logie, de la même façon que *iuī*, *petiuī*, *quaesiuī;* enfin, que *audī* *CIL*, III, 31 (autour de 71 ap. J.-Chr.), *mūnit*, *CIL*, III, 3201 (19-20 ap. J.-Chr.) représentent les formes primitives, exactement, comme *quaessī*, *CIL* V, 6842.

Il resterait maintenant à déterminer le point de départ de cette analogie; mais ceci soulève une autre question, celle de l'origine du parfait en *-uī*, qui demande à être examinée pour elle-même; le but de cet article n'est que de poser en termes clairs le problème des formes « contractes ». Or, si ce qui précède est juste, il en résulte qu'il y a lieu de séparer deux questions qu'on a malheureusement mêlées jusqu'ici : d'une part, le traitement du *u* intervocalique; de l'autre, le problème des formes « contractes » du parfait en *-uī*. Il y a une grave faute de méthode à utiliser des formes appartenant à un type flexionnel pour poser des règles phonétiques : il s'impose donc de réviser les doctrines actuelles sur le *u* intervocalique en faisant rigoureusement abstraction des formes « contractes » du parfait. C'est une faute non moins grave de s'appuyer sur des règles phonétiques mal établies pour expliquer le point de départ d'une formation morphologique : tant que le traitement du *u* intervocalique reste obscur, on doit s'interdire d'en faire usage en traitant le problème des formes « contractes ». Telles sont les règles de méthode que nous nous proposons d'appliquer dans une étude ultérieure où sera présenté un essai de solution du problème.

A. Burger.

V

QUELQUES TENDANCES ACTUELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DU LATIN

PAR G. Leprince

Professeur au lycée d'Orléans

« Ceux qui reprochaient naguère aux études étrangères quelques hésitations sur leur méthode oubliaient que les latinistes ont mis cinq cents ans et plus à découvrir la meilleure manière d'enseigner les cinq déclinaisons et les complications d'une syntaxe confuse, alors que nous datons d'un demi-siècle à peine. Nous avons joué à nos détracteurs le mauvais tour de faire vite et de faire

bien. Les rieurs, dont on ne saurait méconnaître la très légitime puissance dans notre pays, sont maintenant de notre côté. Et voici, par surcroît, que les latinistes, hommes graves, surpris et un peu confus de nos succès, se demandent si leur pédagogie n'a pas fait fausse route, et on les entend se dire l'un à l'autre : renonçons à nos formules périmées, adoptons les méthodes nouvelles, et antiquum documentum novo cedat ritui. » C'est en ces termes quelque peu ironiques, auxquels je ne vois à changer que confuse en précise ou excessivement précise, que s'exprimait M. Douady, inspecteur général, au banquet de l'Association des professeurs de langues vivantes (*Les langues modernes*, novembre-décembre 1924, p. 51). Ces paroles me reviennent en mémoire à propos de la méthode directe appliquée à l'enseignement du latin[1]. Il arrive aisément que des classes de langues vivantes faites selon la méthode directe enthousiasment des professeurs de langues mortes; tel a été mon cas. Cet enthousiasme, toutefois, dispense-t-il de la pratique personnelle, initie-t-il aux difficultés de cette pratique, préserve-t-il des excès et des maladresses d'une connaissance toute théorique, confère-t-il la maîtrise qui permette d'adapter une méthode à un autre enseignement, de la modifier à bon escient? Conditions qu'il est bien rare de voir réalisées[2]! Si, d'ailleurs, les buts de ces deux enseignements restent pendant plusieurs années au moins différents — et comment le nier? — la confusion de méthodes sera-t-elle plus favorable à l'enseignement d'une langue morte aujourd'hui qu'elle ne l'a été autrefois à l'enseignement des langues vivantes? Et, d'autre part, les nouveaux adeptes de la méthode directe parmi les professeurs de langues anciennes ignorent-ils que les professeurs de langues vivantes distinguent entre ces langues elles-mêmes pour l'application de la méthode directe? « Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignement de l'allemand, par exemple, et celui de l'anglais ne peuvent être parallèles. Ces langues offrent des difficultés d'ordres différents, qu'il faudra résoudre de façons différentes » (commentaires de M. Bouchez sur un rapport de M. Raphaël lus à la séance de la

1. J'ai été mis sur la voie de la plupart des réflexions qui suivent par des conversations avec un homme dont l'expérience égale le dévouement, et c'est beaucoup dire : M. Foucher, censeur au lycée d'Orléans, qui a enseigné à plusieurs reprises le latin et l'anglais.

