

D

École nouvelle
française



LA TRADUCTION

81



ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS

A. FERRIÈRE (1879-1960)

L'Ecole Nouvelle Française est en deuil. Celui qui fut un des plus illustres pédagogues de notre temps, et qui avait bien voulu accepter d'être notre Président d'honneur, n'est plus au nombre des vivants. Nous avons célébré l'an dernier son 80^e anniversaire, il est mort cet été, brutalement, encore au travail.

La pédagogie perd un de ses maîtres. Nous perdons un appui et un ami.

Nous avons écrit à sa veuve notre tristesse. En Suisse, en Italie, on a déploré cette mort. Peut-être le fera-t-on aussi en France ? Nous nous proposons de consacrer tout un prochain Cahier de notre revue à rappeler respectueusement la vie et l'œuvre du grand disparu.

AVANT-PROPOS

Nos lecteurs n'ont certainement pas oublié le Cahier consacré par M. Thomas au problème de l'apprentissage des langues étrangères. Ce problème, si ardu, nous l'abordons aujourd'hui par une autre voie, en étudiant la traduction, dont nous ne faisons d'ailleurs qu'esquisser la pédagogie.

Nous entendons la traduction de la langue originale dans la langue maternelle, la version, orale ou écrite. Nous laissons provisoirement de côté le thème, qui nous paraît d'ailleurs jouir d'une faveur moins grande qu'autrefois, et qui mériterait une autre étude.

R. C.

LA TRADUCTION

Je voudrais présenter ici quelques remarques sur ce qu'on pourrait appeler des *exercices de traduction*, exercices qui me paraissent encore avoir une place bien insuffisante, tant dans l'apprentissage des langues mortes que dans celui des langues vivantes.



Rappelons d'abord ce que c'est, en dehors de l'école, qu'une traduction.

C'est le travail d'un spécialiste qui, à l'aide de son art, met à la disposition de lecteurs, en le transposant dans leur langue maternelle, un ouvrage écrit dans un langage étranger, qu'ils ne pourraient pas lire sans son intermédiaire.

Ces traductions sont *utiles* quand il s'agit d'ouvrages à caractère philosophique ou scientifique. Un étudiant de pédagogie qui ne connaît ni l'anglais, ni l'allemand, ni l'italien, peut lire, grâce à des traductions, des ouvrages de Dewey, Kerschensteiner ou Montessori, dont la lecture lui sera évidemment utile.

Les traductions sont *agréables* quand il s'agit d'ouvrages littéraires. Un lecteur français ne connaissant aucune langue étrangère peut ainsi avoir le plaisir de lire les Fiancés, Pickwick ou la Montagne magique, ou Don Quichotte, et Guerre et Paix.

Ces traductions sont souvent qualifiées de bonnes ou mauvaises.

Qu'est-ce donc qu'une *bonne* traduction ?

C'est l'œuvre de qui connaît bien les *termes* (mots, expressions) de la langue dans laquelle l'ouvrage étranger est écrit, et qui connaît également bien les termes *correspondants* de la langue dans laquelle sa traduction va être écrite.

Mais dans le cas des traductions utiles, cette correspondance terme à terme n'a qu'une valeur de *moyen*. La *fin*, c'est la conservation intégrale au cours de ce passage d'un langage à un autre, du contenu, du *fond* de l'ouvrage original, même si la *forme* n'est pas, comme on dit, exactement *respectée*. Ce fonds est constitué par des informations, et des idées dont le lecteur a besoin, par *l'objet* de l'auteur ; l'auteur ayant pour objet de présenter ces idées qui lui sont personnelles (philosophie) ou ces faits nouveaux qu'il a découverts (sciences), et étant en général assez indifférents à la forme qu'il donne à cette présentation. Indifférent au point d'accepter volontiers les « libertés » du traducteur, de les approuver même quelquefois, pourvu que rien ne soit perdu de l'essentiel de son travail. C'est le fond qui compte ici et non la forme (1).

Pour les traductions d'œuvres littéraires, il en va quelque peu autrement, et ici il nous faut faire un peu d'histoire.

Pendant très longtemps, et surtout quand il s'est agi d'œuvres classiques, grecques et romaines (mais pas seulement de celles-là), les traductions n'étaient pas offertes, comme le seraient aujourd'hui celles de poèmes d'Eliot, de Rilke ou de Hofmannsthal, à des lecteurs qui se contentent de jouir du plaisir qu'on leur offre, sans distinguer ce plaisir de celui que leur donne un ouvrage écrit dans leur langue maternelle.

Mais il en a été autrement quand il s'est agi d'œuvres *classiques*. Les traductions de ces œuvres étaient offertes non à des lecteurs qui ne les connaissaient pas et n'apprenaient à les connaître que grâce à ces traductions, mais au contraire à des lecteurs qui connaissaient, avaient lu et relu, les textes originaux,

(1) Sauf, naturellement, quand il s'agit par exemple de philosophes, qui sont en même temps des *écrivains*, Nietzsche en Allemagne, ou Bergson en France.

voulaient voir comment le traducteur s'était tiré de difficultés qu'ils connaissaient bien pour les avoir eux-mêmes rencontrées, s'il avait bien « rendu » telle période prosaïque ou poétique qui leur était familière, qu'ils aimaient particulièrement, et qui éveillaient en eux des échos qu'ils souhaitaient retrouver dans l'œuvre que leur présentait le traducteur. Ce qu'ils voulaient voir, c'est comment, après eux-mêmes, quelquefois après d'autres, un nouveau traducteur, à son tour « se mesurait » avec le texte auquel il s'était « attaqué ». Les lecteurs de ces traductions les lisaient moins pour éprouver le plaisir que donne la lecture d'une belle œuvre, que pour comparer, et savoir moins si le traducteur avait fait avec *exactitude* que s'il avait fait *aussi bien*, même s'il ne s'était pas asservi au texte qu'il traduisait, même s'il s'en était trop souvent éloigné. « Ce n'est pas qu'une fidélité fort exacte, écrit St. Evremond (*Réflexions sur nos traducteurs*) fasse la recommandation de notre Ablancourt (1) ; mais il faut admirer la force admirable de son expression, où il n'y a ni rudesse ni obscurité. Vous n'y trouverez pas un terme à désirer pour la netteté du sens ; rien à rejeter, rien qui nous choque ou qui nous dégoûte. Chaque mot y est mesuré pour la justesse des périodes, sans que le style en paraisse moins naturel ; et cependant une syllabe de plus ou de moins ruinerait je ne sais quelle harmonie qui plaît autant à l'oreille que celle des vers. » Un peu plus loin, commentant le vers fameux de Lucain :

Vitrix causa diis placuit, sed victa Catoni

(Le parti vainqueur a eu pour lui les dieux, les vaincus, eux, ont eu Caton),

et citant la traduction de Brébeuf :

« Les dieux servent César, et Caton suit Pompée », ce qu'il reproche d'abord au traducteur c'est que son expression soit « basse, et ne réponde pas à la noblesse de la latine », et c'est

(1) Il s'agit de Perrot d'Ablancourt, l'auteur de ces traductions d'ouvrages anciens que de son temps déjà (au milieu du XVII^e siècle) on appelait les *belles infidèles*.

seulement ensuite qu'il ajoute que Brébeuf est « mal entré dans le sens de l'auteur. »

