

Hommage de l'auteur

Harmad

Les langues classiques

sont-elles des langues mortes?

Quelques réflexions sur l'enseignement du grec et du latin

PAR

Charles ~~BALLY~~

*Licencié ès lettres, docteur en philosophie,
privat-docent à l'Université de Genève.*

BALE & GENÈVE

GEORG & C^{ie} LIBRAIRES-ÉDITEURS

Lyon : même maison.

Bibliothèque Maison de l'Orient



129127

Les langues classiques

sont-elles des langues mortes ?

Quelques réflexions sur l'enseignement du grec et du latin

PAR

Charles BALLY

*Licencié ès lettres, docteur en philosophie,
privat-docent à l'Université de Genève.*

BALE & GENÈVE

GEORG & c^{ie} LIBRAIRES-ÉDITEURS

Lyon : même maison.

LES LANGUES CLASSIQUES

SONT-ELLES DES LANGUES MORTES ?

Que le lecteur se rassure. Mon intention n'est pas d'attiser le feu de l'éternelle querelle, et de préconiser l'excellence de la culture classique ou des lettres modernes. Je voudrais soulever une question un peu différente, et dont la solution pourrait peut-être éclairer la première d'un jour nouveau. Il s'agit simplement de savoir si l'enseignement des langues classiques, tel qu'il est compris dans l'école moderne, conduit au delà d'une étude de surface et nous fait pénétrer dans l'essence de la culture antique, et si cet enseignement produit des fruits assez abondants pour donner à la jeunesse d'aujourd'hui une idée vivante d'une civilisation disparue.

La réponse que l'on fera à cette question sera décisive, et tant qu'elle ne sera pas résolue pratiquement, nous aurons le droit et le devoir de suspendre notre jugement sur la valeur des deux cultures qui se disputent le terrain, comme si vraiment l'une d'elles était de trop sous le soleil.

Etant admis (ce qui n'est pas douteux), que l'étude du grec et du latin perd chaque jour du terrain, faut-il attribuer cette déchéance uniquement aux besoins de la vie moderne et du « struggle for life », ou bien est-on autorisé à mettre l'abandon des lettres classiques en partie sur le compte des méthodes qui prétendent nous les faire goûter ?

Le problème, pour simple qu'il paraisse dans ses éléments,

ne laisse pas d'être délicat ; je ne prétends pas être le premier à le poser, encore moins y apporter une solution définitive, et les quelques réflexions que j'y rattacherai ont plutôt pour but d'appeler sur lui l'attention et de montrer qu'il est bon parfois de discuter pratiquement des points de détail, d'entrer dans le laboratoire où s'élaborent les méthodes au lieu de pérorer *ex cathedra* sur les principes. J'espère n'être pas trop influencé par les « ambiances » genevoises et je compte envisager la question à un point de vue général. Mais les lecteurs non genevois voudront bien m'excuser si, vivant à Genève, j'ai basé cet essai sur les observations qui s'offraient à moi ; et quant au corps enseignant de notre ville, j'aimerais qu'il me croie sincère quand j'affirme que mon intention n'est pas de polémiser ; l'idée seule d'une question de personne ne m'a pas abordé sur l'instant ; qu'on veuille bien en tenir compte dans le jugement qu'on portera sur mes idées.

I

Les langues classiques et l'enseignement secondaire.

L'enseignement classique tient-il ses promesses, produit-il les résultats qu'on est en droit d'attendre de si longues et si pénibles études ?

Pour ma part je n'hésite pas à répondre : Non.

J'entrevois bien que, à part quelques « cancre » irréductibles, la moyenne de nos élèves, après avoir goûté du grec et du latin, (et avant d'en être dégoûtée), acquiert, grâce à cette étude, une qualité de forme qu'on est convenu d'appeler le sens grammatical, faculté précieuse, qui devient toujours plus rare, et qui, en particulier, n'a presque plus de place dans l'étude de la langue maternelle. Je ne suis pas le seul, hélas ! à constater que la connaissance raisonnée du français, de son mécanisme, de ses *rouages*, est remplacée de plus en plus par un empirisme désolant, qui conduit à l'arbitraire et à l'incon-

scient. Eh bien, quand on a traduit un peu de latin, on sait distinguer un sujet d'un régime direct, ce qui n'est pas très ordinaire aujourd'hui.

J'entrevois aussi que les élèves de nos gymnases, après avoir passé sous les fourches caudines de la maturité classique, emportent avec eux un grotesque bagage d'érudition, dont ils ne tardent pas du reste à se débarrasser; ils connaissent les fonctions d'un archonte athénien mieux que celles d'un conseiller d'Etat genevois; ils peuvent indiquer les titres des pièces de Plaute sans savoir ce qu'il y a dedans, et ils vous réciteront tout d'une haleine les trois cas de la « règle de *si* » dont ils ignorent d'ailleurs l'application. Je crois aussi que les « forts en thèmes » se reconnaîtront plus tard aux citations latines dont ils émailleront leur prose, et je constate enfin que quelques jeunes gens, particulièrement bien doués ou mieux préparés que d'autres par le milieu où ils vivent, font de très brillantes études classiques.

Par contre je vois très clairement que presque tous nos humanistes en herbe, au moment où ils franchissent pour la dernière fois le seuil du gymnase, sont incapables de lire avec fruit un texte d'une difficulté moyenne, et, pris d'aversion pour une étude dont ils ne comprennent point la portée, qui n'a jamais cessé d'être une chose imprécise, très éloignée de leur vie à eux et de leur jeunesse, ils n'ont rien de plus pressé que de reléguer dans quelque coin Virgile et le divin Platon. Pour eux le grec et le latin sont bien des langues *mortes*.

Et si d'aventure ils ont l'esprit combattif et morose, ils rompent volontiers une lance contre cette « culture classique », tourment de leur jeune âge; on les entendra crier comme les autres : Qui nous délivrera des Grecs et des Romains? Mais de ces adversaires-là nous pourrions dire que nous leur avons mis nous-mêmes les armes à la main.

Quand on compare le temps énorme consacré au grec et au latin et les résultats douteux auxquels conduit ce long effort, on est tenté de donner raison aux éducateurs modernes qui dénoncent l'inutilité des études classiques. Mais si les

faits semblent parler pour eux, nous leur reprocherons à notre tour d'être victimes d'une erreur assez grossière et nous leur dirons : Au lieu de vous en prendre aux anciens, attaquez plutôt une méthode d'enseignement qui prétend nous rapprocher de l'antiquité, mais qui en réalité nous en éloigne tous les jours davantage.

Et savez-vous quelle est la cause de cet engourdissement, de ce marasme qui envahit nos gymnases classiques? C'est qu'on n'ose plus regarder l'antiquité face à face. Quand on ne s'est plus donné la peine de la comprendre et de dégager ce qu'elle renferme d'humain et d'éternel, on a répandu le préjugé qu'elle est très loin de nous et que, sauf pour quelques rares privilégiés, elle est désormais inaccessible au commun des mortels; et pour mieux accréditer cette légende, on a dressé, aux abords de son sanctuaire, un formidable attirail de chasse-trapes, de fossés et de remparts; sous les noms pompeux de grammaire supérieure, littérature, antiquités, géographie ancienne, stylistique, on a laissé pousser sur ces arbres vigoureux toute une végétation de plantes parasites qui en épuisent la sève et en arrêtent la croissance. En effet, voyez que de temps est gaspillé à l'étude de ces disciplines accessoires, et demandez-vous ce qui reste pour la seule étude vers laquelle devraient tendre tous les efforts, l'étude de la langue elle-même, organisme vivant, image de la vie et véhicule de la pensée!

Nous dirons plus bas comment on peut expliquer que tout ce fatras ait débordé de l'Université dans l'école secondaire; mais constatons pour le moment que les gymnases classiques n'ont pas toujours été encombrés de la sorte. Le grec et le latin ont connu, Dieu merci, des jours meilleurs, jours heureux où ces idiomes, tout morts qu'ils étaient, revivaient et s'épanouissaient dans l'école, et où les auteurs classiques s'expliquaient par la vie et s'imposaient par la seule force de leur génie. Puisqu'il n'en est plus ainsi, il me semble qu'en esquisant brièvement les fluctuations qu'a subies depuis quatre siècles l'étude des langues, nous serons mieux à même de juger les

méthodes actuelles et de prévoir ce que nous pouvons attendre de l'avenir.

