La lutte pour l'hégémonie en Europe 2 h.
- = 8. Europe baroque et France classique (arts, littérature, sciences) 2 h.
- + 9. Absolutisme et religion 1 h.

III. La diffusion de la pensée nouvelle et le 18e siècle: 11h.1/2

- +10. Les idées philosophiques et les progrès de l'incrédulité 1h.1/2
- =11. La révolution industrielle, agricole et démographique au 18e siècle 1 h.1/2
- =12. Sciences et arts au 18e siècle 1h.1/2
- +13. Les rivalités européennes de 1740 à 1776 2h.
- +14. Le despotisme éclairé (document Van Heusden) 2 h.
- =16. Les affaires américaines et asiatiques 2 h. (d'après Van Heusden)
- 17. Vers la Révolution 1 h.

IV. La Révolution et l'Europe (10 heures). Documents existants.

V. L'Europe de la Restauration: 9 heures

- + 24. Le congrès de Vienne et le nouveau découpage de l'Europe 1 h.
- + 25. Les transformations de l'industrie européenne de 1815 à 1850 2 h.
- = 26. La société européenne de 1815 à 1850.
- + 27. Restauration et libéralisme de 1815 à 1850 2 h.
- = 28. Le romantisme, les sciences et les arts de 1815 à 1850. (d'après document Grosse)

VI. Les mouvements nationaux et libéraux: 15 h.

- + 29. L'Angleterre de 1815 à 1848 2 h.
- + 30. La France fait l'apprentissage du parlementarisme 2h.
- + 31. Les grandes puissances conservatrices (Prusse, Russie, Autriche) 2 h.
- + 32. Le despotisme éclairé de Guillaume Ier et la révolution belge 2h.
- + 33. Le réveil des autres peuples européens 2h.
- 34. Les pays extraeuropéens 1 h.
- + 35. L'élargissement des marchés et la révolution des transports 2h.
- + 36. 1848 2h.

Total: 62 heures

44 heures sont déjà prêtes

13 heures 1/2 sont déjà en chantier.

+ Document prêt

= Documentation rassemblée

G. QUENCEZ

Remarques sur les manuels d'histoire et de géographie.

---

Quelques jugements, qui appellent des compléments, afin de pouvoir faire un choix plus heureux éventuellement pour 1962-1963.

Histoire en français:

- Hayt, 2<sup>me</sup>: satisfait pleinement, y compris les documents depuis Noël;
- Hayt, 3<sup>me</sup> (classe qu'à titre d'essai nous tentons de pratiquer en 2<sup>me</sup> langue afin d'assurer une continuité): semble avoir simplifié à souhait ce lourd programme, utilisable, à condition d'y faire des compléments (Italie au 18 s., l'art,)
- Philippe, 4<sup>me</sup>: en partie inutilisable (textes trop détaillés dans une langue peu courante, documents sans intérêt).
- Pour les 5<sup>me</sup> FB, puisque le manuel ne peut être du niveau de la classe, de quel type doit-il être? Sans doute du type comportant le plus de bons documents écrits; lequel?

Histoire en allemand:

- Hautumm, 2<sup>me</sup>: parfait -
- Damals und Heute, 3<sup>me</sup>: rend des services. Le "Handbuch" de l'équipe de Luxembourg est-il conçu pour des Allemands seulement?
- "Das Abendland im Werden" Blutenberg V. est d'une longueur et d'une complexité convenables pour nos FB!
- Grundriss der Geschichte; 5<sup>me</sup>: très convenable.

Géographie en allemand:

- A la recherche d'un opuscule pour les 1<sup>ère</sup>, et en attente des prochaines parutions pour les 2<sup>me</sup> et les 3<sup>me</sup> (Quencez et Journaux).

- Klett , 4me: beaucoup de chapitres parfaits (Japon) -
- Natur der Erde et Erde und Mensch (Oldenburg V.) rendent des services, même s'ils sont mal illustrés.

Géographie en français:

- Pernet, 1ère et 4ème: textes souvent inutilement difficiles.
- Attendons la nouvelle édition de M.Quencez!
- Journeaux, 3ème: parfait.
- Derruau, 5ème: pour le moins clair.

Antoine, Böck, Prost.

En marge de notre expérience

LA CONFERENCE DE GOSLAR POUR LA REVISION DES MANUELS DE  
G E O G R A P H I E  
- - - - -

Satisfait des résultats obtenus par les colloques d'historiens réunis sous son patronage, le Conseil de l'Europe décida d'entreprendre un effort comparable dans le domaine géographique. La première conférence de cette nouvelle série s'est tenue du 29 août au 9 septembre au pied du Harz dans le cadre prestigieux de la ville impériale de Goslar.

50 participants représentant 15 des 16 pays du Conseil de l'Europe, l'Unesco, le Collège d'Europe de Bruges et les Ecoles Européennes y furent parfaitement accueillis par la délégation allemande dirigée par les DD. Eckert et Schüddekopf, de l'Internationales Schulbuchinstitut de Braunschweig.

Trois types d'activités occupèrent les Congressistes: les contacts officiels, les excursions et surtout, on s'en doute, le travail proprement dit. De chaleureuses réceptions avaient été organisées par l'Auswärtiges Amt, les autorités du Land de Niedersachsen et les municipalités de Goslar et de Braunschweig. Elles coïncidèrent généralement avec d'intéressantes excursions qui conduisirent les congressistes vers le Harz et le rideau de fer, vers Hildesheim et Braunschweig, vers le Weserbergland enfin.

S'il sut se détendre, le Congrès n'oublia pas de travailler. Il le fit avec d'autant plus de sérieux qu'il abordait son programme par un versant difficile et fréquemment miné:

celui de l'Europe centrale. Trois commissions furent constituées dès le premier jour. La première entreprit de définir la notion d'Europe centrale, la seconde étudia la façon dont cette partie du continent était traitée dans les atlas des pays participants, la troisième essaya d'analyser les répercussions géographiques des essais d'unification européenne, puis se pencha sur le sort fait par les manuels scolaires à la Suisse, à l'Autriche et à l'Allemagne.

