considère « la stylistique comme la grammaire en tant qu'elle *sort de l'abstraction* pour donner *le sens vivant de la langue* » et le style « comme *l'acte de la parole* » ; si enfin, comme dit toujours M. Bione (p. 41-42), « la stylistique met en évidence les faits (de langue) en rapport avec *les motifs qui en déterminent l'emploi ou les effets qui en résultent* » (p. 41-42). Il est étonnant, à vrai dire, de voir comment M. Bione, dans ses conclusions, rejoint les idées directrices que j'ai formulées au début de ma *Stylistique* (Introduction, p. XI) : « Quand on a reconnu et catalogué *tous les éléments et procédés constitutifs d'une langue donnée à une époque donnée*, on n'a fait qu'une *grammaire des possibilités* ; on n'a pas défini une *langue réelle*. Ce qui est *réalité*, c'est *la langue employée par tel usager dans telle circonstance*, c'est la langue qui a pris forme en entrant dans le moule de *la parole*, la langue soumise au *choix de l'usager*. La langue apparaît ainsi comme *un total*, le style comme le résultat d'*un choix*. »

J'ai mis en italique les expressions par lesquelles se marque entre M. Bione et moi un accord auquel il ne souscrira peut-être pas en principe, mais que je crois réel, sauf cette différence — il faut bien dire qu'elle est essentielle — que, ayant constaté les difficultés d'une science du style, il conseille de ne pas l'entreprendre, et que, prenant conscience des mêmes obstacles, j'ai cru devoir les affronter.

J. MAROUZEAU.

II

A PROPOS DES INSTRUCTIONS MINISTÉRIELLES

Les Instructions *ministérielles relatives aux programmes de 1938 ont paru au* Journal officiel *du 9 octobre.*

Le latin y occupe deux grandes pages, qui contiennent d'excellentes choses. Affirmation de principes incontestés ou incontestables : il faut traiter le latin comme « un puissant instrument d'éducation intellectuelle » ; « la grammaire n'est pas une fin en soi » ; « la mémoire ne suffit pas ; tout doit prendre dans l'étude grammaticale la forme d'un exercice » ; « la leçon de grammaire ne sera pas la récitation d'une page de manuel ; elle sera thème ou version » ; « les formes sont inséparables de leur emploi et la morphologie de la syntaxe » ; « la méthode inductive est le mode essentiel de l'enseignement grammatical ; on va des faits à la loi, des exemples à la règle » ; en ce qui concerne l'apprentissage du sens, « on retient moins bien les mots isolés que groupés autour d'un objet ; le sens ne réside pas dans le mot, mais dans la proposition, qui doit être en conséquence l'unité de traduction » : les

textes d'explication doivent être « en assez grand nombre et assez étendus pour qu'ils puissent donner l'idée d'une œuvre et le sentiment de son unité »; « les lacunes pourront, du reste, être comblées par la lecture de quelques bonnes traductions... ». Voilà des affirmations qui représentent pour une bonne part des conquêtes de la pédagogie moderne, et auxquelles l'action de notre Société n'est peut-être pas tout à fait étrangère.

Ce n'est pas qu'il n'y ait dans ce recueil de préceptes des attitudes discutables, ou même contradictoires.

Par exemple, on prêche pour la modernisation des méthodes, et on adresse un mélancolique hommage à des exercices démodés, comme la narration et le discours latin ou la pratique du Thesaurus.

Sur un point particulier, je note une remarque fort juste sur la pratique de la version, qui est autre chose « que de mettre en bon français, comme on dit, une traduction littérale », car « les ressources du français sont différentes de celles du latin », et, l'instant d'après, quand il s'agit de la construction de la phrase, dont justement les modalités diffèrent tellement d'une langue à l'autre, on recommande de réaliser un parallélisme, au nom de ce principe, qu'aucun linguiste ne peut admettre, que « l'ordre du latin est l'ordre même de la pensée » !

Faut-il parler des lacunes?

De l'une, je n'ose presque rien dire, tant la question passée ici sous silence a, par ailleurs, fait couler d'encre vaine.

On nous dit, sous le titre : « Prosodie et versification », que le professeur devra, dans les lectures de vers à haute voix, « respecter les habitudes phonétiques des anciens ». Qu'est-ce que cela? S'agit-il de marquer l'accent du vers? Qui nous dira ce qu'il est? Métrique ou oral? — De marquer l'accent du mot? Lequel? De hauteur ou d'intensité? — S'agit-il de faire apparaître la quantité? Je n'ose le croire, tant la tâche serait impossible aux maîtres eux-mêmes. — S'agirait-il, par hasard, de reproduire la prononciation des Latins? C'est là que j'attendais les auteurs de ces Instructions. *Car, sur la façon de prononcer cette langue, dont on recommande une lecture expressive, le texte ne dit pas un mot! Comme si la question ne se posait pas! Or, elle se pose si bien que quatre ou cinq prononciations sont, à des degrés divers, pratiquées dans les classes : une traditionnelle, qu'on appelle, improprement, française (c'est l'officielle); une restituée d'après les données de la linguistique latine (c'est celle que la plupart des professeurs d'Université enseignent aux futurs maîtres, destinés à ne pas l'appliquer); une italienne, qui apparaît sporadiquement dans les lycées, et en tout cas aux examens, sous l'influence du latin d'église; une allemande, pratiquée dans certains établissements d'Alsace-Lorraine; une, enfin, de compromis, qui bannit par exemple le* u = ou, *mais accepte le* c = k. *La question s'est posée au sein du Comité des inspecteurs généraux, où l'on*

n'a guère pu se mettre d'accord, je crois, que sur la nécessité d'unifier la prononciation dans l'intérieur de chaque établissement, en interdisant celui des usages contre lequel un seul professeur se déclarerait. On avouera que ce n'est pas une solution. Pourquoi laisser par le silence se perpétuer l'anarchie? Ce n'est peut-être pas le moyen de consolider la tradition. C'est plutôt, espérons-le, laisser la porte ouverte à la réforme, qui reste à l'ordre du jour.