Il s'agit bien moins pour le traducteur de « rendre » le texte original, que de « rivaliser » avec l'auteur, de faire aussi beau même au prix de quelques infidélités (1). Et c'est pourquoi pour tant de traducteurs, traduire un poème, c'est d'abord écrire un autre poème, aussi beau s'il se peut. C'est la seule façon de répondre à la fin de non recevoir de Voltaire qui écrit : « Les poètes ne se traduisent point. Peut-on traduire de la musique ? » (2) Pope, Segrain, Brébeuf ont écrit leurs traductions en vers. De Lille a conquis plus que l'estime, l'admiration, du public lettré par sa traduction en vers de Virgile, et il en a été lui-même assez satisfait pour, avec l'aide de ses collaborateurs Giguet et Michaud, avoir traduit en vers quelques années plus tard le *Paradis perdu* (3). Et l'usage ne s'est pas perdu : des poètes authentiques comme Lecomte de Lisle, ou Valéry, ont confronté leurs traductions avec des *poèmes antiques*. Legouis a traduit en vers maints fragments des poèmes de Chaucer, de Spencer, de Herrick. Ch. M. Garnier a été longtemps célèbre pour sa belle traduction en vers des *Sonnets* de Shakespeare (4). L. Wolff traduisant *As you like it* suit son auteur, traduisant en prose ce que Shakespeare a écrit en prose, et en vers (non rimés) tous les passages en vers. Bouchor, Legouis ont traduit, ou, comme on dit souvent « rendu » en vers bien des parties lyriques des pièces de Shakespeare. Le traducteur allemand d'Ibsen a traduit *Peer Gynt*, en vers, comme l'œuvre est écrite ; Frozor justifie sa traduction en prose, mais traduit en vers plusieurs morceaux lyriques. Il est inutile de multiplier davantage les exemples, qui sont extrêmement nombreux. Je le répète, le traducteur « se

(1) S. Evremond en donne lui-même un exemple significatif en traduisant avec la plus grande liberté quelques vers de Pétronne (*Jugement sur Sénèque, Plutarque et Pétrone*).

(2) *Lettre à Mme de Deffand, 1754*. Combien de fois les musiciens d'ailleurs ont-ils traduit de la musique.

(3) Sans parler de « l'habitude » de traduire en vers Horace, avant sans doute et après Ragon (1851).

(4) Comme Schlegel en allemand pour le théâtre de Shakespeare.

mesure » avec son auteur, il semble dire : « Si j'avais à dire la même chose, ou, pour parler plus exactement, si j'avais à produire la même impression sur le lecteur de ma langue, voici ce que j'écrirais. » (1)

« Et ainsi, je ferais peut-être mieux que mon auteur. » Bien des traducteurs sont allés jusque là. Dans la préface à sa traduction de *Tom Jones* (1750), écrite sous forme de lettre à l'auteur, le traducteur, De la Place, écrit, avec une naïveté désarmante : « Si M. Fielding avait écrit pour les Français il eût probablement supprimé un grand nombre de passages très excellents en eux-mêmes, mais qui leur paraîtraient déplacés... J'ai fait ce que l'Auteur eût fait lui-même. » Florian va presque plus loin dans la préface à sa traduction de *Don Quichotte*. « Cervantès, écrit-il, n'a pas toujours échappé au goût de son siècle, et celui de sa nation n'est pas en tout point ressemblant au nôtre... » Il déclare donc qu'il a supprimé, qu'il a adouci, qu'il a abrégé, et il conclut : Les personnes tolérantes, qui n'exigent pas que tout traducteur se dépouille de son bon sens et de son goût, peuvent s'en reporter à mon amour pour Cervantès, à l'extrême attention que j'ai mise à ne retrancher de son ouvrage que ce qui n'aurait pas semblé digne de lui dans le mien. » Et il faut dire en effet qu'en bien des endroits la prétendue traduction de Florian est un type d'infidélité. Et on pourrait rappeler les trop nombreuses adaptations d'ouvrages, et surtout de romans en toutes sortes de langues qu'on a offertes aux lecteurs.



Mais à plusieurs reprises, et à la longue, de plus en plus, sont intervenus les grammairiens, les « puristes ». Alors que cer-

(1) Il y a là un usage auquel il semble que les traducteurs ne puissent se soustraire. Traduire des vers, c'est traduire en vers. A cet usage Addison, par exemple, au début du XVIII^e siècle ne manque pas de se conformer. Chacun des numéros du *Spectator* est précédé, en épigraphe, de vers d'Horace ou de Virgile, qu'il traduit toujours en vers anglais. Dans la préface à la seconde édition de son *Castle of Otranto*, préface à laquelle Voltaire, qu'Horace Walpole y attaquait, devait répondre (lettre du 15 juillet 1768), Walpole citant, d'ailleurs pour les blâmer, deux vers de Racine, les traduit par deux vers anglais rimés.

tains des traducteurs dont je viens de parler avaient été presque jusqu'à réclamer leur *libération* du texte original, pour que leur traduction soit, elle aussi, œuvre originale, les puristes ont demandé *l'asservissement* du traducteur à son auteur, de telle sorte qu'il n'y ait rien dans la traduction qui ne soit dans le texte traduit, bref que la traduction soit d'une parfaite *exactitude*.

La difficulté consiste, malheureusement (d'autres l'ont dit avant moi), à savoir ce que c'est qu'une traduction *exacte*, et même si ce mot a un sens.

Prenons un lecteur de l'Enéide par exemple, qui lise couramment le texte de Virgile, et qui y compare une traduction en prose ou en vers. Il me semble qu'il qualifiera cette traduction d'exacte, de fidèle, ou d'une façon générale, de *bonne* traduction, si cette traduction lui cause le même plaisir que le texte latin. Or, le plaisir que lui cause le texte latin est un plaisir très composite : il y a les idées et les sentiments exprimés, les mots employés, la resonance intellectuelle et affective de ces mots avec tout ce qu'ils évoquent, et même, dans une certaine mesure, lointainement aujourd'hui, mais dans certains cas, pour Virgile, et quelquefois aussi pour Properce ou Catulle, la valeur musicale des vers. Comment le traducteur pourra-t-il s'arranger pour que, à ces conditions, sa traduction fasse le même effet que le texte, en soit un bon *équivalent* ?

Prenons quelques exemples :

D'abord le dernier vers de la 1^{re} Eglogue de Virgile
Majoresque cadunt altis de montibus umbrae.

Traduisons naïvement, comme le ferait un écolier : *Et les ombres tombent plus longues du haut des montagnes.* C'est exact, puisque c'est le sens du vers, c'est inexact, parce qu'il ne reste rien de la beauté, et de ce que nous pouvons encore aujourd'hui saisir de la musique du vers.

La Fontaine traduit :

*Et déjà les vallons
Voyaient l'ombre en croissant tomber du haut des monts.*

(Philémon et Baucis)

C'est moins exact que la traduction précédente, puisque La Fontaine a ajouté : *les vallons voyaient...* et c'est beaucoup plus exact parce qu'il a reconstitué la beauté poétique et musicale du vers latin. (1)

Virgile écrit :

Tantae molis erat Romanam condere gentem

(Eneïde, I, 33)

L'écolier consciencieux traduit : *De quelle peine cela a été de fonder la nation romaine.* C'est exact, ce n'est pas bien beau, ni poétique. Un autre écrira : « *Quelle peine a coûté la fondation de la nation romaine.* » C'est moins exact, un peu plus loin du texte, mais plus exact (rappel de la fondation des villes, de la locution *Ab Urbe condita*).