L'ensemble des délégués fut aussi convié à des séances plénières pour y entendre plusieurs rapports d'intérêt général. M. Kim de l'Unesco parla des activités géographiques de cette institution. M. I. B. F. Kormoss, du Collège d'Europe, fit un rapport de connaisseur sur "les Atlas scolaires et les efforts d'unification de la cartographie européenne". Nos propres problèmes furent aussi exposés dans une conférence sur "le bilan de six années d'enseignement de la géographie à l'Ecole Européenne de Luxembourg."

2. Un document exhaustif devant être publié sur toutes ces activités, il ne saurait être question de donner ici toutes les conclusions du colloque. Certaines d'entre elles sont cependant d'un tel intérêt qu'il importe de les noter dès à présent.

A propos des frontières allemandes, le Dr. Eckert exposa avec une grande objectivité le point de vue allemand. "En l'absence d'un traité de paix du point de vue juridique, les seules frontières valables sont celles de 1937". Tout en jugeant ce point de vue juridiquement inattaquable, les autres délégations estimèrent que la géographie devait avant tout étudier les réalités actuelles et s'en tenir le plus possible aux frontières de fait. "Les textes des manuels de géographie doivent expliquer la situation présente dussent-ils faire appel à l'histoire dans la mesure où cette explication le requiert". Cependant, la délégation allemande obtint

d'amples satisfactions sur d'autres points. C'est ainsi que

1."Les termes utilisés en géographie humaine, en particulier des termes politiques controversés, tels que: république démocratique, république populaire, socialisme etc. doivent être expliqués avec précision et objectivité".

2."Il convient de préciser dans une note introductive de caractère général, à l'instar des Publications des Nations-Unies, que les frontières indiquées dans les atlas n'impliquent pas dans tous les cas leur reconnaissance comme telles, car elles peuvent représenter la situation de fait".

3."Il faut admettre que la présentation de la géographie politique actuelle de l'Allemagne ne soit pas la même dans les manuels utilisés en Allemagne Fédérale et dans les autres pays européens, qui ne sont pas directement concernés. D'autant plus qu'aucun traité de paix n'est venu consacrer une situation qui pèse lourdement sur le destin de l'Allemagne. Mais on est en droit de souhaiter que les auteurs de tous les pays fassent preuve, particulièrement en ce domaine, d'un maximum d'objectivité, de compréhension internationale et d'esprit pacifique".

4."Il est recommandé d'indiquer par un seul mot "DEUTSCHLAND" ou par le terme correspondant dans les diverses langues, les deux parties de l'Allemagne et au cas où une mention spéciale est faite de la République Fédérale d'Allemagne (Bundesrepublik Deutschland) d'utiliser ce terme officiel et seul reconnu par tous les pays du Conseil de l'Europe."

Un autre sujet qui nous tenait à coeur était celui de la toponymie. On sait le rôle joué par l'Ecole Européenne en ce domaine. Nous avons été les premiers, avec les services cartographiques du Collège d'Europe à utiliser le nom local des fleuves, des villes, des montagnes. Le Congrès de Goslar nous a suivi dans cette voie en recommandant "d'utiliser en général

l'appellation locale pour les noms de villes et de rivières. Au cas où cette solution se heurterait à l'heure actuelle à des difficultés d'ordre pédagogique et pratique, la version habituelle dans la langue d'édition pourrait y être ajoutée". Ce qui revient à dire que tout document géographique devrait porter:

1. le nom dans la langue du pays -
2. ensuite, et si nécessaire le nom dans la langue de l'utilisateur. Dans un texte français, cela donnerait Köln (Cologne), Regensburg (Ratisbonne) et dans un texte allemand, Thionville (Diedenhofen), Zagreb (Agram) etc. "En cas de récent changement de nom (depuis 1945), il est recommandé d'utiliser les deux appellations et, en ce qui concerne particulièrement l'Europe Centrale, d'utiliser une toponymie tenant compte de la recommandation relative aux frontières." Tout cela, on le voit, bouleverse un certain nombre d'habitudes jusqu'ici solidement enracinées.

Dans les salles et les couloirs, il fut aussi souvent question de nos écoles. Une séance plénière leur fut-on l'a vu consacrée. Elle dura toute une matinée. C'est dire l'intérêt suscité par nos problèmes et nos solutions. Deux critiques nous furent cependant faites. Tout en reconnaissant la valeur de notre expérience, le président de la délégation française regretta que des élèves vivant à l'étranger ne profitent pas de cette aubaine pour assimiler la culture de leur pays d'accueil. Quant au président de la délégation belge, il rappela que, comme l'histoire, la géographie est une discipline fondamentale dans un enseignement européen. Il affirma qu'avec nos horaires (trop maigres!), nos programmes (trop ambitieux!) et de surcroît, l'emploi de la langue véhiculaire pendant 5 années sur 7, nous ne pouvions donner cette culture géographique sérieuse qu'on devrait attendre de nos disciples. Je n'ai pas osé lui avouer combien j'étais d'accord avec lui!

Tout cela fut d'ailleurs dit avec cette urbanité, cette courtoisie souriante qui ne cessa de dominer les débats. Il est vrai qu'en la personne de M.Tilmont, le Congrès fut présidé par la gentillesse et la diplomatie personnifiées, que nos amis allemands se révélèrent des hôtes parfaits et que par l'efficacité de son organisation le secrétariat du Conseil de l'Europe facilita grandement le déroulement d'une Conférence dont on pouvait craindre le pire et qui s'avère dès aujourd'hui particulièrement réussie.

