







23.835

and

DIDACTIQUE
DE LA
LANGUE
ET DE LA
CIVILISATION FRANÇAISES



1864

NEW YORK

1864

NEW YORK

1864

37.C
1689

DIDACTIQUE
DE LA
LANGUE
ET DE LA
CIVILISATION FRANÇAISES

PAR
LUIS GRANDÍA MATEU
AGRÉGÉ DE FRANÇAIS

R. 16739

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA
MADRID

PUBLICACIONES
DE LA
REVISTA «ENSEÑANZA MEDIA»

Núm. 233

© Dirección General de Enseñanza Media

Es propiedad.

Prohibida la reproducción total o parcial

Dirección:

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media

Alcalá, 30, 5.º - Tel. 2 31 67 73 - Madrid - 14

Núm. Rgto. 6979.—1961.

Depósito legal: M. 13387.—1961.

INDEX

	<i>Pages</i>
Prólogo	11
CHAP. I: LE PROFESSEUR	13
I. Formation humaine, sociale et professionnelle	15
A. Qualités personnelles, sociales et professionnelles	15
B. Moyens de préparation professionnelle	16
C. Le problème du maintien de la préparation professionnelle.	20
II. Formation scientifique	21
<i>Bibliographie concernant l'étude de la Langue, de la Littérature</i> <i>et de la civilisation françaises</i>	23
I. Etudes sur la Langue française	23
II. Connaissance de la France: son Histoire, sa Pensée, sa Lit- térature et son Art	26
III. Écrivains français:	
1. Linguistique générale et Linguistique française	27
2. Phonologie	28
3. Phonétique générale	30
4. Phonétique expérimentale et Phonétique instrumentale.	31
5. Phonologie et Phonétique historiques	32
6. Phonétique statique et Phonologie spéciale	33
7. Orthographe	35
8. Grammaire comparée	35
9. Histoire de la Langue	35
10. Grammaire historique	36
11. Grammaire historique (Monographies générales)	36
12. Grammaire historique (Latin classique)	37
13. Grammaire historique: Gallo-romain et Latin médiéval.	38
14. Grammaire historique: Ancien et moyen Français	38
15. Id.: La Renaissance	39
16. Id.: Le XVII ^e siècle	39
17. Le XVIII ^e et le XIX ^e siècles	40

18. Grammaire d'aujourd'hui: ouvrages généraux	40
19. Id.: Morphologie	41
20. Id.: Syntaxe	43
21. Lexicologie	47
22. Sémantique	48
23. Stylistique	49
24. Vocabulaire: Dictionnaires	50
25. Philologie: Revues	52
IV. Manuels d'introduction à la civilisation française:	
1. Histoire de la civilisation française	53
2. Histoire de la pensée française	54
3. Histoire de la Littérature française	54
4. Histoire de l'art français	55
5. Critique littéraire et Anthologies	55
6. Ouvrages sur le Moyen-Age	56
7. Id. sur la Renaissance	57
8. Id. sur le XVII siècle	58
9. Id. sur le XVIII siècle	59
10. Id. sur le XIX siècle	59
11. Id. sur le XX siècle	60
12. Connaissance de la France	62
Auteurs français:	
Études biographiques, idéologiques, stylistiques, his- toriques et critiques	62
III. Formation pédagogique et didactique	71
A. Études de Pédagogie générale	73
B. Études de Didactique des Langues Vivantes	81
Résumé historique sur les Didactiques des Langues vivantes.	82
La Didactique de l'École de Liège	88
C. Bibliographie concernant la Pédagogie et la Didactique:	
1. Langues vivantes et humanisme	90
2. Les Langues vivantes et la compréhension des peuples étrangers	92
3. La Méthodologie de l'enseignement des Langues vivantes.	93
4. Les auxiliaires audio-visuels	99
5. Psychologie de l'enseignement des Langues vivantes ...	101
CHAP. II: ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MODERNES	103
I. Principes et méthodes	103
II. Horaires et programmes	114
Cours élémentaire	121

	<u>Pages</u>
Cours moyen	130
Cours supérieur	136
Cours de Littérature	139
III. Organisation des cours	142
CHAP. III: MOYENS EMPLOYÉS DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE ...	149
I. Auxiliaires audio-visuels	149
II. La salle de classe	155
III. Le Manuel des Langues vivantes	158
IV. La C. S. I. et les relations internationales	160
A. La C. S. I.	161
B. Les appariements d'écoles	163
C. Les Lecteurs ou Assistants étrangers	164
D. Documentation internationale (pour la France)	165
1. Correspondance scolaire internationale	166
2. Appariements scolaires internationaux	166
3. Assistants étrangers	166
4. Échanges d'élèves et d'étudiants	166
5. Cours d'été des Universités françaises	166
6. Organisations des voyages et des vacances en France.	166
7. Organisation des voyages scolaires; adresses utiles ...	169
8. Guides pour les voyages en France	170

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

PROLOGO

Este trabajo fué presentado como Memoria de Oposiciones a la convocatoria de Cátedras de Lengua Francesa de Institutos de Enseñanza Media en 1957. Nunca pensé, al redactarlo, que pudiese ser publicado más tarde. Sin embargo, cuando se celebraron aquellas oposiciones, dos años después, la Jefatura de Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media solicitó dicha Memoria para su publicación, a lo que accedí muy gustosamente, no por la siempre dudosa calidad del presente trabajo, sino porque tal vez pudiese servir a los futuros profesores en algunos puntos y sobre todo en lo concerniente a la bibliografía pedagógica sobre la Lengua y la Cultura francesas. Pude modificar el texto con ocasión de su publicación, verterlo, por lo menos, al castellano, traerle algo de mi mayor experiencia profesional actual, pero no quise hacerlo por no variar el espíritu de juventud e insatisfacción que animaba unos escritos redactados a los veinticuatro años de mi edad. Tan sólo he añadido algunos datos posteriores a las fechas de redacción del trabajo y una cincuentena de fichas bibliográficas de obras aparecidas después de mi oposición.

Junto a buena parte de ideas tomadas de los estudios de Didáctica más fehacientes y a los que me refiero abundantemente en esta obra, también podrá encontrar el lector buena parte de experiencias personales. No juzgo inmodestia reconocer que si bien mi experiencia docente ha sido «temporalmente» breve, lo ha sido, en contrapartida, «especialmente» amplia. Primero, como becario de los Gobiernos francés, noruego, sueco, escocés y español, y luego, como profesor en la Studentersamfundets Fri Undervisning, de Oslo; en la Universidad de Madrid (Facultad de Lenguas Modernas), en el Lycée Henri IV de París, en la Escuela de Idiomas del Ejército de Marruecos Oriental y en Institutos y Centros de Enseñanza Media de Glasgow, Lund (Suecia), Valencia (Instituto Luis Vives) y Granada (Instituto Ganivet), he tenido ocasión de enseñar el francés y el español a una gran diversidad de alumnos de diferentes bases articulatorias y léxicas. De estas experiencias distintas y siempre interesantes he sacado un puñado de conclusiones, que aquí expongo, acerca de la enseñanza de las Lenguas Modernas, a las que me he consagrado posteriormente.

Fueron estas prácticas y experiencias las que me llevaron a redactar una Memoria que parece soslayar o rebasar continuamente los límites de lo es-

trictamente académico al presentarse más bien como una didáctica del francés en los estudios medios que como simple Memoria pedagógica. Pero no fueron unas interesantes experiencias tan sólo las que me impulsaron a redactar este trabajo, sino también, y sobre todo, una enorme deuda de gratitud que había contraído con los que fueron mis maestros y a quienes dedico hoy mi trabajo. Quiero recordar aquí al Ilmo. Sr. D. Luis Grandía Riba, Inspector de Enseñanza Media, mi primer maestro como Catedrático de Valencia; al Dr. Bertil Malmberg, Catedrático de Fonética de la Universidad de Lund (Suecia), al Dr. Leif Sletsjö, Catedrático de Filología Románica de la Universidad de Oslo; al Dr. Pierre Fouché, Catedrático en La Sorbona y Director del Instituto de Fonética y Museo de la Palabra de París; al Dr. Pintard, Catedrático en La Sorbona y Director de mi tesis de doctorado de Universidad en París; al Dr. Dauzat, Director de la Escuela de Altos Estudios de París; al Dr. Armand Caraccio, Secretario General de la Universidad de Grenoble y Director de los Cursos para Universitarios Extranjeros; a M. Handrich, Catedrático de Alemán en el Lycée Henri IV, y del que he sido modesto colega hasta el día de su jubilación. A. M. Handrich, Presidente de la Asociación de Profesores de Lenguas Vivas de Francia, gran maestro y teórico de Didáctica de las Lenguas Modernas, debo gran parte de las ideas expuestas en este libro. A todos estos profesores, como al Claustro entero del Instituto Francés de Madrid, y en particular a su Director, M. Paul Guinard, expreso aquí mi gratitud. ¡Que este libro pueda ser digno de sus enseñanzas!

El lector encontrará en esta Memoria un resumen de los puntos de vista actuales sobre tres problemas fundamentales de la enseñanza de las Lenguas Modernas en todo el país y muy particularmente en España:

A) La formación del profesorado de Lenguas Modernas.

B) La renovación de la metodología de las Lenguas Modernas en el mundo y particularmente los problemas que conciernen a la enseñanza del francés en España: métodos, horarios y programas.

C) Las actividades paraescolares y los medios audiovisuales.

Indicaciones bibliográficas sobre los estudios franceses, revistas y centros especializados en el estudio de Lenguas Extranjeras y de su didáctica, medios audiovisuales, etc., completan la documentación de este estudio.

Tenemos especial interés en agradecer a la Jefatura de Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media la atención prestada a la edición de esta Memoria y el cuidado puesto en su elaboración.

L. G.

Madrid, 1 de diciembre de 1961.



CHAPITRE I

LE PROFESSEUR

Nous nous garderons, en commençant ce petit ouvrage, d'affirmer que le maître est «l'axe» autour duquel pivote l'enseignement des langues vivantes; nous pensons, en effet, que ce n'est pas lui, mais «la classe»—cet organisme vivant, autonome et concret—qui doit assumer cette responsabilité et remplir cette fonction. Le maître n'est qu'un moteur (et rien moins que cela!) qui, n'ayant pas de finalité en lui-même, est cependant capable de fournir un travail utile et nécessaire lorsqu'il est uni à une structure mobile. Le maître insuffle la vie, propage l'énergie, accélère ou ralentit le rythme de cet organisme que l'on appelle «la classe», et dont il nous faudra parler abondamment au cours de notre travail.

Cependant, que nous le voulions ou non, le maître est absolument indispensable; sans lui, il n'y a pas de connaissance possible des «structures de la langue», on parvient tout au plus au maniement froid et rigide de ces structures. Sans lui, non plus, il n'y a pas de «culture» ni d'«éducation» possibles. Et nous prenons grand soin de placer ces termes entre guillemets, parce que nous considérons utiles et même indispensables pour l'apprentissage d'une langue étrangère trois catégories de faits, intimement liés: faits linguistiques, faits éducatifs, et faits culturels. Les premiers relèvent de la logique et de l'esthétique; les deuxièmes, de la psychologie; et les derniers, de l'éthique, dans le sens le plus large de ce mot.

Ainsi donc, nous pensons que le maître n'est pas l'élément «axial», mais l'élément «dynamique» de l'enseignement des langues vivantes. Cependant, dans ce travail, notre point de départ sera le maître, et non la classe, par laquelle, logiquement, nous aurions dû commencer. Une considération fondamentale nous fait agir ainsi, c'est que la classe naît de la présence, du contact, et de l'amitié entre le maître et les élèves. Cela suppose, par conséquent, l'existence de ces deux facteurs humains, de telle sorte qu'il convient de les étudier tout d'abord séparément, avant de parler de leur action en commun et de ce théâtre de leurs activités qui est la classe.

Pour notre part, nous nous occuperons peu de l'élève; nous acceptons en bloc les données des psychologues (que nous nous devons donc de connaître).

Nous n'en parlerons qu'en fonction de la classe, et en autre lieu. Pour le moment, nous n'en exigeons rien.

Du maître, au contraire, nous exigerons beaucoup, et dès maintenant. L'élève arrive en classe avec ses facultés mentales, sa «table rase», en ce qui concerne les connaissances spécifiques. Le professeur, lui, doit y apporter le grand livre de son expérience. Expérience aux aspects multiples, d'ailleurs : humaine, en premier lieu ; scientifique, ensuite ; pédagogique, enfin. Il doit être en possession des deux premières catégories d'expérience avant même d'affronter les élèves ; quant à la dernière, elle est la plus difficile à acquérir, et cependant, la plus importante. On ne la possède jamais pleinement.

Dans ce chapitre, nous voulons nous entretenir avec nos lecteurs du «professeur de langues vivantes», cet homme à cheval entre deux langues, entre deux cultures, entre deux formations, et qui doit, malgré tout, rester fidèle aux unes et aux autres, autant que faire se peut, qui doit avoir la décision nécessaire pour les diriger d'une main ferme, aidé par son critère supérieur, né de l'observation, du sens du contraste et de l'universalité des valeurs.

Nous pourrions écrire longuement sur cet homme, et, en fait, de nombreux ouvrages ont été rédigés à son sujet. Il nous plairait d'en discuter avec nos lecteurs, d'échanger avec eux des idées, et surtout d'apprendre d'eux beaucoup. Mais le temps et le papier sont limités et nous ne devons pas ici nous égarer à des rêves impossibles. Aussi, nous le disons dès maintenant, notre intention n'est pas de parler du professeur idéal, de l'homme parfait, d'une entité sociale sans reproche, du professionnel pur, de l'homme le mieux préparé du point de vue scientifique, de l'homme qui possède des méthodes capables de résoudre tous les problèmes pédagogiques et didactiques qui se posent à lui au cours de son «ministère» (car il n'est pas «maître», mais «serviteur» de l'enseignement). Nous craignons fort de ne trouver cet homme nulle part ; et si, par hasard, il existait, il n'aurait pas eu besoin de lire ces lignes pour atteindre la perfection, parce que, en les écrivant, nous savons très bien, pour notre part, que nous sommes loin de l'image que nous essayons d'esquisser ici : celle du professeur compétent et efficient. Combien plus éloignés encore sommes-nous alors de cet archétype que nous devons pourtant avoir toujours présent à l'esprit.

Ainsi donc, nous traiterons, dans cette partie de notre travail, de la formation du professeur de langues vivantes, en général, bien que toutefois, comme il nous semble paraître naturel, nous ferons toujours des allusions spéciales à l'enseignement du Français. Nous consacrerons les premières lignes de ce chapitre aux conditions humaines et personnelles, sociales et professionnelles que doit remplir le professeur et aux moyens de les réunir. Quelques remarques viendront ensuite, au sujet de sa possible formation scientifique (avec une bibliographie principalement axée sur le Français), et enfin, des notes sur sa préparation pédagogique et didactique (Centres de recherches, revues et bibliographie).

I. FORMATION HUMAINE, SOCIALE ET PROFESSIONNELLE

Certaines normes et exigences, nées de la nature même du sujet traité, s'imposent pour mener à bien l'enseignement des langues vivantes. Il existe des conditions fondamentales, telles que la vocation, l'enthousiasme et la conscience professionnelle; mais il y a aussi des exigences premières: des connaissances supérieures à celles utilisées au cours du travail quotidien, une solide technique de l'enseignement et un souci constant du maintien de la formation.

Le professeur de langues vivantes doit être l'égal de ses collègues des autres matières, en ce qui concerne les connaissances spéciales; il doit, comme eux, faire des recherches, si l'on veut disposer en Espagne de vrais centres d'études des langues vivantes: il doit, en un mot, rester «en forme», pour employer un vocabulaire sportif, tant dans le domaine des progrès scientifiques réalisés dans sa spécialité, que dans le domaine des techniques didactiques inédites jusqu'à présent. N'oublions jamais que les langues et surtout les cultures modernes sont éminemment «vivantes», et que celui qui ne suit pas le courant convertit son enseignement en une monotone routine. Les inadmissibles « clichés » font alors leur apparition.

N'oublions jamais, non plus, que le professeur de langues vivantes est lié par un double serment de fidélité: fidélité à son propre pays, à ses institutions et ses valeurs spirituelles, et fidélité au pays qu'il présente—et représente, comme ambassadeur spirituel—devant un groupe de jeunes étudiants. Cette double probité est absolument nécessaire si, en plus de concourir à des fins utilitaires (langue), nous voulons servir la spiritualité (culture), et l'amour (compréhension internationale entre les hommes, basée sur l'éducation et l'estime réciproque).

Pour atteindre son objectif, le professeur doit disposer:

- 1) De certaines qualités personnelles, sociales et professionnelles.
- 2) De certains moyens de préparation qu'il doit pouvoir trouver à l'Université, dans les Ecoles spéciales et dans le pays dont il a étudié la langue.

A. *Qualités personnelles, sociales et professionnelles.*

1) Parmi celles-ci, il faut donner une place de choix à sa sympathie, à la force d'attraction qu'il peut exercer sur les jeunes, à la confiance qu'il est capable d'inspirer, à son caractère ouvert, à son imagination pour utiliser tous les moyens à sa portée (mimique, mise en scène, etc...), à son intelligence, sa patience, son esprit jeune, et sa capacité émotionnelle pour partager, en toute occasion, les réactions ingénues de ses petits amis.

2) Il devra ensuite posséder de façon parfaite la langue qu'il enseigne, et remplir certaines conditions particulières: prononciation scrupuleusement exacte, facilité et clarté dans l'élocution, style classique, tout en s'adaptant aux

nouveautés introduites dans la langue, aisance pour se présenter et évoluer en public.

3) De même, il ne pourra manquer de posséder de solides bases linguistiques, et une profonde connaissance de la culture, de la littérature, et de l'art du pays dont il enseigne la langue. Il ne faut pas omettre de signaler l'importance de la prononciation, la construction et la flexion, la richesse du vocabulaire d'usage courant, la connaissance de la langue des classiques, de la géographie humaine et économique, des grandes époques et courants idéologiques de l'histoire et de la «vie actuelle» du pays.

4) Les méthodes didactiques ne devront pas être ignorées par le professeur, et, à cet égard, il aura besoin de quelques dispositions élémentaires pour la technique, afin de faire un usage «raisonnable» des auxiliaires audiovisuels, sans abuser, mais sans négliger non plus de tirer parti de leurs avantages.

Une personnalité harmonieusement développée sera un atout majeur pour un professeur de langues, car, dans son enseignement, il devra faire preuve d'imagination, d'enchaînement progressif dans ses idées, et de beaucoup d'enthousiasme. Un désir très vif d'approfondir ses connaissances, un contact direct avec le peuple dont il enseigne la langue, et un immense amour, mêlé de respect envers la jeunesse qui lui est confiée, seront autant de facteurs qui viendront réhausser sa valeur professionnelle.

B. *Moyens de préparation professionnelle.*

Nous avons dit plus haut que l'Etat devait veiller à ce que les futurs professeurs de Langues Vivantes puissent recevoir une préparation complète, en mettant à leur disposition les meilleurs moyens de formation possibles. En échange, il devrait exiger d'eux un rendement maximum dans ses centres officiels, et un grand prestige dans les établissements de toute catégorie, car la sélection dans les classes professionnelles est, en fin de compte, sa mission.

Malheureusement, il n'y a que peu de temps que l'Etat a commencé à favoriser la formation des professeurs de langues vivantes. Il est vrai qu'il y a déjà longtemps que l'École Supérieure des Langues a été créée, mais aujourd'hui son enseignement se révèle insuffisant pour préparer les professeurs dont la moyenne de nos cadres enseignants a besoin. En fait, cette école poursuit d'autres fins, d'égale importance pour notre société, et la formation de professeurs de langues vivantes n'est pas son seul objectif. Cette tâche revient donc à l'Université. Le gouvernement l'a bien entendu ainsi, puisqu'il a ouvert les actuelles Facultés de Langues Vivantes, qui sont encore à l'étape expérimentale, avant de se fixer dans leur structure définitive. Nous escomptons beaucoup des résultats que donneront ces centres dans un délai qui, nous l'espérons, sera bref. Mais nous devons admettre que leurs fruits ne peuvent naître de façon spontanée et par trop rapide. Ils exigent des années de long travail, et ceci pour des motifs essentiels: manque de préparation des élèves qui s'y rendent (une solide connaissance pra-

tique de la langue doit être jugée nécessaire au départ), manque de professeurs et de spécialistes (conséquence du niveau relativement bas où est resté l'enseignement des langues dans notre pays), et enfin, manque de plan plus adapté aux nécessités futures des diplômés, manque de «spécialisation, pour tout dire.

Mais, non seulement l'Université doit contribuer à la formation de futurs professeurs de langues vivantes, mais encore la création d'une grande école de didactique, d'un grand centre de formation pédagogique qui prépare de façon adéquate pour le difficile enseignement des langues vivantes, s'avère nécessaire. Dans ce domaine, tout est à faire en Espagne, comme d'ailleurs dans beaucoup d'autres pays d'Europe. Un centre consacré à la formation des futurs professeurs de langues serait une grande «inversion» pour l'Etat, car ses résultats pratiques seraient immédiatement sensibles.

Enfin, nous ne devons pas oublier que le professeur de langues vivantes doit rester en contact avec les réalités spirituelles et éducatives du pays dont il enseigne la langue. Aussi est-il absolument nécessaire qu'il soit continuellement en relations avec les organismes de ce pays en Espagne. Il en tirera un grand profit pour son enseignement ainsi que pour la connaissance de la réalité étrangère de la part du professorat. Mais, dans cet ordre d'idées, il est une expérience qui est fondamentale pour le candidat au professorat: c'est un séjour prolongé dans le pays étranger qu'il fera à la fin de ses études, au moins pendant la durée d'une année universitaire. Le rêve de ces jeunes serait d'occuper un poste de lecteur, et cela est d'ailleurs relativement facile à obtenir, comme nous le verrons dans le dernier chapitre de cet ouvrage, où nous traitons les relations culturelles internationales.

Si nous nous en tenons à l'enseignement du Français, nous dirons que les moyens de formation des futurs professeurs sont les suivants:

1) Le titre de Licenciés ès-Lettres dans une des sections de Philologie classique, Philologie Espagnole, Histoire et Géographie, allant de pair avec la connaissance de la langue française, accréditée au moyen d'une épreuve d'entrée dans les Facultés de Langues Modernes. De cette façon, on parviendrait à une formation universitaire supérieure, avant d'aborder l'étude spécialisée de la Philologie Française. Les étudiants en Philologie Classique deviendraient des grammairiens et des phonéticiens; ceux de Philologie Moderne, de bons historiens de la Littérature, des stylistes et des spécialistes du Français moderne; ceux d'Histoire donneraient des théoriciens de la culture, de l'art et de la géographie françaises.

2) La réalisation d'études spécialisées de Philologie française pendant une période de trois ans, après avoir obtenu le titre de Licencié ès-Lettres, et avoir passé avec succès l'examen d'Aptitude pour la Langue Française. Le fait que les candidats soient licenciés simplifierait beaucoup la tâche et rendrait possible la formation de véritables spécialistes. Cependant, les élèves particulièrement brillants pourraient être admis dans ces Facultés de Lan-

gues Modernes aussitôt après avoir terminé les Cours communs, à condition qu'ils suivent, en même temps et avec profit, les cours correspondants à la Faculté de Philologie Moderne.

3) Un stage d'études, d'une durée de trois ans, soit à titre de professeur-élève, ainsi qu'il est pratiqué en Allemagne (Studienseminar sous la direction d'un Fachleiter et un groupe de 20 Referendare), ou à titre expérimental comme dans les Universités de Michigan et de Londres. On peut retenir également le système français tel qu'il est appliqué à l'Ecole Française de Préparation et Perfectionnement des Professeurs de Français à l'Etranger. Mais peut-être le procédé le meilleur serait-il une sorte d'éclectisme entre les systèmes allemand et français, car le premier, pour l'instant, se heurterait à d'inévitables difficultés techniques; il n'est d'ailleurs valable que pour la formation de bons professeurs des degrés élémentaires, pour lesquels on peut encore admettre une méthode «active», poussée à son maximum.

Pour le moment, il suffirait de créer en Espagne un seul Centre de Didactique, car, malheureusement, la demande de bons professeurs n'est pas encore excessive, étant donné que les cadres de professeurs de l'Etat sont peu nombreux, et que ceux qui dépendent de l'initiative privée sont conditionnés par une série de facteurs dont il n'est pas dans notre propos d'entretenir ici nos lecteurs, mais qui sont bien loin encore de pouvoir accroître la demande d'excellents professeurs spécialisés.

4) Finalement, et dans un but éminemment pratique, nous *conseillons* l'assistance aux cours de l'Institut Français en Espagne, en même temps qu'à ceux de l'Université et de l'Ecole de Préparation. Les avantages qu'en tireront les étudiants seront multiples: connaissance approfondie de la langue, sans l'obstacle des examens, dialogue et amitié avec les professeurs étrangers, connaissance des problèmes éducatifs de la France, plus ample compréhension envers tout ce qui touche ce pays, et comme contrepartie obligatoire, la possibilité de méditer en profondeur sur nos propres formes de culture.

Ces études doivent être couronnées par un long séjour à l'étranger, dans un milieu rigoureusement et exclusivement français, et en contact avec l'Université et l'Enseignement étrangers.

Nous présentons, plus bas, un tableau (qui admet, sans doute, de nombreuses corrections), des études générales qui peuvent servir de moyens de formation (en même temps que de garantie de celle-ci), des futurs professeurs de langue française. Il est possible que de telles idées ne soient jamais mises en pratique. Cependant, nous continuons à penser, qu'en suivant cette voie, nous pourrions obtenir en peu de temps une sensible amélioration dans l'enseignement du Français en Espagne, et à garder l'espoir que par ces procédés, ou d'autres analogues, soit réalisée cette légitime aspiration de notre société, au bénéfice des futures générations de jeunes étudiants de ces langues modernes, qui ont acquis aujourd'hui droit de cité dans le monde entier.

PLAN de FORMATION et PRÉPARATION du PROFESSORAT

CONDITIONS D'ADMISSION:

1) *Titres Universitaires:*

Licence ès Lettres classiques, Philologie espagnole ou Histoire.

Elèves particulièrement brillants, après les deux années d'études communes.

2) *Epreuves éliminatoires:*

Dictée et analyse. Thème. Explication orale d'un texte de Français moderne.

ETUDES À SUIVRE

	A. à l'Université	B. à l'École de formation	C. à l'Institut Français
1ère année.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Linguistique générale. 2. Histoire et structure de la langue. 3. Phonologie. 4. Phonétique expérimentale. 5. Histoire de la Culture et de l'art français. 6. Histoire de la Littérature française jusqu'en 1715. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Théorie didactique. 2. Pédagogie générale. 3. Didactique de la langue, degré élémentaire. 4. Moyens audio-visuels. Pratique: L'enseignement au degré élémentaire.	"Diplôme de langue française", que l'on obtient en étant reçu au "cours de perfectionnement", dont le but est exclusivement pratique: dictées, analyses, commentaires, thèmes, conversation, etc...
2ème année.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grammaire historique. 2. Bas-Latin et ancien Français. 3. Phonétique historique. 4. Sémantique et lexicologie. 5. Histoire économique et politique de la France. 6. Histoire de la Littérature, de 1715 à 1900. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Didactique de la grammaire. 2. Psychologie. 3. Didactique de la langue, degré moyen. 4. Moyens audio-visuels. Pratique: L'enseignement au degré moyen.	"Diplôme d'Études Françaises". Il comprend deux années d'étude. <i>Première année:</i> Grammaire pratique, Art, Histoire et Littérature des origines jusqu'en 1715.
3ème année.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grammaire de la langue moderne. 2. Stylistique. 3. Prononciation et intonation. 4. Institutions françaises. 5. Géopolitique de la France et monde de langue française. 6. Histoire de la Littérature de 1900 à 1950. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Didactique de la littérature. 2. Programmes pédagogiques. 3. Didactique de la langue, degré supérieur. 4. Organisation de la classe et activités extra-scolaires. Pratique: L'enseignement au degré supérieur et au "préuniversitaire".	"Diplôme d'Études Françaises". <i>2ème année:</i> Grammaire pratique, Art, Littérature et Histoire, de 1715 à 1830.

C) *Le problème du maintien de la préparation professionnelle*

Nous avons parlé jusqu'ici de la préparation des futurs professeurs, mais nous n'avons pas encore abordé une question d'une importance capitale: celle du maintien de cette préparation, qui est primordial pour les professeurs de langues vivantes. Nous pensons, qu'eux, plus que les autres, par l'exercice de leur profession, se trouvent éloignés de l'étude. Il est vrai qu'ils peuvent toujours avoir recours aux livres. Mais les livres ne sont pas suffisants pour eux; ils doivent aller fréquemment à l'étranger, sinon la langue qu'ils enseignent perdra vie, d'autant plus qu'ils entendent journellement leurs élèves la déformer. De même, un contact direct avec l'étranger leur fera savoir ce qu'ils cherchent souvent inutilement dans les livres. L'échange d'idées, le perfectionnement dans la langue sont à ce point indispensables pour eux que, s'il leur était impossible de se rendre à l'étranger pendant quelques années, ils s'étonneraient eux mêmes de trouver un pays différent de celui dont ils gardent le souvenir, d'entendre une langue qui a évolué, des expressions nouvelles, et, en général, de nouveaux modes de vie. Aussi, rien n'est plus fructueux qu'un échange périodique de professeurs, cela permet d'ailleurs de ne pas abandonner les cours, qui peuvent être faits par le professeur étranger qui réalise l'échange. Cette solution ne serait pas non plus trop onéreuse pour l'Etat. Il lui suffirait d'augmenter le salaire habituel d'une très petite somme pour que les professeurs qui le désireraient puissent librement effectuer un échange pendant un trimestre.

Pour mener à bien un tel projet, nous considérons que la collaboration de l'Etat est nécessaire, afin de permettre:

a) L'échange périodique de professeurs «en exercice», ainsi que nous venons de le signaler.

b) Les contacts de tous les professeurs de langues vivantes avec l'Université et l'Ecole de Formation: conférences, bibliothèque, etc.

c) Le service de prêt du matériel didactique: livres, revues, photographies, bandes magnétophoniques, films, etc. Nous devons signaler ici que le Centre d'Orientation Didactique a eu le grand mérite d'entreprendre cette tâche, avec succès, pendant l'année scolaire 1957-58. Trois séries de disques y ont été préparées depuis lors.

d) De fréquentes réunions d'étude et des cours de vacances avec des professeurs étrangers. Ces idées ont été également appliquées par le C.O.D. en 1956-57, et ont donné d'excellents résultats. On a institué à Jaca un cours d'Anglais, et à Madrid une Semaine Didactique des Professeurs de Français, dont les conclusions ont eu un très grand retentissement dans l'élaboration des Programmes Officiels du plan 1957 du baccalauréat. De même le C. O. D. a organisé en 1960 et avec la collaboration de l'Inspection de l'Académie de Grenade la Première Réunion de Professeurs de Français de l'Enseignement Libre, sous la direction de l'auteur de ces pages. Tout dernièrement, en 1961, a eu lieu la Première Réunion de Professeurs de Langues Vivantes

appartenant aux cadres de l'Etat, à Madrid et sous l'impulsion du C. O. D. de même.

e) Enfin, la création d'une Association de Professeurs de Langues Vivantes, comme il en existe dans presque tous les pays de l'Europe, et une grande partie de ceux de l'Asie et d'Amérique. Il est vivement regrettable que l'Espagne ne puisse présenter aucun rapport dans les Congrès Internationaux de Professeurs de Langues Vivantes; cette association n'existant pas dans notre pays, il ne peut figurer dans ces congrès. Elle permettrait cependant de faire paraître des bulletins informatifs, de publier des études sur les langues vivantes et de recueillir les opinions espagnoles pour les Congrès Internationaux, et serait, en outre, un organisme de consultation utile à l'Etat.

Nous savons à quelles difficultés nous nous heurterions pour mener à bien ce qui semble être une utopie, bien qu'il s'agisse là d'une nécessité primordiale. Pour le moment, nous nous tiendrions pour satisfaits si tous les professeurs (ou ceux qui se disent professeurs) de langues vivantes, possédaient à fond les langues qu'ils enseignent et avaient une formation universitaire.

II. FORMATION SCIENTIFIQUE DU PROFESSORAT

Nous avons évoqué, dans le premier paragraphe du présent chapitre, la nécessité absolue que les professeurs de langues vivantes aient une bonne préparation scientifique. Aujourd'hui, on admet généralement qu'un bon professeur doit être en même temps un bon spécialiste. Nous ne pouvons pas prétendre faire un choix entre «le maître» et le «savant», s'il est fondamental de «savoir enseigner», il ne l'est pas moins de «savoir» tout court. C'est pour cette raison que nous défendons tout système éducatif qui comporte, en plus d'une grande aptitude pédagogique, une certaine compétence scientifique. En Allemagne, par exemple, on exige beaucoup plus du professeur qu'il n'a besoin dans l'exercice de sa profession. En France, au contraire, on exige peu de connaissances de type cumulatif. L'«indispensable» constitue la «base» du système français, et seul ce qui est «fondamental» est «nécessaire». Nous pensons, pour notre part, que le système allemand est beaucoup plus efficace.

Le professeur doit mériter son prestige à la fois comme maître et comme homme de science. Il est symptomatique que dans les pays de formation allemande, le nombre d'étudiants de Français et de chercheurs remarquables dans le domaine de la philologie française soit de beaucoup supérieur au nombre de ceux que l'on trouve dans les pays latins, y compris la France, si étrange que cela puisse paraître. Les écoles de Paris, Strasbourg (en partie allemande), Lyon et Grenoble résistent difficilement, dans l'ensemble, à la comparaison avec les écoles de Philologie française de

Prague, Upsal, Lund, Hambourg, Glasgow, Leipzig, Heidelberg, Zürich, Copenhague et Amsterdam.

Pour ce qui est de l'Espagne, nous devons constater avec regret le peu d'intérêt que portent les jeunes aux problèmes philologiques, non seulement en ce qui concerne la philologie des langues étrangères, mais même la philologie espagnole. Jusqu'à présent, les étudiants en philologie française n'ont pas dépassé le stade de l'initiation. Il n'y a pas de chercheurs dans ce domaine, ce qui n'est pas étonnant, étant donné le peu de moyens mis à leur disposition: manque de Facultés, de grands professeurs, d'antécédents en la matière, etc... Ceux qui se sont adonnés à cette étude ont été, jusqu'à présent, de purs autodidactes. Les plus fortunés d'entre eux, ont fait «à leur compte» des études en France. Les autres, pour la plupart, se sont formés grâce aux nombreuses publications des écoles étrangères, sans avoir la chance d'être en contact avec des professeurs de grande catégorie, ni en Espagne, ni hors d'Espagne. Jusqu'à ces dernières années, les bourses ont été très rares, et beaucoup d'efforts sont restés infructueux.

La création de nouvelles Facultés de Langues Modernes rendra possible, à l'avenir, l'existence de bons spécialistes, et, par conséquent, une rénovation et un accroissement des études philologiques, en Français, en Anglais et en Allemand. De toute manière, il s'agit là d'une évolution lente, qui ne pourra porter ses fruits que dans une dizaine d'années, au minimum. Jusque là, il nous faudra continuer à nous considérer en quelque sorte comme des autodidactes, et nous devons avoir recours à l'abondante bibliographie qui existe sur ce sujet, en la sélectionnant nous mêmes, en passant des heures et des heures de recherches parfois vaines, en nous orientant grâce à des témoignages indirects, etc..., dans le cas où il nous serait impossible d'entrer en relation avec les nouvelles Facultés ou l'Institut Français à Madrid.

Nous savons ce que c'est que de chercher lorsqu'on ne dispose que de peu de moyens; nous savons combien il est difficile de s'orienter sans maître. C'est pourquoi nous avons préféré établir, avec autant de précision que possible, une petite bibliographie à l'usage de ceux qui font leurs premiers pas dans l'étude de la Philologie, de la Littérature et de la Culture françaises. Et pour qu'on ne nous prenne pas pour des prétentieux, nous ne cacherons pas que notre entreprise s'est heurtée à de nombreuses difficultés, nous ne le disons pas par immodestie, mais pour prévenir nos lecteurs que cette sélection bibliographique contient des erreurs, des omissions et des lacunes; nous ne connaissons, en effet, une grande partie des ouvrages que superficiellement, par nos études en France et en Espagne; le reste nous est connu par le moyen de références de tierces personnes, en la compétence desquelles nous avons d'ailleurs pleine confiance, puisqu'il s'agit de professeurs. En ce qui concerne la Littérature, nous nous sommes bornés à signaler quelques oeuvres d'ensemble, et les études les plus remarquables sur les 230 auteurs français qui, à notre avis, sont les plus marquants de l'histoire littéraire de la France. Les oeuvres de civilisation, d'art, de géographie et histoire sont uniquement

des manuels d'initiation, qui donnent une idée suffisante, mais incomplète du développement de l'Histoire, de la politique, de l'économie, de la société et de la culture du pays ami, mais qui n'ont pas d'utilité pour les spécialistes. Ce sont exclusivement des oeuvres de synthèse.

BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT L'ÉTUDE DE LA LANGUE, DE LA LITTÉRATURE ET DE LA CIVILISATION FRANÇAISES

Nous avons divisé notre bibliographie en trois grandes parties concernant : la première, l'étude de la langue ; la deuxième, celle de la géographie et l'histoire de la France (y compris l'histoire des idées, de l'art et de la littérature) ; la troisième, enfin, l'étude des grands écrivains de la langue française.

I. ÉTUDES SUR LA LANGUE FRANÇAISE.

La bibliographie de cette première partie comprend à peu près toutes les questions et tous les grands problèmes de la linguistique française, et les ouvrages que nous avons choisis comme ayant le plus grand intérêt pour chacun des chapitres suivants.

1) *Linguistique générale et linguistique française :*

Nous conseillons les études de Bally, Bourciez, *Brøndal* (1), Brunot, *Bühler*, Clédat, Cohen, Dauzat, Van Ginneken, Grégoire, *Hjelmslev*, Lerch, *Marouzeau*, Meillet, Meyer-Lübke, Rohlfs, Saussure, Sechehaye, Vendryes, *Wagner*, *Wartburg* et *Wells*.

2) *Phonologie :*

Nous choisissons comme étant du plus grand intérêt les études de *Brøndal*, *Doroszewsky*, *Groot*, *Hintze*, *Isacenko*, *Jakobson*, *Laziczius*, *Martinet*, *Malmberg*, *Michel*, *Möller*, *Saussure*, *Straka*, *Trubetzkoy* et *Wijk*.

3) *Phonétique générale :*

Les travaux les plus intéressants sont, sans doute, ceux de *Bruneau*, *Bühler*, *Mlle. Durand*, *Pierre Fouché*, *Grammont*, *Groot*, *Hjelmslev*, *Isacenko*, *Jespersen*, *Passy*, *Sievers*, *Sotavalta* et *Zwirner*.

4) *Phonétique expérimentale et phonétique instrumentale :*

Les meilleures études sont celles de *Mlle. Durand*, *Gemelli* et *Pastori*, *Gutzmann*, *Helmholtz*, *Millet*, *Panconzelli-Calzia*, *Pike*, *Poirot*, *Potter*, *Roussetot*, *Scripture* et *Zwirner*.

(1) Les auteurs soulignés présentent le plus grand intérêt du point de vue originalité ou modernité.

5) *Phonétique historique:*

Nous conseillons les études de Bloch, Jakobson, Meyer-Lübke, *Fouché*, Nyrop, Paris, Passy, Pope, Ritcher, Rosset, Thurot, *Wahlgren* et *Wartburg*.

6) *Phonétique statique et phonologie spéciale:*

Nous recommandons les travaux de: *Alarcos*, Bally, Bonnard, Bruneau, Buben, Van Daele, *Delattre*, *Mlle. Durand*, *Fouché*, *Gougenheim*, Grammont, Hagond, *Karcevskij*, *Malmberg*, *Marouzeau*, Martinet, *Martinon*, Michaëlis, Navarro Tomàs, Passy, *Mme. Peyrollaz*, Pichon et Damourette, *Santesson* et *Svante Stubelius*.

7) *Orthographe:*

Nous choisissons les travaux de: *Beaulieu*, Clédat, Damourette, Dauzat, Fournier, *Grevisse* et Millon, comme étant les meilleurs.

8) *Grammaire comparée:*

Nous avons réuni sous ce nom quelques anciennes grammaires comparées ayant encore une certaine valeur, et des études telles que celles de: *Wartburg*, Diez, *Meyer-Lübke* et Tircher, ayant une valeur définitive et qui ne sont pas de grammaires au sens propre du mot.

9) *Histoire de la langue:*

Nous groupons sous ce titre quelques ouvrages importants concernant l'évolution, la structure et l'histoire du Français. Nous signalons comme du plus grand intérêt les études de: *Brunot*, *Cohen*, *Dauzat*, *Desonay*, Thérive et *Wartburg*.

10) *Grammaire historique:*

Ouvrages généraux: nous signalons comme ayant un intérêt indéniable les travaux de: *Brunot*, Bruneau, Clédat, Darmesteter, Dauzat, Lerch, Meyer-Lübke, Nyrop et Sneyders de Vogel.

11) *Grammaire historique: Monographies générales:*

Aucune d'entre elles n'est négligeable et toutes présentent un intérêt. Néanmoins, nous signalons les travaux de: *Foulet*, *Jeanjaquet*, Roques, Thurot, Vossler et *Wackernagel*.

12) *Grammaire historique, Latin classique:*

Sont capitales en cette matière les oeuvres de: *Devoto*, *Ernout*, *Juret*, Löfstedt, *Meillet*, *Niederman* et *Riemann*.

13) *Grammaire historique, ancien et moyen français:*

Nous recommandons les excellentes études de: *Anglade*, Cada, Etmayer, *Foulet*, Mackel, Morf, Paris, Schwan-Behrens, *Thurneysen*, Titz, *Voretzsch* et *Raynaud de Lage*.

14) *Grammaire historique, Gallo-romain et Latin médiéval:*

Nous conseillons les manuels de: *Dottin*, *Goetzke*, *Grandgent*, Hofmann, *Meyer-Lübke*, *Norberg*, *Thurneysen* et *Vieilliard*.

15) *Grammaire historique: la Renaissance:*

Particulièrement importantes pour cette période sont les études de: *Darmesteter* et *Hatzfeld*, *Gougenheim*, *Huguet*, *Wagner* et *Zander*.

16) *Grammaire historique: le XVII^e siècle:*

Il faut retenir les travaux de: *Ead*, *Haare* et *Streicher*.

17) *Grammaire historique: le XVIII^e et le XIX^e siècles:*

Nous signalons pour cette période les études de: *Brunot*, *Cohen*, *François*, *Gohin*, *Rauft* et *Schkommodau*, comme étant les plus complètes.

18) *Grammaire d'aujourd'hui: ouvrages généraux:*

Nous nous bornerons à citer ici les grammaires de l'Académie, *Bloch* et *Georgin*, *Bruneau*, *Clédat*, *Cohen*, *Damourette* et *Pichon*, *Dauzat*, *Georgin*, *Gougenheim*, *Grevisse*, *Lerch*, *Secheyaye* et *Winkler*.

19) *Grammaire d'aujourd'hui: Morphologie:*

Cette section comprend les principales études de: *Dauzat*, *Marguerite Durand*, *Fahlin*, *Fouché*, *Gougenheim*, *Hjelmslev*, *Lombard*, *Pichon*, *Sneyders de Vogel*, *Spitzer* et *Weerenbeck*.

20) *Grammaire d'aujourd'hui, Syntaxe:*

Les principales études sont celles de: *Almberg*, *Blinkenberg*, *C. de Boer*, *Boillot*, *Broendal*, *Brunot*, *Cressot*, *Cohen*, *Collin*, *Cornu*, *Damourette*, *Dauzat*, *Etmayer*, *Fouché*, *Foulet*, *Gilliéron*, *Gougenheim*, *Guillaume*, *Haas*, *Hjelmslev*, *Lerch*, *Lombard*, *Nyrop*, *Ringenson*, *Sandfeld*, *Secheyaye*, *Spitzer*, *Tesnière*, *Ullmann*, *Wagner*, *Wartburg*, *Zumthor*.

21) *Lexicologie:*

Les travaux de: *Dauzat*, *Frey* et *Gilliéron* sont de toute importance et d'une extrême rigueur scientifique.

22) *Sémantique:*

Nous conseillons vivement les études de: *Bertoldi*, *Bonfante*, *Brunot*, *Cressot*, *Dauzat*, *Esnault*, *Galichet*, *Gamillscheg*, *Grammont*, *Guiraud*, *Hatzfeld*, *Jaberg*, *Marouzeau*, *Meillet*, *Meriggi*, *Migliorini*, *Ohman*, *Paulhan*, *Rosetti*, *Schöne*, *Spitzer*, *Stern* et *Ullman*.

23) *Stylistique:*

A consulter, les travaux de: *Bally*, *Bruneau*, *Cressot*, *Guiraud*, *Hatzfeld*, *Lanson*, *Marouzeau*, *Secheyne*, *Spitzer*, *Ullmann*.

24) *Dictionnaires:*

Nous présentons des dictionnaires lexicologiques, analogiques, étymologiques, etc...

25) *Revue de Philologie:*

Les principales revues du monde qui traitent de la Langue Française y sont présentées.

II. CONNAISSANCE DE LA FRANCE: SON HISTOIRE, SA PENSÉE, SA LITTÉRATURE ET SON ART.

Nous groupons sous ce titre des ouvrages généraux, dans l'ordre suivant:

- 1) Histoire politique et de la civilisation française.
- 2) Histoire de la pensée française.
- 3) Histoire de la Littérature française.
- 4) Histoire de l'Art français.
- 5) Ouvrages généraux de critique littéraire.

Après quoi, nous présentons quelques monographies sur des aspects différents de l'Histoire de la civilisation (Art, Littérature, pensée...) se rapportant à une époque donnée de l'Histoire de la France:

- 6) Moyen-Age.
- 7) Renaissance.
- 8) XVII^e siècle.
- 9) XVIII^e siècle.
- 10) XIX^e siècle.
- 11) XX^e siècle.

Finalement, sous le titre: «Connaissance de la France», nous groupons quelques livres se rapportant à des aspects géographiques et touristiques de la France, livres ayant un intérêt littéraire et servant de lectures destinées à donner une idée de la diversité régionale de la France.

III. ÉCRIVAINS FRANÇAIS.

Quelques 230 écrivains français sont choisis dans une bibliographie sélectionnée parmi nombre de travaux s'y rapportant (études biographiques, historiques, idéologiques, stylistiques). Cette liste est dressée par auteurs et suit l'ordre alphabétique. Elle ne prétend en aucun cas être complète. Pour les contemporains, on trouvera maints renseignements utiles dans notre liste, les classiques ayant été l'objet de nombreuses bibliographies (notamment celles de M. M. Lanson, Guiraud, Talvart, Thieme, Van Tieghem, Varillon et Molstein), auxquelles nous renvoyons nos lecteurs pour des renseignements complémentaires.

I

LINGUISTIQUE GÉNÉRALE ET LINGUISTIQUE FRANÇAISE

- BALLY, Ch.—Linguistique générale et Linguistique française. 3ème éd. Berne, 1950.
- BLOCH, B., et TRAGER, G. L.—Outline of Linguistic Analysis, Baltimore, 1942.
- BLOOMFIELD, L.—Language. New York, 1933.
- BOURCIEZ, E.—Éléments de linguistique romane. Paris. Champion, 1947.
- BRONDAL, V.—Essais de Linguistique générale. Copenhague, 1943.
- BRUNOT, Ferdinand.—La pensée et la langue. 3ème éd. Paris. Masson, 1936.
- BÜHLER, K.—Phonetik und Philologie. T. C. L. P. 4.
- BÜHLER, K.—Axiomatik der Sprachwissenschaft. Kantstudien, 38.
- BUYSENS, E.—Les langages et le discours. Bruxelles, 1943.
- CLEDAT, L.—Manuel de Linguistique romane. Paris. Champion, 1925.
- COHEN, Marcel.—Le Langage. Paris. Editions sociales, 1950.
- DAUZAT, Albert.—La Géographie linguistique-avec 7 cartes. 1922. Paris, Flammarion (Bibl. de Culture Générale).
- DAUZAT, Albert.—La Philosophie du langage. 1912. 6ème éd. Paris, Flammarion, 1929.
- DAUZAT, Albert.—La vie du langage. 4ème éd. Colin, 1928.
- DAUZAT, Albert.—L'Europe linguistique. Paris. Payot, 1940. 2ème éd. refondue, 1953.
- DELACROIX, H.—Le langage et la pensée. 2ème éd. Paris. Alcan, 1930.
- FREI, H.—De la Linguistique comme science de loia. Lingua, 1.
- GAUCHAT et JEANJAQUET.—Bibliographie linguistique de la Suisse. Neuchâtel, 1912.
- GINNEKEN, J. Van.—Principes de Linguistique psychologique. Rivière. Paris, 1907.
- GREGOIRE, A.—La linguistique. 6ème éd. revue, Paris. Delagrave, 1948.
- GROEBER, G.—Grundriss der romanischen Philologie. 4 vol. Strasbourg. Trübner, 1897. 2ème éd. revue, 1904. continuée à Berlin, Gruyter, 1933.
- GROOT A., W. de.—Structural Linguistics and Word classes. Lingua 1.
- HJELMSLEV, L.—Forme et substance linguistique. Bull. cercle ling. de Copenhague. IV. 1937-38.
- HJELMSLEV, L.—Omkring Sprogteoriens grundlaeggelse. Copenhague, 1943.

- HJELMSLEV, L.—Principes de grammaire générale. Kgl. Danske Videnskaberne Selskab. Hist. fil. Meddelelser XVI. 1. Copenhagen, 1928.
- JORDAN, I., et ORR, J.—An Introduction to Romance Linguistics. Londres, 1937.
- ISACENKO, A. V.—Morphologie, Syntaxe et Phraséologie. Cahiers F. de Saussure, 7.
- LERCH, E.—Hauptprobleme der französischen Sprache. 2 Vol. Westermann. Braunschweig, 1930-1931.
- MAGMISSON, R.—Studies in the Theory of the Parts of speech. Lund, Gleerup et Copenhagen. Munksgaard, 1954.
- MALDONADO DE GÜEVARA.—"Estudios sobre los Principios de Gramática General de Hjelmslev". Universidad de Granada, 1958.
- MAROUZEAU, J.—La Linguistique ou Science du Langage. Paris. Geuthner, 1921. 2ème éd. 1944.
- MAROUZEAU, J.—Lexique de la Terminologie linguistique (Français, Allemand, Anglais, Italien). 3ème éd. Paris, Geuthner, 1951.
- MARTINET, A.—Au sujet des fondements de la théorie linguistique de Louis Hjelmslev. Bull. Soc. Linguistique. XLII. Paris, 1942-1945.
- MEILLET, A.—Les dialectes indo-européens. Paris. Champion, 1922.
- MEILLET, A.—Linguistique historique et Linguistique générale. T. I. Paris, Champion, 1921. T. II. Paris, Klincksieck, 1936. Nouveau tirage, 1938.
- MEYER-LÜBKE, W.—Grammatik der romanischen Sprachen. 4 vol. Reiland. Leipzig, 1890-1902.
- MEYER-LÜBKE, W.—Einführung in das Studium der romanischen Sprachwissenschaft. 3ème éd. Heidelberg, 1920.
- MILLARDET, G.—Linguistique et Dialectologie romanes. (Problèmes et méthodes.) Montpellier-Paris, 1923.
- REICHLING, A.—What is General Linguistics? *Lingua*, 1.
- ROHLFS, G.—Einführung in die romanische philologie. Munich, 1950.
- ROSS, A. S. C.—The Fundamental Definitions of the Theory of Language. *Acta Linguistica*, 4.
- SAPIR, E.—Language. Oxford, London, 1921.
- SAUSSURE, Ferdinand de.—(Avec collaboration de Albert Sechehaye et Albert Riedlinger). Cours de Linguistique Générale. Paris, Payot, 1949.
- SCHUBEL, F.—Aufgaben und Ergebnisse der allgemeinen Linguistik. *Studia Neophilologica*, 20.
- SECHEHAYE, A.—Programmes et méthodes de la Linguistique théorique. Paris. Champion, 1908.
- SERRUS, Ch.—La langue, le sens, la pensée. Presses Universitaires de France. Paris, 1941.
- THOMAS, A.—Essais de Philologie. Paris. Bouillon, 1897.
- THOMAS, A.—Nouveaux essais. 1940.
- TRNKA, B.—Méthode de comparaison analytique et grammaire comparée historique. T. C. L. P., 1.
- VENDRYES, J.—Le langage (Introd. Linguistique à l'histoire). La Renaissance du Livre, Paris, 1921.
- WAGNER, R.-L.—Introduction à la linguistique française. Giard. Lille, 1947. Droz. Genève, 1947.
- WARTBURG, Walter von.—Die Entstehung der romanischen Völker. Niemeyer. Halle, 1939. Traduction française: Presses Univ. de France, 1941.
- WARTBURG, Walter von.—Problèmes et méthodes de la Linguistique. Presses Universitaires de France. Paris, 1946.
- WELLS, R. S.—De Saussure's System of Linguistics. *Word* 3. 1947.

II

PHONOLOGIE

- ALARCOS LLORACH, E.—Fonología Española. Gredos. Madrid, 1950.
- ALONSO, A.—La identidad del fonema. R. F. H. 6. 1944.
- BENVENISTE, E.—Répartition des consonnes et phonologie du mot. T. C. L. P. 8.
- BRÖNDAL, V.—Sound and Phoneme. Proceedings of the 2d international Congress of Phonetic Sciences. Cambridge, 1935.

- BÜHLER, K.—Psychologie der Phoneme. Proceedings of the 2d International Congress of Phonetic Sciences. Cambridge, 1935.
- COHEN, M.—Catégories de mots et phonologie. T. C. L. P. 8.
- CONGRES INTERNATIONAL DE LINGUISTES (Actes).
- DOROSZEWSKY, W.—Autour du "phonème". T. C. L. P. 4.
- GROOT, A. W. de.—Phonologie und Phonetik als Funktionswissenschaften. T. C. L. P. 4.
- HAVRANEK, B.—Zur Phonologischen Geographie. (Das Vokalsystem des balkanischen Sprachbundes). Arch. Néerl. Phon. Exp. 8-9.
- HINTZE, F.—Bemerkungen zur Methodik Phonologischer Untersuchungen der Wortstruktur. Studia Linguistica II. 1. 1948.
- INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONETICS SCIENCES.
- ISACENKO, A.—Propos des voyelles nasales. Bull. de la Soc. Ling. de Paris, 38. 1937.
- JAKOBSON, R.—Die Betonung und ihre rolle in der wort und syntagma-Phonologie. T. C. L. P. 4.
- JAKOBSON, R.—Observations sur le classement phonologique des consonnes. Proceedings of the 3d Int. Congress of Phon. Sciences. Gand, 1938.
- JAKOBSON, R.—Prinzipien der historischen phonologie. T. C. L. P. 4.
- JAKOBSON, R.—Sur la théorie des affinités phonologiques. Actes du IV Congrès de Ling. Copenhague, 1938.
- JAKOBSON, R.—Über die Beschaffenheit der prosodischen Gegensätze. Mélanges... van Ginneken. 1937.
- JAKOBSON, R.—Über die Phonologischen Sprachbünde. T. C. L. P. 4.
- JONES, D.—On Phonemes. T. C. L. P. 4.
- JONES, D.—The theory of Phonemes, and its importance in Practical Linguistics. Arch. Néerl. Phon. Exp. 8-9.
- KORINEK, J. M.—Zur Definition des Phonems. Acta Linguistica, 1.
- LAZICZIUS, J.—Phonétique et phonologie. Lingua, 1.
- LAZICZIUS, J.—Probleme der Phonologie. Ungarische Jahrbücher. V. 1935.
- MARTINET, A.—Equilibre et instabilité des systèmes phonologiques. Inst. of the 3d Int. Congress Phon. Sciences. Gand, 1938.
- MARTINET, A.—La phonologie synchrone et diachronique. Revue des cours et conférences. 40ème année. Paris, 1939.
- MARTINET, A.—Neutralisation et archiphonème. T. C. L. P. 8.
- MARTINET, A.—Rôle de la corrélation dans la phonologie diachronique. T. C. L. P. 8.
- MARTINET, A.—Où en est la phonologie? Lingua, 1.
- MATHESIUS, V.—Collaborateur éminent de la revue: "Travaux du Cercle Linguistique de Prague". Phonologie surtout. 1929.
- MICHEL, Louis.—"Tendances de la Linguistique contemporaine: la Phonologie". Bruxelles, 1942.
- MUKAROVSKY, J.—La phonologie et la poétique. T. C. L. P. 4.
- MÖLLER, Ch.—Thesen und Theorien der Prager Schule. Acta jutlandica, VIII, 2. 1936.
- NAVARRO, T.—Estudios de fonología española. Syracuse. New York, 1946.
- NOVAK, L.—Projet d'une nouvelle définition du phonème. T. C. L. P. 8.
- POS, H. J.—Quelques perspectives philosophiques de la phonologie. (Archives Néerlandaises de Phonétique expérimentale, 8-9.) 1933.
- ROSETTI, A.—Notes de Phonologie. Acta Linguistica, 3.
- SAUSSURE, F. de.—Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague. V. Recherches structurales, 1949. Copenhague, 1949.
- SEIDEL.—Das Wesen der Phonologie. Copenhague. Bucarest, 1943.
- STRAKA, Georges.—Sur la définition du phonème. Bull. de la Fac. Des Lettres de Strasbourg. 20ème année, n.º 2.
- TRAVAU... (Revue).—Travaux du Cercle linguistique de Prague. Direction: Trubetzkoy Jakobson.
- TRUBETZKOY, N. S.—Anleitung zu phonologischen Beschreibungen. Brno, 1935.
- TRUBETZKOY, N. S.—Die Aufhebung der phonologischen Gegensätze. T. C. L. P. 6.
- TRUBETZKOY, N. S.—Essai d'une théorie des oppositions phonologiques. Journal de Psychologie, 83.
- TRUBETZKOY, N. S.—Principes de Phonologie.—Traduct. Cantineau.—Klincksieck, Paris, 1957.
- TRUBETZKOY, N. S.—Grundzüge der Phonologie. T. C. L. P. 7.
- TRUBETZKOY, N. S.—La Phonologie actuelle. Journal de Psychologie 30. 1933.

- TRUBETZKOY, U. S.—Die phonologischen Grenzsignale. Proc. of the 2d Int. Congress of Phon. Sciences. Cambridge, 1935.
- TRUBETZKOY, N. S.—Die phonologische Systeme. T. C. L. P. 4.
- TRUBETZKOY, N. S.—Phonologie und Sprachgeographie. T. C. L. P. 4.
- TRUBETZKOY, N. S.—Zur phonologischen Geographie der Welt. Proc. III Int. Congress Phon. Sciences.
- TRUBETZKOY, N. S.—Über eine neue kritik des phonembegriffes. Archiv für vgl. Phonetik 1.
- TRUBETZKOY, N. S.—Zur allgemeinen Theorie der phonologischen Vokalsysteme. T. C. L. P. 1.
- TWADDELL, F.—On defining the Phoneme. Language monographs. 16. 1935.
- ULASZYN, H.—Laut, Phonema, Morphonema. T. C. L. P. 4.
- VACHEK, J.—Several Thoughts on several Statements of the Phoneme Theory. American Speech, 10. 1935.
- WIJK, N. van.—L'étude diachronique des phénomènes phonologiques et extraphonologiques. T. C. L. P. 8.
- WIJK, N. van.—Phonologie. 1939.
- ZWIRNER, E.—Phonologie und Phonetik. Acta Linguistica, 1. 1939.

III

PHONÉTIQUE GÉNÉRALE

- BATTISTI, C.—Fonetica generale. Milan, 1938.
- BELIC, A.—L'accent de la phrase et l'accent du mot. T. C. L. P. 4.
- BENVENISTE, E.—Répartition des consonnes et phonologie du mot. T. C. L. P. 8.
- BRUNEAU, Ch.—Manuel de Phonétique. Paris, 1927.
- BREYMANN, H.—Die Phonetische Literatur von 1876-1895. Leipzig, 1897.
- BÜHLER, K.—Phonetik und Philologie. T. C. L. P. 4.
- DIETH, E.—Vademecum der Phonetik. Heidelberg, 1911.
- DURAND, M.—Essai sur la nature de la notion de durée vocalique. T. C. L. P. 8.
- FILOLOGIA... (Revue).—Revista de Filología Española. Madrid, desde 1914.
- FILOLOGIA... (Revue).—Revista de Filología Hispánica. Buenos Aires, 1939-46. Director: Amado Alonso, y su continuación: Nueva Revista de Filología Hispánica. Mexico, desde 1947. Director: Amado Alonso.
- FOUCHÉ, Pierre.—"Etudes de Phonétique générale". Fac. des lettres de Strasbourg. Les Belles Lettres. Paris, 1927.
- GILI GAYA, Samuel.—Elementos de Fonetica general. Gredos. Madrid, 1953.
- GRAMMONT, Maurice.—"La dissimilation consonantique dans les langues indo-européennes et dans les langues romanes". 1895.
- GREGOIRE, A.—L'apprentissage du langage Lingua, 1.
- GROOT, A. W. de.—Phonologie und Phonetik als Funktionswissenschaften. T. C. L. P. 4.
- GROOT, A. W.—La Syllabe: essai de synthèse. B. S. L. 27.
- HJELMSLEV, L.—Accent, intonation, quantité. Studi Baltici, 6. Rome, 1937.
- HJELMSLEV, L.—"Langue et parole". Cahiers Ferdinand Saussure, 2. 1942.
- HJELMSLEV, L.—On the Principles of Phonematics. Proceedings of the 2nd Int. Congress of Phon. Sciences. 1935.
- HJELMSLEV, L.—Über die Beziehungen der Phonetik zur Sprachwissenschaft. Archiv. f. vgl. Phonetik 2. 1938.
- ISACENKO, A.—A propos des voyelles nasales. Bull. de la Soc. Ling. de Paris. 38. 1937.
- JESPERSEN, O.—Lehrbuch der Phonetik. 3ème. éd. Leipzig, 1930.
- LAZICZIUS, J.—Phonétique et Phonologie. Lingua, 1.
- MAITRE (Revue).—Le maitre phonétique. 1886-1914. Directeur: Paul Passy. Continue actuellement sous la direction de A. C. Gimson.
- PANCONCELLI-CALZIA, G.—Bibliographia phonetica (depuis 1906). Medizinisch-pädagogische monatschrift.
- PANCONCELLI-CALZIA, G.—Annotationes phoneticæ (depuis 1906). Bibliographie phonétique publiée dans la revue Vox du laboratoire de Phonétique Expérimentale de Hambourg.
- PAROLE (Revue).—La Parole (1899-1904). Directeur: J. Roussetot.