* * *

Lorsque la chute de Byzance et l'invention de l'imprimerie eurent jeté sur le monde occidental les trésors littéraires de la Grèce et de Rome, la vision de la beauté antique enivra à ce point les esprits, qu'on apprit le grec et le latin d'enthousiasme; on ne se demanda pas si ces langues étaient mortes ou vivantes, on les vécut, on vécut en elles, on les parla, on les écrivit. Le monde antique crut un instant ressusciter dans la Renaissance. C'est cet élan, ce salubre aveuglement qui donna naissance au mouvement de l'humanisme.

Tout était pour le mieux; cependant la terre continuait de tourner et le monde moderne se formait avec ses idées et ses besoins nouveaux. A ce moment critique où l'humanisme ne pouvait plus prétendre à concentrer en lui toute culture, il aurait été possible de le mieux délimiter, de restreindre son action sans éteindre une seule étincelle de la vie qui était en lui. C'est alors qu'une méthode libérale et intelligente aurait pu entretenir systématiquement ce qui n'était qu'un produit de l'enthousiasme. Mais on aima mieux laisser s'écouler la vie de l'enseignement classique en même temps que se ralentissait la spontanéité des premières impressions. La méthode grammaticale fit son entrée dans l'école; elle déclara que l'antiquité était bien morte, elle se mit à la disséquer; et son but, elle l'a atteint, car de ce corps bien portant et robuste elle a fait un cadavre sans vie. Enfin dans notre siècle la philologie classique, toute puissante dans les universités, a inondé nos gymnases du torrent de ses « *Hilfswissenschaften* » où elles n'ont que faire.

Entre temps on s'était aperçu que les langues vivantes existaient: les communications et le commerce les avaient fait découvrir en les rendant nécessaires; on se mit donc à les étudier. Mais telle était la puissance de la routine imposée par

les maîtres de grec et de latin qu'on oublia que les langues modernes se parlaient, et on leur appliqua sans pitié l'appareil de torture inventé pour faire mourir à petit feu les langues classiques.

Cependant quelques hommes éclairés finirent par s'émouvoir de cette absurdité. Un cri d'alarme partit du fond de l'Allemagne; il trouva de l'écho un peu partout, et c'est ainsi que peu à peu on se réveilla de ce mauvais rêve; on se mit à étudier les langues modernes par elles-mêmes et pour elles-mêmes, des méthodes se firent jour qui toutes tendaient à expliquer les faits linguistiques par la nature et la vie; — aujourd'hui la défroque grammaticale est bien près de rejoindre le bric-à-brac des vieux préjugés pédagogiques, et l'enseignement direct ou intuitif des langues fait petit à petit son chemin, luttant courageusement contre la routine, l'insuffisance du matériel... et bien d'autres choses encore.

Voilà à peu près où nous en sommes. Mais voyons ce qui résulte par contre-coup de l'heureuse transformation subie par la linguistique moderne. L'état des choses n'est pas consolant pour les amis des lettres classiques; mais ils peuvent tirer un utile enseignement de ce qu'ils ont sous les yeux.

Comme les réformes ne se font que par à-coups et à tâtons, on n'a pas eu le courage d'étendre à toutes les langues les innovations jugées bonnes pour l'allemand, l'anglais ou le français; si bien qu'à l'heure qu'il est on cherche à nous faire croire qu'il y a deux manières d'apprendre les langues, deux méthodes diamétralement opposées; l'une, nous dit-on, est bonne pour le grec et le latin, l'autre est applicable aux seules langues vivantes.

Eh bien, faisons un pas de plus, écoutons la voix du bon sens et demandons-nous si cette distinction a sa raison d'être, et si en principe et toutes proportions gardées, il n'est pas possible de réconcilier ces deux systèmes en apparence si opposés.

Et d'abord qu'est-ce qu'une langue *morte*? Que signifie pour nous ce mot lugubre, qui jette, à lui seul, comme un voile de deuil sur la lumineuse antiquité? Si une langue morte est un idiome qui n'est plus parlé par quelques millions d'hommes, il n'y a pas de controverse possible. Mais au point de vue pédagogique toute langue qui possède une littérature variée et dont la tradition est à peine disparue, cette langue n'est pas morte, car elle peut être reconstituée, et elle doit l'être pour les besoins de l'enseignement. Cette reconstitution est-elle possible et dans quel sens, c'est ce que nous examinerons plus bas. Mais remarquez que la tentative n'est pas nouvelle. Il suffit d'étudier attentivement ce que les hommes de la Renaissance ont fait presque sans le savoir, et de reprendre la tâche qu'ils ont si vaillamment accomplie, mais de la reprendre dans des proportions plus modestes, dans un autre but, avec plus de méthode aussi et un souci plus grand des besoins nouveaux; et si, même par des procédés artificiels, nous arrivons à réaliser cet idéal, on ne pourra plus y voir une simple utopie, et il n'y aura plus aucun prétexte pour nous embarrasser plus longtemps d'une méthode qui nous tue à petit feu.

Ainsi il n'y a pas, selon nous, deux méthodes pédagogiques essentiellement différentes pour enseigner une langue littéraire, quelle qu'elle soit, et les mêmes principes fondamentaux peuvent être appliqués à un idiome disparu comme à une langue vivante. Voilà qui va faire sourire bien des gens; la nouveauté et le ridicule se touchent: et en effet, mon idée serait aussi ridicule qu'elle est nouvelle si je rêvais d'appliquer brutalement au grec et au latin la méthode directe, si pratique et si naturelle quand il s'agit des langues modernes. Mais cette conformité des principes, que j'ai soutenue plus haut, n'exclut pas d'importantes différences dans le plan et l'exécution du système. A cela rien d'étonnant: nous pouvons apprendre l'anglais et l'allemand dans le but de parler et d'écrire ces langues; personne, que je sache, n'aura plus cette intention en abordant le grec et le latin: ce que nous demandons à cette étude, c'est de rapprocher de nous, de nous faire comprendre

une pensée, une civilisation qui est bien loin de nous et dont nous sommes pourtant tout imprégnés; nous cherchons à saisir dans leur essence, à nous assimiler les chefs-d'œuvre, dépositaires de cette pensée. Aussi, en songeant à recommander une méthode basée sur le maniement pratique de la langue, nous ne cherchons qu'un puissant moyen d'assimilation; nous ne le pousserons pas dans ses dernières conséquences, nous l'abandonnerons peut-être lorsqu'il aura porté ses fruits. Le temps n'est plus, heureusement, où l'on dissertait, en latin de cuisine, *de omni re scibili*; et loin de moi la pensée de remettre en honneur le latin des philologues, pédant et lourd, qui traîne encore, par-ci par-là, sa défroque. Non : évitons le ridicule et visons moins haut. Soyons plus modestes, bornons notre horizon; observons, imitons, tenons-nous aussi près que possible du modèle. Plus loin je dirai quelle forme je voudrais donner à cette imitation. Voyons auparavant comment on cherche généralement à atteindre le but des études classiques, la lecture des auteurs.

* * *

Comment s'y prend-on pour faire traduire les textes grecs et latins? (car on n'ose plus même parler de les faire lire!) A part l'étude de la grammaire et la traduction fastidieuse d'exercices grammaticaux, on ne connaît qu'une méthode : s'attaquer directement aux auteurs. Et, à première vue, rien ne paraît plus simple et plus logique. N'est-ce pas en forgeant qu'on devient forgeron? Pour que l'élève arrive à vaincre les difficultés de la phrase classique, le mieux n'est-il pas de le mettre le plus vite possible en face de ces difficultés, qu'on lui servira dans une gradation approximative? Sans doute, ce point de vue serait soutenable, si l'on avait à faire à des adultes, à des organismes tout faits; et encore? Mais on oublie qu'on opère sur des cerveaux en pleine formation; l'on ne

s'aperçoit pas que des facultés qui n'ont pas atteint tout leur développement, appellent un certain tact de la part de l'éducateur, et que l'exposition pure et simple des matières d'enseignement, loin d'activer leur croissance, peut l'entraver et l'étouffer. La lecture brutale et hâtive des auteurs est le vice originel de tout notre enseignement classique, et la cause directe de ce dégoût qui prend nos élèves à la fin de leurs études. Oubliant que la possession des chefs-d'œuvre de l'antiquité est le but à atteindre, on les ravale au rang de vils instruments de travail, et c'est sur eux qu'on se livre aux pires des expériences pédagogiques. Non, une tragédie de Sophocle mérite aussi d'être traitée avec quelques égards, même à l'école ; elle doit être autre chose que la version odieuse sur laquelle pâlit le jeune écolier, qu'il anonne en gémissant, et qu'il joint à Blignières ou à Kægi dans l'auto-da-fé final.

