

F. COLLARD

Professeur à l'Université de Louvain

MÉTHODOLOGIE

DE

L'ENSEIGNEMENT MOYEN

SECONDE ÉDITION

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE

LANGUE MATERNELLE, LATIN, GREC, LANGUES VIVANTES
HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Ouvrage auquel l'Académie Royale de Belgique a décerné un prix De Keyn



BRUXELLES

MAISON D'ÉDITION CASTAIGNE

Albert DE BOECK, SUCCESSEUR

265, Rue Royale, 265

1911

CASA SCOLELOR
BIBLIOTECA PEDAGOGICA

CASA SCOLELOR
BIBLIOTECA PEDAGOGICA

N^o 8731

MÉTHODOLOGIE

F. COLLARD

Professeur à l'Université de Louvain

CASA ȘCOALELOR
BIBLIOTECA PEDAGOGICĂ

N^o 8731

56396

— Doc. —

MÉTHODOLOGIE

DE

L'ENSEIGNEMENT MOYEN

SECONDE ÉDITION

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE

LANGUE MÂTERNELLE, LATIN, GREC, LANGUES VIVANTES

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Ouvrage auquel l'Académie Royale de Belgique a décerné un prix De Keyn



BRUXELLES

MAISON D'ÉDITION CASTAIGNE

Albert DE BOECK, SUCCESSEUR

265, Rue Royale, 265

1911

147400
Doc

246

56396
entier 147400

RC 131/02

1956

*Tous les exemplaires sont revêtus de la signature
de l'auteur*

F. Colliard

B.C.U. Bucuresti



C147400

373-3

PRÉFACE

Ce manuel de méthodologie se divise en deux parties, l'une consacrée à la méthodologie générale, l'autre à la méthodologie spéciale.

Dans la première partie, je traite des principes fondamentaux d'une bonne méthode, des formes d'enseignement, des devoirs scolaires, des compositions et de la préparation des leçons.

Dans la seconde partie, j'expose la méthode à suivre dans l'enseignement de la langue maternelle, du latin, du grec, des langues vivantes, de l'histoire et de la géographie.

Tenant compte des connaissances et des besoins particuliers de ceux auxquels ce manuel est destiné, j'ai écourté la méthodologie générale, en me dispensant d'exposer les notions de psychologie et de physiologie sur lesquelles elle s'appuie, et j'ai développé davantage la méthodologie spéciale.

J'ai donné à mon manuel un caractère essentiellement *pratique*. Dans beaucoup de livres ou de brochures qui s'occupent de pédagogie, on ne trouve que des considérations générales ou vagues. Nos professeurs n'en ont que faire. C'est pourquoi je me suis attaché, au contraire, à approfondir chaque question, à entrer sans hésitation dans les moindres détails utiles aux maîtres et à multiplier les cas concrets, les exemples. Chaque fois que j'ai cru devoir esquisser une leçon pour être mieux compris, je l'ai fait. Ainsi, après avoir dit

comment je comprends un devoir de style, je passe à un exemple, j'énonce le sujet choisi, je montre comment on fait trouver les idées, comment on apprend à les disposer et comment on prépare le travail de l'élocution.

Pour la composition de ce manuel, j'ai pris connaissance de toutes les productions pédagogiques qui pouvaient m'être utiles, et quoique la bibliographie soit ici considérable, je ne crois pas avoir négligé quelque travail important. J'ai eu soin de signaler en notes tout ce que j'ai consulté, ouvrages, brochures, articles de revue, règlements ou instructions scolaires, et j'ai tenu le plus souvent possible à invoquer l'autorité des principaux pédagogues de notre époque.

A l'étude des productions pédagogiques sont venues s'ajouter partout les observations personnelles que j'ai recueillies soit en dirigeant des exercices didactiques, soit en visitant en Belgique et en Allemagne de nombreux établissements d'instruction primaire et moyenne.

A la différence de la plupart de ceux qui s'occupent de l'enseignement moyen, j'ai toujours pensé que nous devions, avant d'emprunter à l'étranger, jeter les yeux sur nos écoles primaires, pour voir ce que nous pouvions prendre de leurs méthodes si rationnelles. Le profit est double : d'une part, l'harmonie établie entre deux enseignements aujourd'hui sans lien entre eux ; d'autre part, l'amélioration incontestable de l'enseignement dans les classes inférieures de nos collèges. J'ai donc, partout où je le pouvais, demandé des lumières à la méthodologie de nos écoles primaires.

Après avoir fait des emprunts à *nous-mêmes*, je me suis inspiré de l'organisation scolaire et des méthodes des pays qui nous environnent. Je me suis bien gardé d'accueillir sans contrôle ce que j'y ai trouvé ; j'ai recherché avec patience dans quelle mesure ces méthodes ont été réellement appliquées, et quel succès elles ont obtenu ; j'ai examiné enfin si elles peuvent cadrer avec notre enseignement. En un mot, avant d'orner nos parterres d'une plante dont nous avons admiré en pays étranger la vigueur et la beauté, j'ai pensé que nous avions à nous demander si notre sol convient à cette nouvelle culture.

La méthodologie dont je me suis fait ici le défenseur, ne sera pas, je pense, taxée de révolutionnaire. Elle ne fait pas table rase du passé ; elle ne réclame pas un brusque et total bouleversement ; elle

croit peu à des transformations radicales et à la vertu des universelles panacées ; avant tout, elle redoute un saut téméraire dans les ténèbres. Prudemment progressiste, elle tient compte des leçons du passé et des besoins du présent ; elle marche en avant à pas lents, mais sûrs ; elle n'est fermée à aucun vrai progrès, ni opposée à aucune revendication légitime ; elle s'attache à fortifier ce qui est médiocre et à remplacer ce qui est mauvais. Bref, elle sait être de son siècle, tout en restant attachée par des liens multiples à un enseignement traditionnel.

Les hommes du métier, qui sont aux prises chaque jour avec les difficultés de leur tâche, et qui suivent attentivement les progrès de la pédagogie, diront si je suis resté fidèle à l'esprit qui anime la méthodologie moderne, et si je suis parvenu, sans mesure violente, à infuser dans notre enseignement moyen un sang nouveau et à lui donner un regain de jeunesse.

Préface de la seconde édition

En publiant la seconde édition de mon manuel, je ne me suis pas contenté de le mettre complètement à jour ; je me suis efforcé encore de l'améliorer, en développant quelques chapitres.

Louvain, mai 1910.

PREMIÈRE PARTIE

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

CHAPITRE I^{er}

Les principes fondamentaux

L'énumération des principes didactiques est généralement bien longue dans nos manuels de pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire (1). Elle y est fort compliquée : règles fondamentales et règles accessoires, tout y est mis sur la même ligne. J'ai cru devoir me borner aux principes essentiels sur lesquels la méthodologie de l'enseignement moyen insiste tout particulièrement de nos jours, et dont l'application doit être constante dans nos classes.

Premier principe.

L'enseignement doit être exact et solide.

Cette prescription est tellement évidente que certains traités de méthodologie la passent sous silence. Il importe cependant de la noter, ne fût-ce que pour en préciser la portée.

EXACTITUDE. — Il ne suffit pas, en effet, que le professeur possède parfaitement sa matière, qu'il soit au courant des progrès de la

(1) Achille, *Traité théorique et pratique de méthodologie*, Namur, Wesmael-Charlier; le même, *Le nouveau Vade-Mecum du jeune instituteur*, 2 parties, Namur, idem; Aubert, *Cours de pédagogie et de méthodologie*, Bruxelles, Castaigne; Auger et Haustrate, *Cours complet de pédagogie*, Tournai, Decalonne-Liagre; Bourdoux, *Manuel de pédagogie pratique*, Tamines, 1895; Huysecom, *Manuel de méthodologie générale et spéciale*, Gand, 1896; Lesuisse, *Cours de pédagogie et de méthodologie*, Tamines, 1901; Waffelaert, *Sommaire d'un cours de pédagogie*, Bruges, 1888; Moreau, *Guide pédagogique et administratif de l'instituteur*, Bruxelles, 1906; Borlée, *Cours de méthodologie*, Nivelles, 1905; Compayré, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris, Delaplane; Carré et Liquier, *Traité de pédagogie scolaire*, Paris, Colin; Horner, *Guide pratique de l'instituteur*, Paris, 1887; Overberg, *Manuel de pédagogie et de méthodologie générale*, traduction de l'allemand, Liège, 1845, etc. — Des manuels de pédagogie publiés en Allemagne, à l'usage de l'enseignement primaire, tels que : Kehr, *Die Praxis der Volksschule*, Gotha, Thienemann; Leutz, *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts*, 6^e édition, Karlsruhe; Bock, *Schulkunde*, Breslau, Hirt; Guth, *Praktische Methodik*, Stuttgart, Aue. — Je renvoie, une fois pour toutes, à quelques ouvrages généraux : Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*

science, qu'il n'enseigne aucune erreur ; il faut encore qu'il exige chez l'élève la même exactitude. Que de fois de jeunes maîtres ne redressent pas des réponses inexactes ! Réponses, exercices oraux et écrits de la classe, devoirs à l'étude ou à domicile, tout doit être corrigé avec un soin extrême.

A l'exactitude du fond doit se joindre la *correction de la forme*. Professeur et élèves ont à s'exprimer simplement et correctement. Le maître qui prêche d'exemple, a le droit d'être d'autant plus exigeant ; c'est ainsi que le langage de l'élève se forme et que le style se prépare. Exigez donc, à moins qu'il ne s'agisse d'une interrogation vive, que les élèves répondent au moyen de phrases complètes ; gardez-vous de commencer les réponses ; corrigez, ou mieux encore faites corriger toute phrase incorrecte, tout terme impropre.

SOLIDITÉ. — La solidité de l'enseignement exige des *exercices oraux et écrits* en nombre suffisant pour que les élèves puissent, à chaque instant, mettre en pratique les notions étudiées. Les applications sont le complément nécessaire des leçons : elles se font en classe et à domicile.

EDUCATION. — Tout en s'efforçant de donner à ses élèves des notions exactes et solides, le professeur n'oubliera pas qu'il ne peut jamais séparer l'éducation de l'instruction, que toutes les branches doivent concourir à la culture générale de l'enfant et le préparer à continuer l'œuvre de son propre perfectionnement.

Deuxième principe.

L'enseignement doit provoquer constamment l'activité mentale des élèves et constituer une véritable gymnastique intellectuelle.

Mgr Dupanloup (1) l'a très bien dit : « Ce que le maître fait par lui-même est peu de chose ; ce qu'il fait faire est tout. » Aussi, pendant la leçon d'un professeur qui comprend son rôle, l'élève est actif : il pense, il parle, il agit en un mot, et le maître se garde bien de rester seul en scène, de parler à un auditoire passif, de lire ou de dicter ; il s'efface, dans la mesure du possible, pour faire travailler ses élèves,

et d'instruction primaire, Paris, Hachette, 1887-1888 ; Sander, *Lexicon der Pädagogik*, Breslau, 1887 ; Schmid, *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Leipzig, 1876-1887 ; Rein, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Langensalza, seconde édition ; *Pädagogik*, Leipzig, 1905 ; Waitz, *Allgemeine Pädagogik*, 3^e Auflage, 1883 ; Willmann, *Didaktik*, Braunschweig, 1903 ; Matthias, *Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten*, München, 1908 ; Toischer, *Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik*, München, 1896. — On trouvera quelques pages intéressantes dans Luisant, *La Mathématique*, Philosophie, Enseignement, Paris, 1898.

(1) Dupanloup, *De l'éducation*, Paris, 1887, t. I, p. 7.

pour les *faire trotter devant lui*, selon l'expression de Montaigne : ce sont eux qui voient, observent, tirent parti de leurs connaissances antérieures, jugent, raisonnent, découvrent les vérités cherchées et font des applications multiples. Ils sont, comme le dit Diesterweg, au centre de la classe, tandis que le maître est à la circonférence.

Les avantages des *méthodes actives* (1) — c'est le nom donné à cet enseignement — sont si palpables que je ne comprends pas comment des professeurs oublient encore de nos jours leur rôle d'éducateurs au point de dicter leurs leçons ou de parler assez lentement pour qu'on puisse prendre par écrit leurs paroles. Les élèves sont réduits au triste rôle de phonographes qui enregistrent machinalement ce que leurs oreilles perçoivent; ils gâtent leur écriture, leur orthographe, souvent même leur style, si les notes doivent être rédigées à l'étude. Je n'exagère pas. Si on en doute, qu'on ouvre un de ces cahiers qui m'ont toujours fait croire que l'imprimerie n'était pas encore découverte. L'on verra que les fautes d'orthographe prouvent combien la pensée des élèves était absente quand le professeur dictait. L'un écrit la querelle du *Saint-Cerdoce* et de l'empire; l'autre, plus étourdi, parle d'*eau bénite* en fleurs (pour aubépine en fleurs) (2). Est-ce tolérable? Si nous voulons renoncer à cette routine malfaisante, disons-nous que les cahiers — ils sont la cause du mal — ont vécu, et que les manuels, qui les remplacent avantageusement, foisonnent à l'heure actuelle.

Une fois les méthodes actives en honneur, la classe devient un lieu d'exercice, et l'étude n'est plus guère que la répétition du travail de la classe (3). Retenons bien cette conclusion d'une importance capitale; elle nous guidera tout à l'heure dans la question des devoirs.

Troisième principe.

Le travail intellectuel doit être en rapport avec les forces intellectuelles et physiques des élèves.

Ce principe est souvent violé. D'ordinaire, les maîtres vont trop vite et croient acquis ce qui ne l'est pas; ils surchargent les élèves de devoirs et surtout de leçons, quittes à se voir forcés de redonner deux ou trois fois une leçon trop longue, qui, par conséquent, ne sera jamais sue; ils ne se mettent pas à la portée de leur classe, tant sous le rapport du fond que de la forme : ils oublient qu'ils s'adressent à

(1) Voyez, entre autres, Marion, *L'éducation dans l'Université*, Paris, p. 346 et suiv., et G. Compayré, *L'éducation intellectuelle et morale*, Paris, p. 80.

(2) Payot, *Les méthodes actives, La question des notes, Comment faire son cours?* dans la *Revue universitaire*, 1898, II, p. 19. Cf. Quat, *Les méthodes actives dans L'École primaire*, 1904, p. 306 et suiv.

(3) Voyez Bainvel, *Causeries pédagogiques*, Paris, 1898, p. 44.

des enfants dont l'intelligence n'est pas complètement développée et dont le vocabulaire est encore fort restreint.

Pour ne pas tomber dans ces fautes, encore trop fréquentes, les maîtres se feront un devoir de donner un enseignement simple, élémentaire, gradué, coordonné, intuitif, lent et répétitif, comme l'exigent les principes suivants.

Quatrième principe.

L'enseignement sera simple et élémentaire.

Quand nous nous plaignons de l'insuffisance des connaissances de nos élèves en grammaire latine et en grammaire grecque, ne sommes-nous pas coupables, la question de méthode laissée de côté, parce que nous les avons accablés de règles et d'exceptions inutiles, de formes qui n'existent pas dans les auteurs, ou qu'ils verront tout au plus une seule fois? Nous leur remettons entre les mains une grammaire latine et une grammaire grecque de 350 pages chacune, comme s'il s'agissait de parler et d'écrire le latin et le grec, ou d'éditer un savant commentaire critique et exégétique d'un auteur. Au milieu de ce dédale de règles minutieuses, d'exceptions isolées, de formes extrêmement rares, le pauvre élève se perd, confond le principal et l'accessoire et finit par ne plus rien savoir. Une réforme s'impose : la grammaire latine et la grammaire grecque doivent être réduites et épurées; elles doivent renfermer seulement ce qui est indispensable pour comprendre les auteurs qu'on lit au collège, et encore convient-il qu'elles rejettent les particularités de ces auteurs. Ce qui est vrai du latin et du grec, l'est des autres branches d'enseignement. « L'érudition, dans nos classes, dit M. Gréard (1), doit être comme le soleil des Champs Elysées de Fénelon, qui, de ses rayons adoucis et voilés, pénètre sans offusquer les yeux. Aussi bien fût-il loisible au maître de tout enseigner, il n'en résulterait pas qu'il fût possible à l'élève de tout apprendre. La capacité de l'enfant a ses limites. Dès que la mesure est pleine, on peut verser tout ce que l'on veut, a-t-on dit avec une malicieuse franchise : c'est un tonneau sans fond. Et cependant ce tonneau fatigué et s'use à recevoir même ce qu'il ne garde pas. La sobriété, la mesure, le choix dans l'enseignement ne répond pas seulement à des convenances supérieures d'ordre et de goût; c'est une nécessité de bon sens. Le maître, le vrai maître, se fait connaître moins encore peut-être à ce qu'il dit qu'à ce qu'il ne dit pas. »

Quand on demande que l'enseignement soit élémentaire, on veut

(1) O. Gréard, *Éducation et instruction, Enseignement secondaire*, Paris, 1889, t. 2, p. 158.

qu'il satisfasse à cette condition au point de vue du fond et au point de vue de la forme. D'une part, on se bornera à ce qui est fondamental et accessible à l'intelligence des élèves; d'autre part, on tiendra soigneusement compte de leur vocabulaire et on parlera un langage simple et clair.

Cinquième principe.

L'enseignement sera gradué et coordonné.

GRADATION. — Graduer son enseignement, c'est aller du connu à l'inconnu, du simple au composé, du facile au difficile, du concret à l'abstrait. La méthodologie spéciale nous fournira de nombreuses applications de ce précepte.

COORDINATION. — Coordonner, c'est faire voir les rapports naturels ou logiques entre les parties d'un même tout. Sans coordination, l'élève n'aurait que des connaissances partielles ou de détails; il n'aurait pas des connaissances d'ensemble. Évitez donc soigneusement d'enseigner une matière par pièces et par morceaux; rattachez étroitement les diverses parties d'une leçon et les diverses leçons traitant d'une même matière; donnez toujours des devoirs en rapport avec vos leçons.

Sixième principe.

L'enseignement sera intuitif.

AVANTAGES DE L'INTUITION. — Que l'enseignement doive être, autant que possible, intuitif, c'est une vérité devenue presque banale, depuis que l'intuition a pénétré de l'école primaire dans nos établissements d'instruction moyenne. Peu d'idées me semblent avoir marché aussi vite: chaque jour, le matériel intuitif se perfectionne et se développe. On ne peut que se réjouir de ce progrès. Un tel enseignement ne donne pas seulement des notions plus nettes et plus précises; il forme encore l'œil de l'élève (1): il lui apprend, en effet, à voir

(1) « Cette éducation du sens de la vue est un point essentiel à la formation intellectuelle de nos élèves, et je crains que, dans l'enseignement classique, on s'en soit trop peu inquiété jusqu'ici. On pourrait, pour atteindre ce but, essayer plusieurs moyens, qui sont corame les travaux pratiques de l'enseignement oculaire.

Le premier de ces moyens, que j'appellerai volontiers la maïeutique des perceptions visuelles, consiste à faire trouver par l'élève lui-même tous les détails d'un objet, d'un tableau, d'un coin de la nature; à susciter en lui méthodiquement toutes les impressions que peut provoquer ce spectacle; en un mot, à lui faire dégager lui-même la leçon des choses. On met l'élève en présence de l'objet et on lui demande ce qu'il voit. L'élève, tant bien que mal, commence à signaler les traits les plus visibles et les plus accentués, ceux qui sautent aux yeux, les seuls que, d'ordinaire, le vulgaire remarque et retient. A nous de continuer avec lui cette description qu'il a laissée incomplète, de le mettre habilement sur la voie de nouvelles recherches, en ayant soin de laisser à son initiative et à l'exercice de ses propres yeux le mérite de la découverte....

avec justesse et avec plaisir esthétique. Pendant longtemps, on n'a que trop constaté que les humanistes ne sont pas à même de distinguer les formes et qu'ils éprouvent une certaine répulsion à concentrer la vue avec intensité sur un objet quelconque (1).

APPLICATIONS. — A quelles conditions l'enseignement sera-t-il intuitif?

a) Le professeur doit avoir à sa disposition des collections d'objets en relief, de gravures, de dessins, de photographies, de cartes (2), etc. Ce qui importe ici, ce n'est point le nombre, mais bien la

Ces exercices oraux ne sont pas d'ailleurs les seuls employés pour l'éducation visuelle : on ne saurait trop recommander le dessin et les exercices écrits... Rien n'apprend à voir comme la pratique du dessin.

Enfin, si l'élève n'arrive pas à fixer, par le crayon, les impressions qu'il reçoit du monde extérieur, faites-lui écrire ce qu'il voit, ce qu'il a vu, par manière de composition française. Demandez-lui de vous raconter tel tableau, telle image qui se trouve dans son livre. Avant une promenade ou une excursion, prévenez-le que vous lui demanderez, par écrit, un compte-rendu de ce qu'il aura observé. » (L. Dufoyer, *La méthode intuitive dans l'enseignement secondaire*, dans *L'enseignement chrétien*, 1^{er} avril 1903, p. 251). Cf. L. Volkman, *Die Erziehung zum Sehen*, Leipzig, 1903. Volkman parle de la première, de la plus essentielle condition de toute éducation esthétique, l'éducation de l'œil, condition si peu réalisée même chez les lettrés, les amateurs d'art, surtout chez les professeurs et les élèves. Avant de s'occuper des œuvres d'art, il faut apprendre à voir, à saisir les formes, les couleurs, les effets de lumière. L'auteur nous montre comment nous devons regarder la nature et les productions de l'art : d'abord observer la vie, la rue, l'homme, puis les reproduire par le dessin, souvent de mémoire. Il indique d'utiles exemples et exercices.

(1) Krekelberg, *Du rôle des beaux-arts dans l'instruction et l'éducation*, dans la *Revue des humanités*, t. 1, p. 108 et suiv., ou en brochure, chez Decallonne, Tournai. M. Krekelberg est l'auteur d'un *Atlas de l'art*, recueil des chefs-d'œuvre de l'architecture, de la sculpture et de la peinture.

(2) Il est de règle de réunir dans un local les objets nécessaires à l'enseignement intuitif. Pourquoi? Tout d'abord, les professeurs des différentes classes peuvent les prendre plus facilement; ensuite, certains objets sont exposés à être détériorés par l'humidité, la poussière, les insectes, s'ils ne sont pas enfermés dans des armoires; enfin, les élèves les observent avec plus d'attention et surtout avec plus de méthode, si, au lieu de les mettre constamment sous leurs yeux, on ne les sort qu'au moment des leçons. Voir ma *Pédagogie à Giessen*, Louvain, 1893, p. 9.

Il ne faut pas conclure de là qu'on ne doit pas décorer la classe. De nos jours, on veut que l'école soit gaie et attrayante, mais d'une gaieté et d'un attrait sensibles aux élèves : on demande donc d'abord qu'on décore la classe avec des fleurs (Baudrillard, dans *La Revue pédagogique*, 1903, I, p. 130 : voyez *L'ornementation florale des classes et des préaux scolaires*, brochure éditée par l'administration centrale de notre enseignement primaire); on demande ensuite que les murailles des classes reçoivent des dessins capables d'instruire et de moraliser, toujours choisis avec soin et devant faire naître l'idée d'une beauté simple, compréhensible pour l'élève, sans prétention ni recherche, sans banalité (Kellner, Discours à l'École alsacienne, dans la *Revue pédagogique*, 1902, 2, p. 172). Ici se pose la question de la permanence ou du renouvellement des décorations murales. C'est une question, dit M. Vitry, (*L'art à l'école, Revue pédagogique*, 1904, 2, p. 45 et suiv.), que l'on paraît plutôt, à l'heure présente, résoudre d'ordinaire, au moins en théorie, dans le sens du renouvellement. D'ingénieux appareils ont été proposés pour permettre de fréquentes substitutions d'images. M. Vitry propose « de classer d'une part tout ce qui aura un caractère documentaire et pourra constituer pour l'école une sorte de décoration mobile et passagère, appropriée à la leçon du jour, et de l'autre ce qui, destiné à la pénétration du sentiment esthétique proprement dit, pourra rester à titre fixe, avec quelque faculté de renouvellement bien entendu. » Est-il nécessaire de mentionner ici notre excellente revue, *L'art à l'école et au foyer*, dont M. Mallinger est le rédacteur (Héverlé-Louvain, chaussée

valeur et l'emploi des moyens intuitifs ⁽¹⁾. On les choisira avec discernement et en connaissance de cause, on en usera à propos et on les expliquera nettement; car il ne suffit pas de provoquer l'attention de l'élève, il faut véritablement l'instruire, en le guidant par la parole. Comme on l'a fort bien dit, « l'enseignement visuel ne simplifie pas notre travail et ne supprime pas l'effort que suppose toujours la préparation d'une classe : il nous crée chaque jour des charges nouvelles. Avec son aide, nous pouvons obtenir des résultats plus immédiats, plus saillants et plus durables, mais à condition de nous dépenser toujours davantage ⁽²⁾. »

Il n'est peut-être pas inopportun de faire une recommandation : ne saisissez pas à la légère toutes les occasions, voire même les plus futiles, de faire de l'intuition sans profit aucun pour la lecture, par exemple; gardez-vous de détourner l'attention des élèves, de leur faire perdre de vue le texte et d'éveiller en eux des idées étrangères au passage.

b) Il faut que le professeur soit en état de suppléer par un *croquis* au tableau noir aux objets qui lui manqueraient. « Heureux, a-t-on dit, le professeur qui a la main légère et adroite du dessinateur ! »

c) Le tableau est, du reste, en général, un secours des plus précieux dans l'enseignement. Par la représentation figurée, mais graphique des choses, il concrétise l'enseignement et le fait agir plus fortement sur les facultés de l'enfant; il concentre l'attention des enfants sur un seul point de la classe, rend la surveillance du maître plus efficace avec un minimum d'efforts; il soutient cette attention par la vérité et l'attrait qu'il donne à l'enseignement ⁽³⁾.

On se sert du tableau pour *exposer* une matière ou pour faire certains *exercices*. Malheureusement ce double rôle du tableau n'est pas encore toujours bien compris. En effet, s'il s'agit de tracer une carte, d'esquisser un objet, la situation des ennemis en présence, la disposition des lieux, de faire le plan d'une analyse littéraire ou d'une rédaction, de mettre sous les yeux des élèves une phrase à analyser ⁽⁴⁾ ou à expliquer, un exemple d'un fait grammatical, un mot

de Namur, 165)? — Voyez, en ce qui concerne la France, Sevette, *L'éducation du goût*, dans la *Revue Universitaire*, 1904, 2, p. 126 et suiv., pour l'Angleterre et l'Amérique, Compayré, *L'éducation intellectuelle et morale*, p. 212 et suiv. — Voyez enfin R. Wagner, *Die Kunst im Schulzimmer* dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1901, p. 488 et suiv.

(1) A lire l'excellent article de G. Lauteschläger, *Ueber Anschauung und Anschauungsmittel im Unterricht*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1904, p. 461.

(2) P. Félix Thomas, *L'enseignement visuel*, dans la *Revue pédagogique*, 1899, t. 2, p. 492.

(3) *L'emploi du tableau noir*, extrait du *Manuel général*, dans *L'école primaire*, 1904, p. 284.

(4) « S'agit-il de traduire une longue phrase de César, toute hérissée d'incidents et de subordonnées? Si l'on veut que l'élève retrouve le fil dans ce labyrinthe,

à décomposer, à rendre frappante, par un dessin, certaine faute commise par les élèves dans leurs devoirs⁽¹⁾, etc., nos professeurs n'hésitent pas à employer le tableau ; mais dès qu'on leur conseille de s'en servir pour des dictées, des exercices de langage et surtout des thèmes, ils regimbent. « Passe encore, disent-ils, pour la dictée, qui se fait au tableau-mobile ; mais un thème... y pensez-vous ? Quelle perte de temps et quel accroc peut-être à la discipline ! » Ces craintes ne sont pas fondées : on ne perd pas une seule minute, puisqu'on a soin, d'une part, de faire toujours écrire des phrases corrigées d'abord de vive voix, d'autre part d'interroger les élèves pendant que leur condisciple est au tableau. Quant à la discipline, elle ne souffre pas de ce procédé : les élèves s'y habituent très vite ; du reste, si l'on craint quelque distraction, qu'on se serve ici encore du tableau-mobile.

On le voit : l'emploi du tableau est très varié ; aussi est-il continuel là où l'on comprend l'art d'enseigner ; ce qui a fait dire que « le meilleur professeur est celui qui use le plus de craie », ou encore que « la poussière de craie sur les mains et sur les habits d'un professeur est comme la poudre sur la figure du soldat, un signe qu'il a bien fait son métier⁽²⁾. »

Quelques recommandations ne seront pas, je pense, inutiles.

1° Disposez le tableau de façon à empêcher le miroitement ; ce qui nuirait à la vue des enfants, et veillez à ce qu'il soit bien noir⁽³⁾.

2° Placez à proximité et bien en face du tableau les élèves dont la vue est faible⁽⁴⁾.

on aura recours au tableau. Mettant en vedette le verbe de la proposition principale comme la souche primitive d'un arbre généalogique, on place immédiatement en dessous et sur la même ligne, pour montrer qu'ils ont la même importance, tous les verbes des subordonnées directes, en ayant soin de les numéroter et de les réunir par leur copule. Chacun de ces verbes devient à son tour une tête de ligne pour les subordonnées indirectes et les propositions circonstancielles, également numérotées, qui viennent se grouper chacune sous le verbe qui la gouverne. Quand l'élève a saisi d'un seul coup d'œil ce squelette de la phrase latine ou grecque, il ne se perd plus dans la forêt des subjonctifs. Tout lui semble clair et lumineux, parce qu'il a vu de ses propres yeux et pour ainsi dire palpé l'expression concrète de l'ordre logique des phrases et des propositions. » (Dufoyer, art. cité, p. 241.)

(1) « Nous avons connu un professeur qui parvint à corriger sûrement ses élèves, dans leurs compositions françaises, de l'habitude des interminables débuts, suivis d'un maigre développement et d'une conclusion rudimentaire : il lui suffit d'avoir esquissé au tableau un grotesque bonhomme, énorme tête, corps émacié et jambes minuscules, puis de dessiner sur deux ou trois premières copies impénitentes, sans autre annotation, ce personnage aux courtes jambes. » Mornet, *Remarques sur la pédagogie de l'attention*, dans le *Bulletin de l'enseignement secondaire de l'Académie de Toulouse*, 15 janvier 1907.

(2) Bainvel, ouv. cité, p. 41.

(3) Bourdoux, *Manuel de pédagogie pratique*, Tamines, 1895, p. 58.

(4) Un élève qui a l'oreille dure, doit se trouver vers le milieu pour pouvoir entendre toutes les réponses. Autre précaution : il convient d'obliger les deux élèves d'un même banc à s'asseoir alternativement à droite et à gauche ; car il est d'expérience que les élèves se penchent toujours du côté où ils n'ont pas un condisciple. Voyez F. Collard, *La pédagogie à Giessen*, p. 18.

3° Au déclin des journées, lorsque l'ombre commence, ne donnez pas d'exercice au tableau.

4° Que le tableau soit propre, quand la classe arrive. Pourquoi? Des mots ou des phrases qui s'y trouveraient, distrairaient nécessairement les élèves.

5° Ecrivez en haut du tableau, de façon que tous les élèves puissent lire. Le pupitre du maître les gêne souvent. S'ils voient difficilement, ils se désintéressent de la leçon. La discipline peut aussi en souffrir.

6° Disposez avec ordre tout ce que vous écrivez au tableau, de façon qu'on embrasse nettement d'un coup d'œil les divisions et les subdivisions.

7° Ecrivez en petite ronde : « Vous conserverez plus facilement la direction horizontale et le parallélisme des lignes; l'écriture sera plus rapide, relativement plus parfaite et surtout plus lisible à distance, grâce à la forme arrondie des caractères (1). »

8° Prononcez chaque mot au fur et à mesure que vous écrivez, afin que vous ne vous exposiez pas à vous tromper, et que vous soyez plus sûr de la discipline des élèves, qui, vous entendant, sont plus attentifs.

