III

DEUX CHAPITRES DE L'ENSEIGNEMENT DU LATIN

PAR CH. PAGOT

Fondateur du
« Comité des études grecques et latines rendues intéressantes »

I. — L'ENSEIGNEMENT DE LA QUANTITÉ.

A l'heure actuelle on considère volontiers l'apprentissage de la quantité comme facultative dans l'étude du latin et l'on se résigne à faire lire aux élèves la poésie de Virgile ou d'Ovide comme de la prose poétique. Dans un enseignement que je présente à des adultes et à des enfants, j'essaye de faire apparaître l'étude de la quantité comme un élément essentiel de l'étude du latin, et que je ne sépare pas de l'étude des formes. Pour expliquer ma méthode je résumerai ici quelques-unes de mes classes, les premières, les plus importantes. Étant donné l'enchaînement nécessaire entre les différentes matières, il me sera impossible de parler de la quantité sans effleurer parfois quelques autres sujets. Je m'en excuse à l'avance.

Chacune de mes leçons est divisée en deux parties : I. Grammaire; II. Vocabulaire.

Première leçon : I. Je donne à mes élèves un tableau que je nomme la clé du latin. Sur ce tableau figurent, avec la fonction des mots, les questions qui servent à trouver cette fonction, des exemples français, les cas, et, dans une dernière colonne, le singulier de *rosa*[1]. L'élève a devant lui ce tableau au moins durant deux mois, pendant qu'il fait ses devoirs. Le tableau est également inscrit sur une planche murale accrochée au-dessus de la chaire. Rien de plus important pour préparer l'enseignement de la quantité. Enseigner les longues et les brèves à des élèves qui commettent des fautes grossières d'analyse grammaticale serait vain. La consultation incessante du tableau élimine un grand nombre d'erreurs.

1. Je prononce au début les mots latins de deux façons : selon la prononciation traditionnelle et selon la prononciation réformée. Les élèves choisissent le plus souvent cette dernière et l'unité tend bien vite à s'établir. Quand il s'agit d'enfants, les parents n'osent pas s'opposer à une prononciation qui est l'objet d'une préférence de l'élève et qui n'a pas été imposée.

Sur les formes du singulier de *rosa* je n'indique aucune quantité, même pas sur l'*ā* de l'ablatif. Je réduis au minimum l'exposition des faits dont je ne puis immédiatement fournir une explication.

II. J'aborde le vocabulaire en commençant par la quantité. Je cite les trois mots français *grise*, *cerise*, *sottise* qui ont un *ī* long, puis les trois mots français *pipe*, *bile*, *digne* qui ont un *ĭ* bref. L'élève a tout de suite le sentiment de l'élasticité des voyelles.

J'examine ensuite ce que sont devenus l'*ī* et l'*ĭ* latins en italien, en espagnol et en français : je choisis des exemples dans lesquels *ī* et *ĭ* sont accentués et libres; mais je ne parle *pour le moment* ni d'accent ni de voyelle libre ou entravée; je dis : *ī* tend à rester *i*, *ĭ* tend à devenir *ē* qui demeure tel en italien et en espagnol et devient *oi* en français

Il n'y a point d'inconvénient à prononcer[1] en classe des mots de langues que les élèves ne connaissent pas, à deux conditions : d'abord les exemples doivent être peu nombreux; j'en donne deux de chaque langue pour *ī* et deux pour *ĭ*, ce qui est nécessaire et suffisant pour éveiller déjà chez l'élève la notion de la régularité des phénomènes phonétiques. En second lieu, les mots des langues étrangères doivent avoir avec le mot latin et avec le mot français un rapport direct, qu'illustre précisément le traitement de l'*i*. Je dis à mes élèves : « Ne remarquez rien autre chose que l'*i*. »

Je passe ensuite aux rubriques par lesquelles je termine chaque leçon : *langue populaire*, *orthographe latine et française*, *sémantique*.

Deuxième leçon : I. Pluriel de *rosa*. Aucun signe de quantité[2].

II. Je ne parle pas encore de l'accent, mais je marque la différence entre une voyelle libre et une voyelle entravée, entre une voyelle qui termine la syllabe et une voyelle qui ne la termine pas. Les exemples comportent toujours des *ī* et des *ĭ* accentués et sont toujours au nombre de deux pour chaque langue. Je souligne l'absence de diphtongaison en français. Je demande aux élèves de me dire le mot français venu de *arĭstam*. Ils trouvent *arête*. Les élèves

1. Il y a souvent dans mes classes des adultes et des enfants étrangers. Je leur demande toujours de prononcer les mots appartenant aux langues de leur pays.