Mais, me dira-t-on, vous entourez les œuvres classiques d'un nimbe de mystère, vous en défendez jalousement l'entrée, et, pour parler franc, vous ne voulez plus qu'on les traduise au gymnase ?

Je veux au contraire qu'on les lise en plus grande quantité, mais autrement.

Comment s'y prend-on dans l'école moderne ? Dès que l'élève possède les premiers rudiments, on met entre ses mains une œuvre suivie, dont le style, quelque simple qu'il soit, offre naturellement les plus grandes difficultés au débutant. Pendant plusieurs mois il mâchera, bribe après bribe, le même texte ; jour après jour, chaque matin, il retrouvera César en Gaule ou les Dix Mille au fond de l'Asie ; première cause de lassitude. Mais attendez un peu : s'aperçoit-on que le malheureux donne quelques signes d'aisance dans la traduction, qu'il marmotte tant bien que mal son histoire, vite on lui arrache des mains le livre, et on le remplace par un autre texte totalement différent et sensiblement plus difficile. Il faut avancer, n'est-ce pas ? Notre jeune linguiste commençait à y voir clair : le voici replongé dans les ténèbres de l'inconnu. Songez que ces tâtonnements perpétuels se répètent jusqu'à la fin des

études, et vous comprendrez ce que cette course au clocher a de déconcertant. A vouloir toujours avancer on recule. Substituer au programme un auteur à un autre au moment précis où on commence à le comprendre et où l'on en est déjà las, c'est arracher brutalement de l'arbre le fruit encore vert, c'est couper son blé en herbe. Y a-t-il donc un moyen d'éviter et cette lassitude et cet essoufflement ?

Le plus grand défaut de nos programmes réside dans le choix qu'on fait des auteurs. Ce choix, tel qu'il est compris, est excellent pour les adultes, mais il est antipédagogique. N'oublions jamais que l'enseignement secondaire est fait pour des enfants et des adolescents : Pourquoi donc donner la préférence uniquement aux ouvrages le plus haut cotés dans l'histoire littéraire, pourquoi tout sacrifier à la grécité ou à la latinité la plus pure ? Les héros que nous présentons à nos élèves sont toujours affublés de cuirasses et coiffés de panaches, ils parlent une langue noble et conventionnelle ; quand ils ne s'entretiennent pas, ils se lancent des métaphores à la tête. Au lieu de mettre en scène des héros perchés sur des échasses, montrons parfois à nos collégiens que ces terribles guerriers savaient être jeunes, sourire et aimer (pourquoi pas ?) Faisons porter notre choix sur les œuvres qui les rapprochent de nous, qui nous les montrent vivant un peu de notre vie, faisons-les *parler*, beaucoup parler, faisons traduire, apprendre par cœur une foule de textes dialogués ; rassemblons tout ce qui a trait à la vie de l'enfant et de l'adolescent ; faisons tout, enfin, pour que les anciens revivent, d'une vie intense et colorée, sous les yeux de nos élèves.

Cette nouvelle orientation du travail de la lecture demandera presque qu'on se remette à fouiller les trésors des deux littératures classiques, en se laissant guider simplement par les goûts de la jeunesse ou la psychologie de l'enfant. Combien cette revue serait captivante pour celui qui l'entreprendrait ! Mais pour qu'elle aboutisse à des résultats pratiques, il est nécessaire qu'on ne se cantonne pas dans une époque déterminée ; dite classique. On dirait vraiment qu'on

n'a parlé le grec qu'au temps de Périclès ou de Démosthènes, et que les Romains ont oublié le latin après Auguste. Il n'y a pas à se le dissimuler : les grands classiques ennuyent généralement la jeunesse. Je fais naturellement une exception pour Homère ; on m'a cité l'exemple d'un gymnase allemand où l'on parvenait à lire l'Odyssée d'un bout à l'autre : je ne trouve, à vrai dire, rien de très étonnant à cette prouesse, et surtout rien d'abusif. Il n'est aucun auteur qui se prête mieux qu'Homère à la lectureursive : jamais on ne lira assez Homère, car il est partout, il pénètre toute la vie et toute la littérature anciennes, on le retrouve dans la lettre ou l'esprit de tous les chefs-d'œuvre.

Par contre, croyez-vous que Cornélius Népos, César, et l'Anabase de Xénophon soient d'un intérêt palpitant, à l'âge où l'on joue à la balle et à la « semelle » ? Etes-vous bien sûrs qu'en rayant du programme ce phraseur de Cicéron, le vide qu'il laisserait ne pourrait se combler ? Pour intéresser la jeunesse, il faut se laisser guider par autre chose que par les schémas tout faits de l'histoire littéraire ; le léger inconvénient qui résultera d'une langue moins impeccable sera largement compensé par des avantages de premier ordre.

La littérature grecque est, sous ce rapport, d'une richesse inépuisable, et le choix ne sera embarrassant que par l'abondance même des matériaux. Quant au latin, j'avoue qu'il n'est pas tendre pour la jeunesse. Mais si l'on n'avait pas une peur ridicule de dépasser les limites du siècle d'Auguste, l'âge d'argent, surtout dans la dernière période, ouvrirait au chercheur des horizons inespérés. Enfin, si nous poussions plus loin nos investigations, nous verrions une littérature entière et toute nouvelle s'offrir à nos yeux. Je vais dire une hérésie, et j'implore par avance la grâce des philologues à tout crin : cette mine que je voudrais voir largement exploiter, c'est la littérature néo-latine de la Renaissance. J'entends déjà le tolle général qui va accueillir cette idée. Eh quoi ! des auteurs de seconde main ? Qui nous garantira leur latinité ? Allons, Messieurs les philologues, soyez de bonne foi, et

avouez que souvent vous avez eu beau chausser vos meilleures lunettes, vous vous y êtes trompés. Et du reste qu'importe? Je m'adresse aux pédagogues non prévenus qui ont parcouru ces œuvres pleines de charme et je leur demande si, selon eux, un débutant sera irrémédiablement perdu pour avoir fait là ses premières armes plutôt que de boire la fade tisane de Cornelius Nepos. Et encore une fois, qu'on ne se méprenne pas sur mon intention; je ne veux pas éliminer les classiques, mais au contraire les remettre à la place d'honneur; tous les moyens que j'indique ici, comme ceux que je noterai plus bas, tendent tous vers ce but unique : la préparation aux grandes œuvres classiques : il s'agit en somme d'aborder ces dernières à un moment où nos élèves peuvent les comprendre et les apprécier.

Et s'agit-il là d'une innovation? Prenons quelques exemples au hasard : Heuzet a intercalé dans son *Selectæ* des traductions de textes grecs; Lhomond a simplifié Tite-Live dans son *De Viris*. On lisait autrefois au collège de Genève les dialogues de Mathurin Cordier : on les a rayés du programme, probablement parce qu'ils ne sentaient pas assez leur pédant. L'ouvrage demandait simplement à être remanié, on a jugé plus commode de s'en débarrasser. L'auteur y traite cependant des sujets qu'un écolier peut reconstituer chaque jour et à chaque heure, et quand un enfant saisit par sympathie ce qu'il traduit, la moitié du chemin est faite. On ne sait pas ce que vaut cette mnémotechnie-là!

* * *

Et maintenant, quels que soient les auteurs sur lesquels porte notre choix, ne peut-on pas en rendre la lecture moins pénible et plus fructueuse? N'est-il, en dehors de l'ennuyeuse corvée des thèmes et des versions, aucun exercice préparatoire capable d'absorber une partie des difficultés de la lec-

ture? En un mot, est-il possible de préparer les auteurs avant de les aborder? Il s'agit là d'un déplacement de l'effort; les classiques ne doivent plus être un simple champ d'expérience; ce n'est plus sur eux seuls que doit s'opérer la grossière besogne des débuts : il faut désormais qu'ils bénéficient d'un travail antérieur ou simultané, dont ils fourniront du reste tous les matériaux.

Et de quelle nature peuvent être ces exercices? Nous contenterons-nous de l'étude machinale du vocabulaire et de la traduction fastidieuse de textes français, à grand renfort de notes grammaticales? Non, car ces exercices sont artificiels au dernier degré, et ils rebutent à juste titre les jeunes gens, parce qu'ils enlèvent à la langue la dernière étincelle de vie qu'elle peut conserver encore. Or, nous voulons dans la mesure du possible et dans la limite du bon sens, donner, même à ces travaux préparatoires, les formes et le mouvement de la vie réelle.