Et enfin Detille écrit, encore bien plus loin du texte, des mots, mais plus poétiquement, je dirais, plus virgiliennement :

Tant a coûté de peine

Ce long enfantement de la grandeur romaine

Enfin, citons un troisième exemple encore emprunté à Virgile :

... Splendet tremulo sub lumine pontus

(Eneïde, VII, 8)

Le bon écolier traduit : « *la mer brille* (ou, mieux, *resplendit, sous une lumière tremblante.* » « *Sous la vibration de la lumière* » vaudrait-il mieux, surtout si l'expression qu'on trouve déjà chez Ennius était courante. Mais le mot *vibration* a quelque chose de presque scientifique qui détonne un peu. J. Bayet (2) n'hésite pas à chercher un équivalent plus libéré du texte latin, et écrit en bouleversant l'ordre des mots : « Une splendeur lumi-

(1) Nous pourrions ajouter les nombreuses traductions, faites au cours des âges, de ce vers fameux. Cf. E. de Saint-Denis, *Les Souvenirs de Virgile* dans le *Journal de Michelet* (*Les Etudes classiques*, Juillet 1960).

(2) *Littérature latine*, p. 317.

neuse tremble sur la mer », ce qui est évidemment à la fois moins et beaucoup plus exact.

Comment choisir entre toutes ces interprétations ?

★ ★

Les puristes, aidés des pédagogues, ont depuis longtemps imaginé une *méthode* de traduction qui a surtout été utilisée dans l'école, et qui est le *mot à mot*. L'élève qui apprend à traduire, une langue morte ou une langue vivante, *construit* la phrase, dans l'ordre où les mots se présentent dans sa langue maternelle. Pour le dernier exemple cité de Virgile, il replace les mots dans l'ordre grammatical français régulier (sujet, verbe, complément), et il réécrit donc :

Pontus splendet sub lumine tremulo.

Il met un mot français sous chaque mot latin, et ainsi écrit :

La mer brille sous une lumière tremblante

Après quoi il *met*, s'il le juge nécessaire et si le maître l'y aide, cette traduction mot à mot en *bon français*.

Passons à une langue vivante.

Shakespeare (Macbeth, I, 3) fait dire à Banquo s'adressant aux sorcières :

*You seem to understand me,
By each at once her choppy finger laying
Upon her skinny lips.*

Trad. mot à mot :

*Vous semblez comprendre moi
Par chacune à la fois son doigt gercé posant
Sur ses décharnées lèvres.*

Mais que l'élève doit immédiatement corriger en *construisant* sa phrase à la française :

*Vous semblez me comprendre
En posant chacune à la fois son doigt gercé
Sur ses lèvres décharnées.*

Ensuite il doit *mettre* cette esquisse *en bon français* et écrire :

*Vous semblez me comprendre,
Car toutes trois en même temps vous posez vos doigts
osseux sur vos lèvres parcheminées. (1)*

Encore aujourd'hui, plus encore pour les langues mortes que pour les vivantes, on demande aux élèves de faire une traduction *mot à mot* de chaque phrase, et de mettre ensuite ce *mot à mot* en *bon français*.

(Mais, nous l'avons dit, il ne s'agit pas de traduire un texte étranger en bon français, il s'agit de le traduire en un langage français correspondant au langage étranger. Il s'agit non de traduire Théocrite, Virgile, Tite-Live ou Martial en bon français, mais de traduire un Théocrite grec, un Virgile, un Tite-Live et un Martial latins en un Théocrite français, un Virgile, un Tite-Live, un Martial français, ce qui est tout autre chose. Et le traducteur ne doit avoir une « expression d'une force admirable », éviter « rudesse et obscurité » (St. Evremond) que s'il en est ainsi dans le texte original. Si dans le texte original il y a des faiblesses, des rudesses et des obscurités, le lecteur doit les retrouver dans la traduction, faute de quoi la traduction n'est pas fidèle, et le traducteur a *trahi* son auteur. Si un traducteur traduit le raffiné styliste qu'est Pétrone, il ne sait pas le traduire comme il traduirait Quinte-Curce. S'il traduit Chesterfield ou Conrad (2), il doit les traduire en *bon français*, parce que ces écrivains écrivent en *bon anglais*. S'il traduit

(1) J'emprunte ces deux traductions à un des ouvrages d'une collection déjà ancienne (commencée vers 1845) qui connut une grande fortune au moins jusqu'aux premières années de notre siècle, et qui comprenait des ouvrages classiques et modernes sous le titre général :

Les Auteurs (grecs, latins, anglais, allemands, etc) / expliqués d'après une méthode nouvelle / par deux traductions françaises / une littéraire et juxtalinéaire présentant le mot à mot français / en regard des mots (grecs, latins, etc.) correspondants / l'autre correcte et précédée du texte (grec, latin, etc), / avec des commentaires et des notes / par une société de professeurs / et de savants / Paris, Hachette et Cie.

(2) Voir notre numéro 60-61.

Wells qui est loin d'écrire toujours en bon anglais, il le trahit en le traduisant en bon français. S'il traduit Goethe ou Nietzsche, on doit entendre Goethe ou Nietzsche, qui ne parlent pas de la même façon. Si un traducteur traduit France en anglais ou en espagnol, sa traduction doit être écrite en très bon anglais ou en très bon espagnol. S'il traduit Balzac, ou, à plus forte raison, Zola, le lecteur étranger doit retrouver dans la traduction les impropriétés, les lourdeurs, les obscurités des textes français, c'est-à-dire qu'il doit retrouver Balzac et Zola. Autrement dit, toute bonne traduction est sans doute à la mesure du traducteur, mais doit au moins refléter *l'impression* que le texte original a fait sur le traducteur, et c'est bien ce qui arrive pour les exemples que nous avons cités plus haut.

Le bon traducteur ne traduit donc pas pour comprendre, il traduit parce qu'il a compris, et il faut qu'il ait compris pour pouvoir traduire, pour pouvoir même entreprendre de traduire.

Ce qui revient à dire, dans la pratique scolaire, que l'élève ne peut traduire, et ne devrait traduire, que quand il a compris, et que, par conséquent, le maître ne devrait lui demander de traduire que des textes qu'il a d'abord compris. Alors que les élèves passent tant de temps à essayer de traduire, à être contraints de traduire des textes qu'ils n'ont pas compris, et qu'ils sont incapables de comprendre.

Je sais bien que des professeurs diront que « l'opération *traduire* » aidera les élèves à *comprendre*. Mais une expérience trop banale montre précisément le contraire. Une quantité d'élèves sont astreints à traduire ce qu'ils ne comprennent pas, c'est-à-dire à mettre à la place de l'inintelligible grec ou allemand, de l'inintelligible français. Combien de professeurs se fâchent parce que des élèves leur présentent des traductions, des versions absurdes. Mais quant à l'élève le texte original est inintelligible, comment pourrait-il faire autrement que de le remplacer par une traduction également inintelligible. « Il faut que je traduise ce qui est pour moi du n'importe quoi, j'écrirai donc n'importe quoi. » On veut que je traduise

An poterunt oculos aures reprehendere

(Lucreèce)

Je n'y comprends rien, mais je construis de mon mieux, je traduis mot à mot, et j'écris :

Est-ce que les oreilles peuvent blâmer les yeux

que je ne comprends d'ailleurs pas davantage, mais j'ai été consciencieux. »

Autant que Châteaubriand lui-même d'ailleurs qui reconnaît avoir traduit par des phrases françaises inintelligibles des vers anglais inintelligibles (Milton, trad. du *Paradis perdu*, préface).

