M. Marouzeau ajoute l'exemple de Lucain, mais c'est précisément un signe de l'état d'esprit latin, que les contemporains reprochent à ce poète libéré de ne pas respecter la tradition et le « métier ».

M. Havet oppose à la mentalité latine celle de l'écrivain moderne, pour qui l'imitation touche presque au plagiat. Le Latin ne pouvait avoir la notion du plagiat, qui est liée à la question d'intérêt matériel. Si elle apparaît çà et là, c'est dans des conditions très particulières, ainsi quand Térence se défend d'avoir emprunté aux modèles grecs des éléments déjà utilisés par ses concurrents; il y a là, exceptionnellement, une question de commerce littéraire. L'antiquité a connu aussi l'appropriation d'une œuvre par autrui, comme le montre la fable de Phèdre sur les Abeilles et les Bourdons. Mais la susceptibilité d'auteur n'a jamais été aussi éveillée que de nos jours. En revanche, il y a un élément d'originalité commun à tous les auteurs anciens ou modernes : c'est la nécessité où se trouve l'écrivain d'adapter son œuvre à son milieu. Virgile n'a pas fait, ce qu'il pensait faire, une histoire d'Énée; il a fait l'épopée de Rome. Une tragédie de Racine est française parce qu'elle transpose les sujets et les personnages antiques dans un milieu du XVII^e^ siècle.

M. Marouzeau, résumant quelques-unes des observations présentées, montre l'intérêt qu'il y aurait d'une façon générale à définir ces diverses mentalités : celle de l'écrivain qui s'efface devant son œuvre et ne signe pas (littérature sanskrite); celle de l'écrivain qui, en acceptant les formes et les sujets traditionnels, prétend cependant rivaliser avec son modèle (littérature latine); celle de l'écrivain moderne qui se pique de n'être que lui-même et n'a pas de modèle avoué.

En ce qui concerne l'étude du latin, il est intéressant d'observer comment cette tendance à imiter en rivalisant avec le modèle conduit l'écrivain à rechercher surtout l'originalité du style; il y a là une abondante matière à études d'ensemble et à recherches de détail : d'une part, classer les sujets, la matière d'un genre, définir et cataloguer les thèmes; d'autre part, étudier les innovations, les enrichissements, les procédés fournis par l'évolution de la langue, des idées et des sentiments.

III.

SÉANCE DU 8 MARS 1924.

Membres présents. — MM. E. Benveniste, M. Besnier, H. Bezard, H. Bléry, B. Chambrolle-Tournon, E. Châtelain, M^lle^ A. Dhers, MM. C. Ducournau, R. Fohalle, A. Froidevaux, H. Gœlzer, M^lle^ A.-M. Guillemin, MM. L. Havet, I. Ilc, H. Jannot, M. Lacroix, S. Lambrino, P. Laurent, H. Lebègue, P. Legendre, M. Lieberman, M. Lişcu, L. Malteste, J. Marouzeau, L. Mertz, M^lle^ S. Mongin, MM. L. Nougaret, Ch. Pagot,

L. Pichard, M. Ponchont, J. Porcher, F. Préchac, M^lle M. L. Sjœstedt, M^me Thibert, MM. P. Wuilleumier, H. Yvon.

Discussion générale sur un programme d'enseignement linguistique du latin.

M. Marouzeau, se référant à une communication précédente (séance du 8 décembre), provoque l'opinion des membres présents sur les principaux points d'un programme d'enseignement linguistique du latin.

Il constate que, en ce qui concerne la prononciation, grâce aux efforts de toute une génération de savants et de pédagogues : V. Henri, L. Havet, Macé, Clédat, Hamel, Sécheresse, Meunier, Couillault, Suran[1], la réforme est en bonne voie : les derniers manuels de classe font figurer la prononciation réformée à côté de l'ancienne, et le silence des programmes permet aux professeurs de prendre les initiatives nécessaires. Il va sans dire, comme le fait observer M. Gœlzer, qu'aucun examinateur ne saurait trouver mauvais que les candidats usent de la prononciation réformée. M. Havet demande seulement qu'on définisse avec soin les points sur lesquels doit porter la réforme, et M. Marouzeau énonce le minimum de règles nécessaire et suffisant, qui tient en deux lignes : tout ce qui s'écrit se prononce : voyelles en diphtongue et consonnes en groupe; *c*, *g*, *t*, *s* ont toujours leur son propre, *u* toujours le son *u*, *j* et *v* n'existent pas. Si on laisse de côté les détails de timbre et d'articulation, cet ensemble de règles élementaires fournit une vérité approximative sur laquelle tous les linguistes sont d'accord.