Les textes classiques présentent des difficultés de toute sorte, et il serait puéril de chercher à les supprimer systématiquement par la préparation spéciale dont je veux parler. En tout cas elles peuvent se ramener à trois types : les unes sont d'un ordre général, elles sont inhérentes à la langue elle-même; on les rencontre à chaque ligne; d'autres tiennent plutôt du sujet traité, des faits exposés, et les troisièmes enfin sont spéciales à tel ou tel auteur, elles proviennent de son style, de sa marque personnelle, du genre littéraire auquel appartient son œuvre.

Je doute beaucoup que ces dernières puissent être jamais atténuées par la préparation ¹. En est-il de même des autres?

Généralement on s'attaque à la lecture des auteurs sans posséder une somme suffisante de mots usuels. Première

¹ Ici encore une réserve. Il s'agit de la langue poétique. Les exercices de versification latine sont excellents pour se l'assimiler. Autrefois on s'y livrait de temps en temps au collège, mais sans méthode, à bâtons rompus et sans l'aide d'un manuel gradué. C'étaient de simples exercices de virtuosité, il fallait en faire un travail régulier d'assimilation, capable de mener aux plus heureux résultats. Il suffisait de leur appliquer une autre méthode : on a préféré les supprimer.

erreur. Comment le sujet, même le plus captivant, ne rebute-t-il pas un élève, lorsqu'il est arrêté à chaque pas par quelque mot nouveau qu'il faut chercher péniblement dans un gros lexique ? Peut-être préférerez-vous lui mâcher la besogne et lui dicter d'avance les vocables du texte ? Ou encore vous lui ferez apprendre machinalement, par doses calculées, les mots d'un vocabulaire ? Tous ces procédés portent à faux, les deux derniers sont particulièrement odieux, parce qu'ils étouffent comme à plaisir la vie de la langue. La première de ces méthodes est un peu plus logique, mais d'autant plus sacrilège, qu'elle confond le moyen avec le but à atteindre.

L'idéal serait de refaire pas à pas le chemin qu'a franchi la nature pour nous inculquer l'idiome maternel. Comme cette imitation rigoureuse est impossible à poursuivre, il est bon de retenir au moins les quelques points suivants : les mots qui désignent les choses visibles et tangibles doivent être appris avant ceux qui sont le signe des abstractions et des idées ; il faut apprendre les mots dans leur sens propre avant de donner leur sens figuré ; il est absurde de faire saisir la valeur de ces mots en les traduisant dans une autre langue ; il est infiniment préférable de montrer les objets qu'ils désignent, de reproduire l'action ou le geste qu'ils rappellent, ou d'en donner une représentation quelconque ; le mot doit être l'évoca-teur d'une image et non d'un autre mot ; enfin ce mot doit pénétrer dans l'esprit par l'oreille avant d'y pénétrer par les yeux. De la sorte deux actions presque instinctives concordent au même but ; cette fusion de l'image et du signe est tout le secret de la méthode directe, c'est la plus naturelle des mnémotechnies et elle explique l'énorme quantité de mots que peut emmagasiner la mémoire de l'enfant à un moment où ses facultés sont encore embryonnaires.

Ainsi donc il n'y a pas de raison sérieuse pour écarter des langues anciennes une méthode basée sur l'imitation de la nature, pourvu qu'ici on redouble de prudence et que l'on ne poursuive pas l'application de semblables procédés dans un domaine où le contrôle ne serait plus possible. Du reste on

peut toujours objecter que la méthode est inapplicable avec les manuels existants. Je ne chercherai pas à contredire cette assertion; mais il faut un commencement à tout; le principal est de reconnaître l'utilité de la réforme, et, avec le temps la nécessité finira bien par créer les instruments de travail.

* * *

Quelle application ferons-nous de la méthode directe?

J'ai déjà dit que notre but n'est plus de parler le grec et le latin et que d'ailleurs, pour les exercices libres que suggère la méthode intuitive, le contrôle nous échappe beaucoup plus vite dans l'étude des langues classiques que dans celle des langues modernes. De là une orientation différente de notre étude et des limites imposées à son application.

Règle invariable, commandée par la nature elle-même: il faut commencer l'étude de la langue par la description du monde visible et surtout des choses qui sont dans une union étroite avec notre vie. Si donc nous admettons qu'il est désirable d'écarter de nos premiers travaux tout ce qui est particulier à la vie antique, les premiers balbutiements de l'élève pourront être entièrement guidés par la méthode directe. Il y a en effet dans la nature et la vie un nombre incalculable d'objets, d'actes et de phénomènes invariablement les mêmes et dont la désignation peut être sûrement contrôlée. C'est sur ce fond solide qu'il faudra tout d'abord opérer. Le premier enseignement sera avant tout oral et ensuite fixé par l'écriture; la lecture viendra en dernier lieu. Les phénomènes de la nature, le corps humain, ses fonctions, les phases de la vie humaine, les occupations de l'enfant et de l'adolescent, voilà bien des sujets d'observation, et tout autant de centres d'investigation et d'étude. Plus tard, lorsque la vision directe ne fournira plus de matériaux suffisants, on fera intervenir l'image, et dans ce domaine on donnera toujours plus de place à la description de la vie antique.

Pour la manière de procéder, je renvoie aux nombreux manuels où l'enseignement des langues modernes est basé sur la méthode intuitive; je me borne à citer ici l'excellent ouvrage de MM. Rossmann et Schmidt: « Lehrbuch der französischen Sprache » et celui de notre concitoyen, M. Lescaze, « Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache ». On lira surtout avec fruit la préface placée en tête de ce dernier manuel. Rappelons que dès le début, et sans donner à ce principe une rigueur qui friserait la pédanterie, il importe d'exclure autant que possible la langue maternelle. Montrer l'objet que tel mot représente ou reproduire (si possible) l'action qu'il désigne, vaut cent fois mieux que de traduire le mot. Traduction, trahison. Familiarisez l'élève avec quelques formules de langage, aussi simples que vous voudrez, et le voilà à même de comprendre les explications données par le professeur.

D'ailleurs, cette méthode, comme toutes les autres, vaut juste autant que celui qui l'applique. Tout le succès de ce travail dépend, avant tout, du plus ou moins d'entrain et d'habileté que le maître y déploie, de la manière dont il pose les questions et prépare les réponses. Il faut aussi s'assurer que tout a été bien compris, le même sujet doit être retourné, pétri, trituré, jusqu'à ce que l'élève en ait fait sa chose. C'est à ce moment seulement que l'écriture interviendra pour fixer, sous forme de courte rédaction, la matière que l'enfant se sera assimilée. Il est inutile d'insister sur la somme de vocables, de locutions, de formes grammaticales et syntaxiques qui peuvent être retenues instinctivement de cette manière. Il y a un préjugé très répandu qui tend à faire croire que cette méthode tombe dans l'enfantillage et est entachée de dilettantisme. Cela n'est vrai que de certaines exagérations de pédagogues trop chauvins (voyez, par exemple, la méthode Berlitz). Ce reproche n'atteint pas le procédé, mais ceux qui l'appliquent mal; en fait, il comporte toute la rigueur d'un système scientifique, mais il demande dans la pratique une connaissance solide et vivante de la langue, puis infiniment de tact et de sûreté.

En attendant que de bons manuels viennent nous aider dans

cette tâche nouvelle, voyons si certains exercices purement oraux, en s'adressant directement à l'oreille de l'élève, ne parviendraient pas à faire revivre la langue dans son esprit. Je recommande ces petits travaux aux maîtres justement effrayés des exigences de la méthode directe appliquée dans toute sa rigueur.

Choisissons, par exemple, une anecdote vivante, significative, capable d'intéresser des jeunes gens. Après l'avoir préparée (dans le sens pédagogique du mot), le maître la racontera à toute la classe; s'il n'est pas compris du premier coup, (ce qui est probable), il usera de tous les moyens pour faire saisir le sens et les détails du récit: il expliquera la langue par la langue, donnant la définition de tel mot, le contraire de tel autre, s'ingéniant à trouver des expressions synonymes; ou bien encore il recourra à l'intuition, montrera les objets, fera comprendre telle ou telle action par gestes, et ce n'est qu'à la dernière extrémité qu'il se résignera à une explication en français. Remarquez que si, en parlant, il a soin de respecter la prononciation, mettant l'accent à la bonne place et observant la quantité des syllabes, l'élève s'assimilera dès le début, sans même s'en douter, les bons principes de phonétique, et cela avec autant de facilité qu'il met aujourd'hui d'empressement à les malmener.