*
**

Notre bref exposé historique nous a montré que tout bon traducteur a choisi son texte, l'a choisi parce qu'il l'aimait, l'a aimé parce qu'il le comprenait. C'est à ces conditions seulement qu'une traduction peut être un exercice utile et agréable au traducteur et à ses lecteurs, et être une bonne traduction. C'est donc dans ces conditions qu'il faut placer l'écolier pour lui permettre de faire *l'apprentissage de la traduction*, de *s'exercer* à la traduction.

Il semble donc qu'il faille d'abord présenter aux élèves des textes (grecs, latins, anglais, allemands, etc.) dont, à une première lecture, ils comprennent en gros le sens. Il me paraît en outre nécessaire que ces textes soient d'abord assez courts, significatifs, caractéristiques, propres à faire sur les lecteurs une certaine impression, à répondre en eux à un certain intérêt, et donc à leur donner le désir de les traduire à leur façon, de *se mesurer* aussi avec eux. Ceci supposant, évidemment, que les textes *proposés* seront nombreux, ne seront pas *imposés*, que les élèves pourront choisir ceux qui leur plaisent, et en faire d'abord une traduction qui leur agréera. (Et ceci supposant, non moins évidemment, que le professeur, qui doit connaître ses élèves, saura d'abord lui-même choisir ces premiers textes de présentation, textes qui seront proportionnés aux connaissances de ses élèves, connaissances acquises au cours de leur premier apprentissage linguistique (1).

Ces premiers essais permettront aux élèves de prendre

(1) Voir une *Pédagogie de l'apprentissage*, ch. V.

conscience de leurs forces, de leur acquit dans ce domaine spécial. Et cela leur évitera cette recherche affolée dans le dictionnaire, dont les professeurs se sont plaints si souvent, et qui font écrire aux élèves tant de sottises. Une recherche méthodique, et utile, dans le dictionnaire, n'a de valeur que si elle concerne un mot dont le sens n'est pas clair, à l'intérieur d'une phrase intelligible à l'élève. Ainsi, des différents sens que le dictionnaire donne au mot, l'élève prend tout naturellement celui qui convient à ce mot, dans cette phrase.

Cette première traduction comporte donc en quelque sorte une part de devinette. « Il me semble que voici ce que veut dire cette phrase. Comment puis-je en être sûr ? »

Ici peut alors intervenir le mot à mot, non plus comme *préparatoire* à, mais comme *contrôle de*, la traduction.

L'élève a traduit, en devinant approximativement :

Etsi, quid scriberem, non habebam, tamen Caninio ad te eunti non potui nihil dare.

(Cicéron, Ad diversos, IX, 3)

Je ne savais pas quoi t'écrire, cependant comme Caninius se rendait chez toi je n'ai rien pu lui donner.

Les mots sont simples, la phrase française n'a guère de sens. A ce moment l'élève *construit* mot à mot :

Etsi non habebam, quid scriberem, iamen non potui dare nihil Caninio ad te eunti,

et traduit alors librement, mais bien :

Je n'avais rien à te dire, mais du moment que je t'envoyais Caninius, il fallait bien que je lui donne quelque chose à te remettre.

Si ce contrôle individuel ne suffit pas, l'élève peut évidemment demander l'aide du maître, mais on ne s'étonnera pas que je préconise pour ces exercices le travail par groupes qui sera ici si utile, par la confrontation que les camarades pourront faire de leurs diverses interprétations, jusqu'à se mettre d'accord sur celle qui leur paraîtra la meilleure. Précieux travail d'obser-

vation, de discussion, d'analyse (l'analyse non préparatoire, mais justificative d'une synthèse antérieure qui n'était encore qu'une approximation). Il y aurait là ce qu'on pourrait appeler une forme nouvelle d'expression libre, cette liberté dont ont usé tous les traducteurs, liberté d'exprimer au mieux ce qu'a dit leur auteur, en la limitant par une compréhension aussi complète et aussi subtile que possible du texte original.

Et ce précieux apprentissage de la traduction pourrait être complété par un exercice à peu près inconnu dans les classes, sauf quelques heureuses exceptions, la comparaison du texte original étudié par les élèves et traduit par eux, avec d'autres traductions. Quand les élèves se seront mis d'accord, comme je viens de le dire, sur la traduction de vers de Milton, d'un passage de Gulliver, de Pamela ou d'Ivanhoe, ils auront profité à comparer leurs traductions à celles de Châteaubriand, de l'abbé Desfontaines, de l'abbé Prévost ou de Defauconpret. Il y aura là une occasion d'examen critique très précieux (1).

Ajoutons-y d'autres exercices qui n'ont presque aucune place dans l'école : traductions en vers de textes poétiques, de chansons populaires (2), résumés dans la langue originale d'un texte

(1) En y ajoutant, de temps à autre, l'examen critique d'erreurs, celle-ci par exemple

Texte original

« There was an innocent piece of dinner furniture that went upon easy castors and was kept upon a livery stable-yard in Duke Street, Saint James, s, when not in use, to whom the Veneering were a source of blind confusion. The name of this article was Twemlow. Being first cousin of Lord Snigworth... » (Ch. Dickens, Our mutual friend, Book the First, ch. II).

Traduction française

« Il y a dans le quartier St. James, où, quand il ne sert pas, il est remis au-dessus d'une écurie de Duke Street, un meuble de salle à manger, meuble innocent, chaussé de larges souliers de castor, pour qui les Veneering sont un sujet d'inquiétude perpétuelle. Cousin germain de Lord Snigworth... » (1^{ère} traduction française, 1873).

(La solution au prochain numéro).

(2) Frère Jacques, Malbrough, Three blind mice, Alle Vögel sind schon da, Quel mazzolino dei fiori, etc.

en prose ou en vers, explications de textes dans la langue originale, etc.

★★

Pourquoi ne demande-t-on pas aux élèves des exercices de ce genre ?

Avant tout parce qu'on leur demande de traduire des textes *qu'ils ne comprennent pas*. Et comme ils ne les comprennent pas, le professeur leur fait *décomposer* ces textes, analyser chaque phrase, expliquer chaque mot l'un après l'autre (alors qu'il arrive souvent qu'un mot n'a de sens que si le lecteur comprend la phrase dans laquelle il se trouve), bref fait de chaque traduction un exercice de *grammaire*, lui permettant de faire retrouver aux élèves les *règles* qu'il leur a enseignées au cours des leçons, récitations, exercices et thèmes. Les traductions ainsi comprises permettant de retrouver un génitif, un accusatif absolu, un aoriste, un cas possessif, etc., dans n'importe quel texte, qu'il soit de Xénophon, de Sophocle, de Tertullien ou d'Apulée. Et dès lors ce qui compte, ce n'est plus ni Antigone, ni les Mémoires, ni pas davantage d'ailleurs Immensee ou la Sagesse du Père Brown, ce sont des mots, des accords et des règles de grammaire. Et combien d'élèves terminent ainsi leurs études sans avoir vu dans l'admirable vers de Properce :

En sum, quod digitis quinque levatur onus

(IV, 11, 14)

Que s'est peut-être rappelé Tennyson :

Two handfuls of white dust, shut in an urn of brass

(The Lotos-Eaters, V)

ou dans le petit poème de Goethe d'une perfection si classique (aidé par Schubert).

Über allen Gipfeln

Ist Ruh...