- PASSY, Paul.—"Etude sur les changements phonétiques". Paris, 1890.
- PASSY, Paul.—Petite phonétique comparée des principales langues européennes. 6ème éd. Leipzig, 1906.
- PHONETISCHE... (Revue).—"Phonetische Studien". Directeur: W. VIETOR (1888-1893). Elle fut continuée sous le titre de —Die Neueren Sprache".
- POLINANOV, E.—La perception de sons dans une langue étrangère. T. C. L. P. 4. REVUE... (Revue).—Revue de Phonétique. Directeur: J. Rousselot (1911-1914).
- ROSETTI, Al.—Curs de Fonetica generala. Bucarest, 1930.
- ROSETTI, A.—Sur la théorie de la syllabe. Bull. Ling. Bucarest, 1935.
- ROUDET.—"Eléments de Phonétique générale". Welter. Paris, 1910.
- SOMMERFELT, A.—Sur l'importance générale de la syllabe. T. C. L. P. 4.
- SOTAVALTA, A.—Die Phonetik und ihre Beziehung zu den Grenzwissenschaften. Annales Acad. Scient. Fennicae, 31, 3. Helsinki, 1936.
- SWEET, H.—A primer of phonetics. 3ème éd. Oxford, 1906.
- TRAVAUX... (Revue).—Travaux du Cercle linguistique de Prague (T. C. L. P.). Directeurs: Trubetzkoj et Jakobson.
- TRUBETZKOJ.—Charakter und Methode der Systematischen Phonologischen Darstellung einer gegebenen Sprache. Arch. Néerl. Phon. Exp. 8-9. 1933.
- TRUBETZKOJ, N. S.—Die Phonetische Grundlagen der sogenannten Quantität in der verschiedenen Sprachen. Scritti in onore di A. Trombetti. Milan, 1938.
- ULDALL, H. S.—The Structural Interpretation of Diphthongs. Proceedings of the 3d International Congress of Phonetic Sciences. Gand, 1938.
- ZIPF, F. K.—Psycho-Biology of Language. Boston-Cambridge. Mass, 1935.
- ZIPF, G. K.—Selected Studies of the Principle of Relative Frequency in Language. Cambridge, Mass, 1932.
- ZWIRNER, E.—Phonologie und Phonetik. Acta Linguistica, 1. 1939.

IV

PHONÉTIQUE EXPÉRIMENTALE et PHONÉTIQUE INSTRUMENTALE

- ALVAREZ PUEBLA DE CHAVES.—Problemas de Fonética Experimental. La Plata, 1948.
- ARCHIVES... (Revue).—Archives néerlandaises de Phonétique expérimentale. Directeur: M. NIJHOFT. La Haye (depuis 1927).
- BELL.—Visible speech. Etude sur le jeu de la langue et des lèvres. 1867.
- BRÜCKE.—"Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute". 1856.
- DURAND, Melle.—"Études expérimentales sur la durée des consonnes parisiennes". D'Arthey. Paris, 1936.
- EXPERIMENTALPHONETIK (Revue).—Zeitschrift für Experimentalphonetik. Directeur: E. W. Scripture. Leipzig (depuis 1930).
- GEMELLI, A., et PASTORI, G.—L'analisi elettro-acustica del Linguaggio. Milan, 1934.
- GUTZMANN, H.—Physiologie der Stimme und Sprache. Braunschweig, 1928.
- HELMHOLTZ.—"Die Lehre der Tonempfindungen" (Etudes sur le "timbre"). 1862.
- HJELMSLEV, L.—On the principles of Phonematics, proceedings of the 2d International Congress of Phonetic Sciences. Cambridge, 1935.
- JOOS, Martin.—Acoustic Phonetics. Language Monographs, N.º 23. 1948.
- MATHESIUS, V.—Zur Problem der Belastungs- und Kombinationsfähigkeit der Phoneme. T. C. L. P. 4.
- MILLET, A.—Précis d'expérimentation phonétique. La physiologie des articulations. Paris, 1926.
- PANCONCELLI-CALZIA, G.—Die experimentelle Phonetik in Ihrer Anwendung auf die Sprachwissenschaft. Berlin, 1927.
- PIKE, K. L.—Phonetics. A critical analysis of Phonetic theory and a technic for the practical description of sounds. University of Michigan, 1947.
- POIROT, J.—Die Phonetik. "Handbuch der physiologischen methodik de Tigerstedt". Leipzig, 1911. Tome III.
- POTTER, R. K.; KOPP, G. A., et GREEN, H. G.—Visible Speech. New York, 1946.
- POTTER, R. K., et STEINBERG.—Toward the specification of speech monograph.

1950. Bell Telephone System Technical Publications. (Brochures sur l'électro-acoustique).
- ROUSSELOT, L'Abbé.—"Principes de Phonétique expérimentale". 1897-1908. (Phonétique instrumentale d'après Grammont).
- SCRIPTURE, E. W.—Elements of experimental Phonetics. New York, 1902.
- VOX (Revue).—VOX; public: Laboratoire de Phonétique expérimentale de Hambourg depuis 1914. Directeurs: H. Gutzmann. G. Pancocelli-Calzia.
- ZWIRNER, E., et ZWIRNER, K.—Grundfrage der Phonometrie. Berlin, 1936.

V

PHONOLOGIE ET PHONÉTIQUE HISTORIQUES

- BLOCH, Oscar.—L'assibilation d'R dans les parlars gallo-romans. Revue de Linguistique romane, 1927, 92-151.
- BOURCIEZ.—"Précis historique de Phonétique Française". Klincksieck. Paris, 1930.
- BRUNOT, F., et BRUNEAU, Ch.—Précis de Grammaire historique de la Langue Française. 3ème éd. refondue, Masson. Paris, 1949.
- CLEDAT, L.—Manuel de Phonétique et de Morphologie historique française. Paris, 1917.
- DARMESTER, A.—Cours de Grammaire historique de la Langue française. Delagrave. Paris, 1931-1934 (12ème et 14ème édition).
- DAUZAT.—"Phonétique et Grammaire historique de la Langue française". Larousse. Paris, 1950.
- DAUZAT.—"Histoire de la langue française". 1930. (Avec des aperçus intéressants sur la Phonétique.)
- FOUCHE, Pierre.—Phonétique historique du Français: Introduction. Klincksieck. Paris, 1952.
- FOUCHE, Pierre.—Phonétique historique du Français: Les voyelles. Klincksieck. Paris, 1958.
- GOUGENHEIM, G.—"Réflexions sur la phonologie historique du Français". Publié dans "Travaux du Cercle Linguistique de Prague, VIII, 1939".
- HAUDRICOURT, A. G.—Quelques principes de phonologie historique. T. C. L. P. 8.
- JAKOBSON, R.—Prinzipien der Hist. Phon. T. C. L. P. 4.
- MARCHOT, P.—Petite phonétique du Français pré-littéraire (VI^e-IX^es). Fribourg, Suisse, 1903.
- MEYER-LÜBKE, W.—Historische Grammatik der Französischen Sprache. (2 vol.) Winter. Heidelberg, 1908-1921.
- MICHAELSSON, K.—Le passage p>r en Français. Uppsala, 1924.
- NIEDERMANN, M.—Précis de Phonétique historique du Latin. Paris, 1931.
- NYROP, Kr.—Grammaire historique de la langue française (6 vol.). Copenhague, Guldendanske Boghandel. Paris. Picard, 1899-1930.
- PARIS, Gaston.—Étude sur le rôle de l'accent latin dans la langue française. Paris, 1862.
- PASSY, Paul.—Le passage de EI à OI en ancien français. Revue philologique française, 1906, 8-13.
- POPE, M. K.—From Latin to modern French, with special consideration of anglo-norman phonology and morphology. University Press. Manchester, 1934.
- REGULA, Moritz.—Französische Sprachlehre auf biogenetischer Grundlage.
- RITCHER, E.—Beiträge zur Geschichte der Romanismen. I. Chronologische Phonetik der Französischen bis zum ende des 8. Jahrhunderts. Halle, 1934.
- ROSSET.—"Origines de la prononciation moderne étudiées au XVII^e Siècle". Colin, Paris, 1911.
- RYDBERG, G.—Zur Geschichte der französischen e (muet). Upsala, 1896-1907.
- THUROT, Ch.—De la prononciation française depuis le commencement du XVI^e siècle. 2 vol. Paris, 1881-1883.
- WAHLGREN, E. G.—Un problème de phonétique romane, le développement d<r. Uppsala, Leipzig, 1930.
- WARTBURG, W. von.—Évolution et Structure de la Langue française. 4ème éd. Francke. Berne, 1950.

VI

PHONÉTIQUE STATIQUE et PHONOLOGIE SPÉCIALE

- ALARCOS LLORACH, E.—Fonología Española. Gredos, Madrid, 1950.
- BALLY, Ch.—Intonation et Syntaxe. Cahiers F. de Saussure, 1.
- BELCI, A.—L'accent de la phrase et l'accent du mot. T. C. L. P. 4.
- BONNARD.—Manuel de Phonétique française. Payot, Paris, 1927.
- BOREL-MAISONNY, Mme.—Les divers aspects de l'R Parisien. (Le Français moderne. X. 1942.)
- BRUNEAU, Ch.—"Manuel de Phonétique pratique". 2ème éd. Berger-Levrault. Paris, 1931.
- BUBEN, Vladimir.—"Influence de l'Orthographe sur la prononciation du Français moderne". Bratislava, 1935.
- VAN DAELE.—"Phonétique du Français moderne". 1927.
- DELATTRE, Pierre.—"La syllabation ouverte par la méthode compensatrice". French Review, Mai 1944.
- DELATTRE, Pierre.—"L'aperture et la syllabation phonétique". French Review, XVII, mars 1944.
- DELATTRE, Pierre.—"La force d'articulation consonantique en Français". French Review, XIV, Juin 1941.
- DELATTRE, Pierre.—"Tendances de coupe syllabique en Français". P. M. L. A. L. V. Juin 1940, N.º 2.
- DELATTRE, Pierre.—Anticipation in the sequence: vowel and consonant group. The French Review, XIII, 1940.
- DURAND, Melle.—"Voyelles longues et voyelles brèves". Paris, 1946.
- DURAND, Melle.—"Perception de durée dans les phrases rythmées". Journal de Psychologie, 1946.
- EVERTZ, E.—Beiträge zur Phonetik der Südfrenchsischen Plosive". Bonn. P. M. L. A. L. V. 1929.
- FOUCHE, Pierre.—"Traité de prononciation française". Klincksieck. Paris, 1956.
- FOUCHE, Pierre.—"Question de prononciation". "Le Français moderne", XV, 1947.
- FOUCHE, Pierre.—"L'état actuel du phonétisme français". 1936. Conférences de l'Institut de Linguistique de l'Université de Paris. IVème année. Boivin. Paris, 1936.
- GILL, A.—"Remarques sur l'accent tonique en français moderne". Dans le Français moderne, 1936.
- GILLIERON.—"Atlas linguistique de la France". 1902-1910. Paris. Champion.
- JOEMANS et GREGOIRE.—"Traité de prononciation française". 1925-31. Editions successives à Liège chez Bénard; à Paris, chez Champion; à Gröninge, chez Walters (4ème éd., 1931).
- GOUGENHEIM, G.—"Eléments de Phonologie française". Publ. de la Faculté de Lettres de Strasbourg, 1935.
- GOUGENHEIM, G.—"A propos des voyelles nasales". (Etude publiée dans le Bull. de la Société de Ling. de Paris, XXXVIII, 1937.)
- GRAMMONT, Maurice. — Prononciation française. Paris. Delagrave. 10ème éd. 1941.
- GRAMMONT, Maurice.—"Traité de Phonétique". Delagrave. Paris, 1933.
- GRAMMONT, Maurice.—"Traité pratique de prononciation française". Delagrave. Paris, 1917.
- GRAMMONT, M., et MARTINET, A.—"Le Français Moderne" publie une discussion intéressante sur la PHONOLOGIE entre ces deux auteurs, dans ses numéros: VI, 1938, 151-146 et 205-211; XII, 1939, 33-40.
- GREGOIRE.—"Les vices de la parole". Weamael Charlier. Namur, 1923.
- GREGOIRE.—"Variations de la durée de la syllabe française suivant sa place dans les groupements phonétiques". Publié dans "La Parole". 1899.
- HAGOND.—"Traité pratique de diction française". 5ème éd. Office de Publicité de Bruxelles. 1951.
- HALL, Robert A., Jr.—Colloquial French Substantive Inflection. French Review XIX, 1945.
- HARVÉ, Dr.—"Euphémie ou la Biendisance". Office de Publicité de Bruxelles, 1925.
- HERLIN. — "Prononçons bien". Bruxelles, 1930.
- KARCEVSKIJ, S.—Sur la phonologie de la phrase. T. C. L. P. 4.
- KRETSCHMER, P.—Der Ursprung der Fragetons und Fragesatzes. Scritti in onore di A. Trombetti. Milan, 1938.

- LANGLARD, H.—“La liaison dans le Français”. 1928. Un peu dépassé, mais utile.
- MALMBERG, Bertil.—“Le système consonantique du Français moderne”. Rev. Etudes romanes de Lund. VII, 1943.
- MALMBERG, Bertil.—“Observations sur le système vocale du Français”. Acta Linguistica, II, 1940-41.
- MALMBERG, Bertil.—“Bemerkungen zum quantitativen Vokalsystem im modernen Französisch”. Acta Linguistica, III, 1942-1943.
- MAROUZEAU.—“L’accent d’insistance”. Études parues dans deux articles du “Journal de Psychologie”, t. XX, 1923 et dans “Mémoires de la Société Linguistique”, t. XXIV, 1924.
- MAROUZEAU.—“Accent d’insistance, affectif et intellectuel”. Dans “le Français moderne”, 1934.
- MAROUZEAU.—“L’intonation du Français”. Paru dans “Le Français Moderne”, 1948, 1^o, 1944, 1.
- MARTINET.—“Remarques sur le système phonologique du Français”. Bull. de la Société Linguistique, 1933.
- MARTINET.—“La prononciation du Français contemporain”. Droz. Paris, 1945.
- MARTINON, Ph.—“Comment on parle le français, 1927.
- MICHAËLIS et PASSY, Paul.—“Dictionnaire phonétique de la langue française”. Meyer. Hanovre, 1927.
- MUKAROWSKY, J.—“Intonation comme facteur de rythme poétique. Arch. Néerl. Phon. Exp. 8-9.
- NAVARRO TOMAS, T.—“Manual de pronunciación española. 6ème éd. C. S. I. C. Madrid, 1950.
- NAVARRO TOMAS.—“Manual de entonación española. New York, 1945.
- NUCELLY.—“Manuel de Prononciation de la langue française”. Hatier. Paris, 1934.
- NYROP, Kr.—“Manuel Phonétique du Français parlé”. Traduit et remanié par Philipot, et dont la 6ème ed. de 1951 a été revue par J. SKOV, Picard, Paris.
- PASSY, Paul.—“Les sons du Français”. Paris. Didier, 1929.
- PEYROLLAZ, Marguerite, et BARA DE TOVAR, M. L.—“Manuel de phonétique et de diction françaises à l’usage des étrangers”. Larousse. Paris, 1954. Très important pour les professeurs étrangers. Inspiré de l’Ecole phonétique de Grenoble et de celle de P. Fouché.
- PHILIPOT.—“Manuel phonétique du Français parlé”. 1914. Traduit de K. NYROP.
- PICHON, E., et DAMOURETTE, J.—“Questions de liaison. Dans “Le Français moderne”. 1936.
- POIROT.—“Les coupes rythmiques”. Article paru dans le tome XLIII du “Skand. Archiv für Physiologie”. C’est lui qui invente les termes: repos, arrêt, coupe (entre les phrases, propositions et groupes rythmiques).
- POLIVANOV, E. D.—Zur Frage der Betonungsfunktionen. T. C. L. P. 6.
- REMACLE.—“Orthophonie française”. Michiels. Liège, 1948.
- ROTY.—“Dire... vers et prose”. Exercices de prononciation et de diction françaises. 4ème éd. Vanderlinden. Bruxelles, 1948.
- ROTY et RIGOT.—“Diction et prononciation françaises”. Vanderlinden. 4ème éd. Bruxelles, 1949.
- ROUSSELOT et LACLOTTE.—“Précis de prononciation française. 3ème éd. 1927, Didier, Paris.
- LE ROY.—“Traité pratique de la diction française. Mellottée. Paris, 1949.
- SANTESSON, C. G.—“Naagra anmärkingar till H. aspirée: franskan. Moderna Språk, XXXVI, 1942.
- SCHER, O.—“Über den französischen Akzent”. Berlin, 1912. Ses théories sur le “Neben akzent” sont fausses, comme le démontre P. Fouché dans: “Où en sont les études du Français”. Le Français moderne, 1935. 2ème éd., 1949.
- SCHMIDT.—“Akzent und Diphtongierung”. 1931.
- SVANTE STUBELIUS.—“Le manuel phonétique de Nyrop à la lumière de recherches plus récentes sur le phonétisme français. Göteborg. Sjätte. Földjen, Sér. A. I tome. N.º 5, 1943.

VII

ORTOGRAPHE

- D'ARTEY.—"Un projet de réforme orthographique". 1940. (Brochure contenant les articles parus dans "Le Français Moderne" de 1939 à 1940 et dûs à Dauzat et Damourette.)
- BEAULIEU, Ch.—Histoire de l'orthographe française. Champion, Paris, 1907. Ouvrage dont le 3ème vol. embrasse la période moderne.
- BLED et BLED.—Cours supérieur d'orthographe. Hachette, 1954. (Beaucoup d'exercices, bien choisis.)
- BRUNOT.—La réforme de l'orthographe. Paris, 1905. Brochure adressée comme lettre ouverte au Ministère de l'Instruction publique.
- BOISTE, J.—Dictionnaire des difficultés de la langue française. Figuière, Paris, 1935.
- BUBEN, Vladimir.—Influence de l'orthographe sur la prononciation du Français moderne. Bratislava, 1935.
- CLEDAT.—Précis d'orthographe française. Hatier, Paris, 1930.
- DAMOURETTE.—Traité moderne de ponctuation. Larousse. Paris, 1939.
- DAUZAT.—La langue française d'aujourd'hui. Colin. Paris, 3ème éd. 1927. (Il y consacre un chapitre à la Réforme de l'Orthographe.)
- FAGUET.—La simplification simple de l'orthographe. 1905.
- FOURNIER, P. F.—Sur l'origine des complications de l'orthographe française "Le Français Moderne", 1940. Il y discute les théories de Beaulieu.
- LE GAL.—Apprenons à ponctuer. Delagrave, Paris, 1933.
- LE GAL.—"Écrivez... n'écrivez pas". Delagrave. Paris, 1928.
- GREVISSSE, Maurice.—"Code de l'Orthographe française". Baudé. Bruxelles, 1947.
- MILLON.—La ponctuation française, 1938.
- SENSINE.—La ponctuation en Français. Payot. Paris, 1930.
- SEVE.—"Ortho". Dictionnaire orthographique: 1er degré (orthojaune), 1947. 2ème degré (orthorange), 1946. 3ème degré (orthover), 1950. Editions scolaires. Chambéry, 1946.
- TRIBOUILLOIS.—Apprenons l'orthographe. Delagrave, Paris, 1926.

VIII

GRAMMAIRE COMPARÉE

- BALLY, Charles.—Linguistique générale et linguistique française. Paris. Leroux, 1932. 2ème éd. Droz, 1944.
- BRUGMANN, K.—Abrégé de grammaire comparée des langues indo-européennes. Paris, 1905.
- DIEZ, F.—Grammaire des langues romanes. 3 vol. Paris, 1874-76.
- MEILLET, A.—Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes. 7ème éd. Paris, 1934.
- MEILLET, A.—Linguistique historique et linguistique générale. 2 tomes. Paris, 1921-1938.
- MEYER-LÜBKE, W.—Grammaire des langues romanes. 4 vol. Paris, 1890-1906.
- TIRCHER, E.—Beiträge zur geschichte der Romanismen. Halle, 1934.
- WARTBURG, W.—Die Entstehung der romanischen Völker. Zurich, 1939.

IX

HISTOIRE DE LA LANGUE

- COHEN, M.—Histoire d'une langue, le Français. Ed. Hier et Aujourd'hui, Paris, 1947.
- DAUZAT, Albert.—Histoire de la langue française. Payot, Paris, 1930.
- DAUZAT, A.—Précis d'histoire de la lan-

- gne et du vocabulaire français. Larousse. Paris, 1949.
- DAUZAT, A.—Le génie de la langue française. 2ème éd. Payot, Paris, 1944.
- DAUZAT, A.—Tableau de la langue française. Origines, évolution, structure actuelle. Payot, Paris, 1939.
- DAUZAT, A.—Le Français, langue diplomatique de l'Europe. Revue Pédagogique, Mai 1918.
- DAUZAT, A.—Défense de la Langue française. Paris, A. Colin, 1912, 3ème partie.
- DAUZAT, A.—Le Français et l'Anglais, langues internationales. Larousse. Paris, 1915.
- DAUZAT, A.—Suisse moderne. Fasquelle, 2ème éd., 1911, 212-274.
- DESONAY, F.—La vivante Histoire du Français. Collection: "Le Français d'aujourd'hui". Baude, Bruxelles, 1946.
- CHARRIAUT, H.—La Belgique moderne. Paris, Flammarion 1910, 63-75.
- NOVICOW, J.—Le Français, langue internationale de l'Europe. B. Grasset, Paris, 1911.
- REYNAUD, Louis.—Histoire générale de l'influence française en Allemagne. Hachette, Paris, 1914.
- THERIVE, A.—Libre histoire de la Langue française. Stock, Paris, 1954.
- WARTBURG, W. von.—Évolution et Structure de la langue française. 4ème éd. Francke, Berne, 1950.
- WEY, Fr.—Histoire des révolutions du langage en France. 1848.
- WILMOTTE.—La culture française en Belgique. Champion, Paris, 1912.

X

GRAMMAIRE HISTORIQUE

- BRUNOT, F.—Histoire de la Langue française des origines à 1900. 12 tomes parus. Colin, Paris, 1905... 1933...
- BRUNOT, F., et BRUNEAU, Ch.—Précis de grammaire historique de la langue française. Masson, Paris, 1949.
- CLEDAT, L.—Manuel de phonétique et de morphologie historique du français. Hachette, Paris, 1917.
- DARMESTER, A.—Cours de Grammaire historique de la langue française. Delagrave, Paris, 1931-34.
- DAUZAT, A.—Phonétique et Grammaire historique de la langue française. Larousse. Paris, 1950.
- LERCH, E.—Historische französischen Syntax. 3 vol. parus. Reisland, Leipzig, 1925, 1929, 1934.
- MEYER-LÜBKE, W.—Grammaire historique de la langue française.
- NIEDERMANN.—Précis de phonétique historique du Latin. Nouv. éd. Paris, 1931.
- NYROP, Kr.—Grammaire historique du Français. 1899 et suivantes.
- SNEYDERS de VOGEL, N.—Syntaxe historique du Français. 2ème éd. Wolters. Groningue et la Haye, 1927.
- SICARD, R. A.—Eléments de Grammaire générale. 2 vol. an VII.
- STENGEL. — Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken. Oppeln, 1890.

XI

GRAMMAIRE HISTORIQUE

(Monographies générales)

- BRANDT, Gustav.—La concurrence entre SOI et LUI, EUX, ELLE (s). Etude historique. Etudes romanes de Lund. VIII. Copenhague, 1944.
- CHABANEAU.—Histoire et théorie de la conjugaison française. Paris, 1879.
- DARMESTER, A.—Traité de la formation des noms composés. 2ème éd. Paris, Bouillon, 1894.
- DAUZAT.—"Où en sont les études du Français". 1935. "Le Français Moderne", D'Arty, Paris.
- FOUCHE.—Le verbe français. Publ. Fac. de Lettres de Strasbourg. Les Belles Lettres. Paris, 1931.
- FOULET, L.—L'influence de l'ancienne langue sur la langue moderne. Romania, LII, 147-156.

- FOULET, L.—L'accent tonique et l'ordre des mots: forme faible du pronom personnel après le verbe. *Romania*, L, 54-93.
- FOULET, L.—Comment on est passé de «ce suis-je» à «c'est moi». *Romania*, XLVI, 46-83.
- FOULET, L.—Le développement des formes surcomposées. *Romania*, LI, 203-252.
- FOULET, L.—Pour l'histoire de «où» relatif, à propos d'un passage de Galeran. *Romania*, LIX, 109-114.
- FOULET, L.—Comment ont évolué les formes de l'interrogation. *Romania*, 1921, 243-348.
- HAAG.—Die Latinität Fredegärs. *Romanische Forschungen*, X, 1899. 835-932.
- JEANJAQUET.—Recherches sur l'origine de la conjonction et des formes romanes équivalentes. Neuchâtel, 1894.
- JEANJAQUET, J.—Formulettes archaïques de négation renforcée dans les patois suisses romans. *Mélanges Duraffour*. Zürich, 1939.
- KOCHER, Frieda.—Reduplikationsmeldungen im Französischen und Italienischen. Aaron, 1921.
- KOERTING.—Formenlehre der französischen Sprache. Paderborn, 1893.
- LÖFSTEDT.—*Syntactica*. Lund. I, 1942; II, 1933.
- MULLER, H. F.—Origine et histoire de la préposition «à» dans les locutions du type de «faire faire quelque chose à quelqu'un». Poitiers, 1912.
- RISOP.—Studien zur Geschichte der französischen Konjugation auf ir. Halle, 1891.
- ROQUES, M.—Histoire littéraire, critique, philologique et syntaxe à propos d'un conditionnel de Michelet. *Fr. Mod.* XII, 1944.
- SAHLIN, G.—C. du Marsais et son rôle dans l'évolution de la grammaire générale. Presses Universitaires. Paris, 1928.
- THURLOT, Ch.—De la prononciation française depuis le commencement du XVI^e siècle. 2 vol. 1881-1882.
- VISING.—Die realen tempora der Vergangenheit.
- VÖSSLER, K.—Frankreichs Kultur und Sprache. 2^eme éd. Winter. Heidelberg, 1929.
- WACKERNAGEL, J.—Vorlesungen über Syntax. Bâle, 1926-28.

XII

GRAMMAIRE HISTORIQUE: LATIN CLASSIQUE

- DEVOTO, F.—Storia della lingua di Roma. Bologne, 1940.
- ERNOUT, A.—Morphologie historique du Latin. Nouv. Ed. Paris, 1935.
- JURET, A. C.—Manuel de Phonétique Latine. Paris, 1921.
- LINDSAY, W. M.—The Latin language. Oxford, 1894.
- LÖFSTEDT.—Vermischte Studien zur lateinischen Sprachkunde und Syntax. Lund, 1936.
- MEILLET, A., et VENDRYES, J.—Traité de Grammaire comparée des langues classiques. 2^eme éd. Paris, 1927.
- MEILLET, A.—Esquisse d'une histoire de la langue latine. 3^eme éd. Paris, 1933.
- NEUE-WAGENER.—Formenlehre der lateinischen Sprache. 3^eme éd. 4. vol. Leipzig, 1892-1905.
- RIEMANN.—Syntaxe latine. 7^eme éd. Paris, 1935.
- SOMMER, F.—Handbuch der lateinischen Laut und Formenlehre. 3^eme éd. Heidelberg, 1914.
- STOLZ, F., et SCHMALZ, J. H.—Lateinische Grammatik, Laut- und Formenlehre, Syntax und Stilistik. 5^eme éd. Munich, 1928.

XIII

GRAMMAIRE HISTORIQUE: GALLO-ROMAIN ET LATIN MÉDIÉVAL

- ARTHUR, Franz.—Zur Galloromanischen Syntax. Supplementheft X der Zs. f. r. z. Spr. und Lit. Iena-Leipzig, 1920.
- BONNET, Max.—Le Latin de Grégoire de Tours. Paris, 1890.
- DOTTIN, G.—La langue gauloise. Paris. Klincksieck, 1920.
- DU CANGE.—Glossarium mediae et infimae latinitatis. 10 vol. Nîort, 1883-87.
- GAMILLSCHEG, E.—Romania germanica. 1932-34.
- GOETZKE, K.—Tabellen und Übungen zum vulgärlatein. Tubinga, 1947.
- GRANDGENT, C. H.—An introduction to vulgar latin. Boston, 1908.
- HOFMANN, J. B.—Lateinische Umgangssprache. 2ème. éd. Heidelberg, 1936.
- LOT, F.—À quelle époque a-t-on cessé de parler latin? "Alma" (Bulletin Du Cange), 6, 1931.
- MOHL, G.—Introduction à la chronologie du latin vulgaire. Paris, 1899.
- MEYER-LÜBKE.—Die Lateinische Sprache in der romanischen Ländern.
- MULLER, H. F.—A chronology of Vulgar Latin. Halle, 1929.
- NICOLAU, M. G.—L'origine du "cursus" rythmique et les débuts de l'accent d'intensité en Latin. Paris, 1930.
- NORBERG, D.—Syntaktische Forschungen auf dem Gebiete des Spätlateins und des frühen mitten lateinischen Syntax. Uppsala, 1944.
- PERSON.—Le Latin des formules mérovingiennes et carolingiennes. Rom. Forschungen. XXVI, 1909, 837-944.
- SILVA-NETO, S.—Fontes do Latim vulgar. Rio de Janeiro, 1946.
- SCHUCHARDT, M.—Der Vokalismus des Vulgärlateins. 3 vol. Leipzig, 1866-68.
- THURNEISEN.—Keltoromanisches. Halle, 1884.
- VIEILLIARD, J.—Le Latin des diplômes royaux et chartes privées de l'époque mérovingienne. Paris. Champion, 1927.

XIV

GRAMMAIRE HISTORIQUE: ANCIEN ET MOYEN FRANÇAIS

- ANGLADE, J.—Grammaire élémentaire de l'Ancien Français. 5ème éd. Colin. Paris, 1934.
- BERGER, H.—Die Lehnwörter in der französischen Sprache ältester Zeit. Leipzig, 1899.
- CADA, J.—La déclinaison et la place du complément d'objet direct nominal en ancien français. Paris, 1925.
- ETTMAYER, K. von.—Vortraege zur charakteristik des altfranzösischen. Fribourg, 1920.
- FOULET, L.—"Si m'aït Dieus" et l'ordre des mots. Romania, LII, 301-324.
- FOULET, Lucien.—"Petite syntaxe de l'ancien français". Paris, Champion, Collection des Classiques Français du Moyen-Age, 1919. 1ère éd., 1923; 3ème éd., 1930.
- KJELLMAN, Hilding.—La construction de l'infinitif dépendant d'une locution impersonnelle en Français des origines du XV^e siècle. Thèse d'Upsal, 1913.
- LEBINSKI.—Die Deklination der Substantiva in der oïl-sprache. Breslau, 1878.
- LYER, St.—Romanské aposice typu *li fel d'anemis, ce fripon de valet*. Casopisu pro moderni filologii XXII. Prague, 1936.
- MACKEL, E.—Die germanischen Elemente in der französischen und provenzalischen Sprache. Heilbronn, 1887.
- MORF, H.—Die Wortstellung im altfranzösischen. Romanische Studien, III, 199.
- PARIS, Gaston.—Les mots d'emprunt dans le plus ancien Français. Journal des savants, 1900, p. 294-299.
- RAYNAUD DE LAGE.—Introduction à l'ancien français. Paris. S. E. D. E. S. 1958.
- SCHOCH, Joseph.—Perfectum historicum und Perfectum praesens im Französischen von seinen Anfängen bis 1700. Halle, a. s., 1912.
- SCHULTZE, A.—Die Wortstellung im altfranzösischen direkten Fragesatze. Braunschweig, 1884.

- SCHWAN-BEHRENS.—Grammaire de l'ancien Français. Reiland Leipzig, 1913.
 SJOEGREN, A.—Le genre des mots d'emprunt norrois en normand. Romania, 1928, 381-412.
 SUCHIER, H.—Die Französische und provenzalische sprache und ihre Mundarten. Trad. fr. par p. Monet. Paris, 1891.
 THURNEISEN.—Die Stellung des verbums im Altfranzösischen. Zeitsch. für rom. Philologie, XII, 289.

- TILANDER, G.—Un problème syntaxique de l'ancien français: je lui donne, je le lui donne. Romania, LXIII, 1937.
 TITZ, K.—La substitution des cas dans les pronoms français. Brno, 1926.
 TRENEL, J. J.—L'Ancien Testament et la langue française du Moyen-Age. Paris, 1904.
 VORETZSCH, K.—Einführung in das Studium der altfranzösischen Sprache. Niemayer, Halle, 1932.

XV

GRAMMAIRE HISTORIQUE: LA RENAISSANCE

- DARMESTER, A., et HATZFELD, A.—Le seizième siècle en France. Paris, Delagrave, 1878.
 DUBOIS, J. (Sylvius Ambianus).—In Linguam gallicam Isagôgê. 1532.
 BELLAY, Joachim du.—La Défense et Illustration de la Langue Française.
 ESTIENNE, R.—Traicté de la grammaire française. 1557.
 GOUGENHEIM, G.—Une survivance du cas sujet au seizième siècle. "Français Moderne", XV, 1947.
 GOUGENHEIM.—Les prépositions EN et DANS dans les premières oeuvres de Ronsard. Mélanges Huguet.
 GOUGENHEIM.—Grammaire de la langue française du XVI^e siècle. Coll. "Les Langues du Monde". Ed. I. A. C. Lyon et Paris, 1951.
 HUGUET, E.—Etude sur la syntaxe de Rabelais, comparée à celle des autres prosateurs, de 1450 à 1550. Paris, 1898.

- HUGUET, A.—L'évolution du sens des mots depuis le XVI^e siècle. Paris, 1934.
 HUGUET, E.—Le langage figuré au XVI^e siècle. Paris, 1933.
 LIVET.—La grammaire française et les grammairiens du XVI^e siècle. Paris, 1859.
 MEIGRET, L.—Le Traité de la Grammaire française. 1550 (réimpr. par Foerster, 1888).
 PALSgrave, J.—L'esclaircissement de la langue françoise. 1530 (réimpr. par Génin, 1852).
 PHILIPPSTAL.—Die Wortstellung in der franz. Prosa der XVI^e jahrhunderts. Disserst., Halle, 1886.
 WAGNER, R. L.—Les phrases hypothétiques commençant par SI dans la langue française des origines à la fin du XVI^e siècle. Droz. Paris, 1939. Recueilli par Wartburg.
 ZANDER, E.—Recherches sur l'emploi de l'article dans le Français du XVI^e siècle. Lund, 1892.

XVI

GRAMMAIRE HISTORIQUE: LE XVII^e SIECLE

- BENOIST, A.—De la syntaxe française entre Palgrave et Vaugelas. 1877.
 BERAÏN.—Nouvelles remarques sur la langue française. Rouen, 1675.
 BOUHOURS.—Remarques. 1676.
 BOUHOURS.—Doutes. 1674.
 EAD.—Commentaires sur les Remarques de Vaugelas. Droz. Paris, 1936. 2 vol.

- HAARE, A.—Syntaxe française du XVII^e s. 4ème éd. Delagrave. Paris, 1935.
 HINDRET.—L'art de bien prononcer et de bien parler la langue française. 1687.
 LANCELOT.—Grammaire générale et raisonnée. 1660.
 MENAGE.—Observations sur la langue française. Paris, 1672.

- OUDIN, A.—Grammaire française rapportée au langage du temps. 1633.
 OUDIN, A.—"Recherches italiennes et françaises, Curiosités françaises, 1640-1643, etc..."
 PETIOT, B.—La conjonction "pour que" au XVII^e s. Clermont-Ferrand, s. D. 1710.
 STREICHER, J.—Remarques sur la langue française de Cl. Favre de Vaugelas. Droz, Paris, 1934.
 VAUGELAS.—Remarques sur la langue française. Paris, 1697.

XVII

GRAMMAIRE HISTORIQUE: LE XVIII^e ET LE XIX^e S.

- BEAUZÉE, M.—Grammaire générale. 1767.
 BESCHERELLE. — Grammaire nationale. 1838.
 BLONDIN, J. N.—Précis de la langue française. 1790.
 BRUNOT, Ferdinand.—La langue française au XIX^e s. dans Petit de Juleville, *Histoire de la langue et la littérature françaises*, t. VII et VIII.
 BUFFIER, Le Père.—Grammaire française sur un plan nouveau. 1714.
 CHAMPSAL.—Grammaire. 1808.
 COHEN, Marcel.—Le Français en 1700 d'après le témoignage de Gile Vaudelin. Champion, Paris, 1946.
 CONDILLAC.—Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parme. (12 vol.) T. I. Grammaire. 1780.
 DOMERGUE, U.—Journal de la langue française. 1785-87 et 1790-91.
 DOMERGUE, U. — Grammaire française simplifiée. 1791.
 FRANÇOIS, Alexis.—La Grammaire du purisme et l'Académie Française au XVII^e s. Paris. G. Bellais, 1905.
 GOHIN, F.—Les transformations de la langue française dans la seconde moitié du XVIII^e s. Paris, Belin, 1903.
 LEGOARANT, R.—Nouvelle anthologie française ou Traité des difficultés de cette langue. 1832.
 LEVIZAC, A. de.—L'art de parler et d'écrire correctement la langue française. 2 vol. 1797.
 NOËL ET CHAMPSAL.—Grammaire. 1828.
 OLIVET, l'Abbé d'.—Remarques sur la Langue française. 1767.
 RAUFT, Th.—Der Einfluss der französischen Revolution auf der Wortschatz der franz. Sprache: 1909.
 RESTAUT, P.—Principes généraux et raisonnés de la grammaire française. Paris, 1730.
 SCKOMMODAU, H.—Der Französische psychologische Wortschatz der zweiten Hälfte des 18 Jahrhunderts. Leipzig, Paris, 1933.
 WAILLY, de.—Grammaire française ou la manière dont les personnes polies et les bons auteurs ont coutume de parler ou d'écrire. 1754.
 WEY, Fr.—Remarques sur la langue française au XIX^e s. 1844.

XVIII

GRAMMAIRE D'AUJOURD'HUI: OUVRAGES GÉNÉRAUX

- ACADEMIE FRANÇAISE.—Grammaire de l'Académie Française. Firmin-Didot. Paris, 1932.
 BALLY, Ch.—Linguistique générale et linguistique française. 2^eme éd. Berne, 1944.
 BLOCH et GEORGIN, O. R.—Grammaire française. Hachette. Paris, 1937.
 BRUNEAU, Ch., et HEULLUY, M.—Grammaire pratique de la Langue Française à l'usage des honnêtes gens. Delagrave. Paris, 1937.
 BRUNEAU et HEULLUY. — Grammaire française. Delagrave. Paris, 1937. Grammaire scolaire.
 CLAVEAU, A.—La langue nouvelle, Essai de critique conservatrice. 1907.
 CLEDAT, L.—En marge des grammaires. Champion. Paris, 1933.

- CLEDAT, L.—Grammaire raisonnée de la Langue Française. Le Soudier. Paris, 1897.
- COHEN, M.—Regards sur la langue française. Sedes. Paris, 1950.
- DAMOURETTE et PICHON.—Des mots à la pensée, Essai de grammaire de la Langue française. D'Arthey, Paris (6 tomes au moins). —Théorie de la négation. —Théorie des pronoms ME et MOI. V tomes, 1936; VI tomes, 1943.
- DAUZAT.—"Où en sont les études du Français?" "Le Français Moderne". 2ème ed. 1949. (Réimpression avec appendice incomplet pour la période 1935-1949.)
- DAUZAT, A.—Etudes de linguistique française. 2ème éd. D'Arthey, Paris, 1946.
- DAUZAT, A.—Grammaire raisonnée de la langue française. Coll. "Les langues du monde". I. A. C., Lyon, 1947. 3ème éd. Lyon et Paris, 1953.
- DAUZAT, A.—Guide du bon usage. Delagrave. Paris, 1954.
- DAUZAT, A.—La langue Française d'aujourd'hui. Colin. 4ème éd. 1927. Paris.
- FREI, H.—La grammaire des fautes. Paris, Geuthner, 1929.
- GEORGIN, R.—Pour un meilleur français. Bonne, Paris, 1951.
- GALICHET, G.—Essai de Grammaire psychologique. Presses Universitaires de France, Paris, 1947.
- GOUGENHEIM, G.—Système grammatical de la langue française. Bihl. Fr. mod. D'arthey, 1939. Paris.
- GREVISSE, M.—Le bon usage. Geuthner. Paris. Duculot. Gembloux. Belgique. 2ème. éd. 1939.
- GUIRAUD.—La grammaire. P. U. F. Paris, 1958.
- JORAN, Th.—Parlons mieux. Delagrave. Paris, 1953.
- LAROUSSE. — Grammaire Larousse du XX^e s. Paris, 1936.
- LAROUSSE, M., et YVON, H.—Cours complet de Grammaire française. Belin. Paris, 1920 (scolaire).
- LERCH, E.—Die Verwendung des romanischen Futurums ala Ausdruck eines sittlichen sollens. Leipzig, Reiland, 1919.
- LERCHE, E.—Französische Sprache und Wesenart. Francfort sur le Main, 1933.
- LERCH, E.—Hauptprobleme der französischen sprache. Braunschweig, 1930 et 1931.
- LORCK.—Der Moderne Individualismus und die französischen persönlichen Fürwörter.
- LORCK.—Passé défini, Imparfait, Passé indéfini, eine grammatisch-psychologische studie. Heidelberg, Winter, 1914.
- MARTINON, Ph.—Comment on parle français. Paris, Larousse, 1927.
- MICHAUT, G., et SCHRICKE, P.—Grammaire française. Hatier. Paris, 1934.
- PLATTNER, Ph.—Ausführliche Grammatik der französischen sprache. 5 vol. Bielefeld. Fribourg, 1899-1908.
- RIVAROL.—Discours sur l'universalité de la langue française. Ed. M. Hervier, 1929.
- TESNIÈRE.—Grammaire structurale de la langue française. Klincksieck. Paris, 1959.
- TOGBY.—Structure immanente de la Langue Française. Paris, 1954.
- SECHEHAYE, Albert.—Ahrégé de grammaire française sur un plan constructif. Zürich, 1926.
- TOBLER, A.—Vermischte Beiträge zur französischen Grammatik, series I-IV. Leipzig, 1886-1908. Paris (traduction par Kuttner et Sudre, 1905).
- VOSSLER.—Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachentwicklung. Heidelberg, 1913.
- WARTBURG et ZUMTHOR.—Précis de Syntaxe du Français Contemporain. Francke. Berne, 1947.
- WINKLER, L.—Aus dem denkssystem des Französischen. Zeitschrift für französische Sprache und Literatur. L. IV, 1931, 423, 480.

XIX

GRAMMAIRE D'AUJOURD'HUI: MORPHOLOGIE

- BAKER, A. L.—Le futur des verbes avoir et savoir. Romania, LXIII, 1937. (Les formes *aurai* et *saurai* sont anciennes et d'origine phonétique.)
- BLOCH, O.—Notes ethymologiques et lexicales. Rev. Ling. Rom. XI. 1935.
- BOWEN, Reginald.—La formation du féminin de l'adjectif et du participe passé

- dans les dialectes normands, picards et wallons d'après l'Atlas Linguistique de la France. Droz, Paris, 1937.
- BRUNEL, Cl.—Le préfixe CA — en picard. Etudes... Mario Roques, 1946.
- CLEDAT, L.—Manuel de phonétique et de morphologie historique du Français. Hachette, Paris, 1917.
- DAMOURETTE.—Quelques remarques sur les possessifs français. "Le Français Moderne", VI, 1938.
- DAUZAT, A.—Le genre en Français moderne. "Le Français Moderne", V, 1937.
- DAUZAT, A.—L'appauvrissement de la dérivation en Français. "Le Français Moderne", V, 1937.
- DUPIRE, Noël.—Le suffixe latin *-alis* en français. Les mélanges Huguet.
- DURAND, Marguerite.—Le genre grammatical en français parlé à Paris et dans la région parisienne. d'Arthey, Paris, 1936.
- FAHLIN, Carin.—Zur Adjektivfunktion der Suffixbildungen auf—eur—teur. Zeitschrift F. rom. Phil. 1942. (Sur la fonction adjectivale des formations suffixales en *-eur* et *-teur*.)
- FALK, P.—Comment *trans* est devenu la marque du superlatif absolu en français. Studia neophilologica. XIII, 1940-41.
- FOUCHE, P.—La terminaison ordinaire *ème*. "Le Français Moderne", X, 1942.
- FOULET, L.—L'extension de la forme oblique des pronoms personnels en ancien français. Romania, LXI, 1933.
- FRANÇOIS, A.—Suffixe littéraire *-ance*. Vox Romania, IV, 1939.
- GOUGENHEIM, G.—Les féminins diminutifs en Français moderne. Modern Language notes. LXI, 1946.
- GOUGENHEIM, G.—Formations nouvelles avec e suffixe *-iser*. "Le Français Moderne", XIV, 1946.
- GOUGENHEIM, G.—Suffixe: être = lître. "Le Français Moderne", 1946.
- GUILLAUME, G.—De la répartition des trois radicaux du verbe *aller* entre les formes de la conjugaison française. "Le Français Moderne", IX, 1941.
- HALL, Robert A.—Colloquial French Verb Inflection Romance Philology, I, 1947.
- HASSELROT, B.—L'origine des suffixes romans en *-tt-*. Studia Neophilologica, XVI, 1943-44.
- HASSELROT, Bergt.—Du changement de genre comme moyen d'indiquer une relation de grandeur dans les langues romanes. Spræketenskapliga selskapets i Uppsala Foerhandlingar. Uppsala, 1943-1954.
- HASSELROT, Bergt.—Les genres des noms de ville en Français. Studia Neophilologica, XVI, 1943, 44.
- HJELMSLEV, L.—Essai d'une théorie des morphèmes. Actes du IV Congrès Int. de Linguistes. Copenhague, 1938.
- HJELMSLEV, L.—La structure morphologique. Vème cong. Int. de Ling. Rapports. Bruxelles, 1939.
- HOEYBYE, P.—Les anciens comparatifs en *-eur*. Renforcement et degré de comparaison. "Le Français Moderne". VII, 1939.
- KOENIG, W.—Die Präfixe *dis-de-* und *ex-* im Galloromanischen. Berliner Beiträge zur romanischen Philologie. V, 1935.
- LERCH, E.—Allemand *-isieren*, français *-iser*, anglais *-ise, -ise*. Sprachkunde, 1938, N.º 2.
- LOMBARD, A.—Une classe spéciale de termes indéfinis dans les langues romanes. Mélanges Walberg. Upsal, 1938.
- MAROUZEAU, J.—Un aspect du féminin français. "Le Français Moderne", XIV, 1946.
- ORR, J.—Problèmes de flexions verbales en Français et en Anglais. "Le Français Moderne", IV, 1936.
- PICHON, E.—Genre et questions connexes. "Le Français Moderne", VI, 1938.
- PICHON, E.—Sur les rapports du genre et du nombre dans le Français d'aujourd'hui. "Le Français Moderne", VI, 1938.
- PICHON, E.—Les principes de la suffixation en français. D'Arthey, Paris, 1942. (Très important.)
- PICHON, E.—La personne grammaticale dans le français d'aujourd'hui. "Le Français moderne", V, 1937.
- RICHTER, E.—Der stammangleich der ablautenden französischen verben. Archivum Romanicum, XXV, 1941. (Sur la normalisation du radical des verbes français à alternance.)
- TAPPOLET, E.—Die genusschwachheit und ihre folgen im französischen. —Sur la faiblesse du genre en Français. Vox Romanica, I, 1936.
- THORNE-HAMMAR, Eva.—Le développement de sens du suffixe latin *-bilis* en Français. Lund. Gleerup, 1942.
- TRAGER, G. L.—The verb morphology of spoken french. Language, XX, 1944.

- SALVERDA DE GRAVE, J. J.—Un préfixe français: *fri-, fra-*. *Neophilologus*, XXVIII, 1942.
- SANFELD.—Les Pronoms.
- SCHÖNE, M.—Notes sur les formes impersonnelles dans le verbe pronominal. "Le Français Moderne", VIII, 1940.
- SNEYDERS DE VOGEL, K.—Les mots d'identité et d'égalité dans les langues romanes. Wageningen, 1947. — dérivées d'*ipse*. — même.
- LEO SPITZER.—Suffixes masculins dans les prénoms français. *Romanic review*, 1946.
- VENDRYES, J.—Sur le suffixe *-is* du français. *Etudes...* Mario Roques, 1949.
- WEERENBECK, B. H. J.—Le pronom *on* en Français et en provençal. Amsterdam, 1945.

XX

GRAMMAIRE D'AUJOURD'HUI: SYNTAXE

- ALMENBERG, Stig.—L'ellipse et l'infinitif de narration en français. *Lundequistska Bokhandeln*, 1942. Uppsala.
- ANDERSSON, S.—Etudes sur la syntaxe et la sémantique du mot français: "tout". Gleerup. Lund, 1954. Munksgaard, Copenhague, 1954. Boyveau et Chevillet, Paris, 1954.
- ASBECK, K. W.—Das unpersönliche medium im Französischen. Iène-Leipzig, W. Gronau, 1935. (Berliner Beiträge zur romanischen philologie, V, 2).
- BALLY, Ch.—"Croire en Dieu, croire au diable". *Mélanges Tappolet*.
- BLINKENBERG, A.—Le problème de l'accord en Français moderne. Munksgaard, Copenhague, 1950.
- BLINKENBERG. — L'ordre des mots en français moderne. Copenhague, 1926 et 1933. 2 vols.
- BOER, C. de.—Essai sur la syntaxe moderne de la préposition en français et en italien. Paris, Champion, 1926.
- BOER, C. de.—Un peu de comparatisme. *Mélanges Bally*, 1939.
- BOER, C. de.—Syntaxe du Français moderne. Leiden, 1947.
- BOER, C. de.—"Que" concessif français. *Neophilologus*, XXVIII, 1942.
- BOER, de C.—Essais de syntaxe du français moderne. Noordhoff. Groningue, 1922.
- BOER, C. de.—Essai de syntaxe française moderne. Champion. Paris, 1923.
- BOER, C. de.—Introduction à l'étude de la syntaxe française. Groningue et Paris, 1933. Ewen. Droz.
- BOILLOT, F.—La construction de la phrase dans "Cyrano de Bergerac". "Le Français Moderne", 1939.
- BOILLOT, F.—Psychologie de la construction dans la phrase française moderne. Presses Universitaires de France, 1930.
- BROENDAL, V.—L'originalité des prépositions en français moderne. *Mélanges Bally*, 1939.
- BRUNOT, F.—L'expression des relations et l'expression des modalités en langue française. Concordances et discordances, Mémoires de l'Académie danoise des Sciences, IV, 8, Copenhague, 1922.
- BUFFIN.—Remarques sur les moyens d'expression de la durée et du temps en Français. Paris, Presses Universitaires, 1925.
- CAMPROUX, Ch.—Le subjonctif imparfait mode de l'irréel. "Le Français Moderne", XIV, 1946.
- CRESSOT, M.—Transposition de personnes et impersonnalisation. "Le Français Moderne", XI, 1943.
- CRESSOT, M.—Répétition nécessaire du pronom *on* sujet et du pronom *il* sujet impersonnel. "Le Français Moderne", 1948.
- COHEN, M.—Changements dans l'ordre des mots en Français contemporain. "Le Français contemporain". "Le Français Moderne", XVI, 1948.
- COLLIN, C. R. S.—Un temps disparaît, l'imparfait du subjonctif. *Studia Neophilologica*, XV, 1942-43.
- CORNU, M.—Les formes surcomposées en français. Francke, Berne, 1953.
- CRESSOT, M.—La place du pronom personnel complément en Français moderne. "Le Français Moderne", IX, 1941.
- DAMOURETTE, J. et PICHON, E.—Le tiroir type Saviez et la notion d'actualité

- dans le français d'aujourd'hui. *Revue de philologie française*, XLIII, 1930, 1-48.
- DAMOURETTE, J.—Proposition participe sujet. "Le Français Moderne", X, 1942.
- DAMOURETTE, J.—Emploi du conditionnel en proposition principale. "Le Français Moderne", XI, 1943.
- DAMOURETTE, J.—Courte note sur la syntaxe de *sans que*. "Le Français Moderne", VI, 1938.
- DAUZAT, A.—Etude sur les périphrases verbales de la langue française. Paris, Les Belles Lettres, 1939.
- DAUZAT, A.—L'expression de l'intensité par la comparaison. "Le Français Moderne", XIII, 1945.
- DAUZAT, A.—Le fléchissement du passé simple et de l'imparfait du subjonctif. "Le Français Moderne", 1937.
- DAUZAT, A.—Notes grammaticales: il n'y a pas que. "Le Français Moderne", XIV, 1946.
- DAUZAT, A.—Un archaïsme prétentieux: vous le pouvez faire; pour se mieux porter. "Le Français Moderne", IX, 1941.
- ERINGA, S.—Sur un mot «vide»: la préposition *de*. *Neophilologus* XXVII, 1942.
- ETTMAYER, K. von.—Analytische syntax der französischen Sprache, mit besonderer Berücksichtigung des altfranzösischen. Niemayer, Halle, 1936.
- FAHLIN, Carin.—Etude sur l'emploi des prépositions *en*, *à*, *dans*, au sens local. Uppsala, 1942.
- FALK, P.—"L'échapper belle, histoire d'une greffe". *Mélanges Walberg* (la... belle jaillir, puis échapper).
- FALK, P.—La valeur de *que* dans *très que* «très». *Mélanges Mélander*.
- FLYDAL, Leiv.—*Aller* et *venir* de suivis de l'infinitif comme expressions de rapports temporels. Oslo, 1943.
- FOUCHE, Pierre.—Le verbe français. Publ. Fac. de Lettres de Strasbourg. Les Belles Lettres. Paris, 1931.
- FOULET, L.—"Tous les combien passe-t-il?" *Mélanges Pope*. Manchester University Press, 1939.
- FOULET, L.—L'ordre des mots et l'analyse de phrase. *Romania*, XLIX, 118-126.
- FOULET, L.—Le "plus" quantitatif et le "plus" temporel. *Etudes...* Mario Roques, 1946.
- FOULET, L.—Les difficultés du relatif en français moderne. *Revue de Philologie française*, XL, 1928, 100-124, et 161-181.
- FOULET, L.—La disparition du prétérite. *Romania*, XLVI, 271-313.
- GILLE, A.—Der konjunktiv im französischen. *Herrig's Archiv*, 1889, t. LXXXII, 423-464.
- GILJERON.—Pathologie et thérapeutique verbale. Champion. Paris, 1921.
- GOUGENHEIM, G.—Etude sur les périphrases verbales de la langue française. Paris, Les Belles Lettres, 1929.
- GOUGENHEIM, G.—Du discours solitaire au monologue intérieur. "Le Français Moderne", XV, 1947.
- GOUGENHEIM, G.—La construction avec sujet des verbes exprimant des phénomènes météorologiques. "Le Français Moderne", XIII, 1945.
- GROSS, Paul.—Die konstruktion des doppelten akkusativobjekts im Französischen. Diss. Göttingen, 1912.
- GUILLAUME, G.—Théorie des auxiliaires et faits connexes. *Bull. Soc. Ling. de Paris*, XXXIX.
- GUILLAUME, G.—Le problème de l'article et sa solution dans la langue française. Hachette. Paris, 1919.
- GUILLAUME, G.—Particularisation et généralisation dans le système français. "Le Français Moderne", XII, 1944. — La question de l'article. (*Fr. Mod.* 1945.) — Logique constructive interne du système. (*Fr. Mod.* 1945.)
- GUILLAUME, G.—Existe-t-il un déponent en français? "Le Français Moderne", XI, 1943.
- GUILLAUME, G.—Thèmes du présent et système des temps français. *Journal de Psychologie*, 1937. Trois thèmes du présent: 1) le *versif*, état passif de la pensée; 2) l'*aversif*, pensée remontant dans le présent, comprenant tous deux l'imparfait, le présent de l'indicatif, le présent du conditionnel; 3) l'*inversif*, passé simple et futur, sans présent.
- GUILLAUME, G.—Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps. Champion. Paris, 1929.
- HAAS, J.—Neufranzösische syntax. Niemayer, Halle, 1909.
- HAAS, J.—Grundlagen der französischen syntax. Halle, 1912.
- HATCHER, A.—Reflexive verbs, latin, old french, modern french. Johns Hopkins Press, Baltimore, 1942.
- HEIMER, E.—Die vertretung hypothetischer Nebensätze durch andere konstruk-

- tionen im französischen. diss. Göttingen, 1913.
- HJELMSLEV, L.—La catégorie des cas, I et II. Acta Jutlandica, VII, 1. 1935, IX, 2, 1937.
- HJELMSLEV, L.—La nature du pronom. Mélanges de linguistique et de philologie offerts à van Ginneken. Paris, 1937.
- HJELMSLEV, L.—Le verbe et la phrase nominale. Mélanges de Philologie, de Littérature et d'Histoire ancienne offerts à Marouzeau. Paris, 1948.
- HOEBYE, P.—L'accord en Français contemporain. Essai de grammaire descriptive. A. F. Host. Copenhague, 1944.
- HOLT, Jens.—Etudes d'aspect. Acta Jutlandica, XV, 2. Copenhague, 1943.
- HORLUCET, P., et MARINET, G.—Bibliographie de la syntaxe française. Lyon-Paris, 1908.
- IRMEN, F.—Französisch *pour* und *pour que*. Zeitsch. f. frz. spr. u. Lit. LXIII, 1940.
- KALIN, Hjalmar.—Etude sur l'expression syntactique du rapport d'agent dans les langues romanes. Thèse d'Upsal, Paris, Champion, 1923.
- KJELLMAN, H.—Mots abrégés et tendances d'abréviation en Français. Akademiska bokhandeln. Uppsala, 1920.
- KJELLMAN Hilding.—Die infinitive bei unpersönlichen verben. Herrig's archiv. T. CLI 244-256.
- KOOPMANN, Wilhelm.—Die inversion des subjekts im französischen. Diss. Göttingen, 1910.
- LANDIN, Elsa.—Etude sur la construction de certains verbes exprimant la prière, la hâte et la nécessité en français. Uppsala. Almqvist et Wiksell, 1938.
- LE BIDOIS, R.—L'inversion absolue du substantif sujet. "Le Français Moderne", IX, 1941.
- LE BIDOIS, G. et R.—Syntaxe du français moderne. (Fondements historiques et psychologiques). Picard. Paris, 1935 et 1938 (2 vol.).
- LERCH, Eugen.—Französische Sprache und Wesensart. Frankfurt a. M. Diesterweg, 1933.
- LERCH, E.—Zur Gebrauch des Artikels, namentlich beim Abstraktum. Zeitsch. f. rom. Phil. LXI, 1941.
- LERCH, E.—«Dans la ville et en villes». Sprachkunde, mars, 1936.
- LERCH, E.—Die inversion in modernen französisch. Ein Beitrag zum studium des neuitigen Schriftsprache. Mélanges Bally, 1939.
- LERCH, E.—Von Wesen des Satzes und von der Bedeutung der Stimmführung für die Satzdefinition. Archiv für die gesamte psychologie, C. 1938.
- LERCH, E.—Prädicative participia für verbalsubstantiva im Französischen. Halle, 1912.
- LERCH, E.—Die Bedeutung der Modi im französischen. Leipzig, Reiland, 1919.
- LERCH, E.—Das futurum des Ferwardenden im Französischen und im Deutschen. Neophilologische mitteilungen, XLIII, 1942.
- LIPS, M.—Le style indirect libre. Payot. Paris, 1926.
- LOMARD, A.—Les constructions nominales dans le Français Moderne. Almqvist et Wiksells Boktryckerie. A-B. Uppsala et Stockholm, 1930.
- LOMBARD, A.—L'infinitif de narration dans les langues romanes. Uppsala, Leipzig 1936.
- LOMBARD A.—Remarques sur l'infinitif de narration. "Le Français Moderne", XV, 1947. Réponse à Almenberg.
- MALKIEL, J.—Das substantivierte adjetiv im französischen. Speer et Schmidt. Berlin, 1938.
- MATSUBARA, H.—Essai sur la syntaxe de l'article en français moderne. Recueil Sirey. Paris, 1932.
- MELANDER, J.—La date du passage de *le me* à *me le*. Mélanges Walberg. Upsal, 1938.
- MILLON, Ch.—Le passé simple chez les romanciers et les dramaturges. "Le Français Moderne", IV, 1938.
- MOENCH, Ernst.—Die Verwendung des gerundiums und des participium praesentis im Französischen. Diss. Göttingen, 1912.
- MOLEN, van der.—Le subjonctif, sa valeur psychologique et son emploi dans la langue parlée. Amsterdam, 1923.
- NILSSON-EHRLE.—Les adverbes en -ment compléments d'un verbe en Français moderne. Gleerup. Lund, 1941.
- NILSSON-EHLE, H.—Le conditionnel "futur du passé" et la périphrase: devait + infinitif. Studia neophilologica, XVI, 1943-1948.
- NYROP, Kr.—Analogie syntaxique. Mémoires de l'Académie danoise des Sciences, III, 1, 1920, 3-10.
- NYROP, K. — Contamination syntaxique.

- Mémoires de l'Académie danoise des Sciences, III, 1, 1920, 10-19.
- OETKEN, J.—Der Modus des objektsatzes im Französischen. Diss. Göttingen, 1911.
- OHLHOFF, K.—Die Syntax der embestimmten Fürwörter rien, néant, quelque, chose und quelle chose. Diss. Göttingen, 1912.
- PIGNON, J.—Emploi du "conditionnel-temporaire" en proposition principale. Fr. Mod., X, 1942.
- REGULA, M.—La fonction du subjonctif en français moderne. Rev. Ling. Rom., XII, 1936.
- RENZENBRINK, Fritz.—Untersuchungen über die Entstehung und den syntaktischen Gebrauch der aus einem substantivierten Adjektivum, einem Pronomen und einer Verbform, abzuleitenden Präpositionen. Diss. Göttingen, 1908.
- REYELL, R.—Ueber den Gebrauch und die begriffliche Entwicklung der Französischen Präpositionen vers, envers, devers, contre, encontre und à l'encontre de. Diss. Göttingen, 1911.
- RINGENSON, K.—Un type d'expression de temps en français. Mélanges Mélander. Upsal, 1943.
- RINGENSON, K.—La veille—à la veille de—au lendemain de. Mélanges Walberg, 1938.
- ROSTAIN, C.—L'emploi d'*aller* devant l'infinitif. Fr. mod. XII, 1944.
- SANFELD, K.—Syntaxe du français contemporain. Champion, Paris, 1928.
- SANFELD, K.—Syntaxe du français moderne, les pronoms. Champion, Paris, 1928.
- SANFELD, K.—Syntaxe du français contemporain. T. I, 1928, Champion; T. II, Droz, 1936; T. III, Droz, 1943.
- SANDMANN.—Remarques sur la genèse d'adjectifs en fonction d'adverbes. Rev. Ling. rom. 1938.
- SCHOSSIG, A.—Verbum, Aktionsart und Aspekt in der "Histoire du Seigneur de Bayart par le Loyal Serviteur". Beihefte zu der Zeitsch. f. r. Phil. 87, Niemayer, Halle, 1936.
- SCHMEDTPER, August.—Die verkürzten Nebensätze im Französischen. Weida, 1912.
- SCHÖNE et MORTREUX, D.—"Leçons de français". Paris, Belin, 1935-1942.
- SECHEHAYE, A.—Essai sur la structure logique de la phrase. Champion, Paris, 1926.
- SECHEHAYE.—Der konjunktiv imperfect und seine konkurrenten, Göttingen, 1902.
- SECHEHAYE.—La méthode constructive en syntaxe. Revue des langues romanes, LIX, 1916-17, 44-76.
- SOLTMANN, Hermann.—Syntax der modi im modernen Französischen. Halle, 1914.
- STEHLI, W.—Die femininbildung von personenbezeichnungen im neuesten Französisch. Vol. 29 de Romanica Helvetica. Francke, Berne, 1949.
- STEN, H.—Les temps du verbe finir (indicatif) en français moderne. Munksgaard. Copenhagen, 1952.
- SPITZER, Leo.—*Vous, nous, régimes atones de on*. "Le Français Moderne", VIII, 1946.
- SPITZER, Leo.—"Que si" "und Wenn". Travaux du Séminaire de Philologie romane, Istamboul, 1937.
- SPITZER, Leo.—"Question de" comme = en fait de. "Le Français Moderne", VIII, 1940.
- SPITZER, Leo.—"Il y a de l'argent plein les poches". Le Français moderne", 1940.
- TESNIERE, L.—Grammaire Structurale de la Langue Française. Klincksieck. Paris, 1959.
- TESNIERE, L.—Théorie structurale des temps composés, Mélanges Bayll, 1939.
- TESNIERE, L.—L'emploi des temps en français. Bulletin de la Faculté de Lettres de Strasbourg N° des cours de vacances, 1927.
- TOGEBY.—Structure immanente de la Langue Française. Paris, 1954.
- TITZ, K.—La substitution des cas dans les pronoms français. Brno, 1926.
- ULLMAN, E. de.—Le passé défini et l'imparfait du subjonctif dans le théâtre contemporain. "Le Français Moderne", 1938.
- VISING, J.—Observations sur les rapports de temps dans certaines phrases temporelles françaises, comparées aux phrases analogues italiennes, espagnoles, portugaises, latines, Mélanges Walberg. Uppsala, 1938.
- YVON, H.—Etre au sens d'aller devant l'infinitif. "Le Français Moderne", 1949.
- YVON, H.—"Pas" et "point" dans les propositions négatives. "Le Français Moderne", XVI, 1948.
- WAGNER, R. L.—Coordonnées spatiales et coordonnées temporelles. Rev. Ling. Rom. XII, 1936.
- WAGNER, R. L.—Une loi d'équilibre en Français Moderne", IV, 1936.