Il y a un point important sur lequel les Instructions *me laissent en défiance ; c'est l'enseignement de la grammaire. Non que le long paragraphe qui lui est consacré ne contienne des choses excellentes ; je l'ai dit. Mais il n'y est pas fait une seule allusion (sauf peut-être, malicieusement, dans la phrase sur les jeunes maîtres qui ne résistent pas « au désir d'éblouir leur auditoire par l'étalage de certain appareil scientifique » ; phrase que je connais, que j'ai citée dès longtemps et contresignée) — il n'est pas fait une seule allusion directe à l'enseignement qu'on a peut-être tort d'appeler « linguistique », je veux dire à cette présentation de la grammaire qui ne refuse pas à la curiosité de l'élève l'explication des faits. Si la grammaire reste fastidieuse, c'est peut-être qu'on la considère trop dans les classes comme une donnée théorique et non pas comme une réalité historique, comme un élément de vie ; c'est qu'on lui enlève sa signification. Voilà, à mon avis, ce qu'il faudrait faire comprendre aux maîtres, en leur conseillant de transposer pour leurs élèves dans un langage simple et concret les connaissances acquises au cours de leurs études supérieures, plutôt que de conclure sur ce précepte que les maîtres trouveront peut-être un peu sibyllin : « Il faut à cet enseignement des qualités particulières, de la solidité dans les connaissances, de la décision dans l'esprit, l'art d'utiliser, sans l'opprimer, mais en la contenant fermement, la spontanéité des élèves, une faculté, qui n'est nulle part plus nécessaire, d'adaptation et d'action » (?!).*

Si l'on bannit la revision grammaticale de l'exercice de lecture, c'est pour une raison très défendable en soi : il ne faut pas trop multiplier les enseignements joints à l'explication des textes, sous peine de retarder la lecture et d'en rester toujours à des extraits insuffisants. Car la lecture est déjà chargée, comme le demandent — et avec raison — les Instructions, *de tout un commentaire historique, littéraire, moral (je dirais volontiers plutôt « culturel »).*

Mais je prends justement prétexte de cette difficulté pour poser une question de méthode. Il y a une contradiction certaine, et à mon avis irrémédiable, dans le fait qu'on demande une lecture à la fois lente (puisqu'on l'alourdit d'un multiple et abondant commentaire) et rapide (puisqu'il faut en peu de temps prendre connaissance de nombreux textes et d'œuvres entières). Il n'y a pas, à mon sens, d'autre moyen de résoudre cette antinomie que de pratiquer concurremment deux types de lecture : l'une, posée

et complaisante, enrichie d'explications et de digressions historiques, littéraires (et aussi — mais c'est moi qui l'ajoute — grammaticales !), qui permettra d'extraire d'un texte limité toute la science et toute la vie incluse ; une autre, qui alternera avec la première, rapide, légère, soucieuse surtout de dégager le sens, l'idée et le ton, propre à assurer un survol suggestif des œuvres.

Pratique impossible? Elle est réalisée en fait, à titre individuel, par plus d'un maître excellent, et avec les meilleurs résultats. Elle est en usage dans certains pays étrangers (cf., dans cette Revue, *t. III, 1925, p. 65-69, l'expérience faite en Roumanie par M. S. Lambrino). Elle a été recommandée chez nous par les meilleurs latinistes et pédagogues : P. Lejay en a fait le principe d'une de ses meilleures éditions à l'usage des classes (*Extraits des Métamorphoses d'Ovide, *Colin, 1928, p. 5) : « J'ai cru pouvoir introduire dans une édition classique une distinction entre l'explication cursive et l'explication approfondie qui a été jugée nécessaire par les maîtres les plus différents d'esprit, depuis les Jésuites jusqu'à nos Conseils supérieurs. »*

Ce n'est donc pas être révolutionnaire que d'envisager un essai de cette méthode. Et, s'il lui fallait une justification d'ordre pratique, on la trouverait dans la nécessité où, vu la réduction acquise des horaires de latin, le professeur se trouve aujourd'hui plus que jamais dans l'obligation de faire vite et bien.

Telles sont quelques-unes des idées qui auraient pu faire l'objet d'échanges de vues dans le sein de notre Société, où nous avons l'avantage de la collaboration la plus large et la plus cordiale entre théoriciens et enseignants, professeurs d'Université et professeurs de lycée, maîtres de l'enseignement d'État et représentants de l'enseignement libre, enseignants et élèves. Il est trop tard pour cette fois. Oserai-je souhaiter que ces quelques observations, qui émanent moins de moi peut-être que de l'atmosphère créée par notre Société, ne restent pas tout à fait inentendues de ceux qui, en cette période d'effervescence pédagogique, ont la charge délicate des conseils et des réformes?

J. Marouzeau.