G. QUENCEZ

ZWEITE SPRACHE

DEUXIEME LANGUE

SECONDA LINGUA

TWEEDE TAAL

L'ENSEIGNEMENT DE LA 2<sup>e</sup> LANGUE AU PREMIER CYCLE  
(Ecole Primaire et 3 premières années du Secondaire)

---

A la fin du tronc commun, l'enseignement de la 2<sup>e</sup> langue aux Ecoles Européennes doit avoir assuré: " l'acquisition des éléments linguistiques permettant de s'exprimer dans la langue étrangère sur des sujets généraux"(1).

Ce but ne diffère pas sensiblement de celui que se sont fixé nos collègues professeurs de langues vivantes aux écoles nationales; il ne va pas au-delà des limites que trace nécessairement à tout enseignement d'une langue étrangère le milieu artificiel dans lequel cet enseignement se fait.

L'élève de l'Ecole Européenne profite d'un climat favorable: il commence l'apprentissage de la 2<sup>e</sup> langue à l'âge de six ans; il a 6 heures "européennes" à l'école primaire et plusieurs heures en langue véhiculaire à l'école secondaire; il a, à tout moment, l'occasion de parler la langue qu'il apprend avec ses condisciples allemands ou français.

Comment se fait-il alors que les résultats obtenus après 8 années d'études (5+3) soient jugés décevants? A quoi ou à qui la faute? Aux élèves que l'on dit trop jeunes pour l'étude d'une deuxième langue? A une matière et des directives méthodologiques imposés par le programme mais disproportionnées à l'âge et aux possibilités des élèves? Aux instituteurs et professeurs qui n'ont pas encore réussi à construire un enseignement rationnel et progressif?

Je me propose d'analyser ces trois points. Je le ferai avec franchise. Les maîtres de l'école primaire ne m'en voudront pas de cette intrusion dans leur domaine. Enseigner une

---

(1) Horaires et Programmes des Ecoles Européennes, p.21.

langue étrangère est une oeuvre de longue haleine qui nécessite une technique commune. Toute technique est perfectible ou changeable; je n'ai pas la prétention d'en proposer une qui soit valable partout et pour tous. Mais toute technique se doit de tenir compte des possibilités inhérentes à la matière avec laquelle elle veut travailler et d'exploiter celles qui mènent le plus sûrement au but fixé.

Si l'on veut faire oeuvre durable, il faut construire rationnellement et progressivement; il faut que ceux qui jettent les fondations de l'édifice et ceux qui l'achèvent travaillent selon un plan déterminé. Nous devons examiner les problèmes ensemble, clarifier franchement les positions, adopter et appliquer ensemble une technique valable. Les fructueuses réunions communes des instituteurs et professeurs chargés de l'enseignement d'une 2<sup>e</sup> langue présagent une collaboration profitable à tous.

I. A quel âge l'apprentissage d'une 2<sup>e</sup> langue peut-il commencer?

Très souvent, l'on entend dire: les élèves de l'école primaire sont trop jeunes pour étudier une langue étrangère. Pourtant, nous connaissons tous de très jeunes enfants qui apprennent à parler une langue étrangère en peu de temps et sans effort apparent. Une explication physiologique de ce phénomène nous est donnée par le neurologue américain W. Penfield (1). Par voie scientifique (observations et expérimentations), il a levé une partie du voile qui recouvre le fonctionnement physiologique du mécanisme de la langue parlée. Quand un enfant commence à parler, explique-t-il, la production de sons intelligibles est conditionnée par une spécialisation fonctionnelle localisée dans les centres nerveux de la substance corticale de l'hémisphère gauche du cerveau. Les centres

---

(1) W. Penfield "A consideration of the neurophysiological mechanisms of speech and some educational consequences, Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, vo 182. nr.5 - Taalonderwijs, Jg. IV, nr.5.

nerveux correspondants de l'hémisphère droit restent inactifs. Si un enfant ayant déjà l'usage de la parole subit une blessure grave à l'hémisphère gauche, il reste muet pendant un an. Puis, progressivement, il commencera à utiliser les centres homologues dans la substance corticale de l'hémisphère droit et apprendra à nouveau à parler. Pendant l'enfance, la capacité de substitution d'un hémisphère à l'autre est étonnante. Mais dès que la localisation fonctionnelle est établie depuis une période assez longue - 10 à 14 ans - ,la plasticité tend à disparaître progressivement. "Le cerveau est spécialement adapté à l'apprentissage d'une langue à une période et à l'emploi de la langue sous forme de pensées raisonnées à une autre. L'évolution physiologique est la cause du fait que le cerveau est spécialement équipé pour l'apprentissage d'une langue avant l'âge de 10 à 14 ans. Après, graduellement, inéluctablement, il devient plus rigide, plus lent, moins réceptif."

Les deux hémisphères peuvent parfaitement fonctionner en même temps, l'enfant peut apprendre à parler deux langues sans qu'il faille craindre un retard dans le développement psychique, des troubles d'articulation ou des interférences notables de la langue maternelle.

La thèse de Penfield confirme les observations de J.Ronjat et D.Tits(1) sur le développement du langage chez des enfants bilingues. En Amérique, une vaste expérience est en cours, destinée à contrôler cette théorie de Penfield défendue par d'autres neurologues, des psychologues et des éducateurs. Un rapport de l'Association Américaine des Professeurs de Langues Vivantes (2) indique que près de 300.000 enfants de 5 à 12 ans reçoivent actuellement un enseignement d'une 2ème langue. Il faut croire que les résultats sont encourageants, car l'innova-

---

(1) J.Ronjat - Le développement du langage chez un enfant bilingue, Champion, Paris. - D.Tits - Le mécanisme de l'acquisition d'une langue se substituant à la langue maternelle chez une enfant espagnole de 6 ans, Veldeman, Bruxelles. Voir aussi Persoon en Gemeenschap, 12e jg.nr.5.