WAGNER, R. L.—Verbes, Préfixes, Adverbes complémentaires. Etudes... Mario Roques, 1946.

WARTBURG, W.; von et Zumthor, P.—

Précis de Syntaxe du Français contemporain. Francke, Berne, 1947.

WINKLER, E.—Französisch «car». Zeitsch. f. franz. Spr. und Lit. LXIII, 1940.

XXI

LEXICOLOGIE

- BAUCHE, H.—Le langage populaire. Grammaire, syntaxe et dictionnaire. Payot, 1920 et 2ème éd. 1946. Paris.
- DARMESTETER, A.—De la création actuelle de mots nouveaux. Paris. Vieweg, 1877.
- DAUZAT, A.—Précis d'histoire de la langue et du vocabulaire français. Paris, 1949.
- DAUZAT, A.—L'argot de la guerre (1914-1918); Colin, 1919. Les Argots. Delagrave, 1946. Les Patois. Delagrave, 1946.
- DAUZAT, A.—Les noms de personnes. 1928, 3ème éd. Paris, Delagrave. (Bibliothèque des chercheurs et des curieux.)
- DAUZAT, A.—Les noms de lieux. Origine et évolution. 1928. (Villes et villages, pays, cours d'eau, montagnes, lieux dits.) Avec 6 cartes. Delagrave. Paris. (Bibliothèque des chercheurs et des curieux.)
- DAUZAT, A.—Les argots. 1929. Delagrave. Paris. (Bibliothèque des chercheurs et des curieux.)
- FREY, Max.—Les transformations du vocabulaire français au XVIII^e s. 1905.
- FREY, Max.—Les transformations du vocabulaire français à l'époque de la Révolution. Presses Universitaires. Paris, 1925.
- GILLIERON, G.—Généalogie des mots qui désignent l'abeille. Paris, 1918.
- GIRARD.—La justesse des mots ou les différentes significations des mots qui passent pour synonymes. 1938.
- GOUGENHEIM, G.—La langue populaire dans le premier quart du XIX^e s. Paris, Les Belles Lettres, 1929.
- HUGUET, E.—L'évolution du sens des mots depuis le XVI^e s. Paris, 1935.
- JABERG, K.—Aspects géographiques du langage. Paris, 1936.
- JUD, J. — Probleme der altromanischen Wortgeographie. Rev. de Ling. romane, I, 181-236, et II, 163-307.
- LACASSAGNE, J.—L'Argot du milieu. Paris, A. Michel, 1929.
- LEBEL, P.—Les noms de personnes. Coll. "Que sais-je?" Presses Universitaires de France. 3ème éd. Paris, 1949.
- MATORE, G.—Le vocabulaire et la société sous Louis-Philippe. Soc. de Publications romanes et françaises, 33. Genève-Lille, 1951.
- RENKONEN, W. O.—Sur l'origine des gallicismes. Étude sémantique. Turku, 1948.
- NISARD, Ch.—Etude sur le langage populaire au patois de Paris et de sa banlieue. Paris, 1872.
- SAINÉAN, L.—Le langage parisien au XIX^e s. Paris, De Boccard, 1920.
- SCHÖNE, M.—Vie et mort des mots. Paris, 1947.
- THOMASSON, Lt. Colonel de.—Naissance et vicissitudes de 300 mots et Locutions. Essai de sémantique. Delagrave. Paris, 1935.
- TIMMERMANS, A.—L'argot parisien. Victonon, 1922. Paris.
- VALKHOFF, M.—Etudes sur les mots français d'origine néerlandaise. Valkhoff et Cie. Amersfoort, 1931.
- VINCENT, A.—Les noms de lieu de la Belgique. Librairie générale, Bruxelles, 1927.
- VINCENT, A.—Toponymie de la France. Librairie générale, Bruxelles, 1937.
- VINCENT, A.—Les noms de famille de la Belgique. Librairie Générale. Bruxelles, 1952.
- WIND, B. H.—Les mots italiens introduits en Français au XVI^e s. Deventer (Hollande), 1928.

XXII

SEMANTIQUE

- ADANK, H.—Essai sur les fondements psychologiques et linguistiques de la métaphore affective. Genève, 1939.
- BACHMANN, A. — Zur psychologischen theorie des sprachlichen Bedeutungswandels. Munich, 1935.
- BERTOLDI, V.—La parola quale mezzo d'espressione. Napoles, 1946.
- BONFANTE, G.—"Semantics, Language". Encyclopedia of Psychology. P. L. Harriman, New York, 1946.
- BREAL M.—Essai de Sémantique. 7ème éd. Hachette Paris, 1930.
- BRONDAL, V.—Le Français, langue abstraite. Copenhague, 1936.
- BRUNOT, F.—La pensée et la langue. 3ème éd. Paris, 1936.
- CARNOY, A.—La science du mot. Traité de sémantique. Louvain, 1927.
- CRESSOT, M.—Le style et ses techniques. Paris, 1947.
- DARMESTER, A.—La vie des mots étudiée dans leurs significations. 19ème éd. Delagrave. Paris, 1937.
- DAUZAT, A.—Etudes de linguistique française. 2ème éd. Paris, 1946.
- DÉSCHANÉL, E.—Les déformations de la langue française. Paris, 1898.
- ERDMANN, K. O.—Die Bedeutung des Wortes. 4ème éd. Leipzig, 1925.
- ESNAULT, G.—"La Sémantique". Dans "Où en sont les études du Français". Ed. A. Dauzat, 2ème éd. 1949, D'Artray, Paris.
- ESNAULT, G.—Imagination populaire, métaphores occidentales. Paris, 1925.
- ESTRICH, R. M., et SPERBER, H.—Three keys to language. New-York, 1952.
- FUNKE, O.—Innere Sprachform. Reichenberg 1; B. 1924.
- GALICHET, G.—Physiologie de la langue française. Paris, 1949.
- GAMILLSCHEG, E.—Französische Bedeutungslehre. Tubinge, 1951.
- GLASER, K.—Zum Bedeutungswandel im französischen. Marburg, 1922.
- GRAMMONT, M.—Essai de psychologie linguistique. Style et poésie. Paris, 1950.
- GUIRAUD, Pierre.—La sémantique. Coll. "Que sais-je?" Presses Universitaires. Paris, 1955.
- HATZFELD, H. — Über Bedeutungsver-schiebung durch formähnlichkeit im Französischen. Munich, 1924.
- HATZFELD, H.—Leitfaden der vergleichenden Bedeutungslehre. Munich, 1924.
- HAVERS, W.—Neuere Literatur zur Sprachtabu. Vienne, 1946.
- HOLT, Jens.—Rational semantik (pletremik). Acta Jutlandica, XVIII, 3. Copenhague, 1946.
- HUGUET, E.—Le langage figuré au XVI^e s. Paris, 1933.
- HUGUET, E.—L'évolution du sens des mots depuis le XVI^e s. Droz. Paris, 1934.
- JABERG, K.—Sprachwissenschaftliche Forschungen und Erlebnisse. Paris-Zurich, Leipzig, 1937.
- JABERG, K.—"Pejorative Bedeutungsentwicklung im Französischen" Zeitschrift für romanische philologie, XXV (1901), XXVII (1903), XXIX (1905).
- KONRAD, H.—Étude sur la métaphore. Paris, 1939.
- KRONASSER, H.—Handbuch der Sema-siologie. Heidelberg, 1952.
- LEHMANN, R.—La sémantique des mots expressifs en Suisse romande. Romanica Helvetica, XXXIV. Berne, 1949.
- LERCH, E.—Französische Sprache und Wesenart. Francfort, 1933.
- LONGNON, A.—Les noms de lieux de la France. Champion. Paris, 1929.
- MAROUZEAU, J.—Précis de stylistique française. 3ème éd. Paris, 1950.
- MARTY, A.—Über Wert und Methode einer allgemeinen beschreibenden Bedeutungslehre. 2ème éd. Berne, 1950.
- MEILLET, A.—Comment les mots changent de sens. 1906.
- MERIGGI, P.—"Sulla semantica". Archivio Glottologico Italiano, XXVI, 1934.
- MIGLIORINI, B.—Dal nome propio al nome comune. Genève, 1927.
- MIGLIORINI, B.—"Calco e irradiazione sinonimica". Boletin del Instituto Caro y Cuervo. Bogotá, 1948.
- MORRIS, Ch.—Signs, language and behavior. New-York, 1946.
- ÖHMAN, S.—Wortinhalt und Weltbild. Vergleichende und methodologische Studien zu Bedeutungslehre und Wortfeldtheorie. Stockholm, 1951.

- OGDEN, C. I., et RICHARDS, I. A.—The meaning of meaning. 4ème éd. Londres, 1936.
- ORR, J.—“On homonymics”. Studies in French language and mediaeval french literature presented to professor M. K. Pope. Manchester, 1939.
- PAULHAN, F.—La double fonction du langage. Revue philosophique civ. 1927.
- PAULHAN, F.—“Qu'est-ce que le sens des mots?” Journal de Psychologie, XXV, 1928.
- PORZIG, W.—Das Wunder der Sprache. Berne, 1950.
- ROSETTI, A.—“Le mot”. Esquisse d'une théorie générale. 2ème éd. Copenhague-Bucarest, 1947.
- ROUDET, L.—Sur la classification psychologique des changements sémantiques. Journal de Psychologie, XVIII, 1921.
- SAINÉAN, L.—Les sources indigènes de l'étymologie française. 3 vols. E. de Boccard, 1925-1930, Paris.
- SCHÖNE, M.—Vie et mort des mots. Coll. “Que sais-je?”. Presses Universitaires de France. Paris, 1947.
- SERRUS, Ch.—La langue, le sens, la pensée. Paris, 1941.
- SPERBER, H.—Einführung in die Bedeutungslehre. 2ème éd. Leipzig, 1930.
- SPITZER, L.—Essays in historical semantics. New York, 1948.
- STERN, G.—Meaning and change of meaning. Göteborg, 1931.
- STRUCK, E.—Bedeutungslehre. Leipzig-Berlin, 1940.
- THOMAS, A.—Mélanges d'étymologie française. 2ème éd. Champion. Paris, 1927.
- TRIER, J.—“Deutsche Bedeutungsforschungen”. Germanische Philologie: Ergebnisse und Aufgaben. Festschrift für O. Behaghel. Heidelberg, 1934.
- ULLMAN, S.—The principles of semantics. Glasgow, 1951.
- ULLMAN, S.—Précis de sémantique française. Francke. Berne, 1958. “Bibliotheca Romanica”.
- VENDRYES, J.—Le langage. Paris, 1921.
- WARTBURG, W. von.—Evolution et structure de la langue française. 4ème éd. Berne, Francke, 1950.
- WEISBERGER, L.—Muttersprache und Geistesbildung. Goettingen, 1929.
- WELLANDER, E.—Studien zum Bedeutungswandel im Deutschen. 3 vol. Upsal, 1917-1928.

XXIII

STYLISTIQUE

- ALBALAT, A.—La formation des styles par l'assimilation des auteurs. Paris, 1901.
- BALLY, Charles.—Le langage et la vie. Payot. Paris, 1926.
- BALLY, Charles.—Traité de Stylistique française. Winter. Heidelberg, 1902, 3ème éd., 1951.
- BALLY, Charles.—Précis de Stylistique. Eggiman. Genève, 1905.
- BALLY, Charles.—Stylistique générale et stylistique française. Francke, Berne, 1944.
- BRUNEAU, Ch.—La Stylistique. Romance Philologi, V., 1951.
- CRESSOT, Marcel.—Le Style et ses techniques. Presses Universitaires de France. Paris, 1947.
- DITTRICH, D.—Grundzüge der Sprachpsychologie. Halle, 1904.
- DUJARDIN, Edouard.—Les premiers poètes du vers libre. Paris. Mercure de France, 1922.
- ESNAULT, G.—Métaphores occidentales. Paris, Presses Universitaires, 1925.
- FARAL, E.—Les arts poétiques des XII^e et XIII^e s. Recherches et documents sur la technique littéraire au Moyen-Age. Champion. Paris, 1924.
- GRAMMONT, Maurice.—Le vers français. Paris, 2ème éd. 1913.
- GUIRAUD, Pierre.—La stylistique. Coll. “Que sais-je?”. Presses Univ. de France, 1954.
- HATZFELD, H.—A. critical bibliography of the new stylistics applied to the romance literatures, 1900-1952.
- HULTENBERG, H.—Le renforcement du sens des adjectifs et des adverbes dans les langues romanes. Uppsala, 1903.
- LANSON, G.—L'art de la prose. Paris, 1908.
- LANSON, G.—Conseils sur l'art d'écrire. Paris, 1903.

- LAROUSSE, P.—Cours lexicologique de style. Larousse, Paris.
- LOTE, G.—"L'alexandrin français d'après la phonétique expérimentale et la rime et l'enjambement étudiés dans l'alexandrin". Paris, 1913.
- MAROUZEAU, J.—Précis de stylistique française. Masson, Paris, 1946.
- PORCHAIN, Auguste.—L'art des vers. Bibliothèque des Annales. Paris.
- SAINÉAN, L.—La création métaphorique en français et en roman. Halle (Niemaeyer), 1905-1907.
- SECHEHAYE, A.—La stylistique et la linguistique théorique. (Mélanges Saussure.) Champion, Paris, 1908.
- SICARD, R. X.—Manuel de la pureté de la langue. Man. Rout, 1823.
- SOUZA, R. de.—Le rythme poétique. Paris, 1892.
- SPITZER, Leo.—Stylstudien. Munich, 1928.
- SPITZER, Leo.—Aufsätze zur romanischen Syntax und Stylistik. Halle a. S., 1918.
- SPITZER, Leo.—Stylistics and Literary history. Princeton. Univ. Press, 1948.
- THOMAS, A.—Nouveaux Essais de philologie française. Bouillon, Paris, 1904.
- TOBLER, A.—Vom französischen Versbau. Leipzig, 4ème éd. 1903.
- ULLMANN, S.—Psychologie et stylistique. Journal de psychologie, 1953, avril-juin.

XXIV

VOCABULAIRE: DICTIONNAIRES

- ACADEMIE FRANÇAISE. — Dictionnaire de l'Académie Française. 2ème éd., 1718; 3ème éd., 1740; 4ème éd., 1762; 5ème éd., 1788; 6ème éd., 1798; 7ème éd., 1818; 8ème éd., 1835; 9ème éd., 1878; 10ème éd., 1934.
- AMADOR DE LOS RIOS. — Diccionario Francés-Español y Español-Francés.
- BEAULIEUX, Ch.—Liste des dictionnaires, lexiques et vocabulaires français antérieurs au Trésor de Nicot. Mélanges Brumont.
- BESCHERELLE.—Dictionnaire national ou Dictionnaire universel de la langue française. Garnier, Paris, 17ème éd., 1871.
- BLOCH, Oscar.—Etymologisches Wörterbuch der französischen Sprache. 1931-1933.
- BLOCH, O., et WARTBURG, W. von.—Dictionnaire étymologique de la langue française. Presses Univ. Paris, 1950.
- BLOCH, O.—Dictionnaire étymologique de la langue française, 2 vol. Paris, 1932.
- BOISTE, J.—Dictionnaire des difficultés de la langue française. Figuière, Paris, 1935.
- BOISTE, J.—Dictionnaire universel de la langue française. 1800.
- BONAFFÉ, Edouard.—Dictionnaire des anglicismes.
- BRACHET.—Dictionnaire étymologique de la langue française, 1870.
- CAYROU, G.—Le français classique. Dictionnaire. Paris, 1923.
- CHANTREAU, P. N.—Dictionnaire général et anecdotique pour servir à l'intelligence des mots dont notre langue s'est enrichie depuis la Révolution. 1790.
- CLEDAT, L.—Dictionnaire étymologique de la langue française. 12ème éd. Hachette, 1929.
- DEL VALLE.—Diccionario Francés-Español y Español-Francés. Senén Martín. Avila.
- DAELE, H. van.—Petit dictionnaire de l'ancien français. Garnier, Paris, 1940.
- DAUZAT, A. — Dictionnaire étymologique de la langue française. Paris, 1938, 6ème éd. 1954.
- DEFONTAINES, Abbé.—Dictionnaire néologique à l'usage des beaux esprits du siècle. 1728.
- DESRANGES, J. C. L. P.—Petit dictionnaire du peuple. 1821.
- DICTIONNAIRE.—Dictionnaire du bas-langage. 1808 (2 vol.). — Dictionnaire du langage vicieux. 1835. — Dictionnaire des Beaux-Arts. 1788.
- DIDEROT et D'ALEMBERT.—Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers. 1751-52.
- DIEZ, F.—Etymologisches Wörterbuch des romanischen Sprachen. 4ème ed. Bonn. 1878.
- ESTIENNE, H.—De la précellence du langage français. (Dictionnaire.) Réimprimé par Huguet.

- ESTIENNE, Robert.—Dictionnaire français-latin. 1539-40.
- FERAUD, Abbé.—Dictionnaire critique de la langue française. Avignon, 1762. Paris, 1788.
- GAMILLSCHEG.—Dictionnaire étymologique de la langue française. 1925-28.
- GAMILLSCHEG, E.—Etymologisches Wörterbuch des französischen Sprache. Winter. Heidelberg, 1926-1928.
- GARNIER.—Dictionnaire Français-Espagnol et Espagnol-Français. Garnier. Paris.
- GARNIER.—Dictionnaire Abrégé Français-Espagnol et Espagnol-Français. Garnier. Paris.
- GILLIERON, J., et EDMONT, E.—Atlas linguistique de la France. Champion. Paris, 1902-1910.
- GIRARD, Abbé.—Synonymes français. 1740.
- GODEFROY, F.—Lexique de l'ancien français (abrégé de son dictionnaire), publié par les soins de Bonnard et Salmon. Paris et Leipzig, 1901.
- GODEFROY, F.—Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous les dialectes du IX^e au XV^e s. 10 vol. Paris, 1880-1904. (Éd. 1937.)
- GRANDIA MATEU, L.—Diccionario Francés-Español y Español-Francés (en prensa). Estudio y Vida. Madrid, 1962.
- GRANDSAIGNES D'HAUTERIVE, R.—Dictionnaire de l'ancien français, Moyen-âge et Renaissance. Larousse. Paris, 1947.
- GRIMBOLT, L.—Vocabulaire synthétique de la langue française. "Étymologie, lexic et Graphique". Racines synonymes. Dérivés français. Noms de personnes, de lieux et de peuples. Locutions latines, grecques, etc... 36.000 mots, 4.500 sujets dessinés. Librairie Larousse. Paris, 1902.
- HACHETTE.—Dictionnaire Espagnol-Français. Hachette. Paris, 1960.
- HATZFELD, DARMESTETER et THOMAS.—Dictionnaire général, précédé d'un traité de la formation de la langue française. 2 vol. Delagrave. Paris, 1890-1900.
- HUGUET, E.—Petit glossaire des classiques français du XVII^e s. (avec les mots qui ont changé de sens.) Hachette. Paris, 1919.
- HUGUET, E.—Dictionnaire de la langue française du XVI^e s. Paris, Champion. Ont paru de A à LEV, 4 tomes. 1925... Didier, Paris, a repris le dictionnaire en 1944.
- KOERTING.—Lateinischromanisches Wörterbuch. Paderborn, 1890.
- KOERTING, G.—Etymologisches Wörterbuch des Französischen Sprache. Paderborn. Schöningh, 1908.
- LA CURNE DE SAINTE-PALAYE.—Dictionnaire historique de l'ancien langage français, jusqu'au temps de Louis XIV. 10 vol. Champion. Paris, 1875-1882.
- LAFAYE.—Dictionnaire des synonymes. Paris, Hachette, 5^{ème} éd. 1884.
- LAROUSSE.—Larousse Universel. 2 vol. Larousse, 1922-23. Nouv. éd. 1948-49.
- LAROUSSE.—Larousse du XX^e siècle. 6 vol. Paris. Larousse, 1927-1933. (Supplément 1953.)
- LAROUSSE.—Larousse classique. Paris.
- LAROUSSE.—Nouveau petit Larousse illustré. Paris.
- LAROUSSE.—Dictionnaire des Synonymes. Paris.
- LAROUSSE.—Dictionnaire des difficultés de la langue française. Paris.
- LAROUSSE.—Dictionnaire des locutions françaises. Paris.
- LAVAUX, J. Ch.—Dictionnaire raisonné des difficultés grammaticales. 1847.
- LEGOARANT, B.—Nouveau dictionnaire critique de la langue française. 1858.
- LEROUX, P. J.—Dictionnaire satyrique, comique, critique, burlesque, libre et proverbial. 1786.
- LITTRÉ.—Dictionnaire de la langue française (avec supplément), 4 vol. 1863-1873 (supplément: 1877). Hachette. Paris.
- LITTRÉ E., et BEAUJEAN, A.—Dictionnaire de la langue française. Paris. Hachette, 1974. Paris. Bruxelles (Ed. universitaires), 1948.
- LOTSCH, F.—Wörterbuch zu modernen französischen Schriftstellern.
- MEILLET, A., et ERNOUT. A.—Dictionnaire étymologique de la langue latine. Paris, 1939.
- MERCIER, S.—Néologie, ou vocabulaire des mots nouveaux. 2. vol. 1801.
- MEYER-LÜBKE.—Romanisches etymologisches Wörterbuch. 3^{ème} éd. Heidelberg, 1935.
- MORTIER, Raoul (Directeur).—Dictionnaire Quillet de la Langue Française. 3 vol. Quillet. Paris, 1946.
- NICOT, J.—Thésor de la langue française. 1606.
- NOËL et CHAPSAL.—Thésor des origines et Dictionnaire gramatical raisonné. 1819.
- NOËL et CHAPSAL.—Nouveau dictionnaire. 1826.

- NOUVEAU DICTIONNAIRE. — Nouveau Dictionnaire des Beaux-Arts. 3 vol. 1806.
- PANCKOUCKE, J.—Dictionnaire des proverbes français et des façons de parler comiques, basses et familières. 1740.
- PLANCHE, J.—Dictionnaire français de la langue oratoire et poétique. 1812.
- PONS-ALLETZ.—Dictionnaire des richesses de la langue française. 1770.
- POUGENS, Ch.—Archéologie française ou vocabulaire des mots tombés en désuétude. 1821-25.
- PREVOST, Abbé.—Manuel lexique ou Dictionnaire portatif des mots français dont la signification n'est pas familière à tout le monde. 1750 et 1775. Paris.
- QUILLET. — Dictionnaire encyclopédique Quillet. 6 vol. Quillet. Paris, 1946.
- REYES, R.—Diccionario Francés-Español y Español-Francés. Ed. Reyes. Madrid.
- RIVAROL.—Discours préliminaire du nouveau dictionnaire français. 1797.
- ROBERT, P.—Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris. Presses Univ. 1951 et suiv.
- Dr. ROBINET, Ad ROBERT et J. le CHAPELAIN.—Dictionnaire historique et biographique de la Révolution et de l'Empire. 1789-1815.
- RÖLAND.—Dictionnaire des expressions vicieuses.
- ROUBAUD.—Synonymes français. 1796.
- SALVA.—Diccionario Francés-Español y Español-Francés.
- SCHELER, August.—Dictionnaire étymologique.
- SCHWARTZE, R.—Die Wörterbücher der französischen Sprache von dem Erscheinen der Dict. de L'Acad. française. 1350-1694.
- SEVE.—"Ortho". Dictionnaire orthographique. 1er degré: orthojaune, 1947. 2ème degré: orthorange, 1946. 3ème degré: orthovert, 1950. Editions scolaires. Chambéry, 1946.
- SNETLAGE.—Dictionnaire nouveau français. 1792.
- SNYSCKERS, A.—Duden français. Dictionnaire illustré. Leipzig. Bibliographisches Institut. A. G. 1937.
- SPES.—Diccionario Manual francés-español y español-francés. Spes. Barcelona.
- THESAURUS.—Thesaurus linguae latinae. Leipzig, depuis 1900.
- TOBLER et LOMMATZSCH.—Altfranzösisches Wörterbuch. Weidmann, Berlin, ont paru les tomes I (1925), II (1936) et une partie du III (1938-43), c'est-à-dire de A — ESLEELIER., Chez Steiner, Wiesbaden, suite du III — FREQUENTABLE, 1949-54.
- TREVOUX. — Dictionnaire universel français et latin. 1704.
- WALDE, A., & HOFMANN, J. B.—Lateinisches etymologisches Wörterbuch. Heidelberg, 1938.
- WARTBURG, Walter von, et BLOCH, Oscar.—Dictionnaire étymologique de la langue française. Presses Univ. de France, 1950. 108, bd. St. Germain, Paris.
- WARTBURG. — Französisches etymologisches Wörterbuch. Heidelberg, depuis 1922.

XXV

PHILOLOGIE: REVUES

- ARCHIV... (Revue).—Archiv für das Studium der neueren Sprachen. Berlin, depuis 1846. — Archiv für lateinischen Lexicographie. Leipzig, 1884-1909.
- ARCHIVIO... (Revue).—Archivio glottologico Italiano. Turin, 1873.
- ARCHIVUM... (Revue).—Archivum romanicum. Genève, depuis 1917.
- BULLETIN.—Bulletin de l'Alliance française.
- BULLETIN... (Revue).—Bulletin linguistique publié par Rosetti. Paris, puis Copenhague-Bucarest, depuis 1933.
- FILOLOGIA... (Revue).—Revista de Filología Hispánica. Buenos Aires, 1939-1946. Nueva Revista de Filología Hispánica. Mexico, depuis 1947. Directeur: Amado ALONSO.
- FILOLOGIA MODERNA (Revue).—Directeur: Emilio Lorenzo. Faculté des Lettres de l'Université de Madrid. Depuis 1961.
- FILOLOGIA... (Revue).—Revista de Filología Española. Madrid, depuis 1914.
- FRENCH STUDIES (Revue). — Oxford. Blackwell, 1947 et suiv.
- LE FRANÇAIS... (Revue).—Le Français

- Moderne. Directeur: DAUZAT. Depuis 1933, trimestrielle.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE.—Revue de l'enseignement du français hors de la France. Hachette. Paris. Depuis 1961.
- MODERN... (Revue).—Modern Language Notes. Baltimore, depuis 1886.
- NEOPHILOLOGUS... (Revue). — Trimestrielle. Groningue, Wolters, 1916 et suiv.
- REVISTA... (Revue).—Revista de Filología Española. C. S. I. C., Madrid, depuis 1914.
- REVISTA... (Revue).—Revista de Filología Hispánica. Buenos Aires. Directeur: Amado ALONSO. — Nueva Revista de Filología Hispánica. Mexico. Directeur: Amado ALONSO.
- REVISTA... (Revue). — Revista Lusitana. Porto, depuis 1887.
- REVUE BELGE... (Revue belge de Philologie et d'Histoire. Trimestrielle. Bruxelles, Van Campenhout, 1922 et suiv.
- REVUE... (Revue).—Revue de dialectologie romane. Bruxelles, 1909-1914.
- REVUE DE LINGUISTIQUE... (Revue de Linguistique romane. Paris. Champion, 1925 et suiv. Interrompue en 1940 et reprise par Droz, Paris, 1939-40-45, actuellement chez Didier. Publiée par la Société de Linguistique romane.
- REVUE... (Revue).—Revue de Philologie française. Paris, 1887-1934.
- REVUE...—Revue des langues romanes. Montpellier, depuis 1870.
- ROMANCE PHILOLOGY... (Revue).—Berkeley and Los Angeles. University of California Press. 1947 et suiv.
- ROMANIA... (Revue).—Romania. Paris, depuis 1872 (Fondée par G. PARIS). 2, rue de Poissy. Publiée par Mario ROQUES.
- ROMANISCHE FORSCHUNGEN... (Revue).—Trimestrielle. Frankfurt am Main. Klostermann, 1883 et suiv.
- STUDI... (Revue).—Studi di Filologia Romanza. Rome, puis Turin, 1885-1903.
- STUDIA NEOPHILOLOGICA... (Revue).—Uppsala. Lundequistiska Bokhandeln. 1928 et suiv.
- VIE ET LANGAGE... (Revue).—Revue mensuelle. Paris. Larousse, 1936 et suiv.
- VOX... (Revue).—Vox romanica. Zurich, depuis 1936.
- ZEITSCHRIFT... (Revue).—Zeitschrift für romanischen Philologie. Halle, depuis 1877. Aujourd'hui: Tübingen, Niemeyer.

IV. MANUELS D'INTRODUCTION À LA CIVILISATION FRANÇAISE.

I

HISTOIRE DE LA CIVILISATION FRANÇAISE

- PIRENNE, J.—Les Grands courants de l'histoire universelle. Albin Michel, 1957.
- ROZ, Firmin.—Les grands événements de l'Histoire. Edit. I. A. C.
- SEDILLOT.—Survол de l'histoire du monde. Fayard, Paris, 1949.
- ZELLER, G.—Histoire des Relations Internationales. Hachette, Paris, 1954.
- FUNCK-BRENTANO.—L'Histoire de France racontée à tous. Hachette.
- GAXOTTE.—Histoire des Français. 2 vols. Flammarion, Paris, 1957.
- MAUROIS.—Histoire de la France. Wapler.
- MALET-ISAAC. — Cours d'Histoire. Hachette.
- LAVISSE.—Histoire de France. Hachette.
- BAINVILLE.—Histoire de France. Fayard. (Trad. espagnole). 1952.
- SEDILLOT.—Survол de l'histoire de la France. Fayard, Paris, 1955.
- HANOTAUX.—Histoire de la nation française. 1923.
- HOURTICQ.—Génie de la France. Presses Universitaires.
- RAMBAUD.—Histoire de la Civilisation française. Colin.
- BORNECQUE, Ed.—Petite Histoire économique et financière de la France. Edit. I. A. C.
- HISTOIRE...—Histoire de la Société française. Nathan, 1954. XX^e siècle.
- ROUSSEAU, Pierre.—Histoire de la Science. Fayard.

II

HISTOIRE DE LA PENSÉE FRANÇAISE

- LAPRUNE, O.—La philosophie de Malebranche. 1870.
- BOUTROUX.—Pascal.
- SAINTE-BEUVE.—Histoire de Port-Royal. 1867.
- BOUILLIER, Fr.—Histoire de la philosophie cartésienne.
- GILSON.—La philosophie au Moyen-Age. (Trad. espagnole).
- HAZARD, P.—La philosophie européenne au XVIII^e siècle (traduite à l'espagnol par J. Marias).
- HAZARD, P.—La crise de la conscience européenne (traduction espagnole).
- BARNI.—Les idées morales et politiques au XVIII^e siècle.
- DUCROS.—Les Encyclopédistes. 1900.
- DAMIRON.—Mémoires pour servir à l'histoire de la philosophie au XVIII^e s. 3 vol. 1857-1862.
- VIGNAUX, P.—La pensée au Moyen-Age. Armand Colin, Paris.
- CAULLERY, M.—La Science française depuis le XVII^e siècle. Armand Colin Paris.
- CRESSON, A.—Les systèmes philosophiques. Col. Armand Colin, 1947.
- CRESSON, A.—La philosophie française. Coll. Que sais-je? Presses Universitaires de France, Paris, 1944.
- CRESSON, A.—Les courants de la pensée philosophique française. 2 tomes. Armand Colin, Paris.

III

HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE

- ABRY-AUDIC-CROUZET.—Histoire illustrée de la littérature française. Didier-Privat, Paris.
- BÉDIER-HAZARD.—Histoire de la littérature française. Hachette, Paris.
- BORNECQUE-BARTOSEK.—Précis d'histoire de la littérature française. Edition tchèque.
- BORNECQUE-Pierre HENRY.—La France et sa littérature. 2 tomes (des origines à 1715, et de 1715 à nos jours). I. A. C. Lyon, 1953 et 1957.
- BRUNETIÈRE.—Histoire de la littérature française. Delagrave, Paris.
- CALVET.—Manuel illustré d'histoire de la littérature française. De Gigord.
- CASTEX et SURER.—Manuel des études littéraires françaises. 2 vol. Hachette.
- DE PLINVAL.—Précis d'histoire de la littérature française. Hachette.
- DESGRANGES.—Histoire illustrée de la littérature française. Hatier.
- DOUMIC.—Histoire de la littérature française. Mellottée.
- FAGUET.—Histoire de la littérature française. Plon.
- HERRIOT.—Précis d'histoire des lettres françaises. Cornely.
- JASINSKI.—Histoire de la Littérature Française. Boivin, Paris, 1947.
- KLEBER HAEDENS.—Une histoire de la littérature française. Julliard.
- LANSON.—Histoire de la littérature française. Hachette.
- LANSON-TUFFRAU.—Manuel illustré d'histoire de la littérature française, Hachette, Paris.
- LALOU.—Histoire de la littérature française contemporaine. P. U. F., 1946.
- MORNET.—Histoire générale de la littérature française. Larousse, Paris.
- MOREL.—Abrégé d'histoire de la littérature française. Nathan.
- PETIT de JULLEVILLE.—Histoire de la littérature française. Colin, Paris.
- SAULNIER.—La littérature française du Moyen-Age, de la Renaissance, etc.... Presses Universitaires, Paris (Par volumes).
- THIBAUDET.—Histoire de la littérature française de 1789 à nos jours. Stock, Paris.

IV

HISTOIRE DE L'ART FRANÇAIS

- ANDRÉ MICHEL.—Histoire de l'Art. Col-
laboration entre plusieurs professeurs.
- CARLI-DELL' ACQUA.—Storia del Arte.
Bergame. 1956.
- PIJOAN.—Summa Artis. Espasa-Calpe, Ma-
drid.
- GUINARD, Paul.—Arte Francés. Manuales
Labor, Madrid.
- RÉAU.—Histoire de l'Art. Colin.
- SCHNEIDER.—L'art français. 6 vols. Col.
des Patries de l'Art. 1925-30.
- HOURTICQ.—France. Coll. Ars Una, 1911.
- DU COLOMBIER.—Histoire de l'Art. Fa-
yard.
- GILLET.—Histoire des Arts. Tome IX de
l'Histoire de la Nation Française de HA-
NOTAUX, 1923.
- ROSENTHAL.—Notre art national. 1928.
- BORNECQUE, J. H.—Peintres et Ecrivains.
Arts et Métiers Graphiques.
- ROCHEBLAVE.—L'art et le goût en Fran-
ce, 1600-1900.
- COURBOIN, Fr.—Histoire de la gravure en
France. Coll. Manuels d'histoire de l'art,
1923.
- GABEAUD.—Histoire de la Musique. La-
rousse.
- RÉAU.—Histoire de l'expansion de l'art
français moderne.
- ART...—L'art des origines à nos jours. La-
rousse, 2 vols.
- MALRAUX, A.—Les voix du Silence.
- BREHIER, Louis.—Le Style roman. Coll.
Arts, Styles et techniques. Larousse, Pa-
ris.
- LAMBERT, Elie.—Le style gothique. Coll.
Arts, Styles et techniques, Larousse, Pa-
ris.
- Et plusieurs autres ouvrages de la même
collection sur les différentes périodes de
l'art français.

V

CRITIQUE LITTÉRAIRE ET ANTHOLOGIES

- ABRY-BERNÈS-CROUZET-LÉGER. — Les
Grands Ecrivains de France illustrés. Di-
dier-Privat.
- AUDIAT, P.—La biographie de l'oeuvre lit-
téraire. Champion, Paris.
- BRAUNSCHWIG.—Notre littérature étu-
diée dans les textes. Colin, Paris.
- BORNECQUE, H.—Les chefs-d'oeuvre de
la langue française. Larousse.
- BOUVIER-JOURDA.—Guide de l'étudiant
en littérature française. Hachette, Paris.
- BOUVIOLLE.—La dissertation française.
Hachette, Paris.
- CALVET.—Morceaux choisis des auteurs
français. De Gigord.
- CALVET.—L'enfant dans la littérature
française. Lanore.
- CALVET.—Les types universels dans la lit-
térature française. Lanore.
- CANAT.—La littérature française par les
textes. Mellottée.
- CASTEX-SURER.—Manuel des études lit-
téraires françaises. Hachette, Paris.
- COLLECTION... (Textes).—Collection La
Pléiade. N. R. F.
- CHEVAILLIER-AUDIAT.—Les textes fran-
çais. Hachette.
- CHEVAILLIER-AUDIAT. — Documents et
exercices sur les textes français. Hachette.
- DESRANGES.—Morceaux choisis des au-
teurs français. Hatier, Paris.
- DOUMIC (sous la direction de).—Les chefs-
d'oeuvre de la littérature expliqués. Mel-
lottée.
- HERVIER.—Les écrivains français jugés
par leurs contemporains. Mellottée.
- LEVRAULT.—Auteurs français. Mellottée.
- LEVRAULT, C.—Les genres littéraires: le
journalisme. Mellottée.
- LEVRAULT.—Les genres littéraires: épi-
que, etc... Mellottée.
- MILLE.—Le roman français. Firmin-Didot.
- MOREL.—La composition française au bac-
calauréat. Nathan.

- MORNET (sous la direction de).—Les grands auteurs français. Mellottée.
 MORNET.—Histoire de la clarté française. Payot, Paris.
 NOBLOT.—Les époques des lettres françaises. Didier, Paris.
 PEYRE.—Les générations littéraires. Boivin.
 RENARD, G.—La méthode scientifique et l'histoire littéraire. Alcan.
 REYNAUD (sous la direction de).—Les chefs-d'oeuvre français. I. A. C. Lyon.
 ROUSTAU.—La littérature française par la dissertation. Mellottée.
 ROUSTAU.—Les genres littéraires: éloquence, lettres... Mellottée.
 RÜDLER, G.—Les techniques de la critique. Oxford.
 VAN TIEGHEM.—Petite histoire des grandes doctrines littéraires en France. Presses Universitaires.
 VAUBOURDOLLE. — Classiques illustrés. Hachette.

VI

OUVRAGES SUR LE MOYEN-AGE

A.—*Histoire, vie, civilisation.*

- LOT, F.—La fin du monde antique et le début du Moyen-Age. Albin Michel, Paris.
 DAWSON, C.—Les origines de l'Europe. Presses Universitaires, Paris.
 WARTBURG.—Les origines des peuples romans. Presses Universitaires. Paris.
 HALPHEN, L.—L'essor de l'Europe. Presses Universitaires, Paris.
 CALMETTE, J.—Le Moyen-Age. Presses Universitaires, Paris.
 FUNCK-BRENTANO.—Le Moyen-Age. Hachette, Paris.
 CALMETTE, J.—La formation de la France au Moyen-Age. Presses Universitaires, Paris.
 LANGLOIS.—La vie en France au Moyen-Age. Hachette.
 BLOCH, M.—La société féodale. Albin Michel, Paris.
 CALMETTE, J.—La société féodale. Colin, Paris.
 EVANS.—La civilisation en France au Moyen-Age.
 Université d'Oxford.—El legado de la Edad Media. Traduit et publié par les Editions Pegaso, Madrid, 1950.
 HUIZINGA.—Le déclin du Moyen-Age. Payot, Paris.
 PIRENNE-RENAUDET.—La fin du Moyen-Age. Presses Universitaires, Paris.
 NORDSTRÖM.—Moyen-Age et Renaissance. Stock, Paris.

B.—*Histoire de la pensée.*

- BRÉHIER.—Histoire de la philosophie. Presses Universitaires, Paris.
 VIGNAUX.—La pensée au Moyen-Age. Colin, Paris.
 GILSON, E.—La philosophie au Moyen-Age. Payot, Paris.
 GILSON, E.—Le thomisme: Introduction au système de Saint Thomas d'Aquin. 1920.

C.—*Littérature.*

- PAUPHILET.—La littérature française au Moyen-Age. Delalain.
 PARIS, G.—La littérature française au Moyen-Age. Hachette.
 BOSSUAT.—La littérature française au Moyen-Age. De Gigord.
 CLÉDAT, L.—Chrestomathie de l'Ancien Français. Garnier, Paris.
 PARIS, G.—Chrestomathie du Moyen-Age. Hachette, Paris.
 Anciens Textes...—Anciens textes français. Droz, Paris.
 Classiques... (textes).—Classiques français du Moyen-Age. Champion, Paris.
 Collection... (textes).—Collection médiévale. Boivin.
 Poèmes et récits... (textes).—Poèmes, et récits de la vieille France. Bocard, Paris.
 PAUPHILET.—Anthologie: poètes et romanciers. Pléiade, Paris.
 PAUPHILET.—Anthologie: historiens et chroniqueurs. Pléiade, Paris.

- PAUPHILET.—Jeux et sapiences. Gallimard, Paris.
- PETIT de JULLEVILLE.—Répertoire du théâtre comique en France au M.-A. L. Cerf.
- PETIT de JULLEVILLE.—Les comédiens au Moyen-Age. L. Cerf.
- DEBIDOUR.—Les chroniqueurs. Lecène.
- WILMOTTE.—Origines du Roman en France, Boivin, Paris.
- COVILLE, V.—Recherches sur quelques écrivains du 14ème siècle. Droz, Paris.
- GUY, H.—Histoire de la poésie française au 16ème siècle. Champion, Paris.
- COHEN.—Le théâtre en France au Moyen-Age. Presses Universitaires. Paris.
- CHAMPION, P. — Histoire poétique du XV^e siècle. Champion, Paris.
- JEANROY.—Les origines de la poésie lyrique. Champion, Paris.
- PARIS, G.—La poésie au Moyen-Age. Hachette, Paris.
- BÉDIER, J.—La Chanson de Roland. Plon, Paris.
- BÉDIER, J.—Les grands récits de l'épopée française. Plon, Paris.
- GAUTHIER, E.—Les épopées françaises. Palme.
- D.—*L'art.*
- COHEN-RÉAU.—L'art au Moyen-Age. Albin Michel, Paris.
- MALE, E.—Art et artistes du Moyen-Age. 1928.
- LEON, P.—L'art roman et l'art gothique. Album Duche.
- MALE, E.—L'art religieux au Moyen-Age. Colin, Paris.
- MALE.—Les influences de l'Espagne arabe dans l'art roman.
- AUBERT, M.—La sculpture française du Moyen-Age et de la Renaissance. 1926.
- BRÉHIER.—L'homme dans la sculpture romane. 1927.
- BRÉHIER.—Le style roman. Arts, Styles et techniques, Larousse, Paris, 1941.
- LAMBERT, E.—Le style gothique. Arts, Styles et techniques, Larousse, Paris.
- AUBERT, M.—Le vitrail en France. Arts, Styles et techniques, Larousse, Paris.
- LEFRANÇOIS-PILLION. — La sculpture française au XII^e siècle. 1931.
- DIMIER et RÉAU.—Histoire de la peinture française, des origines à la fin du XVIII^e siècle. 5 vols. 1923-1927.
- GILLET, L.—La peinture du Moyen-Age et de la Renaissance. 1927.
- HOURTICQ.—La peinture jusqu'à la fin du XVI^e siècle. Col. Manuels de l'Histoire de l'Art, 1908.
- LASTEYRIE, R. de.—L'architecture religieuse en France à l'époque romane (2ème éd., 1929). — L'architecture religieuse en France à l'époque gothique. 1928, 2 vols.
- STEIN, H.—Les architectes des cathédrales gothiques.
- BRUTAILS.—Précis d'archéologie française du Moyen-Age. 2ème éd. 1924.
- LAVEDAN, P.—Histoire de l'urbanisme: antiquité et Moyen-Age. 1926.

VII

OUVRAGES SUR LA RENAISSANCE

A.—*Histoire, vie, civilisation.*

- HAUSER et RENAUDET.—Les débuts de l'Age moderne. Presses Universitaires, Paris.
- FUNCK-BRENTANO.—La Renaissance. Fayard, Paris.
- MORCAY, R.—La Renaissance. De Gigord.
- PALUSTRE.—La Renaissance en France.
- BATTIFOL, L.—Le siècle de la Renaissance. Hachette, Paris.
- DARMESTER.— Le XVI^e siècle en France. Delagrave, Paris.
- CHARBONNEL.—La réforme et les guerres de religion. Armand Colin, Paris.
- HAUSER, H.—La naissance du protestantisme. Presses Universitaires. Paris.
- LEBEGUE, R.—La tragédie française de la Renaissance. Bruxelles.
- JOURDA, P.—L'humanisme européen (article).
- B.—*La pensée.*
- VILLEY, P.—XVI^e siècle: les sources d'idées. Plon, Paris.

- RIGAL, E.—La tragédie religieuse en France. Champion, Paris.
 JOURDA, P.—L'humanisme français au XVI^e siècle (article).
 BRÉMOND, H.—Autour de l'humanisme. Grasset.
 SAULNIER, V. L.—L'humanisme chrétien (article).

C.—*La littérature.*

- CHAMARD.—Histoire de la Pléiade. Didier, Paris.
 CART, A.—La poésie française du XVI^e siècle. Boivin, Paris.
 MONTAIGLON.—Recueil d'anciennes poésies françaises. Bib. Elzévil.
 AYMARD, J.—Les poètes lyonnais. Boissard.
 SCHMITT, A. M.—La poésie scientifique

- en France au XVI^e siècle. A. Michel, Paris.
 MURARASU, D.—La poésie néo-latine en France. Gamber.
 VIANEY, J.—Le pétrarquisme en France au XVI^e siècle. Coulet.
 GUY, H.—L'école des Rhétoriciens. Champion, Paris.
 LEFRANC, A.—Grands écrivains français de la Renaissance. Champion, Paris.
 LENIENT, C.—La satire en France au XVI^e siècle. Hachette, Paris.

D.—*L'art.*

- GEYMÜLLER.—Die Baukunst der Renaissance in Frankreich.
 ROY, M.—Artistes et monuments de la Renaissance en France. 1926.
 GEBELIN.—Les châteaux de la Renaissance.

VIII

OUVRAGES SUR LE XVII^e SIÈCLE

A.—*Histoire, vie, civilisation.*

- MAGENDIE, M.—La vie quotidienne au temps de Louis XIII. E. Paul.
 GAXOTTE.—Le siècle de Louis XV. Fayard.
 MAGENDIE, M.—La politesse mondiale au XVII^e siècle. Presses Universitaires. Paris.
 HAZARD, P.—La crise de la conscience européenne. Boivin, Paris.

B.—*La pensée.* C.—*La littérature.*

- MORNET.—Histoire de la littérature française classique. Colin, Paris.
 BRAY, R.—La formation de la doctrine classique. Hachette, Paris.
 PEYRE, H.—Qu'est-ce que le classicisme? Droz, Paris.
 SAULNIER, V.—La littérature du siècle classique. Presses Universitaires, Paris.
 HALLAYS, A.—Essais sur le XVII^e siècle. Perrin.
 PEYRE, H.—Les générations littéraires. Boivin, Paris.
 MESNARD, P.—Histoire de l'Académie Française. Charpentier.

- MAGNE, E.—Voiture et l'Hôtel de Rambouillet. Malfère.
 MONGREDIEN, G.—Les Précieux et les Précieuses. Mercure.
 BRAY.—Anthologie de la poésie précieuse. Egloff.
 SAINTE-BEUVE.—Port-Royal.
 PINTARD, R.—Le libertinage érudit au XVII^e siècle. Boivin, Paris.
 MELESE, P.—Le théâtre et le public sous Louis XIV. Droz, Paris.
 HOLSBOER.—Histoire de la mise en scène au XVII^e siècle. Droz, Paris.
 CALVET, J.—Histoire littéraire du sentiment religieux. De Gigord.
 GILLOT, H.—La Querelle des Anciens et des Modernes. Paris, 1914.

D.—*L'art.*

- LEMONNIER, H.—L'art français au temps de Richelieu et Mazarin.
 LEMONNIER, H.—L'art français sous Louis XIV.
 REYNOLD, G. de.—Le XVII^e siècle: le classique et le baroque. Montréal.
 GILLET.—La peinture: XVII^e et XVIII^e siècles. Col. Manuels d'Histoire de l'Art, 1913.

IX

OUVRAGES SUR LE XVIII^e SIÈCLE

A.—*Histoire, vie, civilisation.*

- RÉAU, L.—L'Europe française au siècle des lumières. Albin Michel, Paris.
 GAXOTTE, P.—Le siècle de Louis XV. Fayard, Paris.
 STRYENSKI, C.—Le XVIII^e siècle. Hachette, Paris.
 MOUSNIER.—Le XVIII^e siècle. Presses Universitaires, Paris, 1953.
 DARD, E.—La chute de la royauté. Flammarion, Paris.
 MATHIEZ.—La révolution française. Colin, Paris.
 TRAHARD.—La sensibilité révolutionnaire. Boivin, Paris.
 GAXOTTE, P.—La Révolution française. Fayard, Paris.
 MORNET, D.—Ya vie parisienne au XVIII^e siècle. Alcan, Paris, 1914.
 CHEVALIER, J. J.—Les grandes oeuvres politiques. Colin, Paris, 1948.
 MORNET.—Les Sciences de la nature en France au XVIII^e siècle. Colin, Paris, 1911.

B.—*La pensée.*

- HAZARD, P.—La crise de la conscience européenne. Boivin, Paris, 1953.
 HAZARD, P.—La pensée européenne au XVIII^e siècle. Boivin, Paris, 1945.
 MORNET, D.—La pensée française au XVIII^e siècle. Colin, Paris.
 LANSON-NAVES.—Extraits des Philoso-

- phes du XVIII^e siècle. Hachette, Paris, 1933.
 MORNET, D.—Les origines intellectuelles de la Révolution française. Colin, Paris, 1923.

C.—*La littérature.*

- GLOTZ-MAIRE.—Les salons du XVIII^e siècle. Hachette, Paris, 1945.
 PELLISSON.—Les hommes de lettres au XVIII^e siècle. Colin, Paris, 1911.
 LE BRETON.—Le roman français au XVIII^e siècle. Boivin, Paris.
 FAGUET.—Histoire de la poésie française. Boivin, Paris.
 TRAHARD, P.—Les maîtres de la sensibilité française. Boivin, Paris, 1933.
 VAN TIEGHEM.—Le préromantisme. 3 vols. Sfelt, 1924-48.
 MORNET, D.—Le romantisme en France au XVIII^e siècle. Hachette, Paris, 1933.
 MONGLOND, A.—Histoire intérieure du Préromantisme. Arthaud, Paris, 1929.

D.—*L'art.*

- GONCOURT, Ed., et J. de.—L'art au XVIII^e siècle.
 GONCOURT, Ed., et J. de.—Les peintres français du XVIII^e siècle, vies et catalogues. Dirigé par L. DIMIER. 1929-1930.
 PILLION, L.—Les sculpteurs français du XVIII^e siècle.

X

OUVRAGES SUR LE XIX^e SIÈCLE

A.—*Histoire, vie, civilisation.*

- BAINVILLE.—Napoleon. Fayard.
 BAINVILLE.—La troisième République. Fayard, Paris.

B et C.—*La pensée et la littérature.*

- BRAY, R.—Chronologie du romantisme. Boivin, Paris, 1932.
 SAULNIER.—La littérature française du siècle romantique. P. U. F., Paris, 1948.

- MARTINO, P.—L'époque romantique en France. Boivin, Paris, 1944.
 VAN TIEGHEM, P.—Le romantisme français. P. U. F., Paris, 1944.
 MICHHAUT.—Le Romantisme. Hachette, Paris, 1952.
 VIATTE, A.—Les sources occultes du Romantisme. Champion, Paris, 1928.
 BEGUIN, A.—L'âme romantique et le rêve. José Corti, 1946.
 LE BRETON.—Le théâtre romantique. Boivin, Paris.

- NEBGUT, I. P.—Le drame romantique. S. F. I. G.
- CHARBONNEL, V.—Les mystiques dans la littérature. Mercure, 1897.
- DUMESNIL, R.—L'époque réaliste et naturaliste. Tallandier, 1945.
- MAYNIAL.—L'époque réaliste (les oeuvres). 1931.
- DUMESNIL, R.—Le réalisme. De Gigord.
- BOUVIER, E.—La bataille réaliste. Hachette, 1913.
- MARTINO.—Le naturalisme français. Colin, Paris, 1923.
- MARTINO.—Le roman réaliste sous le Second Empire. Hachette, Paris, 1913.
- HENRIOT, E.—Réalistes et Naturalistes. A. Michel, Paris, 1954.
- FAGUET, E.—Politiques et moralistes du XIX^e siècle. Lecène-Oudin, 1900.
- MAYNIAL.—Anthologie des poètes du XIX^e siècle. Hachette, Paris, 1935.
- JULLIAN, I. C.—Extraits des historiens du XIX^e siècle. Hachette, Paris, 1906.
- MORILLOT, I.—Le roman en France depuis 1610. Masson, Paris, 1892.
- MAIGRON, L.—Le roman historique à l'époque romantique. Hachette, Paris, 1898.
- CASTEX.—Le roman fantastique en France. Nizet, 1953.
- LE BRETON.—Le roman français au XIX^e siècle. S. F. I. L., 1901.
- BRUNETIERE.—Le roman naturaliste. Calmann-Lévy.
- THIBAUDET.—La littérature française du Symbolisme à nos jours. Stock, Paris, 1936.
- CLOUARD, H.—Littérature française du symbolisme à nos jours. A. Michel, Paris, 1947.
- MORICE, Ch.—La littérature de tout à l'heure. Perrin, 1889.
- MORNET, D.—Littérature et pensée française contemporaines. Larousse, Paris, 1935.
- MICHAUT, G.—Message poétique du symbolisme. Nizet, 1948.
- SCHMIDT, A. M.—La littérature symboliste. Presses Universitaires, Paris, 1947.
- MARTINO, P.—Parnasse et Symbolisme. Colin, Paris, 1925.
- RAYNAUD, E.—La mêlée symboliste. Renaissance du Livre, 1922.
- VANOR, G.—L'art symboliste. Vanier, 1889.
- MARTINO, I.—Parnasse et Symbolisme. Colin, Paris, 1925.
- CANET, R.—La solitude morale chez les parnassiens. Hachette, Paris.
- THALASSO, A.—Le théâtre libre, essai Mercure.
- ANTOINE.—Souvenirs du théâtre libre. Fayard.
- SEE, E.—Le théâtre contemporain. Colin, Paris.
- BLOCH, J. R.—Destins du théâtre. N. R. F.
- PARIGOT, H.—Le théâtre d'hier. Lecène-Oudin, 1893.
- WYZEWA, T. de.—Nos maîtres. Perrin, 1891.
- CHAPELAN, M.—Anthologie du poème en prose. Julliard, Paris, 1946.
- GOURMONT, R. de.—Le livre des masques. Mercure, 1904.
- HAUTECOUR, L.—Littérature et peinture en France. Colin, Paris, 1942.

D.—L'art.

- FONTAINAS et VAUXELLES.—L'art français de la Révolution à nos jours: la peinture. 1924.
- BENOIT, Fr.—L'art français sous la Révolution et l'Empire.
- REAU.—L'art romantique.
- DIMIER.—Histoire de la peinture française au XIX^e siècle.
- ROSENTHAL.—La peinture romantique.
- FOCILLON.—La peinture: XIX^e et XX^e siècles. Coll. Manuels d'Histoire de l'Art, 1927-29. 2 vols.
- LUC-BENOIST.—La sculpture romantique.

XI

OUVRAGES SUR LE XX^e SIÈCLE

A.—*Histoire, vie, civilisation.*

- GRANDIA MATEU, L.—Connaissance de la France. E. y V. Madrid, 1961.
- GRANDIA MATEU, L.—La France d'aujourd'hui. E. y V. Madrid, 1959.
- SIMON, P. H.—L'Esprit et l'Histoire. A. Colin, Paris, 1954.

- MAUROIS, A.—Portrait de la France. Hachette, 1955 (politique).
- LACOUR-GAYET.—La France au XX^e siècle. Hachette, 1954 (politique).
- SIEGFRIED, A.—Aspects du XX^e siècle. Hachette, 1956 (économie).
- ARON, R.—Histoire de Vichy. Fayard, Paris, 1954.
- MENDE, T.—Regards sur l'histoire de demain. Le Seuil, 1954 (politique).
- BOUDET, R.—Bourgeoisies en appel. Conquistador, 1954.
- ABELE-MALVAUX.—Vitesse et univers relativiste. Sedes, 1955.
- COSSA, P.—La cybernétique. Masson, 1955. (Science au XX^e siècle.)
- DUROCO, A.—L'ère des robots. Julliard, Paris, 1954.
- LEPRINCE, R.—Grandes découvertes du XX^e siècle. Larousse, Paris, 1957.
- ROUSSEAU, P. La Science du XX^e siècle. Hachette, Paris, 1954.
- GRAVIER, J. F.—Décentralisation et progrès. Flammarion, 1954 (économie).
- MAUROIS, La France change de visage. Gallimard, Paris, 1957 (économie).
- COLLINET, M.—Essai sur la condition ouvrière. Ed. Ouvrières, 1954.
- MALTENE-BENOIST. — Les partis politiques français. Témoignage Chrétien, 1957.
- B.—La pensée.**
- ALBERES, R. M.—L'aventure intellectuelle du XX^e siècle. (France, Italie, Espagne, Allemagne, Angleterre.) A. Michel, Paris.
- THIBAUDET.—Le bergsonisme. 1920.
- CARLIER, P.—Régents de l'Esprit. Westmael, 1957. (Psychologie du XX^e siècle.)
- La Psychologie...—La Psychologie du XX^e siècle. P. U. F., 1954.
- ALQUIÉ, F.—Philosophie du Surréalisme. Flammarion, 1955.
- C.—La littérature.**
- BOISDEFFRE, P. de.—La littérature Française Contemporaine. Paris, 1959.
- CASTEX-SURER.—Manuel des études littéraires françaises. Hachette, Paris, 1953.
- CLOUARD, H.—Histoire de la littérature française du symbolisme à nos jours. A. Michel, 1948.
- GIRARD, M.—Guide illustré de la littérature française moderne. Seghers, 1949.
- LALOU, R.—Histoire de la littérature française contemporaine. Crès, 1928.
- MOELLER, G.—Littérature du XX^e siècle et christianisme. Castermann, 1955.
- MORNET, D.—Histoire de la littérature et de la pensée françaises contemporaines. Larousse, Paris, 1927.
- NATHAN, J.—Histoire de la littérature française contemporaine. Nathan, 1954, Paris.
- PICON, G.—Panorama de la nouvelle littérature française. N. R. F., Paris, 1955.
- ROUSSEAU, A. Littérature du XX^e siècle. A. Michel, Paris, 1953.
- THIBAUDET, A.—Histoire de la Littérature française de 1789 à nos jours. Stock, 1936.
- SENECHAL, C.—Les grande courants de la littérature française contemporaine. Malfère, 1941.
- SIMON, P. H.—Histoire de la littérature française au XX^e siècle. A. Colin, Paris, 1956.
- ALBERES, R. M.—La révolte des écrivains d'aujourd'hui. Corrèa, 1945.
- D'ASTORG, B.—Aspects de la littérature européenne depuis 1945. Le Seuil, 1952.
- NADEAU, M.—Histoire du Surréalisme. Le Seuil, 1945.
- RAYMOND, M.—De Baudelaire au Surréalisme. Corti, 1943.
- VAISSIERE.—Anthologie poétique du XX^e siècle. Crès, 1923.
- MORTIER, A.—Quinze ans de théâtre. Paris, 1933.
- SEE, E.—Le théâtre français contemporain. A. Colin, Paris, 1933.
- BRISSON, P.—Le théâtre des années folles. Milieu du Monde, 1943.
- LALOU, R.—Le roman français depuis 1900. P. U. F., Paris, 1947.
- MAGNY, C. F.—Histoire du romantisme français depuis 1918. Le Seuil, 1950.
- D.—L'art.**
- Dictionnaire...—Dictionnaire de la peinture moderne. Hazan, 1954.
- ALAZARD, J.—Le Corbusier. Hatier, 1956.
- WOLF, P.—La musique contemporaine. Nathan, 1955.
- DORIVAL.—Les peintres du XX^e siècle. Éd. Tuné. Paris, 1957. 2 vols.

XII

CONNAISSANCE DE LA FRANCE

- MARTONNE, E. de.—La France physique. Colin, Paris.
- GRANDIA, L.—Connaissance de la France. E. y V. Madrid, 1961.
- Hachette (Editions).—La France géographique. Encyclopédie par l'image Hachette, Paris.
- France... (Géographie).—La France et l'Union Française. Lavanzelle.
- Larousse (Edition).—La France: Géographie-tourisme. Paris.
- PILLEMENT, Georges.—La France inconnue. Grasset, Paris.
- CURTIUS.—Essai sur la France. Grasset, Paris.
- MENON, P. L., et LECOTRE, R.—Au village de France: la vie traditionnelle. Bourrelier.
- DAUZAT, Albert.—Le village et le paysan de France. Gallimard, Paris.
- COLI, F.—La France aux visages. Arthaud, Paris.
- Odé (Editions).—Provinces de France. Coll. "Le Monde en Couleurs".
- ROGER, G.—Lecture sur les provinces de France. Colin, Paris.
- Paris...—Histoire de Paris. Presses Universitaires, Paris.
- CALI, F.—Sortilèges de Paris. Arthaud, Paris.
- FOURNIER, A.—Métiers curieux de Paris. Jeheber.
- FOURNIER, A.—Chemins et parchemins de Paris. Jeheber.
- BESNIER.—Paris, capitale de la France, son histoire et ses monuments. Lavanzelle.
- BIDOU, H.—Paris. Gallimard, Paris.
- OGRIEZEK D.—Paris tel qu'on l'aime. Le Monde en Couleurs. Odé.
- FARGUE, L. P.—D'après Paris. Gallimard, Paris.
- MAUROIS, André.—Paris. "Merveilles de la France et du monde". Nathan, Paris.
- LEVRON, J.—La Bretagne. Arthaud, Paris.
- GALLOP et VEYRIN.—Pays Basque de France et d'Espagne. Arthaud, Paris.
- DENIAUD, J.—Lyon, images véridiques et sortilèges lyonnais. Arthaud, Paris.
- NAUDOT & QUENIN.—Terre de Camargue. Arthaud, Paris.
- BLANCHARD, Raoul.—Les Alpes occidentales. Paris, Arthaud.
- VERNET, Jean.—Au cœur des Alpes. Arthaud, Paris.
- GIONO.—Les vraies richesses (sur la Provence). Grasset, Paris.
- VAUDOYER, J. L.—Beautés de la Provence. Grasset, Paris.
- MISTRAL, F.—Mémoires et récits (sur la Provence). Plon, Paris.
- GIONO.—Provence. Hachette. Paris.
- VERHAEREN, E.—Toute la Flandre. Mercure de France, Paris.
- HEITZ, R.—L'Alsace vue par les artistes. Horizons de France, Paris.

AUTEURS FRANÇAIS

ETUDES: Biographiques, idéologiques, stylistiques, historiques et critiques.