Nous voici maintenant à la fin de notre anecdote. Le maître la répétera encore une fois, lentement, distinctement. Puis, sur ce canevas, il brodera une série de questions auxquelles les élèves répondront, d'abord isolément, puis en chœur. Lorsqu'ils auront une plus grande habitude de ce travail, ils pourront se renvoyer les uns aux autres ces questions et ces réponses. Pendant tout ce temps, le maître a corrigé consciencieusement toutes les fautes qui surgissaient et les a fait expliquer. Les mots nouveaux ont été soigneusement consignés au tableau noir. A la fin de la leçon, un élève racontera l'anecdote à l'aide de ces matériaux. A domicile, ce même travail sera fait par tous, mais cette fois par écrit; et lorsque ces petits essais seront corrigés en classe, à combien

de remarques ne donneront-ils pas lieu ! C'est la grammaire surtout qui en bénéficiera ; des règles connues seront fixées, des règles nouvelles seront pour ainsi dire amorcées. Ce serait enfin donner une consécration définitive à cet exercice, que de dicter le texte du morceau et de le faire apprendre par cœur.

On a pu constater que je supposais connus les premiers éléments de la grammaire. Je crois, en effet, que les formes grammaticales du grec et du latin sont trop délicates pour être inculquées autrement que par l'étude d'un manuel et la traduction de thèmes et de versions. Mais plus nous simplifierons cette partie du programme, plus nous serons, ne semble-t-il, dans la ligne tracée par l'esprit de l'enseignement secondaire ¹.

L'imagination de chacun suppléera à l'insuffisance de ces notes rapides, pour trouver bien d'autres travaux du même genre, conçus dans un esprit analogue et destinés à infuser un peu de vie et de jeunesse aux études linguistiques.

D'autre part on ne manquera pas de faire cette objection, que, dans le même espace de temps, il aurait été possible, avec cette routine dont je dis tant de mal, d'abattre deux ou trois fois plus de besogne. Cela n'est vrai qu'en apparence, car il ne s'agit pas ici de travail à la ligne ou de comptes d'épicier. Que l'on se place au point de vue étroit de l'étude des langues, ou, plus judicieusement, à celui du développement général de la jeunesse, je ne redoute pas la comparaison entre les exercices routiniers actuellement en vigueur et ceux que je viens d'esquisser. Dans les premiers, la langue n'a pas ce

¹ On pourrait penser encore à des exercices d'invention, tels qu'en renferment la plupart des grammaires françaises et le « Deutsches Uebungsbuch » de Fæsch. Pour des élèves plus avancés on pourrait même faire quelque chose d'analogue à la Lexicologie du style, de Larousse. Au moyen de ces travaux très variés (phrases à compléter ou à modifier, expressions fautives à redresser, questions dont il faut trouver la réponse, etc., etc.), on n'atteindrait pas seulement le but immédiatement proposé, l'étude de la grammaire ; mais, basés sur d'abondants matériaux, exigeant de la réflexion et opérant sur la langue elle-même sans l'intervention perpétuelle d'un autre idiome, ces exercices conduiraient bien au-delà des connaissances élémentaires et donneraient peu à peu à l'élève le sens de la propriété. Qui nous dotera de semblables manuels ?

caractère de nécessité et de vie qu'aura toujours la parole articulée; l'esprit n'est à aucun moment stimulé à un effort direct et spontané, à aucun moment il ne sort de cette demi-torpeur où nous plonge toujours l'enseignement réceptif, jamais il ne cesse d'opérer sur des intermédiaires, de fausses abstractions, des signes conventionnels de la pensée. En opérant par la méthode directe ou simplement par la transmission orale, nos élèves n'apprendront peut-être pas plus de choses (et encore?), mais il les apprendront autrement, ils s'assimileront les faits linguistiques. Le cerveau était passif, les forces vives de l'intelligence somnolaient : maintenant elles sont en perpétuel mouvement, la parole du maître les excite, les fait tomber en arrêt, les prépare à recevoir les faits exposés. Dans le premier cas, il y avait juxtaposition : dans le second, il s'agira bien d'une véritable assimilation, d'une combinaison.

Ces quelques indications sont sans doute impuissantes à montrer ce qu'on pourrait obtenir dans ce domaine. Je demande simplement qu'on ne se méprenne pas sur le but que je cherche à atteindre : s'il s'agissait de parler le grec et le latin, le résultat serait pitoyable. Mais nous poursuivons un idéal plus modeste, qui est de préparer utilement à la lecture des textes avant d'opérer directement sur eux. Une partie des difficultés qu'ils comportent en sera distraite, sera absorbée par les exercices préparatoires ; et, tandis que, jusqu'ici, les débutants tiraient presque toutes leurs connaissances des auteurs, en les disséquant, comme un carabin disséquait un cadavre, ils reporteront au contraire sur les classiques les lumières qu'ils auront puisées à un autre foyer, et ils seront, semble-t-il, mieux à même de les goûter.

Je crois qu'il est possible de mieux préparer encore la lecture d'un auteur au moyen de ce que j'appellerais des exercices de pénétration. Supposons qu'il s'agisse de l'Anabase et que nous voulions familiariser l'élève avec les particularités du texte auquel il va s'attaquer. Nous choisirons des motifs généraux dont les éléments seront tirés du sujet même de

l'ouvrage : le soldat, ses armes, son équipement, une bataille, la description d'un camp, les péripéties d'un voyage à pied, etc., etc. Nous traiterons chacun de ces sujets par la méthode énoncée plus haut, et avec toute la précision imaginable. L'image rendra ici d'excellents services, surtout si l'on a soin de s'appuyer sur des documents authentiques. Mais ce qui importe avant tout (et c'est là ce qui sépare ces exercices des premiers) c'est qu'on observe le vocabulaire, la phraséologie et, si possible, le style personnel de l'auteur que l'on prépare; et pour s'y conformer, on fera bien de consulter les lexiques composés en vue de tel ou tel ouvrage.

Ce plan n'est pas facile à réaliser avec les manuels dont nous disposons : mais, si l'idée est bonne, on trouvera bien les moyens de la réaliser, pourvu qu'on ne s'avise pas de tout bouleverser à la fois.

* * *

Les remarques qui précèdent nous amènent tout naturellement à nous occuper des auteurs eux-mêmes ; et puisque j'ai exposé plus haut les objections que suggère à cet égard la composition de nos programmes scolaires, j'indiquerai brièvement les modifications qui me paraissent désirables.

Je crois l'avoir déjà dit : si notre enseignement secondaire porte si peu de fruits, c'est qu'on veut toujours courir sans jamais s'arrêter. On veut voyager loin, oh ! très loin, (regardez plutôt le programme de la maturité !) mais on oublie de régler les étapes.

Pour éviter cet essoufflement perpétuel, on pourrait peut-être, au moins dans les classes supérieures, diviser les leçons de traduction en deux catégories : certaines heures seraient consacrées à la lecture cursive d'ouvrages entiers, et les autres à l'explication de fragments plus difficiles et bien gradués.

La lecture cursive n'occupe pas assez de place dans nos

gymnases. Mais, je n'entends pas par là une traduction hâtant et approximative de quelque ouvrage encore trop difficile pour que le traducteur le domine entièrement. Il faut choisir pour cette étude des auteurs décidément faciles, qui se prêtent même à une lecture proprement dite. Il vaut mieux lire César en I^e que l'ançonner en V^e. Cette lecture serait un exercice d'entraînement. Elle donnerait de la confiance à l'élève, fixerait dans son esprit les mots, les tournures, les formes syntaxiques et la coupe de la phrase grecque et latine. Le texte, ne présentant pas de difficultés en lui-même, le maître pourrait l'utiliser pour des exercices libres, adresserait des questions sur ce qui aurait été lu, ferait résumer oralement ou par écrit quelques portions importantes; enfin, s'attachant au fond, aux idées, il pourrait faire des digressions dans le domaine des « realia » et ces détails seraient un utile acheminement aux fameux cours d'antiquités et de littérature classique.