(2) Revue des Langues Vivantes, Bruxelles, 1957, 3.

vation gagne sans cesse en ampleur.

Il va de soi qu'un enfant qui apprend pendant 5 à 6 ans une 2e langue à l'école primaire la parlera nettement moins bien que sa langue maternelle qu'il a apprise dès sa naissance - l'incubation lente des premiers mois - et dans un milieu naturel. Mais la physiologie et la psychologie paraissent confirmer qu'un enfant n'est jamais trop jeune pour apprendre à parler une langue étrangère.

## II. Les directives du Programme.

Si le jeune élève possède donc des centres nerveux équipés pour l'apprentissage de la 2e langue, il ne possède pas de bouton ad hoc sur lequel il suffirait de pousser de temps à autre pour déclencher un mécanisme fonctionnant automatiquement. Il faut tenir compte de certaines données de la psychologie et de la didactique. Il ne faut pas demander à l'enfant ce qu'il n'est pas capable de faire.

J'ai attentivement relu le Programme de l'enseignement de la 2e langue à l'école primaire. La matière proposée n'est ni trop difficile ni trop abondante, sauf - et la restriction est d'importance - en ce qui concerne le programme de la 5e année. Je dirai plus loin pourquoi je fais cette restriction. La méthode d'enseignement proposée est parfaitement adaptée à la psychologie des jeunes élèves et aux exigences d'une bonne didactique.

## III. Technique d'un enseignement rationnel et progressif.

Nous nous trouvons donc devant des enfants de 6 à 11 ans. Un enfant, à cet âge, vit dans un univers concret; il veut toucher du doigt la réalité de tous les jours, la vivre et faire

revivre en gestes, jeux et paroles. Théories, abstractions et analyses ne l'intéressent pas. Seule l'activité le captive. Il ne désire pas "savoir" mais "savoir faire", le plaisir de l'exécution passe avant le désir de connaître le comment ou le pourquoi du mécanisme qu'il met en mouvement. La mémoire auditive et la mémoire motrice sont plus développées que la mémoire visuelle. Il aime le mouvement, la variété et les situations nouvelles. En outre, il est spontané, et rarement freiné par la peur de mal faire.

Cet enfant maintenant doit apprendre une langue. Au cours de gymnastique, il veut courir, sauter, exécuter des exercices. Au cours de langue, il veut parler. N'étant pas encore capable d'abstraction, il n'applique pas encore une règle générale à des cas déterminés tout comme il ne déduit pas cette règle d'un certain nombre d'exemples. Pour lui, tout cas est un cas en soi, un objet isolé; mais ces objets, il veut s'en servir, agir sur eux et les faire agir. Il voudra donc se servir immédiatement et le plus souvent possible de ce nouvel instrument d'expression qu'est une 2<sup>e</sup> langue.

#### 1. Nécessité d'une limitation rationnelle - Le vocabulaire de base

L'enfant qui, dans le milieu artificiel qu'est une leçon de langue étrangère, est mis de plein fouet en face de la langue "riche" des adultes est désorienté, découragé et paralysé par la diversité de ses manifestations. Il ne sait pas par quel bout commencer pour plier ces formes multiples à sa volonté d'expression verbale. D'où la nécessité de limiter pour lui l'abondance du matériel linguistique.

Quels sont les critères de cette limitation? Le premier but à atteindre, c'est le maniement aisé d'un petit nombre de mots et

de structures grammaticales. Les recherches méthodiques faites ces dernières années un peu partout (1) ont fait ressortir que toute langue possède un certain nombre de mots employés plus fréquemment que les autres. Supposons que le dictionnaire normal d'une langue donnée contient 50.000 mots. Théoriquement, celui qui parle ou écrit cette langue dispose donc d'un réservoir de 50.000 mots. Or, il ressort de l'examen de textes nombreux et variés et de la langue parlée que 85% du texte non spécialisé et de la conversation sont formés d'un noyau de mille mots, toujours les mêmes. La fréquence de ces mille mots est donc de 85%. Pour comprendre un texte non technique ou scientifique à 95%, il suffit de connaître 2000 mots en plus; leur fréquence est donc de 10%. Les 47.000 mots qui restent ont une fréquence de 5% seulement.

Il serait donc vain et illogique de vouloir enseigner une partie de ce vaste réservoir de 47.000 mots au détriment des 1000 à 3000 mots de base qui dans la plupart des cas suffisent parfaitement à s'exprimer sur des sujets généraux. R. Michéa a examiné une centaine de copies du baccalauréat, choisies parmi les meilleures, et autant de rédactions faites à domicile; la proportion de 85% à 90% de mots fréquents s'observe avec une remarquable constance. "Mais ce qui est franchement anormal et profondément regrettable", écrit-il, "c'est le grand nombre de fautes commises sur des mots dont, par la force même des choses, l'élève est amené à faire un si fréquent emploi" (2).

La connaissance active de ce noyau constitue la plus sûre des armatures; selon les nécessités, on commencera

---

(1) Les livres du Vocabulaire de base de l'allemand et du français, des manuels et des livres de lecture enseignant progressivement ce vocabulaire sont édités par Didier, De Sikel, Diesterweg e.a.

(2) R. Michéa, Vocabulaire allemand progressif, Didier, Paris. Je signale cet excellent ouvrage à l'attention des professeurs d'allemand - 2e langue.

par les 1000 mots à fréquence 85%; puis on passera aux 2000 mots à fréquence 10%; on élargira ce noyau par la connaissance passive d'un certain nombre d'autres mots (vocabulaire littéraire, technique, scientifique.)

