Sur le contenu de l'enseignement linguistique

Avons-nous, nous professeurs de sciences, des revendications *particulières* à présenter à nos collègues linguistes touchant le contenu et le résultat de leur enseignement ? Personnellement, je réponds : rien de *spécifique* avant la première partie du Baccalauréat, et fort peu après. Ce qui explique la modestie apparente de cette demande, c'est qu'elle s'accompagne d'une exigence d'ordre général beaucoup plus ambitieuse : un « équipement linguistique » qui, au même titre que l'équipement scientifique, fasse partie intégrante de l'armature intellectuelle du pays.

A. — Formation linguistique générale

Plaçons-nous d'abord au niveau de la première partie du bachot : l'épreuve de langues (anciennes ou modernes, d'ailleurs) y démontre, par sa nature même, combien la majorité des candidats sont impuissants à maîtriser un mode d'expression étranger. Peiner trois heures sur quinze lignes, c'est avouer qu'on ne sait pas la langue ; en trois heures, si on la savait, c'est quinze pages qu'on lirait et résumerait correctement (et alors à ce rythme-là, qui est le rythme normal, la question du « mot difficile », poétique ou technique, ne se poserait même plus, non plus que celle du dictionnaire : nous pouvons tous avoir une défaillance de mémoire ou une ignorance, que le dictionnaire est précisément fait pour pallier ; mais si c'est la langue qu'on sait mal, on ne débroussaillera pas quinze pages à coups de lexique).

Naturellement, d'autres exigences peuvent être légitimement formulées : par exemple qu'on impose la traduction d'un court paragraphe pour contrôler les qualités de précision et de clarté, qu'on s'assure, suivant les sections ou options, que le candidat possède une connaissance suffisante de la littérature, de la civilisation étrangères, etc... Mais sans la condition formulée plus haut, et une condition de même ordre à l'oral, *qui représentent un minimum exigible pour tous,* il est vain d'espérer que nos élèves lisent jamais quoi que ce soit avec goût, donc avec profit : Thomas Mann, une revue économique ou scientifique, ou le Manchester Guardian.

Ayant déjà donné à mes opinions sur ce sujet une publicité suffisante (certains diront excessive), je n'y reviendrai pas. Je ne renonce certes à aucune des vues que j'ai défendues et que défendent à présent le « Monde Bilingue » et la « British Bilingual Association », touchant l'initiation précoce aux langues. Mais le choix des moyens reste affaire de libre discussion entre les intéressés, c'est-à-dire les linguistes ; seul m'intéresse ici le résultat. Et il m'intéresse, je le répète, bien plus à titre d'homme du XX^{e} siècle qu'à titre de mathématicien.

Toutefois, je voudrais signaler une vertu toute particulière des mathématiques à l'égard de l'activité linguistique de base : c'est qu'elles manient des objets simples, peu assujettis aux nuances, et supportés par des symboles idéographiques absolument indépendants de l'idiome employé. J'ai pu prendre conscience de ces avantages en deux occasions, l'une imposée par les événements, l'autre sciemment provoquée à titre de contre-épreuve. Il ne s'agit certes pas de réalisations, pas même d'expériences, disons plus modestement des observations.

Observation I. — Deux jeunes Américains entrent en Sixième en cours d'année, sans savoir un mot de français. Rien n'est changé dans la classe, mais, à intervalles plus ou moins longs, disons de cinq en cinq minutes, je résume brièvement en anglais ce que je viens d'expliquer ou de dicter. J'ai pu leur faire suivre la classe à peu près normalement, à condition d'accepter leurs devoirs en anglais, naturellement. Au bout de quelques semaines, et bien que leur français fût resté très sommaire, ils commençaient à pouvoir presque se passer du commentaire anglais.

Observation II. — Dans une Cinquième moderne, assez active mais n'ayant subi aucun entraînement spécial, j'adopte, dès la rentrée, la méthode suivante. Je donne tout mon enseignement et les explications en français, me bornant à indiquer de loin en loin la tra-

duction anglaise de quelques mots techniques ; puis, à la séance qui suit, j'interroge en anglais pour la leçon et les exercices oraux, avec réponses anglaises naturellement. Il y a parfois des lenteurs ou des pannes sèches, j'entends quelques fautes de langue ou de phonétique que j'essaie de maintenir dans les limites raisonnables, mais dans l'ensemble le résultat m'a plutôt agréablement surpris, surtout en arithmétique-algèbre.