- Maurois, A.—ALAIN. Dornat, 1950.
- Mondor, H.—ALAIN. N. R. F., 1953.
- Gillet, H.—ALAIN FOURNIER. Emile-Paul, 1948.
- John-Walter.—Le Paysage d'une âme. Cahiers du Rhône, 1945, sur ALAIN FOURNIER.
- Rivière, Isabelle.—Images d'ALAIN FOURNIER. Emile-Paul, 1941.
- Sturel, R.—Jacques AMYOT. Champion, Paris.
- Jourda, P.—Marguerite d'ANGOULEME. Champion, Paris.
- Gignoux, H.—Jean ANOUILH. Edt. Temps Présent, 1946.
- Plattard, I. J.—Agrrippa d'AUBIGNÉ. Hachette, Paris.
- Morillot, P.—Emile AUGIER. Gratier, 1901.

- Rouveyre, A.—APOLLINAIRE, N. R. F., 1945.
- Billy, A.—APOLLINAIRE vivant. La Sirène, 1923.
- Pia, Pascal.—APOLLINAIRE par lui-même. Le Seuil, 1954.
- Roy, Claude.—ARAGON, Seghers, 1945.
- Huit.—La vie et les oeuvres de BALZAC. CHE. Lyon, 1904.
- Bouteron, M.—L'oeuvre de BALZAC (Edit. en 48 vol.). Conard, 1950.
- Bertault, Ph.—BALZAC, l'homme et l'oeuvre. Boivin, Paris, 1947.
- Guyon, B.—La pensée politique et sociale de BALZAC. Colin, Paris, 1947.
- Béguin, A.—BALZAC visionnaire. Skira, Paris, 1945.
- Billy, A.—Vic de BALZAC. Flammarion, Paris, 1944.
- Bardèche, M.—BALZAC romancier. Plon, Paris, 1940.
- Curtius, I. F.—BALZAC (traduction, H. Jourdan). Grasset, Paris, 1933.
- Guillaume.—GUEZ de BALZAC et la prose française. Thèse.
- Charpentier, J.—BANVILLE, l'homme, l'oeuvre. Perrin, 1925.
- Canu.—BARBEY D'AUREVILLY. Laffont, 1947.
- Thibaudet.—La vie de Maurice BARRÈS. N. R. F., Paris, 1921.
- Faure-Bignet, J. N.—Maurice BARRÈS. N. R. C., 1924.
- Domenach, Jean-Marie.—BARRÈS par lui-même. Le seuil, 1954.
- Moréan, P.—Maurice BARRÈS. Le Sagittaire, 1946.
- Gouthier, H.—Notre ami Maurice BARRÈS. Montaigne, 1928.
- Tharaud, J. et J.—Mes années chez BARRÈS. Plon, Paris, 1921.
- Goubier, H.—Notre ami Maurice BARRÈS. Montaigne, 1928.
- Ferran.—L'Esthétique de BAUDELAIRE. Hachette, Paris, 1933.
- Devolvé.—Essai sur P. BAYLE. Alcan, Paris.
- Bailly, A.—BEAUMARCHAIS. Fayard, Paris, 1945.
- Gaiffe, F.—BEAUMARCHAIS: Le Mariage de Figaro. Malfère, 1928.
- Scherer, J.—Dramaturgie de BEAUMARCHAIS. Nizet, 1954.
- Danoson, E.—BECQUE, sa vie, son théâtre. Payot.
- Blanchart, P.—Henry BECQUE. N. R. C., 1931.
- Chamard.—J. du BELLAY. Le Bigot. Sold, J. P.—Les idées de M. Julien BENDA. Luxembourg, 1930.
- Chevalier, J.—BERGSON. Plon, Paris, 1926.
- Thibaudet, A.—Le BERGSONISME. 1920.
- Estang, Luc.—Présence de BERNANOS. Plon, Paris, 1947.
- Béguin, A.—Hommage à BERNANOS. Cahiers du Rhône, 1949.
- Ricord.—Louis BERTRAND l'Africain. Fayard, Paris, 1947.
- Sprietsma, C.—Aloysius BERTRAND. Champion, Paris, 1927.
- Béguin, A.—Léon BLOY, l'impatient. Egloff, 1944.
- Bray, R.—BOILEAU, l'homme et l'oeuvre. Boivin, Paris.
- Bénac, H.—BOILEAU: l'Art Poétique. Hachette, Paris.
- Boudhors.—BOILEAU, Oeuvres, édition et étude. Belles-Lettres.
- Rivasso, B. de.—L'unité d'une pensée: BOURGET. Plon, Paris, 1914.
- Carco, F.—BOURGET. Alcan. 1932.
- Giraud, Victor.—Paul BOURGET. Blond et Gay, 1934.
- Feuillerat, A.—Paul BOURGET, Histoire d'un esprit sous la Troisième République. Plon, Paris, 1937.
- Seillère, E.—BOURGET, Psychologue et sociologue. N. R. C., 1937.
- Goubier, M.-Anne.—Charles du BOS. Vrin, 1951.
- Truc, G.—BOSSUET et le Classicisme religieux. Denoël.
- Calvet, J.—Le message de BOSSUET. Spes.
- Calvet, J.—BOSSUET, l'homme et l'oeuvre. Boivin, Paris.
- Bourdelle, M. de.—Notice sur BRANTÔME. Troyes.
- Carruges, M.—André BRETON, 1948.
- Mauriac, Claude.—André BRETON, 1949.
- Lécigne, Abbé.—BRIZEAUX, sa vie, ses oeuvres. Poussielgue, 1988.
- Giraud, V.—BRUNETIÈRE. Flammarion, Paris, 1932.
- Dimier, L.—BUFFON. N. L. N., 1919.
- Méréjkovski, D.—CALVIN. Gallimard.
- Jourda.—CALVIN. Blond.
- Luppé, Robert de.—Albert CAMUS. Les Édit. du Temps Présent, 1951.
- Simon, P.-H.—L'homme en Procès. Sartre, CAMUS, Malraux, St Exupéry. Baconnière, 1949.
- Pellissson.—CHAMFORT, étude sur sa vie. S. F. I. L., 1895.

- Delauay.—Etudes sur A. CHARTIER. Paris.
- Duchesne.—Oeuvres d'A. CHARTIER. Paris.
- Maurois, André.—CHATEAUBRIAND. Grasset, Paris, 1938.
- Levaillant, M.—Splendeurs, chimères et misères de M. de CHATEAUBRIAND. A. Michel, Paris, 1948.
- Moreau, P.—CHATEAUBRIAND. Garnier, Paris, 1927.
- Dimoff.—La Vie et l'Oeuvre de CHENIER. Droz, Paris, 1936.
- Walter, G.—CHENIER, son milieu, son temps. Laffont, 1947.
- Maurocordato.—L'Ode de Paul CLAUDEL. Droz, Paris, 1955.
- Guillemin, H.—CLAUDEL et son art d'écrire. N. R. F. 1955.
- Madaule, J.—Le drame de Paul CLAUDEL. Desdée, 1947.
- Madaule, J.—Le Génie de Paul CLAUDEL. Desdée, 1943-47.
- Mauriac, Claude.—Jean COCTEAU ou la Verité du Mensonge. 1945.
- Truc, Gonzague.—COLETTE. 1941.
- Beaumont, Germaine.—COLETTE par elle-même. Le Seuil, 1951.
- Trahard, Pierre.—L'Art de COLETTE. 1941.
- Calmette.—Mémoires de COMMYNES. Champion, Paris.
- Roux, A.—La pensée d'Auguste COMTE. Chiron, 1920.
- Léon, P. L.—Benjamin CONSTANT. Riecher, 1930.
- Bornecque, J. H.—B. CONSTANT: Adolphe. Edit. critique. Garnier, 1956.
- Schoen, H.—COPPÉE, l'Homme, le Poète. Fischbacher, 1909.
- Brasillach R.—CORNEILLE. Fayard. Paris.
- Lanson, G.—CORNEILLE. Hachette, Paris.
- Nadal, O.—Le Sentiment de l'Amour chez CORNEILLE. Gallimard, Paris.
- Gaschet, L.—Les Aventures de P.-L. COURRIER. Payot, Paris, 1928.
- Portail.—G. COURTELINE, l'Humoriste français. Flammarion, Paris, 1928.
- Janet, P.—Victor COUSIN et son oeuvre. C. Lévy, 1885.
- Pronier, Ch.—Vie et Oeuvre de F. de CUREL, 1934.
- Sarcey, F.—Le Théâtre de DANCOURT. Garnier. Paris.
- Dournes, Pierre.—DANIEL-ROPS ou le réalisme de l'esprit. Fayard, Paris, 1949.
- Martinet, Y.—A. DAUDET, vie et oeuvre. Gay, 1940.
- Bornecque, J. H.—La Jeunesse d'Alphonse DAUDET. Nizet, 1951.
- Daudet, E.—Alphonse DAUDET. Charpentier.
- Boulenger, J.—Marceline DESBORDES-VALMORE. Plon, Paris, 1926.
- Chevalier.—DESCARTES. Plon, Paris.
- Brunschvig.—DESCARTES et Pascal, lecteurs de Montaigne. Neuchâtel.
- Boorsch, J.—L'Etat présent des études sur DESCARTES. Belles-Lettres.
- St Hilaire-Raynaud.—Oeuvres complètes d'E. DESCHAMPS. Scté. des Anciens Textes français.
- Desportes.—"Oeuvres" de DESPORTES. Michiels, Paris.
- Billy, A.—DIDEROT. Edit. de France, 1932.
- Hermand.—Les Idées morales de DIDEROT. Presses Univers. Paris.
- Mornet, D.—DIDEROT, l'Homme et l'Oeuvre. Boivin, Paris, 1941.
- Texte, J.—DIDEROT, Oeuvres choisies. Hachette, Paris, 1900.
- Cazes, A.—Grimm et les Encyclopédistes. Presses Univ. Paris, 1934.
- Le Gras, J.—DIDEROT et l'Encyclopédie. Malfère, 1928.
- Simon, P. H.—Georges DUHAMEL. Edit. du Temps Présent, 1947.
- Parigot, H.—Le drame d'Alexandre DUMAS. Calmann-Lévy, 1897.
- Parigot, H.—Alexandre DUMAS. Hachette, Paris, 1899.
- Bornecque, J. H.—DUMAS: Le Comte de Monte-Cristo. (Edit. critique.) Garnier, Paris, 1956.
- Alméras, H. d'—DUMAS et les Trois Mousquetaires. Malfère, 1929.
- Lamy, P.—Le Théâtre d'A. DUMAS Fils. P. U. F. Paris, 1929.
- Faguet, E.—Mgr. DUPANLOUP, 1914.
- Parrot, Louis.—Paul ELUARD. Seghers, 1947.
- Clément, L.—Henri ESTIENNE. Picard, Paris.
- Bédier, J.—Les FABLIAUX. Champion, Paris.
- Montaignon et Raynaud.—Recueil général et complet des FABLIAUX. Jonaust.
- Seillère, E.—Emile FAGUET, Historien des idées. N. R. C., 1938.
- Picot, E.—La FARCE de Maître Pathelin. S. T. F. M.
- Jacob, P. L.—Recueil de FARCES, Soties et Moralités. Paris.
- Bruhier, G. de.—La FARCE du Cuvier, Delagrave, Paris.

- Brémond.—Apologie pour FÉNELON. Perrin.
- Carcassonne, F.—FÉNELON. Boivin, Paris.
- Chérel, A.—FÉNELON ou la Religion du pur amour. Champion, Paris.
- Thibaudet.—FLAUBERT. Plon, Paris, 1922.
- Dumesnil, R.—G. FLAUBERT. D. de Bronwer, 1932.
- Dumesnil, R.—L'Education Sentimentale, FLAUBERT. Malfère.
- Maynial, E.—FLAUBERT. N. R. C., 1943.
- Carré, R.—La Philosophie de FONTENELLE. Alcan, Paris.
- Braibant, Ch.—Le secret d'A. FRANCE. Denoël, 1935.
- Girard, G.—La vie et les opinions d'A. FRANCE. Plon, Paris.
- Masson, G. A.—Anatole FRANCE. N. R. C., 1924.
- Michaut.—Anatole FRANCE. De Boccard.
- Tuffrau.—Les Lais de MARIE de FRANCE. Piazza.
- Scheler.—FROISSART: Poésies. Bruxelles.
- Luce, S.—Les Chroniques de FROISSART. S. M. F.
- Longnon.—FROISSART: Mélindor. Didot.
- Darmesteter.—FROISSART. Hachette.
- Gouse, L.—FROMENTIN, Peintre et écrivain. Quantin, 1881.
- Dortec, P.—FROMENTIN, biographie critique. Laurens, 1926.
- Guiraud, P.—FUSTEL de COULANGES. Hachette, Paris, 1896.
- Jasinski.—GAUTIER: les années romantiques. Vuibert, Paris, 1929.
- Jasinski.—Poésies complètes de GAUTIER (Edit. critique). Firmin-Didot, 1932.
- Delay.—La jeunesse d'André GIDE, N. R. F., 1956.
- André GIDE...—André GIDE et son temps. N. R. F., 1935.
- N. R. F.—Numéro spécial, novembre 1951. Hommage à André GIDE.
- Pierre-Quint, Léon.—André GIDE. Stock, 1952.
- Lafille, Pierre.—André GIDE, romancier, 1954.
- Hytier, Jean.—André GIDE. Charlot, 1945.
- Archambault, P.—L'Humanité d'André GIDE. Blond et Gay, 1946-50.
- Chonez, Claudine.—Jean GIONO, Le Seuil, 1956.
- Villeneuve, Romée de.—Jean GIONO. Presses Universitaires, 1947.
- Marker, Christian.—GIRAUDOUX par lui-même. 1952.
- Morand, Paul.—Adieu à GIRAUDOUX. Portes de France, 1944.
- Magny, C. E.—Précieux GIRAUDOUX. Le Seuil, 1945.
- Humbourg, P.—Jean GIRAUDOUX. Cahiers du Sud, 1926.
- Bourdet, M.—Jean GIRAUDOUX, son oeuvre. N. R. F., 1928.
- Faure-Gignet, J. N.—GOBINEAU. Plon, Paris, 1930.
- Lange, M.—GOBINEAU, étude biographique. Strasbourg, 1926.
- Seillère, E.—GOBINEAU et l'aryanisme historique. Plon, Paris, 1903.
- Billy, A.—Les FRÈRES GONCOURT. Flammarion, Paris, 1955.
- Sauvage, M.—J. et Ed. de GONCOURT. N. R. C.
- Sabatier, P.—L'Esthétique des GONCOURT. Hachette, Paris.
- Chauvin, A.—Le Père GRATRY. Hachette, Paris, 1901.
- Gailly de Taurines.—"Renouveau de Vrai Mystère de la Passion, d'Arnoul GREBAN". Hachette, Paris.
- Wogne, J.—GRESSET, sa vie, son oeuvre. 1894.
- Hanson, J. B.—Le poète Charles GUÉRIN. Nizet, 1935.
- Zyromski, E.—Maurice de GUÉRIN, Eugène de GUÉRIN. Colin, Paris, 1921.
- Bardoux.—GUIZOT. Hachette, Paris, 1894.
- Coville, V.—GOUTIER et Pierre Col. Droz, Paris.
- Ibrovac, M.—José María de HEREDIA. Presses Françaises, 1923.
- Thérive, A.—Essai sur Abel HERMANT. 1928.
- Estève, F.—Paul HERVIEU. Berger-Levrault, 1917.
- Berret, P.—Victor HUGO. Garnier, Paris, 1919.
- Levaillant M.—L'Oeuvre de V. HUGO. Delagrave, Paris, 1932.
- Audiat, P.—Ainsi vécut V. HUGO. Hachette, Paris, 1947.
- Barrère, J. B.—La fantaisie de V. HUGO. José Corti, 1949.
- Glachaut, P. V.—Essai critique sur le théâtre d'HUGO. Hachette, Paris, 1903.
- Renouvier, C.—HUGO, le poète, le philosophe. Colin, Paris, 1900.
- Mérimée, H.—Les romans sociaux d'HUGO. Hachette, Paris.
- Benoit-Lévy.—Les Misérables de V. HUGO. Sfelt, 1929.
- Thérive, A.—HUYSMANS. N. R. C., 1924.

- Bachelin, H.—K. J. HUYMANS. Perrin, 1926.
- Chastel, G.—HUYSMANS. Albin Michel, Paris, 1957.
- Inda, J. P.—Fr. JAMMES, du Faune au Patriarche. Presses Académiques, Lyon, 1952.
- Inda, J. P.—Francis JAMMES et le Pays Basque. Presses Académiques, Lyon, 1952.
- Pillon, E. — Francis JAMMES. Mercure, 1908.
- Lot, F.—A. JARRY. N. R. C., 1934.
- Auclair, Marcelle.—La vie de Jean JAU-RÈS. Le Seuil, 1954.
- Zévaès, A.—JAURÈS. 1938.
- Challaye, Félicien. JAURÈS, 1936.
- Chartron.—De JOELLE à Molière. Hachette, Paris.
- Michaut, G.—LA BRUYÈRE. Boivin, Paris.
- Cayrou, G.—LA BRUYÈRE: Les Caractères, édition et étude. Didier, Paris.
- Richard, P.—LA BRUYÈRE et ses Caractères. Malfère.
- Magne, E.—Le cœur et l'esprit de Mme. de LAFAYETTE. E. Paul.
- Clarac, P.—LA FONTAINE. Boivin, Paris.
- LA FONTAINE.—Oeuvres Complètes. La Pléiade.
- Giraudoux, J.—Les Cinq Tentations de LA FONTAINE. Grasset.
- Michaut, G.—LA FONTAINE. Hachette.
- Ruchon.—LAFORGUE, sa vie et son oeuvre. Genève, 1924.
- Guillemin, M.—LAMARTINE, l'homme et l'oeuvre. Boivin, Paris, 1940.
- Levaillant, M.—Morceaux choisis de LAMARTINE. Delagrave, Paris, 1929.
- Marguerite-Mar.—Le roman d'une âme: LAMARTINE. Plon, Paris, 1921.
- Duine, F.—LAMENNAIS, Sa vie, ses idées. Garnier, Paris, 1928.
- Maréchal, Ch.—LAMENNAIS. Champion, Paris, 1925.
- Latreille, C.—Victor de LAPRADE. Lardanchet, 1912.
- Milligan, V.—Langues et cosmopolitisme dans l'oeuvre de Valery LARBAUD. Thèse. Columbia, 1946.
- Magne, F.—Le vrai visage de LA ROCHE-FOUCAULD. Ollendorf.
- Christoflour, R.—Louis LE CARDONNEL, Pèlerin de l'invisible. Plon, Paris.
- Estève, E.—LECONTE de LISLE, l'homme, l'oeuvre. Boivin, Paris, 1923.
- Flottes.—Le poète LECONTE de LISLE. Perrin.
- Harry, Myriam.—Jules LEMAITRE. 1946.
- Durrière, G.—Jules LEMAITRE. Boivin, Paris, 1934.
- Lintilhac, E.—LE SAGE. Hachette, Paris, 1893.
- Séгур.—Mme. Du DEFFAND-J. de LES-PINASSE. Calmann, 1908.
- Serban, N.—Pierre LOTI, sa vie et son oeuvre. Presses Fr. 1924.
- Barthou, L.—LOTI: Pêcheurs d'Islande. Mellotté, 1929.
- Traz, Robert de.—Pierre LOTI. 1949.
- Lefère, Raymonde.—La vie inquiète de Pierre LOTI. Malfère.
- Serban, Nicolas.—Pierre LOTI, sa vie et ses oeuvres. Presses Françaises, 1924.
- Guardino, H.—Le théâtre de MAETER-LINCK. Paris, 1934.
- Bailly. — MAETERLINCK. Firmin-Didot, 1931.
- Bailly, Auguste.—MAETERLINCK, 1931.
- Grasset, E.—Joseph de MAISTRE. Perrin, 1901.
- Brunot, F.—La Doctrine de MALHERBE. Masson.
- Davies, G.—Les Tombeaux de MALLARMÉ. Corti, 1950.
- Mauron, Ch.—MALLARMÉ, l'obscur. De-noël, 1941.
- Mondor, H.—Vic de MALLARMÉ, N. R. F. Paris, 1941.
- Noulet, V. E.—L'Oeuvre poétique de MALLARMÉ. Droz, Paris, 1940.
- Scherer, J.—La langue de MALLARMÉ. Droz, Paris, 1946.
- Picon, Gaetan.—André MALRAUX. Le Senil, 1953.
- Simon, P. H.—L'Homme en Procès. Baconnière, 1949. Sartre, Camus, MALRAUX, St. Exupéry.
- Boisdeffre, P. de.—André MALRAUX (Editions Universitaires), 1952.
- Ricoeur, Paul.—Gabriel MARCEL et Karl Jaspers. Les éditions du Temps Présent, 1949.
- Pilon, E.—P. et V. MARGUERITTE. 1905.
- Fournier-Bastide.—Théâtre complet de MARIVAUX. Edit. Nationale, 1947.
- Durry, M. J.—Quelques nouveautés sur MARIVAUX. Boivin, Paris.
- Meyer, E.—MARIVAUX. Boivin, Paris, 1930.
- Larroumet.—MARIVAUX, sa vie, ses oeuvres. Hachette, Paris, 1894.
- Lenel.—Un homme de Lettres: MARMONTEL. Hachette, Paris, 1902.
- Jannet.—MAROT: oeuvres. Jannet-Picard.
- Grenier.—MAROT: oeuvres. Garnier.

- Guy, M.—MAROT et son école. Champion, Paris.
- Jourda, P.—MAROT. Boivin.
- Panphilet.—MAROT et son temps. J. Petit.
- Lalou, R.—Roger MARTIN du GARD. N. R. F., 1937.
- Dumesnil, R.—MAUPASSANT. Tallandier, 1947.
- Maynial, E.—Vie et Oeuvre de MAUPASSANT. Mercure, 1906.
- Hourdin, Georges.—MAURIAC, romancier chrétien. Temps Présent, 1945.
- Simon, P. H.—MAURIAC par lui-même. Le Seuil, 1953.
- Corneau, Nelly.—L'art de François MAURIAC. Grasset, 1951.
- Fillon, A.—André MAUROIS, romancier. Malfère, 1937.
- Mourre, M.—Charles MAURRAS. Edit. Universitaires, 1953.
- Maritain, J.—Charles MAURRAS et le devoir des catholiques. 1926.
- Thibaudet, A.—Les idées de Charles MAURRAS. 1919.
- Dresde, P.—Charles MAURRAS, poète. 1949.
- Massis, H.—MAURRAS et notre temps. 1951.
- Drouhet, Ch.—François MAYNARD.
- Beclard.—S. MERCIER, sa vie, son oeuvre. Champion, Paris, 1903.
- Trahard, P.—Prosper MERIMÉE. Champion, Paris, 1931.
- Filon, A.—MERIMÉE. Hachette, 1894.
- Henry, L.—Stuart MERRILL, sa vie et son oeuvre. Champion, Paris, 1927.
- Guéhenno, J.—L'Évangile éternel: sur MICHELET. Grasset, Paris, 1927.
- Monod, G.—Vie et pensée de MICHELET. Champion, Paris, 1924.
- Halévy, D.—Jules MICHELET. Hachette, Paris, 1928.
- Weill, E.—Pages choisies de MIGUET. Perrin.
- Lot-Borodine.—Adaptation de Vingt MIRACLES de Notre-Dame. De Bocard.
- Villey, P.—MONTAIGNE devant la postérité.
- Moreau, P.—MONTAIGNE, l'Homme et l'Oeuvre. Boivin.
- Plattard.—MONTAIGNE, Boivin.
- Villey.—MONTAIGNE: Les Sources et l'Évolution des Essais. Hachette, Paris.
- Villey, P.—MONTAIGNE: Textes choisis. Plon, Paris.
- Lanson, G.—Les Essais de MONTAIGNE. Mellottée.
- Lanson, G.—Antoine de MONTCHRÉTIEN (Article).
- Dedieu, J.—MONTESQUIEU, l'homme, l'oeuvre. Boivin, Paris, 1943.
- Barckhausen.—MONTESQUIEU: Les Lettres Persanes (édition), Hachette.
- Mériel, E.—Henry de MONTHERLANT. N. R. F., 1936.
- Simon, P. H.—Procès du Héros. 1950 Le Seuil. MONTHERLANT, Drieu de la Rochelle, Jean Prévost.
- Faure-Bignet.—Les Enfances de MONTHERLANT. Plon, 1941.
- Courteault.—Blaise de MONTLUC.
- Combes, A.—Jean de MONTREUIL et Gerçon. Vrin, Paris.
- Fernández, R.—La Vie de MOLIÈRE. Gallimard, Paris.
- Charpentier, J.—MOLIÈRE. Tallandier.
- Mornet, D.—MOLIÈRE, l'Homme et l'Oeuvre. Boivin, Paris.
- Mantzius, K.—MOLIÈRE, les théâtres, le public. Colin, Paris.
- Michaut, G.—Trois ouvrages sur MOLIÈRE. Hachette, Paris.
- Niklaus, R.—Jean MOREAS, poète Lyrique. P. V. F. Paris, 1936.
- Raynaud. Jean MOREAS et les Stances. Malfère, 1929.
- Seché, E.—Hégésippe MOREAU. Mercure, 1910.
- Mounier...—Emmanuel MOUNIER, Cahier spécial de l'«Esprit». Déc. 1950.
- Allena, M.—Alfred de MUSSET. Arthaud, Paris, 1948.
- Lafocade, L.—Le théâtre d'A. de MUSSET. Hachette, Paris, 1901.
- Van Tieghem, P.—MUSSET, l'homme et l'oeuvre. Boivin, Paris, 1945.
- Gastinel, P.—Le lyrisme de MUSSET. Hachette, Paris, 1933.
- Petit de Julleville.—Les MYSTÈRES. Hachette, Paris.
- Marie, A.—Gérard de NERVAL. Hachette, Paris, 1924.
- Sébillotte, L. H.—Le secret de G. de NERVAL. José Corti, 1948.
- Salomon, M.—Charles NODIER et le groupe romantique. Perrin, 1908.
- Bruneau, Ch. Charles d'ORLÉANS et la poésie aristocratique. Lardanchet.
- Champion, P.—Vie de Charles d'ORLÉANS. Champion, Paris.
- Champion, P.—Poésies de Charles d'ORLÉANS. Champion, Paris.
- Mauriac, F.—Blaise PASCAL et sa soeur Jacqueline. Hachette, Paris.

- Brunschvig.—PASCAL, Pensées et Opuscules. Hachette, Paris.
- Moore, Marguerite.—Estienne PASQUIER. Poitiers.
- Rolland, R.—PÉGUY. 2 vol. 1944.
- Challaye, F.—PÉGUY socialiste. Amiot-Dumont, 1953.
- Guyon, B.—L'art de PÉGUY. Cahiers Péguy, 1948.
- Béguin, A.—Eve de PÉGUY. Labergerie, Paris, 1948.
- Rousseaux, A.—Le prophète PÉGUY. Cahiers du Rhône, 1942-45, 3 vol.
- Halévy, D.—PÉGUY et les Cahiers de la Quinzaine. 1941.
- Sécrotain, R.—PÉGUY, soldat de la vérité. 1941.
- Mounier et Izard.—La pensée de Charles PÉGUY. 1931.
- Tharaud, J. et J.—Notre cher PÉGUY. 1926.
- Fourchambaut.—Ch. L. PHILIPPE, le bon sujet. 1943.
- Pinet, M. J.—Christine de PISAN. Champion, Paris.
- Roy, M.—Oeuvres poétiques de Christine de PISAN. Société Anciens Textes Français.
- Thomassy, R.—Essai sur les écrits politiques de Christine de PISAN. Paris.
- Muller, W.—G. de PORTO-RICHE. Droz, 1924.
- Simon, P. H.—Procès du Héros. Le Seuil, 1950, Montherlant, Drieu de la Rochelle, Jean PRÉVOST.
- Prévost, Marcel...—Marcel PRÉVOST et ses contemporains. 2 vol. Editions de France, 1943.
- Schroeder.—L'Abbé PRÉVOST, sa vie, ses oeuvres. Hachette, Paris, 1899.
- Lasserre, E.—"Manon Lescaut" de l'Abbé PRÉVOST. Malfère, 1930.
- Mauriac, Claude.—Marcel PROUST par lui-même. Le Seuil, 1953.
- Maurois, André.—A la recherche de Marcel PROUST. Hachette, Paris, 1949.
- Cattani, G.—Marcel PROUST. Julliard, 1952.
- Quint, Léon-Pierre.—Marcel PROUST, sa vie, son oeuvre. La Sagittaire, 1936.
- Mouton, Jean.—Le style de Marcel PROUST. Corrèa, 1948.
- Estève, F.—S. PRUDHOMME, Poète philosophe. Boivin, Paris, 1925.
- Flottes, P. S. PRUDHOMME et sa pensée. Perrin.
- Desjardins, A.—PRUDHON, sa vie, ses oeuvres. Perrin, 1896.
- Lefranc, A.—RABELAIS: Oeuvres. Champion. Paris.
- Villey, P.—Marot et RABELAIS. Champion, Paris.
- Charpentier, J.—RABELAIS et le génie de la Renaissance. Tallandier.
- Plattard, J.—La Vie et l'Oeuvre de RABELAIS. Boivin.
- Jourda, P.—Le Gargantua de RABELAIS. S. F. E. L. T.
- Lote, G.—RABELAIS. Droz.
- Arnould, L.—RACAN. Oudin.
- Moreau, P.—RACINE. Boivin, Paris.
- Mornet, D.—Jean RACINE. A. de Fr.
- Mauriac.—La vie de Jean RACINE. Plon, Paris.
- Voyenne, B.—RAMUZ et la Sainteté de la Terre. Julliard, 1948.
- Béguin, A.—Patience de RAMUZ. Neuchâtel, 1949.
- Kohler, P.—L'art de RAMUZ. Genève, 1929.
- Moland.—Le théâtre de REGNARD. Garnier, Paris.
- Honnert, H.—Henri de RÉGNIER. N. R. C., 1923.
- Jaloux, E.—Souvenirs sur Henri de RÉGNIER, 1941.
- Honnert, R.—Henri de RÉGNIER. 1923.
- Vianey, J.—Mathurin RÉGNIER (thèse).
- Van Tieghem, Ph. van.—RENAN. Hachette, 1948.
- Pommier, J.—RENAN, biographie intellectuelle. Perrin, 1923.
- Séailles.—RENAN, biographie psychologique. Perrin.
- Nardin.—La langue et le style de Jules RENARD. Thèse, Paris, 1942.
- Guichard, L.—L'oeuvre et l'âme de Jules RENARD. 1935.
- Tabarant.—Le vrai visage de RETIF. Montaigne, 1936.
- Batiffol, L.—Le Cardinal de RETZ. Hachette, Paris.
- Bouillanna de Lacoste, H. de.—RIMBAUD et le problème des "Illuminations". Mercure, 1949.
- Etiemble-Gauclère.—RIMBAUD. N. R. F., 1936.
- Hackett, A.—Le lyrisme de RIMBAUD. Nizet, 1936.
- Carré, J. M.—Lettres de la vie de RIMBAUD. N. R. F. Paris, 1929.
- Le Breton. RIVAROL. Hachette, 1895.
- Faral, E.—La Chanson de ROLLAND. Melottée.
- Bonnerot, J.—Romain ROLLAND, son oeuvre. 1921.

- Zweig, Stefan.—Romain ROLLAND. 1929.
 Sénéchal, Ch.—Romain ROLLAND. 1933.
 Decottes, Maurice. — Romain ROLLAND.
 Temps Présent, 1948.
 Barrère, J. B.—Romain ROLLAND par
 lui-même. 1948.
 Desliias, N. Martin.—Jules ROMAINS. Na-
 gel, 1951.
 Berry, Madeleine.—Jules ROMAINS con-
 quistador. 1953.
 Cuisenier, A.—Jules ROMAINS et l'unani-
 misme. Flammarion, 1949.
 Jules ROMAINS...—Hommage à Jules RO-
 MAINS. Flammarion, 1946.
 Foulet, L.—Le ROMAN de RENART.
 Champion, Paris.
 Thuasne.—Le ROMAN de la ROSE. Mal-
 fière.
 Paré, G.—Le ROMAN de la ROSE et la
 Scolastique courtoise. Vrin, Paris.
 Langlois.—Edition du ROMAN de la ROSE.
 S. A. T. F.
 Boulenger, G.—Les ROMANS de la TABLE
 RONDE. Plon, Paris.
 Bédier, J.—Le ROMAN de TRISTAN et
 ISEULT. Piazza.
 Revoil, E.—Georges RODENBACH; Bruxe-
 lles, 1909.
 Laumonier.—RONSARD et son temps.
 Champion, Paris.
 Raymond, M.—RONSARD, poète lyrique.
 Hachette.
 Lebègue, R.—L'Influence de RONSARD.
 Champion Paris.
 Champion, P.—RONSARD et son école (an-
 thologie). Delagrave, Paris.
 ROSNY...—Hommage à J. H. ROSNY.
 Mercure de France, 1936, t. 266.
 Gérard, R.—Edmond ROSTAND. Fasquelle,
 1935.
 Keller.—Edmond ROSTAND. N. R. C.
 Rousset, M. L.—L'idéalisme de ROSTAND.
 MontPELLIER, 1952.
 Höfdding, H.—ROUSSEAU. Revista de Oc-
 cidente, Madrid.
 Ducros, L.—ROUSSEAU: de Genève à l'Er-
 mitage, etc. (3 vols.). Fontemoing, 1918.
 Schinz, J. A. La pensée de J. J. ROUS-
 SEAU. Alcan, Paris, 1929.
 Guéhenno, J. — Jean-JACQUES (ROUS-
 SEAU). Grasset, Paris, 1948.
 Grosclaude, R.—Confessions et Réveries:
 édition (ROUSSEAU). Edit. Nationale,
 1947.
 Mornet, D.—Le Sentiment de la nature de
 ROUSSEAU à Bernardin de St. Pierre.
 Hachette, Paris, 1907.
 Van Tieghem, P.—ROUSSEAU: extraits.
 Hachette, Paris, 1936.
 Clédât, L.—RUTEBEUF. Hachette.
 Desbordes.—Le vrai visage de SADE. N.
 R. C.
 Audibert-Bouv.—St. AMANT, capitaine du
 Parnasse. Nouvelle Editions.
 Allem, M.—Portrait de SAINTE-BEUVE.
 A. Michel, Paris, 1954.
 Séché, L.—SAINTE-BEUVE. Mercure, 1904.
 Michaut, G.—SAINTE-BEUVE. Hachette,
 1921.
 Schmidt, G.—SAINT-ÈVREMOND ou l'hu-
 manisme impur. Gallimard, Paris.
 Confluences (Revue).—Hommage à SAINT-
 EXUPÉRY. Confluences, 1947.
 Simon, P. H.—L'homme en Procès. Bacon-
 nière, 1949. Sartre, Camus, Malraux,
 SAINT-EXUPÉRY.
 Albéres, R. M.—SAINT-EXUPÉRY. 1946.
 Souriau.—Bernardin de SAINT PIERRE.
 S. F. I. L., 1905.
 Drouet, J.—L'Abbé de SAINT PIERRE.
 1912.
 Boissier, G.—SAINT-SIMON. Hachette, Pa-
 ris, 1892.
 Le Breton.—La Comédie Humaine de
 SAINT-SIMON.
 Guichard.—Le Petit Jehan de SAINTRE.
 Paris.
 Van der Esch, J. Armand SALACROU.
 Edit. du Temps Présent, 1942.
 Calvet, J.—La littérature religieuse de Fr.
 de SALES à Fénelon, de Gigord.
 St François de SALES... "Oeuvres". Belles-
 Lettres.
 Nève, G.—Antoine de la SALLE. Bruxelles.
 Bonneau, G.—Albert SAMAIN, poète sym-
 boliste. Mercure, 1925.
 Pailleron, M. L.—George SAND, histoire
 de sa vie. Grasset, Paris, 1942.
 Albéres, R. M.—Jean-Paul SARTRE. Ed.
 Universitaires, 1953.
 Troisfontaines, R.—Le choix de Jean-Paul
 SARTRE. Aubier, 1945.
 Jeanson, Francis.—SARTRE par lui-même.
 Le Seuil, 1953.
 Simon, P. H.—L'Homme en Procès. Bacon-
 nière, 1949. (SARTRE, Camus, Malraux,
 St. Exupéry).
 Brüche, Benoît.—L'homme de SARTRE. Ar-
 thaud, 1949.
 Alméras, H. d'.—Le roman Comique de
 SCARRON. Malfère.
 Merlant, J. — SÉNANCOUR. Fischbacher,
 1907.

- Lemoine, J.—Mme. de SÉVIGNÉ, sa famille, ses amis. Hachette, Paris.
- Glass Larg, D.—Madame de STAËL. Champion, Paris, 1928.
- Pange, Cte de.—Mme. de STAËL et la découverte de l'Allemagne. Malfère, 1929.
- Jourda, P.—Etat présent des études STENDHALIENNES. Belles-Lettres, 1930.
- Blum, L.—STENDHAL et le heylisme. A. Michel, Paris, 1912.
- Martino, P.—STENDHAL. S. F. I. L., 1915.
- Bardèche, M.—STENDHAL romancier. Table Ronde, 1932.
- Caraccio, A.—STENDHAL, l'homme et l'oeuvre. Boivin, Paris.
- Martineau, H.—L'Oeuvre de STENDHAL. Le Divan, 1932.
- Jacoubet, M.—STENDHAL. N. R. C., 1943.
- Prévost, P.—La création chez STENDHAL. Le Sagittaire, 1942.
- Parc, Yves du.—Dans le sillage de STENDHAL. I. A. C. Lyon, 1955.
- Kléber Haedens.—André SUARÈS. Julliard, 1943.
- Atkinson, N.—Eugène SUE et le roman feuilleton. Nizet, 1930.
- Chevillon, A.—TAINE. Plon, Paris, 1932.
- Monod, G.—Renan, TAINE, Michelet. Calmann-Lévy 1894.
- Labor-de-Milea.—TAINE, biographie intellectuelle. Perrin, 1909.
- Thierry, A. A.—Augustin THIERRY. Plon, Paris, 1922.
- Reclus, M.—Monsieur THIERS. Plon, Paris, 1929.
- Eichtal, G. d'.—TOCQUEVILLE et la démocratie. Hachette, Paris, 1897.
- Cohen, G.—CHRÉTIEN DE TROYES et son oeuvre. Boivin, Paris.
- Magne, E.—L'Astrée d'Honoré d'URFÉ. Hachette. Paris.
- Pommier, J.—Paul VALÉRY et la Création littéraire.
- Noulet, E.—Paul VALÉRY. Bruxelles, 1951.
- Paul VALÉRY...—Paul VALÉRY vivant. Cahiers du Sud, N.° spécial, 1946.
- Walzer.—La poésie de Paul VALÉRY. Cailleur, Genève, 1952.
- Mauvais, A.—Estudios Literarios: VALÉRY. Buenos Aires.
- Soulaire, Jean.—Paul VALÉRY. La Colombe, 1952.
- Jans, Adrien.—A la reconte de VAN DER MEERSCH. Liège, 1946.
- Lanson, G.—Le Marquis de VAUVENARGUES. Hachette, Paris, 1930.
- Cavalucci, G.—VAUVENARGUES, dégagé de la légende. Margraff, Paris, 1947.
- Souchon, P.—VAUVENARGUES, Philosophe de la gloire. Tallandier, 1947.
- Baudouin, Ch.—Le Symbole chez VERHAEREN. F. Genève, 1924.
- Zweig, Stefan.—VERHAEREN. Buenos Aires, 1942.
- Fontaine, A.—VERHAEREN et son oeuvre. Mercure, 1929.
- Daireaux, M.—VILLIERS de L'ISLE-ADAM. Desclée, 1936.
- Clauzel, R.—"Sagesse", de VERLAINE. Malfère, 1929.
- Bornecque, J. H.—"Les Poèmes Saturniens". (VERLAINE) Nizet, 1952.
- Adam, A.—Le vrai VERLAINE. Droz, 1936.
- Porché, F.—VERLAINE, tel qu'il fut. Flammarion, Paris, 1933.
- Allote de la Fuye.—Jules VERNE. Hachette, Paris, 1953.
- Renault.—VEUILLOT, sa vie et son oeuvre. Lehielleux, 1928.
- Calvet, J.—L'art de Louis VEUILLOT. Revue Apologétique.
- Adam, A.—Théophile de VIAU. Droz, Paris.
- Adam, A.—Théophile de VIAU et la libre pensée française. Droz, Paris.
- Flottes, L. P.—La pensée politique et sociale de VIGNY. Belles-Lettres, 1927.
- Moreau, P.—Les "Destinées" d'A. de VIGNY. Malfère, 1936.
- Sakellarides, E.—A. de VIGNY, auteur dramatique. La Plume, 1902.
- Bonnefoy, G.—La pensée religieuse et romantique de VIGNY. Hachette, Paris, 1944.
- Champion, P.—François VILLON, sa vie et son temps. Champion, Paris.
- Siciliano.—VILLON et les thèmes poétiques du Moyen-Age. Colin, Paris.
- Longon-Foulet.—VILLON: oeuvres, Champion, Paris.
- Lanson, G.—VOLTAIRE. Hachette, Paris, 1906.
- Bellesort, A.—Essai sur VOLTAIRE. Perrin, 1926.
- Naves, R.—VOLTAIRE, l'homme et l'oeuvre. Boivin, Paris, 1942.
- Mauvais, A.—VOLTAIRE. Gallimard, Paris, 1945.
- Lanson-Naves.—VOLTAIRE: extraits. Hachette Paris 1938.
- Abbé Louis.—VOLTAIRE et la religion (article). L'Ecole. Paris, 1954.

Naves, R.—VOLTAIRE et l'Encyclopédie. Malfère, 1928.

Fiser, E.—Le symbole littéraire chez WAGNER, etc... Corti, 1942.

Batillat, M.—Emile ZOLA. Rieder, 1931.

Seillière, F.—Emile ZOLA. Grasset, Paris, 1922.

Lepelletier.—ZOLA, sa vie et son oeuvre. Mercure, 1908.

III. FORMATION PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE DES PROFESSEURS

Nous avons déjà envisagé dans le paragraphe précédent la formation scientifique indispensable aux professeurs de langues vivantes. Cependant, nous n'avons pas encore parlé de l'aspect le plus important de la formation d'un bon professeur, nous voulons dire par là de sa formation pédagogique; et en nous référant à cette dernière, il nous faut considérer deux aspects différents d'une même question: en premier lieu, l'aspect général et psychologique, et, en second lieu, l'aspect spécifique et technique.

Nous venons d'étudier dans ce chapitre quelles *valeurs humaines* sont indispensables pour être un bon professeur de langues vivantes, mais il nous faut maintenant envisager quelles connaissances générales en matière de pédagogie et quels *procédés techniques* propres à sa spécialité devra utiliser le professeur de langues vivantes pour inculquer à ses élèves les connaissances souhaitées.

Nous avons entendu mille fois répéter que l'on «naît» professeur, qu'on ne le devient pas. Nous ne nions pas catégoriquement que pour faire un bon professeur il faut beaucoup d'improvisation, de vocation, d'habileté et de sympathie communicative, mais il serait absurde de prétendre qu'être professeur est un don exclusif venu du ciel et que celui qui n'a pas été choisi pour l'enseignement dès sa naissance, ne parviendra jamais à être un maître acceptable. Nous pensons, au contraire, que l'on peut «devenir» un bon et même un excellent professeur, si l'on possède de bases solides et une technique pédagogique et didactique suffisantes.

Certes, en Espagne, la formation pédagogique des jeunes professeurs laisse beaucoup à désirer; mais n'allons pas croire, poussés par notre complexe social d'infériorité technique, que nous sommes très loin en arrière comparativement aux autres nations d'Europe. Il s'agit là d'un mal général, auquel n'échappent ni la France, ni la Belgique, ni la Suisse, ni aucun autre pays européen, à l'exception toutefois de la Scandinavie et de l'Allemagne. Notre seule école est l'exemple de nos propres professeurs, qui reçurent, eux aussi, leur formation des maîtres de leur jeunesse. Aussi, sauf de rares exceptions d'excellents autodidactes, qui honorent la profession, les maux qui affligent notre professorat ne font que s'accroître avec le temps, et la sève nouvelle et réno-

vatrice, venant de certaines notions psychologiques et pédagogiques basées sur des méthodes établies et qui ont fait leurs preuves, ne vient pas rajeunir notre enseignement.

Nos Facultés de Lettres, il faut bien le dire, s'occupent de façon restreinte de la formation didactique des étudiants; aucune d'elles, en effet, n'a créé de chaire de Didactique pour les différentes spécialités étudiées. Et c'est peut-être dans le domaine des Langues Modernes que cette carence est la plus sensible, leur premier impératif et leur finalité directe étant de former, non de futurs chercheurs, mais de futurs maîtres. Pour atteindre, ce but, nous avons besoin d'un important bagage pédagogique, dont nous ne disposerons, dans nos Facultés, pas avant de longues années.

La législation actuellement en vigueur prescrit, on le sait, deux ans de «pratique», indispensable aux Licenciés pour se présenter aux concours en en vue de l'obtention d'une chaire, mais on ne peut tenir compte de ces deux années pour la formation pédagogique et didactique des futurs professeurs, car ce stage—dans les cas, assez rares, où il est mené à bien—se réduit généralement à une prise de contact plus ou moins heureuse avec la «classe». Peu de maîtres s'intéressent de façon effective aux jeunes licenciés; il s'en suit que beaucoup d'entre eux, lassés par la monotonie d'un travail mal dirigé dès le début, perdent peu à peu l'enthousiasme avec lequel, à la sortie de l'Université, ils s'étaient lancés dans la pratique de l'Enseignement, deux, trois, parfois dix ans auparavant. Combien d'entre eux rêvaient d'enseigner l'Histoire ou la Philosophie, et doivent finalement, «pour des impératifs de service», assurer les cours de Grec ou de Littérature! Dans la plupart des cas, ces deux années de pratique, malgré les excellentes intentions du législateur, donnent des résultats contraires à ceux que l'on escomptait.

Le professeur de Français, ou, por mieux dire, celui qui aspire à le devenir, se trouve donc abandonné à lui-même, et doit observer et corriger seul tous ses défauts et qualités, qui auraient pu être contrôlés par un «Séminaire de Pédagogie et de Didactique des Langues Vivantes», ou pendant une période de deux années de pratique dans une «Ecole de Formation du Professorat d'Enseignement Secondaire».

Nous pensons, cependant, que quelques pas ont été faits en Espagne, sur le chemin de l'orientation des futurs professeurs. La création, en 1956, d'une Inspection de l'Enseignement Secondaire, la Première Semaine Didactique des Professeurs de Français, célébrée en 1957, et la Réunion de Professeurs de Langues Modernes à Madrid, célébrée en avril 1961, sont trois réalisations qui permettent d'entrevoir, de la part des législateurs, un intérêt plus vif pour les problèmes pédagogiques et didactiques qu'auront toujours à affronter les jeunes professeurs.

Mais, tant que ne sera pas créé un organisme destiné à une formation pédagogique efficiente des jeunes candidats à l'Enseignement, — *cet organisme ne pouvant être qu'une Ecole Expérimentale*, dirigée par les meilleurs profes-

seurs espagnols de langues vivantes—nous devons nous contenter d'études théoriques de Pédagogie générale et de Didactique des Langues Modernes.

Dans ce domaine, d'ailleurs, nous disposons d'instruments de travail d'une haute valeur, car, fort heureusement, les études pédagogiques proprement dites, tout autant que les études de Didactique des Langues Vivantes, ont atteint récemment un niveau très élevé, et, surtout en ce qui concerne ces dernières, ont été l'objet de recherches importantes et fructueuses pour ceux qui, comme nous, n'étant pas «nés» professeurs, essayent de le devenir grâce à leurs efforts et à leur persévérance, et gardent, comme nous le faisons, l'espoir que les chemins qu'ils parcourent pendant leurs études constituent une garantie pour l'avenir de l'Enseignement des Langues Modernes en Espagne.

A.—ÉTUDES DE PÉDAGOGIE GÉNÉRALE.

La personne consciencieuse qui voudra se consacrer à l'Enseignement au niveau Secondaire devra toujours rester en contact avec les principaux Centres d'étude de pédagogie et psychologie scolaire du monde, ou, du moins, elle devra se tenir au courant des innovations dans les techniques des matières qui lui sont propres. De la même façon, il sera indispensable qu'elle suive la marche générale et l'évolution des idées pédagogiques à cet effet.

Nous ne voudrions pas terminer ce paragraphe sans présenter ici les Centres d'Études Pédagogiques qui peuvent intéresser plus directement l'éducateur espagnol et surtout le professeur de Langues Vivantes. De même, nous nous bornerons à énumérer les principales revues et publications périodiques de ces centres, en insistant, en ce qui nous concerne, sur les publications en Français, sans toutefois omettre de signaler les plus importantes éditées dans d'autres langues. Ainsi donc, nous énumérerons :

- 1.° Les grands Centres d'études de psychologie scolaire et pédagogique.
- 2.° Les principales revues et catalogues bibliographiques que peut consulter un futur professeur en quelque matière que ce soit, et plus particulièrement en ce qui concerne le Français.

a) Centres d'investigation pédagogique les plus importants.

EUROPE

Espagne:

- Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz". C. S. I. C.
- Centro de Orientación Didáctica. Madrid.
- Instituto Nacional de Psicotecnia. Madrid.

France:

- Bureau Universitaire de Statistique et de Documentation scolaires et professionnelles, 5, Pl. ST. Michel, Paris.
- Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, 1, rue Léon Journalt, Sèvres.

- Institut Pédagogique National, 29, rue d'Ulm, Paris V°
- Institut Psychologique de la Sorbone.
- Institut de Psychologie de Strasbourg.
- Centre de Formation d'Éducateurs spécialisés, Epinay-S/-Seine.
- Centre d'Études Psychotechniques Albert Burloud, Rennes.

Belgique:

- Ecole des Sciences de l'Éducation, av. Roosevelt, Bruxelles.
- Institut de Psychologie appliquée et de Pédagogie, 2, rue du Kardinaal Mercier-plein, Leuven.
- Institut des Hautes Etudes de Belgique, 65, rue de la Concorde, Bruxelles.
- Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut, 9, rue Abel, Morlanwelz.
- Institut Supérieur de Sciences Pédagogiques, Boul. d'Avroy, Liège.
- Hooger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen, Universiteitstraat, 14 Gent. (Institut Supérieur de Sciences Pédagogiques de l'Université de Gand.)

Suisse:

- Université de Genève: Institut des Sciences de l'Éducation. Palais Wilson, Genève.
- Universität Freiburg. Institut für Pädagogik, Heilpädagogik und Angewandte Psychologie, St. Michaelstrasse, 8. Freiburg.

Allemagne:

- Deutschen Institut für Wissenschaftliche pädagogik, Neustrasse, 3 Münster i. Westfalen.
- Hochschule für Internationale pädagogische Forschung, Schloss Strasse, 29, Frankfurt.
- Institut für Internationale Schulbuchgestaltung, Kant-Hochschule. Braunschweig.

Autriche:

- Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Dreifaltigkeitstrasse, 19, Salzburg.
- Pädagogisches Institut der Stadt Wien, Burggasse, 14, Wien; für Tirol, Innsbruck. für Kärnten. Klagenfurt; in Graz, Graz.

Italie:

- Associazione Pedagogica Italiana. Firenze.
- Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazioni, Via Buonarroti, 10 Firenze.
- Centro Didattico Nazionale per la Scuola Secondaria, Via Virginio Orsini, 27 Roma.
- Centro Didattico Nazionale per i Licei, Via Virginio Orsini, 27 Roma.
- Paedagogium, Piazza S. Ambrogio, 2 Milano.

Angleterre:

- National Foundation for Educational Research in England and Wales, 79, Wimpole St. London, W. E.
- Scottish Council for Research in Education, 46, Moray Place, Edinburgh.

Suède:

- Statens Psykologisk - Pedagogiska Institut, Stockholm.

Norvège:

- Forsökscraadet for Skoleverket, Henrik Ibsengate, 5 Oslo.
- Norges Almenvitenskapelige Forskningsraad, Lökkeveien, 7 Oslo.
- Pedagogisk Forskningsinstitutt, Université d'Oslo; Eilert Sundtgate, 40 Oslo.

Danemark:

- Danmarks Paedagogiske Institut, 101, Emdrupvejen, Köbenhavn.

Hollande:

- Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. Afdeling Research en Documentatie. Gravenhague.
- Paedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.
- Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit i Amsterdam.
- Laboratorium voor Pedagogie en Experimentale Psychologie der Vrije Universiteit te Amsterdam.
- Katholiek Paedagogisch Centrum. Eindhoven.
- Central Bureau voor Onderwijsadviezen en Kinderbescherming van de Nederlandse Onderwijzers Vereniging. Amsterdam.

AMÉRIQUE**Etats-Unis:**

- American Council of Education, 1785, Massachusetts Avenue, N. Y. Washington, 6. D. C.
- American Educational Research Association, 12, Sixteenth St. N. W. Washington, 6. D. C.
- National Education Association, Research Division, 1201, Sixteenth St. N. W. Washington, 6. D. C.
- National Society for the Study of Education, 5835, Kimbark Avenue, Chicago 37 (Illinois).
- United States Office of Education, 330, Independence Avenue S. W. Washington, 24 D. C.

Canada:

- Alberta Advisory Committee on Educational Research, University of Alberta, Edmonton.
- Canadian Education Association, 206, Huron St. Toronto 5.
- Canadian teachers' Federation Research Division, 444, Mac Laren St. Ottawa 4.
- National Advisory Committee on Educational Research, c/o Canadian Teachers' Federation. (*Vide supra.*)

Brésil:

- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rua Mexico, 3. Rio de Janeiro, D. F.
- Instituto de Pesquisas Educacionais. Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, Avenida Almirante Barroso, 18, Rio de Janeiro, D. F.
- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministerio de Educação e Cultura, Rua de Imprensa, 16, Rio de Janeiro, D. F.
- Instituto de Educação, Seção de Psicologia Educacional, Rua Mariz e Barros, 273, Rio de Janeiro, D. F.

Pérou:

- Universidad Nacional de S. Agustín: Instituto de Psicología, Arequipa.
- Universidad Nacional de S. Marcos: Instituto de Psicología. Lima.
- Instituto Psicopedagógico Nacional, Apartado 636. Lima.

Uruguay:

- Instituto de Estudios Superiores, 18, de Julio, 1195. Montevideo.
- Instituto de Profesores "Artigas", Calle Sarandi, 420. Montevideo.

A S I E**Israël:**

- Université hébraïque, Institut Pédagogique. Beit Hakerem. Jérusalem.
- Fédération des Maîtres hébreux, 93, rue Arlo Zoroff. Tel-Aviv.

Irak:

- Higher teachers' College, Education Department. Bagdad.

Inde:

- Indian Institute of Education, 11, Hormiman Circle. Fort. Bombay.
- David Hare Training College, Bureau of Educational and Psychological Research, 25/2 Ballygunj Circular Road, Calcutta, 19.

Japon:

- Kokuritsu Kyoidu Kenkyujo (Institut Nat. Recherche Pédagogique). 284, Chojamaru Kamiosaki, Shinagawa-Ku. Tokyo.
- Kyoiku Gijutsu Renmei (Fédération des Sociétés de méthodologie de l'Education). 5-2 Hifotsubashi, Kanda, Chiyoda-Ku. Tokyo.
- Kyoidu Kagaku enkiujo (Institut des Sciences de l'Education): 92, Kayashi-cho, Bunkyo. Tokyo.
- Instituts de recherches pédagogiques:
 - "Noma".Tokyo.
 - "Ohtomo".Osaka-fu.
 - "Tanaka".Tokyo.
 - "Tokyo".Tokyo.
- Zenkoku Kyoiku Chosa-Kenkyu Kyoikai (Association nationale de Recherche Pédagogique) c/o Research Section, Tokyo Board of Education. Tokyo.

AUSTRALIE

- Commonwealth Office of Education, Grace Building. York St. Sidney.
- Australian Council for Educational Research, 147, Collins St. Melbourne.

b) *Principales revues et catalogues bibliographiques pédagogiques publiés dans le monde.*

Comme dans le paragraphe précédent, nous ne citons que les publications périodiques de plus grande importance, et, plus particulièrement, celles qui se rapportent à l'Enseignement Secondaire. Nous signalerons avec le sigle: BIBL. les catalogues bibliographiques les plus importants.

EUROPE

Espagne :

- "Bordón", rev. mensuelle de la "Sociedad Española de Pedagogía" et de l'"Instituto S. José de Calasanz". C. S. I. C. Serrano, 127, Madrid.
- "Enseñanza Media", rev. bimensuelle de la Dirección General de Enseñanza Media. Alcalá, 30, 5.º, Madrid.
- "Revista de Educación", rev. bimensuelle du Ministère de l'Education Nationale, Alcalá, 34, Madrid.
- "Revista de Psicología General y Aplicada", rev. trimestrielle de l'"Instituto Nacional de Psicotecnia". Sta. Bárbara, 10, Madrid.
- "Revista de Pedagogía", rev. trimestrielle de l'"Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, C. S. I. C. Serrano, 127, Madrid.

France :

- BIBL; "Bulletin analytique et signalétique du C. N. R. S. Philosophie-Paris. Trimestriel.
- "Les Amis de Sèvres", Publ. du "Centre International d'Etudes Pédagogiques". Trimestrielle.
- "Bulletin de l'Association Internationale de Psychotechnique". Deux fois par an, 41, rue Gay-Lussac, Paris Vº
- "Bulletin de l'Ecole Pratique de Psychologie et de Pédagogie". Six fois par an. Université de Lyon.
- "Bulletin des Psychologues Scolaires". Publié par l'Institut Pédagogique National.
- "Le Courrier de la Recherche Pédagogique". Publié par l'Institut Pédagogique National Mensuel.
- "Ensemble", Publiée par la Direction des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Trimestrielle. 6, rue Anatole-la-Forge, Paris XVIIº

Belgique :

- BIBL. "Paedagogica Belgica" Anvers, De Sikkel, 1951 (bilingue et paraissant deux fois par an).
- "Revue belge de Psychologie et de Pédagogie". Publiée par la Fondation Universitaire de Belgique. 16, rue de Vièvre, Bruxelles 2, trimestrielle.

Suisse :

- BIBL. "Bibliographie der philosophischen, psychologischen und pädagogischen Literatur in der Schweiz von 1900-1940", Beihefte zum "Jahrbuch der Schweizerischen philosophischen Gesellschaft". Tomes 4-5. Bâle, 1944-45.

Note: sous le même titre est parue en 1945 une nouvelle édition contenant la bibliographie éducationnelle suisse en langue française, la première portant uniquement sur les études parues en Allemand.

- BIBL. "Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen", tiré de la "Konferenz der Kantonale Erziehungsdirektoren". Frauenfeld, Hubert und Co.
- BIBL. "Etudes pédagogiques". Annuaire de l'Instruction publique en Suisse. Librairie Payot, Lausanne.

Allemagne :

- "Schule und Psychologie". Publ. mensuelle de Ernst Reinhardt Verlag. Isabellastrasse, 11. München 13.

- "Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik". Publ. trimestrielle du "Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik, Neustrasse, 3. Münster i. W.
- "Zeitschrift für Pädagogik", publ. trimestrielle pour la Deutsches Forschungsgemeinschaft par Julius Betz Verlag. Weinheim an der Bergstrasse.

Autriche:

- "Weg und Ziel", publié par le "Pädagogisches Institut für Kärnten. Arnulfplatz. Klagenfurt.
- "Weiner Zeitschrift für Philosophie, Psychologie und Pädagogik", publ. par A. Sexl, Dr. Karl Lueger Ring, 6. Wein I.

Italie:

- "Il Centro" publ. mens. du "Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione". Via Buonarroti, 10. Firenze.
- "I Licei e i loro Problemi", publ. trimestr. du "Centro Didattico Nazionale per i Licei", Via Virginio Orsini, 27. Roma.
- "Orientamenti Pedagogici", publ. bimens. Piazza conti Rebaudengo, 22. Torino.
- "Pedagogia e vita", publ. bimens. Via Corsini, 12. Roma.
- "La Scuola Secondaria e i suoi Problemi", publ. bimens. par le "Centro Didattico Nazionale per la Scuola Secondaria".

Angleterre:

- BIBL. Kelly, Thomas ed. "A select bibliography of adult education in Great Britain, including works published to the end of the year 1950". London (Nat. Inst. of Adult Educat.), 1952.
- BIBL. National Foundation for Educational Research in England and Wales: "A list of researches in education and educational psychology, presented for higher degrees in the Universities of the United Kingdom and the Irish Republic, from 1918, to...". By A. M. Blackwell, London. Newes Educational Publishing Co., 1950 (déjà parues: les années 1918-1954).
- "British Journal of Educational Psychology", publ. trimes. de Methuen and Co. 36, Essex St. Strand London W. C. 2.
- "British Journal of Educational Studies", publ. deux fois par an par Faber and Faber ldt. 24, Russell Square, London W. C. 1.
- "Bulletin of the Nat. Foundation for Educational Research in England and Wales", publ. deux fois par an par la "National Foundation for Educational Research in England and Wales". 79, Wimpole St. London W, I.

Scandinavie:

- "Nordisk Psykologi, Revue publ. six fois par an par la "Dansk Psykologforening", en collaboration avec la "Psykologiska Sällskapet i Finland", la "Norsk Psykologforening" et la "Svenska Psykologsänfundet".

Suède:

- BIBL. Staten Psykologisk-Pedagogiska Institut Bibliographi över svensk psykologisk-pedagogisk forskning intill 1952. Stockolm, 1953.
- "Meddelande fran Statens Psykologisk-pedagogiska Institut", publ. annuelle du "Statens Psykologisk-pedagogiska Institut". Lidingsörägen, 2. Stockholm.

Norvège:

- BIBL. Sandren, Johs. "Educat. research in Norway in the 20 th century". Oslo. Universitetet i Oslo, s. d. (Dactylographié).
- "Norsk Paedagogisk Tidsskrift", publ. dix fois par an par la "Norges Pedagogiske Landslag", Oslo; en collaboration avec de nombreuses associations du personnel enseignant.

Danemark:

- "Dansk Paedagogisk Tidsskrift", publ. neuf fois par an par la "Paedagogiske Selskab" du "Danmarks Social Paedagogiske Forening" et le "Statens Paedagogiske Studiesamling". Copenhagen.

Hollande:

- BIBL. Catalogus van Academische Geschriften in Nederland 1946-49, établi par la "Bibliotheek der Rijksuniversiteit te Utrecht". Utrecht-Amsterdam, Swets en Zertlinger, 1952 (1954). Répertoire des thèses et mémoires. Il y a des éditions antérieures depuis 1924.

AMERIQUE

- BIBL. Association of Research Libraries. "Doctoral dissertations accepted by American Universities". New York, M. W. Wilson Co. (classées par matière, elles sont réunies en volumes successifs depuis 1934).
- BIBL. "Education Index" New York, M. W. Wilson Co. 1929... (La majorité des publications américaines et anglaises parues depuis 1929, concernant l'éducation, y figurent).
- BIBL. Lyda, Mary Louise and Brown, Stanley B. "Research studies in education: a subject index of doctoral dissertations, reports, and field studies, 1941-51". Boulder. Colorado, 1953.
- BIBL. Monroe, Walter S. ed. "Encyclopedia of Educational Research, a project of the American Educational Research Association". Ed. rev. New York. MacMillan Co. 1950.
- BIBL. U. S. Office of Education: "Bibliography of Research studies in education". Washington D. C. Government printing Office, 1928-1941.
- "California Journal of Education Research", publ. cinq fois par an par la "California Teachers Association" pour le "California Advisory Council on Educational Research", 693, Sutter St. San Francisco 2. California.
- "Educational and Psychological Measurement", publ. quatre fois par an. Box 1907. College Station. Durham, North Carolina.
- "Journal of Educational Research", publ. neuf fois par an par Dembar Publications, 303, East Wilson St. Madison 3, Wisconsin.
- "Journal of Experimental Education", publ. quatre fois par an par Dembar Publications, 303, East Wilson St. Madison 3, Wisconsin.
- "Research Bulletin of the national Education Association", publ. quatre fois par an par le "National Education Association Research Division". 1201, Sixteenth St. N. W. Washington 6. D. C.
- "Review of Educational Research", publ. cinq fois par an par l'"American Educational Research Association", 1201, Sixteenth St. N. W. Washington, 6 D. C.