2. Pour les explications linguistiques ne concernant pas directement la quantité, consulter le cours en voie de publication sous le nom de « Latin par la joie » dans *Conferencia* depuis le 15 décembre 1922. Ces leçons, réunies en volume et complétées, formeront prochainement le *Manuel du latin linguistique-humaniste*.

ont déjà reçu, dans la première leçon, des notions de sémantique auxquelles je renvoie.

Il n'est question ici que de la quantité des voyelles. Il sera question de celle des syllabes le jour où il faudra scander les vers latins. L'élève doit être préparé de longue date à distinguer la quantité des voyelles et la quantité des syllabes.

Les autres rubriques continuent.

Je puis bientôt demander à mes élèves de marquer certaines quantités dans les devoirs. Bien entendu ils n'ont à s'inquiéter que des voyelles déjà expliquées. L'enseignement doit être progressif. Dans le Manuel que je publierai il y aura pour la quantité des exercices spéciaux avec vocabulaire étymologique.

Troisième leçon : I. Singulier et pluriel de *dominus*.

J'amorce la quantité des voyelles en syllabe finale. J'explique *dominŭs* (*dominŭ-s*), *dominĕ* (pas de désinence), *dominŭm* (*dominŭ-m*). Alternance vocalique *ŭ ĕ*[1]. Comparaison avec les alternances vocaliques des langues modernes. J'indique la quantité des finales des trois premiers cas de *dominus*.

II. Nous reprenons tout ce qui a été vu. Nous rabâchons les exemples précédemment cités. J'examine *ī* et *ĭ* devant les nasales en italien, en espagnol et en français. J'explique les intermédiaires entre *ē* et la diphtongue *oi*. Je ne parle toujours pas de l'accent.

Les quantités jusqu'à présent étudiées sont marquées dans les devoirs.

Quatrième leçon : I. Déclinaison de *templum*. Je marque l'*ă* du pluriel.

Je développe devant mes élèves, à propos du neutre, la notion du genre indo-européen, et j'emprunte à M. Meillet[2] les explications qui rendent compte non seulement de la similitude du nominatif, du vocatif et de l'accusatif, mais encore de l'*ă* du pluriel. Je rattache la forme et la quantité à l'explication linguistique, la règle grammaticale à des observations concrètes.

II. Nous considérons *ī* non-accentué en italien, en espagnol et en français. Je parle enfin de l'accent, de la différence de traitement entre l'accentuée et la non accentuée. Je distingue l'accent

1. Pour enseigner ces matières d'une part à des enfants, d'autre part à des adultes qui n'ont jamais étudié la linguistique, je m'efforce de me servir d'un langage très concret (voir le cours publié).

2. A. Meillet, *Linguistique historique et linguistique générale*. Champion, 1921, p. 211.

du ton, que j'ai eu l'occasion de définir dans les précédentes leçons. De cette démonstration sur l'accent il ne résulte pas qu'il faille marquer l'accent dans la prononciation[1].

Les quantités déjà étudiées sont marquées dans les devoirs.

Cinquième leçon : I. Suite de l'étude des formes avec explications linguistiques. II. Nous continuons de traiter de l'ī non accentué.

Sixième leçon : I. Troisième déclinaison; noms imparisyllabiques.

L'apprentissage de la quantité, et, en général, l'emploi de la linguistique dans l'enseignement du latin n'est possible que si on a soin de faire constamment rabâcher les tableaux de déclinaisons. Je pratique dans mes leçons le psittacisme le plus rigoureux. Ce rabâchage constant donne à l'élève l'impression de sécurité nécessaire, la faculté d'utiliser mécaniquement les connaissances qu'il a acquises, et, en éliminant le maximum de fautes, allège la tâche du correcteur. Mais, chaque fois que nous rabâchons, nous pouvons, précisément grâce à l'intervention de la linguistique, découvrir du nouveau dans ce qui a été déjà étudié, ce qui donne un singulier attrait aux révisions. Ainsi, quand j'expose à mes élèves la troisième déclinaison, ils me récitent les deux premières. J'en profite pour avancer dans l'explication des finales, dont j'indique la quantité. Je compare les trois premières déclinaisons : nominatif singulier, désinence *s* ou rien : *rosă*, *dominŭ-s*, *consul;* nominatif pluriel : *consules;* je réserve l'explication de la quantité de *es* pour la prochaine leçon. J'explique *dominī* et *rosae*. Et j'en viens à expliquer l'*ā* de l'ablatif singulier *rosă*. J'ai parlé des alternances de timbre, je parle maintenant des alternances de quantité.

