RAPPORTS ET COMMUNICATIONS

LA
LINGUISTIQUE ET L'ENSEIGNEMENT DU LATIN

I
PRINCIPES ET MÉTHODES

PAR J. MAROUZEAU
Directeur d'études à l'École des Hautes Études.

La France a été un des premiers pays à faire à la linguistique sa place dans l'ordre de la recherche scientifique; elle reste un des derniers à lui accorder un rôle dans la pratique de l'enseignement. La linguistique est chez nous affaire d'enseignement supérieur, et l'idée de la faire descendre au lycée apparaît à beaucoup comme subversive et un peu sacrilège.

La question devait pourtant se poser dès que la linguistique eut conquis son titre de science, avec ses chaires, ses maîtres et ses manuels. Elle a été posée en fait par le premier linguiste qui a su allier au goût de la recherche scientifique le sens de la pédagogie : M. Bréal, il y a plus d'un demi-siècle, dans une leçon faite au Collège de France, traitait déjà « *De la méthode comparative appliquée à l'étude des langues* »[1], et montrait comment la grammaire comparée peut avoir pour résultat « de rendre les grammaires ordinaires plus logiques et plus simples ». Quelques années plus tard, dans une autre leçon faite au Collège de France pour la réouverture du cours de grammaire comparée[2] « après la guerre », il examinait « *Quelle place doit tenir la grammaire comparée dans l'enseignement classique*, et cherchait le principe du renouvellement des

1. *Leçon d'ouverture du cours de grammaire comparée*. Paris, Germer-Baillière, 1864.
2. Leçon publiée dans la *Revue archéologique*, 1873.

études gréco-latines dans l'emploi de la méthode comparative, en ce qui concerne la syntaxe aussi bien que l'étude des sons et des formes. La même année (1872), il publiait « *Quelques mots sur l'instruction publique en France* », pour déplorer le recul dû à l'emploi obstiné de nos vieilles méthodes; enfin on sait ce qu'il a mis de linguistique dans ses ouvrages scolaires : « *Leçons de mots* » et « *Dictionnaire étymologique latin* ». En 1886, M. L. Havet publiait une petite *Grammaire latine*[1], en prévenant dès l'introduction qu'on n'y trouverait pas de linguistique, mais en ajoutant que, suivant un mot de M. Bréal, la linguistique d'une grammaire de classe doit être « latente », ce qui est déjà la promesse d'une réforme et d'une méthode. En 1891, M. Bréal reprend la question dans une série de conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne[2]; en 1906, V. Henry, dans une conférence sur l'enseignement de la grammaire[3], étudie « *L'emploi de la grammaire historique et comparée dans l'enseignement des langues anciennes* » et réclame avec énergie la réforme de la prononciation, le recours à l'explication historique, la comparaison avec le grec; on sait pour le reste les services qu'a rendus son « *Précis de grammaire comparée du grec et du latin* ». La même année, M. H. Gœlzer, qui dès 1899 avait attiré l'attention sur l'intérêt de la comparaison par sa « *Grammaire comparée du grec et du latin* », tenait compte aussi des enseignements de la grammaire historique dans une conférence faite au Musée pédagogique[4] sur « *L'acquisition du vocabulaire latin* ». La même année encore, M. A. Meillet écrivait dans l'Avant-Propos du *Précis de phonétique* de M. Niedermann[5] : « La grammaire comparée, qui a renouvelé toutes les conceptions linguistiques, n'a pour ainsi dire pas pénétré dans l'enseignement scolaire des langues anciennes, et n'a presque pas modifié les doctrines des grammaires qui sont entre les mains des élèves; nulle part, certes, le divorce n'est plus absolu entre des doctrines scientifiques désormais incontestées et l'enseignement usuel. Et c'est sans doute ce qui contribue le plus à rendre stérile et ennuyeux

1. *Abrégé de grammaire latine à l'usage des classes de grammaire*. Paris, Hachette, 1886.

2. *De l'enseignement des langues anciennes*. Paris, Hachette, 1891.

3. *Conférences du Musée pédagogique. L'enseignement de la grammaire*, p. 1-15. Paris, Imprimerie nationale, 1906.

4. *Ibid.*, p. 75-100.