9° Tournez le moins possible le dos à vos élèves.

PROJECTIONS LUMINEUSES. — Comme moyen intuitif, on a introduit dans ces dernières années (2) les *projections lumineuses*. Les avan-

(1) Achille, *Traité de méthodologie*, p. 72, note.

(2) Déjà, en décembre 1881, au moment où le Gouvernement venait d'envoyer aux établissements d'instruction moyenne et normale un appareil de projections lumineuses, M. Ed. Verschaffelt a fait connaître le maniement de cet instrument, ainsi que le service qu'il est appelé à rendre comme moyen d'enseignement intuitif. « L'emploi des projections sera, dit-il, d'une utilité incontestable dans l'enseignement de l'astronomie et de la cosmographie : pour expliquer la forme et les mouvements de la terre, de la lune et des planètes, on fera usage de tableaux transparents coloriés, à mouvement quand ce sera nécessaire; et lorsqu'on traitera de la constitution des corps célestes, on projettera des photographies, prises d'après nature ou faites d'après les dessins des observateurs les plus renommés et représentant les taches et facules du soleil, les détails de la surface de notre satellite, les disques de Vénus, de Mars, de Jupiter; le système d'anneaux de Saturne.

Pour l'étude des sciences naturelles, on aura recours : 1° à des photomicrographies, c'est-à-dire à des photographies de préparations microscopiques représentant, avec la plus grande netteté, les tissus des plantes et des animaux, ainsi que tous les détails de l'organisation des êtres vivants; 2° à des photographies de plantes ou d'animaux prises d'après nature ou d'après des tableaux et des dessins d'un mérite reconnu; 3° à des photographies de cristaux ou de lamelles rodées des principales roches, granit, basalte, etc.

Pour la géographie, il faut, en premier lieu, la reproduction photographique de toutes les cartes en usage, et, de plus, de celles des régions boréales, de l'Afrique centrale et de l'Australie, dressées d'après les dernières découvertes. Rien de plus merveilleux que la projection d'une carte, par ses dimensions, son éclat, sa netteté et par la faculté qu'on a d'en observer tous les détails, même du fond d'une salle. On aura aussi une collection de photographies représentant les accidents du sol, des grottes, des falaises, des volcans, des chutes d'eau, des glaciers, des lacs, des types des principales races humaines, les principaux ports de mer, les costumes et les habitations dans les pays les plus éloignés.

Ne sera-t-il pas d'une haute importance, pour l'enseignement de l'histoire, de pouvoir mettre sous les yeux des élèves les portraits des personnages historiques

tages de ce procédé sont nombreux. D'abord les objets peuvent être représentés de telle sorte qu'ils apparaissent en grandeur naturelle et produisent une impression beaucoup plus vive que ne pourraient le faire les meilleurs dessins, qui sont nécessairement réduits. Ensuite l'image projetée peut être perçue sans effort à des distances très grandes et à la fois par de nombreux spectateurs. Enfin la mise en scène frappe l'esprit et éveille l'attention (1).

A côté de ces grands avantages, les projections lumineuses présentent plus d'un inconvénient; elles nécessitent un local spécial et généralement obscur; elles ne permettent pas de figurer l'objet au moment même où l'on en parle; on ne peut non plus songer à montrer, après chaque leçon, projetées sur l'écran, les images des objets dont on a à entretenir les élèves. Il faut donc se résigner à organiser de temps en temps, pour chaque classe et pour chaque enseignement, une séance de projections. Cependant certaines leçons d'histoire, par exemple, portant sur les monuments et les arts, peuvent être faites immédiatement sous cette forme.

Quelques précautions s'imposent dans l'emploi des projections lumineuses. Il est certain que cet enseignement attire, plaît et séduit; mais qu'on se garde de prolonger cette fascination outre mesure et de la considérer comme suffisante; il faut arracher l'enfant à sa contemplation passive, éveiller sa curiosité, faire travailler toutes ses facultés, et, partant, nos interrogations, nos explications et nos critiques sont absolument nécessaires (2).

Ce n'est pas tout. Il y a un vrai danger à faire nombre de projections dans une leçon. Les élèves retiennent des détails, et non l'enchaînement des idées. M. Thomas en a fait l'expérience (3). « Dans des écoles différentes, devant des enfants et des adultes, à peu près de même âge et de même culture intellectuelle, nous avons essayé, dit-il, de traiter

les plus remarquables, les plans et les vues des villes ou des monuments célèbres?

Enfin, il est même possible de projeter des expériences que l'on veut faire voir distinctement à tous les élèves d'une classe : les phénomènes capillaires, la conductibilité, etc., etc. » (ABEILLE, *Revue pédagogique*, 1881-1882, p. 469 et suiv.)

(1) G. Kemna, *Les projections lumineuses dans l'enseignement*, Anvers, 1895, p. 6. Cf. V. De Deyne, *Propagation de l'enseignement scientifique par les projections lumineuses*, Bruxelles, Lebègue: J. Lemoine, *Les projections lumineuses à l'école*, dans *L'Ecole nationale*, 4, p. 563. — A recommander à ceux qui font des projections lumineuses, G. Toudouze, *Conférences archéologiques*, Paris, Mazo. — Paul Despiques, *L'enseignement par l'aspect et les projections lumineuses au lycée*, dans la *Revue Universitaire*, 1904, I, p. 11 et suiv., voudrait, dans un coin de la classe d'histoire et de géographie, près de la chaire, l'écran en permanence au mur, des volets mobiles aux fenêtres pour faire la nuit en plein jour, l'appareil à côté dans une armoire ou un cabinet toujours préparé, les collections de vues constituées comme une bibliothèque. Les séances de projections pourraient être mensuelles, bimensuelles, l'une pour l'histoire, l'autre pour la géographie.

(2) Thomas, article cité, p. 492.

(3) Id., p. 495.

le même sujet, en conférence, mais en variant nos moyens d'action. Avec les uns, nous avons multiplié les projections et placé, sous leurs yeux, les images de tous les faits, de tous les personnages dont il importait de garder le souvenir ; avec les autres, nous n'avons conservé que quelques projections indispensables pour éveiller l'attention et pour illustrer utilement le texte qui, du reste, n'avait pas été modifié. — Or, huit jours plus tard, interrogeant nos élèves d'occasion, nous avons constaté, non sans surprise, que les premiers n'avaient retenu de la conférence que des détails ; — l'ordre et l'enchaînement des idées, c'est-à-dire l'essentiel, leur ayant échappé ; — que les seconds, au contraire, avaient une idée fort nette du sujet traité devant eux, et répondaient à merveille aux questions qui leur étaient posées. »

AUTRES MOYENS DE RENDRE LES MATIÈRES A ENSEIGNER SENSIBLES OU INTUITIVES. — L'intuition, telle que je l'ai exposée, n'est pas toujours possible. Que fera-t-on alors ? Ou bien on amènera les élèves, par d'habiles questions, à se représenter, dans leur réalité même, les moindres détails d'une scène qui n'est qu'en partie décrite, à rétablir, par exemple, pour comprendre la réponse de Zeus à Thétis, tout un jeu muet que l'on soupçonne aisément, grâce aux allusions du poète (1) ; ou bien encore on recourra soit à une comparaison bien choisie, soit à une description claire et animée. Ne nous plaignons pas de devoir, le cas échéant, renoncer à l'enseignement visuel : « la parole est parfois si puissante sur les enfants, bien plus puissante et encore plus attrayante que les plus beaux tableaux déployés sous leurs yeux. » Anatole France (2) raconte ainsi ses souvenirs d'élève de troisième : « M. Chotard, écrit-il, m'inspirait des rêves sublimes. L'imagination des enfants est merveilleuse. Et il passe de bien magnifiques images dans leur tête. Quand il ne me donnait pas le fou rire, M. Chotard me remplissait d'enthousiasme. — Chaque fois que de sa voix grasse de vieux sermonnaire, il prononçait lentement cette phrase : « Les débris de l'armée romaine gagnèrent Canusium à la faveur de la nuit... », je voyais passer en silence, à la clarté de la lune, dans la campagne nue, sur une voie bordée de tombeaux, des visages livides, souillés de sang et de poussière, des casques bossués, des cuirasses ternies et faussées, des glaives rompus. »

CONCLUSION. — En résumé, un bon maître recourra fréquemment à l'intuition, qui donne des connaissances claires, précises et exactes, habitue l'enfant à regarder et à observer (3), affine et fortifie le goût ; mais il n'en abusera jamais.

(1) Voir mon étude sur Homère dans le Bulletin bibliographique et pédagogique du *Musée belge*, 1899, p. 109.

(2) Anatole France, *Le livre de mon ami*, p. 157, cité par Thomas, p. 494.

(3) « Cet enseignement vaut aussi, parce qu'il contribue à créer une habitude intellectuelle des plus précieuses, l'esprit d'observation. Exercé à ne rien regarder

Septième principe.

L'enseignement sera lent et répétitif, tout en étant varié.

LENTEUR. — Quand on demande que le maître procède avec lenteur, on n'entend pas qu'il piétine sur place; on exige, au contraire, que chaque semaine il fasse un pas en avant, mais sans rien précipiter. C'est surtout au début d'un enseignement qu'il convient de mettre une sage lenteur. « Vivent les tortues! dit M. Payot (1); en éducation elles battent toujours, sans exception, les lièvres rapides. » Ne courez donc pas, si vous voulez réussir; allez à pas comptés, assurez-vous à chaque instant que l'on vous suit; insistez sur les connaissances fondamentales; multipliez les exemples et les applications.

RÉPÉTITION. — Si l'enseignement doit être lent, il doit être aussi répétitif. La répétition est la mère de l'étude. On y recourra donc souvent pour s'assurer que les élèves ont compris ou retenu.

Les répétitions (2) sont *ordinaires* ou *extraordinaires*. Les répétitions ordinaires se font au début d'une leçon, quand on revoit la matière enseignée la veille; dans le cours de la leçon, quand on revient sur des faits étudiés antérieurement; à la fin de la leçon, quand on synthétise la matière exposée.

Les répétitions extraordinaires ont souvent lieu à des dates fixes, toutes les semaines, tous les mois, tous les trimestres. Je crois cependant qu'il est préférable de les faire, non à dates fixes, mais au moment où l'on a terminé l'examen d'une question ou d'un chapitre. On fait ressortir ainsi l'unité de son enseignement et l'on marque nettement les étapes qu'on parcourt.

Dans ces répétitions générales, on ne s'attardera pas à des détails d'ordre tout à fait secondaire, à des choses tout accessoires; mais on inculquera des notions essentielles (3). On ne se contentera pas, comme font bon nombre de maîtres, de repasser rapidement ce qui a été vu une première fois; on se proposera plutôt de reprendre une matière en la considérant à un nouveau point de vue ou en la rattachant à d'autres matières avec lesquelles elle a des rapports qu'on n'avait pas

à la légère, à considérer avec soin tous les aspects de ce qu'il voit, l'enfant appliquera peu à peu la même méthode à tous les faits qui passeront sous ses yeux. Il prendra goût à observer de près les choses, afin de s'en rendre bien compte. » G. Compayré, *L'éducation intellectuelle et morale*, p. 99.

(1) Payot, *Les Méthodes actives*, dans la *Revue universitaire*, 1898, 1. p. 22.

(2) Rigoureusement parlant, il y a lieu de distinguer la répétition et la récapitulation. *Répéter*, c'est redire tout ce qu'on a dit; *récapituler*, c'est redire sommairement ce qu'on a dit. En me servant du mot *répétition*, je n'entends pas y attacher une nuance particulière. (Voir Auger et Haustrate, t. I, p. 164).

(3) Moreau, *Guide pédagogique et administratif*, p. 174.

encore examinés. C'est donc plus qu'une revue, c'est une étude nouvelle (1).

VARIÉTÉ. — Obligé d'avancer à pas comptés et de revoir souvent la matière enseignée, le professeur se fera aussi un devoir de varier, autant que possible, son enseignement, d'y répandre la vie et l'attrait, afin de racheter ce qu'un enseignement lent et répétitif pourrait avoir de monotone et d'ennuyeux.

Les classes inférieures demandent surtout de la variété dans l'enseignement. Evitez la monotonie des exercices d'une classe; variez-les; menez-les avec promptitude et entrain; interrogez le plus d'élèves que vous pouvez; faites-les aller au tableau; mettez de la vie dans votre exposé et dans vos questions; « enguirlandez d'images, de comparaisons, voire même d'anecdotes, l'aridité des termes techniques et des démonstrations abstraites »; au besoin, accordez un petit repos à vos élèves.

Une classe qui sera ainsi une succession variée d'exercices et d'efforts individuels demandés à l'enfant, sera *animée et attrayante*, surtout si l'on se conforme à l'ensemble des principes de la méthodologie, et si l'on sait, en particulier, approprier son enseignement à l'âge et aux forces de l'élève et le présenter sous une forme simple et, autant que possible, agréable (2).

Huitième principe.

L'enseignement doit être soumis au principe de la concentration.

BUT DE LA CONCENTRATION. — Ce qui écrase nos élèves, c'est le nombre et la diversité des matières enseignées. Comme on ne peut songer à en supprimer l'une ou l'autre, on cherche, de nos jours, à remédier au mal en mettant de l'unité dans cette masse. Tel est le but de la concentration.

DÉFINITION. — La concentration s'entend de l'enseignement soit d'une branche, soit d'une classe, soit de l'ensemble des classes d'un collège. Ainsi, l'enseignement du latin est un, si tous les exercices s'appuient sur l'étude des auteurs : c'est la concentration dans une branche. L'enseignement de toute une classe est également un, si les

(1) J. Verest, *La question des Humanités*, Bruxelles, 1896, p. 223. — On peut aussi faire, le cas échéant, un *exercice* de récapitulation.

(2) G. Compayré, *L'éducation intellectuelle et morale*, p. 82 : « N'abusons pas des méthodes attrayantes : à force de vouloir rendre la science amusante, nous nous exposons à la puériliser. Jean Macé, qui a pratiqué jusqu'à l'abus l'art de la méthode attrayante, a dit : « Si l'on met de la confiture sur le pain, pour le faire manger aux enfants, il pourra arriver que les enfants lèchent la confiture et laissent le pain... »

diverses matières sont étroitement rattachées les unes aux autres, si mille liens intimes sont établis entre elles : c'est la concentration dans une classe. Enfin les différentes classes, tout en formant chacune un tout, peuvent développer régulièrement et méthodiquement chacune des branches maintenues à travers les classes : c'est la concentration dans toutes les classes. Compris de cette façon, l'enseignement d'un collège nous apparaît comme une série de cercles concentriques représentant chacun une classe et divisés en autant de secteurs qu'il y a de branches dans chacune d'elles. Ces secteurs se développent et s'élargissent chaque année.

Il est évident que les trois genres de concentration sont étroitement unis : ils se supposent ou s'appellent réciproquement.

— AVANTAGES ET DIFFICULTÉS. — On comprend aisément les avantages de ce système, qui s'inspire du souci de rattacher les unes aux autres les connaissances des élèves, ainsi que de la nécessité de revoir constamment ce qui a été étudié précédemment, afin de mieux le graver dans la mémoire et de mieux le creuser ; mais on ne peut méconnaître les difficultés qu'il présente.

La plus grande difficulté, c'est la *rédaction du programme*. Ce problème me paraît insoluble, sous sa forme absolue, puisqu'il poursuit à la fois, en distribuant les matières, et leur *affinité* et leur *développement progressif*. Mais si l'on ne peut arriver à une concentration rigoureuse, on doit s'estimer heureux, dès qu'on obtient une concentration relative. Or, en arrêtant le programme, il n'est pas difficile de faire marcher de pair certaines matières, et de faciliter le passage entre des groupes nettement séparés de nos jours. Ainsi, il est certain qu'à l'heure actuelle nous ne nous préoccupons pas assez de la concentration dans le choix des auteurs ou des passages d'auteurs : il y a cependant là une source féconde de rapprochements multiples, soit entre les différents écrivains des littératures portées au programme, soit entre eux et les leçons d'histoire et de géographie.

Plus aisée est la *question de la méthode*. Quel que soit le programme, le professeur peut faire une large part à la concentration : il suffit qu'il se persuade qu'il ne lui est plus permis de se cantonner dans son enseignement particulier, qu'il doit faire ressortir constamment les points de contact entre les diverses branches, multiplier les rapprochements chaque fois qu'il le peut d'une façon *naturelle* et *aisée* ; car tout ce qui est forcé, doit être banni soigneusement. Ainsi, il unira, affermira et fortifiera les connaissances de ses élèves. Par exemple, dans l'interprétation des auteurs anciens, il est aisé de faire des rapprochements même avec l'histoire contemporaine ; dans le choix d'une rédaction, de tenir compte des divers enseignements, etc. En un mot, une bonne méthode coordonne et unit en un faisceau les

différentes parties des programmes ; elle est, peut-on dire, la lentille qui de rayons épars fait un foyer puissant (1).

Reste la *question du personnel*. En multipliant le nombre des maîtres dans chaque classe, on arrive à faire d'un collège une petite université. Qui ne voit les inconvénients de ce système ? Les maîtres spéciaux exagèrent l'importance de leur branche et détruisent l'équilibre qui devrait exister entre toutes les matières (2) ; ils donnent un enseignement trop isolé des autres et sont une entrave à l'unité ; ils perdent de vue l'étude de la langue maternelle, et, par leur négligence sur ce point, ils nuisent souvent à cette étude ; enfin, ils exercent difficilement une véritable action éducative : comment le pourraient-ils avec deux heures de leçon par semaine ?

Les maîtres spéciaux sont-ils supprimés, l'enseignement est simplifié, mieux équilibré, plus concentré, le temps de l'élève plus utilement employé, ses forces ménagées, l'ennui plus d'une fois écarté, et la langue maternelle a la place d'honneur (3).

COUP D'ŒIL SUR LE SYSTÈME DE SCHILLER. — Telle est, en résumé, la question de la concentration dans l'enseignement. C'est Schiller (4) qui a surtout cherché à la résoudre méthodiquement. Quoiqu'il ne présente son travail que comme un essai, il importe de le connaître : au lieu d'un exposé abstrait ou général, qui laisse peut-être quelque

(1) Vial, *L'enseignement secondaire et la démocratie*, Paris, 1901, p. 297.

(2) « Les professeurs, d'année en année plus nombreux et plus divers, n'ont d'autre préoccupation que d'enfourner dans la tête des malheureux enfants telle connaissance ou telle autre, sans se préoccuper de ce qu'enfourment dans les mêmes têtes les autres professeurs. Ce que peut devenir une cervelle humaine soumise à ces opérations disparates et non combinées, est vraiment épouvantable. C'est ainsi qu'il y a aujourd'hui des enseignements, mais qu'il n'y a plus un enseignement. » Ed. Demolins, *L'Éducation nouvelle*, Paris, p. 165.

(3) « Toutes les leçons devraient être, dit Schiller, des leçons d'allemand ou de langue maternelle. Malheureusement, il n'en est rien ou presque rien. Le professeur de latin ou de grec, qui maltraite très souvent la langue maternelle dans le mot à mot ou dans l'exercice de construction, le docteur en sciences naturelles, qui n'a ni le temps, ni l'envie de s'occuper de littérature, le professeur de mathématiques et de physique, pour qui la concision signifie tout, l'historien, qui se contente de dates et de batailles ou qui remplit la tête de ses élèves de menus détails, se soucient peu de l'expression et de l'orthographe ; c'est pour eux chose secondaire ou négligeable. Si la réponse écrite ou orale est exacte, ils se déclarent satisfaits et passent fort légèrement sur la forme, quand ils veulent bien y prêter quelque attention. « Je ne suis pas, dira l'un d'eux, professeur d'allemand, mais bien professeur de latin. Je dois m'occuper avant tout de mon enseignement. Les heures d'allemand sont-elles donc là pour que le titulaire se croise les bras ? Dois-je faire la besogne de mon collègue ? » Et quand on voit des professeurs négliger ainsi la langue maternelle, peut-on s'étonner de ce que les élèves parlent et écrivent mal ? » (*Aus Schulbesichtigungs-Berichten*, dans les *Lehrproben*, 16, p. 86.)

(4) H. Schiller, *Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts*, Halle, 1890 ; *Schularbeit und Hausarbeit*, Berlin, 1891, et F. Collard, *La pédagogie à Giessen*, p. 41. Cf. P. Dettweiler, *Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts*, 2^e édition, München, 1906, p. 23 et suiv. ; A. Lange, *Die Konzentration des Unterrichts und ihre Grenzen*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1902, p. 11 et suiv.

obscurité dans l'esprit du lecteur, on a sous les yeux un exemple concret. Esquissons rapidement son système.

L'on n'apprend, dit Schiller, les langues anciennes que pour bien comprendre son époque et son pays. Partant, la patrie est le centre autour duquel pivote tout l'enseignement; en recherchant les rapports que les différentes matières ont avec ce centre général, on trouve les liens étroits qu'elles ont entre elles.

Cette connaissance approfondie de son pays et de son époque, du milieu donc où l'on vit, comprend les points suivants : 1° le pays proprement dit ; 2° l'homme ; 3° les institutions politiques ; 4° la civilisation ; 5° le commerce ; 6° les institutions militaires ; 7° les idées religieuses et morales.

Chaque classe apporte sur chacun de ces points un certain nombre de connaissances, qui forment autant de groupes ou plus exactement de secteurs.

Ces secteurs, qui, réunis, font un cercle parfait et complet, sorti d'une seule idée, sont conservés à travers les classes : ils se développent et s'élargissent chaque année ; à partir de la troisième inférieure, ils en admettent même d'autres, qui embrassent la culture du sentiment de la nature, le domaine des langues et de la littérature, ainsi que l'étude des œuvres d'art. Ce développement de cercles concentriques aboutit à une connaissance complète et approfondie de notre patrie et de notre époque.

Ce sont là les grandes lignes du système de Schiller.

Voici le travail de concentration dans une classe, la cinquième. La patrie y est le centre de l'enseignement. En géographie, on apprend la Hesse et l'Allemagne ; l'histoire est fusionnée avec l'étude de la langue allemande : les exercices de lecture, de rédaction et de mémoire se rapportent à la mythologie et à l'histoire de l'Allemagne, présentées en huit tableaux. Les sciences naturelles marchent de pair avec l'allemand et la géographie ; car elles ne s'occupent que des animaux et des plantes de l'Allemagne. Dans les leçons de dessin, on dessine ces animaux et ces plantes, ou bien une maison franque ou saxonne, un *pilum*, une *hasta*. Le chant contribue pour sa part à cette étude de la patrie, grâce aux chœurs et aux chants patriotiques qu'on étudie. La bibliothèque des élèves de cinquième ne renferme que des livres d'histoire, de géographie et de sciences naturelles qui ont trait à la patrie.

L'enseignement du latin se rattache à tout cet enseignement, d'abord, au point de vue de la forme, par l'étude de la grammaire en allemand et en latin ; ensuite, au point de vue du fond, par l'opposition qui s'établit entre l'histoire de l'Allemagne et l'histoire de l'antiquité, et qui fait mieux comprendre l'histoire nationale. Si le livre de lecture

employé dans les leçons de latin comprenait des morceaux sur les anciens Germains, sur les guerres entre les Romains et les Germains, sur les émigrations, la concentration n'en serait que plus grande.

Les autres classes procèdent plus ou moins heureusement, comme la cinquième, de façon que le noyau des connaissances des élèves, tout en restant un dans chaque classe, va sans cesse, de la sixième à la première supérieure, grossissant et élargissant ses contours. On peut donc dire du gymnase de Giessen ce qu'on a dit de notre enseignement primaire : il ressemble à une rosace formée de cercles concentriques qui répondent aux différentes classes. Toutefois, ce qui distingue le système de Schiller, en fait l'originalité et la difficulté, c'est que les secteurs comprennent ici, non pas les branches d'enseignement, comme à l'école primaire belge (1), mais les diverses connaissances dans lesquelles se résume l'étude complète d'un pays et d'une époque.

Le but assigné par Schiller aux humanités est, à mon avis, trop restreint et trop exclusif, quoiqu'on ne puisse assez louer la préoccupation constante de rattacher l'étude du passé à celle du présent. Il me paraît faire à l'histoire la part du lion, et tout le reste semble en devenir l'humble servante.

Dans le remaniement des programmes qu'il prévoit, Schiller va aussi trop loin ; il exagère le principe de la concentration, il ampute trop et enferme les connaissances des élèves dans un cercle trop étroit. C'est ainsi qu'il est prêt à sacrifier Cornélius Népos, plus d'un discours ou plus d'une œuvre philosophique de Cicéron, une partie de la lecture de Xénophon, Lysias, une grande partie d'Ovide et de Virgile.

Dans l'application du programme, Schiller recommande avec raison aux professeurs de ne pas perdre de vue que *plus les rapprochements sont naturels, plus ils ont de valeur.*

Enfin, il demande la suppression de la plupart des maîtres spéciaux.

(1) Notre programme des écoles primaires est rédigé en cours concentriques. En effet, dès la première année, on met à l'étude les diverses parties de toutes les branches du programme et on forme un premier cercle de connaissances élémentaires ; la seconde année, on revient au centre du cercle et on s'assure que ces premières notions sont acquises, puis on mène parallèlement et progressivement le développement de chacune d'elles et on forme un second cercle ; la troisième année, on revient une fois encore au centre et on élargit de nouveau le cercle des connaissances pour en former un troisième ; et, les années suivantes, on continue de même jusqu'à l'épuisement des matières du programme.

Selon la comparaison de M. Germain, « les études des différentes années sont disposées comme des cercles concentriques. Chaque cercle représente la matière enseignée en une année. Le cercle est divisé en autant de grands secteurs qu'il y a de branches à l'étude, et tout grand secteur est divisé en autant de petits secteurs qu'il y a de matières spéciales dans la branche qu'il représente. Au commencement de chaque année, l'élève est replacé au centre du cercle ; il s'étend rapidement de là vers les circonférences jusqu'à celle qui forme la limite des connaissances. Il la dépasse ensuite et ajoute au dernier cercle une dernière couche circulaire. » Voir Auger et Haustrate, *Cours complet de pédagogie*, t. 1, p. 159 et suiv.



Dans les classes inférieures, il ne devrait y avoir régulièrement, à son avis, que deux professeurs, l'un chargé des branches littéraires et historiques, l'autre des mathématiques et des sciences naturelles. La géographie devrait alterner chaque année entre les deux professeurs; car elle se prête merveilleusement à établir un lien entre les deux groupes (1).

Pour la sixième et la cinquième, pour la quatrième et les deux troisièmes, pour les sections de la seconde et pour celles de la première, Schiller voudrait voir les bons professeurs suivre les mêmes élèves pendant deux ans ou, selon le cas, pendant trois ans. Ils mettraient plus facilement leur enseignement au niveau de l'intelligence et des connaissances des élèves; la concentration même y gagnerait, en ce sens que le professeur élargirait plus aisément et plus sûrement, la seconde année, le cercle qu'il a obtenu la première année.

Dans les classes supérieures, la concentration de l'enseignement dans la personne du maître n'a pas la même importance; mais elle ne peut cependant être complètement négligée. Schiller demande que les branches principales soient réunies dans les mains d'un seul; malheureusement il surcharge ainsi le professeur. La question se complique ici d'une question d'heures et d'une question de compétence (2): on ne peut imposer au professeur un travail au-dessus de ses forces, et les langues vivantes, pour être bien enseignées, doivent l'être par des spécialistes, comme, du reste, les mathématiques et les sciences naturelles.

(1) Le dernier programme prussien demande également qu'on confie autant que possible au même professeur, au moins dans les classes inférieures et moyennes, l'enseignement des langues et de l'histoire, d'une part, et l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles, de l'autre. Même opinion dans Gréard, *Education et instruction, Enseignement secondaire*, II, p. 145.

(2) Personne ne soutiendra qu'on ne puisse trouver pour les classes inférieures des maîtres capables d'enseigner les branches littéraires et historiques; et à ceux qui en douteraient pour les classes supérieures, Schiller répond, *Schularbeit*, p. 15, que la méthode du travail scientifique n'est pas si différente entre les branches d'un même groupe, qu'un maître intelligent et travailleur ne puisse se familiariser avec ces branches, et qu'il ne les enseigne convenablement, étant données les facilités que procurent de nos jours les nombreux ouvrages qu'on publie.

CHAPITRE II

Les formes d'enseignement

DIVISION DES FORMES D'ENSEIGNEMENT. — On appelle *forme d'enseignement* l'*aspect* sous lequel le maître présente la matière à enseigner pour l'inculquer à ses élèves. On en distingue deux : la forme *expositive* et la forme *socratique*.

NOTION ET USAGE DE LA FORME EXPOSITIVE. — Cette forme consiste à enseigner en narrant, en dissertant ou en discourant. Elle est employée par les professeurs d'université : ils s'adressent à des jeunes gens dont l'intelligence est exercée et qui sont capables de suivre un discours. Mais, dans l'enseignement moyen, les auditeurs sont jeunes ; ils ont peu de connaissances ; ils manquent même souvent de notions fondamentales ; ils ignorent fréquemment, du moins dans les classes inférieures, les termes de la langue qu'on leur parle. De plus, ils sont capables de peu d'attention, ils sont vite distraits, surtout quand la matière est difficile.

On peut conclure de là que la forme expositive ne prédominera pas dans l'enseignement moyen. Il est cependant des cas où le maître se verra forcé de s'en servir ; en effet, il y recourra pour enseigner certaines matières, telles que l'histoire, pour gagner du temps, pour habituer l'élève à saisir et à retenir un ensemble de notions, enfin pour lui donner des modèles d'exposés oraux.

Il importe, quand on emploie cette forme, de s'assurer par une série de questions si les élèves ont compris et s'ils sont en état de reproduire ce qui leur a été exposé.

CONDITIONS DE SUCCÈS. — L'emploi de cette forme présente beaucoup de difficultés. Que faut-il pour réussir ?

1° *Le professeur doit exposer de tête*, sans livre et sans cahier.

Pourquoi ? a) Il doit être maître de sa matière, pour conserver toute liberté d'allures et modifier son exposé selon les besoins du moment.

b) Il doit avoir toujours l'œil sur les élèves, pour les tenir attentifs et lire sur les physionomies s'il est compris ; or, cela lui serait impossible, s'il devait partager son attention entre son livre et ses élèves.

c) Il doit donner à ses élèves un vrai modèle d'exposé aisé et bien agencé : s'il se voit forcé de jeter constamment les yeux sur son

livre ou sur son cahier, la leçon manquera d'aisance et de cohésion. *d) La parole vivante du professeur agit puissamment sur les élèves; elle établit entre le maître et les élèves un lien personnel nécessaire et efficace, et elle grave plus profondément les notions. « Le meilleur livre est la parole du maître, » a dit M. Gréard. e) Du reste, il convient de prêcher d'exemple. Les élèves n'apprendront ni avec goût, ni avec précision une matière que leur professeur, malgré ses études supérieures, ne possède pas suffisamment.*

Il va sans dire qu'il est permis de se servir, pour la marche générale, de notes écrites ou de s'en rapporter aux paragraphes du manuel adopté.

2° *Le maître ne doit pas parler trop longtemps.* Il n'est pas rare de trouver des professeurs de sixième, de cinquième ou de quatrième qui pérorent pendant une demi-heure. S'ils s'avisait de faire quelques questions ou même de voir les regards ternes et endormis de leurs élèves, ils se diraient qu'ils se sont fatigués en pure perte.

3° *Le maître doit rester toujours à la portée de ses élèves,* tenir compte de leur âge, de leurs connaissances, de leurs forces intellectuelles.