Dans les classes suivantes je poursuivrai l'exposition des éléments : quatrième et cinquième déclinaisons, comparatif, superlatif, pronoms. Mais nous continuerons à rabâcher les déclinaisons en reprenant toujours dès le début. J'expliquerai de nouvelles finales et marquerai d'autres quantités. La tendance à l'élimination des cas, les luttes entre l'ablatif, le locatif et l'instrumental donneront lieu à des développements qui ne seront pas sans intérêt dramatique.

II. Nous examinons ĭ non accentué.

Le bagage de l'élève relativement à la quantité augmente peu à

1. Cf., à ce sujet, les observations présentées par M. Marouzeau à la Société des Études latines : *Revue des Études latines*, II, 1924, p. 60 et suiv.

peu. Les devoirs se chargent de plus en plus de signes de brèves et de longues.

Septième leçon : I. Troisième déclinaison; noms parisyllabiques.

Je puis ici expliquer la quantité de la désinence *ēs* du nominatif pluriel. J'explique les accusatifs singuliers en *im* et les ablatifs en *i* par la quantité de *i* et par les influences analogiques.

II. Ce que sont devenus *ī* et *ĭ* indo-européens en allemand et en anglais. Cause de la diphtongaison des longues. Au latin *ūnum* correspond l'allemand *Wein*, l'anglais *wine*.

Huitième leçon : I. Suite de la grammaire.

II. Nous pouvons maintenant aller beaucoup plus vite en ce qui concerne la quantité. Les fondements sont posés. J'explique en une seule fois *ē* en italien, en espagnol, en français, en allemand et en anglais.

Telles sont les premières leçons de mon cours. Le cours entier comprend quarante leçons qu'on peut enseigner en autant de temps que l'on veut. Aux adultes j'enseigne une leçon en une heure, aux enfants une leçon en deux ou trois heures.

Quels sont les résultats de cet enseignement? Il faut considérer non seulement les résultats relatifs à la quantité, mais encore les résultats généraux. Car il s'agit de savoir si une étude supplémentaires comme celle de la quantité et l'usage que je fais des langues étrangères nuisent au latin ou au contraire le servent.

Pour les résultats généraux, voici la dernière expérience que j'ai faite : un groupe de dames a suivi les quarante leçons : 20 heures de novembre à mars 1922-1923, 20 heures de novembre à mars 1923-1924. J'ai donné à mes auditrices une version du baccalauréat; le maximum étant 20, l'une d'entre elles aurait obtenu une note supérieure à 15; les notes se sont échelonnées ensuite de 15 à 10; une version aurait eu moins de 10. Aux prochaines classes je donnerai à ces mêmes élèves une version de licence et une d'agrégation. Pour les enfants je prévois une réduction considérable du temps actuellement consacré aux études latines. Les explications linguistiques me permettent de rendre aptes au latin des élèves déclarés inaptes.

Quant à l'objet qui nous occupe ici, on a pu voir que je ne m'oblige pas à enseigner toutes les quantités. J'en enseigne beaucoup. Je m'estime déjà heureux quand j'éveille chez l'élève le désir de savoir si une voyelle est longue ou brève, quand je constate en

lui une irritation en présence d'une voyelle dont la quantité est inconnue. La création d'une telle disposition d'esprit peut être déjà considérée comme un résultat positif. L'élève chez qui elle se manifestera sera dans l'impossibilité de traiter les vers de Virgile ou d'Ovide comme de la prose, et il les abordera avec l'idée d'apprendre les quantités qu'il ne sait pas encore.

J'ajoute que la prononciation effective des longues et des brèves se trouve facilitée par l'apprentissage simultané de plusieurs langues; la connaissance de mots italiens, espagnols, allemands, anglais, est propre à donner aux élèves français des habitudes de prononciation qu'il ne leur serait pas aisé d'acquérir par le maniement de leur langue maternelle. Inversement, dans un enseignement où tout s'enchaîne, le souci d'instruire les élèves de la quantité confère aux études latines la valeur d'une introduction à l'apprentissage des langues vivantes.