5. *Précis de phonétique historique du latin*, par M. Niedermann. Paris, Klincksieck, 1906.

l'enseignement grammatical qu'on donne d'ordinaire; séparé de toutes les idées modernes, resté scolastique dans son fond et dans sa forme, il est devenu un élément mort; il se borne à des faits qu'aucune idée ne relie, ou que relient seulement des idées aujourd'hui périmées et contraires à tout ce qu'apprennent par ailleurs les élèves. Aussi l'opinion devient-elle chaque jour plus hostile à la grammaire, et les heures sont-elles chaque année plus étroitement mesurées à un enseignement dont chacun sent obscurément la stérilité ». Sauf que M. Meillet ne pourrait plus se plaindre aujourd'hui (hélas!) que les heures soient chichement mesurées à l'enseignement de la grammaire latine, nous en sommes encore au même point après bientôt vingt ans.

Je dis « nous », Français. Car précisément depuis vingt ans l'appel des linguistes a été entendu à l'étranger. Veut-on se faire une idée des ouvrages qui ont été consacrés à la question pendant cette période dans les pays voisins? Voici, de 1910 à 1913, des ouvrages de doctrine de P. Cauer et de Ch. Beck[1] sur l'école et la science[2], une grammaire latine de H. Werner (Dresden, 1912) et une autre de E. Niepmann[3] (Leipzig, 1913) conçues au point de vue du développement historique, un essai de grammaire comparative du latin de J. Andreatta[4] (Bozen, 1912), puis, plus récemment, un autre essai de F. Sommer[5] (Leipzig, 1921), un petit manuel d'explication linguistique du latin de A. Führer[6] (Paderborn, 1917) et une grammaire avec commentaire linguistique de F. Sommer[7] (Francfort, 1920, 2e éd. 1923), en même temps que des plaidoyers en faveur de la méthode de A. Führer[8], W. Kroll[9], Fr. Hoffmann[10], E. Hermann[11] en Allemagne, J. Schrijnen[12] en Hollande...! Je ne parle

1. P. Cauer, *Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältniss zum klassischen Altertum*, 1910; *Grammatica militans*, 1912; Ch. Beck, *Die Sprachwissenschaft an den höheren Schulen.*

2. *Lateinische Grammatik für höhere Schulen, auf geschichtlich entwickelnder Grundlage vereinfacht.*

3. *Lateinische Sprachlehre für Schulen unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung.*

4. *Vergleichende Grammatik der Lateinischen, Italienischen und Französischen.*

5. *Vergleichende Syntax der Schulsprachen.*

6. *Sprachgeschichtliche Erläuterungen zur lateinischen Formen- und Lautlehre.*

7. *Lateinische Schulgrammatik mit sprachwissenschaftlichen Anmerkungen.*

8. *Sprachwissenschaft und lateinische Schulgrammatik.*

9. *Die wissenschaftliche Syntax im lateinischen Unterricht.*

10. *Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage.*

11. *Die Sprachwissenschaft in der Schule.*

12. *De vergelijkunde klassieke taalwetenschap in het gymnasiaat onderwijs.*

que des ouvrages (et j'en passe), car je n'en finirais pas si je voulais énumérer les articles de Revues[1] consacrés à la question; qu'on se reporte aux Rapports publiés sur la méthode et la pratique des études gréco-latines par C. Stegman dans le *Jahresbericht des Philologischen Vereins*, 1921, p. 128-133, et sur les travaux et manuels concernant l'enseignement du latin, par Eicke et Gebert, dans le *Jahrbuch für das höhere Schulwesen*, 1919. Et je ne mentionne pas les articles et manuels de MM. W. M. Lindsay en Angleterre, M. Barone en Italie, Fr. Muller et E. Slijper en Hollande, sûr de n'être pas complet... — Et après ? dira-t-on peut-être. L'exemple de ce que fait le voisin a-t-il valeur d'argument? — Pour ma part je le pense, car on n'a pas le droit de rester indifférent à une tentative qui paraît réussir. En tout cas, est-il juste d'opposer à l'expérience un scepticisme de principe?

D'abord, qu'on ne se laisse pas arrêter par l'objection des difficultés pratiques : il se trouve que les partisans de la réforme sont aussi des expérimentateurs, des linguistes qui ont enseigné; citerai-je les auteurs des communications présentées ici : MM. Barone, Fr. Muller, moi-même? Sans doute il y a des limites à observer et des précautions à prendre ; il faudra voir à quel degré de l'enseignement on doit commencer, jusqu'à quel degré de la science on peut s'élever, à quels procédés il convient d'avoir recours. Mais sur le principe quelles peuvent être les objections?