4° *Son exposé doit être net, précis, bien ordonné, plein de vie et d'animation.*

5° *Sa voix doit être claire, distincte, modérément élevée, sa prononciation correcte et son langage choisi.*

On rencontre assez souvent des maîtres qui parlent tout bas, — ils ne sont pas compris et provoquent l'indiscipline, — ou qui crient, — ils endorment leurs élèves en les étourdissant. Notez que les élèves prennent le ton de leur professeur. Un inspecteur, entrant dans une classe, constate que les élèves répondaient tout bas : le professeur parlait ainsi. L'inspecteur passe dans une autre classe; les enfants y criaient : le professeur avait aussi ce défaut. Voulez-vous rester dans une sage mesure? Regardez les derniers bancs pour y porter la voix (1).

Tout exposé est suivi de questions qui permettent de s'assurer si les élèves ont compris et retenu les matières qu'on voulait leur apprendre. L'interrogation est dans ce cas un moyen de *vérification* d'autant plus précieux, que le maître a soin, en même temps, d'attirer encore l'attention de son auditoire sur les faits principaux.

NOTION DE LA FORME SOCRATIQUE. — La forme socratique, dont la dénomination vient de l'usage qu'en faisait Socrate pour amener ses

(1) « Il y a deux façons de se faire entendre dans une salle donnée : la plus pratiquée, la moins bonne, est de grossir, de forcer la voix ; l'autre procédé consiste à saisir d'emblée la sonorité de la salle dans laquelle on parle, et à faire de la salle la source sonore utilisée. » Pierre Bonnier, *L'oralité dans l'enseignement*, dans *L'Ecole nationale*, 5, p. 494.

disciples à découvrir la vérité, conduit l'esprit de réponse en réponse jusqu'à l'acquisition de la notion qu'on veut enseigner.

△ AVANTAGES DE LA FORME SOCRATIQUE. — Les avantages de cette forme, qui fait jouer à l'élève un rôle actif dans l'œuvre de sa propre éducation, sautent aux yeux. Elle répand la vie dans une leçon, développe les facultés d'observation, de réflexion et de raisonnement, donne satisfaction à la mobilité naturelle de l'enfant, tient son attention en éveil, provoque l'effort de sa volonté et exerce une heureuse influence sur son caractère ; lui donne des connaissances plus sûres, plus solides, plus durables ; lui apprend à parler avec ordre, clarté et simplicité ; permet au maître de mieux connaître ses élèves et de se rendre mieux compte de leur force, et lui impose une marche toujours rationnelle et bien graduée.

△ USAGE DE LA FORME SOCRATIQUE. — L'enseignement par la forme socratique s'applique avantageusement et principalement à l'explication des auteurs et à la grammaire. « Même en histoire et en géographie, où prédominera cependant la forme de l'exposition continue, on rencontre souvent, dit très bien M. Aubert (1), des points où il est utile de faire trouver par l'élève les choses qu'il doit remarquer : la valeur morale d'un fait, des résultats d'un événement, ses causes, son importance, les conséquences de la position géographique ou astronomique d'un pays, la raison de l'existence d'une industrie dans un lieu déterminé, voilà des points qu'il importe de traiter par la forme interrogative. »

La forme *socratique*, dont les avantages sont si nombreux, s'emploie beaucoup plus dans les classes inférieures que dans les classes supérieures ; cependant on ne peut songer à la bannir de ces dernières et à la remplacer par la forme expositive. Mais les élèves étant plus avancés, les questions doivent être plus difficiles et plus étendues. Tandis que dans les classes inférieures les questions et les réponses se succéderont courtes et rapides, dans les classes supérieures les réponses des élèves seront plus longues et mettront davantage encore en jeu leur activité, leur initiative, leur talent d'investigation : elles seront, en un mot, plus « productrices ». Au fond donc, il n'y a pas, sous ce rapport, opposition entre les classes inférieures et les classes supérieures ; il y a seulement une question de mesure qui les sépare.

DIFFICULTÉS DE L'EMPLOI DE LA FORME SOCRATIQUE. — La forme socratique est d'un maniement difficile. Pour réussir, il faut que le maître possède bien non seulement ce qu'il enseigne, mais encore l'art d'interroger.

(1) Aubert, p. 154.

L'art d'interroger (1). — SON IMPORTANCE. — L'art d'interroger est de la plus grande valeur. « Quel est le premier talent nécessaire pour bien enseigner ? demandait-on un jour à un vieux professeur. — Bien interroger, répondit-il. — Et le deuxième ? — Bien interroger. — Et le troisième ? — Bien interroger et toujours bien interroger. » Si la réponse du vieux pédagogue rappelle un peu trop Démosthène, il est certain qu'il n'y a pas de plus sûr criterium de la valeur pédagogique d'un maître que sa manière d'interroger, qu'il n'en est pas qui révèle mieux et plus vite ce qu'il peut avoir de jugement, de méthode et de science. Aussi M. Vessiot (2) a-t-il pu dire : « *Savoir interroger, c'est savoir enseigner.* »

On ne peut guère apprécier cet art à sa juste valeur que si on l'a vu pratiquer par un maître habile. Dans l'enseignement moyen, on se figure assez difficilement ces interrogations vives, nettes et précises qui partent de la chaire et qui, comme un feu roulant, parcourent tous les bancs et les mettent en mouvement ; ces quelques secondes de profond silence pendant lesquelles tout le petit monde, sur le qui-vive, réfléchit et prépare sa réponse ; cet œil scrutateur qui passe en revue toute la troupe et cherche les distraits ou les hésitants ; ces enfants qui, à l'appel de leur nom, glissent hors de leur banc, donnent à haute voix leur réponse et se rasseient immédiatement. Dès les premières leçons que j'ai eu le plaisir d'entendre, par exemple, à Giessen, je n'ai pu me lasser de faire l'éloge de cet entrain, de cette animation que les maîtres savaient, grâce à leurs interrogations, répandre dans les classes. « N'en doit-il pas être ainsi ? me demandait un professeur de l'Université. Bismarck n'a-t-il pas dit : Il faut un brochet au milieu des carpes ? » Non, certes, personne ne dormait dans les classes de Giessen ; tout le monde s'évertuait de son mieux, et c'était le maître qui provoquait tout ce mouvement intellectuel.

CONDITIONS REQUISES POUR BIEN INTERROGER. — Pour bien interroger, il faut que le maître connaisse les règles qui concernent les questions et les réponses, et qu'il possède certaines qualités.

Une connaissance claire et bien nette de la matière, le talent de remarquer promptement si les élèves comprennent ses questions, et de voir sur-le-champ si et en quoi les réponses sont défectueuses, la facilité de faire, sans beaucoup réfléchir, une nouvelle question et de l'exprimer brièvement et clairement, voilà ce qu'on exige, avant

(1) Vessiot, *De l'enseignement à l'école et dans les classes élémentaires des lycées et collèges*, 8^e édition, Paris, 1888, p. 384. — G. Compayré, *L'éducation intellectuelle et morale*, p. 146. — Reinstein, *Die Frage im Unterricht*, 4^e Aufl., Leipzig, 1886. — Foltz, *Die Frage im Unterricht*, dans l'*Encyclopédie* de Rein, II^e vol., 1^{re} partie, p. 326 et suiv.

(2) Vessiot, p. 391.

tout, du professeur (1). Comme le dit M. Bainvel (2), « c'est tout un art que bien interroger : il y faut beaucoup de patience, de psychologie pratique et de savoir-faire, une pleine possession de son sujet. »

DIVERS GENRES DE QUESTIONS. — Envisagées au point de vue de leur but et de leur objet, les questions sont soit *socratiques* ou *heuristiques*, soit *catéchétiques*, *répétitives* ou *examinatoires*, selon qu'elles font découvrir par les élèves une notion nouvelle, ou qu'elles se proposent de s'assurer qu'une chose a été saisie ou retenue.

Envisagées au point de vue des facultés qu'elles mettent en jeu, les questions sont tour à tour des questions de mémoire, d'imagination, d'intelligence, de raisonnement, de sorte qu'un maître entendu fait une part judicieuse à chacune des facultés ; ce qui contribue puissamment à répandre de la variété dans ses leçons (3).

Voyons, abstraction faite de toute division, comment les questions, prises isolément ou réunies, doivent être conçues (4).

QUALITÉS DES QUESTIONS PRISES ISOLÉMENT. — Les questions prises isolément doivent être correctes, claires, précises, brèves, simples, proportionnées à la force intellectuelle des élèves, en rapport avec l'objet et le but final de la leçon.

Disons un mot de chacune de ces qualités.

1° La *correction* exclut les termes et les tours étrangers à la langue. Ne dites donc pas : Que *signifie* en latin *science*? au lieu de : Traduisez en latin le mot *science*.

Elle demande des phrases complètes. On ne dira donc pas : L'Escaut se jette dans?... Les phrases incomplètes ne sont tolérées que dans des interrogations vives et rapides, par exemple : $3 \times 8?$ — $4 \times 9?$ — Sur quel fleuve se trouve Liège? Anvers? Gand?

Elle veut que les mots soient placés dans un ordre convenable. Des questions, telles que : Charles-Quint, quand est-il né? — Anvers se trouve situé sur quel fleuve? sont donc incorrectes.

2° La *clarté*. — Une question est claire, au point de vue du fond, si on en saisit facilement le sens; elle l'est, au point de vue de la

(1) Overberg, p. 202. Il en résulte qu'il faut chez le maître une connaissance théorique et expérimentale du caractère et des facultés de l'enfant.

(2) Bainvel, p. 5.

(3) Achille, p. 61.

(4) Il est utile, je pense, de relever quelques défauts qu'on trouve surtout chez les jeunes maîtres. Les voici. Ils manquent de précision dans leurs questions; ils demandent trop souvent des définitions; ils oublient les questions de synthèse; ils vont à l'aventure, avançant, reculant, revenant, sans ordre, sans suite, sans plan; ils ont la manie de la catéchisation outrée et multiplient leurs questions, qui ne sont que du pur verbiage; ils font des questions qui supposent connu ce qu'ils vont enseigner; ils veulent extraire de l'esprit ce qu'on ne peut obtenir qu'après des efforts trop considérables, alors qu'il faut le dire à l'élève. Le tact du maître, a-t-on dit, se montre en ce qu'il ne cherche pas à moissonner où il n'a pas semé. A Kruesi, qui faisait cette faute, Pestalozzi demandait : « As-tu déjà vu l'aigle prendre des œufs au nid où l'oiseau n'a pas encore pondu? »

forme, si elle est exprimée en termes d'un usage ordinaire, faciles à comprendre ⁽¹⁾ et convenablement accentués. En conséquence, nous ne demanderons pas à de tout jeunes enfants : Qui était l'*antagoniste* de Charles-Quint? et nous aurons soin de bien accentuer une question, telle que : Christophe Colomb a-t-il découvert la route maritime des Indes? parce que la question peut porter sur Christophe Colomb, sur les Indes ou sur le verbe *découvrir*.

3° La *précision*. — La question doit être formulée de manière qu'elle n'admette qu'une seule bonne réponse, celle que le maître a en vue. Etant nette et précise, elle empêchera tout écart. En conséquence, on bannira des questions vagues et générales ⁽²⁾, par exemple : Qui était César? Que savez-vous de Frédéric Barberousse? Qu'avez-vous à remarquer sur cette ode d'Horace? De telles questions ne peuvent être suivies de réponses claires et convenables; tout au plus l'élève répétera-t-il assez machinalement ce qu'il a appris dans une leçon antérieure ou dans un manuel. Il n'y a pas là un vrai travail intellectuel ⁽³⁾.

Autre exemple. Pour obtenir la réponse : Cologne se trouve sur le Rhin, on ne demandera pas : Où se trouve Cologne? mais : Sur quel fleuve se trouve Cologne? Par cet exemple, on voit que les questions doivent toujours renfermer l'idée immédiatement supérieure à celle que contiendra la réponse.

Il est à remarquer qu'une question qui, considérée isolément, est indéterminée, peut devenir déterminée par le contexte. Ainsi la question : Sous quelle domination passa l'Egypte? est bonne, si je viens de parler de la bataille d'Ipsus, et que je veuille obtenir pour réponse : Sous celle des Ptolémées.

4° La *brièveté* ou la *concision*. — Une question est brève ou concise, si elle ne contient que les termes absolument nécessaires. Elle doit donc être dégagée de tous les accessoires inutiles, tels que : *dites-moi, pouvez-vous me dire? qui pourrait me dire? je voudrais bien savoir, voyons, attention, maintenant, donc*. formules auxquelles les professeurs qui ne se surveillent pas, s'habituent et qui font naître l'ennui, tout en causant une perte de temps. — Il faut aussi bannir les périphrases, les appositions, les propositions explicatives qui surchar-

(1) Ne soyez donc pas affecté, soyez simple. « Si vous devenez un jour inspecteur, dit Matthias, p. 74, vous pourrez chercher à faire montrer d'esprit en interrogeant. Les élèves ne vous comprendront pas, ni les maîtres non plus; mais ce sera de bon ton. »

(2) « Prenez garde à l'emploi des expressions vagues comme les *comment*, les *où*, les *que*; ne demandez pas *comment* sont les côtés du carré, si vous désirez qu'on réponde qu'ils sont égaux, car on pourrait aussi dire qu'ils sont droits ou perpendiculaires entre eux. » (Aubert, p. 155.) Attention à l'emploi des verbes *faire*, *avoir*, *être*. Ainsi à la question : Que fait un malade? on peut répondre : Il se met au lit, il appelle le médecin, il fait son testament, etc.

(3) Schrader, *Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen*, 5^{te} Auflage, Berlin, 1889, p. 294.

gent la question et noient la pensée principale dans un flot de mots inutiles. Ainsi ne dites pas : Quel est le vocatif du mot *stella*, qui signifie étoile? — De même, il faut renoncer à une phrase quand un seul mot interrogatif peut suffire, et ne pas répéter, dans une série de questions, l'objet dont il s'agit, comme je l'ai montré en parlant de la correction.

5° La *simplicité*. — La question ne peut être *complexe*, c'est-à-dire renfermer deux ou trois membres exigeant chacun une réponse particulière; elle doit être simple, ne demander qu'une seule réponse. Ainsi il ne faudrait pas faire aux élèves la question suivante : Quel but poursuivait Charles le Téméraire, et comment faut-il apprécier ce prince? Les élèves doivent, a-t-on dit avec raison, décomposer la question, retenir à part chacune des parties, trouver et retenir chacune des réponses, les combiner, enfin les exprimer. Voilà bien du temps perdu, bien des fatigues inutiles de la part de l'élève, et que le maître aurait pu prévenir en décomposant sa question : Quel était le but de Charles le Téméraire? Et après la réponse : Comment appréciez-vous ce prince?

Cependant les questions peuvent quelquefois être complexes, quand on s'adresse à des élèves avancés ou lorsqu'on fait des récapitulations.

6° Les questions doivent être *proportionnées au degré d'intelligence et d'instruction des élèves*; elles ne peuvent donc être ni trop faciles, ni trop difficiles.

Nos questions sont-elles trop faciles, elles ennuient les élèves, les habituent à ne pas réfléchir, les invitent à être inattentifs, parfois même impolis, et ne permettent pas au professeur de juger de leurs facultés et de leurs connaissances.

Nos questions sont-elles trop difficiles, nous perdons notre temps et nous risquons d'humilier l'enfant qui répondra mal ou qui ne répondra pas.

Les questions peuvent être trop difficiles sous le rapport du fond; ce sont, en général, les *définitions*. Elles peuvent l'être aussi sous le rapport de la forme, de l'expression; ne demandez pas à des enfants de six ou sept ans : Quelle *impression* ces paroles font-elles sur vous?

Les questions sont trop faciles quand les élèves peuvent y répondre sans la moindre réflexion. Elles sont assez fréquentes dans l'enseignement.

Telles sont *a)* les questions qui ne demandent qu'un *oui* ou un *non*. On ne les fera que pour s'assurer si les élèves ont été attentifs, s'ils ont bien compris ce qu'on leur a expliqué, s'ils ont une idée juste d'un objet. En général, il convient de faire motiver l'affirmation ou la négation.

b) Les questions qui renferment en tout ou en grande partie la

réponse : Vous aimez vos parents, n'est-ce pas ? — Comment appelle-t-on les oiseaux qui vivent de proie ? — Abraham était un ... ? — — Berger. — Erreur ! un patri... — Patriarche. L'élève n'a plus qu'à compléter la réponse, c'est-à-dire à la deviner.

c) Les questions qui renferment une alternative, laissant le choix entre deux points : Rome est-elle, oui ou non, sur le Tibre ? De telles questions restreignent trop le champ de la réflexion de l'élève (1), le poussent à deviner ; elles ne contribuent pas au développement de son intelligence, et la réponse ne peut instruire exactement le maître sur la valeur de son élève.

7° Les questions doivent *se rapporter à l'objet et au but de la leçon*. On écartera donc tout d'abord les questions qui seraient étrangères au sujet que l'on traite ou qui n'y tendraient que de très loin. Ainsi, dans l'étude d'un chapitre de la *Guerre des Gaules* de César qui renferme des termes militaires, je ne puis pas, en les expliquant, questionner sur toute l'organisation militaire de Rome ; je dois me borner aux données nécessaires à l'intelligence du chapitre. De même, dans l'étude d'une fable de La Fontaine, je ne demanderai sur les animaux mis en scène que des détails expliquant le choix du fabuliste ; mais je ne ferai pas une leçon d'histoire naturelle. De même encore, en interprétant un auteur grec, je ne m'emparerai pas d'une particule, pour interroger sur tous les emplois qu'elle peut présenter.

Si, dans ses questions, on ne doit jamais perdre de vue l'objet de la leçon, il faut se garder de questionner simplement pour questionner : toute question doit poursuivre un but bien précis, l'acquisition d'une notion déterminée. Le texte que vous lisez avec vos élèves est-il si facile que vous êtes en droit de le supposer compris, n'interrogez pas. Il arrive à des professeurs de questionner toute une heure sur un morceau de lecture et de ne rien enseigner.

Mauvaises aussi sont les questions *ironiques*, parce que, tout en ayant un but bien déterminé, elles ne donnent guère une idée nette et exacte, mais qu'elles induisent souvent en erreur (2).

QUALITÉS DES QUESTIONS CONSIDÉRÉES COMME ENSEMBLE. — Les questions, considérées comme ensemble, doivent se succéder *avec ordre et enchaînement*. Pour réunir ces deux qualités, le maître choisira convenablement le point de départ ; il n'abordera pas un second point avant d'avoir épuisé ce qui regarde le premier ; il déduira la nouvelle question de la réponse précédente, de sorte que l'une paraisse découler de l'autre et contribue à atteindre le but proposé (3).

(1) Schrader, p. 293.

(2) De même, il est absurde, après avoir formulé une règle, de demander comment on ne doit pas écrire. Des élèves pourraient ne retenir que l'erreur.

(3) Ed. Huysecom, p. 39.

En préparant sa leçon, le professeur arrêtera, après mûre réflexion, l'ordre de ses questions et le suivra en classe. De temps à autre, une réponse inattendue l'en écartera, mais pour un instant seulement ; car il aura soin, dès qu'il le pourra, de revenir à l'itinéraire qu'il s'est tracé, de se replier sur les jalons qu'il a plantés (1). C'est là, certes, une tâche difficile, qui exige la pleine possession du sujet, la connaissance exacte de la valeur de ses élèves, une grande assurance pour rattacher entre elles les questions.

L'ordre des questions dépend évidemment et de la matière à enseigner et des besoins des élèves. Il n'est donc pas absolu ; il est variable.

COMMENT FAUT-IL PRÉSENTER LES QUESTIONS ? — Le maître posera sa question ; il laissera s'écouler ensuite un temps suffisant ; enfin il désignera l'élève qui doit répondre.

a) Le professeur doit s'exprimer assez haut et assez lentement, et il doit prendre le ton interrogatif, c'est-à-dire appuyer sur le mot principal, sur lequel porte la question. Chez nous, les jeunes maîtres questionnent avec trop de précipitation, et ils n'accroissent pas suffisamment le mot interrogatif ; en Allemagne, s'ils ne se surveillent pas, ils crient — la remarque est de Matthias (2) — comme des sous-officiers dans la cour de la caserne.

b) La question posée, le professeur laisse tous les élèves réfléchir. Ce temps, très court pour les questions faciles, est un peu plus long pour les difficiles. Ici, beaucoup de professeurs vont ou trop lentement ou, le plus souvent, beaucoup trop vite.

c) Les élèves, qui peuvent ou qui veulent répondre, sont autorisés à *montrer le doigt* : ils élèvent l'index de la main droite et appuient, d'ordinaire, le bras droit sur la main gauche ; mais ils ne peuvent ni se lever, ni claquer les doigts, ni élever le bras aussi haut que possible. On doit veiller aussi à ce qu'ils ne soient pas bruyants, qu'ils ne crient pas : « Moi, moi, Monsieur ! »

d) Tout en laissant réfléchir les élèves et tout en leur permettant de

(1) M. Boutroux se demande si l'on peut soutenir que, puisque l'interrogation doit être vivante et s'inspirer des circonstances, il est inutile de la préparer. Il répond : « Si fortement que l'on possède un sujet, toutes les fois que l'on veut en parler, il faut se recueillir, rassembler ses connaissances, songer à la manière de les disposer et de les présenter. Le maître réfléchira donc d'avance aux choses sur lesquelles il devra interroger ses élèves. Ce n'est pas tout : il pensera aux questions mêmes qu'il devra leur poser, il déterminera au besoin de véritables problèmes, propres à exciter leur intelligence. C'est quand on est bien prêt, qu'on peut sans crainte se laisser aller à l'inspiration du moment. Les bons discours sont ceux qui sont à la fois médités et improvisés. Ainsi l'interrogation ne peut être abandonnée au hasard, mais, comme tout art, elle comporte un mélange de liberté et de soumission à des règles. (De l'interrogation, conférence faite à l'École de Fontenay-aux-Roses, le 14 novembre 1895, notes d'élèves revues par le professeur, dans la *Revue pédagogique*, 1896, t. 1, p. 11).

(2) Matthias, p. 81.

lever le doigt, le professeur parcourt des yeux sa classe, puis il désigne un élève en l'appelant par son nom (1) ; il ne lui fait pas signe de la tête, il ne le montre pas du doigt ; car il faut éviter de laisser les élèves dans le doute sur celui qui est désigné.

Pourquoi ne désigne-t-on l'élève qu'après avoir posé la question ? La raison en est simple. L'enseignement se donne à *toute* une classe, et non à *quelques élèves*. Tous doivent être mis en demeure de réfléchir pour trouver la réponse ; c'est ce qui se fait ici sans difficulté aucune : tous sont sur le qui-vive, tous sont tenus en haleine. Mais si le professeur désigne d'abord un élève et pose ensuite la question, les autres condisciples, sachant qu'ils n'ont pas à répondre, se désintéressent immédiatement et deviennent inattentifs. Si, au contraire, la question étant posée, le professeur ne désigne personne, alors répond qui le veut ou qui le peut ; les autres élèves ne se croient pas obligés à réfléchir, et le maître sait seulement qui est en état de répondre. Un tel procédé est banni d'une école bien tenue ; il en est de même des réponses collectives, qui ont eu leur moment de faveur, bien qu'elles ne présentent, en général, que des inconvénients ; elles compriment, en effet, les intelligences lentes, mais souvent profondes ; elles habituent les faibles à répondre sans penser ; elles causent souvent un bruit préjudiciable à la discipline, et elles fournissent aux élèves distraits l'occasion de babiller sans être entendus (2).

Qui le professeur interrogera-t-il ? — 1° Il interrogera non seulement les élèves qui montrent le doigt, mais encore, et surtout, les autres. 2° Il évitera de questionner dans un ordre sensible, par exemple dans l'ordre des bancs, afin que chaque élève ignore s'il sera interrogé et quand il le sera, et pour qu'il ne soit pas invité tacitement à faire le paresseux jusqu'à ce que son tour soit arrivé. 3° Tous les élèves seront interrogés au moins une fois dans le cours d'une leçon ; aussi, en règle générale, ne posera-t-on pas plusieurs questions consécutives à un même élève. « Ne laisser aucun enfant, même le plus ignorant, même le moins intelligent, en dehors de l'interrogation, c'est à mes yeux un devoir, dit fort bien M. Vessiot (3) ; mais ce n'est pas chose si facile qu'on pourrait le croire, du moins quand on voit ce qui se passe

(1) Il importe donc que le professeur connaisse le plus vite possible le nom de ses élèves : dès qu'ils savent que le professeur les connaît, ils sont et plus attentifs et plus obéissants. D'ordinaire chez nous, on n'appelle pas l'élève tout bonnement par son nom, mais on dit *Monsieur X*. Il convient, en tout cas, de suivre une règle uniforme dans l'établissement.

(2) Thil. Lorrain, *De l'enseignement intuitif*, dans la *Revue de l'instruction publique en Belgique*, 1879, p. 90. En Allemagne, dans les classes inférieures des gymnases, les élèves déclinent et conjuguent souvent « en chœur » : on procède de même pour certains exercices de mémorisation. Rien d'étonnant donc que les partisans de la méthode directe recommandent vivement les exercices d'ensemble. Je reviendrai sur cette question dans la méthodologie spéciale.

(3) Vessiot, p. 381.

dans beaucoup de classes. Certains maîtres ne s'occupent que des forts : s'ils facilitent leur tâche, ils ne remplissent pas leur devoir, puisqu'ils négligent ceux qui réclament particulièrement leur aide. » « Ce ne sont pas les gens bien portants, mais bien les malades, qui ont besoin du médecin, » fait observer Nägelsbach (1). D'autres professeurs ne s'adressent qu'à leurs « chéris » : ils font preuve d'égoïsme, de partialité et de mauvais cœur.

On mettra donc à contribution tous les élèves (2); mais on ne sèmera pas les interrogations au hasard ; on tiendra compte de l'intelligence, du savoir et du caractère de chacun. Le plus capable recevra une question plus difficile ; le moins avancé, une question plus facile. Le distrait sera, en général, interrogé plus souvent que l'élève attentif. Voilà la règle ; mais ne l'appliquez pas rigoureusement ; car les élèves ne tarderaient pas à s'en apercevoir ; donnez donc parfois à un fort une question facile, mais soyez, dans ce cas, très exigeant ; faites le contraire avec un élève faible.

En résumé, distribuez vos questions toujours avec tact et mesure. Tirez de vos élèves le meilleur parti. Dites-vous, avec M. Vessiot (3), que « dans une classe bien faite, il ne faut que des acteurs et pas de public ; chacun y doit jouer son rôle, rôle plus ou moins important, suivant la pièce et les aptitudes. Ou bien encore, si l'on me permet une seconde comparaison, une classe doit être comme un orchestre ; or, dans un orchestre, il n'y a que des exécutants. Chaque musicien ne joue pas d'un bout à l'autre du morceau : mais il n'en est pas un qui ne joue, ne fût-ce qu'un instant, ne fût-ce que pour donner à point une note, un coup de tam-tam ou de grosse caisse ; tous suivent, attentifs au moment d'entrer en jeu et de faire leur partie. Les solos sont réservés aux meilleurs musiciens, et le chef d'orchestre (c'est vous, monsieur le professeur) dirige les exécutants, se tournant tantôt vers l'un, tantôt vers l'autre, et le désignant du bout de son bâton, quand le moment est venu d'entrer dans le concert ; réglant les mouvements du geste, du regard, et ne prenant son instrument que lorsqu'il sent faiblir les exécutants, et qu'il veut enlever l'orchestre.

Ainsi dans la classe il ne faut pas qu'il y ait des parties inertes ou mortes, comme il arrive trop souvent ; la vie doit courir de bancs en bancs, réveiller les dormeurs, secouer les engourdis, stimuler les indifférents, et entraîner tout ce petit monde dans le même courant. L'activité que le maître déploiera à créer ce mouvement et à l'entre-

(1) Nägelsbach, *Gymnasialpädagogik*, 2^e Auflage, Erlangen, 1889, p. 31.

(2) Le professeur doit tout à la fois faire des questions qui conviennent à la moyenne de la classe et les distribuer intelligemment en tenant compte des aptitudes, de l'application et des connaissances de chacun. C'est une tâche difficile.

(3) Vessiot, p. 386.

tenir, sera beaucoup mieux employée que celle qu'il aurait mise à se dépenser lui-même et à parler seul pour tous. »

On demande donc au maître qu'il parle peu, mais qu'il fasse parler beaucoup; qu'il se donne discrètement, mais qu'il ait à cœur que les élèves lui rendent avec usure. C'est un vrai plaisir de voir une classe où l'on sait bien interroger et bien répondre. Or, un professeur n'arrive pas à ce résultat sans se surveiller, lui et ses élèves : tout en posant convenablement ses questions et en les distribuant judicieusement, il cherche à habituer ses élèves à faire des réponses irréprochables tant au point de vue du fond que de la forme. Rude tâche, s'il en fut, qui exige l'entente de tout un corps enseignant; car les efforts isolés se dépenseraient en pure perte; mais, dans le cas d'une action commune, quel profit pour les élèves, dont l'intelligence se fortifie et s'assouplit, et dont l'élocution se forme!

QUALITÉS DES RÉPONSES (1). — Toute réponse doit être : 1° *juste*, vraie, c'est-à-dire renfermant la vérité scientifique requise par la question.

2° *Entière*, c'est-à-dire satisfaisant à toute l'étendue de la question.

3° *Claire*, c'est-à-dire ne renfermant aucun détail étranger à la question et formulée correctement, sans termes impropres, sans périphrases, ni équivoques.

4° *Conçue par l'élève interrogé*, c'est-à-dire donnant le résultat de ses propres réflexions et de ses recherches personnelles. Une réponse ne peut donc pas être soufflée par un condisciple, ni provoquée par le maître, qui en fournirait les premiers mots ou l'indiquerait par signes (2).

5° *Directe*, c'est-à-dire présentant un rapport sensible avec la question. Ainsi les deux réponses suivantes ne satisfont pas à cette condition : Qu'est-ce qu'une île? — Là où il y a de l'eau de tous côtés. — Dans quelles contrées de l'Allemagne cultive-t-on la vigne? — Le Rhin et la Moselle. — Ce genre de réponses n'est que trop fréquent dans nos classes. Qui ne connaît les réponses commençant par *si*?

(1) Achille, p. 63.

(2) « Les soufleurs sont la peste pour l'école. Ils sont la cause que beaucoup d'enfants ne réfléchissent pas et ne font par conséquent pas de progrès. Aussi est-il très bon d'être toujours bien en garde contre eux. Par sa vigilance, et, si cela est nécessaire, par sa juste sévérité, l'instituteur réussira petit à petit à ne plus les avoir dans sa classe. Il arrive aussi fréquemment que le maître, après avoir adressé sa question, fait des signes de tête, de main, des mouvements de lèvres, contracte le visage, etc., dans le but de mettre les enfants sur la voie de la réponse. Mais, cher collègue, dirai-je à cet instituteur, vous proscrivez les bavards, et que faites-vous donc vous-même? N'indiquez-vous pas, tout comme les premiers, la réponse à faire? et si vous ne supportez pas les soufleurs, renoncez aussi à tous vos signes. » *Des réponses à l'école primaire*, dans l'*Abeille*, 1881-1882, p. 468.

Pour avoir une réponse directe, le maître exige, en principe, que la question soit renfermée dans la réponse ou tout au moins formulée en une phrases complète (1).