II. — L'Enseignement des Propositions subordonnées.

L'enseignement des subordonnées, avec les analyses qu'il suppose, les listes de signification qu'il conduit d'ordinaire à établir, constitue une des principales difficultés de la grammaire latine. Je me propose d'indiquer ici la méthode que j'emploie pour simplifier cet enseignement.

Un mot de la proposition infinitive.

« J'entends que Paul chante » peut, avec une nuance de sens, être rendu par « J'entends Paul chanter ». *Que* est inutile. *Paul* devient complément direct du verbe de la principale. Le verbe de la subordonnée est à l'infinitif. C'est la proposition infinitive telle qu'elle existe en latin. Je fais comparer à mes élèves : « Il la crut être morte » (Corneille)[1], à : « Il crut qu'elle était morte », et je les amène, en commentant ces exemples, à formuler la règle de la proposition infinitive latine : après les verbes qui signifient *dire, croire, penser*, le sujet de la proposition subordonnée *devient le complément direct du verbe qui précède* et par conséquent se met à l'accusatif; le verbe de la subordonnée se met à l'infinitif. Il faut à tout prix éviter cette formule trop simplifiée : « Le sujet se met à l'accusatif. » Il est aussi aisé d'énoncer une règle avec exactitude qu'en suggérant des idées fausses; le rapproche-

1. Exemple emprunté à P. Crouzet, *Grammaire latine simple et complète*, p. 109.

ment non expliqué entre les mots *sujet* et *accusatif* crée chez l'élève une grave confusion entre le sujet et l'objet, et lui donne le sentiment que l'arbitraire règne dans la langue.

Je passe aux propositions subordonnées introduites par une conjonction de subordination. Ce sont les seules dont je parlerai ici.

Soit cette phrase : « Je ne suis pas sorti : j'étais malade. » Il y a là en apparence deux propositions juxtaposées; en réalité il y a subordination, et l'on comprend de quelle sorte de subordination il s'agit : « Je ne suis pas sorti *parce que* j'étais malade. » L'idée de cause ressort naturellement. Dans « Lisez : vous vous instruirez », il s'agit de condition : *si vous lisez*, et de conséquence. Partons donc de la juxtaposition qui, en cette circonstance, est une subordination non marquée par des moyens grammaticaux.

Les langues ont été amenées à préciser la nature de la subordination. Elles ont utilisé pour cela des résidus de certaines parties du discours et en particulier de pronoms. C'est ainsi que se sont formées les conjonctions de subordination. Ces conjonctions, placées entre deux propositions juxtaposées, ont pris le sens qui jaillissait de la juxtaposition. Il est facile de rendre compte, même dans un enseignement destiné à des enfants, de ce phénomène de contamination.

Soit cette phrase : « Il était beau : cela faisait plaisir. » Précisons la subordination à l'aide de *que :* « Il était beau, *que* cela faisait plaisir. » *Que* prend le sens de « au point que ».

Dans « Il y a trois jours *que* je n'ai pas vu votre ami », *que* prend le sens de « depuis que ».

Dans « Approchez *que* je vous parle », *que* prend le sens de « afin que ».

Ces enrichissements de sens ont été exposés d'une manière lumineuse par M. F. Brunot dans *la Pensée et la Langue* (p. 702).

Dans les exemples qui viennent d'être cités, il faut connaître les deux propositions pour saisir le sens de *que*. Il résulte de là une règle pratique pour la traduction des conjonctions latines qui sont susceptibles de changer de signification : *ut, cum, quod... Il faut d'abord traduire toute la phrase, sans tenir compte de la conjonction : le sens jaillit de lui-même.* Cette méthode m'a donné des résultats excellents.

Vt, cum, quod... ne peuvent pas se prêter indistinctement à

toutes sortes d'emplois. De plus, il faut envisager le mode de la subordonnée. D'où la nécessité d'un classement.

Je divise en quatre groupes les propositions introduites par une conjonction de subordination.

I. Propositions dans lesquelles le verbe est à l'indicatif comme marquant un fait réel et certain.

Soit la phrase : *Sensistis eum, ut furiosus est, delirare.* Je traduis, sans tenir compte de *ut :* « Vous vous êtes aperçus qu'il divague : il est fou. » Le sens qui ressort est « attendu que ».