Je me garde de tirer des conclusions de faits isolés, qui ne sont certes pas immédiatement généralisables, mais qui mériteraient d'être étudiés systématiquement. Je remarque seulement ceci :

1° Aucune discipline autre que les Mathématiques n'aurait, à mon avis, permis d'intégrer les deux jeunes Américains aussi aisément.

2° La tentative faite en Cinquième l'a été dans les conditions les plus normales de l'enseignement, ne lésant, ni le programme, ni la primauté de la langue maternelle.

3° Si, contrairement à mon attente, j'ai pu poursuivre cette tentative pendant l'année presque entière sans lassitude de la part des élèves, le fait que la langue, cessant d'être sa propre fin, apparaissait comme un instrument utile, a sans doute joué un rôle important.

B. — Formation linguistique spécialisée

Autant une spécialisation prématurée de l'enseignement (linguistique ou autre) paraît peu souhaitable, autant, à mon sens, il serait bon d'accentuer le caractère « propédeutique » de nos classes terminales. La première mesure à prendre, c'est que les langues — anciennes ou modernes — cessent d'y faire figure de parentes pauvres, cela au moment même où elles vont commencer à servir à quelque chose.

A cette condition pourra être alors envisagé l'apprentissage d'une langue plus spécialisée, à caractère littéraire, historique, économique, philosophique, scientifique, technique..., à doser suivant les sections. Pour des élèves recevant la formation correspondante, et toujours sous réserve qu'ils aient une bonne connaissance de la langue courante, la difficulté n'est certes pas immense.

En ce qui concerne plus précisément les sciences, le vocabulaire y est déjà très largement international, les mots inconnus s'y devinent bien souvent d'après le contexte, et dans toute la section physico-mathématique l'écriture idéographique d'expression ou de propositions entières allège singulièrement les besoins. Certes toute langue est soumise à l'usage, et la langue technique n'échappe pas à la règle. L'ignorance de cet usage peut conduire à des contresens graves, et le piège est d'autant plus redoutable lorsqu'il s'agit de mots de la langue courante qui acquièrent un sens détourné. Traduire l'allemand GLIED par « membre » dans un texte d'algèbre peut rendre ce texte incompréhensible. Mais de tels obstacles ne sont pas insurmontables lorsqu'on est averti de leur existence.

Sans aborder des textes d'une technicité trop ardue, nous pourrions, dans nos classes terminales introduire des articles de bonnes revues, ou même des pages d'auteurs scientifiques qui n'ont pas craint de se vulgariser eux-mêmes (exemple : Einstein). Certaines « explications » de textes fondamentaux pouvaient être passionnantes. A une condition toutefois : que le « linguiste » dispose d'une bonne information scientifique, ou bien que le « scientifique » lise et parle sans trop d'effort la langue étrangère, ou enfin qu'une collaboration puisse s'établir entre eux sans être freinée par les inévitables obstacles d'ordre budgétaire. En dehors de cette triple hypothèse, il est à craindre que nos élèves ne se lassent rapidement d'un effort auquel ils sont peu préparés, avouons-le, puisque nous-mêmes ne le sommes guère.

*
**

C'est sur ce dernier point que je voudrais attirer l'attention pour conclure. Gardons-nous de penser que les programmes et examens actuels, non plus que les concours de recrutement des maîtres ont une forme et un contenu définitifs. Nous avons été formés en vue d'une tâche bien définie, nous avons conscience de remplir cette tâche, dans des conditions difficiles, sans démériter. Nous avons un souci de maintenir et de

transmettre, qui n'est pas du conservatisme, mais qui s'oppose aux chambardements. Pourtant, nous sentons sourdre des besoins nouveaux à un rythme accéléré et, même sans être très âgés, nous percevons le décalage entre ce qu'on nous a remis et ce que les jeunes nous demandent. Il se peut que le professeur de demain ne soit pas exactement celui que nous sommes. Mais, même s'il n'est plus temps pour nous d'être cet homme-là, il est sûrement temps de songer à lui comme à notre héritier et de lui aplanir le chemin.

J. CHEVALLIER (*Marcelin-Berthelot*).