Pourquoi? D'une part, le professeur contrôle mieux l'attention de l'élève, qui est obligé de s'en tenir plus exactement aux données de la question, tant au point de vue du fond que de la forme, et il apprécie plus exactement la valeur de la réponse, dont l'inexactitude ou le manque de netteté saute tout de suite aux yeux dans une phrase complète. D'autre part, l'élève prête une attention plus grande, il s'arrête davantage sur l'idée, il réfléchit plus, il se façonne mieux au raisonnement, puisqu'il donne chaque fois une conclusion directe de la question; il apprend à savoir toujours exactement, et non à demi; il s'habitue enfin à composer des phrases complètes, claires et correctes. Ce procédé présente donc de grands avantages; mais il a aussi ses inconvénients, s'il est partout et toujours appliqué. Il retient l'élève autant sur les idées secondaires que sur les idées principales; il réclame souvent des efforts disproportionnés avec des questions qui sont nettes, précises, simples et faciles; trop rigoureusement employé, il ôte la vie à la leçon. Aussi est-ce seulement aux élèves des classes inférieures qu'on demande de renfermer la question dans la réponse; et déjà même avec eux on ne l'exige pas toujours, pour éviter que l'enseignement ne soit languissant et qu'il ne paraisse machinal. Dans les classes supérieures, le maître peut souvent se contenter d'une réponse faite sous une forme abrégée, parce que c'est dans bien des cas un supplice et un gaspillage de temps que de reprendre toute la question ou de former toute une phrase; mais il exigera qu'on soit toujours clair, précis et correct (2).

En résumé, on se gardera de toute exagération: « dire qu'il faut exiger des réponses complètes, cela signifie avant tout qu'il ne faut pas permettre les simples signes de tête, les monosyllabes continuels, les lambeaux de phrases, le langage haché, décousu, informe; mais cela ne signifie pas qu'il faille toujours des phrases grammaticalement complètes. Souvent une réponse peut être abrégée, une question aussi, sans que le principe des réponses complètes et correctes soit méconnu. Il faut du naturel dans la conversation, et pour cela, il y a lieu d'éviter de faire continuellement reprendre la question dans la réponse. La brièveté du langage donne du nerf à l'entretien et cela soutient l'attention, tandis que les longueurs engendrent l'ennui

(1) Houtain, *Des réponses verbales complètes*, dans l'*Echo de l'enseignement*, 1891, p. 311.

(2) J'ai profité de la discussion d'un exercice didactique dans l'*Abeille*, 1890-1891, p. 72.

et la lassitude (1). Ainsi on aura recours au langage bref dans le calcul mental, par exemple : 4×5 ? — Réponse : 20, et non $4 \times 5 = 20$. De même, en histoire, en géographie, et en général chaque fois qu'il s'agit de prouver qu'on sait, comme on dit, au bout du doigt. Exemples : Quand Charles-Quint est-il né? — Le 24 février 1500. — Quand devint-il souverain des Pays-Bas? — Le 5 janvier 1515. — Où l'Escaut prend-il sa source? — En France, au plateau de St-Quentin. — Quels sont les affluents de la rive gauche? — La Lys, la Durme. — A toutes ces questions, on répond brièvement sans faire une phrase complète.

QUE DOIT FAIRE L'ÉLÈVE DÉSIGNÉ? — L'élève désigné ne peut répondre étant assis ou en se levant. Dès qu'il sera nommé, il se lèvera ou sortira du banc, non d'une manière gauche et lourde, mais d'une manière légère et naturelle; il se tiendra bien droit, laissant pendre les bras sans affectation, l'extrémité des doigts effleurant le pupitre; il regardera le maître dans les yeux et il répondra, ni trop vite, ni trop lentement, à haute et intelligible voix, d'un ton assuré. Il ne peut s'asseoir que si le maître poursuit.

Qui a vu une classe bien tenue, ne trouvera rien d'exagéré dans ces prescriptions; les élèves les observent tout naturellement, sans la moindre gêne. A Giessen, à Iéna, à Halle, pour ne citer que ces établissements, j'étais frappé de l'ordre qui régnait dans les interrogations : à l'appel de son nom, chaque élève se levait sans indolence et restait debout à sa place, ou glissait hors du banc.

Nos élèves se tiennent souvent mal. Veillez donc à ce qu'ils ne s'écrasent pas la poitrine, quand ils sont assis ou quand ils sont debout.

Ne permettez pas à vos élèves de scruter anxieusement des yeux les quatre coins du plafond avant de vous répondre. Ne leur permettez pas non plus de jouer avec les doigts sur le pupitre, tout en répondant. Habituez-les à parler assez haut pour qu'ils puissent être entendus de tout l'aulitoire sans le moindre effort. S'exprimer bas, c'est une impolitesse, — inconsciente, je le veux bien, — qui est le résultat d'une mauvaise habitude ou l'indice d'un savoir insuffisant. Je le reconnais : il est difficile d'amener certains enfants à parler assez haut; cependant un maître qui a souci de ses devoirs et qui est quelque peu patient, y réussira. Crier est aussi un défaut, moins fréquent, il est vrai, et dont on corrige plus facilement les élèves. Dans les gymnases allemands, on aime mieux entendre les élèves crier

(1) Il est difficile de donner ici des règles précises; car il faut tenir compte et du genre des questions posées et du degré d'instruction des élèves. Tantôt une question appelle une réponse brève, qu'on pourra donner sans former une phrase complète; tantôt une question demande une réponse assez étendue, qui sera composée de plusieurs phrases. Plus la classe est élevée, plus les réponses peuvent être longues, puisqu'il faut amener l'élève à parler le plus possible.

comme de jeunes coqs, ainsi que cela se passe dans les classes inférieures, que parler d'une voix fatiguée et mourante, à la façon des élèves de *Prima* (1).

Faites aussi une guerre impitoyable au ton uniforme ou chanteur. D'où vient ce défaut? Connaître l'origine du mal, c'est découvrir le remède. La récitation machinale des déclinaisons, des conjugaisons, des vocables et des textes appris par cœur, la lecture de phrases latines ou grecques qu'on ne comprend pas, la tyrannie d'un mot à mot absurde, tout cela a pour effet d'habituer les élèves à répondre sans vie, sans accent, d'une façon uniforme, monotone. Ce ton passe de l'enseignement du latin et du grec dans tous les autres. Aussi les élèves des classes supérieures ne savent-ils souvent ni bien dire, ni bien lire, si on ne les a pas surveillés sévèrement; pas d'expression! pas d'accentuation!

Comme on l'a fait remarquer (2), « la politesse n'exige pas que chaque réponse commence invariablement par l'appellation *Monsieur*, qui est souvent d'un effet bizarre et d'un comique niais. Il suffit que l'élève en fasse usage après les expressions affirmatives ou négatives *oui* et *non*, qui n'auront lieu de se produire que très rarement. »

COMMENT LE PROFESSEUR ACCUEILLERA-T-IL LES RÉPONSES? — Avant de passer en revue les divers cas qui peuvent se présenter, d'après la valeur différente des réponses, je crois devoir donner quelques conseils généraux.

1° Le maître n'ira pas si vite en interrogeant qu'il ne laisse aux élèves le temps de répondre à la question.

2° Il n'interrompra pas un élève pour le corriger, mais il le laissera achever complètement sa réponse. En intervenant précipitamment, faute si commune aux maîtres jeunes et nerveux, le professeur s'expose à devoir retirer une correction faite prématurément; car souvent une réponse qui paraissait inexacte, se redresse dans le cours de l'énoncé; il se met dans l'impossibilité de reconnaître sûrement la cause de l'erreur commise, et, partant, de venir réellement en aide à celui qu'il interroge; il entrave l'activité spontanée de l'élève; il court risque, surtout par une intervention continuelle dans l'exercice de traduction, de donner des notions peu claires, peu nettes, peu précises; il est injuste envers les élèves studieux et appliqués, qui ne peuvent recueillir le bénéfice de leur travail ou de leur

(1) Bornecque, *L'enseignement des langues anciennes et modernes dans l'enseignement secondaire des garçons en Allemagne*, Paris, 1902, p. 13, ou *Questions d'enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche*, Paris, Delagrave, p. 156.

(2) Achille, p. 65.

attention ; il favorise les paresseux et les distraits, qui s'aident de ses observations pour se tirer d'affaire (1).

3° Le professeur sera attentif aux réponses des élèves : il ne sera ni trop facile, ni trop difficile. Certains débutants font les sourds : ils acceptent tout et continuent imperturbablement, procédé commode qui n'instruit pas. D'autres, au contraire, réprouvent toutes les réponses, quelque justes qu'elles soient, parce qu'elles ne coïncident pas mot à mot avec la réponse qu'ils ont dans la pensée, ou qui se trouve dans leur livre (2).

4° Le professeur évitera de se borner à regarder l'enfant interrogé ; ses regards doivent dominer toute la classe.

Entrons maintenant dans les détails et examinons les cas qui peuvent se présenter.

a) *La réponse est-elle bonne?* — Le maître doit se demander si la réponse est bien la propriété de l'élève, si elle ne lui a pas été suggérée par un voisin, si elle n'est pas due au hasard ou à un coup d'œil furtif jeté dans le livre, dans le cahier ou même sur le dos d'un condisciple où se trouve épinglée toute une page. En cas de doute ou de soupçon, il doit présenter la question sous une autre forme, faire motiver ou expliquer la réponse, demander un exemple ou une conséquence, etc. ; en un mot, il doit s'assurer, par une nouvelle bonne réponse, que la première était réellement conçue par l'élève.

Pour encourager les élèves, surtout ceux qui trouvent difficilement une réponse satisfaisante, il est permis de la louer, en disant : *Bien, très bien, à la bonne heure, voilà une bonne réponse.* Mais le professeur se gardera de se faire une habitude de ces félicitations : il en sera très sobre.

Il ne répétera une bonne réponse que si elle est d'une importance capitale. La répétition devient vite une habitude (3), elle enraie la marche d'une leçon, y introduit du désordre et la rend ridicule. Dans les classes inférieures nombreuses, il est d'usage de faire répéter une réponse importante par un élève, afin de forcer tout le monde à une attention soutenue et d'exercer la mémoire.

b) *La réponse n'est-elle qu'en partie bonne?* — Si elle est défectueuse sous le rapport de la forme, une simple remarque ou une petite question mettra l'élève sur la bonne voie ; si l'erreur porte sur le fond, le maître doit, par d'habiles sous-questions se rapportant à la partie exacte de la réponse, faire trouver une réponse entièrement

(1) Ce sont là, en résumé, les observations de Schrader, p. 297. Féron, *L'enseignement du latin, d'après les vues de la pédagogie allemande*, Tournai, 1889, p. 189, en donne la traduction.

(2) Overberg, p. 208.

(3) Les professeurs qui ne se surveillent pas, répètent la réponse tout entière ou seulement la fin de la réponse ; ce qui est ridicule et insupportable.

satisfaisante. C'est un grand art : le professeur doit faire tout son possible pour l'acquérir.

c) *La réponse est-elle mauvaise ou le maître ne reçoit-il pas de réponse?* — Il faut rechercher la cause de cette erreur ou de ce silence. On en trouvera la raison : 1° dans la timidité de l'élève, qui a peur des reproches du maître ou des ricanements des camarades ; 2° dans son mauvais vouloir ; 3° dans son inattention ; 4° dans son irrégularité ; 5° dans son ignorance ou dans son incertitude ; 6° dans son inhabileté à rendre sa pensée ; 7° dans sa lenteur d'esprit ; 8° dans la difficulté de la question, dans son obscurité ou son manque de précision. Le remède est à rechercher dans la source du mal, dans la cause de l'erreur ou du silence. Selon les cas, le professeur encouragera les timides, réveillera les endormis, excitera les paresseux, combattra l'inattention, donnera des explications propres à lever l'incertitude de l'élève, l'aidera à mieux rendre sa pensée, ou bien, si le maître est en faute, il n'hésitera pas à le reconnaître : il fera une question plus simple, plus précise, plus claire.

On le voit : il ne faut pas laisser peser indéfiniment sur le même élève une question sans réponse ; car il se fait un silence accablant pour l'élève interrogé, fatigant pour les autres (1) ; en cas d'erreur, comme aussi de silence, on se gardera de répéter deux ou trois fois la même question, — c'est du temps perdu, — ou l'on ne s'empressera pas de dire : *mal, mauvais, asseyez-vous, le suivant.* — c'est certainement commode pour le maître, mais c'est pénible et décourageant pour l'élève, qui ne recueille aucun fruit d'un tel enseignement (2). On ne peut agir ainsi qu'exceptionnellement, si l'on répète rapidement une matière peu étendue, si l'on veut juger de la promptitude d'esprit des élèves et de la sûreté de leur savoir, si l'on veut faire sentir à un élève sa distraction ou son ignorance (3). Mais, en général, à l'élève qui garde le silence ou qui répond mal, le professeur donnera une nouvelle question qui, sans perdre de vue l'objet principal, touchera à des choses plus connues, plus proches, viendra ainsi en aide à l'élève, le forcera à réfléchir, à retrouver le fil perdu de ses connaissances.

CONCLUSION. — Quelque importance que j'attache à l'interrogation, je ne demande pas qu'elle remplace les autres procédés d'enseignement (4). Je n'ai garde de tomber dans pareille exagération ; je suis

(1) Vessiot, p. 389.

(2) « Il faut se montrer indulgent pour les réponses défectueuses, ne pas rebuter l'enfant par un blâme ou une raillerie, ne jamais permettre que la classe rie d'une réponse erronée. » (Bourdoux, *La pédagogie pratique*, p. 20).

(3) Un élève répond-il : *le Rhin prend sa source dans la Forêt Noire*, ne gaspillez pas votre temps en sous-questions. (Voyez Leutz, p. 91.)

(4) « La forme interrogative, employée seule, dans toute sa pureté, est lente, fatigante pour les élèves ; elle rend la leçon monotone. Il convient donc de la combiner sagement avec la forme expositive. On arrive à ce résultat, en profitant d'une idée contenue dans une réponse, pour donner, par la forme expositive, une explication très courte ou un détail intéressant qui ranime l'attention et rend la causerie attrayante et vivante. » (Borlée, *Cours de méthodologie*, p. 9.)

tout à fait de l'avis de M. Boutroux (1), qui pense que « l'interrogation, comme tout mode de culture, veut être pratiquée avec mesure et discernement. Avec les commençants, elle est prépondérante. C'est elle qui s'accorde le mieux avec leur vivacité, leur mobilité, l'intermittence de leur attention. D'un bout à l'autre des études, elle tient sa place, mais elle la revendique moins large à mesure que les écoliers sont plus près du terme. Au moment où vous quittez vos élèves, vous devez les avoir mis en mesure de se passer de vous. Est-ce à dire que votre influence sera morte ? Il n'en est rien. Plus d'une fois, quand il risquera de se contenter de notions confuses, celui qui fut votre élève entendra votre voix, qui lui demande des explications et le force à réfléchir. Vous n'aurez plus besoin de l'interroger ; car il s'interrogera lui-même ; vos scrupules, votre respect de la vérité seront devenus une partie de sa conscience. Et, plus d'une fois, reconnaissant la source des questions salutaires qu'il sentira surgir au fond de son âme, il jettera vers son ancien maître un souvenir de reconnaissance et d'affection. »

(1) Article cité, p. 17.

CHAPITRE III

Les devoirs scolaires

OBJECTIONS CONTRE LES DEVOIRS. — La question des devoirs est, de nos jours, vivement discutée. On a dit : Le travail à domicile nuit à la santé de l'enfant, parce qu'il réclame un temps qui est absolument nécessaire pour les jeux et les exercices physiques, surtout si les heures de classe sont assez nombreuses ; il est impossible au maître d'apprécier équitablement le travail de ses élèves, faute de connaître les conditions différentes dans lesquelles ceux-ci ont travaillé chez eux ; les intérêts des parents qui veulent donner à leurs enfants une instruction complémentaire, telle que arts d'agrément, langues vivantes, etc., sont lésés par les devoirs ; le travail extra-scolaire peut avoir une influence funeste sur le moral de l'enfant, en l'habituant à la fraude et au mensonge ; dans les classes où l'instruction est donnée par plusieurs professeurs, il s'établit une concurrence qui ne peut être que nuisible ; enfin le devoir est un ennui et une fatigue pour le maître.

AVANTAGES DES DEVOIRS. — A ces objections il est aisé de répondre. Ces raisons ne sont bonnes que si les devoirs sont mal donnés ou si les parents ne sont pas prudents ; elles ne peuvent pas diminuer l'efficacité des devoirs, quand ils sont bien choisis, bien gradués et bien corrigés. Or, les avantages qu'ils présentent, sont nombreux : ils initient de bonne heure l'enfant à la grande loi du travail, qu'ils lui rappellent jusqu'au milieu de ses plaisirs et de ses jeux ; ils développent sa volonté, éveillent son esprit d'initiative et provoquent son activité spontanée ; ils gravent dans la mémoire les notions apprises en classe et habituent à en tirer parti ; ils mettent le maître à même de vérifier si son enseignement a été bien compris et peut être appliqué aisément ; ils donnent des habitudes d'ordre, de régularité et de propreté ; enfin ils sont le trait d'union nécessaire entre la famille et l'école ⁽¹⁾.

Je ne puis qu'approuver cette manière de voir. Je maintiens donc les devoirs *écrits* ; car il ne s'agit, dans cette discussion, que de ce genre de devoirs ; quant aux devoirs oraux ou leçons, tout le monde est d'accord pour les conserver ; mais on demande celles-ci peu

(1) Gache, *Le travail de l'enfant à la maison*, dans la *Revue universitaire*, 1904, I, p. 292 et suiv., se demande comment les parents peuvent aider les enfants à faire leurs devoirs à la maison.

étendues, bien expliquées en classe et réduites, pour les parties de pure mémoire, au strict nécessaire. On constate qu'elles sont sues, soit en questionnant les élèves, soit en leur demandant, quand le sujet s'y prête, un exposé suivi. Cette dernière constatation sera en même temps un excellent exercice d'élocution, pourvu qu'on fasse une guerre impitoyable à la mémoire des mots.

DEVOIRS ÉCRITS ADMIS. — Quels sont les devoirs écrits admis de nos jours? Les analyses grammaticales et les copies de déclinaisons ou de conjugaisons sont impitoyablement condamnées; aux thèmes, aux versions et aux rédactions s'ajoutent des devoirs qui apprennent à l'élève à observer et à raisonner : ainsi, il relève, dans un chapitre de l'auteur étudié, les exemples d'une ou de plusieurs règles; ou bien il groupe, au point de vue étymologique, un certain nombre de mots qu'il a vus dans quelques chapitres, etc.

QUALITÉS DES DEVOIRS. — A quelles conditions doivent satisfaire les devoirs pour qu'ils donnent tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre?

Ils seront en rapport avec l'âge, le degré d'instruction de l'élève et le temps qu'il pourra y consacrer; ils ne seront donc ni longs, ni nombreux; ils seront préparés et délimités par la leçon; ils seront relativement faciles, proportionnés à la force moyenne de la classe; ils seront gradués, utiles, variés, jamais mécaniques; ils devront enfin être soignés, bien écrits et très propres. Ces recommandations sont faites depuis longtemps dans tous les manuels de pédagogie (1), parfois même dans des instructions ministérielles; mais la force de l'habitude est telle qu'on les viole encore à chaque instant, qu'on fait travailler les doigts plutôt que l'esprit de l'élève, qu'on donne les devoirs au hasard, en toute hâte, à la dernière minute, au moment même où les élèves ferment leurs livres et leurs cahiers; et cependant le professeur remet, sans le savoir, entre les mains des parents, du directeur et de l'inspecteur, la condamnation de son propre enseignement.

Toutes ces prescriptions se réduisent au vieil adage : *peu, mais bien* (2). En conséquence, c'est une obligation pour chaque professeur de préparer sérieusement ses devoirs, et c'est une nécessité pour tous de s'entendre, afin de mettre de la variété dans les leçons et les devoirs, et d'éviter le surmenage. Dans un établissement bien tenu, il faut un journal dans lequel chaque professeur inscrit les devoirs qu'il donne pour un jour déterminé (3). Et afin que cette mesure soit efficace, je

(1) Abstraction faite des manuels, je signale sur la question des devoirs quelques pages fort instructives dans Marion, p. 365 et suiv.

(2) Bourgin, *Les tâches scolaires dans la pratique pédagogique*, *Revue universitaire*, 1907, 2, p. 300, proteste contre le préjugé tenace en faveur de la longueur des devoirs.

(3) Ce registre facilite la besogne du directeur de classe, qui doit veiller à ce que les devoirs ne soient ni trop longs, ni trop difficiles.

demande que le corps professoral détermine pour chaque classe le nombre d'heures que peut prendre le travail à domicile ou à l'étude, et qu'on n'impose aucune tâche pour les dimanches et les jours fériés (1). Nous ne semblons connaître que les congés « noirs », avoir en horreur les congés « blancs ».

CORRECTION DES DEVOIRS. — Le devoir fait, le professeur se trouve en présence d'un double travail, la correction des copies à domicile et la correction du devoir en classe.

Le professeur ne peut « escamoter » la correction. L'élève, qui n'a pas reculé devant l'effort, qui a travaillé avec le désir de bien faire dans la mesure de ses forces, a droit à un contrôle, à une correction qui lui montre *jusqu'à quel point* il a réussi. Ne lui ôtez pas, de grâce, cet espoir si légitime de voir son devoir corrigé, espoir qui est pour lui un puissant stimulant. Du reste, pourquoi ce devoir ? Est-ce dans le but unique d'occuper l'élève ? N'est-ce pas plutôt pour qu'il essaie seul ses forces et qu'il apprenne ainsi à travailler sans le secours d'autrui ? Or, y a-t-il progrès possible, si l'élève n'est pas averti de *ses* fautes, s'il n'est pas conseillé ? Du reste, si les copies ne sont pas lues ou si elles le sont à la légère, les élèves ne sont pas dupes longtemps de ce sans-gêne : les plus audacieux copient leurs devoirs sans vergogne ou y mêlent des impertinences, à seule fin d'établir qu'on ne les lit pas et de pouvoir le crier sur les toits (2) ; les autres les font sans ardeur, d'une manière languissante, tout juste par acquit de conscience ; ils ressemblent, en un mot (3), à ces élèves de Saint-Cyr dont M^{me} de Maintenon disait : « elles balayent sans se soucier que la place en soit plus nette. » Concluons donc, avec M. Marion, « qu'il faut que les élèves sachent que leurs copies sont toujours vues, et vues de près. »

Si, comme je dois le supposer, le nombre des élèves est raisonnable,

(1) Pour prévenir la surcharge des élèves, le Gouvernement de la Hesse a pris, dès 1883, les mesures suivantes : pour les écoliers de 6 à 9 ans, le travail à domicile ne peut excéder 40 minutes par jour, soit 4 h. par semaine ; pour les élèves de 9 à 11 ans, une heure par jour ou 6 heures par semaine ; pour ceux de 11 à 13 ans, 2 heures par jour ou 12 heures par semaine ; pour ceux de 13 à 15 ans, 2 heures et demie par jour ou 15 heures par semaine ; enfin pour ceux de 15 à 18 ans, 3 heures par jour ou 18 heures par semaine. Quant au travail du dimanche et des jours fériés, il est proscrit. Il est à remarquer que les classes ont de 27 à 30 heures de leçons.

Dans le gymnase de Giessen, les devoirs écrits à domicile ne sont connus dans les classes inférieures que pour les mathématiques, et encore est-ce bien peu de chose ; dans les classes moyennes et supérieures, ils sont réduits à des rédactions allemandes et à des devoirs de mathématiques. « Pour toutes les autres branches, c'est un abus, dit Schiller, de donner des devoirs écrits ». Donc à domicile, ni thèmes, ni versions pour le latin, le grec, l'anglais et le français ; aucun devoir écrit pour l'histoire, la géographie, la physique, les sciences naturelles, le dessin et la religion. On a constaté, d'une part, que le niveau des études n'a pas baissé et que, d'autre part, le nombre des myopes a diminué considérablement. Voir ma *Pédagogie à Giessen*, p. 35.

(2) Marion, p. 374.

(3) Idem, p. 371.

si les devoirs ne sont ni trop multipliés, ni trop difficiles, ni trop longs, s'ils ont été bien préparés, la correction prend peu de temps.

Quelques traits conventionnels et admis dans toutes les classes, une appréciation d'ensemble ou une cote, voilà les traces du contrôle exigé. Ce genre d'annotation est très pratique et suffit d'ordinaire. On ne peut, en effet, demander aux professeurs des notes plus ou moins longues ; tout au plus pourraient-ils sortir de leur réserve pour des élèves qui se distinguent dans la composition littéraire, ou qui ont besoin de certains encouragements.

Il va sans dire que les professeurs ne perdront pas leur temps à corriger des devoirs faits « à la diable ». Ces devoirs sont à recommencer.

La correction du devoir en classe doit être *collective et vivante*. Elle suppose la correction scrupuleuse des copies. Le maître a relevé sur une feuille volante, à côté du nom de chaque élève, les fautes les plus importantes. Ce relevé lui permet d'apprécier immédiatement les copies dans leur ensemble, de voir les côtés faibles de la classe et de déterminer dans quel sens précis doit se faire la correction. En classe, le maître s'appuie sur ce relevé, pour faire et distribuer ses questions, qui, toutes, visent les fautes faites dans les devoirs. On comprend quel intérêt les élèves y prennent et quel profit ils en retirent. Chacun participe à la correction, corrige ses fautes ou celles de ses condisciples, compare et juge.

En corrigeant, le maître constate que deux élèves ont commis tout à fait les mêmes fautes, que l'un d'eux a copié son devoir. Que va-t-il faire ? se demande M. Auger (1). Il *lira à haute voix*, devant toute la classe, les passages identiques dans les deux devoirs. Tous les élèves seront témoins de la fraude. Les coupables seront dans l'impossibilité de nier, et cet affront public sera leur punition.

Toutefois, il faut distinguer entre une copie et une simple assistance. Ici, la sévérité serait déplacée.

En général, que faut-il faire pour empêcher un élève de copier le devoir d'un condisciple ou de recourir soit à une traduction, soit à un corrigé ?

1° On demande une surveillance active de la part du professeur : il faut qu'il soit vigilant, qu'il découvre de suite la fraude ; les élèves se garderont bien alors de tricher.

2° Les devoirs doivent être proportionnés aux forces des élèves et tirés des exercices de la classe. J'en ai déjà fait la recommandation.

3° L'appréciation ne peut être trop sévère. Le professeur n'aura pas toujours le blâme à la bouche. Dans ses appréciations, il tiendra compte plus de la capacité et des efforts de l'élève que de la valeur in-

(1) Auger, t. 1, p. 178.

trinsèque du travail. Si le professeur est trop exigeant, les élèves cheront. Certes, il ne faut pas non plus donner des éloges immérités (1).

CONCLUSION. — En résumé, la pédagogie nouvelle *réduit* considérablement les devoirs, *les conçoit mieux* et exige une *correction* convenable. Il n'en pouvait être autrement, puisqu'elle a mis en honneur les méthodes *actives*, qu'elle a multiplié *en classe* les exercices oraux et écrits, et assigné à l'*étude à domicile* ou *en commun* un tout autre rôle.

DEVOIRS DE VACANCES. — Mais que pense-t-elle, me demandera-t-on, des devoirs de vacances? Voici sa réponse. Les vacances (2) ayant été créées pour reposer l'esprit et le corps, les devoirs seront nécessairement peu nombreux, peu étendus et assez faciles pour que les élèves puissent se passer de l'aide du maître. Dans les classes inférieures et moyennes, on se proposera surtout de conserver, par quelques exercices bien choisis, les connaissances acquises et de remédier ainsi aux inconvénients d'une longue interruption. On donnera à faire, par exemple, un exercice de grammaire, un thème, une carte, un problème, etc. Dans les classes supérieures, outre quelques rédactions, on fera lire et résumer les différents auteurs de la classe.

Après avoir parlé des devoirs, il est tout naturel de dire un mot des compositions, autre contrôle des leçons, et des distributions de prix, qui en sont la conséquence.

(1) Schrader, p. 312. — « Loin de décourager l'élève par la sévérité de ses notes, le correcteur s'attachera à l'exciter, à l'animer par l'éloge, toutes les fois qu'il le méritera. » G. Compagné, *L'éducation intellectuelle et morale*, p. 197.

(2) Le Gouvernement grand-ducal de Hesse-Darmstadt exige que les devoirs de vacances soient peu considérables et qu'ils soient supprimés pour les congés de la Pentecôte et de la Noël.

CHAPITRE IV

Les compositions et les distributions de prix

DISTRIBUTIONS DE PRIX. — La pédagogie moderne voudrait abolir les distributions de prix. Nous aurions grandement tort, je crois, de la suivre dans cette voie (1), de rompre du jour au lendemain avec nos mœurs scolaires, de ne pas nous préoccuper des désirs des pères, des mères surtout, qui tiennent, plus que leurs enfants peut-être, aux distributions de prix. J'irais même plus loin et je dirais volontiers avec les *Instructions françaises* : « Le prix en lui-même est une récompense excellente. Donner comme encouragement à l'élève qui aime l'étude un bon livre, c'est-à-dire un instrument de travail et de progrès ultérieur, qu'y a-t-il de plus judicieux ? » Mais si nous maintenons les distributions de prix, qui nous plaisent et qui sont la sanction du travail et un moyen d'émulation, tâchons, en profitant de ces avantages, de diminuer les inconvénients qu'elles présentent, et basons-les sur un système de compositions plus rationnel et plus juste.

COMPOSITIONS TRIMESTRIELLES. — La pédagogie moderne, qui condamne les distributions de prix, n'est pas plus tendre à l'égard des compositions trimestrielles ; elle les rejette énergiquement ; tout au plus admet-elle parfois des examens de fin d'année. N'en déplaise aux routiniers, aux professeurs « vieux jeu », aux surveillants bourrés de pensums (2), elle n'a pas tort. En effet, les compositions « à jet continu », comme elles se pratiquent d'ordinaire chez nous, enlèvent aux classes un nombre considérable d'heures ; elles habituent les élèves à faire

(1) « La distribution de prix à la fin de l'année tend à s'abolir dans l'école moderne officielle. Sans être un moyen indispensable d'assurer le succès de l'école, elle est cependant un moyen légitime et efficace, et par conséquent il faut donner tort à ceux qui le condamnent d'une façon absolue. » Waffelaert, p. 97. Cf. *La Tribune scolaire*, 1897, p. 50 et 386, et Th. Janssens, *Des distributions des prix dans les établissements d'enseignement*, dans *La vie diocésaine, Bulletin du diocèse de Malines*, 1907, p. 31 et suiv.

(2) « Le grand mal en éducation, c'est la routine, l'automatisme, l'horreur de la réflexion... Des maîtres n'ont jamais consacré cinq minutes à réfléchir sur le pourquoi de leur façon de faire ; jamais ils n'ont fait d'efforts pour « s'objectiver », pour se mettre en pensée à la place de leurs élèves ; jamais ils ne se sont demandé quel est le résultat de tel ou tel exercice sur l'intelligence et sur la volonté des enfants... Mais ils passent des après-midi à corriger des copies, c'est-à-dire, en définitive, à mettre du rouge sur du blanc... » (Payot. *Les méthodes actives*, dans la *Revue universitaire*, 1898, I, p. 16).

à la diable leurs devoirs pendant des semaines entières ; elles les obligent à se gaver — le mot n'est pas trop fort — pour un jour déterminé, quittes à tout oublier le lendemain ; elles ne font, du reste, travailler réellement que les meilleurs élèves de la classe, qui sont sur les dents deux mois durant, et l'émulation qu'elles poursuivent, devient souvent de la rivalité (1). En deux mots, surmenage des bons élèves et désorganisation de l'enseignement, voilà les fruits de ce joli système. Il est malheureusement trop ancré chez nous pour que je puisse proposer, avec quelque chance de succès, de le supprimer radicalement. Force m'est donc de chercher à en atténuer les inconvénients. Dans ce but, une double réforme serait, ce me semble, nécessaire, l'une morale, l'autre pédagogique. D'une part, on devrait davantage amener les élèves à considérer le travail comme un devoir à remplir envers Dieu, envers leurs parents, envers eux-mêmes, à attacher moins d'importance à une récompense toute matérielle. D'autre part, on devrait diminuer les épreuves, surtout les épreuves théoriques, qui sont trop nombreuses et qui portent sur des matières trop étendues. Trouver pareil régime n'est pas aisé.