J'entends celle des sceptiques qui ont peine à croire aux vérités récentes et qui, pour les admettre, attendent qu'elles soient à la veille d'être remplacées par des vérités nouvelles. La linguistique, disent-ils, est une science neuve; elle a déjà jeté par-dessus bord plus d'une prétendue découverte; elle a établi des lois hâtives, sujettes à revision ou à plus ample informé; elle est riche surtout d'hypothèses et d'explications provisoires. — Ceci n'est pas, ou du moins n'est plus très vrai; la somme des résultats incontestés de cette science nouvelle suffit à remplir des manuels imposants. Mais admettons que certains des résultats admis ne soient pas définitifs :

1. W. Janell, *Der Lateinunterricht und die Sprachwissenschaft* (Neue Jährbücher für Paedagogik, 1914, p. 135-140); Fr. Stürmer, *Sprachwissenschaft im Sprachunterricht* (Glotta, 1914, p. 72-83); W. Bullemer, *Die Sprachwissenschaft im lateinischen Elementarbuch* (Blätter für die Bayerischen Gymnasien, 1915, p. 329 et suiv.); Fr. Lammert, *Die Sprachwissenschaft im Homerunterricht* (Neue Jahrbücher für Paedagogik, 1914, p. 235-247); J. Gerhards, *Die Sprachwissenschaft im lateinischen Unterricht* (Neue Jahrbücher für Paedagogik, 1920); etc., etc.

fallait-il donc, pendant qu'on a cru à la théorie de l'émission, renoncer à enseigner l'optique? Faut-il, parce que la loi de Mariotte n'a pas une valeur absolue, en négliger l'application? Quand nous tenons un principe d'explication, faut-il le sacrifier à des scrupules scientifiques qui sont l'affaire du chercheur plutôt que du pédagogue?

Dans un autre sens, quelques servants de la science vont plus loin encore et, porteurs de la bonne nouvelle, se défendent de vouloir la répandre : « Si j'avais la main pleine de vérités, je me garderais bien de l'ouvrir », disait le philosophe ; « La vérité n'est pas toujours bonne à dire », répète la sagesse des nations. — Que craint-on donc à dire ce qu'on sait? D'être mal compris, et que les découvertes de la science, mal présentées, mal assimilées, ne prennent le masque de l'erreur ou le visage de la demi-science, plus dangereuse que l'ignorance? Soit. Refusez au peuple des élèves l'explication scientifique, les principes, les lois, la vérité des savants. Que vont faire ces jeunes esprits sevrés des explications justes? Ils en imagineront de fausses et de dangereuses. Non pas consciemment sans doute. L'enfant, — du moins l'enfant domestiqué de nos écoles, — n'est pas si curieux et questionneur que veulent bien le croire les pédagogues. L'élève, enfant déformé, « dénaturé », ne questionne pas, ne s'étonne pas, ne cherche pas à comprendre ; seulement il explique sans s'en douter, par une démarche naturelle de l'esprit et une sorte de réflexe. Vous croyez que cet élève de seconde ou de rhétorique ne sait que des règles, des faits et des formes, parce que vous ne lui avez pas enseigné autre chose? Il le croit lui-même, de bonne foi. Mais je crains que vous ne vous trompiez comme lui. On n'apprend pas, même par cœur, sans interpréter, sans classer, sans généraliser. Si cet élève pouvait vous l'expliquer, — et il vous le laissera voir si vous l'interrogez habilement, — vous découvririez qu'il s'est formé des idées sur cette langue dont vous ne lui enseignez que le mécanisme ; il s'est, à force d'apprendre des paradigmes et des règles, à force de faire des versions et des thèmes, créé un système ; il a sur la grammaire des idées générales, non formulées, non « aperçues », comme disent les psychologues, mais d'autant plus incontrôlables et indéracinables : que chacun de nous, qui pourtant n'a pas été, sans doute, « le pire du troupeau », se rappelle sa mentalité au cours de ses obscures années d'internat provincial! Le latin, c'est pour l'élève de nos classes quelque chose qui est dans