(Ein Gleiches)

ou dans les premiers vers du 8^e chant du Purgatoire, que Byron traduisit :

Era già l'ora che volge el disio

Ai naviganti...

ou dans la si jolie berceuse de Gabrielle Mistral :

*Por que duermes, hijo mio
El caso no arde mas...*

ou dans telle *Soledad* d'A. Machado,

autre chose que des phrases sans intérêt qu'il a fallu traduire à coup de dictionnaire, et que l'élève abandonne après les avoir traduites sans les comprendre, ni rien entrevoir même de tant de beautés auxquelles il ne serait pas inaccessible si un enseignement impitoyable ne les empêchait pas trop souvent de les voir.

Qu'il serait *agréable* pour les élèves de traduire, si on les autorisait à ne traduire que ce qu'ils comprennent, même si, aux différents degrés de leur initiation au grec, au latin, ou aux langues vivantes, ce qu'ils comprennent n'est qu'un minimum traduisible. L'agrément doit-il donc être banni de cet apprentissage de langues étrangères qui, pour ceux qui l'ont pu mener à bien, les a conduits à tant de délices ?

ROGER COUSINET.

VIE DU MOUVEMENT

Déjà des corrections à notre précédent numéro.

Deux lignes ont sauté à la page 5 : Après « la revue *Educateurs* », lire : l'important mouvement des C.E.M.E.A. fondé en 1937 par Mlle G. de Failly, et sa précieuse revue *Vers l'éducation nouvelle*. »

D'autre part, soucieux de signaler le moins possible d'ouvrages en langues étrangères, nous n'avons pas signalé les si importantes contributions de Codignola (Italie) et du regretté Luzuriaga (République Argentine).

Enfin nous avons provisoirement laissé de côté l'important effort de constitution d'une pédagogie scientifique et expérimentale (Buyse, Mialaret, et d'autres) qui demande une étude spéciale.

FIGURES OUBLIÉES OU MÉCONNUES

(Suite)

HOLZAPFEL

(Critiques à l'école d'aujourd'hui)

« Les méthodes d'éducation et l'école d'aujourd'hui ne diffèrent guère de celles de l'antiquité et du moyen-âge. Jamais n'a fleuri d'une façon aussi exubérante la valorisation de la situation, du rang, de la force, et les gens d'autrefois n'ont pas plus apprécié les distinctions et les classements que notre éducation d'aujourd'hui.

Il est vrai que les simples légendes ont fait place à l'histoire, mais la première place y est donnée aux guerres et aux rois. De la culture spirituelle proprement dite, le jeune, de nos jours, ne connaît que quelques fragments sans lien. L'école ne tient presque pas compte des différences individuelles en ce qui concerne les aptitudes et les capacités de développement. Les élèves sont tous soumis à un seul et même programme, ils doivent tous écouter les mêmes leçons, être instruits et dirigés par les mêmes maîtres. C'est un véritable Moloch, auquel sont sacrifiés les mieux doués. »

C'est un fait qu'à l'école des élèves ayant des dons très différents, des capacités de développement non moins différentes, sont instruits par les mêmes maîtres, dans les mêmes locaux, dans le même temps, conformément aux mêmes programmes, avec les mêmes méthodes. Les tentatives d'individualisation échouent toujours devant le système scolaire collectif, bureaucratique.

Le jugement du grand chercheur, que nous avons cité plus haut, est tiré de son ouvrage *Panideal*, paru en 1923.

J. LIGTHART

Les éducateurs hollandais ont célébré l'an dernier le centenaire de la naissance d'un de leurs plus célèbres représentants. J. Ligthart (1859-1916). Mlle S. Freudenthal, Secrétaire de la Section hollandaise de la N.E.F., a évoqué son souvenir dans un n° récent de la *New Era*.

De famille très pauvre, Ligthart avait dû commencer à gagner sa vie à 12 ans comme moniteur dans une petite école primaire de La Haye qui « devait devenir un lieu de pèlerinage pour bien des pionniers de l'éducation nouvelle, en particulier Claparède et E. Key ».

Dans cette école, écrit Mlle Freudenthal, Ligthart mit en pratique « une sorte de méthode de *learning by doing* (1) qui réunissait la lecture, l'écriture, le calcul, la géographie, les sciences et l'histoire... Ses classes et le jardin de l'école étaient comme un laboratoire occupé par des enfants qui apprenaient en agissant. Ellen Key s'écria en les voyant, que son rêve était devenu une réalité.. Les écoles élémentaires en Hollande à la fin du 19^e et au commencement du 20^e siècle ne comprenaient pas du tout ce qui était pour Ligthart une vérité élémentaire : que l'humanité est comme un enfant qui joue. Les hommes jouent sans cesse, disait-il. Ils prennent plaisir à mettre tout en morceaux, à tout combiner, à tout essayer. Ils aiment à examiner et à combiner. Ils se mettent souvent en train sans intention précise, simplement pour le plaisir. Mais pendant qu'ils jouent, quelque chose les frappe, quelque chose se produit sous leurs yeux, ils regardent avec un intérêt doublé, centuplé. Un but leur apparaît, faiblement puis de plus en plus clairement, à mesure qu'ils en prennent conscience et s'efforcent d'y atteindre. Ne les dérangez pas dans leur jeu ! Toute leur attention y est concentrée, le jeu est devenu travail. Ils s'y absorbent, jusqu'à ce que, triomphalement, comme un enfant heureux, ils crient : Regardez ce que j'ai fait. »

Voir J. W. L. GUNNING, *Jean Ligthart*.

(1) « L'apprentissage par l'activité », expression empruntée à Dewey.

SUJETS DE RÉFLEXION

L'école d'hier, en particulier l'école secondaire, avait surtout mission de dégager une élite et de lui donner le sentiment de sa valeur. De là des modes de sélection, un système de classement, une organisation du travail scolaire conçus pour encourager l'effort individuel et récompenser le succès personnel, bien plus que l'esprit de coopération et le résultat collectif. Mais les tâches de conception autant que d'exécution sont de moins en moins l'œuvre d'individus isolés, et le monde, qu'on le veuille ou non, s'organise en communautés plus larges et plus solidaires qu'autrefois. Sans renoncer à l'émulation individuelle et à ses vertus pédagogiques, le style de toute l'activité scolaire (et extra-scolaire) doit habituer les élèves à mettre en commun leurs qualités différentes et complémentaires, à associer leurs efforts et leurs résultats, leurs soucis et leurs joies. On sait combien les diverses formes de travail de groupe, le sport aussi, quand il substitue la compétition des équipes à celle des individus, sont, pour y parvenir, des moyens éprouvés. On sait aussi que les jeunes ont le goût d'organiser leur activité selon leur hiérarchie propre et qu'il est plus efficace d'utiliser cette tendance que de la contraindre. C'est à l'école d'y veiller.

L'organisation de nos classes est-elle conçue pour des élèves observant, agissant, cherchant par eux-mêmes ? Non, trop souvent. Réunissant les élèves autour de la parole du maître depuis le temps où la lecture par le maître d'un précieux manuscrit était l'essentiel de l'enseignement, la classe reste faite pour un *auditoire*. Elle en conserve la structure, l'ordonnance matérielle, les sujétions.

Ne faudrait-il pas la concevoir comme un *laboratoire* ? Avec une organisation, une disposition permettant aussi bien le travail individuel que la structure par groupes.

L. CROS.

(Extraits d'articles parus dans l'« *Education Nationale* », 8 - 9 1960)

INFORMATIONS

Les C.E.M.E.A. ont tenu leur Assemblée Générale le 5 mai dernier, sous la présidence de M. Kergomard.