En 1900, le Gouvernement a introduit un nouveau régime de compositions dans nos écoles moyennes et dans nos athénées (2). « Pour la partie théorique, le professeur prélève, de quinze en quinze jours, une demi-heure sur une de ses heures de cours et, sans avertissement préalable, fait traiter par écrit soit la leçon du jour, soit une ou deux questions se rapportant aux matières vues pendant la dernière quinzaine. Pour la partie pratique, les compositions se font à la fin de chaque trimestre. » Cette réforme a soulevé de nombreuses critiques ; un journal n'a pas formulé moins de onze griefs, qu'on a essayé de repousser, mais sans succès, et cependant ce journal n'a pas fait valoir une raison qui, à elle seule, condamne tout le système. Avec des compositions tous les quinze jours, les professeurs et les élèves ne font plus des classes ; ils ne font plus guère que des compositions : l'accessoire devient ainsi le principal. Si l'élève n'est pas surmené en ce sens qu'il ne doit pas s'assimiler une matière assez étendue, il est cependant dans un état de *surexcitation* continuelle, puisque, à chaque instant, il est sur le point de devoir composer.

(1) « J'ai connu, dit M. Bagnet, un élève de sixième qui, apprenant qu'un de ses concurrents les plus redoutables était empêché par une indisposition de prendre part à un concours, s'écria : « *Je voudrais qu'il mourût !* » Voyez Baquet, *De l'enseignement moyen*, Bruxelles, 1874, p. 201.

(2) Voir le règlement d'ordre d'intérieur des écoles moyennes, les circulaires ministérielles du 8 octobre 1900, du 30 octobre 1901 et du 15 septembre, 1908 ; voir dans le *Revue des humanités*, 1906, *Documents*, p. 107, les réponses données par le corps enseignant des athénées à la question : « *Signaler les avantages et les inconvénients de l'organisation actuelle des compositions théoriques et pratiques. Y-a-t-il lieu de proposer un autre système, et lequel ?* »

Aussi cette disposition du règlement a-t-elle été modifiée après une année d'essai, pour n'imposer que *tous les mois* l'épreuve théorique. Actuellement, par modification provisoire, on en est revenu à l'ancien système : trois séries de composition, à la fin de chaque trimestre et portant sur toutes les matières du programme, tant théoriques que pratiques.

SYSTÈME PROPOSÉ. — Il est impossible, je le reconnais, de présenter un système qui ne prête pas le flanc à la critique. Voici, je pense, les considérations qui doivent servir de base.

1° Tout système qui multiplie les épreuves, désorganise l'enseignement, produit le surmenage ou la surexcitation, ne tient pas compte du travail quotidien, est mauvais.

2° Le classement des élèves selon une série linéaire (1, 2, 3, etc.) est à repousser : il est puéril, souvent injuste, et, j'ose le dire, immoral, parce que par là l'émulation se change en rivalité. Seul le classement par catégories est à recommander (1). On aurait les catégories 1, 2, 3, 4, etc., selon que les élèves obtiendraient 80, 70, 60, 50 points, etc. La première catégorie donnerait droit à un prix, la seconde à un accessit, la troisième à une mention honorable. Dès lors — j'entends les protestations de ceux qui, partisans intransigeants des récompenses matérielles, reculent devant la dépense — le nombre des prix serait augmenté, ce qui ne serait que justice. Actuellement, que se passe-t-il dans beaucoup d'établissements? Votre émule, ou plutôt votre rival, a obtenu 81 points, et vous 80. Comme on ne décerne qu'un prix, lui seul a ce prix; mais on vous donne généreusement (!) un accessit pour vous consoler de ce point qui vous manque. L'année suivante, un autre élève aura le fameux prix avec 78 points!

En m'appuyant sur ces considérations, j'adopterais le système suivant :

1° On ferait intervenir dans le total des points les cotes données pour les réponses des élèves et, dans les internats, pour les devoirs écrits. Cette mesure sortira tous ses effets, si les professeurs, allant à pas lents, ont soin de faire des récapitulations en temps opportun.

2° Les compositions comportant les unes des exercices pratiques, d'autres des notions théoriques, d'autres des leçons de mémoire, on établirait trois régimes différents.

a) Les exercices pratiques (rédactions, thèmes, versions, analyses littéraires, cartes de géographie, applications de mathématiques et de sciences commerciales, épreuves graphiques, épreuves de gymnastique), se feraient à la fin de chacun des trois trimestres en des jours

(1) Voyez dans Baguet, p. 202, le système de M. l'abbé Lambert, principal du collège de Dinant, qui supprima la distribution des prix et rangea ses élèves en cinq catégories.

consécutifs; toutefois, pour les épreuves toujours un peu chanceuses, telles que la version latine, la version grecque, les problèmes de mathématiques, il y aurait une double composition, l'une au milieu du trimestre, l'autre à la fin, du moins dans les externats où l'on croirait ne pouvoir tenir compte des devoirs écrits, parce que des parents, des amis ou des répétiteurs auraient aidé les élèves.

b) Pour les notions théoriques (grammaire, explication des auteurs, histoire, géographie, sciences, mathématiques, etc.), il n'y aurait que *deux* compositions par an, l'une avant Pâques, l'autre à la fin de l'année. Pour les classes inférieures, la matière de la composition représenterait les leçons d'une *quinzaine*; pour les classes de troisième, de seconde et de rhétorique, les leçons d'un *mois*. Dans l'un et l'autre cas, cette matière, judicieusement choisie dans l'ensemble des leçons, formerait un tout, une synthèse, et aurait fait préalablement l'objet d'une répétition orale en classe, pendant un nombre d'heures suffisant. Par la répétition, on éviterait le surmenage; par le choix d'une matière d'une certaine étendue, on préparerait les élèves à retenir un certain nombre de notions. L'idéal serait peut-être de faire ces compositions quand l'enseignement amène tout naturellement la synthèse; mais cela nécessiterait une entente entre les professeurs et multiplierait les compositions dans le cours du trimestre. Le mieux est de les reporter à la fin du premier semestre et du dernier trimestre, où elles passeront inaperçues.

c) Les leçons de mémoire, étant cotées chaque jour, feront l'objet, une fois par trimestre, d'un concours écrit et fait à l'improviste, quand on répète un morceau.

Telles sont mes propositions. Les conférences professorales dans les athénées royaux, saisies de la question de savoir quelles épreuves on pourrait instituer, dans la classe de rhétorique des diverses sections, pour habituer les élèves aux examens oraux (1), ont préconisé l'institution d'épreuves orales trimestrielles qui remplaceraient les deux compositions théoriques existantes ou au moins l'une d'entre elles, de préférence la seconde. Trois conférences ont demandé expressément que les interrogations en classe prennent, soit habituellement, soit à période fixe, le caractère de véritables examens oraux. De l'avis général, on est convenu d'attribuer aux épreuves orales le nombre de points affectés aux compositions théoriques qu'elles remplaceraient. Il est à noter cependant que, pour certaines branches, ce nombre de points pourrait être réduit au profit des épreuves pratiques.

GENRE DE QUESTIONS. — Plus importante peut-être que le nombre des compositions, est la façon d'interroger : elle peut, à elle seule,

(1) *Moniteur* du 12 avril 1907, et *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1906-1907, p. 219 et suiv.

faire disparaître une partie du surmenage. On demande généralement :
 1° que les questions donnent une juste idée de la force des élèves;
 2° qu'elles portent sur les parties importantes du programme;
 3° qu'elles soient claires. Ces recommandations sont insuffisantes, puisqu'on voit encore tant d'abus, tant de maladresses. Précisons donc quelques points. 1° Il convient de faire trois sortes de questions : *a*) des questions faciles, pour encourager surtout les élèves faibles; *b*) des questions moins faciles, pour les élèves de force moyenne; *c*) des questions un peu difficiles, pour les forts. — 2° Les questions ne peuvent être nombreuses. Il est absurde de poser 60, 80 questions, alors même que la réponse n'exige qu'un mot. Autant vaut demander aux élèves de reproduire toute leur grammaire latine, par exemple. — 3° Ne vous amusez pas à subdiviser vos questions : 1° *a, b, c*, 2° *a, b, c*; c'est de l'enfantillage, et les élèves sont exposés à passer un de vos *a, b, c*. — 4° Ne faites pas, en principe, des questions qui ne demandent qu'un mot pour réponse. On ne sait pas l'histoire, par exemple, pour avoir écrit une kyrielle de noms propres. Il faut que l'élève sache *développer* un point, qu'il fasse preuve à la fois de mémoire et de jugement. Ne demandez pas non plus la reproduction textuelle d'une page du manuel. — 5° Evitez les questions vagues, peu précises. Que de fois ne voit-on pas des élèves perdre leur temps à développer les points que le professeur n'avait pas voulu comprendre dans sa question! — 6° Mettez vos exercices étroitement en rapport avec vos leçons : ainsi, que vos versions grecques et latines se rapprochent, pour le fond et pour la langue, de l'auteur que vous avez étudié. Si vous traduisez avec vos élèves un discours de Cicéron, ne choisissez pas pour la composition un texte de St-Bernard ou de Tacite. — 7° Préparez toujours vos questions avec soin, ne les faites pas à la légère, à la dernière minute, en classe même. Elles devraient toujours être communiquées préalablement au directeur. — 8° Donnez à vos élèves assez de temps pour qu'ils puissent réfléchir et répondre exactement à tout.

En un mot, pour ma part, en lisant les questions d'une composition, je juge sur-le-champ de la valeur d'un professeur; je vois s'il possède la matière qu'il enseigne, s'il la comprend, s'il en saisit le caractère véritable, s'il est en état de distinguer l'accessoire du principal et s'il s'adresse dans ses leçons uniquement à la mémoire, ou s'il fait aussi travailler l'intelligence de ses élèves.

SURVEILLANCE. — Faut-il ajouter qu'il est du devoir des professeurs de surveiller sérieusement leurs élèves? La recommandation n'est pas inutile pour ceux qui s'oublent au point de corriger, pendant une composition, un concours antérieur : c'est laisser le champ libre aux fraudeurs et distraire les bons élèves, qui cherchent à découvrir de loin les copies que le maître corrige.

CORRECTION. — Quant à la correction, elle doit être juste, plutôt bienveillante que sévère. On note brièvement les fautes, et l'on indique en marge les points obtenus.

“ Pour éviter tout soupçon de partialité, faites, dit M. Aubert (1), résoudre en classe, après avoir pris connaissance des compositions, les questions de l'examen écrit, et indiquez les fautes commises comme si vous corrigiez un devoir. Cet exercice sera d'ailleurs suivi avec une vive attention et sera conséquemment très profitable. ”

(1) Page 162.

CHAPITRE V

La préparation des leçons ⁽¹⁾

IMPORTANCE. — Une leçon ne porte tous ses fruits que 1° si le professeur la prépare bien, la donne bien et la contrôle bien, et 2° si l'élève la comprend bien, la retient bien et l'applique bien.

De tous ces points, le plus important, c'est la préparation des leçons. Une fois celle-ci soignée, on peut dire qu'en règle générale les autres conditions se réaliseront.

La leçon est-elle bien préparée, le professeur la donne avec plaisir et assurance, avec ordre et clarté, et les élèves écoutent attentivement. Si le professeur s'aperçoit qu'on ne saisit pas sa pensée, comme il est maître de son sujet, il la présente sous une autre forme, la simplifie, la restreint ou l'étend à sa guise.

La préparation est-elle nulle ou insuffisante, il donne sa leçon sans goût, sans animation ; il hésite, il manque d'ordre et de clarté, et les élèves, ennuyés et lassés, sont distraits et indisciplinés.

NÉCESSITÉ. — Tout professeur, malgré sa science, son expérience et les mérites des ouvrages consultés, ne peut se dispenser de préparer sa leçon. Toute leçon doit être proportionnée et appropriée aux élèves appelés à la recevoir. Or, ce n'est possible que si, pour chaque sujet, le professeur recherche et détermine le point de vue spécial sous lequel il doit envisager sa matière et les procédés auxquels il aura recours pour l'exposer convenablement.

Cependant, quel que soit le soin avec lequel la préparation sera faite, le professeur ne pourra pas toujours la suivre ponctuellement. Une réponse mauvaise l'écartera de la voie tracée ; peut-être aussi une bonne réponse lui fera-t-elle saisir un nouveau point de vue ; mais, en tout cas, dès qu'il le pourra, il se repliera sur la route qu'il s'est tracée.

PRÉPARATION. — Il ne s'agit pas ici de la *préparation éloignée*, c'est-à-dire des études universitaires, des exercices didactiques, de la

(1) On trouvera le développement de certains points dans Achille, *Traité de méthodologie*, p. 89 et suiv., et dans son *Vade-mecum*, 1^{re} partie, p. 27 et suiv. Cf. F. Gazin, *La préparation de la classe*, dans la *Revue pédagogique*, 1907, 2, p. 263 et suiv.

lecture des revues et des ouvrages de pédagogie, du choix des livres classiques, etc. Il ne s'agit pas non plus de la *préparation pétagogique*, « dans laquelle le professeur fait un retour sur lui-même, sur sa conduite, son humeur, pour se prémunir contre ses défauts habituels et réfléchit sur la conduite des élèves, leur application et leurs défauts ordinaires (1) ». Il s'agit de la *préparation méthodologique*, dont le caractère est spécial, en ce sens que, si la marche dans l'enseignement d'une même branche ne se modifie guère dans les grandes lignes d'une leçon à l'autre, la matière de chaque leçon exige cependant une préparation particulière.

Comment faut-il faire cette préparation méthodologique ?

D'après le Frère Achille (2), la préparation méthodologique, comme la composition littéraire, comprend trois opérations : l'*invention*, la *disposition* et l'*élocution*. L'*invention* est la recherche de ce que l'on dira. Elle consiste à interpréter le sujet proposé ou choisi, à l'analyser en ses éléments essentiels et à déterminer les applications et le devoir. La *disposition* est la distribution convenable des détails fournis par l'invention ; en particulier, elle recherche le lien entre la nouvelle leçon et la leçon précédente. L'*élocution*, c'est la manière d'exposer les points déterminés par l'invention et classés par la disposition ; elle a pour objet le choix judicieux de la forme, des procédés d'enseignement, des principales questions et sous-questions, des moyens intuitifs (3).

MM. Noël et Rayée (4) font consister la préparation méthodologique dans la solution des trois questions suivantes :

1° *A qui vais-je donner la leçon ?* — A ce sujet, on doit avoir ici en vue non seulement l'âge, mais encore la capacité intellectuelle des élèves.

2° *Que vais-je enseigner ?* — La matière de la leçon doit être délimitée avec le plus grand soin. Trop courte, elle provoque des répé-

(1) *Vade-mecum*, p. 34.

(2) *Idem*, p. 32, abstraction faite de certains détails.

(3) Achille (*id.*, p. 32) distingue ensuite quatre formes d'introductions : 1° l'introduction *simple*, qui consiste uniquement dans l'énonciation ou l'écriture au tableau noir du sujet de la leçon ; 2° l'introduction *récapitulative*, qui rappelle ou fait rappeler sommairement les notions antérieures nécessaires pour l'intelligence de la nouvelle leçon ; 3° l'introduction *insinuante*, qui est de nature à plaire aux élèves pour gagner leur attention ; 4° l'introduction que nous appellerons *dramatique* et qui correspond à l'exorde *ex abrupto*. Elle saisit brusquement les intelligences, les jette en plein dans le sujet, les intrigue et les captive. (Par exemple, si, en commençant une leçon sur la *sensitive*, on fait constater, sans mot dire, au contact du doigt, la propriété particulière de la plante). La forme de l'introduction à employer dans une leçon quelconque, se tire de l'objet, de la spécialité, du caractère du sujet, des circonstances de temps et de lieu et de la disposition actuelle du jeune auditoire ; mais toujours l'entrée en matière doit être brève et frappante : brève, pour éviter les pertes de temps, et frappante, pour s'emparer vivement des esprits.

(4) Noël et Rayée, *Guide pratique de méthodologie religieuse*, Nivelles, 1891, p. 38.

titions fastidieuses ; trop longue, elle laisse la leçon incomplète et sans fruit positif.

3° *Comment vais-je enseigner ?* — Outre le point de vue général auquel on se met dans l'interprétation du programme, à chaque degré, la solution de cette question exige que le maître précise d'avance et le *but spécial* de la leçon, et la *forme* d'enseignement qu'il adoptera, et la *marche générale* de la leçon, et les *procédés* dont il usera pour réaliser le triple exercice de *l'intelligence, de la mémoire et de la volonté*.

Ce sont là les conseils que je trouve dans les manuels du Frère Achille, de MM. Noël et Rayée. Voici ce que je pense.

△ Dans toute leçon, il faut distinguer la matière à enseigner, le *fond*, et la manière d'enseigner, la *forme*.

On doit préparer la leçon à ce double point de vue, en se pénétrant de la nécessité de la proportionner et de l'approprier — tant pour le fond que pour la forme — aux connaissances et au degré d'intelligence des élèves. J'insiste sur ce point, parce que les pédagogues ne parlent guère que du *fond*, mis en rapport avec le savoir et les forces intellectuelles des élèves.

Pour le fond, le professeur déterminera la matière, qui doit être exacte, ni trop longue, ni trop peu étendue, et mise à la portée des élèves.

Si le choix en est laissé au maître, comme dans un thème, une dictée, etc., ce choix répondra au but général et spécial qu'on poursuit.

Pour la manière d'enseigner ou *forme*, la marche générale, l'introduction, la façon de présenter le sujet, de le diviser, de le développer, de l'approfondir, de le résumer et de l'appliquer, le professeur aura soin de déterminer à l'avance les questions principales, la forme d'enseignement qui dominera, les objets qui serviront de moyens intuitifs, les exemples et les comparaisons dont il sera utile de se servir.

Certains pédagogues font rentrer la disposition des parties et les applications dans l'étude du fond. Je crois qu'elles appartiennent à la forme : c'est elle qui décide surtout ici.

Tels sont les points sur lesquels se portera l'attention du professeur préparant sa leçon. Comment fera-t-il sa préparation écrite ?

Le cahier de préparations, qui est en usage dans nos écoles normales primaires, me paraît nécessaire non seulement aux étudiants en doctorat, mais encore aux professeurs d'enseignement moyen.

On a le choix entre deux modes de préparation (1). La préparation

(1) Zange, *Gymnasial-Seminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts*, Halle, 1890, p. 43 ; Schiller, *Pädagogische Seminarrien für das höhere Lehramt*, Leipzig, 1890, p. 146 ; H. Meier, *Wie ist*

complète entre dans tous les détails, renseigne sur chaque point, arrête les principales questions, prévoit des sous-questions; en un mot, elle présente la leçon sous une forme finie et achevée. La préparation *incomplète* ou *simple esquisse* se borne à parcourir les divers éléments de la leçon et à indiquer sommairement comment on se propose de les traiter. Ces éléments sont les suivants, abstraction faite de la préparation de l'auteur grec ou latin, qui termine souvent une leçon de lecture :

I. SUJET DE LA LEÇON.

II. BUT SPÉCIAL, indiquant le point de vue particulier auquel on se placera.

III. PLAN GÉNÉRAL — 1° Répétition ou récitation de la leçon.

2° *Leçon proprement dite* : a) *Introduction* : on annonce le sujet de la leçon; on en fait ressortir, si possible, l'intérêt; on montre la liaison avec la leçon précédente.

b) *Corps de la leçon*. α) *Indication détaillée de la matière* : si elle est dans le manuel, un simple renvoi suffit. β) *Marche à suivre* : procédés, divisions de la matière, exercices. γ) *Forme d'enseignement*. δ) *Moyens intuitifs*.

3° *Devoir oral ou écrit*.

IV. BUT ÉDUCATIF (point de vue physique, intellectuel et moral).

Les deux modes ont leurs avantages et leurs inconvénients. La première préparation ne sera évidemment bien faite que si elle prend la seconde comme canevas; mais il y aura toujours à craindre que le jeune maître ne se lie trop par sa préparation, que sa leçon ne manque de vie et de chaleur, et qu'il ne tienne pas compte de certaines réponses qu'il n'a point prévues. Le second mode de préparation laisse une liberté d'allure qui influe heureusement sur le ton de la leçon; mais il veut que le maître fasse *mentalement* la fusion des divers éléments. A mon avis, le premier mode de préparation est à recommander au début des exercices didactiques à nos jeunes gens qui, manquant d'assurance, ont besoin de lisières et sont encore inhabiles dans l'art d'interroger; le second, aux étudiants plus avancés, qui manient la parole avec facilité et savent, suivant les circonstances et les besoins, varier, sans hésitation, les procédés didactiques. Une fois qu'on est en fonction et au courant de l'enseignement, il suffit de noter, outre le sujet, le but spécial, le genre d'introduction, la division du sujet, des exemples et le devoir.

La leçon finie, un bon maître fait son examen de conscience. A cet

die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamts am zweckmässigsten zu gestalten? dans les *Lehrproben*, 24, p. 7; O. Frick, *Das Seminarium praeceptorum an den Francheschen Stiftungen zu Halle*, Halle, 1883, p. 36; K. Neff, *Das pädagogische Seminar*, München, 1908, p. 55 et suiv.

effet, il n'a qu'à suivre la marche méthodique des discussions de leçons dans les séminaires pédagogiques (1). Voici celle que j'ai introduite à Louvain (2).

I. FOND. — Le *choix* du sujet (s'il s'agit d'un thème, d'une rédaction, d'une dictée, etc.) était-il heureux ? — La *quantité* de la matière enseignée était-elle dans un rapport convenable avec le temps accordé ? — La matière donnée était-elle toujours à la *portée* de la majorité des élèves ? — Était-elle *exacte* ? — Était-il tenu compte de la *concentration de l'enseignement* ? Les questions de concentration étaient-elles bien amenées ?

II. FORME. — a) La *marche suivie* était-elle méthodique ? — La leçon était-elle bien *rattachée* à la précédente ? — Était-elle convenablement *introduite* ? — Le sujet était-il *exposé* clairement, bien *divisé, développé* logiquement, *approfondi* convenablement, *résumé* et *condensé* rigoureusement ? — L'*application* était-elle bonne ? — Toutes les parties de la leçon étaient-elles bien équilibrées ?

b) Que faut-il penser de la *forme* d'enseignement qui a été choisie ? Les règles en étaient-elles observées ?

c) Les *moyens intuitifs* étaient-ils bons ? N'en a-t-on pas oublié ? — En particulier, le tableau noir a-t-il été assez employé ? — L'écriture du professeur et des élèves était-elle lisible et bien ordonnée ?

III. LE MAÎTRE. — Quelle était la tenue du maître ? Savait-il apporter à son enseignement la fraîcheur, l'intérêt et la vie ? Dominait-il la classe du regard et d'une voix forte et chaleureuse ? Son langage était-il correct, bien articulé, distinct, sobre ? Sa manière de lire était-elle irréprochable ? L'ensemble de ses manières avait-il de la dignité ?

IV. DISCIPLINE. — Le maître répartissait-il ses questions entre tous ses élèves ? Savait-il constamment occuper la classe entière ? Maintenait-il, en général, au même degré l'attention et l'intérêt des élèves ? Savait-il, en temps utile, les ranimer par des moyens extérieurs convenables (par des moments de repos, en faisant lever les enfants, etc.) ? Avait-il l'oreille et l'œil attentifs aux fautes et aux manquements des

(1) C'est, sauf quelques détails, la marche suivie par O. Frick, l'ancien directeur des Fondations Francke à Halle : *Gesichtspunkte für die Beurteilung von Probelectionen*, dans les *Lehrproben und Lehrgänge*, 8, p. 116, ou dans Voss, *Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preussen und Sachsen*, Halle, 1889, p. 80, travail traduit en français dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1889, t. 2, pp. 257, 425 et 562. Cf. Schiller, *Pädagogische Seminararien*, p. 138 ; O. Frick, *Zur Lehrerbildungs-Frage*, dans les *Lehrproben*, 19, p. 97 ; Zange, *Gymnasial-Seminare*, p. 65.

(2) Voyez F. Collard, *La préparation pédagogique des docteurs en philosophie et lettres à l'Université de Louvain*, 2^e édit., Malines, 1893, ou bien *Les exercices didactiques à l'Université de Louvain*, Louvain, 1898, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 2, p. 231.

élèves, ou bien y avait-il beaucoup de choses qui lui échappaient ou auxquelles il ne prenait pas garde ?

V. IMPRESSION GÉNÉRALE ET PROFIT DE LA LEÇON. — Les *élèves* ont-ils gagné quelque chose à la leçon ? — Le *maître* a-t-il fait quelque progrès ?

Un professeur qui se contrôle aussi minutieusement ⁽¹⁾, deviendra bien vite excellent. Toutefois, — je ne puis m'empêcher d'en faire ici la remarque, — quand un étranger visite des classes, il doit être circospect, s'il veut apprécier les maîtres à leur juste valeur.

Ainsi le physique du professeur, sa facilité d'élocution, ses manières affables peuvent faire perdre de vue plus d'un défaut ; au contraire, une voix naturellement faible indispose. Dans un collège, les élèves conçoivent vite et manient la parole avec aisance ; dans un autre, ils ont l'intelligence lente et parlent difficilement ; ici, ils sont légers ou indisciplinés ; là, sérieux ou dociles ; tantôt ils ont tous passé par les classes préparatoires ; tantôt ils sont recrutés de droite et de gauche. Dans tel établissement, l'atmosphère générale pousse au travail ; dans tel autre, à la paresse, etc., etc.

Le succès d'une leçon dépend aussi, en partie, de l'horaire. Un bon emploi du temps, basé sur la psychologie et l'hygiène scolaire, cherche à assurer à l'attention, sans fatigue, son maximum de puissance. Il tient compte des forces intellectuelles et physiques de l'élève, qui varient aux divers degrés ; il ne lui impose un travail difficile que si son esprit est frais et dispos, et il le fait suivre d'un exercice plus facile ; il proportionne la longueur des leçons à l'âge des élèves, et ménage de nombreux repos, qui empêchent une tension d'esprit trop continue ; il bannit enfin la monotonie, l'ennui et la fatigue, en introduisant la variété dans le programme d'une journée. Cette variété consiste dans l'alternance non seulement des matières, mais encore et surtout des facultés mises en jeu. On ne fait donc pas appel trop longtemps à la même faculté : on lui accorde un peu de relâche, et l'on s'adresse à une faculté voisine. Par exemple, après avoir mis à contribution le jugement, on utilise la mémoire. L'on ne perd pas non plus de vue qu'on ne délasse pas réellement les élèves en passant d'une langue à une autre, si on leur impose deux heures de suite un travail analogue. Le changement de branches ne suffit pas ; il faut éviter la

(1) Dans les éléments constitutifs des notes à décerner au personnel des athénées, je relève, comme rentrant dans la question qui m'occupe et servant de base à la note *satisfaisant* : 1° le professeur n'a pas assez d'entrain ; 2° il n'est pas tout entier ou exclusivement à sa leçon ; 3° sa méthode laisse quelque peu à désirer ; 4° il ne soigne pas suffisamment la correction des devoirs, ne les remet pas régulièrement, ne prépare pas assez bien ses leçons ; 5° son langage, sa tenue, sa pose n'ont pas toute la correction voulue ; 6° par sa faute, le niveau général de sa classe n'est pas assez élevé ; 7° il maintient une discipline satisfaisante, mais il inflige des punitions trop nombreuses ; 8° il ne s'occupe pas activement de l'éducation générale. (Voir circulaire ministérielle du 19 janvier 1899.)

succession de leçons ou d'exercices exigeant le travail de la même faculté (1).

Le maître peut donc être victime de l'horaire qu'on lui impose. On ne lui adressera de ce chef aucun reproche. Mais on lui fera un grief de la somnolence de ses élèves, s'il ne ventile pas avec soin sa classe ; on sera en droit de se plaindre de leur distraction, si, en hiver, la classe étant obscure, il écrit au tableau ; on lui reprochera aussi avec raison de compromettre le succès de son enseignement, s'il prend la funeste habitude de se promener en classe. Un bon professeur se tient debout ou assis dans la chaire, ne perdant de vue aucun de ses élèves, qui tous ont les yeux dirigés sur lui. Comenius demandait déjà que « le maître occupât en classe une place élevée, qu'il fût bien vu de tous ses élèves et qu'il exigeât que tous eussent les yeux sur lui. » Sa voix semble être restée sans écho, à voir beaucoup de vieux professeurs, qui sont des péripatéticiens. Sans cesse en mouvement, ils se promènent des heures entières tantôt devant les élèves, tantôt entre les bancs, sans regarder leur auditoire. Si l'on jette des boules de papier, des plumes métalliques, ils doivent s'en prendre à eux-mêmes ; car, en tournant le dos à une partie de la classe, ils invitent en quelque sorte les élèves à profiter de la belle occasion qui leur est offerte, de faire quelque espièglerie. Quand la discipline est absente d'une telle classe, qu'y devient donc l'enseignement ? Au milieu de ce va-et-vient perpétuel et du bruit insupportable de bottes retentissantes, comment l'élève peut-il saisir une question qui commence dans un coin de la classe pour finir dans un autre ? Comment le maître lui-même peut-il comprendre la réponse, qu'il prend plaisir, dirait-on, à étouffer ? Rien de plus curieux qu'une telle classe. L'élève interpellé n'entend pas la question ou ne l'entend qu'imparfaitement : tout déconcerté, il s'adresse à un voisin pour la connaître, et, quand il veut réfléchir pour trouver la réponse, il se trouble, il perd le fil de ses idées, distrait qu'il est par le professeur qui ne cesse d'aller et de venir devant lui ; finalement, il balbutie une réponse qui lui est soufflée par un voisin complaisant ou farceur, et le bon péripatéticien accepte sans sourciller toutes les réponses : il les croit toutes bonnes. Quoi d'étonnant ? Lui-même n'a pu les entendre.

(1) Sur cette question, voir ma *Pédagogie à Giessen*, p. 25.

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE ⁽¹⁾

CHAPITRE I^{er}

La langue maternelle ⁽²⁾

Dans les pays où l'on ne parle qu'une langue, la place d'honneur revient, sans conteste, à la langue nationale, qui a donc droit à un nombre d'heures convenable et dont l'enseignement doit être de tous les instants. Mais dans le nôtre, où il y a deux langues nationales,

(1) H. Schiller, *Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten*, 4^e édition, Leipzig, 1904; *Handbuch für Lehrer höherer Schulen*, Leipzig, Teubner, 1906; W. Schrader, *Erziehungs und Unterrichtslehre*, 6^e édition, Berlin, 1907; O. Jäger, *Aus der Praxis, Ein pädagogisches Testament*, 2^e édition, Wiesbaden, 1885; et *Lehrkunst und Lehrhandwerk*, id., 1897; Nägelsbach, *Gymnasialpädagogik*, 3^e édit., Erlangen, 1879; Roth, *Gymnasialpädagogik*, 2^e édition, Stuttgart, 1879; Hirzel, *Vorlesungen über Gymnasialpädagogik*, Tübingen, 1876; A. Ritter von Wilhelm, *Praktische Pädagogik*, 2^e édition, Wien, 1880; C. Nohl, *Pädagogik für höhere Lehranstalten*, Leipzig, 1886-1890. — *Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Oesterreich*, 2^e édition, Wien, 1900; Lexis, *Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen*, Halle, 1902; Fries und R. Menge, *Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen*, paraissant depuis 1884 à Halle. — Une source précieuse de renseignements, ce sont les rapports des conférences des directeurs de la Prusse: *Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen seit dem Jahre 1879*, publiés chez Weidmann, à Berlin. Ces rapports ont été résumés par Erler (à partir de 1876), Berlin, Weidmann, et par M. Killmann (1860-1889; 1890-1900), id. — A recommander aussi: C. Rethwisch, *Jahresberichte über das höhere Schulwesen*, Berlin, Gärtner, à partir de 1886. — En langue française, il n'existe pas de méthodologie de l'enseignement moyen. Voici quelques publications belges et françaises: F. Collard, *La pédagogie à Giessen*, Louvain, 1893; Gillet, *De l'amélioration des études littéraires en Belgique*, Bruxelles, 1886; M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, et *Excursions pédagogiques*, id.; Jules Simon, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, 2^e édition, 1874; O. Gréard, *Education et instruction, Enseignement secondaire*, 3^e édition, Paris, 1889; *Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire classique*, Paris, 1890; Vérin, *Abrégé de pédagogie*, Paris, 1885; Passard, *La pratique du Ratio studiorum pour les collèges*, Paris, 1896; Bainvel, *Causeries pédagogiques*, Paris, 1898. — Pinloche, *L'enseignement secondaire en Allemagne d'après les documents officiels*, Paris, 1902. — Il est à noter que nos *Rapports triennaux* de l'enseignement moyen renferment plus d'une fois des renseignements utiles.