Je commence à dessein par un sens rare de *ut.* J'habitue tout de suite l'élève à demeurer dans l'expectative quand il rencontre la conjonction, pour l'amener à traduire d'abord les deux propositions .

Je donne les deux règles :

1° *Vt* avec un verbe à l'indicatif *peut* avoir le sens de « attendu que » ;

2° Pour trouver ce sens, traduire d'abord les deux propositions sans tenir compte de la conjonction.

J'explique plus tard le sens ancien de *ut* (= « comme »), qui se retrouve dans « attendu qu'il est fou » (= *comme un fou qu'il est*).

Soit la phrase : *Vt imperator cecidit, inclinata est acies.* Je traduis en juxtaposant : « Le général est tombé ; l'armée a plié. » C'est « lorsque » qui vient à la pensée : *ut* signifie « lorsque ».

J'avertis l'élève que, si le sens de « attendu que » pour *ut* est rare, le sens de « lorsque » est fréquent. De plus je montre le rapport entre « lorsque » et « attendu que » (temps et cause, allusion à *puis que* devenu *puisque*) ; « lorsque » en français signifie souvent « du fait que » : « Lorsqu'il s'est mis à travailler, il a fait des progrès. » Comme pour *ut* latin, le sens de « lorsque » en français se dégage du contexte.

Ainsi, d'une part, en disant que « attendu que » est le sens rare, « lorsque » le sens fréquent, je donne à l'élève une méthode sûre pour se tirer d'affaire dans la traduction, mais, d'autre part, je ne voile pas à ses yeux ce qu'il y a de complexe dans la réalité. J'ai conscience de rester de cette façon dans l'esprit même de la langue qui est une résultante de phénomènes complexes, mais qui, devant servir à l'échange des idées, est intelligible et claire.

Je formule les deux règles :

1° *Vt* suivi d'un verbe à l'indicatif *peut* avoir le sens de « lorsque » ;

2° Pour trouver ce sens, traduire d'abord les deux propositions sans tenir compte de la conjonction.

Soit la phrase : *Vt ignis aurum probat*, (sic) *miseria fortes uiros*. Les deux propositions sont « le feu éprouve l'or; l'adversité éprouve les hommes courageux ». C'est « de même que » qui s'impose : *ut* a le sens de « de même que ».

J'établis les deux règles selon les formules déjà indiquées.

II. Propositions dans lesquelles le verbe au subjonctif exprime un fait incertain, un but, une intention, une supposition.

Soit la phrase : *Ede ut uiuas*. Je traduis *ede; uiuas :* « Mange; que tu vives! » C'est « afin que » qui se dégage : *ut* signifie « afin que ». Je donne les deux règles.

Il est bien entendu que le sens « de afin que » n'est pas dans la conjonction *ut :* il est dans le subjonctif qui suit. Cela explique des phrases comme : *Tu ad me scribas uolo*, où *ut* ne figure pas.

Soit la phrase : *Aues fouent pullos, ne frigore laedantur*. Partons de la juxtaposition : *Aues fouent pullos. Ne frigore laedantur*. « Les oiseaux réchauffent leurs petits. Qu'ils ne souffrent pas du froid! » *Ne* est la négation employée devant le subjonctif. Pour marquer la subordination elle devient automatiquement conjonction et prend le sens de « afin que ... ne ... pas », qui ressort du contexte : « Les oiseaux réchauffent leurs petits afin qu'ils ne souffrent pas du froid. »

Il ne faut jamais dire que *ne* est mis pour *ut non*, ce qui est faux et ne facilite en rien la traduction.

Je donne les deux règles habituelles.

J'explique également *quo* dans : *Otiare quo melius labores;* je montre qu'il n'est pas mis pour *ut eo*, mais signifie « par quoi ».

J'introduis ici les propositions complétives. Les distinctions grammaticales doivent suivre le mouvement de la pensée. Or, ce qui domine toute la question des subordonnées, c'est la notion du certain et de l'incertain, c'est la réalité d'une part, l'intention, le désir, le rêve d'autre part. Les propositions qui dépendent de verbes comme *conseiller*, *empêcher*, *craindre*, expriment une intention. Elles sont donc à leur place en cet endroit.

Je n'insisterai pas sur ces propositions. Je ferai simplement deux remarques.

Combien d'élèves traduisent *ut* par « afin que » après des verbes

comme *suadeo!* Ils ne commettraient pas cette faute s'ils traduisaient d'abord les deux propositions.