×

Le même jour la *Documentation française* a organisé une conférence de presse sur ce sujet : *la protection de l'enfance* (comment défendre les jeunes contre certaines formes de publicité, considérations d'ordre moral et psychologique).

×

Nous venons de recevoir le compte rendu publié par la revue *Sauvegarde* du XI^e Congrès de l'U.N.A.R. tenu à Bordeaux en octobre dernier.

×

La revue italienne *Scuola di Base* a consacré un numéro (nov.-déc. 1959) à l'examen par divers auteurs du problème psychologique et pédagogique du jeu chez l'enfant, et de la place qui devrait être faite au

véritable travail (c'est-à-dire d'abord au travail manuel) dans l'école primaire. Le numéro est complété par une importante bibliographie comprenant des ouvrages italiens, français et allemands.

×

Un des derniers numéros de la revue italienne *Ricerche didattica* a été consacré tout entier à l'enseignement des sciences. Une fois de plus, les auteurs, en particulier A. Agazzi, ont insisté sur le rôle et la valeur de l'observation et de l'expérience. Faudra-t-il donc sans cesse redire que la science ne *s'enseigne pas, mais s'apprend*. Un professeur de sciences confie à un des auteurs (M. Bondioli) qu'il y a une partie de son programme qui ne plaît pas à ses élèves, ni d'ailleurs à elle-même, c'est « la Botanique ». Cela se passe de commentaire, dit l'auteur. Et pourtant il en faudrait !

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

C. KOCH, Le Test de l'arbre (trad. française de Marny et Niel, Coll. *Animus et Anima*, Ed. Vitte, 1958).

Le test est aujourd'hui bien connu, qui consiste à donner aux sujets cette consigne : « voulez-vous dessiner *un arbre fruitier*, aussi bien que vous pouvez ». C'est fort simple, sans doute, mais encore faut-il savoir, comme pour le Rorschach, utiliser ce test, c'est-à-dire tenir compte, non seulement de l'âge de l'intéressé, mais, pourrait-on dire, de sa situation au milieu d'un nombre considérable d'individus soumis au même test, et donnant des images susceptibles d'être classées.

On trouvera donc dans cet ouvrage, abondamment illustré de dessins authentiques, d'abord une analyse pénétrante de ces dessins, et de ce qu'ils révèlent de leurs auteurs — ensuite des rapprochements entre les

différents dessins qui, par ce qu'ils ont de commun (ou de différent) sont révélateurs à la fois des individualités et des *classes* d'individus. Et cette analyse et ces classements, faute de quoi les examens seraient naturellement arbitraires et dépendants d'une interprétation, toujours sujette à caution, de ou tel examinateur, ne sont valables que parce que c'est l'auteur lui-même qui, ici, interprète son propre test, et d'autre part parce qu'il utilise une expérience, que nous pourrions presque qualifier d'innombrable. Puisqu'il a opéré sur de très nombreux sujets, soit dans leur état normal, soit placés en état d'hypnose, et soumis à de certaines consignes.

De sorte que cet ouvrage, enrichi de la plus remarquable bibliographie, constitue à la fois (ce n'est pas à dédaigner) une lecture passionnante, et un très précieux instrument de travail.

R. G.

Revue des Jardinières d'Enfants et des Jeunes Mères



Savons-nous écouter nos enfants ?

Nous remercions très vivement Mlle Audemars d'avoir bien voulu nous confier pour notre revue ces précieuses pages extraites des « Carnets de notes journalières » qu'elle a fidèlement tenus pendant toutes ses années de travail et de recherche à la « Maison des Petits », Ecole expérimentale de l'Institut J.-J. Rousseau à Genève.

Mlle Audemars et Mlle Lafendel terminent actuellement un livre qui relatera leurs 40 années d'une vie consacrée à l'éducation des enfants, leurs recherches pédagogiques et psychologiques aux côtés de Claparède, de Piaget, Bovet, Ferrière, la création de leur admirable matériel né au jour le jour des besoins et des intérêts les plus profonds des enfants.

Nous retrouverons dans cet ouvrage les entretiens qui suivent, et bien d'autres qui nous seront une révélation et un guide en ce qui concerne la qualité de notre présence parmi les enfants, notre attitude à leur égard, l'art de les écouter et d'éclairer chacun le long de son propre chemin.

De ces pages s'élève, discrète et rayonnante, une présence attentive, accueillante, inlassablement compréhensive. Sa parole n'intervient que rarement, mais avec la justesse qui permet à

l'enfant de poursuivre plus avant, plus profond, son investigation. Une présence qui s'efface sans cesser d'être vigilante, dans son désir constant d'aider chaque enfant à construire son esprit, son corps, son cœur, une présence silencieuse, éclairante comme la flamme qui dans une chambre crée la confiance qui aide et encourage à s'exprimer et à comprendre. Car tout naît, sur le plan intellectuel et spirituel, de la contagion du feu.

M. R.

A la Maison des Petits

Extraits des Cahiers de notes journalières
de Mlle Audemars

(Groupe des « Penseurs », 7 à 8 ans)

LA PORTE DE LA VIE

Simone nous appelle, elle désire nous montrer un beau bourgeon de marronnier éclaté, qui laisse apparaître la fleur en grappe et les feuilles encore plissées et enveloppées de leur fin duvet.

Guillaume : — Oh ! que c'est mignon, que c'est mignon ! Regardez, Mademoiselle, on dirait des petites mains ces feuilles.

Simone : — Des petites mains toutes fermées.

Louis : — Qui va les ouvrir ?

Guillaume : — Mais elles-mêmes, c'est sûr, n'est-ce pas mademoiselle ?

* : — Mais sûrement, et qui va leur venir en aide ?

Georgette : — Leur maman !

Louis : — Mais non, ce sera l'arbre lui-même, et surtout le soleil.

* : — Louis a raison. L'arbre travaille sans cesse pour ses nouvelles feuilles, et le soleil lui vient en aide.

Guillaume : — Mais est-ce qu'il y a des papas et des mamans pour les plantes ?

Louis : — Mais c'est sûr, y aurait pas d'enfants sans ça dans le monde.

Carmen : — C'est les graines qui sont les enfants des plantes.

* : — C'est tout à fait vrai.

Wanda : — Il y a des papas et des mamans pour toutes les bêtes.

Guillaume : — Et pour les pierres ? Y a aussi des papas et des mamans pour qu'on puisse toujours en avoir ?

Carmen : — Mais non, les papas et les mamans, c'est seulement pour les « affaires » vivantes.

Nivès : — Mais Mademoiselle, comment les bêtes peuvent faire d'autres bêtes vivantes.

Carmen : — Mais c'est facile, Nivès, c'est comme chez nous, nos canaris. Le papa tient toujours compagnie à la maman ; un jour il lui dit : « Mets tes œufs dans le nid » et au bout de 21 jours le canari, le petit enfant, vient, tout fini, au monde. C'est très joli, vous savez, de voir ça, et le papa qui chante, il aide à soigner les petits.

Nivès : — Toutes les bêtes font comme cela !

* : — Oui, toutes les bêtes aiment et soignent leurs petits.

Guillaume : — Mais pas la vache, elle met pas ses œufs dans un nid !

Louis : — Oh ! une vache sur un œuf ! (éclats de rire de tous).

Daniel : — Qu'est-ce qu'elle fait avec ses œufs la vache ?

Guillaume : — Mais elle n'en a point ! N'est-ce pas Mademoiselle ?

Louis : — Dans tous les cas, pas les mêmes.

Daniel : — Comment ils sont alors ? Vous avez vu, vous, Mademoiselle ?