(2) Outre les ouvrages de méthodologie spéciale de l'enseignement moyen, à citer: R. Hillebrand, *Vom deutschen Sprachunterricht*, Leipzig, 1890; Laas, *Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten*, Berlin, 1886 et *Der deutsche*

voire même trois, la question est plus complexe. C'est au Gouvernement ou, dans l'enseignement libre, aux autorités compétentes de déterminer la part qui revient à chacune, en s'inspirant des vrais besoins des classes moyennes et supérieures, de l'intérêt bien compris de la patrie et des exigences multiples de la société moderne. Après cela, que les leçons se donnent en français ou en flamand, il est nécessaire que les professeurs en fassent de vraies leçons de français ou de flamand, et que, non contents de s'exprimer en un langage strictement littéraire, ils veillent, comme dans les cours mêmes de langues, à ce que les élèves écrivent et parlent correctement. Parcourons rapidement les divers objets d'un enseignement régulier de la langue maternelle (1).

§ 1. — La Grammaire (2).

BUT. — Dans l'enseignement de la grammaire, comme d'ailleurs des autres matières, on a un double *but* à atteindre : un *but particulier* et un *but général* ; il s'agit, en effet, d'une part, de mettre les élèves à même de *parler et d'écrire correctement*, c'est-à-dire conformément aux règles de la grammaire basées sur le bon usage, dûment constaté ; d'autre part, de concourir, avec les autres branches d'enseignement, au but de l'éducation, c'est-à-dire de développer les facultés intellectuelles, morales et physiques des élèves, tout en leur donnant des connaissances nécessaires ou utiles.

CHARACTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT. — L'enseignement de la grammaire sera, d'ordinaire, *régulier* ou *systématique* ; parfois, *occasionnel* (3).

Dans la réaction très légitime qu'on a faite contre les règles

Aufsatz, in den oberen Gymnasialklassen, 1868 et 1877 ; G. Wendt, *Der deutsche Unterricht*, dans Baumeister, *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*, München, 2^e édit., 1904 ; Lehmann, *Der deutsche Unterricht, Eine Methodik für höhere Lehranstalten*, Berlin, 1897 ; Matthias, *Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen*, München, 1906, comprenant entre autres : P. Geyer, *Der deutsche Aufsatz* et P. Goldscheider, *Die Behandlung der Lesestücke und Schriftwerke* ; J. Muyltermans, *Wenken en raadgevingen nopens het onderwijs van Taal- en Letterkunde*, Malines, 1905. Les autres ouvrages seront cités dans les différents paragraphes.

(1) Dans nos provinces wallonnes, le flamand devrait s'enseigner conformément à la méthode directe ; dans les provinces flamandes, on suivra la méthodologie de la langue maternelle.

(2) F. Collard, *Quelques mots sur l'enseignement de la grammaire française*, Bruxelles, 1895.

(3) A lire, dans *La Gymnastique scolaire*, 1891, p. 66 et suiv., un très bon article intitulé : *Enseignement occasionnel et enseignement régulier des notions grammaticales à l'école primaire ; méthode à employer*. Voyez, dans le *Moniteur* du 28 décembre 1906, dans la *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1906-1907, p. 175 et dans la *Revue des humanités*, 10^e année, *Documents*, p. 34, la réponse des professeurs des athénées à la question : *De l'enseignement occasionnel de la grammaire*. Cf. Brunot, *L'enseignement de la langue française*, Paris, 1909, p. 64 et suiv.

appries machinalement par cœur, on va beaucoup trop loin. Au lieu de corriger l'enseignement régulier de la grammaire, on veut le jeter par-dessus bord et le remplacer par un enseignement occasionnel ; on veut, en d'autres termes, ne plus faire de la grammaire que *par accident, par occasion*, à propos de l'étude d'un texte qui sert tour à tour à des exercices de lecture, d'analyse littéraire, d'élocution, de dictée et de rédaction. Ce système est faux et n'a produit que des résultats déplorable, là où il a été essayé. En pourrait-il être autrement ? Le maître distrait ou fatigué l'élève, en réclamant son attention, à propos d'un seul texte, sur quantité de questions diverses ; il morcelle, fractionne, émiette un enseignement qui ne peut que gagner à être un, bien condensé, logiquement enchaîné ; il donne des connaissances moins certaines et moins durables ; il s'expose à laisser dans l'oubli des notions utiles, ou bien à les étudier imparfaitement ; il se voit enfin obligé de revenir souvent sur le même sujet. Il y a bien longtemps déjà, Nicole (1) signalait les inconvénients de l'enseignement occasionnel : « La pensée de ceux qui ne veulent point du tout de grammaire, n'est qu'une pensée de gens paresseux, qui se veulent épargner la peine de la montrer ; et bien loin de soulager les enfants, elle les charge infiniment plus que les règles, puisqu'elle leur ôte une lumière qui leur faciliterait l'intelligence des livres, et qu'elle les oblige d'apprendre cent fois ce qu'il suffisait d'apprendre une seule fois. »

Est-ce à dire que tout enseignement occasionnel soit à rejeter ? Oh ! non ; mais cet enseignement convient surtout pour *entretenir* et pour *étendre* les connaissances grammaticales. Il est, en effet, en particulier, nombre de remarques à faire d'une façon toute pratique, quand elles se présentent dans les textes (2). « Il va aussi de soi que l'enseignement occasionnel apparaît indispensable chaque fois qu'une incorrection se manifeste dans le langage écrit, et aussi lorsque, dans les exercices de langue, le besoin se fait sentir soit de graver la notion théorique, soit de s'assurer que l'enfant applique avec réflexion (3) ».

Certains professeurs se font une étrange illusion : fatigués de l'enseignement régulier, qu'ils n'ont pas su donner avec intérêt, ils sont tout heureux de s'en débarrasser ; mais cet enseignement occasionnel, qui leur sourit tant, parce qu'il leur laisse plus de liberté, est autrement difficile, s'il est compris comme il doit l'être. Il suppose une connaissance bien plus approfondie, un sens grammatical bien plus exercé ; car je ne puis supposer que, s'emparant d'un mot ou d'un fait

(1) Nicole, *Traité de l'éducation d'un prince*, dans Carré, *Les Pédagogues de Port-Royal*, Paris, 1887, p. 196.

(2) Voir ma *Pédagogie à Giessen*, pp. 117-118.

(3) *Gymnastique scolaire*, article cité plus haut, p. 68.

grammatical du texte, le professeur abandonne le livre de lecture pour donner une théorie qui ne s'y rattache que de loin ; ce ne serait plus de l'enseignement occasionnel : ce serait de l'enseignement régulier ou systématique, se greffant, on ne sait comment, sur une leçon de lecture.

Renonçons sans hésiter aux voies détournées : allons droit au but. Prenons-en notre parti et étudions la grammaire, sans faire la moue. Elle a certes ses difficultés, comme les autres branches ; elle peut être parfois ennuyeuse, comme plus d'une page d'arithmétique ou même d'histoire ; mais à quoi bon nous récrier ? Nous avons besoin de la grammaire à chaque instant, en parlant et en écrivant. N'ayons pas à nous reprocher, au sortir du collège, de n'avoir pas voulu l'étudier une bonne fois. On disait un jour, très justement, en plaisantant : « La grammaire, c'est une vieille fille ; défiez-vous d'elle ; elle se venge cruellement des jeunes gens qui l'ont délaissée. » Demandons donc à nos professeurs de nous apprendre à lui faire un doigt de cour, pour n'avoir pas à souffrir plus tard de sa mauvaise humeur.

MANUELS. — L'enseignement régulier ou systématique doit être basé sur un *manuel*.

— On est d'accord pour demander que ce manuel soit simple, exact, méthodique, et qu'il énonce en très peu de mots les principes essentiels ; qu'il soit fort sobre d'explications ou de questions de détails, et qu'il rende sensible, par l'emploi de caractères différents, la distinction entre l'indispensable et l'utile. Mais quelle part convient-il de faire aux résultats de la grammaire historique (1) ? La grammaire his-

(1) Voici deux témoignages. Brachet, *Nouvelle grammaire française* : « Croire que l'explication historique remplacera pour les enfants l'étude des règles, donner prématurément une dose de science qu'ils ne peuvent porter, enfin leur transmettre des idées philologiques erronées, tels sont, pour n'en point signaler d'autres, les plus graves écueils de la méthode nouvelle. » — Chassang, *Nouvelle grammaire française, cours élémentaire* : « La méthode comparative et historique s'impose, pour toutes les langues, à l'enseignement supérieur, et pour la langue grecque, à l'enseignement moyen ; elle peut même, en une certaine mesure, trouver sa place dans l'enseignement moyen pour la langue latine et la langue française ; mais elle me paraît tout à fait inapplicable dans l'enseignement élémentaire du français. Avant d'apprendre comment la langue française, issue en grande partie du latin populaire, est devenue ce qu'elle est, en passant par bien des transformations à travers le moyen âge et les temps modernes, il faut savoir et bien savoir l'état actuel de la langue. Ce n'est que plus tard, après l'étude régulière des langues classiques, et par suite de revisions progressives de la grammaire, qu'on trouvera dans l'étude historique de la langue française l'explication de bien des faits qui, au premier abord, paraissent des irrégularités et des anomalies. » — Dauzat, *La crise du français et l'enseignement de la grammaire historique*, dans la *Revue universitaire*, 1908, 1, p. 114, demande un petit cours de grammaire historique en troisième ou en seconde des lycées français. — Dulong, *L'enseignement du français en première*, id., 1908, 2, p. 95, dit, de son côté : « Je suis certes fort partisan de la grammaire historique. Mais peut-être serait-il bon de bien connaître d'abord la grammaire ordinaire. La grammaire historique montre que certaines règles en vigueur aujourd'hui sont peu fondées en droit et en raison. C'est, il me semble, ce que les élèves retiennent le mieux de cette étude. Toujours est-il que leur syntaxe est singulièrement indépendante. » Cf. Brunot, *L'emploi de la grammaire historique et comparée dans l'enseignement de la langue française*. (Conférences du musée pédagogique, Paris, 1906).

torique est évidemment déplacée à l'école primaire ; et même au collège, elle ne peut être que d'un emploi très discret. Retenons-le bien. L'explication historique ne remplace pas l'étude des règles ; elle est certes une satisfaction donnée à l'esprit, en tant qu'elle rend compte de faits souvent étranges à première vue ; elle peut même, dans une certaine mesure, alléger la mémoire ; mais elle n'en est pas moins souvent une sorte de luxe ou de curiosité érudite qu'on n'est en droit d'imposer aux élèves, que si le programme général leur en laisse le loisir, s'ils peuvent comprendre facilement ces notions et si celles-ci sont dûment établies. En cette matière, il sera toujours prudent de s'en tenir à la recommandation de M. Brunot, auteur d'un *Précis de grammaire historique de la langue française* (Paris, 1887) : « Il ne faudra, dit-il, aborder l'étude de la grammaire historique que lorsqu'on sera bien assuré de savoir assez de latin pour la poursuivre, et surtout de posséder assez bien son français pour ne plus craindre de le perdre. » En un mot, des explications historiques à petites doses, voilà ce que l'intérêt bien compris du collégien réclame, aujourd'hui que l'on demande à cor et à cri de ménager autant que possible nos élèves (1).

Il convient, en présence de certains abus, d'ajouter ici que le professeur évitera, autant que possible, d'apporter des changements au manuel. Ces changements, qui manquent souvent d'exactitude, sont d'ordinaire en contradiction manifeste avec les théories et la méthode de l'auteur qu'on a choisi.

PRINCIPES GÉNÉRAUX. — PREMIER PRINCIPE : LE PROCÉDÉ. — Le procédé à employer de préférence, c'est l'*induction*. On part d'exemples, de phrases complètes, et l'on conclut à la règle. « Cette marche, comme le dit M. Sosset (2), est fondée autant sur le mode de développement intellectuel de l'enfant, que sur la nature de la science grammaticale, qui n'est autre chose que le résultat des observations raisonnées faites sur la manière dont se sont exprimés les grands écrivains. »

S'ensuit-il qu'il faille partout et toujours — j'ai surtout en vue ici la lexicographie et le collège — employer l'*induction* ? Je ne le pense pas. Il faut tenir compte du développement de l'intelligence des élèves et les habituer peu à peu à descendre du général au particulier, du principe aux conséquences, de la règle à l'exemple. On recourra donc à la *déduction*, quand le premier procédé paraîtrait trop long, pourrait

(1) Dans mes *Trois universités allemandes considérées au point de vue de l'enseignement de la philologie classique* (Strasbourg, Bonn et Leipzig), Louvain, 1882, pp. 219 s., j'ai fait ressortir la nécessité pour le philologue d'étudier la grammaire comparée.

(2) Sosset, *De l'emploi d'une grammaire dans la classe supérieure des écoles primaires*, dans l'*Abeille*, 1856-57, p. 301.

entraîner une perte de temps, manquer, par sa répétition trop fréquente, de vie et d'intérêt, et causer de l'ennui aux élèves. Le mélange de l'induction et de la déduction, appliquées judicieusement selon les circonstances, jette de la variété dans un enseignement qui perdrait toutes ses qualités par la monotonie. Il donne aussi de la souplesse à l'esprit de l'enfant (1).

SECOND PRINCIPE : LA FORME D'ENSEIGNEMENT. — Le choix de la forme d'enseignement dépendra du sujet de la leçon et du degré d'intelligence des élèves.

A) *La forme heuristique* (2). — En général, la meilleure forme à adopter pour enseigner la grammaire est, sans contredit, la *forme heuristique*, celle qui consiste à faire trouver par les élèves eux-mêmes ce qu'on veut leur apprendre : on leur met sous leurs yeux des phrases sur lesquelles on les questionne pour les porter à observer, à réfléchir et à raisonner, ou pour leur faire constater un fait, en rechercher la cause et en tirer une conséquence générale.

Le succès de la méthode heuristique dépend surtout du choix des exemples et de la manière de poser les questions.

Les *exemples* doivent toujours renfermer une application juste, simple et facile de la règle à découvrir, et qui permette de bien l'apprécier au point de vue de la raison. Ils doivent être courts, afin qu'on puisse plus facilement en saisir le sens total, et que les mots qui sont l'objet de la règle soient rapprochés le plus possible. Si la règle doit résulter de la comparaison de deux ou de plusieurs exemples, il convient que le second et les suivants ne soient que le premier modifié par une transposition, une suppression, une addition ou une substitution de mots : la comparaison est alors plus facile et plus frappante que si l'on procédait sur des exemples tout différents pour la pensée et pour la forme.

Pour faciliter l'intelligence de la matière, il faut que les exemples sur lesquels on procède soient mis sous les yeux des élèves. Dans certains cas, le sujet de la leçon étant, par exemple, relativement facile et les élèves assez avancés, il suffit qu'ils soient en évidence dans leur grammaire, distingués et dégagés de tout ce qui s'y rapporte ; mais lorsqu'on a à traiter un sujet important et difficile, il vaut mieux

(1) Tel est aussi l'avis de Lenient, p. XII, dans la préface pédagogique de la *Grammaire* de Noël et Chapsal, cours supérieur.

(2) J'ai reproduit textuellement, dans la brochure *Quelques mots*, p. 31, deux leçons sous la forme heuristique publiées par mon père dans l'*Abeille* (1857-1858), pp. 549, 258 et 308, et réimprimées dans son *Cours approfondi de syntaxe* (Mons, 1867), pp. 27-38. Il m'a paru inutile de donner une ou deux leçons sous la forme expositive, puisque la marche est au fond la même. Mon père en a cependant publié plus d'une dans la même revue : *L'orthographe grammaticale de certains mots employés pour exprimer les qualités des objets relativement à la couleur* (*Abeille*, 1858-1859, p. 563, et 1859-1860, pp. 24 et 76), *Nombre du verbe être accompagné de ce*, (id., 1860-1861), pp. 509 et 559, et (1861-1862), pp. 29 et 242.

les écrire au tableau : on est plus sûr de l'attention des élèves ; on peut leur montrer les mots qui entrent dans l'explication des exemples ; et en formulant soi-même la règle ou en la faisant formuler par les élèves, on peut encore indiquer ces mots sans les citer, et passer ainsi plus facilement d'un fait particulier à un fait général, du concret à l'abstrait. Exposer une règle au moyen de phrases données seulement de vive voix, ce serait le plus souvent aussi absurde que de résoudre un problème quelque peu compliqué, lorsqu'il n'est énoncé que verbalement.

Quand plusieurs règles se rapportent à un même point, ou qu'une règle est sujette à quelques exceptions, les phrases qui ont servi à les établir doivent être conservées au tableau et distinguées les unes des autres, soit par des chiffres, soit par des lettres qui rendent sensibles les divisions et les subdivisions de la matière : ils permettent ainsi de faire, à la fin de la leçon, ou avant de passer à un autre sujet, un résumé qui frappe vivement l'esprit des élèves.

Pour réussir dans l'emploi de la forme heuristique, il ne suffit pas de bien choisir ses exemples ; il faut encore savoir habilement *interroger*.

Toujours claires et précises, courtes autant que possible, les *questions* doivent être formées et combinées de telle façon qu'elles amènent facilement et directement les élèves à découvrir les règles et les exceptions, et à reconnaître si elles sont rationnelles ou arbitraires. Constaté un fait, en rechercher la cause, et en tirer une conséquence générale ; comparer entre eux deux ou plusieurs exemples pour reconnaître de quoi dépend l'orthographe grammaticale ou l'emploi d'un mot ; passer d'une règle générale à une exception ou à une remarque particulière, tel est ordinairement le but auquel doivent tendre les questions. Une instruction solide, une pratique raisonnée, du savoir-faire, une certaine habileté, sont nécessaires pour appliquer avec fruit cette forme d'enseignement.

B) *La forme expositive*. — La forme heuristique n'est réellement avantageuse qu'à la condition d'être appliquée à des sujets qui s'y prêtent bien et qui demandent à être traités d'une manière raisonnée ; elle est toujours assez lente. Il en résulte qu'elle ne mérite notre préférence que lorsque le plus de temps qu'elle exige sera employé à produire de meilleurs fruits. Dans tous les autres cas, et, en général, si l'on s'adresse à des esprits plus avancés, susceptibles de plus d'attention et d'efforts, on exposera les règles, soit en les déduisant de l'explication des exemples qui les précèdent, soit même, mais plus rarement, en les énonçant simplement et en les expliquant ensuite ; ou l'on se bornera, surtout pour les parties les plus faciles du cours, à lire ou à faire lire par les élèves, à tour de rôle, quelques numéros

de l'ouvrage qu'ils ont entre les mains, en leur expliquant ou en leur faisant expliquer ce qui pourrait ne pas être compris par une première lecture. Ces différents procédés, employés alternativement, donnent de la variété aux leçons et les rendent moins fatigantes pour le maître et pour les élèves.

C'est donc une erreur chez certains réformateurs de vouloir imposer partout et toujours la forme heuristique : en principe, on n'hésitera pas à la préférer à l'autre ; mais on recourra avantagement à la forme de l'exposition continue, pour traiter un sujet très simple, tel que la place et la répétition des pronoms personnels sujets ; parfois, on lira ou l'on fera lire par les élèves le texte de la grammaire, et on les questionnera sur les mots qu'ils pourraient ne pas comprendre. Tout en cherchant la variété, on se laissera guider, dans le choix des procédés, par le degré d'avancement des élèves et par les difficultés du sujet.

Ces principes établis, voici la marche d'une leçon de grammaire sous la forme heuristique et même, *mutatis mutandis*, sous la forme expositive.

MARCHE D'UNE LEÇON. — 1. Le professeur commence par une répétition soit de la leçon précédente, soit des principes ou des règles qui sont nécessaires à la nouvelle leçon, dont le sujet est indiqué en un mot.

2. Il écrit au tableau un exemple, de préférence celui de la grammaire.

3. Il le fait lire par un élève, et il l'explique ou le fait expliquer au point de vue du fond ou de la forme, du moins si c'est nécessaire.

4. Par des questions bien coordonnées, il amène les élèves à découvrir la règle. Les mots qui font l'objet de la règle, sont soulignés.

5. Il fait énoncer la règle d'après l'exemple écrit au tableau, d'abord d'une manière concrète, puis d'une manière abstraite. Il l'énonce lui-même, quand il pense, en tenant compte des réponses qu'il a reçues, que les élèves auraient trop de peine à l'énoncer.

La définition ou la règle est formulée autant que possible comme dans le manuel.

6. Après avoir fait trouver la règle, il en fait rechercher, si possible, la raison. « L'ordre invariable à suivre, dit M. Bréal (1), me paraît être celui-ci : 1° l'usage ; 2° la règle ; 3° (toutes les fois que cela se pourra) la cause de la règle ».

7. Si la règle est complexe, le professeur, après avoir fait découvrir, par un exemple, la première partie de la règle, écrit au tableau un second exemple, qui ne sera, autant que possible, que le premier

(1) M. Bréal, *Mélanges de linguistique et de mythologie*, Paris, 1878, p. 357.

légèrement modifié; il questionne, fait conclure, rapproche cet exemple du précédent, en montrant les ressemblances et les différences, fait tirer la conclusion de cet examen, en demandant qu'on énonce la règle, d'après les exemples écrits au tableau, d'abord d'une manière concrète, puis d'une manière abstraite.

8. En général, il faut, selon les difficultés de la règle, porter au tableau, après l'énoncé de la règle, un ou deux exemples nouveaux qui peuvent être fournis, le cas échéant, par les élèves. Ces derniers exemples sont effacés au fur et à mesure, pour ne laisser que le premier exemple de chaque cas, de façon qu'à la fin de la leçon on ait au tableau l'ensemble du sujet traité.

9. A la fin d'une leçon qui comprend l'étude successive de plusieurs règles ou principes se rattachant à un même ordre d'idées, le professeur fait la synthèse; il questionne, à cet effet, les élèves, qui forment les règles en ayant les yeux sur les exemples écrits au tableau. En vue de cette synthèse, il distingue les exemples par des lettres, qui rendent sensibles les divisions et les subdivisions de la matière.

10. La synthèse faite ou bien l'unique règle expliquée, le maître lit le manuel, s'il le juge à propos, et il passe à un exercice d'application fait de vive voix.

Il est bien entendu que selon le degré d'intelligence des élèves, leurs connaissances et la difficulté du sujet, on verra dans une seule leçon une ou plusieurs règles d'un même chapitre. Je n'ai pas, je pense, à insister sur ce principe de méthodologie générale que l'enseignement doit marcher à pas lents, tout comme à petits pas, selon l'expression du Père Girard : « On connaît, dit le grand pédagogue ⁽¹⁾, l'ancienne règle de l'art d'enseigner : étudier peu de chose à la fois, mais bien et beaucoup la même ; c'est ainsi que l'on peut faire de profondes et par conséquent de durables impressions sur les jeunes esprits. »

EXERCICES D'APPLICATION. — La pratique marche de pair avec la théorie : toute leçon est suivie d'un ou de plusieurs exercices, selon les besoins des élèves. On le sait : le succès dépend des exercices d'application. Il y a même des parties pour lesquelles la théorie se réduit à peu de chose ; toute la difficulté consiste dans la pratique.

RECUEIL D'EXERCICES. — Pour assurer le succès des exercices, on remettra entre les mains des élèves un recueil imprimé. L'attention des élèves est plus facile ; ils comprennent plus aisément, et l'exercice se fait plus rapidement.

Le recueil doit former un volume distinct. La grammaire ne peut donc être entremêlée d'exercices ; sinon l'élève interrogé y chercherait

(1) G. Girard, *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, Paris, 1881, p. 50.

toujours la solution des difficultés qu'on lui soumet. Un tel livre tue toute initiative, ou tout au moins distrait l'élève. Rien de plus pratique qu'un texte dégagé de tout élément étranger (1).

En général, le recueil renfermera des phrases isolées, parce qu'elles s'adaptent plus aisément aux règles, qu'elles permettent de présenter les difficultés avec ordre, qu'elles les rendent plus frappantes, qu'elles abrègent considérablement les exercices, et qu'elles peuvent être composées de façon qu'elles ne contiennent aucun fait grammatical ignoré des élèves ; mais pour les exercices de récapitulation, on préférera des morceaux en texte suivi, dont on aura soin de ne pas torturer le texte.

Dans le choix des phrases, on ne perdra pas de vue que l'enseignement de la grammaire, comme tout autre, doit servir, autant que faire se peut, à former le cœur en même temps que l'esprit des élèves. Or, il peut concourir à cette double fin par les exemples employés dans les leçons et dans les exercices ; il faut pour cela que ces exemples expriment une vérité, une pensée morale, une maxime, une règle de conduite, un fait historique, une connaissance utile (2). Ainsi tombe l'objection qu'on a faite aux phrases détachées, de n'offrir aux élèves que des idées dépourvues d'intérêt.

Un recueil d'exercices n'est pas toujours suivi de point en point : l'intelligence des élèves ou le temps dont on dispose, demande que tel exercice ne se fasse qu'en partie, et que tel autre soit complètement omis.

EXERCICES ORAUX ET ÉCRITS. — En général, les exercices se font immédiatement après la leçon, surtout avec les commençants ou quand la matière est difficile ; mais avec des élèves avancés, ils sont quelquefois remis à la leçon suivante, si le professeur a cru avantageux de ne pas scinder une matière assez étendue : les élèves ont alors à préparer de vive voix pour cette leçon un ou plusieurs exercices désignés.

Les exercices se font ou de vive voix ou par écrit. Les exercices oraux concourent au même but que les exercices écrits, mais ils exigent beaucoup moins de temps.

Pour éviter que les élèves ne fassent trop de fautes dans un exercice écrit, le maître le leur fait faire en classe de vive voix, avant de le leur donner, en tout ou en partie, comme devoir écrit.

Dans les exercices oraux, le maître explique le sens d'un mot ou le sens total d'une phrase, quand il juge que les élèves ne peuvent le comprendre suffisamment par eux-mêmes. Ceux-ci, à tour de rôle, font sur une phrase l'exercice demandé.

(1) Eckstein, p. 155.

(2) J. Ziehen, *Ueber die Verbindung der sachlichen mit der sprachlichen Belehrung*, Frankfurt a. M., 1902.

Sans se borner à cet exercice, le maître profite de l'occasion pour rappeler tantôt des définitions, tantôt des règles que les élèves sont censés connaître. Cet exercice de récapitulation se fait sur chaque phrase immédiatement après l'exercice principal, à moins que celui-ci ne soit un peu difficile ; dans ce cas, il est nécessaire de ne faire l'exercice de récapitulation qu'après avoir terminé complètement l'exercice particulier.

Ici, comme dans la théorie, le professeur habitue les élèves à observer, à réfléchir et à raisonner.

CONJUGAISONS ET ANALYSES. — On a abusé autrefois des longues conjugaisons écrites, dans lesquelles on faisait défiler en même temps les seize ou dix-neuf temps ; ce n'est pas une raison pour les proscrire entièrement. « La pratique de la conjugaison, dit très bien M. Carré (1), aide puissamment à la correction du langage. N'est-il pas vrai que la plupart des fautes qu'on relève dans les petites compositions des écoliers proviennent d'un mauvais emploi du verbe ? Ses formes sont si nombreuses et ses nuances si délicates ! Et puis il est des fautes qui sont toutes locales, inhérentes au milieu dans lequel vit l'enfant : il ne suffit pas de les lui signaler, il faut les combattre sans cesse et par des exercices tout spéciaux. » Et si je me place au point de vue de notre enseignement moyen, je dois ajouter que l'étude de la conjugaison latine est souvent entravée par une connaissance insuffisante de la conjugaison française. La pratique de la conjugaison s'impose donc dans nos classes ; mais il convient de faire conjuguer de préférence de vive voix, afin de gagner du temps et de rendre l'exercice vivant, moins machinal, plus réfléchi. En tout cas, que l'exercice soit oral ou écrit, on ne fera conjuguer que d'une façon concrète, c'est-à-dire que le verbe sera accompagné de son sujet et de ses compléments ; on fera employer les verbes d'un certain nombre de phrases à un temps indiqué ; ou bien encore on demandera de mettre des phrases, selon le cas, au singulier ou au pluriel, à l'actif ou au passif, etc. Un bon exercice oral, c'est de partager vivement entre plusieurs élèves les différentes personnes d'un temps, toujours bien entendu, avec des phrases complètes.

Le même discrédit a failli atteindre les analyses ; on en avait abusé, comme des conjugaisons. Au lieu de les réformer, on a voulu les supprimer. L'analyse grammaticale est cependant indispensable pour asseoir les notions fondamentales de la grammaire sur la nature, la forme et la fonction des mots ou des locutions qui en tiennent lieu : ce n'est, en somme, que l'application de la lexigraphie. L'analyse logique, bien comprise, n'est pas moins utile : elle sert de fondement

(1) Carré, *L'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la langue française dans les écoles primaires*, Paris, 1889, p. 57.

à la construction, à la ponctuation et à l'application de quelques règles de syntaxe (1). Appliquée à la proposition, elle n'est que l'analyse grammaticale simplifiée, débarrassée de tout ce qu'il y a de plus élémentaire; appliquée à la phrase, elle fait considérer celle-ci dans son ensemble et dans ses grandes parties ou propositions.

← L'utilité de l'analyse, soit grammaticale, soit logique, ne pouvant être discutée, il importe que le maître s'abstienne d'en faire une étude trop savante ou un exercice mécanique, monotone et fastidieux, un formalisme sec et aride. Qu'il renonce donc à ces longues et interminables analyses écrites où l'élève laisse trotter sa plume sans se donner la peine de réfléchir. Qu'il les remplace par des analyses orales : elles permettent de soutenir plus aisément l'attention des élèves, de les faire réfléchir et raisonner, de leur donner les explications nécessaires, d'insister plus particulièrement sur les faits qui les arrêtent : en un mot, elles sont pleines de vie et plus profitables; elles n'ont rien de la sécheresse rebutante ou du mécanisme inintelligent des analyses écrites.

Veut-on faire des exercices écrits : on demandera aux élèves de former quelques propositions dont on donnera tour à tour le sujet, le verbe, l'attribut; on fera compléter des propositions en y ajoutant un complément direct, indirect ou circonstanciel. Autre exercice : on fera souligner les mots ou les propositions dont on demande, par exemple, la nature : c'est là de l'analyse *partielle*; l'analyse *complète* se fait alors de vive voix.

Je ne puis qu'approuver les procédés graphiques qui se bornent à un trait simple, à un trait double et à une ligne ondulée; mais, au risque de passer pour rétrograde, je repousse toutes ces notations bizarres ou compliquées qu'ont inventées M^{me} Pape-Carpentier, Grosselin et les pédagogues américains (2).