On lie d'ordinaire à la question de la prononciation celle de l'accent, qu'il est bien plus difficile de résoudre, vu la distinction de deux accents latins : accent de hauteur de l'époque classique, accent d'intensité des bas siècles. La pratique de l'accent d'intensité peut être recommandable si on étudie le latin pour préparer l'étude du français, et elle deviendrait nécessaire le jour où, suivant une suggestion de M. Bezard, on instituerait un enseignement « romaniste » du latin; mais dans l'état actuel elle ne peut qu'introduire la confusion dans l'esprit des élèves et en particulier les empêcher de comprendre le rythme du vers latin, qui accuse un conflit entre l'accent du mot et l'accent du vers. Le malheur est, comme le fait observer M. Legendre, que les programmes imposent l'apprentissage de l'accent d'intensité sans s'inquiéter de telles répercussions. M. Marouzeau constate qu'en fait la tentative à laquelle certains s'obstinent, de lier la question de l'accent, sur laquelle les linguistes eux-mêmes sont divisés, à la question de la prononciation, dont la solution dans l'ensemble ne fait aucun doute, a grandement contribué jusqu'ici à retarder l'adoption de toute réforme.

1. Cf. le rapport publié sur la question par J. Marouzeau, *Neue Jahrb. f. Paedagogik*, 1913, p. 206 et suiv.

Une autre question connexe est celle de la quantité, dont la théorie est claire et la pratique difficile.

M. Ch. Pagot expose une méthode, dont il a fait l'essai, pour enseigner la quantité progressivement, en même temps que les autres éléments de la langue : il donne à ses élèves le sens de la durée des voyelles en leur indiquant l'importance qu'elle prend dans le jeu des désinences, mais surtout le rôle qu'elle a joué dans la formation des mots français.

M. Havet souligne l'intérêt de cette méthode qui, d'une part, distingue la quantité de la voyelle et celle de la syllabe, d'autre part enseigne aux élèves à faire sentir la quantité dans la prononciation au lieu de s'en tenir à une notation graphique qui ne vaut que pour les yeux.

M. Yvon demande cependant qu'on ne néglige pas de compléter l'enseignement phonétique par un enseignement visuel, en habituant les élèves à utiliser les signes de longues, mais il ne se dissimule pas que cet apprentissage de la quantité est une surcharge pour l'enseignement.

M. Lacroix craint aussi que les leçons ne se trouvent trop encombrées si on joint dès le début l'apprentissage délicat de la quantité à celui des formes.

M. Pagot explique qu'il ne demande que peu à la fois et qu'il évite le danger de la dispersion par un « rabâchage » méthodique.

M. Nougaret cite son exemple personnel : il a eu la bonne fortune d'apprendre le latin avec la quantité, sans y trouver jamais de difficulté notable, et il lui paraît impossible aujourd'hui de prononcer le latin sans la quantité.

M. Blanchard demande si la méthode progressive, qui n'appelle d'abord l'attention des élèves que sur telle voyelle dans telle position déterminée, n'offre pas d'inconvénients, et s'il ne serait pas préférable de donner en bloc l'enseignement de la quantité, quitte à remettre à plus tard les explications nécessaires.

M. Wuilleumier se demande également s'il n'y aurait pas profit à se débarrasser d'abord du fardeau des cinq déclinaisons pour revenir après coup, et la mémoire assurée, à l'enseignement raisonné de la quantité.

M. Pagot trouve préférable de procéder par étapes, en commençant par les cas simples, par exemple par celui de l'*i*, qui ne prête pas à la confusion du timbre et de la quantité, et il tient à fournir autant que possible l'explication en même temps que le fait.

M. Marouzeau observe que la discussion a abouti fort à propos à un point où se trouve mis en cause le principe essentiel du débat, qui domine tout le problème de l'enseignement linguistique du latin. Le temps fait défaut pour passer à l'examen des diverses questions : enseignement des mots, des formes, des constructions, du style, mais toutes les questions se ramènent à une position de principe qui peut se formuler ainsi :

Tout enseignement devant procéder par étapes, par classements, par

groupements, convient-il d'offrir aux élèves d'une part ce qui sollicite leur mémoire et d'autre part ce qui s'adresse à leur jugement? faut-il répartir les matières de l'enseignement selon les facultés de l'esprit? Ou bien doit-on mêler sans cesse aux faits les explications, confondre l'apprendre et le comprendre, sans admettre d'autres distinctions que celle qui fait passer le simple et le facile avant le difficile et le complexe? — Un enseignement linguistique du latin paraît exiger sans restrictions l'usage de cette seconde méthode.

Mais sans préjuger pour l'instant d'une conclusion générale, M. Marouzeau, résumant l'opinion des membres présents sur les points examinés en séance, propose de rédiger en ces termes un programme minimum :

Enseigner dès le début (concurremment avec la prononciation traditionnelle si des raisons particulières y engagent) la prononciation dite réformée, sur laquelle les linguistes sont d'accord et entre eux et avec les Latins, en se bornant aux règles essentielles nécessaires à l'intelligence des évolutions phonétiques et morphologiques ; — donner un enseignement progressif de la quantité des voyelles, susceptible d'une part de faire sentir le rythme du vers latin, d'autre part de préparer l'enseignement des formes romanes ; — négliger l'enseignement pratique de l'accent, sauf dans le cas où les élèves sont intéressés moins au latin proprement dit qu'à sa survie dans le français.