Je me demande même s'ils ne pourraient pas en tenir lieu. On ne cesse de répéter que nos programmes sont encombrés. Je le crois bien, et il y a assez longtemps qu'on s'en plaint! L'enseignement actuel est une vraie course au clocher; on a un haut-le-cœur en songeant à tout ce qu'une mémoire de 16 ans est censée retenir. Si l'on découvrait des rayons Y permettant de saisir à l'œil nu les déformations opérées sur un jeune cerveau par la surcharge des programmes, on serait certes plus effrayé qu'à la vue de certains vices de l'anatomie humaine, révélés par les appareils de Röntgen. Quand donc fera-t-on un peu de psychologie pratique à l'école? Et ne voit-on pas combien il est présomptueux de marcher sur les plates-bandes de l'Université et de lui voler sans cesse des sujets d'étude qui devraient lui être réservés? Rendons à César ce qui appartient à César. Je me souviens par exemple que lorsque je fréquentais le gymnase classique, on s'y livrait à une étude approfondie de la trigonométrie et de la géométrie analytique, et je suppose qu'il en est toujours ainsi. J'avoue, pour ma part, avoir oublié presque tout de ces sciences, que j'ai sues autrefois d'une façon très suffisante, et depuis quinze ans

je n'ai guère trouvé d'occasion de les appliquer. Cette constatation m'a toujours attristé et certes je ne suis pas seul à l'avoir faite. Si une étude aussi importante reste pour beaucoup à peu près stérile, n'est-ce pas que le champ à parcourir est trop vaste et qu'on perd en profondeur ce qu'on gagne en surface?¹ Eh bien! au collège classique, je mettrais sur la même ligne que les mathématiques supérieures les antiquités et la littérature classiques. Le détail de ces deux disciplines doit ressortir pratiquement de la lecture des auteurs, pour peu que le maître y prenne peine; et, pour les vues d'ensemble et les données précises les plus indispensables, elles trouveront leur place marquée d'avance dans un cours d'histoire ancienne, conçu dans un esprit plus large et transformé en histoire de la civilisation antique.

Voyons maintenant quelle place sera réservée aux auteurs plus difficiles. Nous ne les éliminerons pas, nous arriverons probablement à en traduire autant que maintenant, mais nous tâcherons de distribuer plus sagement les efforts de l'élève. Il n'est pas bon, quoi qu'on dise, de piétiner de longues semaines, souvent de longs mois, sur quelques satires de Juvénal ou sur une tragédie grecque (que d'ailleurs on ne termine jamais). Lisons les ouvrages de ce genre en fragments copieux², mais ne nous obstinons pas à atteler l'étudiant à une œuvre unique. C'est le plus sûr moyen de le lasser et de le dégoûter. Car, de ce qu'un procédé est excellent en soi pour des raisons supérieures, il ne s'ensuit pas qu'il soit applicable au gym-

¹ Une autre cause de cet oubli rapide est, selon moi, celle-ci: on se contente, ou peu s'en faut, de l'exposé pur et simple des faits scientifiques. Ce procédé restera toujours stérile dans l'enseignement secondaire. La plupart des jeunes gens ne peuvent vivre d'abstraction pure; ils ne la comprennent que dans ses rapports avec le monde réel. Il faudrait donc « accrocher » les faits mathématiques, comme tout le reste, à des réalités. Je rêve d'un enseignement qui commencerait par constater et faire toucher du doigt les problèmes du monde réel et de la vie journalière. En triant, en classant ces problèmes, en les résolvant, en élargissant leurs données, on atteindrait graduellement aux grandes lois et on en redescendrait pour les appliquer à nouveau. Il y aurait pénétration entre la vie et le monde abstrait. Cela ne vaudrait-il pas mieux que l'assimilation hâtive de démonstrations toutes faites?

² Le collège de Genève est entré dans cette voie en adoptant quelques fascicules du Florilegium grec de la collection Teubner.

nase; l'esprit de l'enfant et du jeune homme demande à ne pas être violenté et il faut subordonner à cette considération toutes les exigences de la science pure ou de l'esthétique.

C'est encore pour cette raison que nous choisirons parmi les fragments dont nous disposerons, non pas ceux qui ont la plus grande valeur littéraire, mais ceux qui trouveront le plus aisément le chemin des jeunes intelligences et des jeunes cœurs.

J'entrevois, du reste, un moyen de rattacher directement la lecture de ces fragments aux exercices préparatoires dont je parlais tout à l'heure. Pour vous rendre compte de ce que j'entends, ouvrez le manuel de M. Lescaze. Vous remarquerez qu'après avoir étudié par l'intuition tel ou tel sujet général, il fait suivre ces exercices de morceaux de lecture ayant un rapport étroit avec les matières exposées. Plusieurs de ces pièces sont empruntées aux classiques allemands. C'est là le procédé qu'il nous faut imiter, mais sur une plus vaste échelle, puisqu'aussi bien la lecture est le but suprême de nos efforts.

Supposons qu'à l'aide d'une image composée en vue de l'enseignement, le maître ait familiarisé ses élèves avec un sujet d'ensemble le printemps par exemple. Par le système connu des demandes et des réponses, ils se sont assimilés les mots et les tournures désignant les phénomènes naturels, les travaux des champs qui coïncident avec cette saison. Ce premier travail servirait d'introduction à une série de pièces qui seraient, pour ainsi dire, des variations sur le thème principal. On pourrait hardiment puiser dans les auteurs les plus divers, et faire une place aux genres les plus différents : anecdotes, descriptions, développements techniques, maximes versifiées, fragments poétiques, etc. La similitude du sujet et l'emploi d'un vocabulaire assez uniforme nous autorisent, selon moi, à cette variété dans notre choix et nous permet en même temps d'admettre, même dans les classes inférieures, des auteurs réputés difficiles. Enfin, nous voici en face d'un cas embarrassant : telle pièce est particulièrement intéressante, elle cadre avec le

sujet traité, elle répond bien au développement intellectuel de l'élève, seulement, elle est décidément trop ardue. Que faire? Au risque de m'attirer la réprobation de tous les philologues, je conseillerais de remanier le morceau pour le simplifier. Pour un savant, c'est là une vraie mutilation : soit ! mais l'enseignement secondaire a d'autres exigences. S'il est un auteur propre à passionner la jeunesse, c'est bien Hérodote, mais il est inconnu dans les classes inférieures à cause de son dialecte. Serait-ce donc un gros sacrilège que de transcrire en dialecte attique quelques courtes et savoureuses histoires du bon chroniqueur pour les intercaler dans notre manuel? Plaute, cet auteur si gai, si moderne aussi, est relégué à la fin des études parce que sa langue est archaïque. Des scènes entières pourraient être traduites dans les premières classes et faire la joie de nos petits latinistes, si on voulait bien remplacer tel ou tel tour vieilli, telle ou telle locution déconcertante, par des formes du latin usuel.

Remarquons enfin que ces lectures pourraient donner lieu, sous la direction du professeur, à des comparaisons entre les différents styles. Ce serait faire de la littérature expérimentale, et elle serait certes plus intelligemment comprise que celle qui vient se cristalliser dans la notice biographique.

Ainsi, graduellement, sans à-coups, par un effort personnel et fécond, l'horizon du jeune homme s'élargirait, et sans perdre un seul instant contact avec la vie, il saisirait et grouperait peu à peu les traits dominants de la culture classique; des faits, il s'envolerait vers l'idée; la beauté antique lui apparaîtrait et il verrait enfin comment les objets de nos sens deviennent matière d'art dans la main du génie.

* * *

Ces brèves notations ne peuvent avoir donné qu'une idée imparfaite de la réforme que je propose. Elle ne paraîtra pas

délimitée par des contours assez précis. Comment en serait-il autrement, alors que nous-mêmes sommes hantés par les traditions et les souvenirs de l'enseignement qui nous a nourris? On comprendra qu'il s'agit ici non pas de l'exposition systématique d'une méthode, mais bien plutôt d'un appel aux lumières et à la bonne volonté de tous les amis des lettres. Nous attendons d'eux qu'ils nous disent si nous nous sommes trompés et en quoi. Mais l'idée inspiratrice que j'ai essayé de dégager et qui est l'âme de toute saine pédagogie, cette idée, je l'espère, est présente au lecteur: c'est le désir ardent d'opérer une action directe sur les jeunes esprits, d'introduire un élément personnel dans l'étude, de faire de l'élève le collaborateur du maître, de tenir l'attention en éveil, de bannir des heures d'étude cette somnolence, cet état comateux qui résulte infailliblement de tout enseignement réceptif; nous voulons au contraire communiquer aux cerveaux un ébranlement salutaire qui prépare et favorise l'assimilation des faits, car nous savons que ces faits, par leur seule vertu, sont incapables de vaincre la force d'inertie qui sommeille chez tous les enfants.