EXERCICES D'INVENTION. — Abstraction faite des exercices du recueil, il est utile de faire former de vive voix par les élèves eux-mêmes des phrases où la règle enseignée soit observée. Ces exercices d'invention, tout en apprenant à l'élève à bien penser, attirent particulièrement son attention sur la correction du langage parlé. Mais pour qu'ils n'absorbent pas trop de temps, il faut que le maître n'abandonne pas entièrement les élèves à eux-mêmes, qu'il leur vienne en aide au besoin, en présen-

(1) S'agit-il de construire et de ponctuer une phrase, il faut savoir en distinguer les différentes parties et saisir le rapport qu'elles ont entre elles; s'agit-il de l'orthographe grammaticale d'un mot, il faut déterminer la nature de ce mot et la fonction qu'il remplit; s'agit-il de l'emploi d'un mot, il est nécessaire de connaître ou le rôle qu'il joue dans le discours, ou la relation qu'il a avec d'autres mots. Mieux on sait analyser, mieux on sait comprendre et observer les règles de la construction, de la ponctuation et de la syntaxe.

(2) Voyez ces divers procédés dans Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, II^e partie, t. I, p. 12.

tant à leur esprit un sujet qui leur soit suffisamment connu, et en leur suggérant les idées nécessaires pour la formation des phrases demandées ; il les habituera à rechercher de préférence les éléments de leurs phrases dans les différentes matières qui leur sont enseignées, dans l'histoire, la géographie et les sciences naturelles, dans les vérités religieuses et morales, dans les devoirs que nous avons à remplir envers Dieu, envers la patrie, envers nos parents, envers nos semblables, envers nous-mêmes.

RÉCITATION DE LA LEÇON. — Jusqu'ici nous avons vu : 1° la *leçon* proprement dite, faite par le maître, de préférence sous la forme heuristique ; 2° les *exercices oraux* d'application ou d'invention qui familiarisent l'élève avec la règle ou les règles expliquées, et qui lui permettent de faire, le cas échéant, le *devoir écrit* sans trop de difficultés.

La leçon suivante commence par la récitation des règles expliquées et appliquées. Comment cette récitation doit-elle se faire ? Selon l'opinion de la grande majorité des pédagogues, les élèves des écoles primaires ou des classes inférieures des athénées et des collèges, doivent apprendre par cœur les définitions et les règles essentielles. Mais, à mon avis, il ne faut pas que l'instituteur ou le professeur soit trop rigoureux : il y a, en effet, des termes équivalents qui peuvent être employés, sans différence sensible, l'un pour l'autre. Il ne faut pas non plus que l'enfant apprenne tout par cœur, mais seulement le strict nécessaire ; en général, il y a beaucoup de points qu'il suffit de comprendre et de savoir reproduire à sa manière, de vive voix : une explication, une remarque, une observation, ne doivent pas plus être apprises par cœur que la démonstration d'un théorème, la solution d'un problème.

Il convient de venir en aide à la mémoire par les dénominations, par la manière de donner les définitions, par l'arrangement des mots, quand il y a énumération ; on indique alors aux élèves le moyen d'aider la mémoire. Ainsi l'on retiendra facilement les verbes neutres qui se conjuguent toujours avec l'auxiliaire *être*, savoir : *aller, arriver, venir, — naître, éclore, — décéder, mourir, — choir*, si l'on remarque que les trois premiers expriment une idée de mouvement, que *naître* et *éclore* marquent l'action par laquelle on entre dans la vie, *décéder* et *mourir*, celle par laquelle on en sort. De même, pour s'imprimer dans la mémoire les verbes *savoir, oser, pouvoir* et *cesser*, avec lesquels on supprime généralement *pas* et *point*, lorsque, accompagnés de la négation, ils sont suivis immédiatement d'un infinitif, il suffit de les énumérer, en les liant deux à deux : *savoir oser, — pouvoir cesser*. Quand il s'agit de confier une énumération à la mémoire, il faut avoir soin d'en ranger les termes dans l'ordre le plus facile à retenir, comme je l'ai fait pour les verbes précités, et de

ne jamais les déplacer : il s'établit alors, sans qu'on s'en aperçoive, une liaison entre les mots qui conduit de l'un à l'autre. « Répétez fréquemment, dit le P. Girard (1), une série donnée de pensées ou même de mots, et la mémoire vous la rendra dans le même ordre. »

Après la récitation de la règle ou des règles, on passe, le cas échéant, à la correction du devoir donné et à de nouvelles applications, ou à l'exposé de la matière suivante.

RÉPÉTITIONS. — Des répétitions se font petit à petit dans chaque leçon, amenées par le nouveau sujet : ce sont des répétitions occasionnelles. Ainsi, quand la matière s'y prête, on relie les règles de la syntaxe à ce qu'on a vu dans la lexicographie. Exemple : la syntaxe de l'article a pour objet l'emploi de ce mot, sa répétition ou sa non-répétition. Or, quand il s'agit de l'emploi d'un mot, il faut se demander à quoi sert ce mot : qu'est-ce que l'article ? De la définition, on passe à la règle générale.

Des répétitions régulières se font quand on a achevé un chapitre un peu long ou une certaine partie du cours formant un tout.

On procède théoriquement et pratiquement : tantôt le maître revoit directement la théorie en interrogeant les élèves et en leur donnant ensuite des exercices ; tantôt il se contente d'exercices et ne fait rappeler qu'incidemment la théorie.

Comme *exercices de récapitulation*, je recommande : 1° les exercices de diverse nature qui ont pour objet, soit des phrases détachées, soit, de préférence, des morceaux en texte suivi choisis *ad hoc* et figurant dans le recueil des élèves ; 2° des dictées ; 3° l'explication grammaticale de morceaux littéraires. Un mot de chacun de ces exercices.

1° *Exercices de récapitulation.* — Tels sont les exercices que l'on trouve dans nos recueils : ils se font par écrit sous forme de dictée, ou de vive voix.

2° *Dictées.* — Abstraction faite de ces casse-tête chinois dans lesquels on a pendant longtemps accumulé à plaisir les difficultés d'orthographe, les seules dictées recommandables comme exercices de récapitulation de la grammaire, sont de deux genres : ce sont des extraits d'auteurs classiques *reproduits fidèlement* ou *remaniés*.

Les textes remaniés permettent d'appliquer, en peu de lignes, un plus grand nombre de règles et d'observer un ordre et une progression qui sont indispensables ; mais ces avantages sont souvent contrebalancés par les bizarreries d'un style qu'on a torturé pour y faire entrer l'une ou l'autre règle de grammaire. Les dictées extraites textuellement des auteurs classiques n'ont pas cet inconvénient ; mais

(1) Girard, p. 88.

il n'est pas aisé d'en trouver qui présentent assez de difficultés pour ne pas faire regretter le temps qu'on y a consacré. On ne saurait donc choisir ces dictées littéraires avec trop d'attention, et, quand on en retouche le texte, on ne saurait montrer trop de prudence.

Ces conseils suffisent pour le moment ; je les compléterai en traitant spécialement de l'orthographe.

3° *Explication grammaticale de morceaux littéraires* (1). — Cet exercice a pour objet de montrer l'application faite par un auteur d'un certain nombre de règles, et de faire les remarques particulières auxquelles le texte donne lieu. Cette étude a pour but de fortifier, de compléter et d'étendre les connaissances des élèves, et de développer chez eux l'esprit d'observation nécessaire pour parvenir à bien connaître une langue.

Le fruit de l'explication grammaticale d'un texte suivi, dépend du choix des remarques et de la manière de les présenter. Si, d'une part, il faut passer sous silence tout ce qui est trop élémentaire, on doit, d'autre part, éviter d'exposer ou de rappeler toute une théorie à propos d'un fait particulier, et se borner à dire ce qui est nécessaire pour que ce fait soit bien compris, c'est-à-dire pour que les élèves puissent se rappeler les règles qu'ils ont oubliées, ou résoudre des difficultés semblables à celles dont on leur donne la solution. Quant à la forme qu'il convient de donner aux explications grammaticales, on en trouvera des exemples dans le *Cours supérieur de grammaire* de mon père.

On peut commencer l'étude grammaticale d'un morceau de littérature en rendant compte de la division du sujet en alinéas, et de la division de chaque alinéa en phrases. Mais quand le morceau choisi ne se prête pas bien à cet exercice, on l'étudie phrase par phrase, en faisant sur chacune les remarques générales ou particulières auxquelles elle se prête le mieux : d'abord celles qui ont pour objet l'analyse logique, la construction, la ponctuation ou l'emploi des modes et des temps ; ensuite celles qui ont trait aux autres règles de la syntaxe, aux formes irrégulières des verbes, à la dérivation et à la composition des mots, aux homonymes, aux paronymes, aux synonymes dont l'étude se rattache à la grammaire.

Le maître procède par questions, jusqu'à ce que ses élèves aient acquis une certaine habileté à déterminer par eux-mêmes les principales remarques à faire sur un texte donné. Alors, après avoir préparé le morceau, ils expliquent, à tour de rôle, une ou plusieurs phrases, en suivant la marche tracée.

(1) Deux fables. *L'Aveugle et le Paralytique*, *Le Gland et la Citrouille*, sont expliquées, l'une au point de vue lexicographique, l'autre au point de vue syntaxique, dans nos *Quelques mots* ou dans les *Exercices grammaticaux* de mon père, *Cours moyen*, 1^{re} et 2^e parties.

§ 2. — L'orthographe et le rôle de la dictée (1).

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET ORTHOGRAPHE USUELLE. — L'orthographe grammaticale s'acquiert par l'étude des règles de la grammaire; l'orthographe usuelle est surtout du ressort de la mémoire.

BUT DES DICTÉES — Les dictées n'ont pas pour but d'enseigner l'orthographe *usuelle* et l'orthographe *grammaticale* : elles ne peuvent que contrôler les connaissances des élèves sous ce double rapport, bien qu'on ne puisse nier que, si l'on procède avec méthode, elles ne fassent contracter l'habitude de bien orthographier.

PRINCIPES GÉNÉRAUX. — L'orthographe usuelle est plutôt affaire de *mémoire* que de *raisonnement*. Pour qu'un élève puisse écrire convenablement un mot quelconque qui ne s'écrit pas absolument comme il se prononce, il faut ou que déjà il l'ait vu écrit lui-même quelque part, ou qu'il l'ait bien écrit lui-même et qu'il s'en souviennne.

Or, le souvenir complet d'un mot comprend quatre souvenirs distincts : 1° un souvenir *auditif*, si déjà on a entendu le mot ; 2° un souvenir d'*articulation* (2), si déjà on l'a prononcé ; 3° un souvenir *visuel*, si déjà on l'a vu imprimé ou écrit ; et 4° enfin, un souvenir *graphique* (3), si déjà on l'a écrit.

Ce point établi, il s'agit de déterminer, de notre point de vue, l'importance comparée de ces divers souvenirs. Les deux mémoires *les moins précises*, ce sont les souvenirs d'*audition* et les souvenirs d'*articulation*, et les mémoires *les plus importantes*, ce sont les souvenirs *visuels* et les souvenirs *graphiques*.

En d'autres termes plus simples, on apprend l'orthographe d'usage surtout en voyant et en écrivant les mots, en partie aussi en les entendant prononcer distinctement et en les articulant soi-même d'une

(1) J. Payot, *Réforme de la dictée à l'école primaire et dans les classes élémentaires des lycées et collèges*, dans la *Revue universitaire*, 1896, 2, p. 27 ; J. Carré, *De la dictée comme moyen d'enseigner l'orthographe*, dans la *Revue pédagogique*, 1896, 2, p. 498 ; A. Aignan, *La dictée et l'enseignement de l'orthographe*, dans la même revue, 1897, 1, p. 32 et suiv. ; les conclusions sur la dictée adoptées par les conférences pédagogiques du département des Basses-Pyrénées, dans *L'Observateur*, 1895, p. 443 et p. 458, ou dans la *Revue pédagogique*, 1895, 2, p. 377 ; F. Collard, *La dictée*, dans *l'École nationale*, 1901, p. 393 ; *De la dictée en langue maternelle, Réponse des corps professoraux des athénées*, dans la *Revue des Humanités*, 6, Documents, p. 15 ; p. 33, ou dans la *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1904-1905, p. 165, ou dans *le Moniteur* du 22 février 1905. F. De Meyer, *De la dictée en langue maternelle*, dans la *Revue des Humanités*, 11, p. 131, reproduit, comme il le dit du reste, nos idées à ce sujet. Cf. Lay, *Führer durch den Rechtschreib-Unterricht*, Karlsruhe, 1897 ; H. Schiller, *Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie*, Berlin, 1898.

(2) Observez votre classe quand vous dictez ; vous verrez des élèves articuler à voix basse certains mots dont l'orthographe les embarrasse.

(3) Que de fois des élèves et des hommes faits, avant de coucher sur le papier un mot d'une orthographe difficile, l'écrivent dans l'air, à la volée, pour se guider par le souvenir graphique !

manière bien nette ; ce qui revient à dire que l'élève apprend l'orthographe en se mettant les mots dans les *yeux*, dans la *main*, dans les *oreilles* et dans les *cordes vocales*.

De là découlent les conséquences suivantes.

1° Il ne faut laisser voir aux élèves et surtout ne leur jamais laisser écrire que des mots bien orthographiés. Partant, on bannira rigoureusement les dictées à pièges continus, et si, dans une dictée bien choisie d'ailleurs, il se présente des mots d'une orthographe difficile, le professeur les écrira au tableau noir, avant la dictée. Ce sont là les *précautions* à prendre pour éviter les fautes.

2° Si, malgré ces précautions, les élèves ont commis quelques fautes, il est nécessaire que la correction les efface totalement pour leurs yeux et qu'elle détruise le souvenir graphique vicieux. Il en résulte que le maître devra, d'après M. Payot (1) :

a) Raturer le mot mal écrit, de façon qu'il soit complètement illisible ;

b) Le récrire à l'encre rouge au-dessus du mot raturé : voilà pour la correction du souvenir *visuel* fautif ;

c) Obliger l'enfant à recopier dans la marge, au moins une douzaine de fois, et correctement, le mot primitivement mal écrit : voilà pour la correction du souvenir *graphique* fautif ;

d) Enfin, pour lier en un solide faisceau les souvenirs d'audition et d'articulation aux souvenirs visuels et graphiques, obliger plusieurs élèves d'articuler à haute voix les mots difficiles, en espaçant largement les syllabes, et jusqu'à ce qu'on arrive à une netteté parfaite.

Ainsi entendue, la dictée devient un pur *exercice de copie*, et il faut en conclure qu'elle est, au point de vue de l'orthographe usuelle, un moyen de *vérification* et non un procédé d'*étude*.

Mais, dira-t-on (2), si le maître ne peut pas compter sur la dictée pour initier ses élèves à la connaissance de l'orthographe, où trouvera-t-il un enseignement, direct cette fois, et qui soit autre que la correction des fautes commises par l'élève ? Je réponds : dans les leçons de *lecture*. L'enseignement direct de l'orthographe accompagne nécessairement la lecture : on ne peut faire lire les élèves sans attirer leur attention sur les mots dont l'orthographe est difficile ou irrégulière ; de tels mots, le maître les explique d'abord, les fait *lire* et *épeler* ensuite, les fait *écrire* enfin au tableau ou *copier* dans le cahier. Ce n'est pas tout. Il a soin de donner en dictée un morceau qui a fait, la veille, l'objet de la leçon de lecture. « Sachant que ce qu'ils lisent pourra faire l'objet d'une dictée, les élèves ne se préoc-

(1) J. Payot, p. 33 et suiv.

(2) J. Carré, p. 498.

cupent plus seulement, au moment de la lecture, de lire et de comprendre ce qu'ils lisent; mais ils remarquent aussi comment les mots s'écrivent et ils tâchent de ne pas l'oublier. C'est une habitude qu'ils contractent, qu'ils gardent ensuite dans leurs autres lectures et qui ne peut que les aider puissamment à apprendre et à retenir l'orthographe (1). » A ces exercices, le professeur joint, de temps à autre, la récitation littérale d'un texte, qui est également utile au point de vue de l'orthographe; car, pour retenir par cœur, l'enfant s'aide de la mémoire des yeux, il cherche à voir mentalement la page et la place des mots sur cette page; donc il *voit* alors leur forme (2).

Tout en comptant principalement sur les souvenirs visuels et les souvenirs graphiques, on ne méconnaîtra pas pourtant l'appoint du souvenir auditif ni celui de l'articulation: d'où nécessité pour les maîtres de prononcer distinctement, et pour les élèves d'articuler nettement dans la lecture, dans la récitation et dans la conversation. On ne négligera pas non plus, dans les leçons de lecture, d'étudier la composition et la dérivation des mots.

Cette préoccupation de l'orthographe doit suivre les élèves dans leurs devoirs écrits et dans tous les autres exercices de la classe. Il ne faut pas qu'ils se laissent aller à cette idée qu'ils n'ont à lui donner tous les soins que dans la dictée, et que partout ailleurs elle n'est qu'un accessoire dont ils peuvent ne pas tenir compte: de là, dans leurs cahiers, ces dictées sans fautes, alors que tous les autres devoirs en fourmillent. C'est ainsi que leurs yeux s'habituent à voir des mots mal écrits, leur main à les mal écrire, et qu'il est difficile ensuite de les ramener à une orthographe correcte.

MÉTHODOLOGIE DE LA DICTÉE. — J'ai établi qu'on doit voir dans la dictée un simple moyen de *vérification*. « Est-ce à dire pourtant, se demande M. Carré (3), que la dictée qui figure au programme des exercices scolaires, doive être totalement supprimée? En aucune façon, mais elle doit être faite autrement et dans un autre but. »

A l'heure actuelle, il convient, en conséquence, que les maîtres donnent les dictées à doses mesurées, qu'ils portent leur attention sur le choix et les explications des textes, qu'ils prennent les précautions nécessaires pour éviter les fautes, et qu'ils corrigent rationnellement.

Développons brièvement quelques-uns de ces points.

QUALITÉS DES TEXTES. — Que doivent être les textes de nos dictées?

1° Ils doivent, au point de vue du fond et de la forme, être en rapport avec le développement intellectuel des élèves;

(1) Carré, p. 505.

(2) Lacombe, *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*, Paris.

(3) Carré, p. 505.

2° Ils doivent être instructifs ou moraux et, en particulier, tirés des diverses branches d'enseignement ;

3° Ils doivent présenter des sujets très variés, de façon à faire passer sous la plume des élèves un assez grand nombre de mots différents ;

4° Ils doivent être écrits en un style correct ;

5° Ils doivent être courts ;

6° En texte suivi (1) ;

7° Relativement faciles.

Un maître, habile prévoyant et dévoué, saura aisément satisfaire à ces conditions, et, entre autres, faire de la concentration, c'est-à-dire mettre ses dictées en rapport avec les différentes branches du programme, telles que l'histoire, la géographie, l'hygiène, le savoir-vivre, la morale, etc. Sans cesser d'être avant tout un exercice de langue, la dictée, ainsi comprise, sert cependant à fixer, à fortifier et à compléter les autres connaissances des élèves.

MARCHE D'UNE DICTÉE. — On adopte généralement la marche suivante :

1° *Préparation de la dictée.* — Le maître lit *toute* la dictée et l'explique, en questionnant, au point de vue des idées, du sens des mots et de l'orthographe. En particulier, il fait rappeler les règles qui y sont appliquées (2), et il *écrit* au tableau noir les mots dont les élèves ignorent la signification ou l'orthographe. Il a soin de faire articuler ces mots en espaçant largement les syllabes.

2° *Dictée proprement dite.* — a) Ici on peut procéder des deux façons suivantes : le maître dicte seul, sans le concours de ses élèves ; ou bien il lit une phrase ; un ou deux élèves la répètent ; puis tous l'écrivent. Ce second procédé est de règle en Allemagne.

Si la phrase est longue, le professeur en reprend les différentes parties, que les élèves écrivent successivement.

Il a soin de dicter lentement et distinctement, en observant les liaisons et la ponctuation. Il se garde bien de se répéter, de se pro-

(1) J'exclus donc les phrases détachées, qui portent sur l'application de règles d'orthographe ou de grammaire bien déterminées. Les manuels d'exercices grammaticaux suffisent à cette fin.

(2) M. V. Dupont est d'un autre avis : « Lorsque le texte à dicter n'est pas dans les mains des élèves, les explications préalables portent uniquement sur le sens ; seuls, les mots nouveaux sont inscrits au tableau ; les observations orthographiques et grammaticales se font au cours de la dictée, mais sont présentées de façon à provoquer la réflexion et non à supprimer l'effort. » (*L'École nationale*, 1901, p. 237.) Comme M. Dupont, je pense qu'*en règle générale*, les observations doivent provoquer la réflexion des élèves et non présenter des solutions toutes faites ; mais ce n'est qu'*exceptionnellement* que j'interromprais la dictée par des observations de ce genre. Le texte étant à la portée des élèves, les vraies difficultés résolues, les écueils signalés, l'élève doit marcher seul, sans qu'on lui crie à chaque instant : casse-cou.

mener, d'interrompre sa dictée par des observations et interrogations diverses (1).

Il doit habituer les élèves à déposer la plume dès qu'ils ont écrit la phrase dictée. Ainsi, il n'est pas obligé de demander, à différentes reprises, si tous l'ont transcrite. Il ne leur permet de reprendre la plume que quand il en a donné le signal.

b) La dictée finie, le maître relit ou fait relire par un bon élève tout le texte, accorde quelques minutes aux élèves pour revoir ce qu'ils ont écrit, enlève les cahiers ou passe à la correction. La dictée n'est donc pas donnée comme devoir à domicile ; car la plupart des élèves recopieraient chez eux le texte tel qu'il se trouve dans leur cahier, avec toutes ses fautes.

Le professeur a soin de recommander aux élèves de ne pas modifier à la légère ce qu'ils ont d'abord écrit ; ce n'est que pour des raisons sérieuses, après mûre réflexion, qu'ils doivent apporter des changements à leurs copies.

CORRECTION D'UNE DICTÉE. — Le mode de correction varie, selon que l'on corrige dans la même leçon ou dans une autre leçon.

CORRECTION IMMÉDIATE. — La correction est toujours immédiate, si le texte est tiré du livre de lecture ou si un élève a écrit ou copié la dictée au tableau mobile, ce qui est le meilleur procédé.

Hors ces deux cas, la correction immédiate n'est pas aussi aisée : on ne peut songer à faire épeler toute la dictée, procédé endormant ; le maître se voit donc forcé de se borner à faire épeler ou écrire au tableau les mots dont l'orthographe offre quelque difficulté.

Ici, comme avec tout autre procédé, le maître ne peut se dispenser de reviser encore le travail des élèves.

J'ai supposé qu'il avait laissé à l'élève son cahier : telle est la règle. Si l'on échange les cahiers (2), ce qu'on fait d'un banc à l'autre, le correcteur se contente de souligner les mots mal orthographiés et laisse à l'auteur le soin de les corriger.

CORRECTION DU MAÎTRE A DOMICILE. — Quand la correction est remise au lendemain, le maître *souligne* chez lui les fautes de chaque cahier, ou bien, comme le veut M. Payot, il *rature* le mot mal écrit, de façon que le mot soit totalement illisible, et il le *récrit* à l'encre rouge au-dessus du mot raturé.

(1) Je ne puis comprendre comment des conférences professorales admettent pareille interruption de la dictée. Ce procédé est contraire aux principes les plus élémentaires de la méthodologie. Ces observations et ces interrogations doivent précéder la dictée (Voir *Revue des Humanités*, 9, documents, p. 35).

(2) L'échange des cahiers présente des inconvénients : d'une part, il met sous les yeux des élèves des *fautes* ; or, l'expérience prouve combien cela est funeste ; d'autre part, la correction n'est pas toujours sincère ; ou bien le correcteur est trop complaisant : il fait disparaître les fautes de son condisciple ; ou bien il est injuste : il ajoute des fautes ; parfois même, il détériore le cahier.

Quel est le meilleur de ces deux procédés? Le procédé de M. Payot a l'avantage de soustraire la faute aux yeux des élèves, de corriger immédiatement le souvenir visuel fautif; mais il impose au maître une tâche assez considérable et il ne fait pas appel à la réflexion de l'élève (1). Le professeur pourrait, il est vrai, alléger sa besogne, en se bornant à raturer; mais la mémoire de l'élève sera-t-elle toujours assez fidèle pour rétablir les mots effacés?

Le procédé ordinaire simplifie le travail du maître et force l'élève à réfléchir. Exige-t-on qu'il rature avec soin le mot mal orthographié et qu'il écrive au-dessus la correction, il a, ce me semble, corrigé lui-même aussi le souvenir visuel fautif.

Quand le maître se borne à souligner les fautes, il le fait de différentes façons: il souligne à l'encre rouge toutes les fautes indistinctement; ou bien il souligne au crayon bleu les fautes de grammaire et au crayon rouge les fautes d'orthographe; ou bien il souligne, respectivement d'un trait, de deux ou de trois, les fautes de ponctuation, d'orthographe usuelle et de grammaire; ou bien enfin, il se sert de signes conventionnels, tels que —, faute d'orthographe d'usage; ~~~~~, faute d'orthographe grammaticale; =, faute d'orthographe usuelle et d'orthographe grammaticale; ^, faute de ponctuation; √, majuscule à employer; |, erreur; 3, lettre fautive. Ce dernier mode de correction, qui semble un peu compliqué à première vue, est aisé à pratiquer, comme l'attestent tous ceux qui en font usage tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement moyen (2).

De cette façon, le professeur groupe les fautes en vue de la correction, et voit aisément si l'élève pêche par ignorance des règles ou par négligence dans leur application, ou bien si le défaut de lecture est cause de ses manquements à l'orthographe usuelle.

APPRECIATION. — Le professeur apprécie la dictée soit au moyen de points, soit au moyen des formules consacrées. C'est là chose connue; mais comment pèse-t-il les fautes? Si les pédagogues sont muets à ce sujet, je trouve, de-ci, de-là, dans des règlements, certains renseignements. Ainsi les instructions de l'ancien concours des écoles primaires disent: « Il est déduit du maximum (20 points) un demi-point par mot mal orthographié ou omis, 2/10 de point pour chaque erreur ou omission, quelle qu'elle soit, relative à l'emploi des accents et des majuscules. Quand la répétition d'un mot entraîne la reproduction de la même faute, celle-ci n'est comptée qu'une fois. Toute faute qui entraîne d'autres par accord, n'est comptée qu'une fois, si elle se

(1) Le professeur pourrait se borner à raturer et à corriger les fautes d'orthographe usuelle.

(2) Je ne puis approuver le mode de correction qui consiste à tracer un trait dans la marge et à laisser l'élève chercher la faute.

reproduit à tous les correspondants du mot fautif. » En France, à l'examen du brevet élémentaire, on gradue le chiffre attribué à chaque faute de la façon suivante, le maximum étant de 20 points : 1/8 pour un accent oublié, 1/4 ou 1/2 pour des étourderies ou des fautes d'usage vénielles, 1 ou 2 pour des fautes d'usage graves ou des fautes grossières et inintelligentes contre les règles.

MARCHE DE LA CORRECTION EN CLASSE. — a) *Appréciation* des dictées dans leur ensemble.

b) *Correction proprement dite*. — Le professeur, qui a noté les fautes sur une feuille de papier, à côté du nom des élèves, lit une phrase, appelle un élève au tableau noir et lui demande d'écrire un mot qu'il a mal orthographié (1) : « Est-ce exact? » Les doigts se lèvent : un élève montre la faute. D'autres fois, pour varier, comme aussi pour gagner du temps, le professeur se contente de faire épeler un mot. A la correction il a soin de rattacher les explications nécessaires.

c) La dictée corrigée, les cahiers sont *remis*.

La correction se fait donc sans que les élèves aient sous les yeux leur cahier de brouillon ou le texte (cahier ou feuille volante) qui a été remis au professeur. C'est à tort que des professeurs font écrire au tableau le texte soit par un seul élève, soit par divers élèves : pareille transcription est une perte de temps trop considérable.

TACHE IMPOSÉE A L'ÉLÈVE APRÈS LA CORRECTION. — On exige que l'élève écrive, en les corrigeant, à la marge de son cahier ou à la suite de la dictée, les fautes qu'il a commises, « d'abord, parce que cette petite revue ramène son attention sur ces fautes; ensuite, parce qu'ainsi détachées, alignées, les unes en dessous des autres, mises en évidence et en lumière, l'enfant les embrasse d'un coup d'œil et qu'elles s'impriment d'elles-mêmes dans sa mémoire (2). »

L'élève doit-il recopier une seule fois ou plusieurs fois les mots primitivement mal orthographiés? Il est bon, ce me semble, que l'élève les écrive plusieurs fois, afin qu'il prenne l'habitude de les écrire correctement, qu'il se les mette dans la main, en un mot, qu'il puisse en conserver le souvenir graphique; mais aller jusqu'à faire recopier une douzaine de fois les mots mal écrits, comme le propose M. Payot, c'est s'exposer à ne retirer aucun fruit de cette transcription « à jet continu »; car il est à craindre que l'élève ne fasse mécaniquement, à la diable, ce travail qui lui semblera passablement ennuyeux; on aura

(1) N'est-ce pas de la cacographie? demande M. Auger, p. 73. Non, car bien rarement l'élève reproduit la faute qu'il a commise dans son cahier; au tableau, il réfléchit d'abord, il écrit ensuite. Ce procédé lui apprend à écrire avec réflexion. Je n'ai eu jusqu'ici qu'à me louer de ce procédé.

(2) Vessiot, *De l'enseignement à l'école*, Paris, 1888, p. 73.

beau chercher à lui faire comprendre que ce n'est pas un *pensum*, qu'il s'agit simplement de détruire en lui une mauvaise habitude par une bonne habitude contraire ; l'élève s'empressera, je pense, d'« expédier » cette besogne fastidieuse. Il est plus prudent, à mon avis, de se contenter de faire recopier tout au plus cinq fois les mots mal orthographiés.

§ 3. — Le vocabulaire (1).

Toutes les leçons donnent l'occasion de former et d'étendre le vocabulaire des élèves. Ainsi, quelle que soit la branche enseignée, chaque fois que le professeur rencontre un mot nouveau, il en précise le sens ; ou bien, si un mot est employé mal à propos, il en fait l'observation. De même, dans les leçons de latin et de grec, surtout dans les classes inférieures, il note, dans la mesure du possible, les mots français dérivés des mots latins et grecs que les élèves apprennent.

Dans les leçons proprement dites de langue maternelle, l'enseignement du vocabulaire reste encore plutôt occasionnel que systématique. On profite habilement du livre de lecture et du recueil d'exercices grammaticaux pour étudier la formation des mots, les mots simples, dérivés et composés, les synonymes, les paronymes, les homonymes. Le cas échéant, on fait un groupement par familles, par analogie de sens, par ordre de matières.

Enfin, un grand moyen d'enrichir le vocabulaire, c'est la lecture privée, dont je dirai bientôt un mot.

§ 4. — L'explication des auteurs (2).

IMPORTANCE. — L'analyse littéraire gagne, chaque jour, en importance dans nos classes. On reconnaît de plus en plus qu'elle est un des exercices les plus utiles et les plus féconds en heureux résultats (3). Par le fond, elle forme la raison des élèves, leur jugement et leur cœur ; par la forme, elle éveille leur imagination, la nourrit en attirant leur attention sur les belles pages des grands écrivains, et leur communique, sans qu'ils y songent, une qualité littéraire très précieuse, le goût (4).

(1) Bien connus sont les vocabulaires de Carré (*Cours préparatoire, élémentaire, moyen et supérieur, livre de l'élève et du maître, mots dérivés du latin et du grec*, Paris, Collin). Cf. Contoux, *L'enseignement du vocabulaire français par l'étymologie*, dans la *Revue universitaire*, 1906, I, p. 22.

(2) F. Collard, *L'analyse littéraire*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, I, p. 151.

(3) Bourguin, *L'explication du texte « exercice principal »*, dans la *Revue universitaire*, 1906, 2, p. 293 et suiv.

(4) Cf. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, 1^{re} partie, t. I, *Analyse littéraire*, p. 78.

Dès lors, il est évident qu'elle favorise considérablement les progrès en rédaction.