La méthode fondée sur l'enseignement du vocabulaire de base s'oppose donc à la méthode encore en honneur dans certains pays et qui consiste à grouper des mots pris au hasard autour d'un fait grammatical déterminé. Elle s'écarte aussi de l'enseignement du vocabulaire groupé autour d'un centre d'intérêt, méthode qui a des avantages considérables dans l'enseignement de la langue maternelle, mais qui risque de conduire à une trop grande spécialisation si elle est appliquée sans plus au cours de langue étrangère. On peut combiner l'étude du vocabulaire de base avec l'étude orale des centres d'intérêt, à condition de se limiter aux termes fondamentaux.

Les instituteurs de l'Ecole Européenne de Luxembourg s'attachent actuellement à dresser les listes des termes de base qu'ils jugent nécessaires à l'enseignement de la 2e langue dans leurs classes.

## 2. La grammaire - L'acquisition d'automatismes -

L'effort de l'élève se concentre donc sur l'emploi actif d'un nombre limité de mots. Cet emploi actif a pour complément naturel l'acquisition d'un certain nombre de structures grammaticales de base.

La grammaire n'a pas d'existence propre, les livres de grammaire sont une schématisation et une abstraction de phénomènes linguistiques vivants. Quelqu'un qui s'exprime dans sa langue maternelle ne sait très souvent pas formuler ces règles codifiées, mais il les applique automatiquement. L'élève

de l'école primaire est incapable de déduire une règle d'une série d'exemples donnés tout comme il est incapable d'appliquer une règle générale à des cas déterminés. C'est pourquoi les directives méthodologiques du Programme de l'école primaire disent que "la grammaire ne s'enseigne pas à l'école primaire". Il faut "faire pratiquer la grammaire d'observation et d'utilisation immédiate", c'est-à-dire, faire de la grammaire sans en faire.

"Si des automatismes solides avaient été obtenus dans les premières classes, en les entretenant, en les élargissant, en les approfondissant dans les classes suivantes, on arriverait à des résultats sensiblement plus fructueux qu'actuellement" (1). Il y a d'abord des groupes de mots qui forment des expressions d'une fréquence très élevée. L'élève qui apprend par ex. "das Haus" et qui connaît les verbes "sein" et "gehen" doit savoir employer ces mots dans les expressions: Ich gehe nach Hause - Ich bin zu Hause - Er kommt aus dem Haus - Er geht ins Haus hinein. Il en est de même pour une foule d'associations qui doivent former dans l'esprit de l'élève un tout immédiatement disponible.

Un autre automatisme à faire acquérir est l'emploi correct des structures grammaticales essentielles; l'inversion, le rejet du participe et de l'infinitif à la fin de la proposition, la construction de la subordonnée, la place de l'adjectif. Il est impossible de procéder par analyse. Il suffit de faire employer et répéter inlassablement, du début à la fin du cycle, de petites phrases du type fondamental: Heute bin ich nicht zu Hause - Um ein Uhr gehe ich nach Hause - Er will nach Hause gehen - Ich weiss, dass er zu Hause ist. Au fur et à mesure de l'apprentissage de nouveaux termes, les substantifs et les verbes seront remplacés par d'autres, mais la construction simple, rigide, s'imprègne lentement dans l'esprit,

---

(1) F. Closset, Didactique des Langues Vivantes, Didier, Bruxelles. Ce livre devrait se trouver dans la bibliothèque de tout maître chargé de l'enseignement d'une 2<sup>e</sup> langue.

passé dans l'expression, devient une habitude, un automatisme. "Très bien", répondront certains", mais que faites-vous de la déclinaison de l'article et de l'adjectif, des prépositions avec le datif, l'accusatif, le datif et l'accusatif; de l'accord de l'adjectif et du participe passé? De très nombreux exercices de notre manuel se rapportent à ces faits grammaticaux et il faut bien que nous les fassions". Non, il ne faut pas qu'on les fasse, du moins pas par écrit. Presque tous les manuels employés actuellement à l'école primaire ne sont pas conçus pour des élèves de 5 à 11 ans, mais pour des élèves qui abordent l'étude de la 2<sup>e</sup> langue à l'école secondaire. J'en donnerai un exemple frappant plus loin. A l'école primaire, il faut se contenter d'une sorte d'incubation. Au bout d'un certain temps, l'élève ayant entendu et employé oralement de nombreuses fois des phrases telles que: Er schreibt mit dem Bleistift (der Feder) - Vater spricht mit dem Mann (der Frau) - Ich spiele mit dem Hund (der Katze) sent que le terme "mit" est suivi de la forme "dem" ou "der", il parviendra même à les employer correctement. Le professeur ne peut tolérer des formes incorrectes, il doit intervenir et corriger, mais il est trop tôt pour expliquer aux élèves pourquoi la forme qu'ils ont employée n'est pas correcte.

Le Programme de 5<sup>e</sup> année exige la connaissance de la déclinaison de l'adjectif, des prépositions; de l'accord de l'adjectif et du participe passé. Il n'est pas difficile de faire apprendre par coeur: der gute Mann, des guten Mannes, dem guten Mann etc., les séries des prépositions avec un cas déterminé, les règles de l'accord du participe passé. Mais est-ce là enseigner une langue? Tous les professeurs des premières classes du secondaire et tous les instituteurs de 5<sup>e</sup> année savent que ces connaissances sont purement théoriques

et qu'il faut encore des mois avant que l'application soit plus ou moins satisfaisante. Les instituteurs de 5e année se trouvent devant une tâche impossible, car au-dessus des forces de leurs élèves. En outre, le programme de 4e année, très sagement, ne mentionne pas la déclinaison de l'adjectif ni l'accord du participe passé.

Mais l'examen d'admission prévoit une partie écrite portant sur ce programme, me répond-on. Il faudrait revoir à la fois ce point du programme et l'organisation de l'examen d'admission.

### 3. Les manuels - La méthode directe et active.

"Le maître emploiera la méthode naturelle et directe. A tous les degrés, l'enseignement oral aura le pas sur l'enseignement écrit. (Programme, p.62).

Qu'est-ce que cela signifie?