Canada:

- BIBL. University of Toronto. Ontario College of Education. Department of Educational Research: "An annotated guide to certain educational research materials available in selected Toronto libraries", Toronto, 1949.
- The Alberta Journal of Educational research", publ. trimestrielle du "Committee on Educational Research, Faculty of Education". University of Alberta. Edmonton.
- "Canadian Education", publ. trimestrielle de la "Canadian Education Association", 206, Huron St. Toronto, 5. Ontario.

Brésil:

- "Boletim do Instituto de Pesquisas Educacionais". Rio de Janeiro.
- "Boletim do Instituto de Psicologia", publ. mensuelle par l'"Universidades do Brasil". O Instituto de Psicologia, av. Nilo Peçanha, 155, Rio de Janeiro.
- "O. D. E. P. E.", publ. par la "Secretaria de Educação e Cultura", Rua Gonçalves Lêdo, 27. Rio de Janeiro.
- "Revista brasileira de Estudos Pedagógicos", publ. trimestrielle de l'"Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos". Ministerio de Educação e Cultura. Rua da Imprensa, 16. Rio de Janeiro.

Pérou:

- BIBL. Instituto Psicopedagógico Nacional: "Bibliografía pedagógica peruana: organizaciones, libros, revistas". Primera parte. Préparée par Victor Moya-Méndez. Lima, 1956. Mimeo (publ. núm. 1, B-100-1).
- "Boletín del Instituto psicopedagógico Nacional". Apartado 636. Lima.
- "Educação", publ. par l'Université Nationale San Marcos, Faculté d'Éducation, Apartado 2958. Lima.

Uruguay:

- "Boletín del Centro de Estudios Psicopedagógicos del Uruguay". Mercedes 1303. Montevideo.
- "Boletín del Laboratorio de Psicopedagogía San Sebastián Morey Otero" de los "Institutos Normales del Uruguay". Curacim 1381. Montevideo.

A S I E**Irak:**

- "Al-Muallin Al-Jadid" (le nouvel éducateur), publ. six fois par an par le Ministère de l'Éducation, Bagdad.
- "The Professor", publ. annuellement en un ou deux volumes par le Higher Teachers' Collège de Bagdad.

Inde:

- "Journal of Education and Psychology", publ. trimestrielle de la Faculty of Education and Psychology de la M. S. University. Baroda. Bombay State.

Philippines:

- "The Philippines Journal of Education", publ. Mensuelle, 161, 15th avenue, Quezon City.

Japon:

- "Kyoiku Chōsa", publ. trimestrielle de la "Zenkoku Kyoiku-chōsa-kenkyu-kyokai". c/o Research Section, Tokyo Board of Education. Tokyo.
- "Kyoiku Gijutsu", publ. mensuelle de la "Kyoiku Gijutsu Renmei". 5-2 Hitotsubashi, Kanda, Choyoda-ku Tokyo.
- "Tokushu Kyoiku", publ. mensuelle du "Zenkoku Tokushu Kyoiku Kenkyukai, 1030-5 Chome, Sugamo, Toshimaku. Tokyo.

AFRIQUE**Egypte:**

- "Al-Ra'Ad", publ. mensuelle du Syndicat de la Profession enseignante. Ministère de l'Education Nationale, Le Caire.
- "Majallat al-Tarbuyah al-Hadithah", trimestrielle de la "Faculty of Education de l'American University" du Caire. 113, rue Kaar el Eini, Le Caire.
- "Savifat al-Tarbiyah", publ. par l'Association des Diplômes des Instituts de pédagogie. 13, place de la Libération, Le Caire.

AUSTRALIE

- BIBL. Commonwealth Office of Education: "Educational Research being undertaken in Australia", Sidney-annuel.
- BIBL. Australian Council for Educational Research: "The essays in education and educational psychology" accepted for degrees at Australian Universities.

NATIONS-UNIES**UNESCO:**

- "Revue Analytique de l'Education", publ. mensuelle, UNESCO. 19, av. Kléber, Paris XVI^e
- "Etudes et documents d'Education", publ. non périodique.
- "Education de Base et Education des Adultes", publ. trimestrielle.

B.—ETUDES DE DIDACTIQUE DES LANGUES VIVANTES.

Nous avons vu, à travers les lignes précédentes, l'essor extraordinaire qu'ont pris récemment dans le monde les études de psychologie scolaire et de pédagogie générale. Toutes les nations civilisées ont créé des Instituts de recherche et des Associations d'éducateurs professionnels se sont formées dans presque tous les pays. Au cours des dernières années, depuis 1948 très exactement, les nations les plus avancées d'Europe et d'Amérique ont quelque peu sacrifié l'attention qu'elles portaient à l'Enseignement Primaire, au profit de l'Enseignement Secondaire, qui se trouve actuellement en période de crise, et

a grand besoin de réformes rapides et radicales. Les innovations apportées en ce sens dans divers pays—dont la France, l'Italie, l'Espagne, l'Angleterre, les pays Scandinaves et même le Pérou, l'Uruguay et le Mexique—en font foi : on y a introduit des changements de programmes, des centres expérimentaux spéciaux, des modifications dans le choix des matières, etc... On peut donc en conclure que les méthodes éducatives et l'orientation générale de l'Enseignement Secondaire subissent, actuellement, une profonde évolution dans le monde entier.

Mais s'il est intéressant pour le professeur de Langues Vivantes de suivre la marche des idées en matière de Pédagogie, il doit être constamment au courant des innovations méthodologiques qui apparaissent sur le terrain même de sa spécialité. Et nous pouvons affirmer, sans craindre de faire erreur, que les réformes les plus importantes effectuées au cours de ces dernières années dans les Etudes Secondaires, l'ont été au profit de la Didactique des Langues Vivantes. Nous voyons ici deux raisons également valables pour expliquer ce fait : d'une part, la maturité atteinte par les études de philologie moderne, et d'autre part, la nécessité impérative de posséder à fond au moins deux langues vivantes pour exercer, de nos jours, n'importe quelle activité technique, économique ou même simplement scientifique. Une poussée externe est donc venue se joindre à la poussée interne et ascendante qui faisait arriver à leur plus haut point l'étude et l'enseignement des langues modernes dans le monde, et en particulier en Europe. Le fait que l'UNESCO ait recueilli en premier lieu la «Bibliographie sur la Didactique des Langues Vivantes», parmi tant de spécialités didactiques, est tout à fait significatif, et le moment paraît bien proche où l'on commencera à adopter quelques principes de base pour une nouvelle méthodologie de l'Enseignement des Langues Vivantes. Il est indispensable aux professeurs de tous les pays de posséder une technique uniforme et solide, sur laquelle ils puissent s'appuyer pour obtenir un enseignement fructueux des langues de leurs spécialités respectives.

Comme prologue à l'étude de la «Didactique» actuellement la plus intéressante—celle du Professeur Closset—nous voudrions résumer la genèse des didactiques traditionnelles. Nous ne saurions mieux faire que d'utiliser les pages pleines de substance du Professeur Closset lui-même, sur le développement de l'enseignement des Langues Vivantes, avant de passer à l'étude sommaire de son oeuvre proprement dite. Nous terminerons ce résumé par un choix bibliographique d'études sur la Didactique des Langues Vivantes, en insistant sur le Français.

RÉSUMÉ HISTORIQUE SUR LES DIDACTIQUES DES LANGUES VIVANTES

Depuis le Moyen-Age, le «grammairisme»—nous l'appellerons ainsi—s'était emparé des études linguistiques et avait acquis un caractère d'exclusivité par rapport aux autres disciplines philologiques. Au point de vue littéraire, la rhé-

torique, qui fut tout d'abord très vivante, (Guiraud l'identifie à son origine avec la stylistique), souffrit du même mal que la grammaire et le «rhétorisme» épuisa la sève vitale de la rhétorique.

Mais, ni le «grammairisme», ni le «rhétorisme» n'eurent de conséquences funestes tant que leur champ d'étude fut le Latin, parce qu'il ne s'agissait pas là d'une langue étrangère, mais bien plutôt d'une langue éducative, qui coexistait avec les langues propres à chaque nation, et que l'on apprenait, par conséquent, de façon directe et spontanée, tout comme les enfants de pays bilingues ou de régions possédant un dialecte apprennent les secondes langues ou les langues officielles. Ainsi donc, il n'est pas surprenant que l'on ait appris le Latin jusqu'en 1770 malgré le «grammairisme», cette fâcheuse manie de réduire à une multitude de règles l'étude d'une réalité aussi vivante que l'est une langue. Quand le Latin cessa d'être une langue parlée, il arriva ce que nous pouvons constater de nos jours, porté à son point extrême. On peut réellement parler de suppression de cette langue, puisque son étude est désormais réduite à celle de la langue elle-même. Souvenons-nous de Montaigne, nous parlant de son apprentissage direct du Latin, et comparons ses écrits avec ce que nous entendons dire à propos de la façon dont on enseigne chaque jour le Latin à des millions d'étudiants du baccalauréat.

Ne nous étonnons donc pas de constater que l'étude des langues modernes ait commencé sur des bases erronées. Pendant de nombreuses années on leur a appliqué la même méthode grammaticale qu'au Latin, de sorte que tout ce qui se rapporte à la phonologie et à l'intonation, ainsi que tout ce qui a trait à la connaissance orale de la langue, était dédaigné au profit exclusif de la traduction et de la morphologie. La syntaxe elle-même était négligée, pouvant difficilement être séparée du langage parlé; celui-ci, en effet, grâce à ses ellipses et à ses jeux de construction, se prête mieux à l'étude syntactique que le langage écrit, dans lequel les motifs stylistiques seuls (qui n'étaient pas encore étudiés alors), détruisent l'ordre logique de la langue ou, pour mieux dire, de la pensée.

Les «grammairiens» de la langue latine eurent, eux aussi, leurs ennemis, plus ou moins féroces. Parmi ceux-ci, il faut signaler un Français, un Sicilien espagnolisé, un Tchèque et un Anglais. Du Français, Michel de Montaigne, nous avons déjà parlé. Le Sicilien: LUCIO MARINEO SÍCULO, comme on l'appelait à Salamanque, publia en 1532 à Alcalà, son «Lucii Marinei Siculi Grammatica brevis ac perutilis», à la seule fin que ses élèves oublient les grammaires et apprennent la langue. Il ne voulait plus de grammairiens, mais des Latinistes, et sa méthode d'étude des textes et de grammaire inductive fut le premier pas vers une nouvelle conception de l'étude des langues. Mais ce fut certainement le Morave HANS AMOS COMÉNIUS (1592-1670) qui, en publiant en 1631 sa «Janua Linguarum Reserata», introduisit la première méthode d'application pour les langues vivantes. En effet, il construisit une interminable série de chapitres basés sur des centres d'intérêt différents et dans lesquels il intercala,

fort habilement, des phrases et surtout du vocabulaire, (3.000 mots au minimum), en les combinant de manière à obtenir une maîtrise parfaite de la traduction. Il imagina même un système d'étude par l'image, mais il négligea la pratique orale. Les livres de Comenius eurent un très grand retentissement, mais ses idées paraissaient trop avancées pour son époque.

LOCKE (1632-1704), empiriste pur, proposa une méthode fortement inspirée de celle de Comenius, dans ses «Idées concernant l'éducation». Il y préconise l'«usage», c'est-à-dire l'expérience, la pratique, et l'imitation, comme unique procédé valable pour connaître à fond une langue; il rejette les études grammaticales.

Mais jusqu'à la fin du XVIII^e siècle nous ne trouvons pas de véritables maîtres de Didactique, dans les Langues Vivantes. Les études en cette matière commencèrent à prendre essor dans l'Allemagne de 1790 à 1840, grâce à leur initiateur: JOHANN VALENTIN MEIDINGER (1756-1820), et à son oeuvre: «Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit erlernen kann» (1783). Ce fut le premier professeur qui montra la valeur de l'enseignement à l'aide du thème, basé sur une étude approfondie de la grammaire de la langue étrangère.

A sa suite, HAMILTON, (1764-1829): «The Hamilton System», et JACOTOT (1770-1840) reprirent les idées de Comenius, en proposant l'étude de la langue, et, inductivement, celle de la grammaire, à travers des textes déterminés: l'«Evangile selon St. Jean», pour Hamilton et le «Télémaque», pour Jacotot. Ce système présentait un gros inconvénient, celui de la difficulté des textes proposés. Après ces ouvrages, parurent ceux de SEIDENSTÜCKER (1785-1817 «Elementarbuch zur Erlernung der französischen Lehrgang», 1834), et OLLENDORF («Methode eine Sprache in sechs monaten lesen, schreiben, und sprachen zu lernen», 1883). Au lieu de choisir des textes littéraires, ils les écrivent eux-mêmes, en commençant par des phrases simples, pour en arriver progressivement à des textes suivis. Mais, malheureusement, leurs textes étaient totalement dépourvus d'intérêt. L'enseignement à travers eux n'était que chose morte, pure géométrie.

KARL PLÖTZ (1819-1881), fut le dictateur des langues modernes en Allemagne pendant toute la première moitié du siècle et ses théories furent encore suivies par la suite. Plötz prend comme point de départ les idées et la méthode d'Ollendorf et son but est de les pousser jusqu'à leurs limites extrêmes. La méthode dite «grammaticale» atteint donc son apogée avec Plötz. Les textes sont ainsi composés:

- 1) règles et paradigmes.
- 2) phrases françaises et phrases allemandes.

Mais, comme le dit Closset, ce système ne pouvait aboutir qu'à la seule «traduction mécanique».

Pendant le XIX^e siècle la méthode «Naturelle», c'est ainsi qu'on appelait la méthode grammaticale, resta en vogue. On prétendait enseigner une langue

étrangère comme s'il s'était agi de la langue du pays, ou, pour mieux dire, en essayant d'imiter l'apprentissage «naturel» que fait l'enfant de sa langue maternelle. Mais l'étude du vocabulaire (sans choix préalable, et sans qu'il soit incorporé à des phrases, mais simplement traduit), l'étude de la grammaire, la traduction de phrases détachées, et les versions et thèmes incohérents ressemblaient bien peu à l'apprentissage «naturel» de la langue du pays d'origine.

Cependant tout n'était pas à rejeter dans ce procédé, il y avait en lui des «mécanismes» intéressants, mais auxquels manquaient deux éléments essentiels: la «vie» et le «système», car, il était en fin de compte, assez chaotique.

CLAUDE MARCEL: «The Study of Language Brought back to its True Principles, or the Art of Thinking in a Foreign Language», 1867, présente une méthode basée presque exclusivement sur la lecture et «l'oreille»: le professeur explique la leçon, c'est-à-dire le texte et son vocabulaire, les élèves écoutent tout d'abord, puis ils lisent, ensuite ils parlent, et finalement ils écrivent une partie du texte. Le principe fondamental est de lire beaucoup sans s'occuper de la grammaire, qui, d'après Marcel, n'aide absolument pas à la compréhension des textes. Seule, une très longue pratique de la lecture—sans dictionnaire—fait, qu'à force de rabâchage continu, l'orthographe reste gravée dans la mémoire, en même temps que les différentes acceptions de chaque mot. Les tours de phrases, la construction et les morphèmes avec leur flexion naissent intuitivement dans notre conscience.

FRANÇOIS GOUIN fait un pas de plus dans cette voie: il échafaude une théorie «psychologique» de l'enseignement des Langues Vivantes («Art d'Enseigner et d'Etudier les Langues»), en s'appuyant sur la diffusion du psychisme au début de notre siècle. Son enseignement, par bien des côtés, est très moderne. Il est basé sur des sélections de phrases construites autour de leur élément actif, c'est-à-dire le verbe; le professeur explique le sens général d'un de ces groupes, ensuite il «interprète» devant ses élèves les différentes actions suggérées dans chaque groupe, de manière à exercer l'observation et habituer l'oreille; puis le récit est de nouveau reconstitué, enfin, après avoir été l'objet de commentaires, on le rédige dans sa totalité, par écrit. Ce système est ingénieux et savamment construit. 2.500 groupes de phrases environ permettent d'apprendre jusqu'à 8.000 mots. La «dramatisation» de Gouin fut un progrès décisif dans la méthodologie des langues vivantes.

Mais jusqu'ici nous avons trouvé peu de professeurs qui donnent à la Phonétique la place qu'elle mérite. Il est vrai que les études de Phonétique ne commencèrent à se répandre qu'au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle. Le premier qui ait reconnu son importance pour l'étude élémentaire de la Langue fut WILHELM VIAETOR qui devait provoquer une véritable révolution dans le domaine de l'Enseignement en affirmant dans sa «Der Sprachunterricht muss Umkehren, ein Beitrag Zur Ueberbürdungsfrage, von Quousque Tandem», (1882) que la langue devait être apprise par une méthode «phonétique»

entièrement orale, basée uniquement sur la langue parlée et adaptée à la vie «pratique», sans tenir compte de préoccupations intellectuelles ou esthétiques. Dans l'étude d'une langue le seul but visé est de la connaître à fond. Cette théorie fut suivie par bon nombre de maîtres et l'*Ecole de Phonétique* ou «*méthode directe*» fut fondée et fit ses preuves dans bien des pays.

Nous pouvons ainsi résumer les grandes lignes de la méthode directe:

- 1) La langue n'est pas composée de mots, mais de phrases.
- 2) Ces phrases sont, avant tout, des sons, et non des signes graphiques.
- 3) Les listes de vocabulaire sont inutiles, car les mots n'ont de sens que lorsqu'ils sont insérés dans des phrases.
- 4) L'unité fondamentale du langage est la «parole» et non le «mot».
- 5) L'étude d'une langue doit donc être avant tout phonétique, c'est-à-dire orale et directe.
- 6) La grammaire est inutile; il suffit d'amener l'élève à comprendre, par induction, en partant de phrases soigneusement choisies, parmi le vocabulaire connu.
- 7) Il faut veiller à ce que la prononciation soit parfaitement exacte, en ce sens d'ailleurs, le bilinguisme est nuisible.
- 8) Il faudra donc avoir recours à des gestes, des images, des dessins ou des définitions à l'aide de mots connus pour expliquer la signification des voca- bles nouveaux.
- 9) La traduction n'est qu'un simple moyen de contrôle final.
- 10) L'enseignement doit avoir un but «pratique immédiat».

La «méthode directe» trouva un grand nombre de partisans au Congrès des Professeurs de Langues Vivantes, célébré à Vienne en 1898, et dont l'animateur fut WINCKLER. En 1900, WENDT obtint qu'un grand nombre de pays, surtout germaniques et scandinaves, adoptent sa théorie de «l'Enseignement des Langues Vivantes»: thème comme moyen de comparaison, grammaire inductive, initiation à la culture et à la vie du peuple dont on étudie la langue, exercices écrits libres (dictées préparées, transposition de vers en prose, lettres, anecdotes, rédactions, etc...).

La méthode directe se propagea rapidement en Allemagne, Scandinavie, Autriche et Hollande. En Belgique, on commença à la mettre en pratique en 1900, et la France l'introduisit dans ses programmes en 1902. Elle connut un tel succès en Angleterre qu'en 1918 on se proposait de l'appliquer à la langue maternelle. En France, l'Enseignement du Français lui-même fut fortement influencé par l'apprentissage des langues vivantes.

En Espagne, les effets de la méthode directe commencèrent à se faire sentir sur la formation des professeurs qui furent agrégés à partir de 1927, mais les premiers résultats massifs satisfaisants furent obtenus en 1933. Les guerres nationale et mondiale stoppèrent l'évolution de cet enseignement en Espagne, jusqu'en 1948. L'influence française se fit également sentir dans le domaine de l'enseignement de la langue espagnole elle-même, et tout ce qui a rapport au

commentaire des textes provient de façon évidente des systèmes d'éducation français et italiens. Les réunions de Professeurs de Langue espagnole qui eurent lieu pendant l'été 1955 à l'Université Menéndez Pelayo, et la publication, en 1957, de la «Guía Didáctica de Lengua y Literatura», montrent clairement ces influences indéniables. A travers les «conclusions» de la «Primera Semana Didáctica de Lengua Francesa» (1957), où se réunirent une grande partie des Professeurs de Français d'Espagne, on devine l'orientation générale de l'Enseignement officiel espagnol vers la méthode directe, orientation que l'on retrouve dans les Programmes Officiels du Plan 1957. De même, on retrouve dans ces programmes les règles préconisées par l'École de Liège, sur l'adaptation de la méthode directe à l'Enseignement Secondaire et les directives du «Centre National de Documentation Pédagogique» de Paris, principalement dans ses «Instructions générales pour l'Enseignement des Langues Vivantes», de 1950; le vocabulaire de fréquence du « Français Élémentaire», de 1954; et le «Mémento à l'usage des Professeurs et Elèves Professeurs de Lettres et Grammaire» de l'Institut Pédagogique National. Finalement à la «Reunión de Profesores de Lenguas Modernas» célébrée à Madrid le mois d'avril 1961 et réunissant quarante professeurs agrégés de Français, d'Allemand, d'Anglais et d'Italien, on a vu triompher pleinement les idées les plus modernes sur la didactique des langues vivantes. Les conclusions de cette rencontre seront publiées par la Dir. Gén. de l'Enseignement Secondaire.

Le fait, que dans le Cours Pré-universitaire, régi par le Décret du 13 septembre 1957, les langues modernes figurent comme matières de base—puisque'un plus grand nombre d'heures qu'aux autres disciplines leur est accordé—et le projet dans ce décret (mené déjà à bon terme) de mettre à l'épreuve la capacité des élèves au moyen du commentaire oral d'un texte écrit dans la langue étudiée, ceci à partir de l'année scolaire 1959-1960, sont des indices irréfutables de l'entière acceptation des méthodes active, phonétique et directe, en Espagne. Il faut espérer que leur diffusion sera totale et qu'elle atteindra tout le corps enseignant officiel ou non, dans le plus bref délai possible. Au C. O. D. revient l'organisation de «Semaines Didactiques» et de «Cours pour le Corps Enseignant Non Officiel», d'une importance suffisante pour obtenir un progrès sensible dans les méthodes didactiques des Langues Modernes. Il faut souhaiter également que l'«Association Nationale des Professeurs de Français», qui est en voie de création, grâce à une initiative de doña María Martínez, Professeur au Lycée «Lope de Vega», aide à faire un pas décisif en vue de la réalisation de cet objectif.

Mais le fait que nous aspirions à un plus grand essor des méthodes directes dans notre pays ne doit pas nous pousser à croire naïvement que ce système est le seul applicable à l'enseignement d'une langue et il ne faut pas non plus s'imaginer qu'il est suffisant si l'on veut arriver à une connaissance quelque peu approfondie de la langue en question. La méthode directe est valable pour les classes élémentaires, ou dont la finalité est exclusivement pratique.

La maturité dans la connaissance d'une langue ne peut être acquise que lorsque le professeur a su combiner plusieurs méthodes, parmi lesquelles la méthode culturelle joue un rôle de premier plan.

C'est là une vérité reconnue par tous les maîtres qui veulent que leurs élèves possèdent non seulement le maniement mécanique de la langue, mais en pénétrant aussi les éléments vitaux et humains. C'est à cela que l'on peut différencier le véritable professeur du simple lecteur, celui qui est chargé d'une chaire de celui qui enseigne dans une institution commerciale. Mais si ces idées sont, de fait, acceptées par presque tous les professeurs de langues vivantes, les mérites de les avoir érigées en système, directement applicable à l'Enseignement Secondaire, revient au Professeur Fr. CLOSSET, de l'Université de Liège. Il a été la «tête agissante d'une tacite foule humaine», ainsi que Lain Entralgo dénomme les penseurs, qui, à chaque époque, se font les porteparoles de leurs contemporains.

LA DIDACTIQUE DE L'ÉCOLE DE LIÈGE

N'hésitons pas à appeler «Ecole de Liège» celle du Professeur Closset; son influence a été si grande, tout au moins en Espagne, où son oeuvre «Didactique des Langues Vivantes» (1), parue il n'y a pas encore bien longtemps, a connu un très grand nombre d'adeptes, que l'on peut vraiment parler d'une Ecole de Liège.

Le premier grand mérite de la «Didactique» de Closset est d'avoir été conçue pour répondre aux exigences directes de l'Enseignement Secondaire. Pour cette seule raison, elle mériterait une grande part de notre attention. En outre, Fr. Closset a tiré au clair quelques problèmes que nous pourrions résumer de la manière suivante:

1) L'Enseignement des langues modernes vise trois objectifs d'égale importance: objectifs de pratique, d'éducation et de culture.

2) La méthode directe—et en général, n'importe quelle méthode—employée seule, est insuffisante. Il faut utiliser dans chacune d'elles ce qui est le plus profitable.

3) Pour cela, il faut établir une technique de l'Enseignement Secondaire (où la psychologie de l'enfant joue un grand rôle), un système fixe et un ordre clair qui doivent être suivis avec rigueur, mais aussi avec prudence.

4) Il est nécessaire de préciser quel niveau doit atteindre la connaissance des langues dans l'Enseignement Secondaire. Il faut faire un choix dans les matières de cet enseignement, et pouvoir compter sur des «temps» établis avec précision.

5) Autant de raisons pour lesquelles, la *formation didactique* des professeurs est le point essentiel de l'apprentissage d'une langue.

(1) La traducción al español ha sido realizada por nuestro compañero el Prof. Julio Lago y publicada por el Ministerio de Educación Nacional en 1958.

6) L'esprit vers lequel on oriente la classe, son ambiance vitale et les moyens auxiliaires de tout genre, jouent un rôle de base pour la formation et l'instruction des élèves, *mais ils doivent être employés secondairement.*

7) Le professeur doit essayer de ne pas être le *centre* de la classe, mais seulement son *organisateur*.

8) Le programme sera «un guide», non une chaîne, mais le professeur veillera à ce qu'il n'en résulte pas une dispersion du travail pour les élèves instruits par la méthode active. De fréquentes récapitulations et «vues d'ensemble» doivent aider à garder la direction d'abord recherchée par le maître.

Mais M. Closset, dans son oeuvre, ne se borne pas à donner des conseils: il les applique et les hiérarchise méticuleusement tout au long des différents cours de langues des études secondaires, qu'il estime devoir être au nombre de trois, (il faut entendre «cours» dans son sens le plus large).

→ Le premier cours d'enseignement actif sera consacré essentiellement à la prononciation, au vocabulaire et à la conversation.

→ Dans le second cours, une place de choix sera donnée à la dramatisation des textes, à la conversation et à l'étude des phénomènes grammaticaux, *lexicologiques* et stylistiques, rencontrés au cours du commentaire de la lecture, ainsi qu'aux exercices écrits *libres*.

→ Enfin, pendant le troisième cours, les nombreux commentaires de textes serviront de base à l'étude et à la discussion de la vie et de la culture du peuple dont on étudie la langue.

Closset analyse en détail les matières propres à chacun des ces cours, et la manière de les enseigner. Son oeuvre est riche de suggestions et d'observations, fruit de longues années de pratique dans l'Enseignement des langues modernes. Cependant, en s'égarant dans la description de particularités, il perd souvent le fil conducteur de son ouvrage et se voit obligé à de fréquentes répétitions qui amoindrissent la valeur de son oeuvre.

Closset a réalisé là un travail important, mais il est regrettable qu'il n'ait pas consacré sa Didactique à une langue en particulier: l'Allemand, le Français ou l'Anglais, par exemple, car ses principes généraux appliqués à des langues dont les bases sont aussi peu semblables, perdent de leur valeur dans bien des cas. Enfin, il eut été souhaitable dans sa forme actuelle en tant que didactique «générale» qu'il accordât quelque attention à l'Italien et à l'Espagnol, qui sont complètement négligés dans son oeuvre.

Pour notre part, nous faisons nôtres beaucoup des idées de Closset, nous en rejetons d'autres, partiellement, ou dans leur totalité. Au cours de notre travail nous insisterons sur les inévitables points de divergence, mais nous reconnaissons la grande dette de gratitude que nous avons contractée envers ce professeur.

C.—BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LA PÉDAGOGIE ET LA DIDACTIQUE.

I

LANGUES VIVANTES ET HUMANISME

Allemagne:

- GAEDE, William.—“Zur Aufgabe des Neusprachlehrers in unserer Zeit”. *Die Lebenden Fremdsprachen*, 1950, p. 163-169 et 202-208. Braunschweig.
- KELLERMANN, Wilhelm.—“Der neusprachliche Unterricht als Erachliessung der Humanitas”. *Neuphilologische Zeitschrift*, 1952, Heft 5, p. 289-300. Berlin.
- REIMERS, Hans.—“Neuere Fremdsprachen in der Schule von heute”. *Die Lebenden Fremdsprachen*, 1949, p. 2-6. Braunschweig.

Belgique:

- CLOSSSET, Fr.—“Nova et Vetera”. *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré. L'enseignement des langues vivantes, 7ème année, N.º 1*, 1er octobre 1951, p. 11-14. Lyon, Comité universitaire d'information pédagogique.
- CORIN, A. L.—“La réforme de l'enseignement des langues vivantes”. *Revue des langues vivantes*, 5ème année, N.º 4-5, juillet-octobre 1939, p. 182-85. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique.
- WILLOT, S. J.—“Humanisme et enseignement des langues vivantes”. *Revue des langues vivantes, 19ème année, N.º 2*; mars-avril 1953, p. 140-148. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique.

Espagne:

- INSULA.—*Revista de Artes y Ciencias*. Madrid, N.º 84, novembre 1952. Interview du recteur de l'Université de Salamanque, Antonio TOVAR, lequel insiste sur l'importance des langues modernes qui doivent constituer la base des humanités modernes.
- LAGO, J.—Plusieurs articles dans la «*Revista de E. Media*». Madrid, 1958 et suiv.
- LORENZO, E.—Un article sur *Las lenguas*

modernas en España, publié à Cátedra 1960. Publ. “*Rev. E. Media*”. Madrid, 1961.

- MERINO, W.—Plusieurs articles dans la “*Revista de Educación*”. Ministerio de Educación Nacional. A partir de 1955. Madrid.

France:

- ARBOUSSE-BASTIDE, Paul.—*Pour un humanisme nouveau: enquête*. Paris, *Cahiers de Foi et Vie*. 1930, 326 p. Question n.º 5, très importante: “Les langues modernes peuvent-elles servir de base à un nouvel humanisme? Leur étude pourrait-elle se substituer avec avantage à celle des langues gréco-latines?”
- ARNAUD, Irénée.—*Humanisme classique contre l'humain (ou la fin du mythe gréco-romain)*. Paris. R. Lacoste et Cie., 1950, 380 p. Attaque violente contre les humanités classiques et nécessité de l'étude des langues vivantes. — *Pédagogie*. Janvier 1948, p. 34-39. Paris, Centre d'études pédagogiques. Enseignement par les textes, et surtout ceux qui sont en vers.
- DAGGAN, Georges.—“La crise de l'enseignement classique, condition d'une renaissance”. *Pédagogie*. Octobre 1947, p. 448-459. Paris, Centre d'études pédagogiques. Il préconise la méthode naturelle: apprendre les mots dans un contexte sans considérer la traduction. Le Latin considéré comme une langue vivante.
- FOURET, Louis-André.—*Les humanités modernes*. Paris, Henri Didier, 1928 (Bibliothèque des parents et des maîtres). 350 p. Ouvrage très important, qui souleva de nombreuses critiques. Définition du terme: humanités; étude sur la méthode directe, avec application sur un texte tiré de Werther.
- HANDRICH, Emmanuel.—“La valeur culturelle de l'enseignement des langues vivantes”. Congrès de la Fédération Internationale des professeurs de langues vivantes (7-11 avril 1953). Supplément à

- la revue *Les langues modernes*, p. 57-67, 1953. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. La culture comme enrichissement de la personne humaine, nécessité des humanités classiques et des humanités modernes, etc...
- "LES langues vivantes et la formation de de l'esprit". *L'enseignement des langues vivantes et la compréhension internationale*, p. 26-32. Paris, Service d'édition et vente des publications de l'éducation nationale, 1953.
- JOULIA, Pierre.—"Humanistes". *L'enseignement des langues vivantes et la compréhension internationale*, p. 17-25. Service d'édition et de vente des publications de l'éducation nationale, 1953. Article d'un professeur de philosophie, sur l'humanisme moderne et le rôle joué par les langues vivantes dans ce domaine. Suite à l'étude de M. Jean Jacob, "La notion d'humanisme moderne", p. 13-16, Ibid.
- LANDRE, Louis. — "L'enseignement des langues vivantes et la culture en France". *Revue des Langues vivantes*. 19ème année, n° 2. 1953. Bruxelles et Paris. L'enseignement des langues vivantes en France, au niveau du second degré et au degré supérieur. A l'enseignement utilitaire de la langue doit s'ajouter un enseignement culturel et humaniste.
- MICHEA, R.—"Vocabulaire et culture". *Les langues modernes*, 44ème année, n° 3, mai-juin 1950, p. 187-192. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. Les vocabulaires restreints. Différence entre les mots athématiques (formwörter) et les mots thématiques (wollwörter).
- MICHEA, R.—"La culture par la langue". *Les langues modernes*, 44ème année, n° 5, septembre-octobre 1950, p. 328-335. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.
- PEYRAUBE, Jean.—"Humanités et humanités". *Les langues modernes*, 44ème année, n° 5, sept.-oct. 1950, p. 328-335. Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. Les humanités modernes, prolongement des humanités classiques.
- Italie:**
- BERTONI, G.—*Lingua e cultura. Studi linguistici*. Firenze, Olschki, 1939, 301 p. Complément aux autres ouvrages du même auteur: *Lingua e pensiero et Lingua e poesia*.
- GASTALDO, C., et VALENTE, P. L.—"Un' unità inscindibile. Lingue antiche e lingue moderne". *Scuola e Lingue Moderne*, Anno 1.°, n.° 3, giugno 1952. Roma, Associazione Nazionale Insegnanti lingue straniere. Nécessité d'une culture humaniste pour aborder l'étude des langues modernes, et collaboration entre professeurs de langues mortes et de langues vivantes.
- PELLEGRINI.—"La funzione dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria". *Scuola e lingue straniere*, anno 2.°, n.° 1, gennaio-febbraio 1953. Roma, Associazione Nazionale Insegnanti lingue Straniere.
- Luxembourg:**
- LUDOVICY, Ernest.—"La formation de l'esprit par les langues modernes". *Journal de l'Association des professeurs de l'enseignement supérieur et secondaire*, n.° 37, avril 1949, p. 37-40. Luxembourg.
- Pays-Bas:**
- ELLERBROEK, G. G.—"Moderne Talen en wijsgerige Vorming". *Levende Talen*, n.° 105, 1939, p. 172-79. Groningen, Vereniging van Leraren in Levende Talen. Pas d'enseignement de la philosophie dans les établissements secondaires des Pays-Bas. La littérature pourrait combler cette lacune.
- TIMMER, B. J.—"Idealen en grenzen bij het Onderwijs in de moderne talen". *Levende Talen*, n.° 98, 1938, p. 73-78. Groningen, Vereniging van Leraren in Levende Talen. La connaissance passive des langues est plus utile que leur connaissance active; importance de la lecture.
- Suisse:**
- REINHARDT, Heinrich.—"L'enseignement des langues vivantes en Suisse". *L'école bernoise*. 84ème année, n.° 41, p. 635-636; 42, p. 651-653; 43, p. 666-668, 1952. Société des instituteurs bernois. L'étude des langues étrangères en Suisse et leur organisation dans les écoles secondaires inférieures et supérieures.

II

LES LANGUES VIVANTES ET LA COMPREHENSION DES PEUPLES
ETRANGERS

Allemagne:

BOHLEN, Adolf.—“Gegenwartsfragen im neu sprachlichen Unterricht”. *Mitteilungsblatt des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes*, Oktober 1951, Berlin. Nécessité de traiter des problèmes d'actualité dans les classes du second cycle de l'enseignement secondaire.

BOHLEN, Adolf.—“Von der sprachform zum sprachgeist”. *Neuphilologische Monatsschrift*, 1936, p. 81 et sq. Leipzig.

SCHÖN, E.—*Sinn und Form einer Kulturkunde im französische, Unterricht der höheren Schulen*. Leipzig, Teubner, 1925, 68 p. Traité particulièrement de l'enseignement du Français.

VORETZCH, K.—*Philologie und Kulturkunde im neu sprachlichen Unterricht*. Halle, Niemeyer, 1926, 40 p. L'étude actuelle de l'enseignement des langues vivantes et la philologie traditionnelle.

Belgique:

CLOSSET, Fr. — “L'enseignement culturel des langues vivantes”. *Revue des langues vivantes*, 19ème année, n.º 2, mars-avril 1953, p. 133-140. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique. Programme pour mener à bien un enseignement humaniste des langues vivantes.

CLOSSET, Fr.—*L'invitation au voyage*. Bruxelles, Lumière, 1950, 48 p. Leçon d'humanisme par le contact avec l'étranger.

MICHEL, Louis.—“La paix entre les peuples”. *Revue des langues vivantes*, 2ème année, N.º 2, mars-avril 1936, p. 65-68. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique. Utilité de l'explication de textes des penseurs français.

Canada:

GOGGIO, Emilio.—“Modern Languages and international relations”. *The school*,

vol. 15, n.º 3, p. 215-218, novembre 1926. Université de Toronto, Ontario College of education. Pour développer la compréhension internationale, l'auteur propose de faire des conférences, d'abord dans la langue maternelle, puis dans la langue étrangère, sur la civilisation des pays dont on étudie la langue.

Etats-Unis d'Amérique:

ARCINIEGAS, Germán. — “Los idiomas, fundamento de la educación”. *Hispania*, Vol. 33, N.º 3, u. 195-202, august 1950. Choate School, Wallingford, Connecticut. American association of teachers of Spanish and Portuguese. Pour bien comprendre una langue étrangère et en saisir toutes les nuances, nécessité de la connaître à fond.

“DEVELOPING cultural understanding through foreign language study: a report of the MLA interdisciplinary seminar in language and culture”. *Publications of the modern language association*, Vol. 68, n.º 5, p. 1196-1218, december 1953, New York. Rapport d'un stage d'étude sur le rôle des langues étrangères pour la compréhension internationale.

FOREIGN languages and cultures in American education. Recueil publié sous la direction de Walter V. KAULFERS, Grayson N. KEFAUVER et Holland D. ROBERTS, New York, McGraw-Hill, 1942, 405 p. Rapport rédigé par des professeurs qui participèrent à l'enquête menée par la Stanford Language Arts Investigation.

KETTELIKAMP, Gilbert c.—“Realism in the teaching of foreign civilizations”. *Modern language journal*, Vol. 34, N.º 8, p. 640-645, december 1950. University of Michigan, Ann Arbor (Mich.) National federation of modern language teachers associations. Les maîtres doivent s'efforcer de faire pénétrer à leurs élèves le caractère du pays dont ils enseignent la langue, même en cas de conflit avec le pays en question.

France:

ANTIER, Maurice.—“Langues vivantes et problèmes mondiaux”. *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré. L'enseignement des langues vivantes*, 7ème année, N.º 1, octobre 1951, p. 15-16. Lyon. Comité universitaire d'information pédagogique. Le choix des textes doit se faire en fonction de leur valeur sociale et humaine, autant que de leur valeur linguistique,

HUI, Jean.—“L'enseignement de la civilisation étrangère”. *Les langues modernes*, 40ème année, N.º 6, novembre 1946, p. 505-508. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

KERST, Henri.—L'enseignement de la civilisation des pays étrangers dans les classes de langues vivantes en France”. *L'enseignement des langues vivantes et la compréhension internationale* p. 5-11. Paris, Société d'édition et de vente des publications de l'éducation nationale, 1953. Il faut, pour enseigner une langue, tenir compte des données géographiques et historiques et de la civilisation.

Luxembourg:

“NOS lycées au service de l'idée internationale”. *Journal des professeurs*, n.º 39, juin 1952. Luxembourg. Enseignement du français, de l'allemand et de l'anglais.

Norvège:

SOMMERFELT, Alf.—*Spraket of menneskene*. Oslo, Cappelen, 1948, 114 p. Langue et humanisme.

Pays-Bas:

JANSEN, Bella.—*Het onderwijs in de West-Europese cultuurgeschiedenis aan gymnasia en middelbare scholen*. Groningen, Wolters, 1947, 16 p. A l'aide de disques et de projections, les professeurs de langues modernes, de musique, de dessin et d'histoire de l'art peuvent donner aux élèves une idée de la culture européenne.

Royaume-Uni:

ROACH, J. O.—“L'enseignement des langues vivantes en Angleterre”. *Modern Languages*, Vol. XX, N.º 1, octobre 1938, p. 25-31. London, Modern Language Association. Rapport rédigé pour la Conférence sur l'enseignement des langues vivantes et la coopération internationales, Genève, sous les auspices de la Société des Nations, 6 et 7 juillet 1938.

ROACH, J. O.—*Language studies and international relationships*. London, Harrap, 1944, 48 p.

Suisse:

L'ÉCOLE suisse au service de la compréhension entre les peuples. Deuxième cours d'information sur les problèmes de l'Unesco, 8-13 octobre 1951, Berne, Département politique fédéral, Rapport du Comité d'organisation, 1951, 40 p. Ecole active et compréhension entre les peuples, maître-éducateur, mission libératrice de l'école.

III

LA METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Allemagne:

ARONSTEIN, Philipp. — *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, 2 vol. Leipzig, Teubner, 1926, 139 et 179 p.

AZZALINO, Walter.—“Bemerkungen zur schriftlichen und mündlichen reifepfung in den neueren sprachen”. *Die Lebenden Fremdsprachen*, 1950, p. 193-201. Braunschweig. Le choix des textes pour les épreuves écrites et orales des examens de fin d'études.

BENTMANN, Friedrich.—“Die französische Literatur des 20. Jahrhunderts im Unterricht”. *Die lebenden Fremdsprachen*, 1949, p. 97-113. Braunschweig. Choix

- des textes et oeuvres qui peuvent être admises dans les écoles.
- BOHLEN, Adolf.—"Lehrziel und Stunden-zahl der neueren Sprachen". *Mitteilungsblatt des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes*, Janvier-Février 1950, Berlin. Le succès de l'enseignement des langues dépend du temps que l'on y consacre.
- BOHLEN, Adolf.—*Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1953, 175 p. Revue complète des questions de méthodologie.
- DIETRICH, Gerhard. — "Phonetik und fremdsprachlicher Anfangsunterricht". *Die lebenden Fremdsprachen*, 1949, p. 65-72, Braunschweig. Nécessité d'une formation poussée pour les professeurs en matière de phonétique.
- FRÖHLICH, Armin.—"Welche Forderungen sind an eine moderne Schulgrammatik zu stellen?" *Neuphilologische Zeitschrift*, 1950, Heft 3. Berlin.
- HAMANN, Helmut.—"Funktionale Grammatik, eine neue Lehrweise?" *Die Lebenden Fremdsprachen*, 1951, p. 17-23. Braunschweig. Utilité des exercices pour illustrer les règles grammaticales.
- HÜBNER, Walter.—*Didaktik der neueren Sprachen*. Frankfurt, Diesterweg, 1929, 242 p. Valeur éducative de l'enseignement des langues vivantes, place qu'elles doivent occuper dans les programmes scolaires, et rôle du professeur.
- LERCH, Eugen.—"Die Notwendigkeit der Grammatik". *Die Lebenden Fremdsprachen*, 1950, p. 266-272. Braunschweig. Nécessité absolue de connaître la grammaire, pour l'étude des langues étrangères.
- OTTO, Ernst.—*Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts*. Bielefeld, Velhagen & Clasing, 1925, 380 p. Problèmes de l'enseignement des langues vivantes, sur la base des observations psychologiques de Wundt.
- SCHLUNKE, Walter.—"Zur Kritik der direkten Methode". *Neuphilologische Zeitschrift*, 1949, Heft, 5. Berlin. La méthode directe n'est pas valable dans les classes supérieures. Critique du "Basic English".
- SCHRÖDER, Hans.—"Funktionale und traditionelle Grammatik". *Mitteilungsblatt des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes*, 1951, N.º 3. Berlin.
- Autriche:**
- JENITSCHKEK, Norbert.—"Das Arbeitsheft im neusprachlichen Unterricht". *Erziehung und Unterricht*, 1946, p. 444-448. Wien, Verlag für Jugend und Volk.
- KURZ, Fritz.—"Einiges über den Anfangsunterricht im Französischen". *Erziehung und Unterricht*, 1946, p. 303-306. Wien, Verlag für jugend und Volk.
- MAAR, Oscar.—"Die Konversation im Unterricht moderner Fremdsprachen". *Erziehung und Unterricht*, 1946, p. 292-297. Wien, Verlag für Jugend und Volk. La traduction ne doit intervenir qu'à la fin de l'enseignement. Usage des dictionnaires.
- WOLLMANN, Franz.—*Der neusprachliche Unterricht. Hilfsbuch für den Unterricht der englischen, französischen und italienischen Sprache*. Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1937, 127 p.
- Belgique:**
- BERNARD.—"Orientation nouvelle de l'enseignement de la seconde langue". *Revue des langues vivantes*, 9ème année, n.º 1, janvier-février 1943, p. 27-32. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique. Comment atteindre un résultat maximum en un temps minimum, dans l'enseignement des langues vivantes.
- CLOSSET, Fr.—*Didactique des langues vivantes*. 2ème édition. Bruxelles-Paris, Marcel Didier, 1953, 234 p.
- CLOSSET, Fr.—*Introduction à une didactique spéciale des langues vivantes*. Bruxelles, Marcel Didier, 1941, 42 p.
- CONGRES International des Professeurs de Langues Vivantes, IV, Bruxelles, 1948. *Compte-rendu de la séance du bureau et du comité*. Bruxelles, Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, 1948, 52 p.
- DECAIGNY, T.—"Faut-il réviser notre enseignement des langues vivantes?" *Revue des langues vivantes*, 13ème année, N.º 4, juillet-août 1947, p. 186-191. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique. Critique de la méthode directe et des abus qu'on en fait. Méthode "réaliste et culturelle".
- DOPPAGNE, A.—"Grammaire et langue vivante". *Revue des langues vivantes*, 2ème année, n.º 5, sept-oct. 1936, p. 205-

207. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique.
 MICHEL, Louis.—“La linguistique dans l'enseignement aux non-spécialistes”. *Revue des langues vivantes*, 5ème année, n.º 6, nov. déc. 1939, p. 227-237. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique.
 PEE, W.—“Nécessité d'un enseignement grammatical même dans les classes supérieures”. *Revue des langues vivantes*, 5ème année, n.º 6, novembre-décembre 1939, p. 225-227. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique.

Canada :

STANDING, E. Maude. — “Projects in French”. *The school*, vol. 28, n.º 3, p. 214-216, november 1940, Toronto University, Ontario college of education.
 SWENSON, E., and WEST, P. M.—*On the counting of new words in textbooks for teaching foreign languages*. Toronto, University of Toronto Press, 1934, 40 p. (Department of educational research bulletin, n.º 1).

Danemark :

JESPERSEN, Otto. — *Sprogundervisning*. 2ème édition, Kobenhavn, Gyldendalske Boghandel, 1935, 168 p. Edition anglaise: “*How to teach a foreign language*”. Parue à Londres chez Allen & Unwin 1904; réimprimée en 1947. New York, Macmillan, 1904. L'auteur est à l'origine des réformes dans l'enseignement au Danemark. Il préconise la méthode directe.

Espagne :

ALBIÑANA DE GAYÁN, A.—“Las lenguas vivas en la enseñanza media”. *Revista de Educación*, año II, n.º 12, julio-agosto 1953, p. 60-64. Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Le Français doit être la première langue, comme base de formation culturelle des lycéens espagnols. Plan moderne d'enseignement.
 BAYO, Manuel.—“La enseñanza del español y los idiomas modernos”. *Revista de Educación*, año III, n.º 18, febrero 1954, p. 12-14. Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Conseils à l'usage des professeurs pour la prononciation. Collabo-

ration entre les professeurs de langues étrangères et les professeurs d'Espagnol.

Etats-Unis d'Amérique :

CHEYDLEUR, Frédéric D.—*French idiom list*. New York, MacMillan, 1929, 154 p. Publications of the American and Canadian committees on modern languages, vol. XVI). Liste de 1724 expressions françaises.
 COLEMAN, Algernon.—*The teaching of modern foreign languages in the United States*. New York, Macmillan, 1929, 299 p. (Publications of the American and Canadian committees on modern languages, vol. XII). Le “rapport Coleman” critique l'enseignement des langues vivantes aux Etats-Unis, son seul but, dit l'auteur est “la compréhension à la lecture”.
 DUNKEL, Harold B. — *Second Language learning*. Boston, Ginn & Co., 1948, 218 p. Complément à l'étude de Agard & Dunkel: *An investigation of second language teaching*.
 GULLETTE, CAMERON C., KEATING, CLARD and VIENS, C. P.—*Teaching a modern language*. New York, F. S. Crofts & Co., 1942, 136 p.
 THARP, James B.—*The basic French vocabulary revised, enlarged and arranged*. New York, Henry Holt, 1939, 222 p. Liste de 3.340 expressions, vocabulaire nécessaire à la lecture et la conversation en français.
 VANDER BEKE, George E.—*French word book*. New York, Macmillan, 1929, 188 p. Publications of American and Canadian committees on modern languages, volume XV).

Finlande :

AHTILUOTO, L.—“Korvan Koulutuksesta vieraan kielen oputuksessa”. *Kasvatuspillinen sikahauskärja*, vol. LXXVI, 1939, p. 147-149. Résumé en allemand, p. 198. Helsinki, Suomen kasvatuspillinen yhdistys. “La formation de l'oreille dans l'enseignement des langues étrangères”.
 BIESE, Y. M.—“Some problems of language teaching”. *Via*, vol. 1950, p. 22-45. Helsinki, Suomen englanninkielen Opettajien yhdistys.
 ERÄMETSÄ, Erik.—“Kansallinen kielitotumus ja kielenopetus”. *Via*, vol. 1951-52, p. 57-64. Helsinki, Suomen englanninkie-

len opettajien yhtiistys. La méthode "inductive" dans l'Anglais parlé.

PENNANEN, Esko.—"Korrektissuden vaatimus kielenopetuksessa". *Via*, vol. 1951-1952, p. 81-87. Helsinki, Suomen englannikielen opettajien yhdistys. "Le souci de l'exactitude dans l'enseignement des langues vivantes".

France:

BERGER, Paul.—"Méthode des langues vivantes: 1902-1925-1938". *Pédagogie*, n.º 2, février 1947, p. 91, n.º 3, mars 1947, p. 139-151. Paris, Centre d'études pédagogiques. L'auteur y expose deux méthodes opposées: "traditionnelle" et "naturelle". Il conclut en disant que chaque maître doit avoir sa méthode.

BERGES, F.—"Le problème de la langue vivante dans le premier degré". *Les langues modernes*, n.º 5, septembre-octobre 1947, p. 502-504, Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. Défense des langues néo-latines.

COUSIN, Jean.—"L'expérience de Cleveland-méthode directe pour l'enseignement des langues mortes et vivantes". *L'éducation nationale*, n.º 4, A, 17, 2, 1949, p. 10; Paris, Service d'édition et de vente des publications de l'Education nationale.

DENIS, Serge (en coll.).—*3ème Congrès international des professeurs de langues vivantes, Paris, 1937*. Paris, Maison du livre français, 1937, 475 p. Recueil de conférences sur les différents aspects de l'enseignement des langues vivantes.

"L'enseignement de la grammaire". *Les langues modernes*, 40ème année, n.º 5, septembre 1946, p. 421-423. Paris, Association des Professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

"L'enseignement des langues vivantes dans les cours complémentaires". *Journal des professeurs de l'enseignement du second degré*, janvier 1949, n.º 9, p. 265-266. Paris.

"L'explication de texte en quatrième". *Les langues modernes*, 42ème année, n.º 3 B, mai-juin, juillet 1948, p. 375-390. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

FARENC, J.—"Dramatisation". *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du se-*

cond degré: l'enseignement des langues vivantes, 7ème année, n.º 1, octobre 1951, p. 45-56. Lyon, Principes de la méthode active qui consiste à faire jouer par les élèves eux-mêmes des saynettes en langue étrangère.

FAURE, Georges.—"La conversation en langue étrangère". *Les langues modernes*, 43ème année, n.º 2, mars-avril 1949, p. 126-134. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

FOURET, Louis-André.—"L'enseignement des langues vivantes et l'orientation scolaire (Stage pédagogique d'orientation)". *Les langues modernes*, 36ème année, n.º 3, avril 1938, p. 245-255. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. Nécessité d'opérer une "prospection psychologique" chez les élèves de langues étrangères, à fin de mieux les orienter.

FOURET, Louis-André.—"Grandeur et servitudes de l'enseignement des langues vivantes". *Les langues modernes*, 47ème année, n.º 1, janvier-février 1953, p. 55-60. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

FOURET, Louis-André.—"La traduction" (Conférence pédagogique faite le 30 novembre 1934). *Les langues modernes*, 33ème année, n.º 4, mai 1935, p. 336-351. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. Méthode précise de traduction en 3 temps: lectures répétées du texte; compréhension intuitive; expression spontanée de la pensée étrangère.

FOURQUET, J.—"Préambule aux instructions sur l'enseignement des langues vivantes". *Les langues modernes*, 47ème année, n.º 1, janvier-février, 1953, p. 68-75. Paris, Association des prof. de langues vivantes de l'Enseignement public. Exigences de l'enseignement des langues vivantes.

HANDRICH, Emmanuel.—"L'enseignement de la grammaire". *Les langues modernes*, 4ème année, janvier-février 1950, n.º 1 B, p. 7-20. Paris, Association des prof. de langues vivantes de l'enseignement public. Les problèmes capitaux posés par la grammaire.

HENRION, Pierre.—"Un mariage malheureux: statistique et vocabulaire". *Les langues modernes*, 43ème année, n.º 4, juillet-août 1949, p. 337-339. Paris, Associa-

- tion des prof. de L. V. de l'enseign. public.
- LARRIERU, Robert.—“Quelques réflexions sur l'enseignement de la grammaire des langues néo-latines”. *Les langues modernes*, 43ème année, n.º 6 b, nov.-déc. 1949, p. 392-394. Paris, Assoc. Prof. langues vivantes de l'Ens. public.
- LIEUTAUD, Paul.—“L'enseignement de la grammaire par les méthodes actives”. *Les langues modernes*, n.º 4, juillet 1946, p. 344-349. Paris, Assoc. des prof. de L. V. de l'Ens. public. Exposé de la méthode pratique dans l'enseignement de la grammaire.
- LIEUTAUD, Paul. — “L'enseignement du vocabulaire dans les classes intermédiaires et supérieures”. *Les langues modernes*, n.º 4, juin 1939, p. 319-330. Paris, Association des prof. de L. V. de l'Ens. pub. Cet enseignement a pour base la conversation, mais n'en néglige pas pour autant les manuels. Etude d'un vocabulaire limité.
- MOSSE, Fernand.—“Détermination et progression du vocabulaire dans l'enseignement des langues”. *Les langues modernes*, 42ème année, n.º 1 B, janvier-février 1948, p. 88-89. Paris, Assoc. prof. L. V. Ens. pub.
- MOSSE, Fernand.—“Quelques considérations sur l'enseignement des langues vivantes en France”. *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*. N.º VII, octobre 1951, p. 7-8. Lyon, Comité universitaire d'information pédagogique. Imperfection de l'enseignement en France dans la première moitié du XX^e siècle. Nécessité de réformes surtout en ce qui concerne les langues vivantes”.
- OTT, Barthélemy.—“Les méthodes d'enseignement en langues vivantes”. *Les langues modernes*, 46ème année, n.º 2 B, février 1952, p. 101-103. Paris, Assoc. prof. L. V. Ens. pub.
- PFRIMMER, P.—“Après un demi-siècle de méthode directe”. *Les langues modernes*, 47ème année, n.º 2 B, mars-avril 1953, p. 49-57. Paris, Assoc. prof. L. V. ens. pub. Critique de la méthode directe employée exclusivement et à l'état pur. Nécessité d'une synthèse entre les méthodes ancienne et nouvelle.
- PINLOCHE, A.—*La nouvelle pédagogie des langues vivantes: observations et réflexions critiques*. Paris, Henri Didier, 1913, 86 p. Exposé et critiques des différentes méthodes d'acquisition des langues étrangères — Exercices à préconiser — Séjours à l'étranger — sujets d'examens.
- RAPHAËL, Gaston.—“Le thème dans la méthode directe”. *Les langues modernes*, 36ème année, n.º 3, avril 1938, p. 256-265. Paris, Assoc. prof. L. V. ens. pub.
- ROCHER, Marguerite. — “L'enseignement des langues dans le second degré. L'enseignement des langues vivantes dans les classes nouvelles”. *Les langues modernes*, 40ème année, n.º 2, mars 1946, p. 132-134. 41ème année, n.º 2 b, mars-avril 1947, p. 225-230. 41ème année, n.º 5 b, septembre-octobre 1947, p. 525-526. Paris, Assoc. pro. L. V. ens. pub. *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 42ème année, n.º 3, décembre 1948, p. 79-81. Lyon, Comité universitaire d'information pédagogique. Ce que doit être les classes de 6ème et de 5ème nouvelles, projets pour la 4ème.
- ROCHER, Marguerite.—“Une confusion à éviter: méthode active et jeu”. (En marge du Congrès international de Londres.) *Les langues modernes*, 44ème année, n.º 5 b, Septembre-octobre 1950, p. 337-339. Paris, Assoc. prof. L. V. ens. pub.
- «UTILITÉ et utilisation de la phonétique». *Les langues modernes*, 40ème année, n.º 3, mai 1946, p. 245-246. Paris, Assoc. prof. L. V. ens. pub. Réflexions sur les différents aspects techniques de l'enseignement des langues. Utilisation de la phonétique.

Italie:

- OLMAN, Peter.—*L'insegnamento delle lingue moderne*. Roma, Casa editrice mediterranea, 1938, 167 p.
- PETRALIA, Franco.—“Contributi per una didattica delle lingue moderne in Italia”. *Ricerche didattiche*, n.º 18, novembre-décembre 1953. Roma, Movimento dei circoli della didattica. 2 stades dans l'enseignement des langues: pratique et culturel.
- REBORA, Pietro.—“A che mira lo studio della lingua?” *Scuola e Lingue Straniere*, Anno 2^o, n.º 6, novembre-décembre 1953. Roma, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere.
- TOMMASI, Angelina.—“Appunti di metodo. Insegnare e fare da sé”. *Scuola e Lingue Straniere*. Anno 2^o, n.º 6, novembre-décembre 1953. Roma, Associazione

Nazionale insegnanti Lingue Straniere.
Plaidoyer en faveur des méthodes actives.

Luxembourg:

BRAUNSHASEN, Nicolas.—*Le bilinguisme et les méthodes d'enseignement des langues étrangères*. Bruxelles, Cahiers de la Centrale, 1933, 134 p.

Norvège:

KNAP, Carl.—*Den direkte metode e sprøundervisningen*. Oslo, Aschehoug & Cie., 1916, 162 p.

MIDGAARD, John.—"Omkring den direkte metode i sprøundervisningen". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, p. 138-145, 1944, Oslo. Les débuts de l'enseignement des langues vivantes, la méthode directe, application et critique aux divers degrés.

Royaume-Uni:

MACOEY, W. F.—"The meaning of method". *English language teaching*, vol. V, n.º 1, octobre 1950, p. 3-6. London, The British Council.

PALMER, Harold Edward.—*The oral method of teaching languages*. Cambridge, Heffert, 1923, ix. 134 p. (1ère éd., 1921).

PALMER, Harold Edward.—*The principles of language study*. London, Harrap, 1926, 185 p.

PALMER, Harold Edward.—*The scientific study and teaching of languages*. London, Harrap, 1917, 328 p.

SWEET, Henry.—*The practical study of languages*. London, Dent, 1899, XIV, 280 p. (réimpression en 1938).

COULSON, Evelyn L.—*French in the secondary school*. London, Thomas Nelson, 1947. Méthode active et orale, qui réduit la grammaire, utilisée par Melle Coulson elle-même.

GREAT Britain, Scottish Education Department. *Modern languages in secondary schools*. London, His Majesty's Stationery Office, 1950.

INCORPORATED Association of Assistant Masters. *The teaching of modern languages*. London, University of London Press, 1949, 366 p. Principalement, enseignement des langues vivantes dans les "Grammar Schools".

KIRKMAN, F. B.—"First principles of the

direct method". *Modern Languages*, volume VII, n.º 1, octobre 1925, p. 11-14; n.º 2, décembre 1925, p. 50-57; n.º 3, février 1926, p. 78-81; n.º 5, avril 1926, p. 136-141; n.º 6, juin 1926, p. 163-173. London, Modern Language Association. Nécessité d'acquiescer dès le début des habitudes correctes tant en ce qui concerne l'écriture que la lecture des langues étrangères.

JKITTSON, E. C.—*Theory and practice of language teaching*. London, Oxford University Press, 1918, 186 p.

MALLINSON, Vernon.—*Teaching a modern language*. London, Hainemann, 1953, 135 p. L'élève doit faire un usage spontané et créateur de la langue étrangère qu'il apprend.

PURVIS, H.—"A new approach to the teaching of French in secondary modern schools". *Durham Research Review*, n.º IV, septembre 1953, p. 15-22. Durham, The University of Durham.

PURVIS, H.—"A reading course in French". *Modern Languages*, vol. XXXIII, n.º 3, septembre 1952, p. 90-95. London, Modern Language Association.

SAER, H.—"Some difficulties of modern language teaching in the smaller secondary schools". *Modern Languages*, volume XXI, n.º 4, juin 1940, p. 159-172. London, Modern Language Association. Organisation du travail par petits groupes dans les classes où il y a beaucoup de différence d'âge entre les élèves.

Suède:

METODISKA anvisningar för undervisningen i engelska, tyska och franska i allmänläroverk och högre kommunala skolor. *Aktuell från skolöverstyrelsen*, n.º 5, p. 35-60.

Suisse:

BENEDICT, Gaston. — *L'enseignement vivant des langues vivantes par la méthode directe progressive*. Lausanne, Editions pro schola, 1950, 35 p.

L'ENSEIGNEMENT des langues vivantes d'après les données fournies par les ministères de l'instruction publique. Genève, Bureau international d'Education, 1937, 287 p. Résultats d'un questionnaire envoyé à tous les ministères de l'instruction publique.

- ROGGER, Karl.—*Bemerkungen über Methode und Lehrbuch im fremdsprachlichen Unterricht*. Aarau, Sauerländer, 1939, 67 p. Nécessité de renouveler les manuels dans les écoles suisses, en ce qui concerne l'enseignement des langues.
- VAUD. Département de l'instruction publique. *Guide méthodique pour l'enseig-*

nement du français. Lausanne, Payot, 1949, 168 p.

- WIDMER, Walter.—*Binenswahrheiten zur Methodik des Französischunterrichts*. Berne, Francke, 1942, 22 p. Nécessité de rendre vivant l'enseignement du français. Méthodologie basée sur l'importance de la grammaire.