les manuels, classé, ordonné, régulier, c'est une construction savante faite par des grammairiens à l'usage des classes ; pour un peu on se représenterait le Romain comme un homme qui se promène une grammaire à la main, attentif à ne pas faire de solécismes. Dans une langue, il y a ce qui est correct et ce qui ne l'est pas ; il y a des règles, des exceptions et des fautes. La règle, c'est ce qui est logique ; l'exception est une tare, une irrégularité. Le latin, c'est, si vous voulez, la langue de Cicéron ; après Cicéron, on ne saura plus très bien écrire ; avant lui, on ne savait pas encore ; si un discours de Cicéron vaut vingt sur vingt, Pline ne vaudra plus guère que quinze, et Plaute ne méritait que dix... Et quels sont les éléments de cette langue ? Que signifient du reste ces mots de « langue, grammaire, style », qui paraissent à peu près interchangeables dans la bouche du maître ? Qu'est-ce que le vocabulaire et qu'est-ce que l'étude des formes ? Et qu'est le latin par rapport au grec, sa langue sœur ? J'entendais parler, au cours de mes classes, du sanscrit, langue mère (!) de ces deux jumelles, des racines, sortes de mots primitifs (!) imaginés par nos ancêtres, de Max Müller, espèce de génie nébuleux qui avait eu l'intuition de ces mystères dans quelque lointain pays de légende ! Et qu'est-ce que le latin par rapport au français ? Comment se fait le saut de l'un à l'autre ? Comment les mots latins ont-ils « donné » des mots français ? J'ai entendu d'anciens camarades, médecins, pharmaciens, assurer de bonne foi que les études latines sont excellentes, ne serait-ce que pour aider à comprendre les formules du codex et les étiquettes des bocaux ! La méthode traditionnelle, — ou plutôt l'absence traditionnelle de méthode, — autorise ou provoque toutes les déviations, toutes les erreurs, toutes les incompréhensions. Si vous voulez empêcher l'élève de mal comprendre la langue, il faut l'aider à la comprendre correctement : εἰ μὴ φιλοσοφητέον, φιλοσοφητέον ; le raisonnement du philosophe s'applique invinciblement à l'enseignement des langues.

L'élève faussera aussi, dites-vous, l'image correcte que vous lui donnerez du latin ? — Mais vous inquiétez-vous tant de savoir si l'élève d'histoire comprend parfaitement et exactement les explications, que vous lui donnez pourtant, sur les ambitions de la maison d'Autriche, sur la ruine de l'Espagne après la découverte du Nouveau Monde, sur la succession des dynasties égyptiennes ? Du reste, l'élève ne se fourvoiera guère que dans la mesure où vous

le lui permettrez. Il faudra naturellement graduer les enseignements et ne pas transvaser tout bonnement dans l'esprit de l'élève ce que vous savez, ou, ce qui est pire, faire parade devant le « profanum uulgus » des élèves d'un savoir linguistique fraîchement acquis. « Autour de moi, m'écrit un membre de notre Société, la préoccupation linguistique a pénétré un peu dans l'enseignement, mais la jeune science n'est pas encore descendue de son piédestal, et elle sert trop souvent à prouver aux élèves, — à bon marché, — que le maître est infiniment plus calé encore qu'il n'en a l'air. Je me rappelle non sans un sentiment de malaise professionnel tel de nos professeurs qui nous épatait volontiers avec les bases et les degrés zéro »! « C'est une qualité dangereuse inhérente à la linguistique, écrivait déjà M. Bréal, de griser ceux qui en ont pris trop hâtivement quelques gorgées... Le maître doit toujours se garder de l'érudition, et, quand il s'agit de grammaire, l'érudition se présente assez naturellement sous la forme de la linguistique »[1]. « Point n'est besoin, comme écrit encore un de nos collègues, de farcir l'esprit des apprentis latinistes des découvertes toutes fraîches de la grammaire comparée, de déverser cette science sur un auditoire de néophytes, ou, ce qui est pire, sur un public de sixième muni d'une « prélatinité » d'origine ecclésiastique, militaire ou pharmaceutique, acquise par les procédés qui avaient cours il y a un siècle. L'entreprise serait périlleuse et pour les maîtres, à qui manque le contrepoids de l'expérience, et pour les élèves, chez qui le dégoût succéderait vite à une première trompeuse curiosité. Nous avons connu quelques victimes de cet engouement, mais de pareils accidents ne justifient pas l'excessive réserve du plus grand nombre, qui se résignent à être au xx^e^ siècle les continuateurs de Lhomond[2]. » Faisons crédit, sur ce point comme sur tant d'autres, au sens pédagogique du maître.

Rapportons-nous-en à lui encore pour adapter l'enseignement aux facultés de l'élève, par exemple pour ne pas trop exiger de son intelligence à l'âge où il n'est guère capable que de mémoire. Ici pourtant je voudrais répondre encore à une objection préalable. On nous dit : apprenez à l'élève les éléments pendant les années où presque seule sa mémoire est active; et là-dessus on croit

1. M. Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 123.
2. L. Perrotin, dans le « Journal des lycées », n° 59, 1923.

pouvoir le gaver de formes et de règles. C'est jouer sur les mots, car les règles, même élémentaires, ne sont pas des éléments. C'est la règle qui est l'abstraction difficile ; l'enfant n'apprend pas des règles, il n'apprend que des exemples, et si l'exemple lui donne aisément la conscience de la règle, la règle ne le prépare guère à comprendre l'exemple. L'explication linguistique est bien plus à sa portée que la règle grammaticale, parce qu'elle est fondée sur des comparaisons, des rapprochements, des faits. Demandez à un enfant de chercher des applications d'une loi de physique apprise par cœur : il sera embarrassé. Faites suivre le cours d'une « leçon de choses » : l'élève comprendra la loi, même s'il ne l'a pas apprise. L'explication linguistique doit être la « leçon de choses » grammaticale.