Dans les deux premières classes de l'école primaire, l'emploi d'un manuel et toute forme d'enseignement écrit me paraissent nuisibles, les élèves sachant à peine lire et écrire correctement quelques rudiments de leur langue maternelle. La plupart des manuels employés dans les classes suivantes ne répondent pas aux nécessités didactiques de l'enseignement de la 2e langue à l'école primaire. Ils progressent trop rapidement, contiennent trop d'exercices écrits et trop de grammaire. Ce n'est pas étonnant, puisqu'ils s'adressent à des élèves plus âgés, capables d'abstraction. Prenons par ex. "Le Français Élémentaire I" de Mauger et Gougenheim. Les auteurs prétendent qu'il est construit selon une méthode "très progressive, très prudente". Le manuel contient 38 leçons. Après la 21e leçon, les élèves sont supposés connaître le présent et le passé composé de

verbes, tels que: s'éteindre, se laver, se brosser, se peigner etc. Mais ils n'ont pas encore vu l'indicatif présent du verbe aller. Les élèves doivent faire des exercices tels que: J'écris à la place des points: " J'ai fin . . . mon travail; mon travail est fin . . . J'ai fa . . . mes devoirs; mes devoirs sont fai . . . - Nous avons rangé nos cahiers; nos cahiers sont rang. . . (p.58). Je me suis rasé. Vous v . . . - (l'élève doit compléter: vous vous êtes rasé.) Il s'est peigné. Elle s'. . . (Elle s'est peignée). Je me suis lavé. Elles s . . . (Elles se sont lavées)! Il est pour le moins ahurissant de constater que l'on exige des élèves d'une 3e année primaire (1er trimestre) de compléter par écrit et à la maison de telles phrases. La phrase "Je me suis lavé. - Elles se sont lavées" contient trois difficultés: passage de la 1ère personne à la 3e; passage du singulier au pluriel; passage du masculin au féminin. Pourquoi ne pas ajouter: Maman a lavé les filles. - Maman les a lavées ? Je crois que beaucoup de parents - car en fin de compte, c'est à eux que l'on impose des devoirs de ce genre - y perdent leur français.

Cet exemple suffit pour démontrer que de tels manuels sont construits sur une base purement grammaticale et que dès la première page l'écrit prend le pas sur l'oral. N'empêche que le Français Élémentaire I peut être un instrument utilisable, car il contient de nombreux petits dessins permettant de répéter le vocabulaire enseigné préalablement par la méthode directe. C'est le maître qui fait le cours et non le manuel. Il faut ignorer le manuel quand c'est opportun, le laisser fermé pendant les 3/4 de la leçon, remplacer les exercices trop difficiles par des exercices oraux. La présentation des termes nouveaux - peu nombreux - se fait oralement, toujours dans de petites phrases, jamais par listes de mots. Et une phrase n'est utile que si par sa forme et son contenu elle peut naturellement trouver place dans une conversation normale. Le nouveau terme doit accrocher l'attention, il

ne peut donc être accouplé à d'autres termes nouveaux, à moins que ceux-ci en soient un dérivé ou composé. Les phrases contenant les termes nouveaux ne seront pas récitées dans un long monologue mais débitées en tranches. Chaque tranche fait l'objet d'un apprentissage poussé; le mot nouveau est employé plusieurs fois par les élèves, dans des réponses, des questions, des répétitions, non seulement sous une seule forme et dans un seul contexte, mais en variant le plus possible la forme et le contexte donnés dans la première phrase. Supposons que le nouveau terme à enseigner est: le peigne. On peut l'associer au verbe: peigner, se peigner. Après avoir situé le terme dans son milieu le plus naturel, celui de la toilette du matin, à l'aide d'une petite introduction qui ne contient aucun terme nouveau, il est présenté dans une petite phrase. Le même processus est suivi lorsque le terme est incorporé dans un récit. Par ex.: C'est le matin. Il est 7 heures. Jean ne dort plus. Il se lève et va se laver. Il se lave à l'eau froide, Puis, il prend un peigne. C'est un grand peigne blanc. - A quelle heure Jean se lève-t-il? A quelle heure te lèves-tu? Pourquoi Jean se lève-t-il si tôt? Que fait-il d'abord? Où se lave-t-il? Que prend-il alors? Comment est son peigne? As-tu un peigne à la maison? Ton peigne est-il blanc? Jean prend donc un peigne et se peigne. Cela ne dure pas longtemps, car ses cheveux sont courts. Pourquoi Jean prend-il un peigne? Se peigne-t-il longtemps? Est-ce que ta soeur se peigne aussi? Se peigne-t-elle plus longtemps que toi? Pourquoi? - Regardez, voici mon peigne. Je l'ai toujours sur moi. Robert, viens ici. Qu'est-ce que c'est? Prends ce peigne et peigne-toi! Non, tu ne veux pas? Ah, je comprends, tu ne veux pas te peigner avec le peigne d'un autre? Pourquoi pas, Robert? Jacques, as-tu un peigne sur toi ? Montre-le! etc.

Il est nécessaire de faire parler tous les élèves et de corriger toute faute de prononciation; dans des classes nombreu-

breuses, il sera donc indiqué de faire répéter questions et réponses en chœur. Les élèves poseront à leur tour de petites questions, même si elles sont identiques à celles que vient de poser le professeur.

Après avoir ainsi débité en tranches tous les nouveaux termes de la leçon, toute la classe refait le chemin parcouru, p.ex. à l'aide du dessin se trouvant dans le manuel, ou par le jeu des questions et réponses. Il me semble que dès la 3e année le professeur pourra fixer les nouveaux mots au tableau, faire reconstituer un petit texte suivi qu'il inscrit au tableau et fait consigner dans le cahier. C'est là le seul exercice écrit de la leçon. La plupart des exercices du manuel seront faits oralement, car l'automatisme à faire acquérir est l'automatisme oral. La fixation orthographique au moyen de dictées et d'exercices devra être remise à un stade ultérieur.