IV

LES AUXILIAIRES AUDIO-VISUELS

Allemagne:

- DÖHLER, O.—“Sprachübungen mit Hilfe des schulfilms”. *Die lebenden Fremdsprachen*, 1950, Heft 3. Braunschweig Les films spécialement conçus pour l'enseignement.
- GEISSLER, Adolf.—“Grammophon, Rundfunk und Film im neusprachlichen Unterricht”. *Die Lebenden Fremdsprachen*, 1949, p. 194-200. Braunschweig.
- MARTIN, R. A.—“Pictures as an aid in language teaching”. *Die Neueren Sprachen*, 1952, p. 391-397. Frankfurt am Main. “Comment employer l'heure de conversation?”
- THURAU, Else.—“Erfahrungen mit den Magnetofon im neusprachlichen Unterricht. *Mitteilungsblatt des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes*, 1953, n.° 2, Berlin.
- WENDEROTH, Georg.—“Die Verwendung des Ronfilms im neusprachlichen Unterricht”. *Neuphilologische Zeitschrift*, 1950, Heft 5, Berlin.

Belgique:

- COTTON, R.—“Esquisse méthodologique d'une leçon de conversation française à l'aide du phonographe”. *Revue des langues vivantes*, 1ère année, n.° 2, avril 1935, p. 26-30. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique.
- COTTON, R.—“Pour bien comprendre la méthode auditive”. *Revue des langues vivantes*, 3ème année, n.° 1, février 1937, p. 7-15. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique.

- DECAIGNY, T.—“La radio et l'enseignement des langues vivantes”. *Revue des langues vivantes*, 13ème année, n.° 6, novembre-décembre 1947, p. 303-309. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique.
- SMEETS, Marcel.—“Le cinéma dans l'enseignement des langues vivantes”. *Revue des langues vivantes*, 16ème année, n.° 4, juillet, août 1950, p. 368-371. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique.

Etats-Unis d'Amérique:

- COOKSON, Frank B.—“Tape and teaching”. *N. E. A. Journal*, vol. 39, n.° 5, p. 370, may 1950. Washington, D. C., National Education Association of the U. S.
- COWAN, J. M.—“An experiment with a wire recorder in teaching general phonetics”. *Language learning*, vol. 2, n.° 3, p. 76-82, july-sept. 1949. Ann Arbor (Michigan).
- HARRIS CLELAND, C.—“The use of mechanical aids in the language program at L. S. U.”. *Hispania*, vol. 32, n.° 1, p. 20-26, february 1949. Choate School; Wallingford (Conn); American association of teachers of Spanish and Portuguese. Programme adopté par l'université de la Louisiane; équipement de cette université.
- HIRSCH RUTH.—*Audio-visual aids in language teaching* (Monograph series on languages and linguistics, n.° 5, march 1954). Institute of Languages and linguistics, Georgetown University, Washington, D. C. Les auxiliaires audio-visuels et leur emploi.

- NEWMARK, Maxim. — "Teaching materials: textbooks, audio-visual aids, the language laboratory. Report of the Committee on the place and function of modern languages in the public schools of New York City. New York, 1947". *Twentieth century modern language teaching*, Newmark, Maxim, p. 456-462. New York, Philosophical library, 1948. Situation de l'enseignement dans les écoles publiques de New York, nécessité de l'emploi des auxiliaires.
- PERVY, Adolphe. — "Filmology applied to the fields of vocabulary growth and modern language methods". *Modern language forum*, vol. 35, 1-2, p. 42-53. March-June 1950. Los Angeles, Modern Language association of Southern California. Rôle des facteurs psychologiques dans la composition des films scolaires.
- "PURDUE university's electronic language laboratory". *Audio-visual guide*, February 1953, p. 29-30. Newark (New Jersey), Educational and recreational guides, Inc. Description du laboratoire de phonétique de l'Université de Purdue.
- ROSSELOT, LA VELLE. — "Audio-visual techniques in foreign language teaching". *Modern language journal*, vol. 33, n.º 7, p. 544-550, november 1949. University of Michigan, Ann Arbor, National federation of modern language teachers association. Résultat d'une expérience faite pendant 3 ans en utilisant les auxiliaires audio-visuels, dans le département de français du Otterbein College, à Ohio.
- SWITZER, Rebeca. — "Audio-visual aids in teaching modern foreign languages". *Hispania*, vol. 31, n.º 1, p. 68-69, February 1948. Choate School, Wallingford (Conn.) American association of teachers of Spanish and Portuguese.
- "TEACHINGS aids: problems and possibilities". *French review*, vol. 27, n.º 6, p. 406-427. May 1954, New York, American association of teachers of French.
- FINLANDE:
- BIESE, Y. M. — "Kielenopetuksen teknillisiä apuneuvoja". *Via*, vol. 1950, p. 46-55. Helsinki, Suomen englanninkielien opettajien yhdistys. "Les auxiliaires techniques dans l'enseignement des langues vivantes" (Radio, disques, films). Etude de leur emploi.
- GOLDTHWAIT-VÄÄNÄNEN, Helen. — "Foreign language laboratory". *Via*, vol. 1950, p. 72-74. Helsinki, Suomen englanninkielien opettajien yhdistys.
- FRANCE:
- ARNOLD, J. — "Le cinéma dans l'enseignement des langues". *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré. L'Enseignement des langues vivantes*. 7ème année, n.º 1, 1er octobre 1951, p. 85-88. Lyon, Comité universitaire d'information pédagogique. Utilisation des films éducatifs 16 mm.
- DELATOUR, M. — "Exposé sur la radiodiffusion éducative". *Bulletin mensuel de l'Association nationale du personnel des cours complémentaires*, n.º 28, p. 15-19, septembre-octobre 1950. Paris. A propos de la télévision.
- KOHN, Albert. — "Et le cinéma?". *Les langues modernes*, juillet-août 1949, 43ème année, n.º 4, p. 252-254. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. Utilité de créer des ciné-clubs.
- LABAT, G. — "Les moyens audio-visuels et l'enseignement des langues vivantes". *Les langues modernes*, septembre-octobre 1951, 45ème année, n.º 5, p. 326-328. Paris, Assoc. prof. L. V. ens. pub.
- LEFRANC, Robert. — "Les moyens audio-visuels. Etude générale". *Les langues modernes*, mai-juin 1951, 45ème année, n.º 3, p. 196-199. Paris, Assoc. prof. L. V. ens. pub.
- PAYS-BAS:
- ELLERBROEK, G. G. — "Disques de diction". *Levende Talen*, n.º 156, 1950, p. 315-318. Groningen, Vereniging van Leraren in Levende Talen. Disques scolaires, principalement français.
- ROYAUME-UNI:
- ELSTON, C. S. — "Language films for beginners". *A french Teachers' Year book*, 1954, p. 67, 71. London, University of London Press. L'enseignement du Français dans les petites classes.
- HARVARD, Joseph. — "Teaching languages with films". *Modern Languages*, Vol. XXXV, N.º 3, September 1954,

- p. 103-105. London, Modern Language Association. L'auteur a employé le film comme base de l'éducation linguistique dans des classes d'adultes.
- JONES, Ceris.—"The magnetic tape recorder as a teaching aid". *A French teachers' Year Book*, 1954, p. 54-58. London, University of London Press.
- TRAVIS, J. E.—"La famille Martin' in the classroom". *Modern Languages*, V. XXXI, N.º 2 March, 1950, p. 70-73. London Modern Language Association.
- TRAVIS, J. E.—"The use of Gramophone". *Modern Languages*, Vol. XXIV, N.º 1, december 1942, p. 36-39. London, Modern Language Association.

Suède:

- STATENS offentliga utredningar. *Radio och film i skolundervisningen*. Stockholm, 1946, n. p. (Statens offentliga utredningar 1946: 72).

V

PSYCHOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Allemagne:

- KAPPERT, Hermann. — *Psychologische Grundlage des neu-sprachlichen Unterrichts*. Leipzig, Nemnich, 1951, 112 p.

Autriche:

- SCHWARZENBACHER, Ingeborg. — *Die psychologischen und pädagogischen Voraussetzungen des fremdsprachlichen Unterrichts an Mittelschulen*. Dissertation, Graz, 1948, 35 p. Conditions psychologiques et pédagogiques de l'enseignement des langues vivantes.

Belgique:

- DESCY, A.—"La méthode des centres d'intérêt appliquée à l'enseignement des langues vivantes". *Revue des langues vivantes*, 1ère année, n.º 5, septembre-octobre 1935, p. 202-206; 2ème année, n.º 1, janvier-février 1936, p. 17-22. Bruxelles, Association des professeurs de langues vivantes de Belgique.
- MICHEL, Louis.—"La psychologie et l'enseignement du vocabulaire". *Persoon en Gemeenschap*, 5 de jaar, n.º 2, November 1950, p. 116-120, n.º 5, Februari 1951, p. 293-298. Antwerpen, Tijdschrift voor Opvoeding en Onderwijs. Tests employés aux Etats-Unis pour juger des différents aspects de la connaissance d'une langue.

Danemark:

- FLAGSTAD, Chr. B.—*Spropaedeutikens Psykologi*. Kjøbenhavn & Christiania, Gyldendanske Boghandel, 1911, 384 p. Traduction en allemand: *Psychologie der Sprachpädagogik*. Leipzig und Berlin, 1913.

Espagne:

- GARCIA HOZ, Víctor.—*Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1953, 526 p., 5 tabl.
- MOREU.—*Vocabulario del Francés Elemental*. Ed. Teide, 1957, Barcelona.

Etats-Unis d'Amérique:

- ARSENIAN, Seth.—*Bilingualism and mental development*. Ph. d. dissertation, Columbia University, 1937. New York, Teachers College, Columbia University, 1937, 164 p. Compte-rendu d'une enquête faite auprès d'enfants bilingues.
- HUSE, H. R.—*The psychology of foreign language study*. Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1931, 231 p.

France:

- ASSAGIOLI, Robert.—"Etude des langues par le subconscient...". *La nouvelle revue pédagogique*, n.º 7, avril 1950, p. 418-424.

- Paris-Tournai. Il faut apprendre les langues étrangères par pure réceptivité, usage de la grammaire à un stade ultérieur.
- CAMUGLI, C.—"Intuition et réflexion dans l'enseignement des langues vivantes". *Les langues modernes*. 29^{ème} année, n.º 2, mars 1931, p. 124-128. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. Liaison entre intuition et réflexion.
- DELACROIX, H. (en coll.).—*Psychologie du langage*. Paris, Alcan, 1933, 498 p. 24 études groupée en différentes catégories.
- FABRE, A.—"Le rôle du langage dans la formation psychique de l'enfant: l'enseignement de la langue". *Pour l'ère nouvelle*, n.º 9, 1951, p. 1-22. Paris, Musée pédagogique.
- MICHEA, R.—"Le vocabulaire de base en France et à l'étranger". *Les langues modernes*, 46^{ème} année, n.º 6, novembre-décembre 1952, p. 395-397. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.
- MICHEA, R.—"Vocabulaire et structure". *Persoon en Bemeenschap*, 3^{ème} année, n.º 4, décembre 1948-janvier 1949, p. 249-250, Anvers.

Italie:

TOMMOLINI, Wanda. — *Didattica delle lingue e psicologia pedagogica* (Lezioni del corso di didattica organizzato dal Centro Pedagogico Milanese). Toute méthode pédagogique doit être considérée comme une méthode psychologique.

Suisse:

EPSTEIN, Izac.—*La pensée et la polyglossie*. Thèse de Doctorat. Lausanne, Payot, 1916, 216 p. Une seule langue suffit au développement psychologique et moral de l'homme. Il faut donc se borner aux besoins réels dans l'étude d'une seconde langue. Après observations médico-linguistiques.

CHAPITRE II

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MODERNES

I. PRINCIPES ET MÉTHODES

De nos jours, les professeurs de Langues Vivantes du monde entier pensent à l'unanimité que l'on doit accorder à l'étude de la matière qu'ils enseignent la même valeur qu'à celle des langues classiques, de la grammaire, des mathématiques, de la philosophie ou de l'histoire, ceci en vue de la formation et développement de qualités essentielles de l'esprit: maîtrise du langage, discipline de la pensée, possibilité d'adopter des idées nouvelles, tout en sachant en faire la critique, capacité d'accès aux mondes de «l'être» et du «devoir être», de l'expérience et des aspirations humaines.

On considère donc maintenant que l'étude d'une ou deux langues, parmi celles qui sont les plus répandues et constituent la base d'une culture étendue, est inséparable de tout système d'enseignement de type moyen, et l'on cherche à s'élever dans cette étude au-dessus de l'aspect purement utilitaire des langues, sans pour cela le négliger complètement. La réalité nous démontre que nous pouvons inscrire les langues dans le cadre de la Culture générale, puisqu'elles ouvrent l'esprit à la science du langage, dans son sens le plus large. Le Professeur Norman A. Mac Quown, de l'Université de Chicago, fait remarquer, à juste titre, que seul l'apprentissage d'une langue étrangère permet d'accéder avec facilité au processus «d'abstraction» que suppose la considération objective de la langue maternelle. En effet, l'enfant apprend la langue maternelle «de l'intérieur», il part de structures de la pensée qu'il synthétise inconsciemment en mécanismes du langage. L'étude d'une langue étrangère, au contraire, doit être abordée «de l'extérieur»; à travers elle, on découvre la pensée d'autres hommes, et ce que nous appelons «le génie de la langue». Ceci suppose, au cours de l'éducation linguistique, l'analyse de formes et l'affirmation de principes; c'est alors qu'apparaissent les notions de grammaire, de logique, de langage et de sémantique. Ceux qui n'ont pas médité de façon élémentaire sur la valeur du langage comme ensemble de signes et structures ne peuvent comprendre son apport édu-

catif et pratique pour les jeunes étudiants dont l'intelligence commence à s'éveiller à ce nouveau concept. N'oublions pas que toute projection de l'esprit en dehors du «moi» ne peut être réalisée que par l'intermédiaire du langage, et que, par conséquent, la langue n'est pas une «marchandise» dans la transaction communicative, mais un «papier-monnaie», simplement un symbole. Il en résulte que la précision dans la pensée, et la force dans l'expression sont des éléments essentiels pour le maniement adéquat de la langue. Ainsi donc, si l'on veut obtenir une culture générale solide, le langage—cette convention humaine des plus parfaites—doit être considéré comme une exigence substantive et non comme une valeur adjective. On ne parviendra jamais non plus à «l'abstraction fondamentale», si ce n'est par l'étude d'une langue étrangère, car ceux qui prétendent que les langues classiques servent à cet effet, oublient que, malheureusement, pour l'immense majorité des jeunes esprits, entre le Latin ou le Grec et la langue maternelle, la communication linguistique ne se fait pas à travers «l'objet», mais que l'on passe d'une «convention linguistique» à une autre par simple «traduction». L'élève s'habitue dès le premier jour à savoir que «populus» = pueblo, mais il oublie que «populus» est *la même réalité tangible* que l'on appelle en Français «peuple» et en Espagnol «pueblo». L'étude des langues classiques en relation avec la langue maternelle est donc purement passive (populus > pueblo — navis > nave). Celle des langues modernes entraîne, au contraire, une activité de l'esprit. L'objet «mesa», les Allemands l'appellent: «Tisch», les Français: «table», les norvégiens: «Bord». Les élèves passent par l'objet et ne perdent pas son contact. C'est ainsi qu'apparaît la comparaison «objective», car devant la divergence entre deux formes (plus tard, deux constructions), la curiosité innée des jeunes les incite à l'étude des sons, des morphèmes et des structures de la pensée.

Tous ces faits que nous venons de décrire de façon élémentaire et rapide, amenèrent beaucoup de professeurs de langues vivantes, au début du siècle, à formuler certains principes et à élaborer toute une méthodologie de l'enseignement des langues, basée sur un certain nombre de considérations primordiales, et dont voici quelques-unes: nécessité d'un «dépaysement» de l'élève, en lui interdisant l'usage de sa propre langue; nécessité de ce que les Américains appellent «l'étude audio-orale» de la langue, avant de passer à celle de la lecture et de l'orthographe; enfin, nécessité d'encourager l'activité» des élèves par le maniement d'un vocabulaire de base et de certaines phrases, dont on augmente progressivement la difficulté, sans avoir recours à la traduction, mais par simple «automatisme», et de façon «réflexe», à la manière d'un enfant qui commence à assimiler sa propre langue. Ces professeurs furent les fondateurs de la méthode directe, audio-orale, active, ainsi qu'elle est communément appelée.

Les avantages de cette méthode n'échappent aujourd'hui à aucun maître, et ils sont mondialement reconnus et acceptés. Cependant, ce procédé pres-

que uniquement analytique présentait certaines imperfections qu'il importe de souligner. Tout d'abord, la méthode à l'état pur est extrêmement lente. Le fait de ne pas recourir à la grammaire complique beaucoup un grand nombre de questions; car s'il est vrai que l'enfant apprend sa langue sans étudier la grammaire, il ne faut pas oublier qu'il n'en connaît pas d'autre avant, et les structures de sa pensée sont constituées par cette langue. Il n'en est pas de même lorsqu'on apprend une langue étrangère. Les synthèses sont obligatoires et abrègent, en tout cas, le chemin. Il convient de dire aussi que l'étude de la grammaire a évolué et notre grammaire actuelle n'est plus celle contre laquelle s'élevèrent les premiers partisans de la méthode directe.

La méthode active a été un moment dans le temps et une région dans l'espace de ce que nous pouvons considérer aujourd'hui comme la méthodologie des langues vivantes. En effet, cette méthode introduit à la connaissance de la langue, mais «n'enseigne» rien. Elle ne met pas en valeur les applications, l'utilité de la langue, et surtout, elle ne nous dit rien des hommes qui la parlent, des terres où on la parle. La langue ainsi apprise est un élément d'«éducation», et non de «culture». Aussi beaucoup de professeurs se sont tournés peu à peu vers une nouvelle méthodologie sans pour cela abandonner la méthode directe dans ce qu'elle a définitivement gagné. On a fait, bien au contraire, un pas de plus dans l'étude des langues modernes, un pas «en profondeur», avec ce que nous pourrions appeler «*la méthode culturelle*».

Les maîtres ont essayé d'élargir le champ de leur enseignement en exploitant, à partir d'un certain niveau de connaissance de la langue, les innombrables possibilités offertes par les aspects culturels du peuple étranger. On ne cherche plus alors dans l'étude des langues vivantes l'acquisition d'une technique utilitaire, mais on prétend donner à l'enseignement un fond de culture qui, d'une part, éduque véritablement la personnalité, et, d'autre part, l'enrichisse par la comparaison de civilisations parallèles et cependant différentes. Cette dissociation des idéologies et des manières de sentir, en dépit de ce qu'en disent les ennemis, encore nombreux, de la méthode culturelle, est une source de santé spirituelle et d'énergie intellectuelle pour l'adolescent. Dans le domaine des connaissances de type non cumulatif, cette méthode a pour conséquence le développement de l'intellect et de la personnalité; elle permet une extension prodigieuse de la culture vers des horizons plus larges, où ont place les notions d'humanité, de société et d'unité du genre humain.

Il faut dès maintenant distinguer deux aspects dans la méthode culturelle, dûs à la nature ambivalente du mot «*culture*» lui-même.

D'un côté, la *culture* est formation humaine (intellectuelle, affective, vocative), issue de l'étude; de l'autre, elle signifie conception de la vie (façon de penser, d'aimer, de travailler d'un groupe d'hommes dans un milieu donné). De telle sorte que nous devons considérer comme étant la mission de

l'enseignement des langues vivantes, le développement harmonieux de la personnalité des élèves à partir des deux points de vue que le terme «culture» nous permet d'envisager.

En tant qu'élément fondamental de l'éducation linguistique des jeunes, la méthode culturelle doit viser aux objectifs suivants :

a) La connaissance pratique de la langue, en s'appuyant sur les principes de la méthode directe et néo-grammaticale.

b) L'éducation «culturelle» de la personnalité de l'élève par le moyen d'une discipline de l'esprit qui va de pair avec son expansion (dispersion organisée), et une concentration de celui-ci liée à sa libération. Ainsi que le dit Mr. CLOSSET, théoricien de la méthode culturelle, et avec lui la plupart des professeurs français «la culture, d'abord définie comme une formation générale de l'esprit, aboutit, comme à son couronnement naturel, à l'enseignement et à la connaissance des civilisations».

Deux camps se forment alors dans l'enseignement par la méthode culturelle ; l'un est celui des partisans de ce que nous appellerons «*l'impressionnisme culturel*», l'autre, celui des défenseurs de «*l'enseignement à priori*». Pour les premiers, les contenus culturels jaillissent du cours lui-même ; pour les seconds, ils doivent être «apportés» soigneusement à la classe. L'enseignement «impressionniste» n'est pas dogmatique, il surgit du commentaire des textes littéraires, et, par conséquent, il porte toujours une empreinte personnelle et subjective. Ce sont des notes prises au hasard, des impressions relevées ici et là, qui, réunies, créent une ambiance générale, comparable à ce qui se produit avec la peinture des impressionnistes, qui, sans construction préalable des formes, par de simples taches de couleur, parviennent à suggérer une atmosphère. Ce système est presque exclusivement français. Tout au contraire, la méthode «expressionniste ou à priori» n'est pas tamisée par l'expérience personnelle du professeur, elle est objective et systématique, non subjective et diffuse—elle n'est cependant pas non plus dogmatique—. La civilisation du pays étranger est l'objet d'une étude rigoureuse, logique et ordonnée ; le maître, comme le manuel scolaire, s'efforcent de donner une vision universalisée de la culture du pays étudié. Celle-ci n'apparaît pas liée à la littérature, mais elle est présentée suivant un plan aujourd'hui utilisé par tous les grands historiens de la culture : géographie, ergologie, sociologie et animologie. Ce système est employé dans les pays germaniques.

Le professeur CLOSSET lui-même reconnaît que la méthode à priori offre plus d'avantages pour l'enseignement ; elle permet d'éviter les généralisations inexactes et de retenir l'attention de toute la classe, ce qu'on ne peut obtenir avec la méthode littéraire, car il y a bien peu d'élèves du baccalauréat qui soient capables de «sentir» un poème ; enfin, elle est directement applicable dès le premier jour d'étude, alors que l'autre système exige le maniement aisé de la langue. Pour notre part, nous estimons qu'il ne doit pas y avoir de choix, mais que les deux méthodes sont complémentaires l'une de l'autre.

La méthode à priori doit être employée la première: étude de l'organisation interne d'une civilisation, soit à l'aide d'anthologies culturelles, soit au moyen de petites lectures préparées à cet effet; ensuite s'applique la méthode impressionniste, pour pénétrer le «génie» de la civilisation et son «histoire», car les manifestations intimes, statiques et dynamiques de n'importe quelle civilisation sont plus facilement appréhendées par l'intuition objective que par l'élaboration rationnelle.

On ne peut oublier dans la méthode d'aspect culturel le nerf téléologique de cette dernière. Le but final de cette méthode est d'obtenir une vaste synthèse d'éléments distincts, dans un acte de foi, une «communication» entre le peuple étudié et notre propre peuple. En effaçant le chauvinisme, on ne fait qu'épurer le sentiment patriotique et l'on parvient à former une véritable communauté humaine. Le jeune apprend à formuler des jugements universels, à découvrir l'éternel «fond commun» de tous les peuples; leur forme de vie et leur monde idéologique contribuent à ce que, par la sublimation des accidents que créent les différences, il acquière une culture moderne «classique».

Cependant, nous ne pensons pas, quant à nous, que l'étude des langues modernes doive viser ces seuls objectifs. M. CLOSSET lui-même, dans un document postérieur de quelques années à la publication de sa «Didactique», écrit ces lignes: «Apprendre à connaître les hommes, développer le sens de la solidarité humaine, éveiller un autodidactisme intelligent chez les jeunes: tels sont les objectifs de l'enseignement «humaniste» des langues vivantes».

Pour la première fois, il emploie le terme «*humaniste*», que nous adoptons pleinement et avec satisfaction, car il répond exactement à notre propre conception de l'enseignement des langues vivantes. Nous ne considérons pas comme complet ce dualisme de la méthode culturelle. En réalité, ce système est un éclectisme, puisqu'il est à cheval entre la formation linguistique pratique («*expérimentale*», pour ainsi dire), et la vraie formation humaniste. D'un côté, la méthode directe met surtout à profit le travail subconscient de l'élève; il y a analyse, et non synthèse; d'un autre côté, s'il est vrai qu'il y ait «*formation*» dans la méthode culturelle, il ne s'agit toutefois que de formation «*empirique*», externe, issue de la «*comparaison*» et de «*l'abstraction*» qui se produit inévitablement. Cela ne signifie pas que nous rejetons la méthode culturelle; tout au contraire, nous la poussons à l'extrême, tout en freinant l'usage de la méthode active, dans la mesure où le néo-grammairisme (grammaire inductive sur des applications concrètes), nous paraît de nature à apporter des résultats plus rapides et plus sûrs, bien qu'il les obtienne en faisant appel à la mémoire, faculté humaine qui, à cause des exigences d'une méthodologie de «*résistance*», menace de disparaître définitivement.

La méthode que nous n'hésiterons pas à appeler «*humaniste*» est de souche germanique, en ce qu'elle est une conception de «*l'acquisition*» de

la langue. En réalité, les idées qui constituent la base de la méthode ont été exposées, dans un but différent, d'ailleurs, par Mme. le Dr. HÖHN, de l'Institut Psychologique de l'Université de Tubingen, au Congrès des Neophilologues, célébré à Göttingen, en 1952. Cependant, le premier qui donna une forme, quoiqu'encore imprécise, à cette méthode, fut le Professeur H. Emmanuel HANDRICH, professeur d'Allemand au Lycée Henri IV de Paris, et Président de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de France. Il exposa le système dans une brochure éditée par la Commission française de l'UNESCO, sous le titre: «L'enseignement des Langues Vivantes et la compréhension internationale». Plus tard, le professeur HANDRICH défendit cette méthode au Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, qui eut lieu à Sèvres, en 1953, ainsi que dans le compte rendu du Stage International organisé par l'UNESCO à Nuwara Eliya, la même année, et qui fut publié en 1955. Tout dernièrement, à la Commission des Programmes de l'Enseignement Secondaire, tenue à Sèvres, en avril 1957, sous l'égide de l'UNESCO, on a insisté sur la nécessité d'une formation humaniste par le moyen des langues modernes. Cette idée fut exposée d'ailleurs par le représentant espagnol: M. le Professeur GRANDÍA RIBA.

Soulignons donc dès maintenant quelques traits caractéristiques de cette méthode humaniste. La méthode culturelle est «historique» quant à son objet (réalités d'un monde déterminé), et «morale», quant au sujet (puisqu'elle dicte des normes à l'intelligence et apprend à reconnaître des valeurs). La méthode humaniste est, en quelque sorte métahistorique et délaisse les critères de valeurs. Elle a sa base dans le concept de «formation de l'esprit».

Avant tout, il nous faut donc expliquer ce que nous entendons par «la formation de l'esprit», car c'est de là que part la différence profonde entre les méthodes culturelle et humaniste. Quoique peu sensible à première vue, cette divergence a une répercussion certaine dans le champ de la pratique de l'enseignement, qui est, en fin de compte, ce qui nous intéresse, en tant que maîtres.

La formation de l'esprit est une notion vaste et abstraite qu'il ne faut pas confondre avec la «culture» proprement dite puisque l'on peut «former son esprit» grâce à l'apport de «cultures» différentes, puisées dans des gammes différentes de la vie (s'il nous est permis de qualifier ainsi ces organisations systématiques, harmoniques et rythmiques des éléments distincts des êtres et des événements d'un milieu humain donné). La «formation de l'esprit» n'est pas davantage l'instruction au sens strict du mot, la recherche d'érudition. Elle n'est pas non plus «humanisme», car celui-ci est la résultante de l'équilibre entre la formation de l'esprit et la culture. L'humanisme est donc un idéal, la culture une soif désintéressée de connaissance et un système de formes. Cependant, la «formation de l'esprit» (Bildung, en allemand), qui est une voie d'accès à la culture (Kultur), est aussi le

moyen de préparer l'homme à «l'art de vivre» (art de penser, d'aimer, de commander, d'obéir et de travailler, ainsi que le définit André MAUROIS). L'union de la Bildung et de la Kultur aboutit donc à un «humanisme moderne»: enrichissement et formation de l'homme par le contact avec le Temps (Humanités classiques) et l'Espace (Humanités modernes).

La formation de l'esprit, ne pouvant se confondre ni avec l'éducation, ni avec la morale, ni avec la religion, contribue, à la manière d'une technique, au développement spirituel de l'être humain, dont elle est la première pierre. Elle n'a donc de relation qu'avec l'intelligence, bien qu'à une étape plus avancée, elle parvienne à toucher l'âme. Unie aux contenus de cette âme, elle aboutit à cette «manière d'être et d'agir», cette attitude face à la vie de l'homme que nous appelons «humanisme». La limite extrême de cette formation de l'esprit est, par conséquent, l'humanisme, union étroite de Bildung et Kultur.

Et ici commence le rôle important que doit jouer l'enseignement des langues modernes comme facteur primordial, tant en ce qui concerne la formation de l'esprit elle-même (Bildung), que ses conséquences directes, puisque nous avons vu, en autre lieu, qu'elles étaient un puissant élément de Kultur, et forment ainsi partie des deux éléments comme véhicules de l'humanisme.

Nous avons déjà établi antérieurement que les langues vivantes, ou, pour mieux dire, leur enseignement, contribue à l'éducation et à la culture. Il nous faut maintenant savoir si elles peuvent jouer un rôle actif pour la formation de l'esprit, et, à cet effet, déterminer tout d'abord ce qu'est la technique de cette formation.

Signalons ici que les idées que nous allons exposer maintenant ont été extraites de diverses études, parmi lesquelles il convient de citer en premier lieu celle que présenta le Professeur HANDRICH au Stage de Ceylan, en 1953. Il est possible que nous ayons interprété ces idées de façon par trop personnelle.

Nous distinguons donc quatre étapes fondamentales dans le processus de la formation de l'esprit:

- 1) Ecllosion de l'esprit et apparition de la curiosité.
- 2) Montage et «dressage» des facultés de l'intelligence.
- 3) Enrichissement empirique du champ de l'intelligence, non en cultivant l'érudition, mais en *exerçant* la mémoire.
- 4) Ennoblement de l'esprit, proche de la morale et de la fusion entre la culture et l'humanisme.

I

L'écllosion de l'esprit ne s'est pas encore produite chez la plupart des jeunes qui commencent, au lycée, à étudier les langues vivantes. Cette écllosion est la conséquence d'un acte de modestie, d'abandon du «moi», auquel

les enfants très jeunes restent très attachés. L'égoïsme disparaît au moment où l'on pique la curiosité de l'élève. C'est donc de là qu'il faut partir pour aboutir à ce que Mademoiselle GUILLEMIN appelle «la paralysie de l'orgueil». N'oublions pas que l'enfant est essentiellement curieux. Il convient, par conséquent, d'éveiller son esprit, en entourant les premiers enseignements de «mystère» et «d'ingénuité», et en mettant à profit tous les moyens qui contribuent à tenir sa curiosité «en haleine». Il ne faut cependant pas la fatiguer, et l'on doit toujours essayer de ne point la satisfaire entièrement.

Le rôle des langues vivantes apparaît alors clairement dans ce domaine; tout est mystère dans leur apprentissage: sons nouveaux, signes graphiques différents, hommes inconnus qui les parlent, fenêtres ouvertes sur des mœurs nouvelles. On imagine donc immédiatement les réactions des jeunes: tout d'abord, rire et suffisance, en face du professeur qui parle quelque chose d'incompréhensible (mur d'orgueil), ensuite, timidité, modestie, honte de ne pas comprendre ce qu'il dit (acte de modestie), aussitôt après surgit la curiosité (intérêt pour l'éclosion qui ne s'est pas encore produite), et enfin, sentiment et goût du dépaysement obtenu par les «exotiques»: «Bonjour!»; «God dag!»; ou «¡Buenos días!». C'est alors le moment propice pour capter définitivement l'intérêt de la classe pour la langue étrangère que l'on enseigne. C'est le moment d'attaquer la «passivité» de l'élève, en l'invitant à réagir devant les éléments exotiques: photos, chants, films, et surtout la parole. L'élève «ouvre» son esprit, combat son orgueil, et se dispose à «agir», même s'il le fait mal. Il ne faut pas le laisser aller seul; le professeur doit avec soin corriger les fautes, les constructions, les sons, ceci de façon amicale, jusqu'à ce qu'il ait vaincu la timidité de l'enfant, mais en continuant à cultiver sa modestie, puisque sans elle l'intérêt disparaît.

La méthode directe, orale et active s'impose dès le début. Le geste, la présentation des objets, la mise en scène des actions sont essentiels à ce stade, qui se prolonge pendant plus d'une année, tout en laissant place petit à petit à l'éclosion de nouvelles étapes de la formation de l'esprit.

Le désir de savoir se fait jour alors et il ne faudra plus jamais lui laisser de répit. Pour cela, il faut enseigner «tout ce qu'il y a derrière la langue que l'on étudie»: vie des autres hommes, coutumes, folklore, musique, conquêtes techniques, paysages, en un mot «formes culturelles». Les langues vivantes n'évoquent pas pour nous des mondes disparus, comme les langues mortes, mais elles nous parlent d'un monde *actuel*, et d'hommes *qui existent*, et l'enfant est matérialiste et réaliste; les contes lui plaisent déjà moins; il leur préfère les voyages, les explorations, la technique.

II

Immédiatement après l'éclosion de son esprit, l'enfant commence à mettre de l'ordre dans ses facultés, à comprendre qu'il peut les utiliser *par lui-même*, et à *des fins choisies par lui*. Il peut *s'exprimer*, et ne se limite plus à écouter, enfermé dans son intimité. Ses yeux voient, ses oreilles entendent, il semble que ses sens fonctionnent et que lui-même les commande. Il se produit alors une «extroversion»; l'enfant ne garde plus rien au dedans de lui. cela ne l'intéresse plus, puisque tout ce qui est réel, et matériel est «hors de lui», il ne se connaît pas non plus lui-même. Désormais, ses facultés vont s'organiser: en premier lieu, son imagination; puis sa réflexion, sa volonté lui résiste cependant. La résultante de tout ceci est une capacité de compréhension, une intelligence plus ou moins ouverte et ordonnée (les processus sont d'ailleurs plus longs à se dérouler que ne le croient beaucoup de professeurs).

Nous ne prétendons pas que l'influence des langues vivantes soit aussi sensible sur la formation et le développement de l'intelligence que sur «l'éclosion de l'esprit». En effet, les pragmatiques, la géographie par exemple, nous semblent jouer un rôle prépondérant dans ce domaine. Peu d'études pourtant peuvent prétendre présenter un plus grand intérêt que les langues vivantes sous cet aspect. Leur enseignement a, en effet, une répercussion très particulière sur la mise au point du fonctionnement de l'intelligence. Nous allons essayer ici de tirer au clair cette question.

Nous avons déjà expliqué plus haut le rôle éducatif du «langage» dans son sens général, et la valeur des langues modernes pour former la conception du langage chez l'adolescent. Nous allons insister sur ce point. En réalité, le rôle des langues modernes pour préparer les mécanismes de l'intelligence est mis en évidence par le processus même de leur apprentissage.

La parole acquiert une signification qui lui est propre, elle devient vraiment un *symbole* à partir du moment où l'adolescent est poussé à faire l'effort d'abstraction (que le Dr. HOHN appelle «Intellectualisierung») en s'apercevant que les choses ne sont pas indissolublement liées à leur nom, mais qu'elles peuvent avoir d'autres noms. Ce processus est capital et se traduit par une rapide assimilation linguistique chez tous les jeunes de régions dialectales ou bilingues. Nous avons fait nous-mêmes des expériences avec des garçons catalans, andalous et castillans: le dépaysement linguistique s'est produit de façon «naturelle» chez les premiers, mais a paru quelque chose «d'inhabituel et d'étrange» aux seconds.

Mais ce n'est pas tant en ce qui concerne la parole que la phrase que les langues modernes se révèlent essentielles pour la formation de l'intelligence. Il y a, en effet, des langues dont la syntaxe nous semble tyrannique, et d'autres dont la syntaxe plus lâche fait que les idiotismes se multiplient. A ce propos, nous autres Espagnols, nous nous heurterons à la difficulté dans l'ordre des mots en Français, et à la construction de la phrase allemande dans son en-

semble. En Anglais, et à un degré moindre, en Français, les locutions toutes faites, auront une place importante, et se révéleront en opposition avec les règles de la syntaxe. Donnons ici un exemple de phrase différemment construite en Allemand, en Français et en Espagnol:

«Wir können nicht diese Gelegenheit verzäumen».

1 2 3 4 5 6

«Nous ne pouvons pas laisser passer cette occasion».

1 3 2 3 bis 6 4 5

«No podemos perder esta oportunidad».

3 2 6 4 5

En Espagnol, nous n'avons pas recours aux mots-outils, (le pronom personnel n'a pas de sens propre ici), signalés par les numéros 1 et 3 bis.

La phrase étrangère oblige à «repenser» pour dégager des signes du langage l'idée exprimée par la phrase. Plus la langue a une construction différente de celle de la langue maternelle, plus elle nous oblige à penser «de nouveau» au sens de l'idée qu'elle exprime. Lorsque, par la répétition de phrases type, nous arriverons à penser directement dans la langue étrangère, nous aurons réellement nous passer de notre propre construction, nous ne «traduirons» plus désormais les signes pour en faire ressortir la pensée, et notre esprit, en se contraignant, en se maîtrisant, en aura acquis d'autant plus de liberté, de souplesse et de vigueur.

On ne saurait donc trop insister sur l'intérêt de l'acquisition des langues vivantes pour la formation et la mise au point des mécanismes de l'intelligence et de la réflexion.

Le sens réaliste de l'enseignement des langues vivantes, l'utilité que cet enseignement comporte, la perspective de se servir réellement des connaissances acquises, ne fait que donner des ailes à l'intelligence, en stimulant la volonté. Enfin, le sentiment de la «praxis», le sentiment de l'utilité réelle de cet enseignement développe chez l'enfant des qualités qui ne tiennent pas tant à la pensée qu'à l'intuition: sens de la réalité, éveil de l'intérêt, goût du «pratique». Sur ce point l'enseignement des langues vivantes se rattache à celui des sciences expérimentales telles que la physique ou les sciences de la nature.

III

Nous parvenons maintenant à la troisième phase, dont nous avons parlé plus haut. Nous voulons dire le rôle de la mémoire dans l'enrichissement de l'esprit. Il ne s'agit pas, bien entendu, des contenus de la mémoire, mais de la faculté elle-même, car, bien que méprisée par une méthodologie qui nous semble démodée, elle est, pourtant, un élément de premier ordre dans la formation de l'esprit. La mémoire est, en effet, le cahier de notes de notre esprit. Il n'y aurait pas de vraie formation sans cette «valise d'expérience» qui nous permet de nous risquer sur de nouvelles voies lorsque celles qui ont été parcourues

ne nous ont pas amené là où nous avons prétendu arriver. La mémoire, plus que l'intelligence elle-même, a besoin de s'exercer pour devenir plus puissante, plus sûre, plus claire. Et nous revenons ici à l'enseignement des langues vivantes pour assurer qu'il n'y a pas de discipline plus sûre pour atteindre ce but. Les poèmes en langue étrangère, les chansons, sont des exercices merveilleux pour le développement de la mémoire et ils ne sont pas ennuyeux pour les enfants, ni même difficiles. La mémoire s'exerce sur les phrases, sur le vocabulaire, sur la musique, sur les sons... L'exercice ne saurait être plus complet.

IV

Enfin nous voici arrivés à la dernière étape de la formation de l'esprit. Nous l'avons définie comme l'ennoblissement de l'esprit, c'est-à-dire son orientation vers les idéaux et les valeurs universelles. Orientation spontanée, qui n'a pas recours à la culture ou à la morale. Il ne s'agit que d'une «disposition», d'une «capacité». Le rôle de l'enseignement des langues vivantes dans ce sens est important. Nous ne saurions trop vanter les possibilités à la portée du professeur pour l'accomplissement de ce dernier but.

Il s'agit là d'une affaire de modestie, d'abord, d'équilibre, ensuite, de vigueur, en dernier lieu. La modestie de l'esprit ne pourrait être éveillée de façon plus naturelle que par le contact «direct» avec d'autres façons d'aimer, de penser et de vivre. Et nous avons vu quel rôle jouent les langues vivantes pour la compréhension internationale, au sujet de notre exposé sur la méthode culturelle. La plus grande leçon de modestie n'est-elle pas la reconnaissance des mérites d'autrui? L'équilibre de l'esprit, le sens critique (dans le vrai sens du mot), la justice et la justesse du jugement, ne sont-elles pas pour autant les conséquences immédiates de l'étude approfondie des civilisations étrangères? L'ennoblissement de l'esprit comporte sa vigueur pleine, sa puissance, les tout derniers points dans la voie de sa formation.

Et nous touchons là à une attitude vitale, celle d'un humanisme moderne. Tout d'abord, revenons sur ce qui a déjà été dit: l'humanisme n'est qu'un équilibre parfait entre le «milieu culturel», «l'éducation de l'expérience» et «la formation de l'esprit». Il y a donc dans tout humanisme une conformation idéologique de base, née de l'ambiance culturelle que l'individu respire depuis sa naissance. Mais en opposition avec cette conformation idéologique synthétique, il y a aussi une conception plus universelle, venue de l'expérience et qui est, cette fois, analytique. Elle nous vient de l'«expérience» de l'éducation, de l'analyse objective des formes culturelles, de l'étude de l'Homme, du Temps et de l'Espace. Il y a enfin une «formation de l'esprit», c'est-à-dire une préparation de l'esprit pour la vie de la pensée, des sentiments et de l'action. Le développement harmonieux de ces éléments, leur équilibre difficile, mais possible, constituent cet humanisme que l'étude des langues vivantes doit servir et toujours envisager, si nous en voulons tirer le maximum de profit. Cette

étude ne doit plus porter exclusivement sur l'apprentissage pratique de la langue, elle ne doit pas non plus se contenter de faire connaître d'autres pays et d'autres hommes, mais elle doit porter surtout sur la formation de l'esprit de l'individu, sur la connaissance de l'homme abstrait, ainsi que sur la connaissance spatiale et historique des milieux humains, et des réalisations humaines, sur le développement du sens de la communauté humaine (*societas generis humani*), et sur la maîtrise de l'esprit sur la matière.

Nous sommes maintenant en mesure d'assurer que les éléments de cet humanisme, que doit servir l'enseignement des langues vivantes, seront désormais la formation de l'esprit par l'intelligence, l'éducation des valeurs spirituelles par l'expérience, la connaissance de l'homme par l'étude des civilisations et de l'histoire, et l'amour de la communauté humaine par l'amour de Dieu.

II. HORAIRES et PROGRAMMES

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous allons tenter de tirer au clair, avec la plus grande netteté possible, deux problèmes d'égale importance en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes. En premier lieu, nous essaierons de déterminer quel temps nous semble devoir être consacré à l'enseignement qui nous occupe, et comment il convient de le répartir au cours des différentes années d'étude. En second lieu nous établirons une distribution logique, ordonnée et adéquate des matières qui doivent être enseignées pour atteindre les buts que nous nous proposons, dresser définitivement la liste de ces matières, et fixer le degré de connaissance qu'il convient d'en posséder, etc... En un mot, il nous faut ici délimiter un temps et un espace dans lesquels pourra se mouvoir avec aisance notre activité de maîtres.

Envisageons donc, dès maintenant, des limites minima de temps (horaires) et de connaissances (programmes), dans le cadre des études secondaires, en vue du Baccalauréat.

Nous ne devons pas oublier que nos élèves ont à étudier d'autres matières, dont l'importance égale la nôtre et que nous ne pouvons prétendre accaparer tout leur temps et toute leur attention. Contentons-nous donc de leur donner la meilleure formation possible dans un espace de temps minimum et en leur demandant un effort minimum. Souvenons-nous cependant qu'il faut établir une hiérarchisation de l'effort en fonction du temps, et du temps en fonction de la qualité de la formation. Le point essentiel est donc d'atteindre les buts visés, le temps restant accidentel, et devant s'accommoder aux exigences de la formation que nous envisageons. L'effort, de son côté, ne doit jamais être excessif pour l'élève, mais a le devoir de demander un effort minimum, bien que certaines pédagogies modernes et mal orientées combattent souvent ce point de vue.

Dans le domaine des langues vivantes, il ne s'agit pas tant de «comprendre» plus ou moins passivement, que de «retenir» activement les connaissances

déjà acquises. De même, il n'existe pas de programmes fixes, immuables et toujours valables. La notion de «programme» appartient ici à des méthodes didactiques vétustes et hors d'usage. Chaque professeur doit donc établir son propre programme et, à l'intérieur même de celui-ci, jouir d'une certaine liberté, sans laquelle ses classes s'enkyloseraient, comme il arrive si fréquemment à des maîtres qui, entraînés par de longues années de pratique, privent inconsciemment leur enseignement de toute vie, et répètent d'année en année, inlassablement, les mêmes leçons, sans variante aucune, en reprenant les mêmes phrases, les mêmes expressions, psalmodiées sur le même ton de voix!... Pour qualifier notre enseignement, nous sommes tentés d'employer le terme de «programmation», au lieu du mot «programme», puisque la programmation ne représente pour nous qu'une ligne de conduite, qui nous permet de ne pas nous éloigner des voies tracées, pour une part, par notre expérience individuelle, et pour une autre part, plus importante, par nos études de Didactique des langues vivantes.

Ces précisions indispensables ayant été fournies, entrons donc dans le vif du sujet, et abordons l'étude des horaires.

A. *Horaires.*

Les horaires de langues vivantes ont subi de nombreux changements au cours de ces dernières années. Le plan de 1938 comportait l'étude de deux langues étrangères: celui de 1953, celle d'une ou deux langues au choix des élèves (pouvaient étudier deux langues ceux qui avaient obtenu une note moyenne correspondant à la mention Très Bien à l'examen du Degré Élémentaire); le plan de 1957 ne parle que d'une seule langue. Un premier problème se pose alors à nous: doit-on étudier une ou deux langues étrangères pour le Baccalauréat? Personne ne songerait à discuter qu'il est préférable d'étudier deux langues plutôt qu'une, mais personne ne contestera non plus qu'il vaut mieux en savoir une bien que deux mal. Malheureusement, les plans de 1938 et 1953 ne pouvaient prétendre, en raison de leurs horaires, donner une connaissance correcte et suffisante de deux langues. Détrompons-nous d'ailleurs: il est plus sage de ne pas entreprendre l'étude d'une langue plutôt que de la connaître suffisamment pour «n'en pouvoir rien faire». Si l'on ne parvient pas, tout au moins, à la traduire aisément et sans dictionnaire, il vaut mieux réserver le temps perdu à son faux apprentissage à l'étude d'autres matières. Il était difficile d'apprendre le Français, par exemple, en ayant 1 heure de cours un jour sur deux, pendant trois ans, et pendant les quatre années suivantes 1 heure seulement par semaine, sans qualification en fin d'année, ainsi que l'avait établi le plan 1938. De même, il était impossible de connaître une langue germanique ou saxonne en ayant des cours un jour sur deux pendant quatre ans, même s'il s'agissait de classes supérieures. A cet égard, le plan 1953 était encore, s'il se peut, plus dépourvu de bon sens que le précédent. Aussi, pour notre part, sommes-nous délibérément partisans de l'étude obligatoire d'une seule

langue, sans pour cela méconnaître les avantages que pourrait présenter l'étude de 2 langues, et tout en laissant à l'élève qui disposerait de certaines facilités, le loisir d'en étudier une seconde, à titre facultatif, mais toutefois, avec la garantie d'une qualification finale.

Les motifs que nous allons alléguer sont clairs, et nous les croyons suffisants. Tout d'abord, notre langue maternelle est une langue de culture, universellement répandue, dans laquelle sont traduites la plupart des oeuvres capitales du génie humain; en l'utilisant, nous pouvons donc « nous tirer d'affaire » en n'importe quel point du globe. N'oublions pas que la connaissance d'autres langues ne nous est pas aussi indispensable qu'à un Grec, un Danois ou un Norvégien, par exemple, qui se voient obligés, à l'Université même, de travailler avec des livres de textes écrits en langues étrangères, car il est impossible de les traduire dans leur propre langue, en raison de son peu de diffusion, et du peu de profit qu'en tireraient, par conséquent, les éditeurs. Aussi, nous ne devons pas nous étonner, ni éprouver un complexe d'infériorité en sachant que d'autres peuples, et en particulier les Scandinaves, parviennent, par nécessité, à connaître deux langues étrangères. Il leur est aussi indispensable de parler parfaitement l'Anglais ou l'Allemand qu' il est utile à un Basque, un Catalan ou un Galicien de connaître l'Espagnol, puisqu'à eux tous, ils ne sont pas même aussi nombreux que nos groupes humains de régions dialectales ou bilingues. En second lieu, c'est la première langue étudiée qui agit sur la formation de l'esprit. La seconde ne fait qu'insister en ce sens, mais au point de vue éducatif, elle n'apporte rien de nouveau. Nous parlons, bien entendu ici, de la « formation de l'esprit », du mécanisme, et non des contenus culturels ni des progrès réalisés sur la voie de l'humanisme. Des considérations matérielles interviennent enfin: surcharge des études secondaires et préférence pour une langue bien assimilée plutôt que deux à peine utilisables. De toute manière, nous souscrivons à l'idée que l'on laisse à chaque élève, suivant ses goûts, ses possibilités et sa capacité de travail, la faculté d'entreprendre au cours de sa scolarité, l'étude d'une seconde et même d'une troisième langue vivante, sous réserve qu'il prouve en fin d'année qu'il en a tiré un réel profit. Ces études facultatives et « en marge du programme » devraient en tout cas figurer dans le dossier personnel des enfants, afin de les encourager à les poursuivre.

Nous exposerons maintenant notre point de vue en ce qui concerne la distribution horaire des cours; il semble, en effet, que cela ait été une préoccupation majeure pour ceux qui ont établi les programmes d'étude que nous commentons. Rappelons brièvement quels étaient les horaires préconisés par ces plans, avant de proposer une distribution qui, étant la plus restreinte possible, nous paraît suffisante, pour atteindre nos objectifs, à condition, bien entendu, que les autres éléments indispensables à notre enseignement, jouent également leur rôle.

PLAN 1938			1953		1957	
Cours	1ère lang.	2ème lang.	1ère lang.	2ème lang.	1ère lang.	2ème lang.
1.º	3	—	—	—	6	—
2.º	3	—	—	—	—	—
3.º	3	—	2	—	4	—
4.º	1	3	3	—	1	—
5.º	1	3	3	3	3	—
				(pour ceux qui ont eu Très Bien)	(pour ceux qui ont eu Très Bien)	
6.º	1	3	3	3	—	—
7.º	1	3	—	—	—	—
(Pré-U.)			—	—	6	—

Nous voyons immédiatement que le plan 1938 présentait trois défauts graves: le premier était de commencer l'étude de la langue étrangère dès la première année des études secondaires, avant l'étude systématique de la grammaire espagnole, et, par conséquent, sans autre préparation linguistique que celle de l'école primaire (sinon déficiente, du moins inégale). Le deuxième était d'abandonner (presque complètement et totalement dans la plupart des établissements d'enseignement non officiel), l'étude de la première langue, à partir de la quatrième année. Le troisième, enfin, était l'horaire réduit qui était assigné à une seconde langue, souvent difficile, comme l'Allemand ou l'Anglais.

Le plan 1953 eut l'heureuse initiative de retarder le début des études de langues modernes; toutefois, il le retarda trop, car l'oreille de l'enfant s'habitue d'autant plus vite aux sonorités nouvelles qu'il est plus jeune, et c'est là une considération fondamentale pour tirer le maximum de profit de la méthode audio-orale. Ce plan avait, en outre, deux gros défauts; tout d'abord, celui de commencer une langue vivante en consacrant seulement 2 heures par semaine aux classes, ce qui revient à rendre dix fois moindre l'efficacité de la méthode audio-orale, qui exige la *continuité*. Mais il était bien plus grave encore de permettre à beaucoup d'élèves d'entreprendre l'étude d'une seconde langue en abandonnant la première 2 années après avoir commencé les études de langues vivantes, et pour ne consacrer à cette seconde langue que 2 ans seulement. Ce système se solda donc par un échec complet.

Le plan 1957 a introduit, indiscutablement, d'appréciables réformes. Il a préféré centrer l'attention sur une seule langue plutôt que de la disperser inutilement sur deux. Ensuite, il a placé le début des études de langues là où il convenait qu'il fut, c'est-à-dire à la deuxième année de Baccalauréat. Enfin, il a commencé cette étude avec une heure de classe par jour, ce que nous considérons tout à fait opportun pour tirer suffisamment parti de la méthode active. Mais ce plan a aussi ses points faibles: interruption presque totale de l'étude de la langue en 4^{ème} année (une heure de révisions, sans qualification), et la complète coupure de la 6^{ème} année, dont le programme ne laisse aucune place à la langue étrangère. Dans l'ensemble, l'horaire est donc suffisant, mais il est mal réparti, en raison des vides que nous venons de signaler.

Pour notre part, nous proposons la distribution suivante des heures de cours en tenant compte non seulement des exigences propres à la matière que nous enseignons, mais aussi de celles de fonctionnement intégral d'un plan d'études secondaires.

Cours	Heures	Matière fondamentale
1. ^o	—	
2. ^o	6	Prononciation, conversation et lecture.
3. ^o	4	Vocabulaire, grammaire et conversation.
4. ^o	4	Introduction à la culture, grammaire et vocabulaire.
5. ^o	2	Syntaxe et Littérature par les textes (XIX ^e et XX ^e siècles).
6. ^o	2	Grammaire des fautes et Littérature par les textes (Moyen-Age au XIX ^e siècle).
Pré-Un.	6	Séances de travail.

En réalité, nous ne faisons que proposer une distribution plus rationnelle des heures, en allégeant les 5^{ème} et 6^{ème} années, qui doivent être plus particulièrement réservées aux matières qui exigent des connaissances préalables d'autres disciplines, en arrivant à ce que les élèves qui suivent seulement les études élémentaires puissent acquérir une bonne préparation linguistique en l'espace de 3 ans. N'oublions pas que, dans tous les pays, les deux types de Baccalauréat, Élémentaire et Supérieur, s'imposent de plus en plus. Les élèves qui poursuivent jusqu'au Baccalauréat Supérieur disposent de deux années de plus pour l'étude de la Littérature et de la Grammaire de la langue choisie, ce qui est un délai suffisant pour parvenir à une connaissance véritable de celle-ci. De même, nous ne croyons pas opportun que l'année pré-universitaire comporte un programme de langues vivantes, celles-ci ne nous semblent pas avoir

place en tant que matières «d'étude» dans le cadre du travail ici réalisé, puisqu'on ne fait qu'y répéter, en langue étrangère, ce que l'on fait dans la langue maternelle (1). Tout au contraire, nous pensons que pendant ce cours pré-universitaire, on devrait prévoir, en dehors de tout horaire précis, une séance hebdomadaire pour un «travail d'équipe», entre les élèves et le Séminaire de Langues Vivantes de chaque Centre, en vue d'une authentique formation universitaire. Il est illogique, qu'à ce niveau, et en ce qui concerne les langues vivantes, le même sujet d'étude soit proposé aux groupes de Lettres et de Sciences, alors qu'il y a nombre de thèmes du plus haut intérêt et de nécessité primordiale pour chaque groupe pris séparément. Pour les étudiants de Sciences il est sans doute pénible de consacrer 4 heures par semaine, pendant toute une année, au commentaire d'une oeuvre littéraire à laquelle ils restent, le plus souvent totalement étrangers et insensibles. Tous les étudiants en Lettres ne se sentiront pas non plus attirés par une étude sérieuse de ce genre.

A notre avis, on devrait, pendant ce cours pré-universitaire, demander à l'élève de lire trois oeuvres étrangères, parmi les plus remarquables, choisies dans une liste dressée par l'organisme compétent, et groupant des spécialités de Littérature, Sciences historiques et politico-sociales, Géographie et Economie, Sciences physiques et chimiques, Sciences appliquées et Technologie industrielle. Il devrait s'agir, naturellement, d'oeuvres non traduites, de divulgation, et se rapportant au pays dont on a étudié la langue.

Un système ainsi conçu obligerait les élèves à approfondir leur connaissance du vocabulaire et de la terminologie dans les matières auxquelles ils se consacreront ensuite plus particulièrement. Chaque étudiant préparerait un exposé d'une demi-heure chaque trimestre, et l'ensemble de la classe discuterait les thèmes traités avec le conférencier et sous la direction du professeur. Ainsi naîtrait le «dialogue spontané», nécessaire à ce dernier stade de l'apprentissage d'une langue. A chaque séance il pourrait y avoir deux ou trois exposés. Les avantages de la méthode sont multiples: chaque élève lirait, en toute liberté, et pendant ses moments de loisir, des oeuvres qui seraient pour lui d'un intérêt immédiat. On supprimerait le travail à préparer pour le cours, impropre à ce stade. On créerait une émulation entre les étudiants, chacun cherchant à faire le meilleur exposé, et l'on aurait ainsi une classe des plus actives. Enfin et surtout, l'aspect culturel de l'enseignement des langues vivantes serait porté à son plus haut degré. Au point de vue linguistique, le vocabulaire de l'ensemble de la classe s'enrichirait énormément et l'intérêt que mettrait chaque élève à exprimer ses propres idées ne ferait qu'augmenter le niveau moyen de la capacité d'expression orale. On ne pourrait pas même objecter la difficulté de l'épreuve de maturité, qui est aujourd'hui un fait réel, pour un grand nombre d'examineurs. Il suffirait de quelques questions pour que les élèves soient obligés de mobiliser tous leurs moyens d'expression orale, afin d'exposer

(1) Ce mémoire a été rédigé avant le dernier changement des programmes du Cours Préuniversitaire dans le sens d'une liberté totale en ce qui concerne les langues vivantes.

ou de défendre telle ou telle question d'un sujet parfaitement connu d'avance. Nous considérons donc que, étant donné le niveau de connaissances auquel on doit parvenir pendant le Pré-universitaire, l'étude et le commentaire obligatoires d'une oeuvre littéraire unique sont une erreur si l'on veut les approfondir comme il se doit, l'«étude d'érudition» ne souffrant pas de comparaison avec la «pratique de formation» à laquelle elle est de beaucoup supérieure. En ce qui concerne la langue, si son étude n'est pas poussée à fond (philologie, stylistique, etc...) elle reste un sujet bien mince et de bien peu d'intérêt pour qu'on lui consacre un horaire aussi important. Nous savons tous, d'autre part, que pendant les années de lycée, on ne peut jamais atteindre, (surtout en langue étrangère), le degré de connaissances que suppose un bon cours monographique sur une oeuvre littéraire déterminée. De l'actuel système, il résulte que le commentaire est réduit et que le temps est employé à traduire une, deux, trois ou cinq fois la même oeuvre pendant l'année.

Nous avons écrit ces lignes sur le Pré-Universitaire en passant et accidentellement; dans la suite de notre ouvrage, nous ne nous occuperons plus de ce cours de façon déterminée, car il est complètement en dehors de notre conception du programme d'étude de langues vivantes pour le Baccalauréat. En outre, nous savons bien que ce cours est en dehors des études secondaires proprement dites, non seulement parce qu'il dépasse leur «cadre légal», mais encore parce que l'esprit qui l'anime en est complètement différent.

B. *Programmes.*

Nous n'allons pas tenter, nous l'avons déjà dit plus haut, de proposer un programme de questions à traiter, mais de niveaux à atteindre et d'orientation applicable aux différents stades que nous avons précédemment déterminés. Bien entendu, nous pourrions nous régler sur le plan actuellement en vigueur; l'adaptation de notre programme à ce plan n'est pas impossible, et il serait en outre d'une plus grande utilité pour nos lecteurs qu'ils puissent se rendre compte des objectifs minima à atteindre à l'intérieur même de la structure concrète du Plan 1957. Pour ce faire, il suffirait de se souvenir que l'appellation «Cours Élémentaire» correspond à la 2ème année de Baccalauréat; celle de «Cours Moyen», à la 3ème année, et qu'il n'en est pas de même pour le «Cours Supérieur», puisqu'il lui manque des heures dans la 4ème année du plan actuel; enfin le «Cours de Syntaxe et Littérature», que nous étalons sur 2 années (du Moyen-Age au Romantisme, et du Romantisme à nos jours), serait, avec le Plan 1957, réduit à une année, avec un horaire plus important. Nous emploierons donc désormais notre propre nomenclature: Élémentaire, Moyen, Supérieur et Littérature, sans la faire concorder avec aucun plan concret, en raison du caractère théorique de notre étude.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Temps: 6 heures par semaine.

Objectifs: A la fin de ce cours, l'élève doit être capable:

a) de comprendre un langage simple, parlé sur un rythme normal, mais pas trop rapide, et composé d'un vocabulaire qui ne dépasse pas 500 mots (tirés en grande partie du vocabulaire «de fréquence») et de constructions simples, calquées sur les phrases-type.

b) de lire des textes présentant les mêmes caractéristiques que celles exposées ci-dessus, de façon toujours compréhensible, même si le débit est inégal et qu'il n'y mette pas l'intonation voulue.

c) de saisir le sens de ces textes, sans avoir recours à la traduction, (on ne doit jamais traduire dans les cours élémentaires), et de pouvoir répondre à des questions sur le texte, après l'avoir lu deux fois.

d) de construire des phrases-type, soit oralement, soit par écrit, de telle sorte qu'il n'ait pas besoin de réfléchir à ce qu'on lui demande, c'est-à-dire qu'il ne doive jamais penser d'abord en Espagnol ce qu'il va dire ensuite en langue étrangère. Tout l'effort exigible doit se borner à la «traduction de l'idée», non à son «élaboration».

Pour atteindre les buts que nous envisageons, on doit prendre comme point de départ l'étude des quatre capacités linguistiques fondamentales: comprendre la langue parlée, comprendre la langue écrite, parler et écrire—ainsi que les classes H. E. PALMER. Mais il nous semble opportun de prendre aussi en considération les deux capacités qu'ajoute le Professeur GURREY («L'enseignement de l'Anglais comme langue étrangère dans certains pays de l'Asie, de l'Afrique et du bassin méditerranéen»). Ces deux capacités sont: celle qui permet de concevoir et d'exprimer des idées personnelles et celle qui permet de formuler des jugement de valeur.

Le professeur doit tenir compte qu'à tous les degrés de son enseignement, et plus encore au degré élémentaire, il doit accomplir des tâches différentes, dans le but d'obtenir un développement de ces facultés, selon un ordre logique. Pour GURREY, comme pour la plupart des américains, cet ordre est les suivant: comprendre, lire, parler, écrire, penser et exprimer des idées personnelles, émettre des jugements affectifs et de valeur. Cependant, en ce qui nous concerne, nous croyons plus opportun de situer l'activité du langage oral avant celle du langage écrit, et nous pensons, par conséquent, que l'étape immédiatement postérieure à la compréhension auditive est la possibilité de s'exprimer.

La connaissance d'une langue étant le résultat de la mise en oeuvre de deux facultés, l'une passive (possibilité de comprendre ce que l'on dit et ce qui est écrit), et l'autre active (capacité de parler, écrire, penser et juger), il est clair que pour atteindre à leur plénitude, il faut d'abord engendrer les habitudes qui conduisent à l'acquisition de ces facultés. Ainsi que le dit, avec beaucoup de

justesse, Mme. le Professeur PICAZO de MURRAY, du Département de Langues Hispaniques du Mexico City College, nous devons faire effort pour cultiver les quatre catégories de coutumes qui correspondent aux quatre capacités linguistiques fondamentales, auxquelles nous ajouterons celles que signale GURREY, et que nous replacerons dans l'ordre adopté par nous.