* : — Non, mon ami, l'œuf de la vache, elle ne le pose nulle part, personne ne peut le voir.

Louis : — Elle le garde dans... elle...

* : — Tu as bien trouvé Louis. Elle le garde elle-même.

Wanda : — Comme les vrais mamans, elle a sa cachette ?

Bertrand : — Ça, c'est une loi ; c'est une belle loi : ceux qui ont leurs œufs dehors et ceux qui ont leurs œufs dedans.

Daniel : — C'est comme ça que c'est tout arrangé pour reconnaître ?

* : — Pas tout à fait Daniel.

Louis : — C'est bien plus compliqué ; il y a des bêtes très différentes.

Daniel : — Mais peut-être les premiers hommes ont fait comme ça pour savoir, en premier.

* : — Oui, cela aurait déjà été un bon classement pour le tout premier.

Nivès : — Mais comment le petit enfant de la vache pourra sortir ? Il n'a pas un bec pour ouvrir sa coquille. C'est le papa qui aide ?

* — Non, le « papa » n'aide pas. C'est le fermier qui aime beaucoup ses bêtes, qui reste à l'écurie quand le petit veau va naître ; il prépare tout ce qu'il faut parce qu'il faut soigner la vache et le petit veau. Pendant plusieurs mois le petit veau est resté dans sa cachette, ses pattes et sa tête bien pliées.

Simone : — Comme les feuilles et la fleur dans mon bourgeon.

* — Tout à fait comme cela.

Guillaume : — Oh ! que c'est mignon alors, comme j'aimerais le voir !

Wanda : — On ne peut pas, c'est trop beau.

Daniel : — Et comment il a fait pour sortir ?

Carmen : — La porte s'est ouverte, c'est sûr.

Nivès : — Une porte ! La vache a une porte ? Je ne savais

Guillaume : — Mais bien sûr Nivès, pas une porte comme à une chambre, mais c'est une porte quand même.

Carmen : — C'est la porte de la vie.

* — Oui, Carmen a trouvé, c'est la porte de la vie.

Simone : — Pour le bourgeon, c'est les écailles qui se sont décollées.

Guillaume : — Oh ! la porte de la vie ! C'est joli, c'est joli.

Daniel : — C'est beau, on ne peut pas dire « joli » pour ça !

Nivès : — C'est la peau de la vache qui s'est décollée ?

Carmen : — Mais non, c'est Dieu qui ouvre à la vie.

Nivès : — Ça a dû lui faire mal à la vache, elle pleure ?

Carmen : — Un peu ; mais elle a crié bien plus parce qu'elle

était heureuse d'avoir son petit que parce qu'elle avait mal, n'est-ce pas Mademoiselle ?

* : — Je crois aussi Carmen. Le bonheur est si grand pour une maman quand son enfant entre dans la vie ; sa joie est plus grande...

Carmen : — ... Que sa douleur.

* : — C'est cela.

Louis : — Une maman pleure quand son enfant quitte la vie, mais pas quand il arrive.

* : — Ah ! oui, cela est terrible pour une maman.

Wanda : — Et pour un papa, la même chose.

* : — Tu as raison Wanda, le papa a la même joie que la maman quand le petit enfant est né.

Louis : — Et le même chagrin quand il est mort. Et ça fait deux portes : il y a la porte de la vie et il y a la porte de la mort.

Carmen : — Oh ! C'est vrai, mais il y a la troisième, heureusement.

* : — Laquelle ?

Carmen : — C'est la porte du ciel.

Daniel : — C'est la dernière.

Bertrand : — Vous, vous avez de la chance, vous la verrez avant nous.

Wanda : — On passera tous par ces trois portes en tous cas.

Daniel : — Mais c'est sûr, c'est une loi : il faut qu'on vienne vivre, il faut qu'on soit mort une fois, et puis, il faut qu'on aille voir vers le Dieu ce qu'on ne sait pas.

(L'entretien se termine ; un petit moment de silence. Nous nous tournons vers la porte de la classe. De la main, j'indique le passage. Guillaume nous conduit).

Guillaume : — Oh ! Alors on passe par une vraie, vraie porte !

* : — Ah ! C'est vrai.

Louis : — C'est la porte du travail, c'est une belle porte, je l'aime.

(Chacun se met à l'ouvrage. Bertrand me demande un renseignement).

Bertrand : ... Maman ... Faut-il ligner ?

Je dis : — Bien sûr, mon fils.

Wanda : — Oh ! il vous a dit : maman.

Janine : — Mais oui, c'est une maman.

Georgette : — Mais oui, c'est la maman pour notre pensée.

Daniel : — Taisez-vous ; je pense...

Wanda : — Tu n'es pas bien poli !

Daniel : — Voilà ! j'ai trouvé : On est sorti de notre maman. Ça c'était la porte de la vie. Puis, un jour, on est entré chez Mlle Audemars; ça fait une porte encore.

Bertrand : — Par la porte de son cœur.

* : — Ah ! comme vous avez bien trouvé. Je sais ce que voulait dire Daniel il y a un instant. Il voulait dire qu'il est venu à l'école pour...

Daniel : — Oui, pour apprendre, pour savoir beaucoup de choses des hommes.

Bertrand : — Ah ! c'est sûr ; c'est la porte du savoir. Cette fois on les a toutes trouvées. C'est chic, chic.

Guillaume : — Ça fait quatre portes.

Carmen : — Mais il faut les dire juste : Faut commencer par la première : la porte de la vie, et puis après la porte du savoir, parce qu'on a appris tout le temps, et puis la porte de la mort, et puis la dernière, la porte du ciel.

FÊTE DE JEAN-PIERRE

(1939)

Nous préparons tous un message pour la fête de Jean-Pierre qui n'a pas pu venir à l'école.

Pierre : — Dites, vous le savez pourquoi on fait des fêtes aux enfants, et puis nous, à nos mamans ?

* : — Oh ! oui, moi je le sais.

Pierre : — J'aimerais tant savoir... Dites-moi !

* : — St tu réfléchis Pierre, tu le sauras comme moi.

Pierre : — C'est parce qu'on grandit, je pense.

* : — Tu as trouvé quelque chose de très juste.
Parce qu'on grandit.
Et qu'est-ce qui grandit ?

Pierre : — Ah ! bien c'est moi qui pousse.

* : — C'est juste, et qu'est-ce qui pousse en toi ?

Pierre : — Ah ! ma pensée.

* : — Et puis ?

Pierre : — Mon corps.

* : — Et puis ?

Pierre : — Et puis mon cœur.

* : — Et quand ta maman voit pousser tout cela :
ta pensée
ton corps
ton cœur
comment est-elle cette maman ?

Pierre : — Elle est heureuse.

Ah ! je le sais !

Alors elle me donne un cadeau.

* : — Elle veut que tu saches que c'est ton jour de fête.

Pierre : — Mais le jour quand je suis venu au monde, j'ai pas pu voir mon cadeau ! Je me demande ce que c'était.

* : — Eh ! bien, ce jour-là, elle t'a fait un très beau cadeau, le plus beau peut-être.

Ce jour-là, tu n'avais encore point d'habits, tu étais tout nu...

Pierre : — Ah ! c'est sûr ! elle m'a donné tous mes habits, et mon lit, et à manger.

* : — Ne crois-tu pas que c'était un bien beau cadeau ?

Pierre : — Oh ! oui, et puis elle continue comme ça, jusqu'à ce que je sois un homme tout grand.

* : — Et puis moi, je sais encore quelque chose...