#### 4. Faut-il supprimer la partie écrite de l'examen d'admission?

L'enseignement est donc exclusivement oral, l'écrit se limitant à familiariser les élèves avec les formes les plus simples et les plus usuelles. Les exercices de systématisation ne peuvent trouver une place qu'en 5e année. Mais ni l'âge des élèves ni le temps dont on dispose ne permettent une acquisition réelle de nombreux faits grammaticaux, du moins sous leur forme écrite. Les conclusions du Colloque des professeurs de langues vivantes de l'Ecole Européenne de Bruxelles, colloque auquel participèrent des spécialistes étrangers de la didactique des langues vivantes, sont aussi formelles que les miennes: "Le travail écrit ne peut commencer avant la 5e année primaire." Alors, faut-il imposer aux élèves un examen d'admission comportant une partie écrite farcie de difficultés grammaticales? La suppression de ces exercices écrits ne facilitera-t-elle pas énormément

la tâche des maîtres de la dernière année primaire qui perdent un temps précieux à entraîner les élèves à des exercices dont les résultats positifs sont extrêmement problématiques?

5. Faut-il confier l'enseignement de la 2<sup>e</sup> langue à des spécialistes?

Il ne suffit pas de bien parler une langue pour être capable de l'enseigner. La méthode directe et active esquissée plus haut exige de celui qui l'applique une très grande discipline et un très grand effort. Le maître doit à tout instant se limiter lui-même, employer une langue très simple et très générale, savoir avec quels sons les élèves d'un groupe déterminé auront des difficultés particulières, savoir quels signes orthographiques sont quasi inconnus dans la langue maternelle des élèves (p.ex. en néerlandais le q), avoir pour le moins une notion assez claire des structures fondamentales de la langue maternelle des élèves, en un mot pouvoir se mettre à la place des élèves. Pourquoi confie-t-on l'enseignement de la 2<sup>e</sup> langue dans les classes du premier cycle secondaire à des spécialistes alors que cet enseignement est certainement aussi difficile et aussi important, sinon plus, dans les classes primaires? J'ai l'impression que l'on pourrait, avec quelque bonne volonté, former en peu de temps des spécialistes, choisis parmi ceux qui ont l'expérience et le goût de cet enseignement, et leur confier les cours de 2<sup>e</sup> langue.

6. Conclusions.

1. Une sélection rigoureuse du vocabulaire et des structures grammaticales sur la base des récentes recherches et des possibilités des élèves.
2. Assurer la progression en délimitant la matière à en-

seigner par classe.

3. Ne pas se fier aux manuels. Appliquer une méthode orale, directe et active. Pas de grammaire ni d'exercices écrits dans les 4 premières années.
4. Revoir le programme de la 5e année et supprimer la partie écrite de l'examen d'admission.
5. Confier l'enseignement de la 2e langue à des spécialistes.

W. PETRY

Ecole Européenne

Luxembourg

Procès verbal pour la réunion de tous les enseignants  
du Français II

---

Durée: 17h.30 - 19 h.

Participants: Mme De Breuck - Mme De Moor

MM. Bérain, De Cock, Gérard, Grappe, Petry, Rai,  
Regneault, Steinmetz, Stoffel, Valenne et  
Vivès.

-----

I. 6e et 7e années secondaires:

A. Objectifs: explication orale d'un texte littéraire; dissertation écrite sur un thème de culture générale.

B. Horaire: 2 h. + 1 h. pour Mod. (6e et 7e réunies)

C. Méthodes:

- dissertations faites à la maison, tous les 15 jours en principe.
- explications en classe de textes littéraires empruntés aux auteurs les plus représentatifs de la littérature française.

D. Problèmes:

- Pas de bibliothèque, mais les élèves n'ont pas le temps et ceux qui le trouvent empruntent des livres aux Français ou achètent des "livres de poche".
- Le manuel utilisé est insuffisant. Plutôt que de composer un manuel propre qui serait limité dans le choix des textes et bornerait la curiosité des élèves, recours au Lagarde et Michard où on trouvera une grande variété de textes et des exposés permettant de situer l'auteur

dans son siècle comme de suivre l'évolution des idées littéraires au cours des siècles. MM.Gérard et Regneault choisiront les auteurs à étudier pour répartir cette étude sur deux ans.

- Si les élèves parlent couramment, leur langue littéraire demeure incorrecte et leurs connaissances grammaticales insuffisantes. Faute d'obtenir une heure supplémentaire, on s'efforcera d'adapter aux étrangers la technique de l'explication française (technique très différente de celle utilisée dans leur langue maternelle.) Pour donner aux élèves le goût de l'expression correcte, un effort sera fait pour proposer des sujets de dissertation où l'élève ait à faire preuve d'imagination et de sens critique.

## II. 5e et 4e années secondaires:

A. Objectifs: passer à l'écrit comme à l'oral du français fondamental (2e degré) à un français plus littéraire.

B. Horaire: 5e: 2 h. + 1 h. (Mod.)

4e: 3 h. + 1 h. (Mod.)

C. Méthodes:

1) 5e:

- tous les **5 jours**, devoir en classe sur un sujet très libre, préparé à la maison ou mieux avec des Français des classes parallèles - pour favoriser les contacts.

Mais interdiction d'utiliser ce brouillon en classe; pas de dictionnaire; le professeur joue le rôle de dictionnaire vivant. Note: orth.-gr. (50%); réd.-voc. (50%) -

- 3 textes littéraires: 1 pièce de Molière; 1 pièce moderne (Knock-Topaze); une nouvelle moderne (Camus) pour les rudiments de l'analyse littéraire - chroniques empruntées à un journal (Daninôs, Gaxotte, Nicole, G. Bauer, M.Bernard, etc.