Si les maîtres appelés à enseigner le grec et le latin se rendent un compte exact de cette méthode et de sa valeur psychologique, s'ils estiment, de plus, qu'elle est susceptible de réalisation, qu'ils se mettent courageusement à l'œuvre sans se laisser rebuter par les difficultés du début. Aussi bien il ne s'agit pas d'une réforme en bloc, d'une révolution: de tristes expériences nous ont fait goûter les fruits amers de ces grands bouleversements pédagogiques. Nous préférons des commencements modestes; que chacun, s'inspirant d'une direction nouvelle, choisisse dans les idées exposées ce qui lui paraît bon, ou, mieux encore, qu'il trouve lui-même d'autres applications jugées plus conformes aux circonstances et au tempérament de ses élèves. Qu'il considère tout progrès, si minime soit-il, comme une précieuse conquête! C'est par ces efforts patients et multipliés qu'une salutaire tradition finira par triompher de la routine qui menace de nous étouffer.

II

L'enseignement des langues classiques et l'Université.

J'ai limité mon sujet à l'enseignement secondaire, et c'est bien à lui, à lui seul que s'adressent ces quelques réflexions. Si maintenant je sors pour quelques instants de ces limites précises, ce n'est pas que j'aie la prétention d'élever plus haut mes regards ; mais, arrivé au terme de cette étude, je ne puis me défendre d'un doute. Pouvons-nous rêver aucune réforme féconde si l'Université n'est pas avec nous ? Celle-ci peut-elle se désintéresser complètement des questions qui s'agitent au-dessous d'elle ? Doit-elle partager à l'égard de l'enseignement secondaire la sereine indifférence des dieux d'Epicure ? En fait, les impressions reçues à l'Université sont inoubliables, l'empreinte qu'on y reçoit ne s'effacera jamais : aussi les maîtres de nos gymnases seront à peu de chose près ce que l'Université fera d'eux ; leurs leçons seront un écho de l'enseignement qu'ils auront goûté dans les auditoires de la Faculté. Mais quoi ? Faudra-t-il que l'Université gravite dans l'orbite de l'enseignement secondaire ? Nullement : ce serait la faire descendre des régions supérieures qu'elle ne doit jamais quitter. Elle ne saurait se ravalier au rang de servante de la pédagogie. Mais sans déroger à la dignité sereine de la science, elle pourrait peut-être jeter parfois un regard maternel sur ses écoles qui en somme sont ses enfants.

Nos universités sont engagées depuis longtemps dans la voie que lui ont tracée les Wolf et les Bœckh, c'est-à-dire que dans nos Facultés de philosophie ou de lettres, l'étude du grec et du latin n'est qu'un facteur dans cette vaste enquête sur l'antiquité qui se nomme philologie classique. Je serais mal venu d'être ingrat envers elle. J'en ai goûté les fruits à même l'arbre ; il sont un peu âpres, un peu indigestes, mais savoureux en somme et nourrissants, et j'ai gardé un profond res-

pect pour cet ensemble de disciplines qui n'a pas laissé en friche un seul champ d'investigation et qui ne vise à rien moins qu'à reconstituer la vie antique. Je ne sais si elle a mieux réussi que les humanistes à scruter le mystère de la pensée des anciens, à nous faire pénétrer dans le lieu très saint ; en tout cas les abords du temple sont plus aisés et les routes qui y conduisent plus droites et mieux entretenues. Tout est donc pour le mieux, et pourtant... La philologie a trop travaillé ; elle a étendu à perte de vue ses recherches, et à l'heure qu'il est il faut savoir tant de choses pour être un bon philologue, qu'un écueil surgit, bien difficile à éviter : la spécialisation. Les grandes questions sont épuisées (je ne dis pas résolues) ; il n'y a plus que de petits écheveaux à démêler, les vues d'ensemble se dérobent au regard. Il est incontestable que la philologie oppose des obstacles sérieux à la pratique pure et simple des langues classiques. Je crois qu'en voulant tout expliquer elle a beaucoup compliqué, et elle a fini par éloigner du commerce des anciens une foule d'esprits cultivés que tout cet attirail rebute et à qui on a fait croire qu'Homère et Virgile leur seront fermés tant qu'ils n'auront avalé toute l'Encyclopédie d'Iwan Müller. Bref, la philologie a enlevé à l'antiquité sa valeur humaine.

Du reste voici que grandit à ses côtés une science nouvelle, la linguistique comparée, qui, à son tour, jette sur les langues anciennes des clartés inespérées. Il faut dès maintenant compter avec elle. Un jour peut-être la philologie gravitera, modeste satellite, dans l'orbite de la linguistique indo-européenne. Qui sait si le rajeunissement que nous rêvons ne viendra pas de ce côté. Ce qui nous paraît singulièrement réjouissant dans cette évolution nouvelle, c'est que, une fois de plus, la langue reconquiert tous ses droits. Enfin je suis persuadé que, dans un avenir assez rapproché de nous la linguistique aura son mot à dire dans l'enseignement secondaire. Peut-être nos petits neveux seront-ils souvent surpris lorsqu'ils feuilleteront les grammaires que nous mettons aujourd'hui entre les mains de nos élèves.

En attendant (et c'est là que nous voulions en venir), le philologue à tous crins sera-t-il un bon maître de grec et de latin, précisons, un maître capable d'infuser à son enseignement la vie et le mouvement, l'ampleur d'une large culture classique ? Non ; qu'il soit philologue tant qu'il voudra, mais qu'il soit aussi quelque chose de plus.

Lorsqu'en Allemagne on a enfin compris comment devait s'enseigner le français à des Allemands, on a fait, de l'autre côté du Rhin, dans le monde pédagogique, une constatation assez triste. La philologie romane, qui envoyait au gymnase des maîtres de français, s'est montrée impuissante à leur faire parler un idiome vivant. Le premier moment de stupeur passé, les Allemands ont vu qu'il fallait se tourner d'un autre côté et qu'il était temps de faire une place à l'étude pratique de la langue étrangère. Mais cette étude a beaucoup de peine à obtenir de l'*alma mater* ses lettres de naturalisation. Pourquoi ? Ah ! d'abord c'est nouveau, cela dérange certaines traditions ; et puis il est entendu que tout effort pratique est par cela même antiscientifique, que tout travail qui trouve une application est suspect. Comme ce préjugé est très répandu, on ne saurait le combattre avec assez d'ardeur ; quand il s'attaque à l'étude de l'antiquité, il a quelque chose de particulièrement odieux. Les bonnes lettres ne seront-elles donc que la pâture de quelques savants, ne formeront-elles que des spécialistes, ou doivent-elles comme autrefois rayonner comme un phare et répandre leur lumière sur l'humanité ? Je voudrais que, tout en sauvegardant les droits imprescriptibles de la science, on secoue un peu la poussière des in-folio, qu'on explique la pensée antique au nom de la vie et de la nature, et qu'au lieu de lire des textes à la loupe on permette parfois au soleil du bon Dieu de les éclairer.

* * *

Telle est la question : les études classiques peuvent-elles,

au sein de l'Université, par une puissante synthèse, reconquérir leur valeur humaine sans rien perdre de leur haute valeur scientifique? Cela n'a rien d'impossible à première vue, mais comment cette synthèse peut-elle s'opérer? Il serait assez téméraire de formuler dès maintenant des propositions précises. Celles que je hasarde ici comme en hésitant prouveront par leur insuffisance même combien la question mérite d'être étudiée de près; et si les indications qui suivent paraissent inspirées par un point de vue trop spécial, qu'on se souvienne que je n'envisage ici les études universitaires que dans leurs rapports avec l'enseignement secondaire.

Le programme de notre licence impose aux candidats l'obligation de commenter en latin un texte donné et de traduire en grec un fragment tiré d'un auteur français. Or il n'existe pas à ma connaissance, dans la Faculté des Lettres, de conférences pratiques propres à initier les étudiants à ce genre de travaux. Il y a là, semble-t-il, une lacune à combler; et en prenant pour point de départ deux rubriques importantes du programme de la licence, on parviendrait à orienter différemment l'étude pratique du grec et du latin. La stylistique, qui est une absurdité au gymnase, a sa place toute marquée à l'Université. A une condition cependant: pas d'enseignement théorique! On voudrait être scientifique, on ne serait que pédant et ennuyeux. Partons plutôt des faits, n'en sortons que par un continuel travail d'induction et de généralisation, et n'ayons pas peur d'être pratiques. Je suppose que le point de départ soit un texte français; il s'agirait tout simplement de le traduire, mais en accompagnant la traduction d'un commentaire abondant et varié. On pourrait faire ressortir tout naturellement de cette lutte entre le français et la langue classique des comparaisons fécondes: les procédés stylistiques des deux idiomes seraient confrontés, la synonymie serait mise à contribution, la propriété des termes appuyée sur des exemples variés, la construction de la période serait analysée, modifiée de mille manières; en un mot les richesses inépuisables de la langue apparaîtraient au grand jour, et cet

effort personnel rendrait, je crois, la lecture des auteurs plus pénétrante, plus vivante, plus colorée. Cette étude pourrait embrasser le domaine entier de la langue, depuis la grammaire jusqu'à l'esthétique. Mais elle n'est possible qu'avec la collaboration constante de l'étudiant. C'est à lui d'apporter les matériaux qui seront pesés et triés à la lumière de la critique.