1) *Capacité de compréhension.*—Lorsque nous entendons parler une langue inconnue, nous n'entendons pas des mots, mais des séries phoniques. En unissant les éléments phoniques, nous constituons des mots, ceux-ci sont associés ensuite en constructions (grammaire) et acquièrent finalement un sens (idée). Les élèves devront donc étudier auditivement les sons, d'une manière différente toutefois de celle qui a été traditionnellement employée. Il nous faut aujourd'hui abandonner l'étude des sons et nous consacrer à celle des phonèmes. Nous devons supprimer les notations phonétiques des livres (tout au moins pour certaines langues: français, allemand, etc...), car elles sont sans utilité et n'ont pas de raison d'être. Les exercices destinés à la compréhension auditive de la prononciation, comme, plus tard, ceux qui seront relatifs à l'intonation, doivent être combinés avec ceux de vocabulaire et de construction de phrases-type. Ils doivent stimuler en même temps toutes les capacités réceptives et rétentives de l'élève.

2) *Possibilité de parler.*—Au degré élémentaire, elle doit se borner à la connaissance des phrases-type, et, par conséquent, on ne peut exiger à ce stade que le sens de l'imitation et la mémoire auditive. Les éléments mis en oeuvre sont exactement les mêmes que ceux qui jouaient précédemment, mais il y a en plus une certaine «activité». Il est donc clair que dès le début, il faut se livrer à des exercices destinés à stimuler l'émission correcte de sons, groupés en mots et en phrases, et, si élémentaire que soit la classe, abandonner les systèmes basés sur la répétition infatigable de sons ou de mots liés entre eux, et dont les élèves ignorent le sens.

3) *Possibilité de lire.*—Lorsque nous lisons, notre activité a déjà été éveillée (aussi situons-nous cette étape en 3ème lieu), de telle sorte que l'identification des lettres par rapport aux sons, et le groupement de ces lettres en mots, et des mots en phrases et en idées est déjà beaucoup plus rapide que le développement du sens de la phrase écrite. La signification de cette dernière surgit en nous avant que l'on ait identifié la totalité des lettres qui la composent, et par conséquent, des sons représentés par ces lettres. Il convient donc que les mots que l'on lit aient été entendus auparavant de nombreuses fois. L'auto-correction est alors facile, surtout si, comme cela est logique, les mots forment des phrases. Le processus d'identification des lettres et des sons, qui est analytique, se combine avec le processus de synthèse auquel se livre l'intelligence de nos élèves à la vue des sons-clés du mot. On évite les hésitations et la lecture s'effectue désormais par groupes phoniques, et non plus par sons séparés, ce qui, en Français surtout, serait dangereux et conduirait inévitable-

ment à une lecture déficiente. Afin que les élèves ne soient ni gênés, ni distraits par le «bourdonnement» de la «voix haute», à laquelle ils ne sont pas habitués, les lectures devront être faites avec une intensité de voix normale, en haussant simplement un peu le ton pour articuler plus clairement. Dans la lecture muette, très importante dès le cours élémentaire, l'orthographe est mise en relief et le son est réellement émis, bien que de façon tacite et subconsciente. Ceci explique l'intérêt de la lecture silencieuse, qui concentre l'attention objective sur les éléments sensibles (lettres, orthographe) et visuels, qui se transforment en éléments mentaux dans la lecture à haute voix. «Les éléments sensibles de la lecture à haute voix deviennent, à leur tour, mentaux: sons, prononciation). Les exercices de lecture doivent être continuels, et d'après ce que nous avons exposé, on peut déduire qu'ils ne doivent pas être traduits pour que le déchiffrement oral et intellectuel s'effectue simultanément. Si les exercices sont traduits l'unité recherchée est rompue. On doit entreprendre la lecture assez longtemps après avoir développé les capacités auditives et audioexpressives.

4) *Capacité d'écrire.*—Les éléments qui entrent maintenant en jeu sont les mêmes que pour la lecture, mais le chemin est exactement inverse. Il est certain que l'écriture donne lieu à une prononciation subconsciente qui fera, qu'au bout de quelque temps, on parviendra à une structuration, inconsciente chez l'élève, de groupes de lettres correspondant à des unités de prononciation, ce qui permettra, par analogie, d'écrire sans faute des mots inconnus, et de faire des fautes en écrivant des mots connus, dans les langues dont l'orthographe est fantaisiste (le Français, par exemple et en particulier). Au degré élémentaire, l'écriture devra, naturellement, se rapporter à des phrases-type déjà étudiées, dans lesquelles les altérations auront été signalées par le vocabulaire, les accidents morphologiques et les formes verbales élémentaires. Ce type d'exercice doit être réservé pour la dernière période du cours.

5) *Capacité d'expression des idées personnelles.*—Ces exercices, groupés sous le nom «d'exercices libres», doivent être utilisés au degré élémentaire. Ils ne doivent être effectués qu'oralement et avec l'aide du professeur. Effectués par écrit, ils ne pourraient être que nuisibles à ce premier stade de l'étude des langues étrangères.

6) *Capacité d'émettre des jugements affectifs et de valeur.*—A ce degré, ils seront limités à l'emploi d'adjectifs expressifs et d'interjections usuelles. L'expression de qualités morales, la rupture dans la construction, et tous les autres procédés stylistiques, ne doivent être que très peu employés. Le professeur ne doit pas oublier que les deux dernières capacités que nous avons étudiées, sont davantage du domaine des cours supérieurs.

Pour résumer brièvement ce que nous venons d'exposer, nous dirons que les trois ou quatre éléments constitutifs de la langue se trouvent toujours mêlés, et, par conséquent, doivent être étudiés simultanément, dès le Cours Élémentaire, mais que les sons, le vocabulaire et la construction sont fondamen-

taux, tandis que l'étude de l'orthographe peut être commencée une fois le cours bien avancé. Ainsi donc, il faudrait établir une série d'exercices et délimiter un minimum de connaissances, en vue d'obtenir successivement:

1) l'audition parfaite et l'identification des éléments de la langue: sons, mots, phrases, idées.

2) la mémorisation et l'imitation orale de ces éléments.

3) l'identification des mêmes éléments dans leur représentation graphique et leur reproduction orale et intellectuelle.

4) La transposition graphique de ces éléments, reçus oralement par un sujet étranger ou extériorisés par le même sujet, à partir de son intelligence.

5) l'élaboration libre d'une pensée et sa traduction inconsciente, ou mieux encore, l'élaboration directement dans la langue étrangère.

6) l'expression, dans cette langue, d'états affectifs ou animiques.

Les exercices que nous proposons pour réaliser notre programme du Cours Élémentaire, sont répartis sur 3 trimestres, équivalant à peu près aux trimestres scolaires. Tout en tenant compte de la marge de liberté qu'exige la méthode audio-orale, qui est une des phases de la méthode directe, nous pourrions signaler les exercices suivants:

PREMIER TRIMESTRE: *Vocabulaire.*—Pendant ce trimestre on étudiera exclusivement le vocabulaire correspondant aux objets visibles dans la classe. Souvenons-nous que le «signe-mot» ne doit jamais être séparé de l'objet. La présence de «choses réelles» est donc indispensable pour les premières leçons de langues. On doit tenir compte de l'interdiction d'employer la langue maternelle. Il ne faut jamais traduire le vocabulaire (combien de livres de textes comportent une traduction écrite!), si nous voulons tirer parti de l'enseignement audio-oral, qui est à la base de la méthode active. Comme objets concrets pour le vocabulaire, on peut indiquer: les objets de la classe, le corps humain, les matières, les vêtements, les personnes qui interviennent dans le dialogue, les adjectifs de couleurs, les dimensions, les verbes fondamentaux, et quelques autres éléments.

GRAMMAIRE: *Accords élémentaires.*—Du nom avec des adjectifs, avec la troisième personne des verbes, avec des articles. Usage des prépositions les plus simples et des pronoms personnels, pronoms démonstratifs et principaux adverbes.

Constructions élémentaires.—Avec des verbes à l'indicatif et des formes simples (utilisation du présent et du futur, et de la forme la plus simple du passé). Construction des formes interrogatives et négatives, comparatifs et superlatifs, etc... On doit s'en tenir exclusivement à la construction directe. Au début, les phrases ne comporteront qu'une seule proposition, et il n'y aura qu'une seule difficulté à résoudre par phrase.

Prononciation.—Elle sera calquée sur celle du professeur, et devra être

corrigée dès le début, individuellement et collectivement. Dans les premiers temps, elle se fera surtout en utilisant le vocabulaire. Le professeur répétera d'abord les mots, puis ce sera le tour des élèves en groupe, et ensuite de chaque élève séparément. On commencera ensuite à prononcer des phrases dites d'abord par le maître, et on profitera de toutes les occasions qu'ont les élèves de se corriger entre eux. La classe doit constituer une unité. Le professeur doit se déplacer parmi les élèves, il ne doit pas se lasser de répéter mille fois la même construction, jusqu'à ce que les enfants la saisissent et la prononcent. L'étude théorique de la phonétique doit être réduite et postérieure à l'éveil de la capacité de parler. Toute étude phonétique doit se faire sur des mots sus par coeur; ainsi l'explication en est claire et se dégage d'elle-même de ce qui a été dit antérieurement.

Lecture.—Elle est l'étape terminale de ce premier trimestre, et l'aboutissement des efforts précédents. Elle consiste à «reconnaître» graphiquement tout ce qui a été dit au cours des conversations faites en classe, c'est un canevas unique sur lequel se fixent le vocabulaire, la grammaire, la prononciation. Nous ne répéterons jamais assez que l'on ne doit pas avoir recours aux livres avant la fin du 1er trimestre. Lorsqu'ils les utiliseront, les élèves devront y trouver écrits les mots et les phrases qu'ils connaissent déjà, afin que l'auto-correction soit possible à la lecture, ainsi que la fixation visuelle des structures du langage avec lesquelles leur oreille est familiarisée grâce à la conversation. Bien entendu, la lecture, surtout celle-ci, qui est compréhensible, ne doit jamais être traduite, tout au moins pendant ce premier trimestre, si ce n'est, tout au plus, à titre de contrôle final.

L'écriture ne doit pas être abordée maintenant. Beaucoup de Didactiques l'incluent dans ce 1er trimestre, ainsi que le fait le Professeur PICAZO de MURRAY; ceci nous semble être une erreur, puisque, d'après le schéma des capacités linguistiques, que nous avons tracé plus haut, elle exige un développement assez avancé des trois facultés qui la précèdent, et que celui-ci ne peut être atteint pendant le 1er trimestre. Nous ne partageons pas non plus l'opinion du Professeur en ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle pour la traduction du vocabulaire au degré élémentaire, et sa suppression au degré supérieur. Nous adoptons un système exactement inverse.

DEUXIÈME TRIMESTRE: *Vocabulaire.*—Son étude pourra être orientée sur des objets extérieurs à la classe, en essayant de grouper les mots de certains centres d'intérêt. On ne doit pas faire un usage abusif des «parentés linguistiques», on doit proscrire les vocabulaires basés sur la similitude orale ou graphique des mots (un livre ainsi conçu est en circulation en Espagne). Les mots choisis doivent être d'usage courant, mais il ne faut pas suivre à la lettre les vocabulaires de fréquence, comme celui du Ministère de l'Éducation Nationale Français. Beaucoup de professeurs ignorent que ces manuels n'ont jamais eu pour but de se substituer aux vocabulaires traditionnels.

Les mots qui les composent sont fréquemment utilisés, et pour cette raison même ce sont, la plupart du temps, des mots «secondaires» ou «substituts», vides de contenu et sans «couleur». Ce ne sont pas tant les mots «nécessaires» qui y figurent que les mots «fréquents». Bien entendu, ceux-ci sont nécessaires, mais, inversement, beaucoup sont nécessaires qui ne sont pas forcément fréquents. Le vocabulaire de fréquence est donc un élément de contrôle efficace, mais non un critère fixe pour la sélection des mots à apprendre. Il permet seulement de vérifier à quel degré de connaissance de la langue est parvenu l'élève à un moment donné (1).

Les principaux thèmes que doit aborder le vocabulaire de cette 2ème partie du cours, sont: la maison, la cuisine, la table, l'école, le travail (bureaux, usines, boutiques), la mer, la campagne, la montagne, la ville, les sports, les spectacles, les arts et les voyages. Au total, il ne doit pas y avoir plus de 400 substantifs, et 80 à 90 adjectifs, désignant des qualités non morales, autant que possible. Les exemples des catégories morphologiques compléteront les 600 mots qui sont à étudier pendant ce cours.

Il convient de se servir du flannelgraph, ou tableau de feutre, pour conserver le lien entre le mot et l'objet. Pour son utilisation, se reporter au dernier chapitre. Il permet d'éviter en grande partie la traduction du vocabulaire. Il suffit à l'élève de la noter à côté du mot nouveau sur son cahier de classe.

Le professeur lira d'abord les mots; avec eux, il construira des phrases qui aident à leur compréhension. Il s'aidera par des gestes et par tous les moyens à sa portée: le Professeur Closset est même partisan de l'emploi de l'orthographe phonétique. Nous ne voyons cependant pas son utilité et sa valeur dans des classes d'élèves de 12 à 13 ans.

Lecture.—A la suite du vocabulaire, on fera une lecture d'entraînement, portant sur les mots récemment étudiés; mais cette lecture doit avoir une unité, une action, un sens. Il ne s'agit pas de faire des phrases détachées qui ennuieraient les élèves. Les auteurs de manuels s'efforceront d'imaginer des lectures susceptibles d'intéresser les adolescents, et adaptées à la psychologie de leur jeune âge, tout en conservant le souci fondamental de la simplicité des textes et de leur scrupuleuse gradation. Il doit être possible d'aborder les lectures sans autre préparation que celle du vocabulaire et de l'explication de tours de phrases, faite préalablement par le professeur pendant tout le cours élémentaire, et introduits peu à peu dans la conversation.

Les élèves liront deux fois le texte, sans le traduire; la première lecture sera faite à haute voix, en insistant sur la prononciation et l'intonation. La seconde sera faite d'une voix normale, et sur un ton reposé; elle sera plus spécialement consacré à la compréhension intellectuelle et à l'effort de mémoire.

(1) C'est ainsi que M. Gougenheim vient de publier, après les travaux de la Commission du Français Élémentaire, le Dictionnaire du Français Fondamental en 1960, où il recueille non seulement les mots "fréquents" mais les mots d'usage courant.

Les lectures doivent être faites chaque fois par un élève différent, mais suivies par toute la classe. Le professeur posera ensuite des questions sur le texte à tous les enfants et à chacun d'eux en particulier. Il ne faut jamais ralentir l'élan d'activité de l'ensemble de la classe. Le professeur ne doit jamais considérer les élèves séparément, en tant qu'êtres individuels, mais comme des éléments distincts d'un organisme vivant et homogène. Il faut proscrire l'ancien système qui voulait qu'un élève seul aille au tableau réciter sa leçon, alors que les autres n'étaient que de simples spectateurs. Les élèves ne doivent pas bouger de leur place, c'est le professeur qui se déplace à travers la classe, pour leur poser des questions et les surveiller. Il aura vite fait de se rendre compte si tous le suivent; il lui suffira d'observer leurs regards.

Conversation.—Après chaque lecture, on fermera les livres, et le professeur, infatigable, posera question sur question à propos du texte, de manière à contrôler exactement ce que les enfants ont compris. Les questions seront posées de telle sorte que l'on puisse y répondre facilement en répétant à peu près mot pour mot les phrases de la lecture. La structure de la langue et sa construction doivent être enregistrées par la mémoire si l'on veut parvenir à manier sans effort le mécanisme de la langue étrangère. Seule la répétition peut aider dans cette tâche, au degré élémentaire.

Ensuite, ce seront les élèves eux-mêmes qui interrogeront leurs camarades. Aussi, est-il indispensable que le manuel comporte un grand nombre de questions sur la lecture; un des élèves les lira et les autres y répondront à tour de rôle. Puis le professeur mènera de nouveau la conversation et s'entretiendra librement avec les enfants sur des sujets, qui bien que n'étant pas en relation directe avec la lecture, permettent cependant d'utiliser le même vocabulaire. Ces exercices seront cette fois destinés à créer l'accoutumance nécessaire à l'acquisition de la 5^{ème} faculté, celle de l'expression d'idées élaborées par les élèves eux-mêmes, et qui n'ont pas de lien avec le texte. Cette phase de la leçon ne doit pas durer plus de cinq minutes, et le professeur s'appliquera à corriger les défauts observés chez ses élèves.

Tant au cours des lectures que dans la conversation, et surtout dans la conclusion de la lecture, donnée par le professeur lui-même, on essaiera de dégager les aspects culturels du peuple étranger. Il est indispensable de tenir toujours en éveil la curiosité de l'auditoire, en créant une atmosphère étrangère dans la classe de langues!...

Grammaire. Au cours élémentaire, on doit s'en tenir presque exclusivement à la morphologie. Elle doit être expliquée dans la langue maternelle, en classe aussi bien que dans le manuel, car c'est la partie la plus difficile de l'étude. Néanmoins, il est absolument nécessaire de l'aborder

dès les premières leçons du 2ème trimestre. Le livre se bornera à résumer en quelques règles succinctes (sans citer les exceptions en détail) les différents éléments les plus importants. Il vaudra mieux énumérer les articles, pronoms, prépositions, adverbes, conjonctions, etc..., les plus employés que de se perdre en digressions sur leur formation, leur emploi, etc..., ce dernier aspect devant être traité en classe. La manuel se contentera de ne pas gêner le système adopté par le professeur, aussi devra-t-il contenir seulement des résumés rationnels et généraux. «L'atomisation» de la grammaire est dangereuse et inutile, et la mémoire doit ici jouer plus que l'intelligence; il suffit que les élèves retrouvent facilement dans le manuel ce qu'ils y cherchent.

Le professeur devra expliquer la grammaire au cours de l'étude des textes. Les mots nouveaux seront commentés au fur et à mesure de leur apparition (Comment forment-ils leur féminin? et leur pluriel? Pourquoi?, etc...). Il en sera de même pour les constructions. Le tout sera noté soigneusement sur le cahier de classe. C'est le seul procédé valable pour l'apprentissage de la grammaire, car il fixe dans la mémoire des élèves le cas concret de tel ou tel substantif, adjectif, préposition, verbe, etc... Les enfants n'ont pas la maturité d'esprit suffisante pour savoir appliquer à chaque cas particulier la règle ou l'exception qu'ils ont apprise par coeur, en partant d'un schéma grammatical abstrait qui ne représente rien pour eux. Le professeur donnera de nombreux exemples, il en fera chercher de nouveaux aux élèves, mais toujours extraits d'un vocabulaire courant et de phrases simples et courtes, qui mettent bien en relief la difficulté à résoudre. Combien de manuels s'obstinent encore à citer les auteurs classiques, que la grande majorité des élèves ne comprennent pas!

Les exercices de grammaire ne viseront pas tant à entraîner les enfants qu'à vérifier s'ils manient plus aisément les éléments de la langue exposés dans chaque chapitre. Aussi, ils ne doivent pas être difficiles; phrases simples à compléter, à construire, etc... Ils sembleront à l'enfant un jeu distrayant, et non un pensum antipathique et fastidieux; il doit pouvoir les faire de façon spontanée, et trouver, presque sans réfléchir, la solution aux difficultés qui se présentent dans l'emploi de chacun des éléments de la morphologie.

Prononciation.—Les exercices de prononciation serviront d'intermède entre les deux parties de la leçon. Il est bien entendu que la «leçon» dont nous parlons, s'étale sur les 6 heures de cours de la semaine, chaque semaine on prendra donc un nouveau vocabulaire et le cycle recommencera systématiquement.

L'entraînement à la prononciation et l'intonation se fera sur des poésies, des chansons et des lectures simples, de caractère littéraire (contes). Le professeur variera les sujets au cours de la semaine. Il devra toujours lire 2 fois le texte, très lentement et en lui donnant le maximum d'expression. Puis

il le traduira (il peut présenter quelques difficultés), et il le lira à nouveau phrase par phrase, en faisant répéter les élèves après lui. Ils doivent pouvoir apprendre par cœur les poésies et les chants, et se souvenir de même des contes. A l'âge du Cours Élémentaire, cela ne représente pas pour eux un gros effort. Les poésies seront sélectionnées parmi les oeuvres de bons auteurs, et adaptées au niveau mental des enfants, les chansons, contes, légendes historiques, anecdotes célèbres, etc..., feront partie du folklore et du patrimoine commun de culture populaire du peuple étranger.

Le professeur doit corriger très scrupuleusement la prononciation et l'intonation. Il fera donc usage des disques et du magnétophone et établira des fiches individuelles pour chaque élève, ainsi que nous l'expliquons au dernier chapitre de cet ouvrage, en traitant des moyens audiovisuels. Ainsi, la diction de chaque élève sera soigneusement contrôlée et suivie. Pendant l'heure de classe consacrée chaque semaine à la diction, on récitera les poésies des semaines antérieures, et on chantera le répertoire complet des chansons.

Écriture.—On doit l'ahorder déjà à ce second trimestre. A cet effet, le 5ème jour de cours, on relira le texte de la semaine, et, autour de ce sujet, on préparera un thème élémentaire, reproduisant, à quelques petites variantes près, les phrases qui ont été lues. Ce travail se fera en classe, et avec l'aide du professeur. Après l'avoir corrigé au tableau, puis effacé, le maître dictera le corrigé, et les élèves le copieront sur leur cahier de classe. Un élève, parmi les plus faibles, écrira la dictée au tableau et au fur et à mesure, le professeur expliquera les règles d'orthographe.

Enfin, les élèves devront, en classe ou à la maison, reproduire et rédiger seuls un passage de la lecture, afin de bien fixer le sujet dans leur esprit, sans faire appel à leur imagination, et d'éviter ainsi la conception et l'expression d'idées personnelles. Le passage choisi devra être rédigé avec d'autres mots, et certaines variantes dans la façon de s'exprimer, mais non dans le contenu du texte.

Initiation culturelle. L'initiation des élèves à la culture du pays étranger, est déjà indispensable à ce stade. On doit y employer une bonne moitié de la dernière classe, l'autre étant réservée à la révision de tout ce qui a été fait pendant la semaine, en insistant sur le vocabulaire, la grammaire, les tours de phrase nouveaux, l'orthographe et les mots importants rencontrés dans le «centre d'intérêt» choisi.

L'aspect culturel de l'enseignement portera surtout sur la géographie physique, humaine et économique du pays étranger, la description de ses paysages et de ses villes, de ses coutumes, de son folklore et des principales légendes historiques et littéraires. Les projections fixes doivent ici jouer un rôle important. On pourra se servir de l'épidiascope pour passer des cartes postales et des planches en couleurs, provenant de la correspondance scolaire des cours supérieurs (voir dernier chapitre). Les commentaires du professeur seront simples et courts et les diapositives nom-

breuses. Bien entendu, l'ordre suivi sera le même que celui des leçons—par exemple, le professeur décrira le relief du pays lors de l'étude du chapitre sur la «montagne»; il parlera de la pêche, des ports et des côtes à la fin de la semaine où l'on aura étudié «la mer», etc...—. Il devra, en outre, avoir toujours présentes à l'esprit les règles que nous avons données au début de ce chapitre pour déterminer la finalité de cet enseignement culturel.

TROISIÈME TRIMESTRE.—Pendant ce dernier trimestre, on poursuivra toutes les tâches entreprises antérieurement, jusqu'à en finir avec les 20 leçons que comporte le programme proposé. Il importe ensuite de faire une sérieuse révision générale, pour se remémorer les choses oubliées, comprendre clairement celles qui étaient restées confuses et raviver les connaissances.

Au cours de cette période, on pourra proposer des sujets libres, afin de permettre l'expression d'idées personnelles. Mais le professeur devra prendre la peine de corriger très minutieusement ce genre d'exercices, et laisser toujours place à de nombreuses «réflexions grammaticales» (usage des prépositions, concordances, accords des verbes, etc...).

De même, on commencera des lectures libres, extraites de la littérature pour la jeunesse; elles seront traduites, après avoir été préparées et expliquées par le professeur. On suscitera des dialogues, mais cette fois à propos de ces textes nouveaux, et non plus autour de la leçon révisée, que les élèves doivent connaître désormais parfaitement.

Il est clair que nous ne prétendons pas signaler ces exercices comme étant les seuls susceptibles de conduire à la connaissance progressive d'une langue étrangère. Nous ne les croyons pas non plus les meilleurs et nous pourrions en prescrire bon nombre d'autres qui ne sont, malheureusement, pas applicables dans la plupart de nos Cours Élémentaires de langues vivantes (de 50 à 80 élèves par classe, bien que la Loi de 1957 indique un maximum de 50 pour les centres officiels, moyenne qui est, d'ailleurs, généralement respectée). Nous pouvons cependant affirmer que, grâce à la méthode que nous préconisons, on peut obtenir des résultats tout à fait satisfaisants, qui ont d'ailleurs été sanctionnés par une soigneuse expérience pédagogique.

COURS MOYEN

Temps: 4 heures par semaine.

Objectifs: A la fin de ce cours, l'élève doit:

- a) Comprendre la langue étrangère parlée à une cadence normale, mais en se servant seulement du vocabulaire et des phrases type étudiées et qui font partie du langage couramment utilisé dans le pays d'origine de la langue.
- b) Parler avec une prononciation correcte, dans le cadre des limites lexicologiques et syntactiques signalées ci-dessus.
- c) Lire, en les comprenant, des textes où se retrouve le langage parlé

tel que nous l'avons défini, et, avec l'aide d'un dictionnaire, n'importe quel texte, à l'exception des passages littéraires les plus difficiles, ou des textes techniques, déjà ardues en eux-mêmes.

d) Exposer librement, mais avec simplicité, des idées personnelles, dans un style concis et correct.

e) Traduire indifféremment d'une langue à l'autre des textes élémentaires.

Ce cours moyen n'est pas autre chose qu'un élargissement du Cours Élémentaire. Les bases en sont les mêmes, l'étude et la connaissance du langage oral doivent aller de pair avec celles de la langue écrite. Aussi, convient-il d'exiger toujours des élèves une grande activité; tout en leur réclamant un plus grand effort intellectuel. Deux matières essentiellement doivent recevoir une impulsion décisive, à ce stade: d'une part, le vocabulaire, et d'autre part, l'étude du mécanisme de la langue (étude consciente, basée sur la grammaire). Ceci ne signifie pas que l'on doive abandonner les autres éléments; bien au contraire, ils doivent poursuivre leur marche ascendante, commencée au cours antérieur. L'écriture et la prononciation sont très importantes. Cette dernière ne doit jamais être négligée, bien que dans les étapes plus avancées, la progression soit très lente. Nous allons donc essayer de déterminer les matières propres à ce cours moyen, dans les limites du possible, et tout en sauvegardant cette «liberté» que nous ne cesserons de proclamer indispensable.

Vocabulaire.—Il faut insister, en les complétant, sur les «centres d'intérêt» du Cours Élémentaire. L'apprentissage du vocabulaire peut être plus méthodique, on peut ajouter de nouveaux centres d'intérêt, en tenant compte du fait qu'il faut préparer un vocabulaire étendu, susceptible d'être étudié tout au long de ce cours et du Cours Supérieur. Les listes de mots devront donc être complètes afin qu'à n'importe quel moment l'élève puisse y trouver les termes inconnus qu'il rencontre au cours de ses lectures libres. Il ne s'agira pourtant là que de mots appartenant au langage courant du pays étranger. Le langage ne doit pas se plier aux exigences de l'élève, c'est l'élève qui doit peu à peu s'adapter au langage ordinairement employé. Dans ces vocabulaires, les mots qui doivent être bien connus seront mis en relief (caractères d'imprimerie différents), les autres seront seulement lus afin que les élèves en reçoivent une première impression auditive et visuelle, et que, sans qu'ils leur soient familiers, ils puissent cependant les reconnaître et les retrouver à l'occasion, dans leur cahier de classe. Ces vocabulaires seront soigneusement gardés par les élèves. Ils y noteront également les particularités morphologiques, syntactiques, lexicologiques ou stylistiques rencontrées en faisant usage des mots qui les composent.

N'oublions pas qu'aussi importants que les termes littéraires, sont ceux qui se rapportent à la technique, l'industrie, l'économie, la société, etc... En effet, la majorité des étudiants de notre Baccalauréat Élémentaire est appelée

à dévier ses études classiques vers d'autres, de type moyen également, mais techniques. Et il est logique que, dans leur formation, les langues vivantes jouent un rôle important. C'est la raison pour laquelle, nous, professeurs de langues vivantes, nous devons nous efforcer de bien les préparer, en vue de ces futures activités professionnelles.

Le vocabulaire doit porter sur l'ensemble des activités humaines, dans le temps et dans l'espace. Aussi, doit-on développer également les thèmes se rapportant à la vie matérielle et professionnelle (ergologie), et ceux qui traitent de la vie sociale (sociologie), et de l'esprit (animologie). Les centres d'intérêt fondamentaux seront donc établis en fonction de ce triple critère, et ils comporteront: la ferme et les animaux—la campagne et les travaux des champs—la vendange et le vin—les bois, la chasse et la pêche de rivière—les plantes, fruits et arbres—la mer, la navigation et la pêche en mer—les usines et ateliers—les mines et les industries lourdes—les bureaux—le commerce et les banques—l'artisanat—la santé et les sports—les Sciences—les arts et les spectacles—les religions—l'enseignement—l'Etat—les villes et les communes—les moyens de communication et les transports—l'armée et la guerre.

D'après le rythme de la classe, le professeur jugera jusqu'à quel point il doit étendre la connaissance de ce vocabulaire, sans surcharger par trop les élèves, et de façon à ce que les mots appris ne restent pas seulement dans la mémoire, mais aussi s'incorporent «activement» à la langue.

L'enseignement du vocabulaire s'appuiera sur des lectures spécialement préparées, ainsi, que nous l'avons indiqué pour le Cours Élémentaire. Il faudra également imaginer des conversations et des questions, ainsi que des thèmes d'application simples, rappelant les mots étudiés. Tous ces travaux seront faits en classe, et la technique sera, en somme, la même que pour le cours précédent.

Lecture.—En plus de la «leçon» proprement dite, on ajoutera des lectures extraites de textes littéraires, de journaux, de revues, etc... mais toujours en rapport avec le «centre d'intérêt» étudié. Elles exigent une participation très active du professeur, qui se charge de les lire et de les expliquer d'avance. Il convient de réserver une place importante au commentaire grammatical du texte, non seulement en ce qui concerne l'étude des tours de phrase, idiosyncrasies, etc..., mais aussi les particularités lexicologiques du passage considéré. Dans ce cours, le commentaire grammatical sera de la plus haute importance.

Prononciation.—On continuera les exercices individuels de prononciation et intonation, en suivant les mêmes règles qu'au Cours Élémentaire, et l'emploi des moyens audio-oraux est particulièrement recommandé. Cependant, on doit surtout concentrer les efforts sur les progrès dans la lecture et l'intonation, à l'aide de textes spécialement préparés à cet effet.

La Grammaire.—L'étude de la grammaire s'avère fondamentale, en dépit de ce qu'en disent les nombreux ennemis de la méthode grammaticale. Il est

intéressant de nous arrêter quelque peu sur un point si discuté, et dont la portée ne saurait être négligée dans une étude comme celle que nous avons entreprise.

Plusieurs tendances apparaissent dans ce domaine capital; d'un côté se trouvent les partisans farouches de la méthode directe, qui s'efforcent de démontrer l'inutilité de la grammaire, ou plutôt essaient de prouver que l'on peut arriver à la connaissance de la langue sans y avoir recours (bien que le chemin à parcourir soit beaucoup plus long). D'autres professeurs, très nombreux et plus raisonnables, préconisent une grammaire exclusivement déductive. Un très petit nombre de maîtres défend encore la grammaire fonctionnelle. Une autre catégorie est constituée par ceux qui sont partisans de la «grammaire des fautes», c'est-à-dire de la grammaire des points de divergence entre les deux langues, et ceux que GURREY dénomme avec humour les partisans «de faire un peu de grammaire», et qui font de l'étude théorique complète de la grammaire des exceptions la base de l'apprentissage d'une langue.

Parmi les tendances les plus modérées, nous pouvons trouver celles des Professeurs GURREY et CLOSSET. Le premier proscriit l'étude théorique et organique de la grammaire comme ensemble de faits, parties, formes, etc... L'étude doit être faite uniquement par l'intermédiaire d'exercices; «davantage d'exercices sur l'emploi des inflexions et des temps, davantage de pratique orale, davantage de phrases illustrant les points de grammaire que les élèves ont de la peine à assimiler». GURREY est ennemi des analyses grammaticales et logiques, qui, selon lui, manquent d'intérêt. De son côté, le Professeur CLOSSET écrit: «La grammaire, sans doute, n'est pas toute la langue; mais elle en constitue la base nécessaire, le squelette, la charpente; sans une étude sérieuse, fondée sur l'observation réfléchie de la structure grammaticale d'une langue, sans une connaissance sûre et suffisamment large de l'essentiel de la grammaire, sans de très nombreux exercices grammaticaux, on ne peut prétendre posséder une langue effectivement...» La grammaire, donc, et nous insistons sur ce point ne saurait être traitée en parente pauvre. Mais la théorie sera toujours un aboutissement, et non un point de départ. Contrairement à GURREY, CLOSSET expose la nécessité d'une étude élémentaire, mais complète de la grammaire, dès les premières années d'étude de la langue étrangère. «Une langue vivante ne peut s'apprendre à l'école intuitivement ou par simple imitation, et l'élève qui pense dans sa langue maternelle n'est pas capable de dégager par lui-même les lois de la langue étrangère. L'élève doit assimiler consciemment les règles de grammaire, non seulement pour connaître les lois particulières de la langue qu'il étudie, mais aussi pour ne pas tomber dans des erreurs auxquelles l'entraînent facilement les usages de la langue maternelle».

Pour notre part, nous acceptons pleinement les doctrines du Professeur

CLOSSET. La grammaire aide à acquérir plus rapidement la connaissance des automatismes du langage, en les découvrant et les comprenant de façon claire et succincte. Mais, avec le Professeur GURREY, nous pensons que la grammaire doit être accompagnée de nombreux exercices, bien choisis. Le choix est fondamental. C'est à travers eux, en effet, que nos élèves se familiariseront avec les mécanismes à mettre en oeuvre pour exprimer leur pensée dans la langue étrangère. Dès l'abord, tant dans le domaine de la morphologie que dans celui de la syntaxe, une distinction s'impose entre les matières essentielles, nécessaires ou simplement accessoires. L'étude des deux premières catégories sera inductive, c'est-à-dire que l'on partira d'exemples concrets rencontrés dans les textes ou au cours de l'explication du vocabulaire. On exposera d'abord clairement ce qu'est le «fait grammatical» fondamental, puis on dictera les règles, illustrées par de nombreux exemples oraux, et suivies d'exercices écrits, comportant tous la difficulté à résoudre. Il convient d'insister particulièrement sur les points d'application directe et pratique, mais il n'en faut pas négliger pour autant ceux qui présentent un intérêt plus théorique. Quant aux questions accessoires, elles seront simplement expliquées assez brièvement au fur et à mesure de leur rencontre; il n'est pas utile ici de multiplier les exercices écrits.

De toute manière, nous pensons, qu'en dehors de l'apprentissage oral et direct de la grammaire inductive et des exercices qui s'y rapportent et sont faits sur le cahier de classe, il est nécessaire que les élèves puissent consulter (non pas apprendre) une grammaire complète de la langue étrangère, où apparaissent exposées systématiquement, toutes les connaissances qu'ils auront acquises peu à peu. Une telle grammaire, présentée sous forme d'un ensemble simple, organique, et homogène, devrait figurer dans tous les manuels scolaires; elle aiderait les élèves à résoudre certaines difficultés (doutes sur la formation des féminins, désinences verbales, emploi des verbes, pronoms, prépositions, accord des participes, usage des périphrases verbales, etc...). On a tenté des expériences de ce genre dans divers pays européens, de même que pour les langues classiques. En Espagne, les plans d'étude actuels préconisent une grammaire unique pour le Grec et une autre, du même type, pour le Latin. D'une part, on évite ainsi que le professeur perde du temps à expliquer des cas particuliers, d'autre part, les élèves comprennent petit à petit la structure de la langue, d'un point de vue plus général. Cette grammaire doit être rédigée dans la langue maternelle pour plus de clarté.

Cependant, nous insistons encore sur le fait que l'enseignement de la grammaire doit être *essentiellement inductif*, avec des exemples pris «sur le vif», c'est-à-dire dans les textes en cours d'étude, et complétés par des exercices: rédactions, thèmes, versions, mots dont on doit indiquer la terminaison, transposition d'un temps à un autre, usage des tours de phrase et périphrases, etc... Le choix des exercices exige un grand soin. Il serait souhaitable qu'ils forment une unité de sens et n'utilisent que le vocabulaire connu. Un même exer-

cice ne doit pas non plus comporter plusieurs règles à appliquer, les élèves s'y perdraient et feraient des erreurs.

Les analyses n'enseignent pas une langue, sur ce point, nous partageons l'avis du Professeur GURREY; elles permettent, cependant, au professeur de vérifier si l'élève connaît réellement la langue. Qu'elles soient logiques ou grammaticales, elles constitueront donc la phase finale de l'apprentissage de la grammaire. Sans enseigner rien de nouveau, elles servent à s'initier à une étude psychologique (si toutefois nous ne poussons pas trop loin leur finalité) des modes d'expression propres à chaque langue. Ces analyses peuvent être faites dans la langue étrangère: elles supposent, en effet, une connaissance plus que moyenne de la grammaire. Aussi, est-il toujours utile de faire connaître la terminologie grammaticale dans la langue apprise; bien que la plupart des termes correspondent, certains ont parfois une valeur différente (en Français, par exemple, les compléments d'agent et d'attribution, etc...).

Le professeur doit augmenter peu à peu la difficulté des leçons, en tenant compte du niveau de l'ensemble de la classe, au Cours Moyen et au Cours Supérieur. Il pourra disposer d'une abondante série d'exercices, en plus de ceux qui se trouvent dans les manuels, ceux-ci seront variés et permettront à la fois d'acquérir l'automatisme dans l'usage des formes et constructions difficiles, et de mettre en application certaines questions déterminées qu'il est indispensable d'expliquer en classe, et qui ne se trouveraient pas dans les textes étudiés.

L'organisation de la classe et sa distribution suivant les semaines est sensiblement la même que pour le Cours Élémentaire. Toutes les activités orientées vers la connaissance de la culture du peuple sont également ici fondamentales. Il conviendrait d'insister en particulier sur la «vie actuelle» de la nation étrangère: coutumes intimes, familiales et sociales, groupes sociaux et professions, organisation administrative, progrès scientifiques, apport culturel, enseignement, etc..., ayant toujours pour point d'appui le «centre d'intérêt» de la semaine. A côté des moyens audio-visuels, on pourra entreprendre la correspondance scolaire internationale, dont nous avons longuement parlé dans le dernier chapitre de cet ouvrage.

Périodiquement, on procédera à des révisions, ainsi qu'il a été dit pour le cours précédent. Elles comporteront plus de devoirs écrits que d'exercices oraux: dictées, thèmes, applications grammaticales, auxquels on ajoutera des rédactions libres, afin d'habituer l'enfant à l'expression d'idées personnelles et de jugements de valeur. Avant d'entreprendre ce genre de travail, le professeur donnera les directives indispensables pour le mener à bien dès le premier jour.

En résumé, à la fin de ce Cours Moyen, nos élèves doivent donc posséder un vocabulaire d'environ 100 adjectifs, 800 substantifs, ainsi que les «mots-outils» et les catégories grammaticales, en plus des verbes d'usage courant au langage parlé. De même, ils doivent avoir une idée claire des principaux faits

grammaticaux et pouvoir s'exprimer correctement, oralement et par écrit, dans les limites d'un langage élémentaire. Il ne faut pas qu'ils commettent de fautes de grammaire graves en écrivant, et les dictées seront préparées de manière à ce que les erreurs soient réduites au minimum. Ils feront preuve d'un certain degré de connaissance du pays étranger, qu'ils jugeront déjà personnellement. Ils liront correctement, avec une prononciation claire et compréhensible, et en essayant d'imiter l'intonation propre à la langue. On n'aura plus recours désormais aux chansons, légendes, contes et poésies, et l'on commencera la correspondance internationale, dont la régularité sera maintenue par la vigilance du professeur.

COURS SUPÉRIEUR (1)

Temps: 4 heures par semaine.

Objectifs: A la fin de ce cours, les élèves doivent être capables:

- 1) de comprendre très bien la langue étrangère, parlée sur un rythme normal.
- 2) de converser dans cette langue, correctement et de façon compréhensible.
- 3) de lire sur un ton expressif et de comprendre un texte de difficulté moyenne à la première lecture attentive.
- 4) de faire une rédaction simple dans la langue étrangère.
- 5) de traduire dans les deux sens, avec exactitude et dans un langage clair.
- 6) d'écrire, sous la dictée, des textes faciles et de rédiger une lettre ou toute autre composition laissant libre cours à leur inspiration.

Pour atteindre ces objectifs, on poursuivra les exercices systématiques de prononciation, lecture, conversation et dialogues, thèmes, dictées, rédactions, entraînement de la mémoire, etc..., auxquels on ajoutera une étude dirigée de la grammaire: on la lira et la commentera en classe, à titre de révision, et les élèves eux-mêmes chercheront oralement de nombreux exemples.

Quatre aspects de l'enseignement prennent cependant le pas sur les autres, à ce degré; ce sont: l'élargissement de l'horizon culturel, la connaissance de la langue écrite, l'analyse grammaticale et logique, et enfin le maniement aisé d'un vocabulaire abondant (surtout des adjectifs), acquis par la lecture et la traduction, auxquelles une large place doit être faite dans ce cours, puisqu'elles ne présentent plus les dangers qui étaient à craindre au degré élémentaire.

La culture du peuple étranger.—Son enseignement doit être intensifié, au point qu'il devienne le pôle d'attraction du cours. Pour ce faire, le professeur

(1) Le Plan 1957 ne prévoit qu'une heure par semaine pour ce cours. Pour notre part, nous allons exposer notre programme sans tenir compte de cet horaire, ainsi que nous l'avons dit au paragraphe "horaires", du présent chapitre.

utilisera tous les moyens à sa portée, et dont nous avons entretenu nos lecteurs au début de ce chapitre. Cette étude est une synthèse claire et objective, et non quelques notes dispersées et subjectives. Ce qui n'empêchera pas le professeur d'exposer ensuite son point de vue personnel sur l'«esprit», le «génie», et la culture du peuple envisagé.

Nous proposons le schéma suivant de cette synthèse culturelle:

I. LES TERRES.

Paysages, orographie, hydrographie, climat, ressources naturelles.

II. LES HOMMES.

Population, histoire, ethnique, et démographie.

III. LA CULTURE.

a) *Ergologie*:

- Vie matérielle et économique de la famille.
- Vie matérielle et économique de la nation.
- Industrie, agriculture, commerce et transports.

b) *Sociologie*:

- Caractères du groupe familial: us et coutumes, fêtes de famille, etc...
- Caractères de la société à l'échelle de la nation: classes et organisation sociale, professions, etc...
- Organisation politique et administrative.

c) *Animologie*:

- Religion et croyances.
- Conception de l'homme, de la vie, de la société, de l'Etat, etc...
- La vie de l'esprit: Littérature, Histoire, Arts, Musique, Sciences, etc...

Les professeurs, tout comme les manuels scolaires, doivent se rendre compte qu'une longue et froide énumération de faits est ennuyeuse et inefficace. Ce qui intéresse, c'est une description simple et objective, qui serve ensuite de thème à des conversations, et présentées sous forme de leçons semblables, en quelque sorte, à celles que ferait le professeur d'Histoire. Il n'importe pas tant d'accumuler de la science, que de se perfectionner dans la connaissance du

peuple étranger, et de «creuser» toujours plus avant dans l'inépuisable champ de sa culture.

Ces leçons ou causeries seront brèves et «occasionnelles», mais, en outre, tout au long du cours, on devra commenter les textes lus en insistant sur les aspects qui peuvent aider à définir, caractériser, comprendre et aimer le peuple dont on apprend la langue.

C'est ici que doivent jouer leur rôle éducatif le cinéma, la radio, la télévision, les disques d'enregistrements parlés ou musicaux, les projections et les conférences des lecteurs ou des professeurs d'Université étrangers. Il ne suffit plus que les élèves s'habituent au langage de leur professeur, il faut qu'ils entendent parler d'autres personnes, soit de vive-voix, soit par l'intermédiaire des disques.

Si le professeur sait les contrôler et les encourager habilement, sans les leur imposer, les élèves prendront un plaisir de plus en plus vif aux lectures de revues et livres d'art, science, littérature, etc... dont sera abondamment pourvue la bibliothèque de la classe. Nous parlerons de sa composition et de ses caractéristiques dans le dernier chapitre de notre ouvrage. Sous ce rapport, également, il serait intéressant de posséder un manuel contenant une bonne anthologie de textes aux aspects et aux styles les plus divers.

Lecture et traduction.—Il convient d'augmenter progressivement la difficulté et la longueur des lectures proposées, et d'aborder des textes littéraires, en laissant, toutefois, pour plus tard ceux qui sont particulièrement obscurs; les lectures de textes modernes seront très variées. Nous sommes tout à fait partisans de la traduction, qui se révèle nécessaire, pendant ce cours Supérieur, et à laquelle les élèves doivent être soigneusement entraînés.

Exercices écrits.—Si les rédactions sont libres, le professeur n'en choisira pas moins le sujet de façon claire et précise. Il serait néfaste de proposer des thèmes trop vastes que, même dans leur langue maternelle, les élèves ne sauraient pas développer avec aisance, à moins de posséder des aptitudes littéraires particulières. Aussi, la forme épistolaire est-elle une des plus recommandables car elle invite à employer une langue vive, spontanée et naturelle. La correspondance scolaire internationale porte ici tous ses fruits.

On continuera à faire de nombreuses dictées, toujours préparées d'avance. Elles serviront de base aux analyses logiques et grammaticales. Il ne faut pas que celles-ci dégénèrent en une simple étude de formes, mais qu'elles restent toujours un exercice bien conduit et fructueux qui fasse pénétrer la structure de la langue.

En outre, les élèves devront préparer régulièrement des thèmes de plus en plus difficiles. Ces travaux se feront en classe, car ils nécessitent une participation active du professeur, afin qu'ils ne se transforment pas en «entraînement aux incorrections».

COURS DE LITTÉRATURE (1)

Temps: 2 années.

2 heures par semaine.

Objectifs: Après avoir suivi ce cours, les élèves doivent:

1) Comprendre presque intégralement la langue écrite de n'importe quel type de texte, la langue parlée d'une émission radiophonique ou d'une conférence quelconque, et capter avec assez de facilité le dialogue d'un film en version originale.

2) S'exprimer correctement dans la conversation et discuter avec aisance sur n'importe quel sujet, en commettant peu de fautes.

3) Posséder une connaissance générale assez étendue de la littérature de la langue, et avoir lu des textes se rapportant à toutes les époques littéraires.

4) Lire tout à fait couramment, avec une intonation très proche de celle qu'aurait un habitant du pays, en tenant compte, toutefois, des différences qui existent entre chaque élève en ce qui concerne la prononciation.

5) Lire les auteurs classiques, sans qu'il leur soit nécessaire de recourir trop fréquemment au dictionnaire.

6) Connaître les événements marquants de l'Histoire et les grandes époques de l'Art du pays dont ils ont étudié la langue.

Peut-être nos lecteurs seront-ils déconcertés par le titre que nous avons donné à ce cours. Nous ne pensons en aucune manière donner un cours de Littérature. Bien au contraire, nous croyons que l'on doit se borner à intéresser les élèves à la pensée, à la sensibilité et à «l'humanisme» qui caractérisent une littérature nationale étrangère. Nous ne l'envisageons que sous son aspect culturel et humain. Aussi, ne sommes-nous pas partisans de l'étude d'une histoire des écrivains, mais de celle des textes littéraires, dont les éléments sensibles composeront notre esthétique, et les contenus idéologiques enrichiront et nuanceront notre «humanisme», notre connaissance de l'homme dans le Temps et dans l'Espace.

De même, il nous semble que l'intérêt linguistique doit prendre le pas sur l'intérêt historique. Il n'est, par conséquent, pas suffisant de lire et de commenter les textes en suivant un ordre chronologique. Mais il faut que le professeur sélectionne lui-même les lectures les plus adaptées aux «climat» de chaque classe, en usant de sa faculté de changer tout ordre établi d'avance.

Ainsi, il semble logique d'aborder ce cours avec l'étude des textes de la littérature moderne, car, en dépit de la difficulté que présentent certains auteurs contemporains, la langue en est, en général, plus accessible que celle des

(1) Nous avons vu que les Programmes Officiels du Plan 1957 ne prévoient qu'un seul cours de langues étrangères de 3 heures par semaine, pour le Baccalauréat Supérieur. Nous avons déjà signalé qu'il suffirait d'adapter notre propre horaire—2 heures par semaine pendant 2 ans—au programme officiel pour mettre en application les idées que nous exposons ici.

écrivains antérieurs au Romantisme. Il faut remarquer, cependant, que dans certaines langues (en Français, par exemple), le vocabulaire des « Anciens » et « Classiques » est plus simple que celui de la génération littéraire des 50 ou 80 dernières années.

On pourrait donc consacrer la première année au commentaire des textes modernes, et la seconde à celui des auteurs antérieurs à 1850 ou 1870, suivant le pays envisagé.

Avant d'aborder une période de l'histoire des Lettres, il convient que le professeur la situe dans le temps auquel elle appartient, et qu'il fasse de petites causeries suivies de débats, à propos des grands mouvements littéraires ou des vingt écrivains les plus marquants de la langue étrangère. Il ne faut pas prétendre à une étude rigoureuse de la littérature, elle dépasserait complètement les limites de l'enseignement moyen et du niveau moyen que doivent atteindre nos élèves, dans la pratique, si bien préparés qu'ils soient au point de vue linguistique.

Pour ce qui est des références biographiques et de la production littéraire (avec une brève étude de l'oeuvre de chaque auteur), les élèves les trouveront dans les manuels, qu'ils pourront aisément consulter, s'ils se sentent particulièrement attirés vers la littérature, ou intéressés par tel sujet précis. Tous ne partagent pas, en effet, ce goût des Lettres, surtout à ce stade où la « vocation » de chaque enfant commence timidement à se faire jour.

Il conviendra d'esquisser des vues d'ensemble, claires et bien schématisées, et il sera préférable d'étudier plusieurs textes d'une vingtaine ou d'une trentaine d'auteurs, qu'un ou deux passages d'une centaine d'écrivains. Il faut que les élèves se rendent compte qu'il existe des « styles » différents, des manières de s'exprimer différentes, suivant les préoccupations esthétiques ou le climat historique de l'époque. Mais, en marge de ces leçons ou causeries aux vastes perspectives, ce seront toujours les explications données à partir du texte qui seront les plus profitables.

Nous avons dit précédemment que le meilleur système pour indiquer la manière de réaliser un exercice, est de donner un exemple; nous suivons donc les indications que publie, à ce sujet, le Centre National de Documentation Pédagogique, dans sa brochure intitulée: « Instructions générales pour l'Enseignement des Langues Vivantes ».

On évitera, à titre de « premier contact avec un texte nouveau » d'en recommander la préparation solitaire, presque toujours peu rigoureuse ou peu méthodique, et qui, de toute manière, exige la reprise en commun du travail proposé. On n'abordera pas nécessairement les textes dans l'ordre chronologique ou synoptique, adopté par le livre; on considérera d'abord le niveau de la classe, ses acquisitions et ses besoins particuliers.

Il va de soi qu'avant d'entrer en classe, on aura déterminé aussi exactement que possible, en fonction des aptitudes du groupe, le nombre de lignes ou

de vers qu'il est possible d'explorer utilement : un examen superficiel, sans précision ni cohérence, est une perte de temps et un exemple dangereux.

Il y a grand avantage, avant d'aborder un texte nouveau, à enseigner, tous livres fermés, les éléments verbaux indispensables à sa compréhension, en les faisant à mesure employer dans des propositions complètes après les avoir inscrits au tableau. La perception de l'intérêt réel et de la valeur littéraire du texte ne sera plus ainsi entravée d'obscurités nombreuses lors de sa lecture. Pour ne pas fatiguer l'attention en la dispersant sur des notions dépareillées ou abstraites, on trouvera parfois avantageux de grouper alors les termes nouveaux autour de leur centre d'intérêt réel, nettement annoncé : à savoir le contenu schématique du texte, les faits essentiels formulés dans les phrases qui suivent et dont va être étudiée la contexture.

On veillera à ne pas associer *trop* de synonymes aux termes immédiatement indispensables à l'intelligence du texte, mais on doit étudier les plus fréquents. Attention à ce que les mots nouveaux ne soient jamais traduits. On doit en élucider le sens à partir de phrases construites par le professeur, pour faire dégager le sens exact du mot nouveau. Rappelons-nous que le vocabulaire exige la participation active des élèves.

Il conviendra d'obtenir, à partir de la seule audition, et avant toute inscription au tableau, la *prononciation* nette de chaque terme enseigné, la graphie n'intervenant qu'en second lieu.

Le contrôle de l'assimilation du vocabulaire nouveau se fera au moyen de questions qui conduiront l'élève à réemployer pertinemment, dans des propositions complètes, les termes expliqués. La lecture sera faite d'abord par le maître, soit avant, soit après l'ouverture des livres, selon la difficulté du passage, mais seulement après cette assimilation ou révision des termes ou des tours de phrase nécessaires. Elle soulignera, avec toute la netteté possible, à la fois le sens et le mouvement des paragraphes successifs. On ne demandera pas aux élèves de lire à haute voix avant que le détail ait été élucidé et que la teneur du texte ait fait l'objet de l'entretien dirigé qui constitue l'activité principale de toute classe de langue vivante. On choisira un petit nombre de phrases pour la mise au point de la diction, couronnement sonore et rythmique de l'examen du détail.

Le commentaire doit se faire au moyen de questions et réponses uniquement dans la langue étrangère. Il comprendra non seulement la solution des difficultés définies plus haut, mais aussi l'évocation successive des faits, puis des idées du texte, enfin celle des souvenirs et des réactions qu'il suscite chez les élèves, sur les plans humain, moral ou littéraire.

Dans l'entretien sur le fond et la forme on se gardera d'encombrer ses données de notions générales d'Histoire littéraire qui ne s'y rapportent pas directement. Avec une classe bien entraînée, on étudiera les sonorités, les silences, le rythme et ses ruptures, à condition de faire motiver avec précision les choix

de l'écrivain. On montrera la progression de la pensée, l'unité du passage, la valeur des mots dans leur contexte.

Ensuite viendront, si le professeur le juge utile, les remarques grammaticales, bien qu'elles doivent être peu nombreuses. On partira toujours d'exemples avant toute énonciation de la règle et de ses applications, en évitant les subtilités dont l'intérêt ne serait que théorique.

En dernier lieu, viendra la traduction. On concentrera toute l'attention sur la justesse de l'expression dans la langue maternelle.

Des versions et des dictées pourront être établies d'après les textes et l'analyse sera appliquée sur la dictée. On s'efforcera de recourir aux moyens audiovisuels en ce qui concerne la diction et la prononciation (disques, théâtre, etcétera...).

III. ORGANISATION DES COURS

Nous avons dit, au début de ce chapitre, que le professeur est le «ministre» et le «moteur» de la classe. Il est incontestable que, sans lui, les lectures, exercices et explications grammaticales des manuels scolaires resteraient vains: le livre n'est qu'un auxiliaire de plus, et le plus important, sans doute, mais son usage n'en reste pas moins secondaire dans le travail scolaire.

Le but essentiel de toute méthode, dit le Professeur Closset, est de tenir toujours les élèves en éveil, en leur permettant d'utiliser toutes leurs connaissances, pour parvenir à la possession réelle, à la spontanéité effective de la langue.

Le professeur doit toujours répandre la vie, exciter la curiosité, donner de l'optimisme et de l'énergie à la classe. Pour ce faire, il mettra en oeuvre toute sa persuasion, s'ingéniera à trouver de nouveaux moyens pour que les cours sortent des sentiers battus, et des procédés traditionnels, pour qu'ils soient vifs et «actifs». Il fera en sorte que les élèves le suivent en bloc, et s'adaptent au rythme de la classe. Les questions s'adresseront à tous les enfants, qui s'habitueront à être toujours tenus en haleine par le jeu constant des questions et des réponses, à penser en commun, à se corriger entre eux, et à se questionner entre eux, dans la langue étrangère. La «dramatisation» des textes, dont parle le Professeur Closset, peut avoir une influence décisive sur cette «activité» dont doivent faire preuve professeur et élèves. On encouragera l'autodidactisme de la classe. Il faut qu'il y ait émulation entre les élèves pour mener la classe, et jouer un peu le rôle de maître. L'un d'entre eux, imitant le professeur posera des questions, et les autres lui répondront. Dans les cours supérieurs, on lira des passages d'oeuvres théâtrales, on choisira des scènes entières, à plusieurs personnages; les étudiants pourront apprendre leur rôle par coeur et les représenter ensuite de façon rudimentaire. Les chants, les grandes tirades de vers ou de prose doivent donner lieu à des «concours» de mémoire et de prononciation.

L'entraînement de la mémoire nous l'avons déjà dit, n'est pas une perte de temps, mais, bien au contraire, un exercice capital, si l'on sait ne pas en abuser, et si l'on se souvient qu'un texte s'apprend facilement lorsque toutes les difficultés lexicologiques ont été aplanies et que le sens en a parfaitement été saisi.

On encouragera l'émulation noble par le moyen des «équipes», et la nomination d'un «chef de classe», etc... Cela exige du tact et le sens de l'amitié. Il ne s'agit pas d'envoyer des élèves «au fond de la classe» d'un geste magistral, mais d'attirer le maximum d'entre eux en tête. Les zéros, les menaces, les châtimens sont inutiles. La classe *doit* pouvoir être dominée d'abord par la personnalité du professeur et son sens de la justice, puis par l'attachement qu'il doit faire naître chez les élèves, à son égard. Un professeur qui ne sait pas se faire respecter et aimer, ou tout au moins apprécier, ne sera jamais capable de faire de bonnes classes. L'élève interrogé se lèvera, sans quitter sa place, afin que le reste de la classe voit les «interlocuteurs» du dialogue qui s'engage avec le professeur. Celui-ci n'adoptera pas une attitude rigide et hiératique, figé sur le fauteuil devant sa chaire; il se déplacera, fera des gestes, restera gai et gardera le sens de l'humour, (les élèves sont toujours favorablement impressionnés par les professeurs qui «savent rire»). Il surveillera sans cesse les élèves, et apostrophera ceux dont l'imagination semblera vagabonder loin du cours, etc...

Une telle tâche exige que soient remplies un certain nombre de conditions, parmi lesquelles il faut citer :

a) L'absolue nécessité que les classes de langues vivantes ne comportent *pas plus de 25 élèves*; si elles sont plus nombreuses, il convient de les fractionner en plusieurs groupes, et de nommer des professeurs auxiliaires ou de préférence, de bons lecteurs, jeunes et capables, qui puissent compléter l'enseignement du professeur, et obtenir de magnifiques résultats dans les domaines de la diction et de l'enseignement culturel. Ils se chargeront, en particulier, des exercices de prononciation, aux degrés les plus élevés. Ce sont eux aussi qui organiseront les «représentations» de scènes dialoguées, etc... Cependant, le professeur en titre gardera son autorité, il veillera à ne pas se contenter d'interroger ou de contrôler; il cesserait bien vite d'être la figure principale, pour n'être plus considéré que comme un juge ou une machine à distribuer des notes.

b) Il est dangereux d'imposer de trop nombreuses heures de classe aux professeurs de langues vivantes. Il faut se limiter à une moyenne de 2 heures de cours par jour, plus 2 heures pour la correction des devoirs et travaux complémentaires. Le reste de la journée sera consacré à la préparation de nouvelles leçons, au travail d'investigation, à l'étude et à la lecture, ainsi qu'aux soins des bibliothèques de classe, discothèques, correspondance scolaire, préparation des activités «hors programme», telles que des fêtes, séances de cinéma, etcétera... Tout horaire dépassant 12 heures de classe porte en retour préjudice aux

élèves. Ceci appelle, naturellement, en contrepartie, un dévouement à la classe, qui suppose un travail obscur, et ignoré des élèves, mais qui contribue au succès professionnel.

c) Des conditions d'installation minima sont également *absolument nécessaires*. Nous les avons décrites dans le dernier chapitre de notre ouvrage. Le professeur doit organiser la salle de classe de telle manière qu'il ait toujours les différents accessoires à portée de la main, et facilement accessibles. Il a été, pratiquement démontré que le «dépaysement» obtenu en consacrant et aménageant une salle spéciale pour le cours de langues vivantes, contribue grandement à retenir l'attention des enfants. Nous prions nos lecteurs de se reporter au paragraphe: «la classe de langues vivantes» de notre dernier chapitre, qui traite de cette question.

d) Il y a enfin le complément indispensable de la classe de langues vivantes, sa prolongation et son point d'application pratique, qui est le séjour de deux ou trois mois dans le pays étranger, grâce à l'un des moyens indiqués au dernier chapitre. Ce contact avec le pays et la fréquentation directe de ses habitants, est fondamental pour pouvoir posséder à fond la langue, et acquérir une grande aisance dans la conversation.

Il reste à traiter un problème important, que nous avons, à dessein, laissé de côté jusqu'à présent: c'est celui des examens, des épreuves, des qualifications. Nous savons tous qu'il s'agit là d'une tâche ardue et ennuyeuse. Nous savons aussi à quel point elle est aléatoire pour ne pas dire «injuste», dans certains cas. Il est cependant nécessaire d'exercer un contrôle *effectif* et *périodique* des progrès de la classe, non seulement pour corriger les défauts des élèves mais aussi pour que le professeur puisse se corriger lui-même. N'oublions pas que les élèves ne sont souvent que le reflet de ce qu'est le maître. Aussi faut-il éviter les professeurs qui «exigent tout le programme», pour suivre l'exemple de ceux qui cherchent consciencieusement ce que savent réellement leurs élèves, quel degré ils ont atteint dans la connaissance de la langue, quels points restent faibles chez eux, dans quelle partie de l'étude ils sont particulièrement brillants, etc... Seul un «examen» ainsi conçu peut servir de moyen de contrôle efficace au pédagogue. Ce n'est que lorsqu'il sera certain d'avoir obtenu l'unité recherchée, et atteint le niveau propre au cours, qu'il pourra obtenir un critère de comparaison entre les élèves, et établir entre eux des différences, sanctionnées par des notes en rapport avec leurs connaissances. Tout autre système se solderait pas un échec et réduirait à néant tout le travail du cours, en élevant entre les élèves et le maître un mur de rancune et d'inimitié, dû au sentiment de l'injustice. Il vaut mieux être un peu dur qu'injuste. Un professeur qui n'est pas impartial n'est pas un bon maître, car il ne s'est pas donné la peine de connaître ses élèves.

A l'examen traditionnel (une question tirée au sort, une traduction, une version, etc...) nous opposons une «épreuve objective»; la différence réside en ceci: dans l'examen traditionnel, il s'agit de voir si l'élève est capable de ré-

pondre à la question choisie, de traduire le texte et la version, etc... tandis que dans l'épreuve objective, nous essayons d'établir une évaluation chiffrée d'un travail *déterminé et spécialement conçu* pour nous rendre compte de la connaissance d'un seul aspect de la capacité linguistique. En réunissant nos observations, nous pouvons nous livrer à une comparaison entre les élèves—concrétisée par les notes—et signaler la limite entre les admissibles et ceux qui ne le sont pas, après avoir déterminé les niveaux moyens à atteindre.

Dans l'examen traditionnel, on ne juge qu'une seule, ou un très petit nombre de capacités linguistiques; et bien souvent, on englobe sous une même note les qualités subjectives de l'élève (intelligence, goût, etc...) et ses qualités objectives (connaissance du vocabulaire, usage correct de la syntaxe, etc...). Ainsi dans une lecture, il convient de distinguer les éléments intellectuels: contexte syntactique, ou sémantique, style, etc..., des éléments mécaniques: reconnaissance des mots, vocabulaire... Si l'on y ajoute la traduction, on peut alors juger en plus de la connaissance de la langue maternelle (malheureux les élèves des régions dialectales!) et la facilité pour s'exprimer et présenter ses idées de façon ordonnée. Et pour évaluer tout cela on donne une seule note, un chiffre, sans chercher à établir de comparaison avec les autres candidats, et sans différencier les facultés distinctes qui sont entrées ici en jeu, exactement comme s'il s'agissait de mesurer un objet. Une note n'est pas une mesure de poids ou de longueur...!