2. Je ne sache pas que M. Lavault lui-même ait la responsabilité de l'application de sa méthode dans une sixième.

régionale de Nancy, sans rencontrer aucune contradiction : *Les langues modernes*, novembre-décembre 1925, p. 40). « M. Reyher fait observer, et tous les anglicisants présents approuvent, combien il apparaît nettement que le thème d'imitation peut être un excellent exercice pour l'allemand, tandis qu'en anglais il reste malgré tout pauvre et inférieur. On a voulu établir des épreuves identiques, alors qu'à ce point de vue il y a un manque complet de parallélisme entre les deux langues. En anglais, les difficultés résident dans l'étendue du vocabulaire et des tournures idiomatiques beaucoup plus que dans les règles grammaticales, d'où l'embarras que l'on éprouve à construire un véritable thème d'imitation qui ne soit pas trop facile ni trop ardu » (*Langues modernes*, mai 1924, p. 243). M. Pierre Legouis, chargé de cours de langue et littérature anglaises à la Faculté des lettres de Besançon, approuvé par M. Émile Legouis, professeur à la Faculté des lettres de Paris, dans sa réponse à l'enquête de la *Revue universitaire*, mai 1925, fonde une organisation des humanités modernes sur une différence de méthode entre l'enseignement de l'anglais et celui de l'allemand. Nos collègues de latin ignorent-ils qu'ils choisissent, pour adopter la méthode directe, le moment où elle se nuance et se tempère, où la méthode analytique de traduction trouve de nouveau droit de cité dans l'enseignement des langues vivantes? Un ministre, M. François-Albert, dans une des dernières réunions du Conseil supérieur de l'Instruction publique, a pu dire, sans soulever d'objections de la part des professeurs de langues vivantes : « Il est nécessaire que l'étude des langues modernes ne se borne pas à l'acquisition d'un vocabulaire plus ou moins étendu, mais que ces langues soient enseignées selon des méthodes équivalentes au point de vue de la formation de l'esprit à celles qui sont employées pour l'enseignement des langues anciennes » (*Bulletin de la France ancienne*, mars 1925, p. 7). La régionale de Lyon adopte la conclusion suivante (*Les langues modernes*, novembre-décembre 1924, p. 45) : « Dans les heures supplémentaires des classes de sixième, cinquième, quatrième, le cas échéant, le professeur s'efforcera particulièrement par l'étude de la phrase et de ses éléments — déclinaison, conjugaison, construction — d'exercer l'esprit de l'élève comme on le peut faire pour l'étude des éléments du latin. » « Devrions-nous, demande M. Varenne dans son rapport, essayer d'obtenir par une

version allemande ou anglaise le même effort que demande la version latine, avoir en vue le même résultat, pratiquer exactement la même gymnastique intellectuelle que celle à laquelle conduit le latin? A cette question je réponds résolument oui », dit M. Ruyssen, approuvé par la régionale de Poitiers (*Revue des langues modernes*, avril 1925, p. 190). Enfin, que mes collègues réfléchissent qu'il faudra inversement adapter le latin à la méthode directe, en recourant à un vocabulaire concret et jusqu'à un certain point moderne, dont le moins qu'on puisse dire c'est que l'élève ne le retrouvera pas plus tard dans les textes latins classiques. Compte-t-on sur ce travail lexicologique pour faire progresser les études même proprement latines?

*
* *

Autre innovation dans la méthode : on s'ingénie aujourd'hui à rechercher des procédés pédagogiques qui permettent à l'enfant d'apprendre vite et facilement. Peut-être exagère-t-on en ce sens; l'effort reste après tout nécessaire et souhaitable[1]. Si l'on comprend bien surtout ce qu'on trouve soi-même, si l'enseignement est surtout affaire d'interrogation, si dans certaines de nos classes d'une heure même la récitation des leçons reste la partie principale, si l'intuition enfin a sa place, inévitable d'ailleurs, dans tout enseignement comme dans toute opération intellectuelle, il faut bien interpréter et savoir adapter une certaine philosophie, salutaire en son temps, aujourd'hui encore de mode; il ne nous faut