* * *

Il y aurait peut-être un autre moyen d'infuser un sang plus jeune dans l'organisme un peu anémié des humanités. Le remède n'est pas nouveau : il a été appliqué il y a plusieurs siècles ; à y regarder de près c'est à lui qu'on doit, en partie la résurrection de l'hellénisme au XV^e siècle. Ce n'est pas non plus une panacée ; s'en servir à tort et à travers, ce serait tomber dans le charlatanisme. Il serait facile, en l'appliquant, de se laisser aller à des erreurs et des exagérations dont nous parlerons plus bas.

C'est un fait bien connu que le grec moderne est la continuation naturelle de l'ancienne langue. Pour mesurer la distance qui sépare la langue de Thucydide de celle de la Grèce contemporaine, on ne cesse de rappeler la différence qui existe entre le latin et quelque une des langues romanes. Le rapprochement n'est pas très exact ; car, en dépit de l'invasion des barbares, en dépit de l'occupation latine et de la domination turque, jamais le grec n'a lâché pied, jamais il n'a subi un de ces gigantesques bouleversements qui sapent l'édifice d'une langue ; jamais il n'a, pour ainsi dire, perdu conscience de lui-même. Les langues romanes sont des constructions nouvelles et d'un style original, élevées avec les matériaux du latin : le grec moderne est une ruine majestueuse qui permet de reconstituer le plan primitif. On est dès l'abord frappé de la vitalité de cet idiome lorsqu'on entend dans la bouche d'un Grec des mots et des formes qu'Homère

connaissait déjà. Mais sait-on jusqu'où va cette pénétration des deux langues ?

Actuellement le grec traverse une crise. Il est tout entier dans le devenir. Que produira ce laborieux enfantement ? Nul ne le sait, mais ce qu'il est important de rappeler ici, c'est que deux écoles littéraires sont en présence, qui cherchent, avec une fiévreuse ardeur, à tracer la voie où doit s'engager l'idiome moderne. L'une, à la tête de laquelle se trouve M. Psichari, veut suivre, tout en la guidant sur sa pente naturelle, la langue du peuple; par malheur ce patois (car ce n'est guère autre chose) ne peut suffire aux besoins de l'expression littéraire; c'est un mince, trop mince filon du plus pur métal. L'autre école, avec M. Condos et bien d'autres linguistes distingués, veut épurer et enrichir la langue en la ramenant à peu près à l'état dans lequel l'a laissée Xénophon. Entreprise hardie s'il en fut; mais que nous importe? Il saute aux yeux que pour ces champions du grec régénéré, l'étude du grec ancien ne saurait se borner à une observation froide et platonique; pour eux il ne s'agit pas là, à coup sûr, d'une langue morte, puisqu'ils y cherchent la vie de celle qu'ils parlent eux-mêmes. Et ils trouvent partout de l'écho. Qui-conque a vécu en Grèce sait bien que la tradition n'est pas rompue; le grec ancien flotte pour ainsi dire dans l'air, on le devine dans les chants du pâtre comme dans la prose des journaux. Les gens de culture moyenne le parlent et l'écrivent purement, la prose attique leur est familière; on fait des hexamètres sans *Gradus ad Parnassum*; j'ai connu un étudiant qui maniait les vers lyriques avec aisance et composait des poésies légères (fort savoureuses, ma foi) dans le genre aristophanesque. Dilettantisme, je le veux bien. Mais s'imaginent-on ce que devient ce facile instinct lorsqu'il est contrôlé par la rigueur de la méthode scientifique? Et pourquoi ne profiterions-nous pas de ce mouvement si fécond et si intéressant? Comment? La chose est trop délicate pour que j'essaie de me prononcer ici; je livre ce problème aux méditations des philologues, et je me contente de mettre les partisans de cette inno-

vation en garde contre deux erreurs : D'abord gardons-nous bien de commencer par le grec moderne pour mieux posséder le grec ancien ; laissons cette exagération à quelques pédagogues français et hollandais, qui semblent vouloir, comme à plaisir, mener les bonnes lettres sur une pente dangereuse. Est-ce qu'on s'est jamais avisé d'apprendre l'hindoustani pour arriver plus vite à la connaissance du sanscrit ? Voilà du vrai dilettantisme, ou je n'y connais rien. D'autant plus que cette première erreur en engendre une seconde presque aussi grave, qui consiste à affubler le grec ancien de la prononciation moderne. La controverse ne date pas d'hier ; elle est, comme vous savez, aussi vieille qu'Erasmus. On a écrit récemment un gros livre pour prouver qu'on « iotacisait » à l'époque classique. Une once de linguistique et une douzaine de documents épigraphiques alignés chronologiquement percent à jour cette fantasmagorie. Le bon sens à lui seul y suffirait. Appliquer la prononciation byzantine à Hésiode ou à Eschyle, c'est prétendre qu'il faut lire les serments de Strasbourg comme on parle sur le boulevard des Capucines. Considération plus importante : la prononciation moderne, qui bouleverse tout le vocalisme grec, si précieux pour la grammaire comparée, répandrait d'épaisses ténèbres là où nous désirons toujours plus de lumière. Ce n'est donc pas seulement une utopie anti-scientifique, mais antipédagogique. Et puis notre manière de lire le grec n'est pas aussi barbare qu'on veut bien le croire à Athènes. Elle distingue suffisamment les sons les uns des autres, c'est l'essentiel ; et on pourrait facilement s'en contenter si l'on se donnait la peine d'observer la quantité des syllabes et de tenir compte de l'accentuation ; c'est sur ce dernier point que nous avons beaucoup à apprendre des Grecs, qui ont rigoureusement conservé la tradition ; et l'on sait quelle valeur scientifique a l'accent grec.

En terminant je ne puis m'empêcher de rappeler à tous les amis des lettres classiques qu'il est un gage de succès étranger aux méthodes pédagogiques et plus fort que toutes les théories du monde : la solidarité. Nous ne pouvons arriver à

rien si nous ne serrons les rangs. Dans cette fin de siècle où tout est syndiqué, nous ne pouvons être une force qu'en nous unissant ; que tous ceux qui à Genève s'intéressent à la cause des humanités mettent en commun leurs idées et leurs espérances, leurs travaux ou simplement leurs lectures. C'est par un effort commun qu'ils réussiront à créer un nouveau et puissant mouvement d'opinion en faveur de la cause qui leur est chère.

* * *

Et maintenant, que les lecteurs qui ont bien voulu me suivre jusqu'au bout ne cherchent pas dans ces quelques réflexions un système, un corps de doctrine ; qu'ils jugent cet essai par l'intention qui l'a dicté plutôt que par les idées émises. Conscient des lacunes qui restent à combler, je serai reconnaissant à tous ceux qui, au lieu de hausser simplement les épaules, voudront bien réfléchir sur ces matières, éclairer l'opinion par leurs propres lumières et apporter la contribution de leurs expériences personnelles. Je serais particulièrement heureux si quelque pédagogue rompu au manie- ment de la méthode intuitive, voulait nous dire jusqu'à quel point et avec quelles réserves il estime possible la réalisation de ces réformes. En un mot j'appelle de mes vœux toutes les critiques qui auront pour but d'élucider pratiquement cette question controversée. Mais je dis : pratiquement ; car il n'est plus temps d'user nos efforts en vaines polémiques ; marchons tous au même idéal, et pour relever les études classiques, unissons-les avec la vie et rendons à l'anti- quité sa valeur humaine, afin qu'elle redevienne, comme par le passé, une garantie de haute culture, supérieure à toutes les mesquines agitations de la vie journalière ; alors, une fois de plus, elle éclairera et fécondera de sa paisible clarté, notre pensée moderne, qui s'étirole dans une atmosphère chargée d'utilitarisme.

Genève, avril 1899.

GENÈVE. — IMPRIMERIE PAUL RICHTER, RUE DES VOIRONS, 10