Pierre : — Quoi ?

* : — Eh ! bien toi, quand tu es arrivé dans le monde, elle t'attendait, elle se réjouissait... comme toi, quand tu vas recevoir un beau cadeau.

Pierre : — Ah ! mais c'est sûr, c'était moi son grand cadeau.

LA TOUSSAINT

LE JOUR DES MORTS

(1926)

Carmen : — C'est beau le jour des morts !..

Georgette : — Oui, c'est aussi le jour des fleurs.

Carmen : — On a porté un beau vase sur le cimetière de ma grand-mère.

Georgette : — Sur la tombe, tu veux dire.

Wanda : — Mais Carmen, elle dit que c'est beau le jour des morts, moi je trouve pas, c'est triste.

Simone : — Oui, c'est triste, parce qu'on n'est plus vivant.

Carmen : — Oui, mais c'est beau, parce que quand même on est grand, on est dans un berceau.

Louis : — Oui, mais ça ne s'appelle pas un berceau quand on est mort, ça s'appelle un cercueil.

Carmen : — Oui... mais, le cercueil, c'est le berceau du ciel.

Louis : C'est drôle, n'est-ce pas ? Quand les enfants viennent au monde, on les pèse, et puis on les mesure. Pour ma petite sœur, on a fait comme ça. Alors... quand on est mort, pour qu'on nous porte au ciel, est-ce qu'on nous pèse ?

Carmen : — Non, on nous mesure, pour savoir pour le berceau comment il faut qu'il soit grand.

Wanda : — Oui, pendant qu'on est vivant on nous pèse, et puis on nous mesure souvent pour savoir si on grandit assez vite.

Carmen : — Oui, et puis alors quand on est mort, on nous mesure pour savoir aussi si on a assez travaillé.

Carmen : — Ma grand-mère, elle a beaucoup travaillé, et puis, elle était gentille. — Et puis ma maman, elle travaille, elle travaille... Jamais, elle s'arrête.

Wanda : — Oui, et puis on mesure notre pensée.

Louis : — Oui, et on mesure notre cœur aussi, pour savoir si on a été bon.

Simone : — C'est comme quand on passe ses examens.

Carmen : — Oui, tout ce qu'on a fait, c'est tout mis dans le berceau du ciel. C'est beau, ça ne peut pas se perdre.

Ainsi le désir de savoir, de comprendre le grand mystère de la vie se réveille au fond du cœur de chaque bambin de cet âge (6 à 8 ans). Chaque année, quelquefois plus tôt, quelquefois plus tard, nous assistons à ce moment de préoccupation.

Dans une atmosphère de profonde confiance et de discipline sereine, l'enfant pose ses questions d'une façon si naïve et si naturelle ; n'est-ce pas juste le moment d'y répondre avec la plus grande simplicité ?

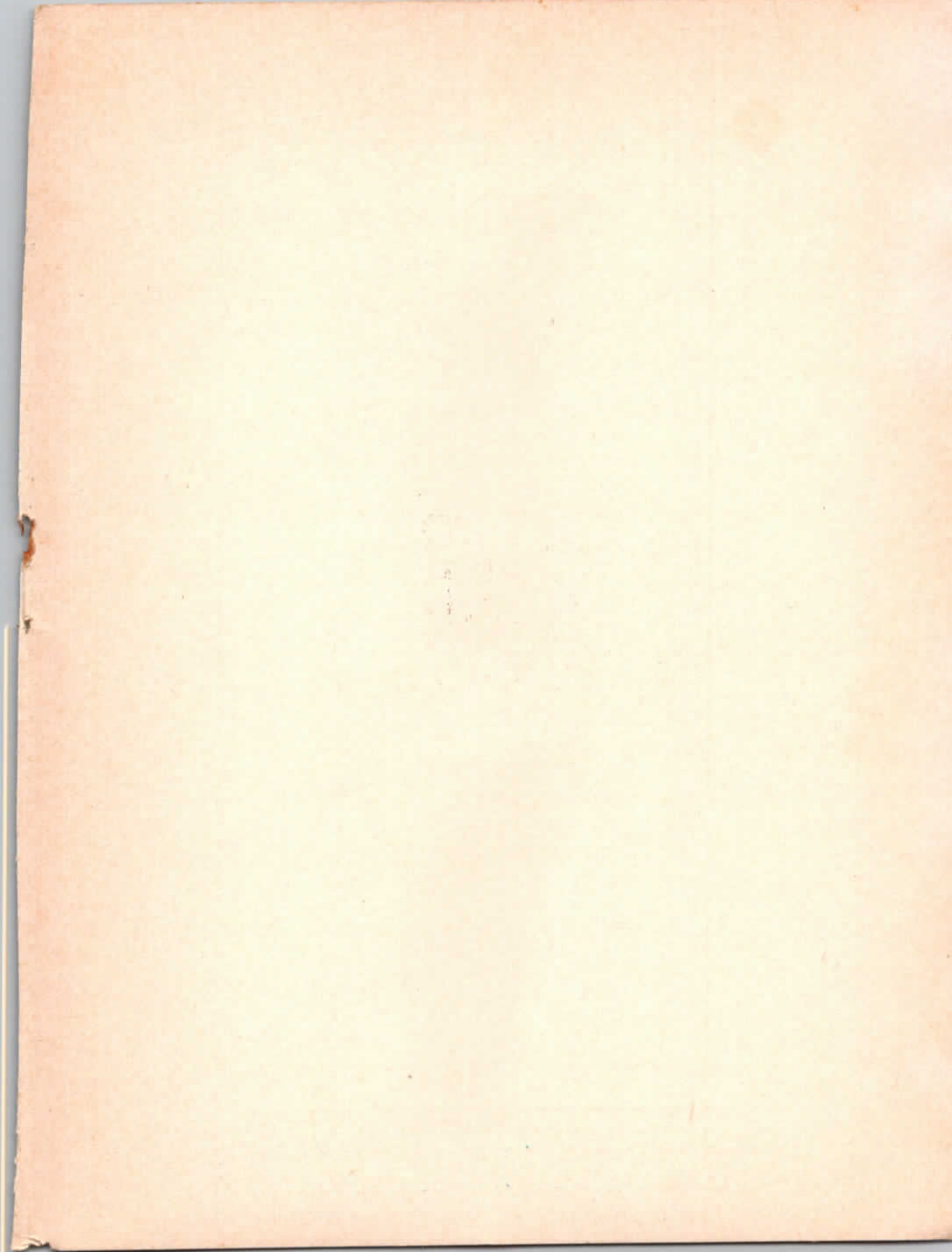
Rien qui sente la leçon, rien qui laisse supposer un sentiment de gêne. Au contraire, adopter l'attitude d'étonnement et d'extase que manifeste l'enfant, ne lui donner que ce qu'il demande, fournir la réponse avec cette conviction bienfaisante qui apaise et satisfait l'esprit de curiosité.

C'est à ce moment que l'on peut imprimer dans la pensée de l'enfant ce sentiment de profond respect, le sentiment de cette grande admiration qui doit dominer du commencement à la fin ce problème que l'enfant cherche constamment à résoudre.

Voici le point de départ de la préparation de la fillette à sa vocation maternelle, et la préparation du garçon à sa vocation paternelle. (On néglige complètement cette dernière, et combien à tort).

Nous sommes toujours plus convaincues qu'il est urgent de répondre à cet intérêt spontané de l'enfant et de le diriger ; la voie en est simple et combien féconde en résultats.

M. AUDEMARS.





L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e