1. Idée sur laquelle j'ai entendu revenir dans plusieurs réunions un homme de grande expérience : M. Jouvenet, aujourd'hui proviseur à Orléans. Sur la nécessité d'introduire de nouveau l'effort dans les études de langues vivantes, voir l'avis très net et fortement motivé de M. Ruyssen, *Les langues modernes*, avril 1925, p. 191. Sur l'impossibilité de pratiquer d'une manière indépendante et absolue les théories relatives à l'éducation nouvelle, voir les observations pleines de finesse et de force de M. C. Chabot, le regretté professeur de la Faculté de Lyon (*Manuel général de l'instruction primaire*, 22 juillet 1922). Sur la méthode active, voir aussi des précisions et restrictions moins intéressantes de P.-H. Gay (*Ibid.*, 10 janvier 1925). Dans un domaine voisin, celui de l'enseignement des sciences à l'école primaire, M. G. Gourinat fait la constatation suivante : « Si l'expérience elle-même intéresse l'enfant, elle le distrait trop souvent et ne laisse pas grand'chose dans l'esprit » (*Manuel général*, 11 avril 1925, p. 603). Et dans la *Revue de l'École*, 8 novembre 1925, M. Drouard commence une chronique pédagogique et littéraire par ces mots : « L'un de mes derniers articles portait sur l'effort à exiger de l'écolier. Il aurait pu se résumer en cette parole de Gréard : « Après avoir fait disparaître « l'ennui de l'école, prenons garde d'en bannir l'effort. »

pas craindre de faire appel à la réflexion et au raisonnement. Il serait étrange que dans l'expression des idées et des sentiments, dans l'explication de ces expressions, dans la transmission de ces explications et de ces expressions, dans l'étude notamment d'une langue morte, dans une étude, comme on dit, désintéressée, c'est-à-dire faite essentiellement en vue du développement de l'intelligence, de la réflexion et du raisonnement, on ne recoure pas de préférence à la réflexion et à la raison. Le fond intellectuel du langage est indéniable, s'il est difficile à mesurer et à définir. C'est justement dans les explications portant sur les moyens de se faire comprendre d'autrui qu'il est permis le plus justement de parler de cette forme humainement universelle qu'est la raison, et de provoquer les pourquoi ; c'est ici le champ propre d'un rationalisme bien compris.

Mais, dira-t-on, de ce fatras philosophique les enfants n'ont que faire. Il ne s'agit évidemment pour personne de faire un cours de psychologie pas plus que de pédagogie aux enfants. Seulement, comme je l'ai prouvé par des chiffres, par la comparaison entre les horaires et les programmes secondaires et primaires, notre enseignement n'est pas essentiellement encyclopédique et scientifique ; il est surtout littéraire et critique[1]. Nous-mêmes, professeurs de grammaire, nous étudions la langue avec nos élèves pour les habituer à passer du particulier au général, du concret à l'abstrait, pour les habituer à trouver les rapports entre des personnes, des choses, des actions, etc., désignées par des mots, et c'est justement une définition acceptable de l'analyse ; j'ajouterai que c'est le devoir principal de ceux qui établissent les bases de l'enseignement désintéressé d'une langue, quitte pour eux à choisir les réalités, c'est-à-dire des textes simples et proportionnés à l'intelligence de leurs élèves. Notre enseignement n'est secondaire qu'à ce prix et il peut l'être facilement.

*
* *

Le problème est plus simple, nous dira-t-on peut-être maintenant. Si aujourd'hui on essaie de renouveler la méthode du latin, c'est que les résultats deviennent de plus en plus insuffisants : « Nous, professeurs de première, nous n'arrivons pas à faire lire

1. *Revue de l'Enseignement secondaire*, juin 1921.