Après les objections de principe, il reste bien encore une difficulté d'ordre pratique. Le moyen que le maître initie l'élève, s'il est lui-même un peu profane ! Quand et comment a-t-il pu, au cours de ses études, apprendre ce qu'il faut de linguistique pour l'enseigner correctement et efficacement? — Je ne répondrai pas sur la question « programme », qui n'est pas de ma compétence, du moins administrativement. Mais laissez-moi répondre sur la question « livres ». Avant que la linguistique occupe la place qui lui revient dans les programmes d'examen, il s'est trouvé heureusement des linguistes pour en mettre les éléments à la disposition des lecteurs de bonne volonté. Il n'est pas permis à un professeur français de ne pas faire passer dans son enseignement la substance des ouvrages si suggestifs de M. Bréal sur la *Sémantique* ou de A. Darmsteter sur la *Vie des mots*, de ne pas utiliser des ouvrages généraux plus récents, soit sommaires, comme la *Vie* et la *Philosophie du langage* de M. A. Dauzat ou le *Langage et la vie* de M. Ch. Bally, soit plus développés, comme le *Langage* de M. J. Vendryes ou le *Langage et la pensée* de M. F. Brunot. Les exposés systématiques ne manquent pas, depuis les petits traités de *Linguistique* de M. A. Grégoire et de moi-même (sans parler d'exposés plus approfondis, comme l'*Introduction* de M. Meillet), ni les *Grammaires comparatives*, comme celles de V. Henry et de M. H. Goelzer, sans compter celle que nous aurons demain, de MM. A. Meillet et J. Vendryes), ni les précis relatifs à telle discipline particulière comme la *Phonétique* de M. M. Niedermann et la *Morphologie* de M. A. Ernout, ni enfin, pour les étudiants, les cours d'initiation comme ceux qui ont été organisés à Paris dans le cadre de l'Institut de linguistique.

Je sais bien qu'il manque pourtant encore quelque chose. Il manque la grammaire élémentaire, le manuel inspiré par les directives que je viens d'indiquer. Qu'on fasse crédit pour le préparer aux personnes de bonne volonté ; il faudra sans doute, avant de le réaliser tel qu'il doit être, des tâtonnements, des efforts malheureux, des demi-résultats ; pour ma part, après avoir indiqué la nécessité de l'expérience dans un livre récent[1], je ne résisterai sans doute pas à la tentation de la réaliser un jour[2]. Et, même si « je m'abuse un peu, comme l'écrit très loyalement un de nos confrères, sur les mérites de la méthode que je propose, qu'en coûte-t-il d'essayer? Tout ne doit-il pas être tenté pour insuffler la vie à un enseignement qui mourra de s'entendre dire qu'il est mort[3] ».

Note de rédaction. — Les deux articles qui suivent n'ont pas été écrits en liaison avec la précédente communication. Mais il a paru intéressant de présenter, à la suite d'un exposé de principe, quelques suggestions fournies par la pratique de l'enseignement, dont les auteurs ont le mérite d'être des pédagogues en même temps que des linguistes.

II

PHONÉTIQUE ET MORPHOLOGIE

PAR FR. MULLER JZN

Professeur à l'Université de Leyde.

Donner un bref aperçu de l'intérêt que peut avoir pour l'étude des langues classiques au lycée la connaissance de quelques faits phonétiques, esquisser la méthode à suivre, ajouter un ou deux exemples qui n'auront d'autre prétention que celle d'illustrer les idées présentées ici, voilà le but restreint que je me propose.

Le lecteur ne trouvera donc ici ni une bibliographie, même incomplète, du sujet, ni non plus une discussion des solutions for-

1. *Le latin. Dix causeries.* Paris, Didier, 1923.

2. Je n'ai eu connaissance qu'après cette communication de la *Grammaire latine* de MM. Brutsch, Favez et Oltramare, qui répond par avance en grande partie au programme esquissé ici (cf. le compte-rendu ci-dessous, p. 131).

3. E. Béluel, *La vie universitaire*, dans la « Dépêche » du 30 août 1923.