Quand on part de la juxtaposition, la construction de *timeo* s'éclaire singulièrement. Après *timeo*, la proposition *ne magister ueniat* (négation *ne* avec le subjonctif) signifie qu'on désire que la chose n'arrive pas; *ne non magister ueniat* (double négation) qu'on désire que la chose arrive. C'est toute la règle. Il ne reste plus qu'à expliquer le mécanisme des négations françaises dans ces sortes de phrases.

C'est un plaisir de ne traduire les conjonctions qu'après les propositions qu'elles relient. On suit ainsi la marche même de la nature. L'élève se sent porté. Procéder autrement, c'est procéder à rebours, c'est s'ingénier à surmonter des difficultés inutiles. Mais il faut que l'élève éprouve une jouissance complète. Il faut que son intelligence soit constamment satisfaite, elle aussi. Voilà pourquoi j'explique ici l'enchaînement des sens de *ut :* comparaison, temps, cause. Je montre que le sens de la conjonction française *comme* a évolué de la même manière; dans : *comme le feu éprouve l'or, l'adversité éprouve les hommes courageux, comme* signifie « de même que »; dans : *comme j'étais dans la forêt, j'aperçus une maison, comme* signifie « lorsque »; dans : *comme j'étais dans la forêt, je n'étais pas à la ville, comme* signifie « attendu que »; pour connaître le sens de *comme* il faut connaître chaque phrase dans son entier. En français l'aperception du sens de toute la phrase se fait très vite. En latin l'élève doit aller doucement; ce sera pour lui le plus sûr moyen d'arriver à exécuter rapidement l'opération nécessaire pour trouver le sens des conjonctions.

Mais je vais plus loin. L'enfant est philosophe : il est plus près que nous des choses primitives. Comme le dit si bien M. Bezard, on peut enseigner aux enfants ce qu'il y a de plus difficile : tout est dans la méthode. Si la parole du maître est abstraite, un enseignement, même superficiel, est trop fort pour l'enfant. L'impression de facilité doit résulter non de la nature des matières enseignées, mais de la manière dont on les enseigne. Je montre à l'enfant que la comparaison, c'est-à-dire la recherche des rapports, est la fonction primordiale de l'intelligence. C'est la comparaison entre deux jugements qui montre s'il s'agit d'un rapport de temps, de cause, s'il y a intention, condition... Les conjonctions sont aux points de rencontre des propositions : elles sont aux carrefours des idées. Elles sont chargées de pensée et remuent dans

l'esprit les notions les plus essentielles. Richard Wagner a chanté une conjonction de coordination, le doux petit mot *et*, dans le duo d'amour de *Tristan et Iseult*. Un modeste subordonnant comme le *ut* du latin n'est-il pas encore plus riche d'évocations?

III. Propositions dont le verbe est à l'indicatif ou au subjonctif selon le sens (fait certain ou incertain, réalité ou intention).

J'explique ici *antequam*, *priusquam*, *dum*, *donec*, *quoad*, *quod* (enchaînement des sens), *quia*, *quoniam*, *quando*, *si* qui est dans *sic* (idée de comparaison).

IV. Propositions dans lesquelles le verbe est au subjonctif « mécanique » (subjonctif considéré comme un instrument grammatical, marquant mécaniquement la subordination).

Ici je traite de *cum* « lorsque » dans les récits, de *cum* « puisque », de *cum* « quoique ». Ces sens de *cum* se dégagent encore du contexte.

Je termine par *ut* dans le sens de « de telle sorte que ». La négation de *ut* dans ce sens est *ut non* et non pas *ne*, puisqu'il n'y a pas ici de subjonctif pour le sens.

Tel est mon enseignement d'une partie des propositions subordonnées.

Tout ce que je viens d'exposer, je l'enseigne par tranches, en même temps que je continue l'étude d'autres chapitres de la grammaire selon la méthode que j'ai indiquée dans ma communication sur la quantité. Beaucoup d'élèves, qui n'avaient jamais rien compris aux propositions subordonnées du latin, les ont comprises, ainsi présentées. Je suis persuadé que toutes les questions qui se posent actuellement au sujet du latin (latin pour tous ou pour des spécialistes, aptes et inaptes, etc.) changeraient complètement d'aspect si nos méthodes d'enseignement étaient d'abord révisées et corrigées.