à nos élèves des textes; s'ils savaient plus de mots, ils ânonneraient moins.... » Au fond, que demande-t-on? Qu'ils devinent et que le plus tôt possible ils bachotent? Mais point n'est besoin pour cela de nos lycées. Deux ans suffisent pour préparer un grand débutant aux épreuves de latin du baccalauréat. Oserons-nous parler, en pareil cas, de culture latine et secondaire? C'est le moment de rappeler le mot le plus profond qu'on ait prononcé sur l'enseignement du latin, mot si souvent répété qu'on n'en sait plus l'auteur : « Ce qui importe, ce n'est pas de savoir le latin, mais de l'avoir appris. » C'est le moment de se demander si ce qui arrête les grands élèves, ce n'est pas moins l'insuffisance du vocabulaire que l'habitude de tout chercher dans un gros dictionnaire et la peine à se reconnaître dans une période latine, c'est-à-dire le défaut de bonnes habitudes; ce qui les arrête aussi, c'est la lenteur avec laquelle les différentes interprétations d'une forme leur viennent à l'esprit, c'est-à-dire jusqu'à un certain point l'incertitude de leurs connaissances morphologiques. J'ai déjà dit à quels échecs on s'exposait en latin, si l'on insiste d'abord sur le vocabulaire. Je connais deux classes de troisième dans lesquelles le professeur a dû remplacer les leçons de texte par des leçons de grammaire, je connais une seconde dans laquelle le professeur a donné les conjugaisons régulières à réapprendre pour la composition de récitation de la fin du premier trimestre. Trouve-t-on cet ordre normal et veut-on s'en inspirer pour de nouvelles progressions?

D'après des plaintes que j'ai entendu formuler, d'après mes propres constatations, je me demande si nos élèves savent plus de latin à leur entrée en première qu'en sortant de quatrième. Cet insuccès tiendrait à un fait d'ordre général : aujourd'hui les possibilités de distractions physiques et sensuelles augmentent en même temps que diminue la bonne volonté de nos adolescents à se soumettre aux disciplines exigées par des études d'un accès difficile, d'une utilité non évidente. Il est aussi une raison particulière et simple : le latin tient, d'une année à l'autre, de moins en moins de place dans les horaires, retient de moins en moins l'attention et la considération de la jeunesse de nos lycées : si on compare le latin aux mathématiques dans les classes de troisième, seconde, première C — celle qui a le succès de meilleur aloi — on trouve successivement 6 heures et 3 heures, 4 heures et

4 heures et ½, 3 heures et 5 heures; à comparer le nombre d'heures de latin à l'horaire total dans les mêmes classes on fait une constatation analogue : 6 heures et 23 heures, 4 heures et 26 heures, 3 heures et 26 heures. Si les études latines baissent, c'est tout simplement aussi que d'une réforme de l'enseignement secondaire à l'autre on fait de moins en moins de latin : additionnez les horaires de troisième, seconde, première, vous trouverez pour le latin en 1890 : 5 + 5 + 4 = 14 heures, auxquelles il faut ajouter 14 heures de grec données par le même professeur, dans les mêmes classes de deux heures, et qui permettaient de revenir sur le latin avec fruit, voire d'étendre les classes et l'horaire de latin; en 1902 le latin se voit attribuer 6 + 4 + 3 = 13 heures; en 1923-1924 il ne dispose plus que de 4 + 4 + 4 = 12 heures, avec une diminution de près de la moitié pour la troisième, compensée peut-être par 3 heures de grec. Que conclure de cette déchéance?

Un professeur, en sixième, pas plus sans doute que dans une autre classe, ne peut rendre intelligent un bêta; cependant j'affirme qu'il peut apprendre à une classe comptant trente élèves au moins, et dont les deux tiers sont médiocres ou immédiatement au-dessus de rien, les déclinaisons et conjugaisons régulières et irrégulières et lui donner de bonnes habitudes, avec l'espoir que seront retenues les unes et les autres. On se plaint du manque d'attention des enfants — ils ne sauraient avoir de plus grand défaut intellectuel — : le professeur de sixième peut leur faire faire des exercices détaillés et les habituer à se poser à eux-mêmes des questions, toujours les mêmes ou presque, et à les résoudre; il fixe ainsi leur attention, il contrôle facilement leur travail, il leur donne les moyens de le contrôler eux-mêmes, il les oblige à fournir un travail effectif. Chez certains enfants, la sixième amène une transformation intellectuelle et morale si profonde que les parents s'en aperçoivent et s'en félicitent. Si donc la concurrence victorieuse des autres enseignements a diminué notre place dans le plan d'études et nous laisse un horaire à peine proportionné aux difficultés de notre enseignement, si notre tâche devient héroïque, elle n'est pas devenue impossible; nous n'avons pas à faire la part du feu, nous risquerions d'enlever au latin sa raison d'être et de le voir s'effondrer à jamais; nous ne devons à aucun prix, à aucun titre, nous contenter de connaissances approximatives et, peu s'en