«L'acquisition d'une langue est une opération psychologique complexe que nous ne connaissons que très imparfaitement», dit le Dr D. WALL, ex-Professeur de l'Université de Birmingham. Il est donc bien évident qu'il importe de porter un jugement sur les différents aspects que nous avons étudiés dans les programmes, et qu'il ne faut pas considérer qu'un seul d'entre eux suffit à nous les révéler tous dans leur ensemble. De telle sorte qu'on devra procéder régulièrement à de sondages sur le vocabulaire, les expressions idiomatiques, la grammaire, le maniement correct de la syntaxe, la lecture, la compréhension de la langue écrite, celle de la langue parlée, la traduction, la version, la conversation, la prononciation, les connaissances géographiques, historiques, littéraires, artistiques et culturelles (selon le schéma présenté précédemment).

On serait en droit d'objecter que ceci entraînerait des épreuves trop longues et trop nombreuses. Cependant, il est possible de préparer des «tests» qui englobent la totalité des programmes, comportent de très nombreuses questions (une centaine pour chaque capacité), et donnent lieu à des réponses schématiques. On peut, par exemple, faire des phrases avec des mots improprement employés, et appartenant au vocabulaire exigible. On peut dresser des listes d'expressions idiomatiques bien et mal traduites, afin que l'élève décele celles qui son exactes; on peut de même introduire des fautes de grammaire ou des fautes de construction dans des textes courts; deux ou trois questions sur une lecture faite à voix basse suffisent à donner la clé de la bonne ou mauvaise

compréhension du passage; il en est de même pour les exposés oraux; et pour les connaissances culturelles de l'enfant; enfin, grâce au magnétophone, il est facile de discerner les défauts de prononciation.

Toutes ces épreuves objectives où entre fort peu en jeu la «personnalité» de l'élève, donnent au professeur un aperçu exact des connaissances *purement linguistiques* du candidat. Il y aura des découvertes, sans doute aussi quelques déceptions, mais, de toute manière, c'est par cette voie que l'on comprendra et jugera sainement et équitablement les élèves, sans omettre aucune des remarques qui s'imposent.

Le seul écueil de ce système est qu'il exige un très grand soin dans la préparation des épreuves. Il faut choisir les questions de manière à ce qu'elles soient claires et significatives. Ce n'est pas chose aisée, il est vrai, mais cette sélection minutieuse que fera le professeur rendra plus simple ensuite l'interrogatoire et évitera aux enfants toute «psychose d'examen», en supprimant les révisions. Il ne servira de rien aux paresseux d'employer les habituels expédients de dernière heure, ou d'essayer de «piocher» telle ou telle question cinq minutes avant l'examen.



Nous terminerons ce chapitre sur les méthodes et programmes de langues vivantes en rappelant aux professeurs la nécessité impérieuse qu'ils révisent constamment leur enseignement, qu'ils s'efforcent de l'améliorer, qu'ils collaborent et traitent entre eux des problèmes didactiques, et qu'ils se souviennent toujours que les résultats satisfaisants obtenus grâce à l'emploi de méthodes et de procédés nouveaux appartiennent en réalité au patrimoine commun et que leurs éventuelles «trouvailles» doivent être communiquées à leurs collègues, afin de rechercher dans l'enseignement une unité basée sur l'expérience.

L'ère des tâtonnements semble révolue et chaque jour il est plus urgent et plus nécessaire d'arriver à des conclusions solides et universelles, pour faire de l'enseignement des langues vivantes, non un travail «routinier», répondant à un plan «rationnel» préconçu (ainsi qu'on l'a fait jusqu'à présent), mais une réalisation active et vivante, s'appuyant sur des faits d'expérience, et possédant, par conséquent, une méthodologie propre. Nous ne pouvons pas, à notre époque, surcharger l'intelligence et la mémoire de nos élèves. Nous ne devons pas prétendre accaparer tout leur temps. Il nous faut entreprendre une rénovation de l'enseignement, en commençant par notre propre rénovation, en acceptant des principes démontrés presque universellement, et en portant à notre travail un intérêt toujours plus vif.

Nous ne devons pas nous retrancher derrière les difficultés d'horaires, la pauvreté de nos moyens matériels, le nombre trop grand d'élèves, et autres obstacles, pour donner un rendement inférieur à celui que nous savons pouvoir donner. Regrettons, oui bien sûr, de ne pas disposer, en général, de moyens qui

sont nécessaires, (et non superflus, comme le croient parfois les profanes), puisqu'ils permettent, non pas de servir nos intérêts personnels, mais ceux de nos élèves, et tâchons de suppléer à cette déficience par nos efforts redoublés. Mettons toute notre confiance et consacrons-nous entièrement aux jeunes générations qui, poussées par une impérieuse nécessité, seront, nous l'espérons, celles qui feront prendre son essor à un enseignement des langues vivantes orienté vers la recherche d'un humanisme moderne dont nous avons un urgent besoin pour rétablir l'équilibre entre l'esprit et la matière, dangereusement compromis actuellement par l'envahissement de la Technique.

CHAPITRE III

MOYENS EMPLOYÉS DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE

I. AUXILIAIRES AUDIO-VISUELS

Ce que l'on a coutume d'appeler les «moyens» ou auxiliaires «audio-visuels» jouissent, selon les cas, de la sympathie ou de l'antipathie des différents secteurs du Professorat de Langues Vivantes. Mais, de toute manière, leurs partisans comme leurs détracteurs dévient la question, dans la plupart des cas. Il faut partir, en fait, de trois considérations fondamentales:

1) les moyens audio-visuels ne peuvent et ne pourront, en aucun cas, remplacer le maître, si ce n'est au détriment de la véritable formation linguistique.

2) Ces auxiliaires ne doivent jamais être négligés, puisqu'ils sont les aides efficaces d'un travail scolaire bien dirigé.

3) L'utilisation d'auxiliaires déterminés exige une «technique» sans laquelle les résultats recherchés ne peuvent être obtenus. Ce troisième point doit être pris en considération au même titre que les deux autres.

L'hostilité déclarée d'une grande partie des professeurs envers les auxiliaires audio-visuels provient généralement, de considérations étrangères à la nature même de ces auxiliaires. Il faut citer, par exemple, l'inaptitude de certains professeurs pour la mécanique, si simple soit-elle, ou le sens exagéré de l'amour-propre, en pensant que ces moyens peuvent «les trahir» en donnant à leurs élèves l'exemple d'une meilleure prononciation ou d'une diction plus claire. Il s'agit alors de savoir s'il est permis de faire passer un orgueil mal placé avant la bonne formation des élèves. Bien souvent, on a affaire aussi à des considérations de type économique.

Par contre, d'autres professeurs, nombreux, eux aussi, trouvent dans ces auxiliaires audio-visuels des substituts, et soit par commodité personnelle, soit parce qu'ils ont en la mécanique et ses résultats une confiance exagérée, ils se contentent de les utiliser pendant toute l'heure de classe, oubliant que ce ne sont que des «instruments» du cours, lequel est toujours mieux dirigé par le professeur lui-même, si limitée que soit sa préparation.

L'abus des auxiliaires audio-visuels conduit à la passivité de l'auditoire et,

par conséquent, le fossé se creuse de plus en plus entre ce que les élèves «savent réellement» et ce qu'ils «savent extérioriser».

Nous conseillerons aux professeurs qui considèrent comme superflus les moyens audio-visuels, qu'ils étudient ces derniers et les utilisent; ils se rendront compte alors que la technique n'est là que pour les seconder. Des moyens plus anciens existent déjà qui ont été inaugurés à des époques antérieures au développement technique, bien après le début des études des langues vivantes: le tableau, le livre de textes, les images, etc... Aujourd'hui, il convient d'appliquer de nouveaux moyens. Aux professeurs qui attendent tout de la technique, nous dirons que le maître sera toujours indispensable et que son rôle est au-dessus de toute technique sur ces deux points fondamentaux: l'adaptation graduelle du travail à chaque groupe d'élèves déterminés, et le contrôle de l'efficacité de l'enseignement et des progrès des élèves.

Parmi les auxiliaires les plus utilisés pour les cours de langues vivantes, il convient de citer: le manuel, le tableau de feutre, les appareils de projections fixes et les films, les disques et le magnétophone, la radio et la télévision. Nous parlerons plus longuement des livres dans un autre paragraphe de cet ouvrage. Quand aux autres auxiliaires, nous donnerons ci-après notre opinion sur les avantages et les inconvénients qu'à notre avis, ils peuvent présenter.

A) LE TABLEAU NOIR.—Le tableau noir est indispensable dans une classe de Langues Vivantes, on ne la concevrait pas sans lui. Il porte les explications écrites: mots isolés, phrases, tournures, exemples de grammaire. Mais il sert aussi à faire des croquis explicatifs, à dessiner lorsqu'il le faut (et il serait souhaitable que les professeurs de langues sachent tous dessiner), à dresser des schémas de géographie, d'art, etc... Pourtant, le tableau doit être l'objet d'un certain respect. Il ne faut pas qu'il soit un fouillis où les mots, écrits à la hâte et sans ordre, se croisent et partent en diagonale au delà des limites noires du tableau. Les élèves n'y retrouveraient plus rien. Un belle écriture, un bon morceau de craie et le torchon toujours à portée de la main, sont des conditions «sine qua non» pour l'usage du tableau. Pour ce qui est de la couleur, que le tableau ne soit surtout pas noir, cela est désagréable... Le vert foncé ou le bleu marine sont plus plaisants pour l'oeil.

B) LE TABLEAU DE FEUTRE.—Le tableau de feutre ou flannelgraph (si nous voulons garder son nom d'origine) est un tableau recouvert d'un drap de billard et sur lequel, par simple adhérence, se fixent des silhouettes en carton peint ayant le dos muni d'un papier de verre ou d'un morceau de même feutre. L'adhésion et l'enlèvement sont aussi rapides que la parole et cela permet au professeur de ne pas traduire le vocabulaire et de ne pas avoir à recourir à la langue maternelle lorsqu'un mot nouveau apparaît dans un récit. Il suffit de préparer sa leçon à l'avance, et d'avoir une belle collection d'«objets»; fruits du travail des «générations» d'élèves qui sont déjà passés par ce degré d'en-

enseignement. Les couleurs, les adjectifs n'appartenant pas à l'esprit, les dimensions, etc... peuvent faire l'objet d'une étude simultanée avec le vocabulaire. Le système est excellent pour les élèves débutants et très jeunes. Le professeur est un prestidigitateur qui illustre au fur et à mesure l'histoire qu'il raconte.

C) APPAREILS A PROJECTIONS ET IMAGES.—L'image connaît, à notre époque un succès grandissant: la photo est devenue aussi importante pour notre culture personnelle que l'imprimerie l'avait été depuis 1500, ou le récit au Moyen-Age. Cinéma, télévision, revues illustrées, science par l'image, affiches dont le texte devient chaque jour plus concis, nous montrent que cette panacée culturelle d'aujourd'hui est un fait réel.

Les cours de langues vivantes ont connu depuis toujours l'emploi de l'image. Les Allemands avaient dressé au début du siècle des tableaux où il était possible d'étudier tout ce qui se rapporte à une langue vivante: verbes, vocabulaire, etc... Mais tout récemment on a commencé à se servir de projecteurs d'images opaques ou transparentes, ainsi que de projecteurs de cinéma pour les leçons de langues, et un matériel spécialisé a été conçu et fabriqué dans ce domaine, depuis quelques années. Malheureusement il reste encore beaucoup à faire, car, dans la majorité des cas, ces images ne sont pas excellentes et trop peu nombreuses. Cependant les films fixes s'améliorent de jour en jour et nous en avons de très bons à notre disposition pour les aspects culturels des langues mondiales les plus répandues. Nous donnons, plus bas, les noms des principales maisons qui s'occupent de cette question en France.

1) *Le projecteur d'images opaques.*—Il existe un appareil assez simple, du genre «épidiascope», qui projette par réflexion sur un écran, l'image agrandie d'illustrations opaques violemment éclairées. Son utilisation est la même que celle de l'image simple, avec cet avantage que tous les élèves en profitent. Il n'y a qu'un inconvénient: le prix assez élevé de l'appareil.

2) *Le projecteur à films fixes.*—Ce projecteur est le plus commode pour les cours de langues. Si le professeur est bon photographe, il peut très facilement réaliser lui-même ses films au hasard de ses séjours à l'étranger. Le commentaire sera beaucoup plus facile et bien plus vivant. Mais les professeurs pourront également se servir de films de géographie ou d'histoire: films de présentation de grands auteurs, films réalisés spécialement pour l'enseignement des langues vivantes (très rares encore pour le Français). Il ne faut cependant pas se laisser entraîner à de trop longues digressions sur une image, et éviter que les élèves ne soient trop longtemps passifs.

3) *Le projecteur de cinéma.*—Le cinéma ne peut pas être négligé; il s'impose, que nous l'aimions ou non, par sa puissance de suggestion et d'envoûtement. Pour les cours de langues, il est recommandable de se procurer un appareil de 16 mm. le seul, d'ailleurs, utilisable dans nos classes.

Le nombre de films conçus pour l'enseignement s'accroît tous les jours, mais très peu d'entre eux sont «spécialement» destinés à l'enseignement des langues vivantes. Le professeur doit se contenter de ce qu'il trouve, c'est-à-dire des films documentaires ou de ceux d'autres disciplines, et il essaie d'en tirer parti. Evidemment, il y a là une difficulté: un film qui n'a pas été monté pour un cours de langue ne saurait s'intégrer dans les programmes des cours et serait, sans doute, trop difficile pour la moyenne de nos classes. Il est vrai que le professeur a toujours la possibilité de couper le son et de présenter un commentaire personnel. De toute manière, les considérations d'ordre économique viennent conditionner et couper l'élan vital que le cinéma viendrait ajouter aux cours de langues vivantes.

D) L'ÉLECTROPHONE.—Nous parlerons plus bas des avantages de la radio-diffusion pour donner aux élèves l'occasion d'entendre la conversation spontanée et vivante, la langue d'un peuple dans sa structure et sa prononciation moderne, etc... Mais la radio ne saurait remplacer le disque pour les exercices de phonétique sur des textes établis à l'avance et préparés en classe, ou pour faire entendre des récitations modèles, particulièrement les pièces de théâtre des grands auteurs, interprétées par des acteurs de choix.

Le disque a certains avantages sur ses concurrents: d'abord, il est l'instrument idéal pour les cours de diction, (nous pouvons répéter mille fois une phrase s'il le faut, pour accélérer l'acquisition d'une prononciation et d'une accentuation correctes), mais aussi il fournit une initiation facile à la langue vécue et à la musique réelle de la langue (le professeur est toujours contraint de ralentir son débit, d'exagérer l'accent sur les mots difficiles), enfin, le disque permet de présenter des documents sur l'histoire, le folklore, la littérature du pays dont on apprend la langue (musique, récitations, portraits parlants de personnages célèbres, etc...).

E) LE MAGNÉTOPHONE.—Le dernier venu des auxiliaires auditifs est le magnétophone, il est, sans doute, d'ailleurs, le meilleur des auxiliaires pour un professeur de phonétique. Le magnétophone est le «cahier de classe de la voix de l'élève, tout comme il y a un «cahier de classe» où l'on peut suivre les progrès dans le domaine du vocabulaire, de la grammaire ou de l'orthographe. Deux conditions seulement sont requises: des classes peu nombreuses et l'emploi de fiches individuelles. Des classes peu nombreuses... Cela va de soi; le travail avec le magnétophone est un travail individuel et il exige tous les soins possibles. Mais les fiches sont aussi nécessaires pour obtenir des résultats satisfaisants. Sur les fiches on notera: nom, région d'origine, date du début des cours, prononciation de la langue maternelle, puis on inscrira les fautes commises le plus souvent en ce qui concerne l'articulation, les sons séparés, la voix, la respiration, le débit, le rythme, l'accent, la mélodie et l'expression. De temps en temps, tous les mois, par exemple, on fera lire toute la classe devant le mag-

nétophone, chaque élève enregistrera quelques lignes et le professeur aura la fiche de l'élève sous les yeux pour y supprimer les fautes qui auront disparu et pour souligner celles qui deviennent chroniques. Il passera les enregistrements précédents devant ses élèves, afin que chacun d'eux critique les fautes antérieures et puisse voir celles qu'il continue à faire. Le professeur est encouragé constamment en voyant que les fautes s'atténuent ou disparaissent. Le disque et l'enregistrement sur bande magnétophonique peuvent être l'objet de comparaisons qui sont intéressantes s'ils portent sur le même texte. Le professeur lui-même peut en tirer des avantages considérables. Il aura la possibilité de comparer son débit avec celui des écrivains, des acteurs ou des personnes parlant la langue étrangère dont il est passé maître.

Il serait souhaitable que les professeurs de Français puissent suivre les excellents cours de l'Institut Phonétique du Professeur Pierre FOUCHE, ou aient, du moins, la possibilité de prendre contact avec ses méthodes nouvelles à l'aide du «Manuel de Phonétique et de Diction françaises à l'usage des étrangers», de Marguerite PEYROLLAZ, collaboratrice de l'Institut.

F) LA RADIO.—La radio, comme auxiliaire audio-visuel pour les langues vivantes, a déçu beaucoup de professeurs qui avaient fondé sur elle de grands espoirs. Il y a trente ans, à peu près, d'autres professeurs en ont craint la concurrence. Mais aujourd'hui, elle n'est plus en faveur dans bien des pays, excepté en ce qui concerne l'enseignement pour adultes et pour des émissions accompagnées d'une leçon par correspondance.

Il est vrai que l'emploi de la radio en classe dépend des horaires des cours et qu'il est difficile d'adapter les horaires des différents établissements aux émissions destinées à l'apprentissage des langues étrangères, mais ce n'est pas là le moindre des défauts de la radiodiffusion. L'impersonnalité de la radio rend l'école collective difficile.

Néanmoins, nous devons reconnaître que nous avons été singulièrement surpris, au cours de nos études en Suède, au sujet des émissions radiophoniques pour l'apprentissage de l'Anglais. Une technique merveilleuse, des professeurs excellents et le concours généreux de l'Etat, on réussi à faire des émissions suédoises un élément didactique de premier ordre. Dans les plus petites villes, on suit, dès l'école primaire, les cours d'Anglais de la radio avec un succès indéniable. Ils sont accompagnés d'abondants exercices corrigés par correspondance, ainsi que d'instructions spéciales pour les instituteurs chargés de l'organisation des classes, d'une langue qu'ils connaissent mal. Dans quelques années, on aura réussi à «importer» l'Anglais comme deuxième langue du pays. Un rapport sur cet enseignement fut présenté au Stage International de l'UNESCO à Nuwara Eliya (Ceylan), en août 1953, et y fit sensation.

G) LA TÉLÉVISION.—La télévision offre les mêmes avantages et les mêmes inconvénients que la radio, mais elle a sur cette dernière la supériorité qu'elle

présente des images animées, donc semblables à celles du cinéma; elle nous permet aussi de voir le professeur, de le suivre comme dans une classe. Elle peut tout montrer, tout enseigner, mais il reste cependant les corrections, les révisions, les constatations de progrès accomplis que l'on ne peut négliger et pour lesquels la télévision ne peut nous fournir aucune aide. Depuis 1949, on a tenté des expériences assez poussées en France, sous la direction de Paul FÉRAUD, Inspecteur de Langues Vivantes de la Ville de Paris, mais ce n'est qu'aux Etats-Unis que la télévision donne une place importante dans ses programmes aux cours de Langues Vivantes (10 % des programmes est consacré à l'éducation). Tant que la télévision ne sera pas aussi répandue dans le monde que la radio, l'enseignement des langues sur ses écrans ne pourra pas être poussé et l'on ne pourra pas parler d'un intérêt réel de cette auxiliaire secondaire de l'enseignement.



Nous avons voulu montrer par cette longue énumération que, comme le dit M. P. FÉRAUD, «des auxiliaires audio-visuels ne sont, pour l'enseignement, ni la panacée, ni le poison, comme toutes les créations humaines, ils sont bons et mauvais à la fois, c'est à nous de les utiliser pour faire du meilleur travail plus facilement, et ils doivent nous y aider. Ils font appel aux yeux (mémoire visuelle). Ils font appel à l'ouïe (mémoire auditive). Nous, les professeurs, devrons ensuite faire appel aux autres mémoires, et le cycle sera complet».

BIBLIOGRAPHIE

- Visual Methods in Education.—Basil Blackwell, London, 1949.
 A. V. Materias and Technics.—American Book Co. IV. Y. 1950.
 Practica Projection for Teachers. Current Affairs, Londres, 1950.
 Visual and Oral Aids.—Scottish Educ. Dept. Edinburgh, 1950.
 Visual aids year Book.—Daily Mail, 1951.
 The teaching of Modern Languages.—University of London Press, 1949.
 The film in education.—Phoenix, Londres, 1951.
 Television.—Parcival Marshall, 1950.
 A. V. Methods in Teaching.—Ohio State University, 1947.
 La radio et l'Université. U. I. R.—Genève, 1947.
 La radio et l'école.—UNESCO, 1949.
 Audio-visual Techniques.—Noble et Noble. New York, 1948.
 La radio et l'Education de base.—UNESCO 1950.
 L'Education par la radio.—UNESCO, 1949.
 GEORGE, W. H.—The cinema in school, London, 1935.
 OTTLEY, D.—The cinema in Education. H. F. T. London, 1935.
 Aventure in vision.—John Lehmann, 1950.
 BEACH, Th.—Modern Language teaching and learning with gramophone and Radio. Cambridge, 1931.
 ROEDEMEXER, Fr., et TUERCK, Fr.—Der Einsatz der Schallplatte in Forschung und Unterricht. Berlin.
 SURKAMP, E.—Die Sprachmaschine als Hilfsmittel für Unterricht und Studium der neueren Sprachen. Stuttgart, 1926.

DISQUES

CCC. Madrid.

MANGOLD. Madrid.

SEDES (15 disques). Madrid.

Cours Linguaphone (16 disques). Edit. espagnole aussi.

La famille Dupont (10 disques), Larousse.

French by sound (10 disques), Victor Talking Machine Co.

French Course (27 disques), La Voix de son Maître.

Sperlings Practicus Platten (6 disques).

The polyphone French Course (13 disques).

Franak Spraakkursus (10 disques) "Musica". Oslo.

Les grandes Voix Françaises (Pathé Frères).

L'Encyclopedie Sonore. Hachette. Paris.

(Disques de théâtre, récitation, etc... chez Columbia, Odeón, Parlophone, Perling, Assimil, RTF, Marcel Didier, etc...)

FILMS

MANGOLD. Madrid.

Editions nouvelles pour l'Enseignement. Paris.

Voir et penser. Paris.

United Word Films. Paris.

Fixus Films. Paris.

La Projection fixe. Gilly, Belgique.

La photocopie. Bruxelles.

La cinéscopie. Bruxelles.

II. LA SALLE DE CLASSE

De même que pour l'enseignement des sciences physiques ou naturelles un bon laboratoire et une salle de classe spécialement aménagée sont nécessaires, de même l'enseignement moderne des langues vivantes requiert quelques conditions minimales d'installation.

Nous ne prétendons pas qu'il soit impossible de donner de très bons cours dans des conditions d'aménagement médiocres, mais, dans ce cas, l'enseignement est donné «malgré cette insuffisance matérielle», et, en conséquence, il serait toujours possible de souhaiter une meilleure organisation des classes.

Pour établir la liste du matériel de classe nécessaire à l'enseignement des langues vivantes, nous avons suivi la communication présentée par Mme. María MARTÍNEZ, Professeur Agrégé du Lycée Lope de Vega, à la Ière Semaine Didactique des Professeurs de Français, qui a eu lieu à Madrid, en avril 1957; nous nous sommes inspirés également de la maquette d'une classe de langues vivantes établie par l'Association de Professeurs de Langues Vivantes de France et présentée par M. Fernand MOSSÉ, au IIIème Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes.

Il faudra donc prévoir: une salle de classe proprement dite et un cabinet adjoint à cette classe, destiné au professeur.

A) LA SALLE DE CLASSE.—On essaiera surtout d'y créer une atmosphère «étrangère», il faut que les élèves se sentent dépaysés en entrant dans la clas-

se de langues vivantes. Il faut recréer pour eux un milieu en accord avec les caractéristiques du pays dont on étudie la langue. L'effet de cette atmosphère sur les jeunes est très sensible: ils oublient pendant une heure leurs préoccupations scolaires et les idées qui frappent leur imagination: les jeux, les sports, tel ou tel film ou roman, etc... Ils deviennent curieux et se font un plaisir de se sentir «en dehors», pour ainsi dire, du reste de l'école ou du lycée, dans une ambiance française, anglaise, allemande ou italienne.

Cette ambiance étrangère peut être facilement créée par un mobilier différent de celui des autres salles de classe, par des images accrochées aux murs, représentant des paysages, des villes ou des scènes du pays étranger, par des objets tels que céramiques, rideaux, drapeaux, etc... L'ensemble des installations dont nous allons parler contribueront efficacement à rehausser cette ambiance étrangère aux yeux des élèves. Le long des murs, il faut prévoir:

1) *Une bibliothèque de classe.*—Une étagère couvrant le mur opposé aux pupitres des élèves servira de bibliothèque de classe où l'étudiant trouvera,

1) Des dictionnaires de la langue ainsi que de bons dictionnaires bilingues et de synonymes.

2) Des bonnes collections scolaires des écrivains classiques, du genre *Classiques France* (Hachette), *Classiques Vaubourdolle* (Hachette), *Classiques Larousse*, etc... Quelques-uns de ces volumes seront en nombre suffisant pour pouvoir faire des lectures collectives en classe.

3) Des anthologies littéraires du genre de celles de Chevallier et Audiat, Lagarde et Michaud, etc... en nombre suffisant pour tous les élèves de la classe.

4) Des livres d'Histoire et de Géographie du pays dont on étudie la langue. Il faudra compter parmi ces livres des Atlas de géographie et d'Histoire, ainsi que quelques livres d'Histoire et de Géographie par l'image, du genre de ceux qui ont été publiés récemment chez Hachette.

5) Des grammaires et des livres d'exercices, assez nombreux pour tous les élèves de la classe.

6) Des revues appropriées à l'âge et au sexe des élèves. Des hebdomadaires et des journaux pour les classes plus avancées. Il serait bon de prévoir des souscriptions permanentes à quelques revues et journaux.

7) Des romans d'actualité pour les classes avancées. Des biographies et des Mémoires de grands hommes.

8) Des manuels scolaires des différentes matières du Baccalauréat du pays dont on étudie la langue. Cela permettra de comparer les programmes, d'étudier les matières propres à chaque année en consultant des livres étrangers et en habituant les élèves à se familiariser avec les livres d'autres pays.

9) Des livres d'art et musique, histoires de l'art, collections d'images, livres de chansons populaires, etc...

10) Des livres de voyage, guides, plans de villes, cartes routières, etc... tout ce qui contribue à une meilleure connaissance du pays dont on étudie

la langue: guides Michelin, Halwag, Firestone, Guides Bleus, Le monde en couleurs, etc...

Le professeur chargerait un des meilleurs élèves de chaque classe du «service de bibliothèque». Tous les élèves qui voudraient emporter des livres chez eux les demanderaient au «bibliothécaire de classe» qui se mettrait en relation une fois par mois avec le professeur, à ce sujet, pour étudier les besoins de la bibliothèque: livres perdus, livres abîmés, achat de nouveaux livres. Si la bibliothèque de classe ne dispose pas de fonds suffisants dans l'établissement, les élèves de la dernière année pourraient vers la fin de l'année choisir chacun un livre d'une liste dressée par le professeur et en faire cadeau à la bibliothèque en y inscrivant une dédicace en souvenir de leurs études de langue étrangère.

La bibliothèque de classe n'a rien à voir avec la bibliothèque générale de l'établissement, elle est une bibliothèque de travail, d'usage fréquent.

2) *Vitrines.*—Il faut que les gravures d'art, les travaux d'élèves, soient exposés dans des vitrines.

3) *Discothèque.*—Elle doit être soigneusement gardée pour ne pas être détériorée par les jeunes étudiants. Les disques, ainsi que les bandes du magnétophone doivent être classés dans la discothèque. Un élève s'en chargera personnellement dans chaque classe, grâce à un système identique à celui du fonctionnement de la bibliothèque. Cet élève sera chargé du maniement de l'appareil enregistreur et du pick-up, qui seront gardés dans le cabinet adjoint à la classe et que l'on transportera, pour plus de sûreté, sur une table roulante.

4) *Ecran et cartes.*—Sur la bibliothèque, qui n'aura pas plus d'un mètre cinquante de hauteur, l'écran pour les projections ainsi que les cartes géographiques et les schémas de phonologie, pourront descendre tour à tour à mesure qu'ils seront employés, et être placés devant les élèves à deux mètres de hauteur environ.

5) *Le tableau noir.*—Le tableau devra être bleu ou vert foncé et sera placé sur un mur latéral de façon à ce que le professeur puisse surveiller la classe en écrivant et qu'il lui soit possible de faire face aux élèves interrogés au tableau.

6) *Les appareils de projections.*—Une fenêtre percée dans le mur du fond de la classe, permettra, en l'ouvrant, que les projecteurs de cinéma et de films fixes, placés dans le cabinet, puissent, sans être déplacés, envoyer leurs images sur l'écran. On pourra avoir la lumière dans le cabinet, pour plus de commodité, sans qu'elle gêne la projection de la salle de classe dans la pénombre, grâce à des rideaux obscurs, sur les fenêtres. Un élève, ou l'appariteur, sera chargé des projections, préparées à l'avance par le professeur.

7) *La table du Professeur.*—Elle doit être petite et fermée des trois côtés

visibles par les élèves. La partie centrale pourra se relever comme un lutrin, pour que le professeur puisse donner ses cours debout et regarder facilement le livre ou ses notes au cours des explications. Il aura dans sa table les contrôles électriques de l'allumage, du magnétophone, du pick-up, et de la radio, dont le haut-parleur sera placé sous la table.

B) LE CABINET DU PROFESSEUR.—Dans cette salle, placée au fond de la classe, le professeur gardera tous les appareils susceptibles d'être abîmés. Il aura une petite bibliothèque de consultation, les manuels dont il se servira en classe, les diapositives et les films fixes qu'il préparera pour chaque leçon, les dictionnaires d'usage personnel, une table de travail pour ses collègues (adjoints, lecteurs, etc...) et lui-même, et des armoires pour les cahiers des élèves, et les fiches de prononciation, etc... C'est dans cette salle qu'il recevra ses élèves et qu'il tiendra les réunions pédagogiques avec ses collègues au début de chaque mois.

III. LE MANUEL DE LANGUES VIVANTES

Le manuel scolaire est, sans doute, le plus précieux des auxiliaires audiovisuels. Il mérite bien quelques lignes dans un travail du genre de celui-ci. Nous n'entretiendrons pas nos lecteurs des matières qu'un bon manuel doit comporter. Cela a été traité précédemment.

Il faut que tout manuel soit adapté aux programmes officiels, et approuvé par le Ministère de l'Éducation Nationale. L'auteur doit avoir dans l'esprit les normes et les prescriptions données par le Ministère en ce qui concerne les horaires, l'âge des élèves, le nombre d'années, etc... Enfin, ce même auteur doit réunir quelques conditions fondamentales:

1) Il aura une excellente connaissance de la langue et de la vie du peuple étranger.

2) Il sera très solidement préparé au point de vue linguistique.

3) Il sera au courant des principales techniques de l'enseignement des langues étrangères.

4) Il soumettra son livre terminé à la «censure» d'un professeur du pays étranger. Tous les bons auteurs de l'Europe occidentale le font actuellement et ils ne se sentent nullement vexés dans leur amour-propre lorsqu'ils apprennent par ce moyen qu'ils ont commis des fautes d'orthographe ou de grammaire. Jamais un professeur ne peut être sûr de connaître à fond la langue qu'il enseigne. Il y a des nuances (surtout dans l'ordre des mots), qui lui échappent. D'ailleurs la révision des originaux du manuel par un professeur étranger est toujours intéressante du point de vue «culturel»; il vous dira s'il n'est pas d'accord avec vous sur certains points de vos appréciations personnelles, ou sur certains détails qui pourraient ne pas être exacts.

Rappelons-nous que le professeur de langues doit être fidèle à son propre pays, mais aussi aux valeurs spirituelles du pays qu'il représente en tant que professeur. Il est indispensable que nos manuels ne présentent pas de passages blessants pour le pays étranger. Il ne doivent pas non plus donner un aperçu superficiel de la civilisation du pays. Les manuels comportant des inexactitudes, des renseignements périmés ou des stéréotypes indésirables, doivent être vivement bannis de nos écoles. Nos élèves ont toujours droit à la justice et à la vérité; c'est le seul moyen d'obtenir une véritable compréhension internationale, à laquelle doit toujours aider un bon livre de langues vivantes.

Mais il y a encore un autre danger: il ne faut pas présenter un seul aspect, et le meilleur, du peuple étranger: ses grandes victoires, ses conquêtes techniques, ses auteurs les plus renommés, enfin les sommets de sa gloire; cela n'aide pas à l'aimer davantage, tout au contraire, cela crée un complexe d'infériorité nationale (certainement nuisible), et fait naître soit la haine et le mépris pour le pays voisin, soit une admiration dépourvue de bases solides. Les auteurs doivent présenter le pays étranger tel qu'il est, ne faisant jamais de comparaisons avec le pays d'origine, et faisant voir la civilisation comme une civilisation commune à tous et comprenant vertus et défauts. On sent bien qu'il est difficile de rester dans le juste milieu lorsqu'on apprécie des façons de vivre qui ne sont pas les nôtres, mais si nous ne pouvons pas atteindre l'équilibre parfait, jugeons cependant du côté de la générosité et de la compréhension. Un rapport sur les manuels scolaires présenté au Stage International de l'UNESCO à Ceylan, en 1953, nous montre à quel point l'enseignement des langues vivantes doit aider à la compénétration des peuples.

L'auteur de manuels scolaires doit faire preuve de goût artistique et littéraire dans le choix des textes et des illustrations. Nous conseillons la photo, surtout la photo en couleurs, mais les dessins ont aussi leur place dans les manuels.

Et nous abordons ici un thème d'une extrême importance, et qui nous paraît avoir été toujours négligé en Espagne, aussi bien que dans le reste de l'Europe (hormis quelques manuels suédois, allemands et italiens), nous entendons par là la présentation typographique de nos livres de langues vivantes. Les éditeurs ne se soucient guère de leur donner une allure attrayante. Nous leur suggérons quelques remarques:

1) Le format du manuel doit être l'objet d'un choix minutieux. Nous conseillons l'emploi du papier 64 x 88 cm., qui donne un format moyen, commode et large. Quoiqu'en disent les opticiens, le papier blanc sera toujours le meilleur, surtout pour la reproduction des photos en noir ou en couleur. Les papiers beiges ou gris sont reposants pour les yeux, mais ne donnent jamais la sensation de propreté et de clarté nécessaires dans un manuel scolaire. Ce sont encore les Scandinaves qui emploient le meilleur papier pour les livres de ce genre.

2) On doit prendre beaucoup de précautions en ce qui concerne les illus-

trations: elles doivent être très claires, de grandeurs différentes et disposées assymétriquement, de façon à donner une impression de légèreté à l'ensemble. Nous recommandons la disposition «a márgenes perdidos», comme le fait la meilleure maison d'éditions scolaires italienne (Società Editrice Internazionale, Torino), ou comme nous l'avons vu dans quelques manuels espagnols. Tous les livres devraient présenter des cartes en couleurs et quelques reproductions d'art, en couleurs également. De même, la couverture devrait être d'un aspect moderne, aux couleurs tranchantes et avec le moins d'inscriptions possible (simplement le titre et l'auteur). Nous ne conseillons pas la reliure; les livres brochés sont moins antipathiques et beaucoup plus commodes. Néanmoins, les couvertures plastifiées sont très résistantes et très agréables.

3) Le choix typographique est très important. Nous conseillons l'emploi des caractères correspondant aux numéros 10 et 12 pour les manuels de débutants, et aux numéros 8 et 10 pour les manuels destinés aux élèves des classes supérieures. Attention de ne pas faire étalage de tous les caractères d'imprimerie. Il suffit de trois séries bien accordées pour donner la variété nécessaire, sans rendre le livre illisible. Nous conseillons les espaces blancs pour attirer l'attention, aussi bien que les marges variables.

Il faudrait peut-être entretenir nos lecteurs d'autres considérations sur ce sujet, particulièrement en ce qui concerne la distribution intérieure du manuel, nombre de leçons, choix d'exercices, vocabulaire, etc... Toutes ces questions ont été prévues et mises au point, pour la première fois dans notre pays, dans les programmes spéciaux publiés par le Centre d'Oriente Didactique, en 1957 et 1958, et auxquels nous renvoyons nos lecteurs. De tels programmes nous semblent s'adapter parfaitement aux besoins d'un enseignement moderne dans notre pays, excepté en ce qui concerne le «quinto curso».

IV. LA C. S. I. ET LES RELATIONS INTERNATIONALES

On ne saurait trop insister sur l'importance de l'enseignement des langues vivantes pour la compréhension internationale. Malheureusement, trop souvent, les langues ne sont étudiées dans les écoles que pour répondre aux exigences des examens et on ne se préoccupe guère de les enseigner en vue de faciliter une communication ultérieure avec des étrangers. Tous les efforts pour atteindre ce dernier objectif présentent donc un intérêt de premier ordre. Mais il se trouve que les moyens destinés à créer des liens d'affection internationale sont en même temps des instruments de perfectionnement linguistique et, pour une large part, autant de fenêtres ouvertes sur la réalité vivante du pays étranger, permettant de donner un tour pratique aux connaissances théoriques de la classe.

Plusieurs organismes dans le monde entier se sont consacrés aux activités culturelles internationales, et particulièrement aux relations épistolaires et per-

sonnelles des jeunes étudiants de langues étrangères. L'UNESCO a aidé tous ces organismes en leur prêtant son concours matériel et moral, surtout en ce qui concerne les échanges personnels. Nous n'entreprendrons ici nos lecteurs que des activités pouvant se rapporter à la France et à l'Espagne. Nous serons obligés d'admettre que la France a su créer ce genre de rapports internationaux avant le reste des nations européennes, et que les trois grands moyens de rapports internationaux intéressant l'enseignement des langues vivantes (correspondance scolaire, appariements d'écoles, recrutement de lecteurs), ont été des idées françaises.

A) LA C. S. I.—Au lendemain de la guerre 1914-1918, la France créa, à la suite d'une initiative du Professeur GEOUFFRE de la PRADELLE, le premier bureau de Correspondance Scolaire Internationale, (C. S. I.). La personnalité puissante de son Directeur, M. Ch. M. GARNIER, Inspecteur des Langues Vivantes, fit qu'en quelques années le nombre d'adhérents étrangers monta rapidement, de telle sorte que la C. S. I. comptait en 1939 vingt-cinq bureaux affiliés. Après la guerre mondiale les directeurs des bureaux de la C. S. I. décidèrent (1946) d'étendre leur activité aux échanges scolaires. La Fédération Internationale des Organisations de Correspondances et d'Echanges Scolaires, (F. I. O. C. E. S.), fut créée, sous la présidence du Professeur Fr. CLOSSET, qui était le Directeur de la jeunesse belge à l'étranger.

Bien que la F. I. O. C. E. S. n'ait pas un caractère officiel, elle a été admise sous le patronage de l'UNESCO, et elle est appuyée par les Ministères de l'Education Nationale des différents pays. Le nombre des bureaux affiliés à la F. I. O. C. E. S. s'élevait en 1955 à trente-quatre appartenant à vingt pays. Le bureau espagnol a été créé à Madrid par l'initiative du Professeur GRANDIA RIBA, Inspecteur Central de l'Enseignement Secondaire et Agrégé de Français, en janvier 1957. Jusqu'à présent, le bureau espagnol ne s'est occupé que de la C. S. I., car il est encore en période expérimentale; mais certainement, dans quelques mois, il s'occupera de toutes les autres activités de la F. I. O. C. E. S. Le bilan des dix premiers mois a donné un total de six mille étudiants français et espagnols mis en rapport par la correspondance. Ce centre espagnol est placé sous le patronage du Ministère de l'Éducation Nationale. Quelques professeurs ont établi de même des centres de correspondance internationale. Il faudrait citer, en premier lieu, celui de l'auteur de ces pages, comptant près de trois mille élèves mis en correspondance tous les ans depuis 1959.

Nous inspirant du «Cahier de la C. S. I.», brochure éditée par l'UNESCO en collaboration avec la F. I. O. C. E. S. nous essaierons de résumer les avantages d'ordre pédagogique, culturel, moral et international que nos jeunes élèves tireront de cette correspondance, et nous demandons d'encourager et de propager en Espagne ces activités.

1) *Avantages pédagogiques.*—L'élève commence à s'intéresser réellement

à l'étude de la langue étrangère lorsqu'il s'aperçoit qu'il est capable de comprendre une langue «vivante», une langue appartenant à des personnes avec lesquelles il est en contact direct. Les avantages d'un contact avec le langage familier, actuel et spontané du correspondant étranger n'échappent pas aux bons professeurs de Langues.

2) *Intérêt culturel.*—L'étudiant apprendra à connaître le pays dont il a étudié la langue à travers les lettres de son correspondant. Des questions d'art, d'histoire, de littérature, etc... seront soulevées et les circonstances personnelles de la vie de chacun interviendront également: façons de vivre, aspirations, etc...

3) *Intérêt international et moral.*—La C. S. I. est un grand moyen de formation et d'éducation. Le jeune étudiant aura conscience de ses devoirs envers son ami étranger: il tâchera d'écrire ponctuellement, il cherchera des images, des revues, des cartes postales, des timbres. Cela contribuera à son éducation personnelle et civique. Peu à peu, il découvrira des similitudes entre les deux pays et apprendra à aimer le pays étranger à travers les récits de son ami. L'affection entre les correspondants entraînera l'affection de chacun d'eux pour le pays de l'autre. Voilà un excellent moyen de contribuer à une vraie compréhension internationale.

Mais la correspondance scolaire internationale exige beaucoup des maîtres. Les professeurs doivent la surveiller de façon indirecte, pour qu'elle soit continue. Très souvent, les correspondants se découragent rapidement, à cause de l'effort à fournir pour écrire ou comprendre les lettres en langue étrangère. Le professeur doit veiller à ce qu'ils persistent dans cette correspondance, jusqu'à ce qu'ils soient liés par une solide amitié. Quand ils en seront arrivés à ce stade il n'auront plus besoin d'encouragement.

Les conseils du professeur doivent porter sur:

a) L'écriture: qu'elle soit très lisible, une écriture claire dans un pays ne l'est plus dans l'autre (cela arrive très souvent avec les Allemands).

b) La fréquence des échanges de correspondance: une lettre tous les quinze jours. L'attente trop longue décourage les correspondants.

c) L'échange de petits cadeaux, cartes postales, revues, etc... Ils servent à une plus ample connaissance des deux pays.

d) Enfin, le professeur doit trouver une demi-heure par semaine pour s'occuper de la correspondance: demande de nouveaux correspondants, conseils pratiques, etc... Dans son cabinet, il recevra les élèves en groupe et ils discuteront ensemble des problèmes de la correspondance. Il profitera de ces entretiens pour les encourager à ne pas la négliger. «Que penseraient de vous et de votre pays vos amis étrangers, si vous les abandonniez?».

La correspondance scolaire ne doit pas seulement faire oublier le sentiment que l'étranger est un ennemi ou du moins un «barbare», elle ne doit pas se contenter de faire connaître la façon de vivre du pays étran-

ger, elle doit arriver à faire comprendre les manières de penser et de sentir. Les enfants doivent pouvoir s'intéresser aux joies et aux peines de leurs amis étrangers, et à celles de leur pays. C'est là le vrai sens de la correspondance scolaire internationale.

B) LES APPARIEMENTS D'ÉCOLES.—Au lendemain de la seconde guerre mondiale commencèrent les appariements d'écoles entre la France et l'Angleterre. Quelque temps après, l'Allemagne se joignit au mouvement, et depuis 1952, les écoles françaises ont commencé des appariements avec des écoles espagnoles et italiennes. Le bureau français chargé des appariements au sein de la F. I. O. C. E. S. est l'Office National des Universités et Ecoles Françaises, dont le Directeur est M. le Recteur AUDRA. Pour le moment, le bureau de la C. S. I. espagnole, ne s'est pas encore chargé des appariements d'écoles, bien qu'indirectement quelques appariements aient été conclus par son intermédiaire.

Les appariements mettent en relation les établissements scolaires en vue de faire des échanges d'élèves pendant l'année scolaire, ou pendant les vacances de Pâques ou celles d'été. Les groupes sont conduits à l'étranger par un professeur de langues vivantes, qui se fait responsable du groupe: il répartit les élèves dans les familles de leurs camarades, en essayant de ne pas trop «dépayser» l'enfant par un changement brutal de niveau social, il exerce sur eux une surveillance discrète, règle les petites difficultés qui peuvent surgir, etc... Le professeur est logé chez son collègue de langues vivantes.

Si l'échange a lieu pendant l'année scolaire, les élèves étrangers assistent régulièrement aux cours de mathématiques, physique, langues (aussi bien aux cours de langue étrangère que de langue maternelle), ce qui donne des résultats magnifiques pour la classe, les élèves du pays se trouvant parmi de jeunes étrangers qui apportent une émulation dans les classes avancées: géographie, Latin, etc... Le professeur est invité à donner des cours aux élèves du pays et il se charge de ses propres élèves. Si l'appariement est long (2 ou 3 mois), il est d'un grand intérêt que les groupes soient accompagnés par deux professeurs, l'un de Lettres (langues vivantes), l'autre de Sciences. Ils devront être d'accord avec leurs collègues, avant le départ, sur les questions à préparer avec les élèves à l'étranger, pour qu'en rentrant du voyage, ils ne se trouvent pas retardés par rapport aux camarades qui sont restés et qui ont suivi normalement les classes.

L'âge convenable pour les appariements est de 15 à 17 ans, (l'âge des élèves de «Littérature Française», c'est-à-dire du «quinto curso» de notre Baccalauréat). Le nombre d'élèves d'un groupe ne doit pas dépasser le chiffre de quinze. D'ailleurs, il serait difficile de trouver un nombre plus élevé d'élèves désirant des appariements dans des écoles moyennes d'Enseignement Secondaire. Il serait souhaitable de pratiquer les appariements simultanément pour les deux écoles, de façon à ce qu'aussi bien le professeur que les élèves, remplacent leurs camarades étrangers à la maison et au lycée. Dans ce dernier

cas, les professeurs devront loger à l'école ou en ville, naturellement. On chercherait des familles de plusieurs enfants pour les élèves.

Les conditions des appariements n'échappent à aucun des professeurs avertis:

1) Il faut préparer les élèves et les choisir, (les enfants trop délicats ou trop gâtés ne pourront être l'objet d'appariement).

2) Il faut envoyer chaque enfant chez un camarade appartenant à une famille d'un niveau culturel et social semblable (attention à ne pas choquer les élèves par des différences de religion, de politique, etc...). Il faut être renseigné sur les moindres détails avant de mener à bien l'appariement.

3) Il faut veiller à ce qu'ils tirent le maximum de profit de leur séjour: qu'ils apprennent la langue, qu'ils visitent les monuments de la ville, qu'ils s'intéressent à l'administration du pays, aux productions, aux découvertes techniques, au théâtre, au cinéma, etc...

4) Il faut surveiller les élèves pendant le séjour à l'étranger et leur expliquer ce qui pourrait les choquer désagréablement.

Les avantages des appariements sont nombreux, aussi bien du point de vue culturel que du point de vue de l'éducation, ils favorisent également l'approfondissement des connaissances linguistiques.

C) LES LECTEURS OU ASSISTANTS ÉTRANGERS.—Nous conseillons vivement aux professeurs de Langues étrangères s'intéressant aux échanges de lecteurs de lire la brochure: «L'assistant étranger dans les établissements français d'enseignement: instructions du 24 janvier 1953», publiée par le Centre National de Documentation Pédagogique, ainsi que le compte rendu présenté par M. le Recteur AUDRA, au Stage International de Ceylan.

Les échanges de lecteurs et d'assistants entre la France et l'Espagne furent l'objet d'une réglementation entre les Ministères de l'Éducation Nationale des deux pays, en 1913. Depuis lors, la convention ne fut jamais appliquée. La France, de son côté, commença à nommer des assistants espagnols en 1945 (la plupart d'entre eux étaient des réfugiés politiques). Peu à peu, elle abandonna ce système et choisit ses lecteurs en Espagne par l'intermédiaire de son Institut Français de Madrid. D'abord, ce ne furent qu'une quarantaine, mais bientôt, l'intérêt porté à l'Espagnol se développant rapidement, le nombre des lecteurs dépassa la centaine. Cependant, aucun traité de réciprocité ne fut signé. L'Espagne, pour sa part, a nommé des lecteurs français en nombre très variable, mais depuis l'année dernière, le nombre des assistants est devenu assez important (40). Il serait souhaitable qu'un traité bilatéral fût signé entre les deux pays en vue d'une meilleure sélection des lecteurs, et, par conséquent, d'une hausse appréciable dans les résultats pédagogiques de l'emploi d'un tel système. Nombre de futurs maîtres de Français, de nationalité espagnole, pourraient sortir de ces échanges de lecteurs. Cela ne ferait qu'améliorer l'enseignement des langues vivantes dans notre pays et contribuerait à appor-

ter la solution au déséquilibre entre l'offre et la demande de bons professeurs de langues, dont, à juste titre, nous plaignons en Espagne.

Les organismes enseignants de l'Etat pourraient parfaitement s'occuper de rendre possible un échange d'une vingtaine de lecteurs espagnols contre le même nombre de lecteurs français, pour nos lycées. Le problème du recrutement de bons agrégés de Français serait résolu vraisemblablement du même coup.

Les établissements enseignants privés auraient certainement avantage à ces échanges qui leur permettraient de compter sur des professeurs compétents pour l'enseignement des langues modernes (La licence ès-Lettres étant exigée pour les candidats étrangers). Il ne s'agirait que de les payer en s'ajustant aux taxes établies par le Ministère du Travail pour les Licenciés ès-Lettres, ou bien d'arriver à un échange avec des collègues libres français, ce qui serait beaucoup plus commode, étant données les restrictions prévues pour les offres de travail aux étrangers «non résidents».

Le Ministère de l'Education Nationale Espagnol vient d'augmenter le traitement attribué aux «profesores nativos» ce qui permet déjà d'en nommer dans presque tous les Lycées espagnols intéressés.

D) DOCUMENTATION INTERNATIONALE (POUR LA FRANCE).—Nous aurions pu, et même dû, entretenir nos lecteurs de beaucoup d'autres moyens servant à la compréhension internationale en même temps qu'aux intérêts de l'enseignement des langues vivantes: cours de vacances, chantiers internationaux, auberges de jeunesse, foyers internationaux, etc... Il est vrai que la plupart de ces organismes, associations et centres s'adressent plutôt aux jeunes compris entre 16 et 25 ans, et n'intéressent donc que les élèves du «Preuniversitario», mais il est vrai, de même, que le professeur de langues modernes doit être au courant de tous les mouvements et de toutes les organisations de jeunesse. Cela lui permettra d'avoir un poste d'honneur parmi les associations d'anciens élèves que le Ministère de l'Education Nationale espagnol s'efforce d'encourager dans tous les lycées de notre pays. Il continuera à exercer une influence sur ses anciens élèves, qui seront sûrs de compter sur un ami; car il saura les conseiller, les reprendre ou les encourager à tout moment, et veiller sur eux à un âge difficile.

Nous avons opté pour une solution commode. Nous avons établi plus bas un cadre des activités, renseignements, bibliographie, organismes, mouvements de jeunesse, pouvant intéresser les anciens élèves ou bien les élèves des dernières années. Dans le cas où nos renseignements ne seraient pas satisfaisants, les professeurs auraient intérêt à recourir au livre «Les jeunes Français reçoivent et voyagent», publié par le Ministère de l'Education Nationale français (Direction Générale de la Jeunesse et des Sports), et le Ministère des Affaires Etrangères, (Direction des Relations Culturelles), avec le concours de la Commission de la République française pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO).

Nous ne donnons ici que quelques organismes, associations, mouvements

de la jeunesse, cercles de voyages, etc... d'inspiration catholique, ou dépendant du Ministère de l'Education Nationale français.

1) *Correspondance scolaire internationale:*

- Bureau français de la Corespondance scolaire internationale. 29, rue d'Ulm, Paris, V^e.
- Oficina Española de la Correspondencia Escolar Internacional. Servicio de Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media Ministerio de Educación Nacional, Alcalá, 30. Madrid.

2) *Appariements Scolaires Internationaux:*

- Office National des Universités et Ecoles Françaises. 96, Bd Raspail, Paris, VI^e.

3) *Assistants étrangers:*

- Office National des Universités et Ecoles Françaises. 96, Bd Raspail, Paris, VI^e (S'adresser d'abord à l'Institut Français de Madrid).
- Dirección General de Enseñanza Media. Ministerio de Educación Nacional. Alcalá, 34, Madrid.

4) *Echanges d'élèves et d'étudiants:*

- Office National des Universités Françaises. 96, Bd Raspail, Paris, VI^e.

5) *Cours d'été des Universités françaises:*

- S'adresser pour tous renseignements à l'Office National des Universités et Ecoles Françaises. Cet organisme publie chaque année une brochure donnant une notice des cours de vacances.
- S'adresser aux Secrétariats des Cours de Vacances, si l'on a décidé de suivre les cours d'une Université donnée.

Nous donnons à la page suivante la liste des cours de vacances en France.

6) *Organisations des voyages et des vacances en France:*

Nous présentons à la suite une petite liste des Centres français s'occupant de l'organisation des vacances, des voyages, des échanges et des chantiers internationaux, où les étudiants étrangers sont admis. Cette liste est dressée par ordre alphabétique.

- Accueil familial des Jeunes Etrangers. 1, rue Gozlin, Paris, VI^e. S'occupe de faire accueillir les jeunes filles étrangères, de 18 à 30 ans., dans les familles françaises, en échange de légers travaux ménagers. La jeune fille est considérée comme une amie de la famille, jamais comme une servante.

Cours de vacances en France

<i>Ville</i>	<i>Ecole</i>	<i>Date</i>	
PARIS.	Sorbonne.	Juillet-Août.	Civilisation française.
PARIS.	Sorbonne.	Tout l'été, 5 sem.	Ecole Supérieure de Préparation et de Perfectionnement des Professeurs de Français à l'Etranger.
PARIS.	Institut de Phonétique.	Juin ou Juillet.	Prononciation, lecture.
PARIS.	Alliance Française.	Juillet-Août.	Langue et civilisation.
PARIS.	Collège Européen des Sciences Sociales et Economiques.	Juillet-Août.	Culture, économie et politique de l'Europe contemporaine.
BESANÇON.	Université.	16 août-12 sept.	Langue et civilisation.
BOULOGNE.	Univ. de Lille.	4 juillet-28 août.	Langue et civilisation.
CAEN.	Université.	16 juillet-11 août.	Langue et civilisation.
CANNES.	Université d'Aix.	16 juillet-8 sept.	Langue et civilisation.
DIJON.	Faculté de lettres.	16 juillet-8 sept.	Langue et civilisation.
GRENOBLE.	Université.	1 juillet-30 sept.	Langue et civilisation. (Cours spéciaux).
LA ROCHELLE.	Université de Poitiers.	2 juillet-26 août.	Langue française.
LYON.	Université.	24 sept.-28 oct.	Langue et civilisation.
MONTPELLIER.	Université.	Sept.-Oct.	Langue et civilisation.
NICE.	Université d'Aix.	Juillet-août.	Civilisation (Univers.).
NIMES.	Univ. de Montpellier.	15 au 21 juillet.	Histoire médiévale du midi de la France.
PAU.	Univ. de Bordeaux.	16 juillet-26 août.	Langue et civilisation.
POITIERS.	Université.	11 Juillet-15 août.	Civilisation médiévale.
SAINT-MALO.	Univ. de Rennes.	16 juillet-11 août.	Cours pour professeurs de Français à l'étranger. Langue et civilisation.
STRASBOURG.	Université.	2 juillet-22 sept.	Etudes françaises modernes. Etudes allemandes modernes.
TOURS.	Univ. de Poitiers.	1 juillet - 30 sept.	Langue et civilisation.
PARIS.	Institut Catholique.	Tout l'été.	Cours de langue et de connaissance de la France.

- Alliance Française de Paris. 101, Bd Raspail, Paris, XVII^e. Résidence et école de langue française, ouvertes toute l'année.
- Association Culturelle Internationale d'Accueil Universitaire. 9, rue Jean Goujon, Paris, VIII^e. Cette association a pour but de provoquer des échanges entre professeurs, étudiants et spécialistes.
- Bureau des Voyages de la Jeunesse. 20, rue Jean-Jacques Rousseau, Paris, 1^{er}. Echanges culturels et accueil des jeunes étrangers, à Paris et à Cannes. Organisation de voyages collectifs.
- Camps de vacances en montagne. 3, Quai Claude Bernard, Lyon (Rhône). Organisé dans la région de Chamonix, pour des jeunes filles de tous les pays. Conférences culturelles et religieuses. Organisation catholique.
- Centre de Coopération Culturelle et Sociale. 26, rue Notre-Dame des Victoires, Paris, 2^e. Organise des colonies de vacances en France et à l'étranger pour des jeunes de 7 à 14 ans., de 14 à 18, et au dessus de 18 ans. Sites: Chamonix, Fontaine, Fontainebleau, Anglet, etc...
- Centre Culturel International de Royaumont. Royaumont-Asnières-sur-Oise (Seine-et Oise). Lieu de repos et travail, bibliothèque, pour artistes, intellectuels et professeurs.
- Centre d'Echanges Internationaux. 21, rue Béranger, Paris, III^e.
Organise:
 - 1) Des voyages «non spécialisés» pour des étrangers, civilisation, art, etc ...
 - 2) Des voyages «spécialisés» pour architectes, professeurs, ingénieurs, éditeurs, etc...
 - 3) Aide les échanges s'occupant de diriger les demandes aux organismes spécialisés.
 - 4) Organise des cours de vacances à l'étranger.
 - 5) Organise des centres de vacances, de séjour et camps.
- Cité-Club Universitaire. 33, Bd De Courcelles, Paris, VIII^e. Restaurant, spectacles, information, expositions, conférences, cinéma, voyages. Il possède un Centre Méditerranéen, près de Monaco (15 Km. de Nice et de la frontière italienne), à Cap d'Ail, où l'on suit les cours de vacances variant chaque année. Tournées en Europe, chantiers internationaux, croisières sur la Méditerranée et la Baltique, etc...
- Comité d'Accueil (des élèves des écoles publiques en voyages d'étude). 110, rue de Grenelle, Paris, VII^e. Se charge de recevoir et loger des groupes de jeunes élèves français et étrangers, accompagnés de leur professeur. Il a des centres d'hébergement dans toute la France. Ce comité dépend du Ministère de l'Education Nationale.
- Comité de Coordination des Associations d'Echanges Internationaux. 15, rue de Chaubert, Paris, VIII^e. Rassemble un grand nombre d'associations s'intéressant aux échanges internationaux.

- Direction Générale de la Jeunesse et des Sports. (Ministère de l'Éducation Nationale). 34, rue de Châteaudun, Paris, IX°. Stage de Formation de la jeunesse, à différents endroits de la France. Age minimum: 18 ans.
- Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture. 57, av. de Neuilly, Neuilly-sur-Seine (Seine). Cette fédération possède des foyers dans toute la France, où les jeunes étudiants peuvent faire des séjours en groupes.
- Fédération Unie des Auberges de la Jeunesse. 11 bis, rue de Milan, Paris, VIII°. Un réseau d'auberges permet de faire le tour de la France en y logeant à bon marché. Il faut avoir une carte des Auberges de la Jeunesse espagnoles (S. E. U.).
- Guides de France. 55, rue de Faubourg Montmartre, Paris, IX°. Groupement féminin de Scoutisme Catholique, pour la France, l'Espagne, la Belgique, etc...
- Jeunesse et Reconstruction. 137, Bd Saint-Michel, Paris, V°. Organise des chantiers internationaux de travail, en France.
- Maison Internationale des Jeunes. 9, rue Victor Massé, Paris, IX°. Résidence à Paris, pour des jeunes, et camps internationaux.
- Organisation Centrale des Camps et Activités de la Jeunesse. 155, Bd. Haussmann, Paris, VIII°. Cette organisation offre, en été, des échanges dans les familles, un service d'accueil à Paris, des centres de séjours, de vacances, etc... aussi bien en France qu'à l'étranger.
- Office du Tourisme Universitaire. 137, Bd. Saint-Michel, Paris, V°. Voyages en France et à l'étranger, chantiers, voyages touristiques, centres de vacances, festivals, centres nautiques, hôtes payants, etc...
- Scoutisme Français. 92, Av. d'Iéna, Paris, XVI°.
- Le Secrétariat International (Fédération Française des Etudiants Catholiques). 61, rue Madame, Paris, VI°.
Organise: Pèlerinages, camps de montagne, rencontres sur le catholicisme, toutes les organisations de la jeunesse catholique travaillent pour cette fédération.

7) *Organisation de voyages scolaires; adresses utiles:*

- Ambassade Espagnole à Paris. 13, av. Georges V, Paris.
- Consulat Espagnol à Paris. 67, Bd. Malesherbes, Paris, VIII°.
- Ambassade de France à Madrid. Marqués de la Ensenada, 10, Madrid.
- Consulat de France à Madrid. Alfonso XIII, Madrid.
- Maison d'Espagne à Paris. 9, Bd. Jourdan, Cité Universitaire, Paris.
- Bureaux du Tourisme Français en Espagne, Avda. José Antonio, 59, Madrid. Avda. José Antonio, 603, Barcelona.
- Bureaux de la S. N. C. F. en Espagne. Avda. José Antonio, 57, Madrid.

- Direction Générale de la Jeunesse et des Sports. 34, rue de Château-dun, Paris.
- Direction des Relations Culturelles. Service des rencontres internationales. 37, Quay d'Orsay, Paris.
- UNESCO. Place Fontenoy, Paris.
- Commission de la République Française pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). 37, Quai d'Orsay. Paris.
- Direction Générale du Tourisme. 8, av. de l'Opéra. Paris.
- Bureau des Passeports, Préfecture de Police. Rue de Lutèce. Paris.
- Cité Universitaire de Paris. 19, Bd. Jourdan. Paris.
- Office National des Universités et Ecoles Françaises. 96, Bd. Raspail. Paris.
- Musée Pédagogique National. 29, rue d'Ulm. Paris, V°.
- Services Départementaux de la Jeunesse et des Sports. Dans toutes les grandes villes.

8) *Guides pour les voyages en France:*

Guides touristiques:

- Guides Michelin: France et guides régionaux.
- Guides Bleus (Hachette): France et guides régionaux.
- Guides Nagel.
- La France: «Guide à la page».
- La France: «Le monde en couleurs». Odé. Paris.
- Vos vacances en France: répertoire par régions, publié par la Caisse Nationale de Vacances.
- Guides et Notices U. F. E. S. S. I.: dans les Syndicats d'Initiative.
- Cartes d'Etat-Major.
- Cartes Michelin: 36 cartes pour la France.
- Guide «Camping France». Editions Susse.
- Guide International du Camping. Editions Susse.
- Guide cyclo-touriste. Editions Susse.
- Guide canoé-kayak. Editions Susse.