- en moderne: exposés et discussions d'élèves à partir d'articles de journaux, de revues (Réalités, Unesco, Paris-Match) de films fixes (Paris-Match) sur des sujets d'actualité (contribution à la Sozialkunde).

2) 4e:

- un devoir en classe préparé, chaque semaine. Dosage dictée-rédaction en fonction du niveau de la classe. Dictées empruntées aux textes expliqués - Rédactions tournant autour de sujets vus en classe (longueur: 2 pages en moyenne; note: cf.5e)
- Manuel: Mauger III avec pour compléments: Lettres de Mon Moulin, extraits de Duhamel (les Plaisirs et les Jeux), J.Romains (Les Copains) F. du Croisset (Voyage aux Indes) etc. . .
- Grammaire: occasionnelle pour combler les lacunes -
- en moderne: exposés d'élèves sur sujets à leur convenance; commentaires de films fixes, sur des sujets géographiques ou techniques.

D. Problèmes:

- Intérêt à garder le même professeur pour ces deux années cruciales.
- Pas de bibliothèque: les élèves trouvent dans les "Marabout Junior" de quoi satisfaire à peu de frais les goûts les plus éclectiques.

III. 3e, 2e et 1ère années secondaires:

A. Objectifs: passer à l'oral comme à l'écrit du français fondamental (1er degré) à celui du 2e degré.

B. Horaire: 4 h. en 3e et 2e.  
7 h. en 1ère.

C. Méthodes:

- chaque semaine, alternativement, devoir en classe dictée-questions; rédaction ou compte rendu de lecture (longueur: 1 page en moyenne) sur des sujets très concrets ou en rapport étroit avec les textes vus en classe, pour la possession active du vocabulaire.

- pour la 3e, Mauger II illustré par les films fixes de Paris-Match; pour la 2ème et la 1ère, un accord interviendra pour remplacer le Mauger I - De toutes manières, nécessité de compléter par des textes vivants empruntés aux Collections De Sikkel (4 degrés) et Didier -
- grammaire: accord unanime pour pratiquer la grammaire définie par Gougenheim dans le Français fondamental 2e degré. Enseignement réparti sur 3 années avec les exercices du manuel en service et des règles simplifiées et clarifiées (à partir de ce même manuel).
- A recommander l'usage du Dictionnaire fondamental du Français par Gougenheim.
- Oral: lecture de textes, commentaire de diapositives, de films fixes; conversations à partir de journaux, comme les brochures Freinet ou Tout l'Univers.

D. Problèmes:

- Avant tout: professeurs français pour la 3e mais étrangers pour la 1ère et éventuellement la 2ème année, ceux-ci mesurant mieux les difficultés rencontrées par les enfants.
- Constitution en 1ère année de deux groupes: élèves venant de l'extérieur ou ayant moins de 2 ans de français, sans distinction de nationalité; les élèves normaux. Mais de façon qu'à la fin de l'année l'écart ait très sensiblement diminué.
- Nécessité d'une bibliothèque de 2e langue: avec ouvrages de difficulté graduée: De Sikkel (Anvers) Didier (Paris) Klett (Stuttgart) Lensing (Dortmund) Herrop (London) éventuellement éditions suisses et canadiennes, car il est difficile de trouver à Luxembourg des livres qui soient à la fois de l'âge des élèves et de leur niveau linguistique.
- Constitution d'un groupe de travail pour répartir sur 3 ans, en fonction des difficultés, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire fondamentaux.

#### IV. Rattrapage:

A. Il apparaît indispensable de rétablir à l'Ecole Primaire les cours de rattrapage supprimés depuis trois ans.

B. Une refonte totale du cours de rattrapage est à envisager à l'Ecole Secondaire, depuis l'installation du Laboratoire de Langues.

- En tout premier lieu, suppression radicale de toute bonification pour les élèves retardés ou venus de l'extérieur, tout au moins en langue II. Les résultats ont été catastrophiques: il s'agit d'un pur et simple encouragement à la paresse. Autant il est normal d'accorder ces bonifications en langue véhiculaire, autant il est normal que l'élève débutant suive ou bien le cours normal avec notes normales, ou bien le cours de rattrapage avec notes de rattrapage, aussi longtemps qu'il le faudra, mais pas au-delà de 2 ans (il pourra d'ailleurs assister aux cours de français II sans être noté.)
- Groupement des élèves du cours de rattrapage par fractions de 10 (autant que de cabines, pour permettre l'utilisation intensive du Laboratoire de Langues (Salle 221). A cet effet, la salle 220 devrait être réservée à l'usage des professeurs utilisant le laboratoire.
- Il serait souhaitable que les élèves nouveaux (Américains, Anglais, Iraniens etc..) dont la langue maternelle n'est pas celle de la section à laquelle ils appartiennent soient dispensés de la langue II jusqu'au moment où ils seront à même de suivre couramment l'enseignement dans leur pseudo-langue maternelle.

#### V. Problèmes connexes:

- De nombreux parents s'étant plaints de ne pouvoir surveiller le travail de leurs enfants en langue II ou III, les professeurs pensent que l'Ecole pourrait organiser des "études dirigées", deux ou trois fois par semaine, Mme De Moor se chargeant de cette affaire. Il s'agirait d'aider les enfants et de contrôler leur travail en Français II, allemand II, Néerlandais II et Anglais.

- L'échange de vues entre professeurs primaires et secondaires a permis de faire connaître quantité d'ouvrages de tous les pays destinés, soit à constituer la base des bibliothèques de langue II, soit à compléter les manuels, soit à concrétiser l'enseignement.
- Tous les professeurs ont accueilli avec le plus grand intérêt la proposition de M. Malms, qui s'offre à constituer un fond de diapositives répondant aux vœux de chaque professeur. Il n'en sera jamais assez remercié.

Pour le procès-verbal:

s. : J. GRAPPE