MARCHE A SUIVRE. — L'utilité, la nécessité même de l'analyse littéraire reconnue, on conçoit que la méthode n'a pas tardé à être en progrès. Autrefois, chacun faisait cet exercice à sa guise : l'explication qu'on donnait, n'était que l'indication du sens général de quelques mots, ou bien une longue et peu intéressante leçon sur certaines questions d'étymologie, sur des noms géographiques et historiques, ou mieux encore une insipide paraphrase du texte et une admiration de commande (1).

Avec le temps, la méthode s'est précisée, et nos bons professeurs de collège adoptent d'ordinaire la marche suivante (2).

A. EXAMEN DU FOND.

1° *Invention* ou *sujet*. 1. Lecture du morceau. 2. Questions sur la signification des mots dont le sens a dû être recherché par les élèves. 3. Entretien socratique pour faire découvrir : a) le *caractère* du morceau; b) l'*idée-mère*; c) le *but* de l'auteur, et d) les *moyens* employés pour l'atteindre.

2° *Disposition* ou *plan*. 1. Recherche des grandes divisions et subdivisions. 2. Ordre et enchaînement des parties; transitions.

B. EXAMEN DE LA FORME : Particularités de la langue et du style.

C. APPRÉCIATION GÉNÉRALE DE L'AUTEUR, DE SES PENSÉES ET DE SON STYLE, ET RÉFLEXIONS MORALES, S'IL Y A LIEU.

Une notice *biographique et littéraire* sur l'auteur est ordinairement requise. Elle termine souvent l'analyse (3). Il vaut mieux cependant en général débiter par là.

Je comprends cette notice doublement. D'une part, il s'agit d'intéresser l'élève à la personnalité de l'écrivain et de l'aider à la comprendre, « en dégagant de sa vie d'homme et d'écrivain les quelques grands faits qui ont orienté son esprit, qui ont agi sur son caractère, qui rendent raison de l'œuvre à expliquer (4). »

(1) Ch. Causeret, *Cours de lecture expliquée et de composition française*, Livre du maître, Paris, 1892, p. 5-7.

(2) Tilman, (*Conseils donnés sur l'explication d'un auteur français*, dans la *Revue des humanités*, 3, p. 145 et suiv.), trace une marche assez compliquée et partant peu pratique.

(3) H. Doliveux, *La lecture expliquée*, dans la *Revue pédagogique*, 1905, 1, p. 252, est de cet avis.

(4) Tilman, article cité, p. 153. — Arrière donc les détails inutiles. Ainsi, défiez-vous d'insister, à propos d'une fable de La Fontaine, sur la date et le lieu de naissance de l'auteur, sur son père, etc.; tout cela, a-t-on remarqué, est indifférent : si La Fontaine était né à Reims en 1630, et non en 1621 à Château-Thierry, la fable serait-elle autre pour cela? Mais quelquefois vous ne pourrez pas passer sous silence telle ou telle période de la vie de l'auteur, tel ou tel détail biographique. Si vous avez à expliquer une page de Rousseau sur le *Lever du soleil* ou *Un Voyage dans le Valais*, il ne sera pas inutile de dire à vos élèves que

D'autre part, il s'agit de *situer* le morceau soumis à l'analyse, en donnant les renseignements qui peuvent projeter quelque lumière sur l'étude qu'on va faire : ainsi, si le morceau a été inspiré par une circonstance importante de la vie de l'auteur, on le dira ; s'il faut, pour le comprendre, être initié à un problème littéraire, psychologique ou social, on mettra en quelques mots l'élève au courant de la question ; s'il faut, pour juger des idées et apprécier le texte, tenir compte du temps où écrivait l'auteur, de l'état des lettres et du goût à cette époque, on fournira les renseignements nécessaires ; s'il importe de connaître les circonstances où un discours a été prononcé, on les indiquera ; de même, le cas échéant, on replacera le morceau dans l'économie générale de la composition d'où il a été extrait. Je ne saurais trop insister sur la nécessité de *situer* ainsi tout morceau choisi. M. Vessiot (1) en fait la recommandation en termes excellents : « A l'exception des fables et de quelques pièces, les morceaux sont, dit-il, des morceaux, c'est-à-dire des fragments, des parties détachées d'un tout. De là, une grande difficulté pour les bien comprendre et une grande nécessité de les bien expliquer. On a beau mettre un titre en tête du morceau ; si clair que soit ce titre, il ne répand qu'une lumière insuffisante ; quelques mots d'introduction sont absolument nécessaires, pour mettre l'enfant sur la voie, pour l'acheminer, pour l'orienter. Est-ce un récit ? Il faut le placer en esprit dans les lieux et les temps où l'action se déroule. Est-ce une scène de comédie, de tragédie ? Comment la comprendrait-il, s'il n'a fait connaissance avec les personnages, s'il est jeté brusquement au milieu de l'intrigue ? Est-ce un point de morale ? Par quelques mots, quelques questions, il est bon de tourner son esprit vers le sujet, afin qu'il le voie venir et qu'il se porte à sa rencontre. Quand on mène un ami voir un beau site ou un beau monument, chemin faisant, on lui en parle, on lui en donne une idée, on éveille, on excite sa curiosité ; si bien, qu'impatient d'arriver et de voir, il questionne et presse le pas ; faisons de même avec les enfants. »

S'il convient de commencer l'analyse par quelques renseignements biographiques et littéraires sur l'auteur, et de *situer* le morceau qu'on va expliquer, il est utile de la terminer par la *déduction des préceptes du genre étudié*. L'étude des préceptes littéraires, de sèche et aride qu'elle est souvent, quand elle se fait avec un manuel, devient alors vivante et intéressante.

Rousseau était Gênois, que, dans ce beau pays de Suisse, il avait pris de bonne heure l'habitude des courses à pied, le goût des grands spectacles de la nature alpestre. (Voyez Martel, *Indications et conseils pratiques à l'usage des candidats aux examens supérieurs*, Paris, p. 49, ou *La lecture expliquée aux examens du professorat des écoles normales*, dans la *Revue pédagogique*, 1898, I, p. 13.)

(1) Vessiot, *La récitation à l'école et la lecture expliquée, cours moyen et supérieur*, livre du maître, Paris, 1888, p. 2.

Telle est donc la marche que suivent la plupart de nos professeurs. Les divergences ne portent que sur des détails. Les uns déterminent le genre de composition seulement au moment de passer à l'examen du plan ; d'autres résument le morceau après avoir recherché le but de l'auteur et les moyens mis en œuvre pour l'atteindre ; d'autres confondent l'idée-mère et le résumé.

THÉORIE DE L'ANALYSE. — Je n'ai pas, ce me semble, à reprendre en détail la théorie de l'analyse. Il existe, en effet, sur ce sujet divers travaux que je puis recommander aux maîtres. Ce sont : Allais, *Esquisse d'une méthode générale de préparation et d'explication des auteurs français*, Paris, 1884. — Gazier, *Traité d'explication française ou méthode pour expliquer les auteurs français*, 5^e édition, Paris, 1892. — Loise, *Les secrets de l'analyse et de la synthèse dans la composition littéraire*, Bruxelles. — Loise, *Méthode et essais d'analyse littéraire*, Louvain, 1891, la préface (1). — Monet, *Guide pratique d'analyse littéraire*, 5^e édition, Bruges, 1903. — Ce dernier ouvrage présente un caractère particulier, essentiellement pratique. L'auteur résume, sous forme de questionnaire, les divers points qu'on doit résoudre pour analyser un morceau d'un genre déterminé. Son but, c'est d'obliger l'élève à faire seul l'analyse, à donner des jugements personnels (2).

* POINTS A ÉCLAIRCIR. — Tout en renvoyant à ces ouvrages pour l'exposé suivi et détaillé de l'explication littéraire, je crois devoir relever quelques points, soit pour empêcher certaines fautes, soit pour signaler l'intérêt de l'un ou de l'autre exercice.

1. Par qui la première lecture du morceau choisi doit-elle se faire ? *En principe*, par le professeur, parce que lui seul peut bien la faire, souligner par les inflexions de la voix les intentions de l'auteur. Une lecture expressive est déjà une sorte d'analyse littéraire : elle donne tout au moins le ton, si je puis m'exprimer ainsi ; elle éveille, excite, entraîne l'élève ; elle lui apprend à comprendre et surtout à sentir, ce qui est le point important.

Dans les classes inférieures, Schiller demande que, les livres étant

(1) M. Loise a publié encore un *Nouveau recueil d'analyses littéraires*, Louvain, Ista, 1893.

(2) Outre ces ouvrages, on peut citer avantageusement : Thil-Lorrain, *Théorie de l'analyse littéraire*, dans la *Revue de l'instruction publique en Belgique*, 1874, p. 296 et suiv. ; Brunot, *Explications françaises* ; 1^{re} partie : observations générales, dans la *Revue universitaire*, 1895, I, p. 113 ; Vessiot, *De l'enseignement à l'école et dans les classes élémentaires des lycées et des collèges*, Paris, 1888, p. 98 et suiv. ; Gillet, *De l'amélioration des études littéraires en Belgique*, Bruxelles, 1886, p. 84 et suiv. ; Courtois et Lebrun, *Cours gradué de lectures expliquées*, 2 volumes, partie du maître, Namur, 1890, préface, p. 1 et suiv. ; G. Rudler, *L'explication française (principes et applications)*, Paris, Colin, p. 4 et suiv. ; A. Dubrulle, *Explication des textes français (principes et applications)*, Paris, Belin, p. 11 et suiv. ; les études de MM. Lanson et Cahen, citées plus loin.

fermés, le professeur *raconte* lui-même et *explique*, en questionnant, le fond de son récit. « Pourquoi préférer, dit-il, le récit à la lecture ? Un récit agit toujours plus puissamment sur les élèves qu'une lecture. De plus, le maître sera compris sans difficulté, s'il laisse de côté les mots inconnus ou peu connus des élèves, s'il sait se mettre tout à fait à la portée de l'intelligence de son petit auditoire. Le maître se sent-il incapable de bien dire, il vaut mieux qu'il lise. » Je n'oserais engager nos professeurs à suivre toujours pareil conseil. Le grand pédagogue hessois ne tient compte que du fond ; il néglige la forme ; il se fait illusion sur l'effet d'un récit, simple résumé ou pâle reproduction du morceau ; enfin, il méconnaît les avantages d'une bonne lecture expressive. A mon avis, le professeur n'aura recours au récit que si la nature du morceau et les difficultés de forme qu'il présente, semblent le demander.

Dans les classes moyennes, c'est-à-dire en quatrième et en troisième, Schiller renonce au récit du professeur, et exige que, à partir de la troisième, l'élève se prépare chez lui, en lisant deux fois attentivement le morceau, une première fois pour en saisir l'ensemble, la seconde fois pour l'approfondir.

Chez nous, nous imposons, déjà à l'école primaire, une préparation à domicile. A plus forte raison pouvons-nous la demander au collège, si pas toujours, du moins assez souvent, afin d'habituer le plus tôt possible les élèves à lire avec indépendance et réflexion.

Quand le morceau a été préparé à domicile, un *bon* élève peut en faire la lecture au début de la classe.

Faut-il que le maître ou, éventuellement, un élève lise *tout* le morceau, jusqu'à la fin, sans s'interrompre ? Oui, car il est bon que les enfants aient d'abord une impression d'ensemble. Si leur première curiosité n'était pas ainsi satisfaite, ils ne prêteraient qu'une oreille distraite aux explications du maître, préoccupés et pressés qu'ils seraient de la conclusion ⁽¹⁾.

2. Il va sans dire que le maître donnera toutes les explications nécessaires, retranchera toutes les explications superflues.

3. L'analyse sera appropriée à chaque classe : elle sera plus approfondie dans les classes supérieures, plus simple dans les classes inférieures ⁽²⁾.

4. On variera le commentaire. On ne juge pas un poète comme un philosophe, comme un épistolier ; on n'étudie pas un historien comme

(1) Doliveux, p. 253 : « Mais si le morceau est long, on n'entreprendra pas de l'expliquer tout entier. Pour être faite avec soin, l'explication ne doit porter que sur un petit nombre de paragraphes. On résumera rapidement et largement ce que l'on n'aura pas eu le temps d'expliquer en détail. »

(2) Salmon, *De l'analyse littéraire dans l'enseignement moyen*, dans la *Revue des humanités*, t. 2, p. 32.

un orateur. En effet, s'agit-il d'un historien, j'ai à me demander : Quelle est sa conception de l'histoire ? A-t-il les qualités scientifiques, le savoir, le sens critique et la véracité ? Quelle est enfin sa valeur littéraire ? S'agit-il d'un orateur, j'ai à rechercher quelles sont les sources de son éloquence, quels sont les éléments essentiels de son discours et ce qu'on doit penser de son style et de sa diction.

5. On se gardera de sacrifier le fond à la forme. Avant tout, on fera jaillir du texte la pensée de l'écrivain (1).

6. Dans l'étude de la forme, il faut savoir se borner et ne relever que ce qu'il y a de particulier. Ainsi, c'est se tromper étrangement que de multiplier les notes grammaticales : la grammaire a ses exercices, et les exceptions seules réclament ici une explication. C'est également une faute de donner quantité d'étymologies : on doit se contenter de celles qui font comprendre le sens exact des mots à expliquer. C'est aussi une erreur de signaler toutes les figures de mots et de pensée. « Une fois en passant, il est bon, dit M. Loise (2), de montrer combien les figures abondent dans le langage. Mais il y a, par exemple, tant d'ellipses et de métaphores usuelles, banales, si vous voulez, qu'il serait tout à la fois fastidieux et puéril d'y revenir sans cesse. Cela fait partie de la monnaie courante. Il ne faut signaler en général que ce qui est d'or : les figures vraiment figures, qui frappent par leur nouveauté, leur grandeur, leur grâce ou leur éclat. Le reste ne doit point nous arrêter. » Nous montrerons la même réserve dans l'étude des synonymes : nous n'insisterons que sur ce qui nous permet de faire mieux comprendre le passage ; mais nous attacherons une sérieuse importance à la variété des expressions et des tours ; nous rechercherons avec soin si le ton est en harmonie avec le sujet, et si chaque pensée a sa physionomie propre (3).

7. L'analyse sera accompagnée de la critique, d'un jugement sur la valeur du texte.

I. Valeur *littéraire*. On bannira les jugements tout faits, extraits d'une histoire littéraire (4) ; on suivra de près, de très près le texte ; on tâchera de pénétrer l'auteur, de distinguer et de mettre en lumière ce qui le caractérise particulièrement ; on n'oubliera pas l'exactitude de l'expression par rapport à l'idée, la sincérité de l'expression par rapport à l'auteur.

(1) G. Gérard, *La composition française*, dans la *Revue des humanités*, t. 1, p. 6.

(2) *Méthode et essais d'analyse littéraire*, p. 37.

(3) Loise, id., p. 37 et 38.

(4) « Que de fois n'avons-nous pas affaire à des candidats qui, obsédés par leurs souvenirs, s'ingénient inutilement à retrouver, par exemple, dans un extrait de Voltaire ou de Bossuet, les mérites dont on loue généralement Voltaire et Bossuet, et qui admirent de confiance ces mérites, là où précisément ils ne sont pas ! » (Martel, p. 46.)

II. Valeur *véridique*. « Vous poserez la question de vérité sous toutes ses formes, dit M. Lanson (1).

1° Vérité *du texte*. Authenticité. Correction. Il ne s'agit pas de faire faire à des enfants de douze ou de dix-sept ans de la haute philologie. Une remarque, une phrase suffisent pour faire pénétrer les élèves dans le travail d'un grand écrivain en leur montrant comment il se corrige lui-même d'une édition à une autre.

Pour plaire à votre épouse, il vous faudrait peut-être
 Prodiguer les doux noms de parjure et de traître.
 Votre grand cœur sans doute attend après mes pleurs
 Pour aller dans ses bras jouir de mes douleurs ?
 Chargé de tant d'honneur, il veut qu'on le renvoie.

Voilà ce que Racine écrit lorsqu'il donne *Andromaque* ; et tout le monde sait par cœur les vers qu'il y substitue dans l'édition définitive de sa tragédie :

Vous veniez de mon front observer la pâleur,
 Pour aller dans ses bras rire de ma douleur.
 Pleurante après son char vous voulez qu'on me voie.

Trois vers comparés avec trois vers feront sentir à des élèves mieux que toutes les indications générales, le prix des efforts de Racine vers la perfection et ce qu'on veut dire quand on parle de la poésie et de l'exactitude merveilleuses de son style (2).

2° Vérité de l'idée : a) par rapport à l'auteur : circonstances de biographie, d'éducation qui la lui imposent ; b) par rapport au temps : état des connaissances, des croyances, de la civilisation qui la déterminent ; c) par rapport à nous. C'est un homme d'aujourd'hui que nous formons. Il ne suffit pas de lui faire comprendre ce qui fut vrai à une heure donnée ; il faut qu'il entende ce qui n'est plus vrai aujourd'hui, ce qui est actuellement vrai. Donc répugnance ou accord de l'idée avec l'état présent de la science et de la société.

III. Valeur *morale*. D'un mot, on peut faire saillir, suggérer le sens moral d'un texte. L'auteur a été égoïste ou généreux, dévoué ou indifférent. N'ayons pas de faux respect pour les grands écrivains et ne nous croyons pas obligés d'idéaliser leurs faiblesses ou de masquer leurs chutes (3). » Ce n'est pas tout. Nous trouvons souvent dans nos textes de grandes questions morales ou religieuses ou sociales. Brièvement nous saurons les élucider.

Formé à pareille école, l'élève apprendra à raisonner son admiration, à préciser et à définir ses impressions premières.

(1) Lanson, *Les études modernes dans l'enseignement secondaire*, dans *L'éducation de la démocratie*, Paris, 1903, p. 180.

(2) A. Cahen, *L'explication française*, dans les *Conférences du Musée pédagogique, L'enseignement du français*, Paris, 1909, p. 115. Cfr. Albalat, *Le travail du style enseigné par les corrections manuscrites des grands écrivains*, Paris, Colin. Voyez aussi Crosnier, *Quelques mots sur l'explication française dans l'enseignement secondaire*, dans *L'enseignement chrétien*, 1903, p. 724.

(3) Lanson, étude citée, p. 182.

8. Il importe enfin, dans l'analyse littéraire, de tenir compte de la concentration de l'enseignement, qui préoccupe de plus en plus nos grands pédagogues, et cela avec raison. Le professeur de langue maternelle ne peut plus se cantonner dans son enseignement, se désintéresser du travail de ses collègues ; il doit faire ressortir constamment les points de contact qu'il découvre avec les autres branches. Se trouve-t-il en présence d'un fait historique, il aura soin de le faire expliquer ou contrôler. Rencontre-t-il un nom géographique, un détail sur un pays, un fait scientifique, il fera appel aux connaissances des élèves. Il y a plus. Chaque fois qu'il le pourra, il rapprochera du morceau qu'il explique, le même sujet ou un sujet analogue traité par un autre écrivain français ou par un écrivain latin, grec, flamand, allemand ou anglais. Ces comparaisons (1) porteront sur le fond et sur la forme.

La concentration serait comprise dans son sens le plus large, si les professeurs pouvaient faire reparaître, dans leurs rapprochements, des morceaux déjà expliqués dans l'une ou l'autre des années précédentes : ils rattacheraient et lieraient entre eux les divers enseignements de plusieurs classes.

Bien que les comparaisons appartiennent de droit aux classes supérieures, elles trouvent aussi leur place dans les classes inférieures, pourvu qu'on reste à la portée des élèves (2).

DISTINCTIONS A FAIRE ENTRE LES MORCEAUX DÉTACHÉS ET LES ŒUVRES ENTIÈRES. — Les professeurs doivent-ils soumettre à un examen aussi approfondi tout ce que nos élèves lisent en classe ?

Distinguons entre les morceaux détachés et les productions d'assez longue haleine.

Il est de règle, dans beaucoup de collèges, d'expliquer jusqu'en seconde exclusivement des morceaux choisis, bien que rien n'empêche de lire en même temps une œuvre de longue haleine (3). Il est évident que le professeur n'en fera pas toujours une analyse complète. Certains morceaux s'y prêtent mieux : le maître les choisira de préférence ; pour les autres, il les étudiera, d'après les ressources qu'ils présentent, soit au point de vue du plan, soit au point de vue de la valeur des idées ou des sentiments, soit au point de vue du style ; parfois même il les fera lire cursivement, se contentant de demander à un élève d'en rendre de vive voix la substance. C'est ainsi qu'il introduira une grande variété dans les leçons de lecture.

(1) Gallet, *L'enseignement du français et la culture esthétique*, dans la *Revue des humanités*, t. 1, pp. 13-15, fait très bien ressortir les avantages des études comparées. « C'est à force de comparer que l'élève s'habitue à juger par lui-même, à se défier des opinions toutes faites, des appréciations hasardées ou peu mûries. »

(2) On trouve dans Gazier, ouvr. cité, un bon chapitre sur les rapprochements littéraires. Voyez aussi Ditandy, recueil cité plus loin.

(3) On sait que M. Féron repousse les chrestomathies et n'admet que des œuvres entières.

Quant aux œuvres de longue haleine, on les étudie seulement au point de vue de l'invention et de la disposition ; abstraction faite de certaines particularités de style à relever çà et là, on ne voit en détail que de temps en temps un passage important sous le rapport du fond ou de la forme.

Quelle méthode énervante, j'oserais dire abrutissante, celle qui consiste à traîner pendant des mois sur une tragédie ou une oraison funèbre ! Les élèves meurent d'ennui et prennent en dégoût les chefs-d'œuvre eux-mêmes. Les bons maîtres l'entendent autrement : jamais ils ne s'attardent aux détails ; mais ils se préoccupent avant tout de l'ensemble, tant de l'ouvrage en général que de chaque scène en particulier (1). « Éclairer l'étude littéraire des textes par un *portrait biographique et psychologique* d'où ressort la physionomie de l'homme et du poète ; — expliquer chaque monument par *l'examen du milieu* qui l'encadre, des conditions sociales, des mœurs et des sentiments qui l'expliquent ; — *analyser*, sans aridité ni longueur, l'économie de la pièce, la conduite de l'action et son mécanisme ; — *esquisser* les traits essentiels des *caractères* et les beautés des scènes décisives ; — apprécier les nuances du *style*, » tel est, comme le demande M. Merlet (2), ce travail, qui veut rester pratique, sans négliger l'agrément et le souci vigilant de la forme. Pour suivre ces leçons, les élèves réservent, dans leurs cahiers de notes, un certain nombre de pages à chacun de ces points. Au fur et à mesure de la lecture, ils portent, sous chaque titre, soit un renvoi à un passage, soit une observation très concise. Ils préparent ainsi une répétition orale sur l'une ou l'autre question, ou bien les éléments d'une composition littéraire. A Giessen, j'ai vu des cahiers de ce genre : les élèves, lisant *Hermann et Dorothee*, avaient groupé leurs notes de la façon suivante : 1° lieu et temps ; 2° caractère des principaux personnages, par exemple l'hôte du *Lion d'or*, sa femme, le pasteur, le pharmacien, etc. La caractéristique de chacun d'eux comprenait les colonnes suivantes : a) le portrait physique ; b) le portrait moral : α) l'esprit ; β) le cœur ; γ) la volonté ; c) le sort du personnage.

Pour les discours étendus, on suit une méthode identique : on

(1) Voici quelques analyses littéraires d'œuvres entières : *La Fontaine*, Van Hollebeke (Namur, 1877) ; Galand (Gand, 1893) ; Rouzé (Paris, 1892). Cf. Lhoneux, *Explications d'auteurs sur quelques fables de La Fontaine*, dans la *Revue des humanités*, t. 7, p. 219 et suiv. — Fénelon, *Télémaque*, Van Hollebeke (Namur, 1873). — Boileau, *L'Art poétique*. Chot, dans *L'Abeille* (1878-1883). — *Athalie*, Marsigny (Mons, 1857) ; Willemaers (Mons, 1879). — *Le Cid*, Hins (Gand, 1886) ; Willemaers (Bruxelles, 1873) ; Pelzer (Namur, 1886). — *Le Misanthrope*, Hins (Gand, 1886). — *Oraison funèbre de la reine d'Angleterre*, Lenoir (Tournai, 1887) ; et Demaret (Bruxelles, 1889). — *Les Hermes ou explications de classiques français* par Féron (Tournai, Decallonne-Liagre).

(2) G. Merlet, *Etudes littéraires sur les classiques français des classes supérieures* (Corneille, Racine, Molière), Paris, 1883, p. III.

n'approfondit que des fragments, et l'on se borne à l'étude du plan et aux vues d'ensemble.

CHOIX DES MORCEAUX ET DES AUTEURS. — Inutile, je pense, d'insister sur la nécessité de bien choisir les morceaux et d'en graduer les difficultés, comme les explications. Il est de règle d'accorder la préférence aux écrivains du XVII^e et du XVIII^e siècle, parce qu'ils sont supérieurs aux nôtres par leur concision et par la marche savante de leurs idées ⁽¹⁾. « Ils veulent, fait observer M. Chomé ⁽²⁾, qu'on soit attentif, quand on les lit ; de façon que l'esprit du lecteur, au lieu de s'engourdir, est mis en activité, et retire tout le bien que procure un exercice aussi salutaire. » C'est vrai ; mais n'oublions pas que les élèves doivent être de leur temps, et qu'il faut faire une large part à notre époque. Du reste, le XIX^e siècle fait bonne figure à côté de ses aînés, et ce qui lui manque parfois en correction, il le compense par la richesse et l'éclat ⁽³⁾. Aussi M. Lanson ⁽⁴⁾ a-t-il raison de dire : « Depuis la sixième jusqu'à la rhétorique, je ferais une très large place à notre dix-neuvième siècle : c'est par là que notre enseignement secondaire classique restera vivant et utile. Il faut qu'il soit franchement moderne, lui aussi. Or, voici ce qui se passe aujourd'hui : une séparation semble exister entre le lycée et la vie ; on étudie au lycée tout ce qu'on ne lira jamais plus tard, et l'on n'étudie rien de ce qu'on aime à lire et relire dans la suite. L'enseignement classique prend ainsi l'air d'une inutile curiosité ; et parents et élèves en viennent à croire qu'il n'a pas d'autre fin ni raison d'être que le baccalauréat. Le professeur qui dans sa classe jette hardiment ses élèves en plein dix-neuvième siècle, se donne involontairement l'air d'un indépendant, ou d'un amuseur. Il faut qu'il n'en soit plus ainsi. Personne n'est plus persuadé que moi de la nécessité de garder l'étude des grandes œuvres classiques comme une pièce fondamentale de notre système d'éducation. Mais il faut les traiter comme des œuvres vivantes et vitales, et pour cela il ne faut pas craindre de les mêler sans cesse aux œuvres de notre temps. Celles-ci aideront à extraire de celles-là ce qui nous intéresse, ce qui est à notre usage, assimilable à nos esprits, convertible en idées réellement et actuellement aptes à nous fournir des moyens de plus et de mieux vivre à l'heure précise où la vie nous est confiée... »

Il est bien entendu aussi que la lecture d'œuvres complètes n'exclura

(1) Cf. Gallet, *La lecture des prosateurs français du XVIII^e siècle dans les classes d'enseignement secondaire*, dans la *Revue des humanités*, t. 10, p. 166 et suiv.

(2) Chomé, *De l'analyse littéraire*, Bruxelles, 1893, p. 15.

(3) Vessiot, *La récitation à l'école*, p. 7. Cf. Gallet, *La littérature d'aujourd'hui et l'enseignement moyen*, dans la *Revue des humanités*, t. 2, p. 121 et suiv.

(4) Lanson, *L'étude des auteurs français dans les classes de lettres*, dans la *Revue universitaire*, 1893, 2, p. 262. Voyez le résumé de sa *Conférence sur la part respective des grands siècles*, dans H. Bourgin, *L'enseignement du français*, *Revue universitaire*, 1910, 1, p. 13 et suiv.

pas l'emploi d'une chrestomathie renfermant d'amples extraits d'un bon nombre d'œuvres qu'on ne peut lire en entier, soit que le temps fasse défaut, soit qu'une autre cause s'y oppose. Les modernes y seront largement représentés. Certains établissements ont le tort de renoncer au livre de lecture au sortir de la troisième. Dans ce cas, les lectures des élèves ne sont ni assez nombreuses, ni assez variées, et beaucoup de morceaux détachés sont lus trop tôt par les élèves, à un âge où ils ne peuvent les goûter. La chrestomathie doit être maintenue dans toutes les classes et appropriée à chacune d'elles.

FORME D'ENSEIGNEMENT. — Quelle sera la *forme* d'enseignement ? Je ne parlerai pas de la dictée d'analyses toutes faites : c'est un abus qui disparaît. La forme expositive (1) ne peut être tolérée qu'exceptionnellement ; seule la forme socratique mérite notre préférence : le commentaire est à fournir par l'élève. Le professeur est là pour guider, faire trouver. Il s'agit moins, en effet, de donner des connaissances que de développer le *sens critique des élèves*, de leur apprendre à lire avec profit, à goûter, à apprécier à sa juste valeur tout ce qu'ils lisent. Dès lors, « l'explication est une œuvre commune ; chacun y prend part ; ce qui échappe aux uns, les autres le trouvent ; il y a pour tous plaisir et profit ; rien de plus intéressant, rien de plus vivant (2). »

(1) M. Chamard, *L'explication à l'école primaire*, dans la *Revue pédagogique*, 1901, 2, p. 566, reproduit dans Lefèvre, *Causeries pédagogiques*, Paris, Delagrave, p. 112 et suiv., réfute aisément les arguments qu'on fait valoir en faveur de la forme expositive. Ces raisons sont : cette méthode est plus facile, plus rapide, plus commode pour la discipline, et l'explication est plus précise, plus concentrée, donc plus frappante pour les élèves. M. Chamard relève ensuite les très sérieux inconvénients que présente cette méthode. 1° Elle est une fatigue pour l'élève, parce qu'on lui demande un effort purement passif. Je ne sais si je me trompe, mais il me semble qu'il est moins pénible pour un enfant de suivre pendant dix minutes une explication à laquelle il prend une part active et personnelle, que de suivre pendant cinq minutes un exercice dont il n'est que le muet auditeur.

2° On n'est jamais certain d'avoir été bien compris par l'élève. Sans doute, on peut s'en assurer après coup par des questions. On le peut, on le doit. Mais s'il arrive par hasard que l'élève n'ait pas saisi le sens de vos explications, vous voilà forcé de revenir sur vos pas. La belle avance ! Avec l'autre méthode, vous opérez plus sûrement. Les interrogations posées en cours de route vous permettent de constater si vous êtes toujours avec vos élèves en parfaite communion d'intelligence.

3° Enfin et surtout, à procéder dogmatiquement, en dehors de toute collaboration, vous laisserez inutilisée la plus précieuse des ressources, la spontanéité de l'enfant. Ne l'oubliez pas : l'enfant ne demande qu'à se dépenser intellectuellement, comme il se dépense physiquement. Il porte au fond de sa nature un instinct de curiosité qui se double d'un instinct de divination. Il aime à savoir, et lorsqu'il ne sait point, il cherche à deviner. Mettez à profit ces dons naturels. N'en pas user, c'est vous priver, de gaieté de cœur, d'un secours des plus efficaces. — Sans compter qu'en même temps vous négligez une occasion de constante et salutaire émulation. Quand le maître explique seul, l'enfant ne fait aucun effort : il n'a qu'à recevoir docilement l'instruction qu'on lui donne. Mais si le maître fait appel à la bonne volonté générale, à la science de chacun, ou du moins à son intelligence, c'est à qui répondra le mieux. — et je ne sais rien qui soit plus utile au développement de l'esprit que cette espèce de gymnastique. »

(2) Vessiot, *De l'enseignement à l'école*, p. 99.

Dans les classes supérieures, avec de bons élèves, le professeur peut, de temps à autre, « charger un groupe d'élèves d'étudier le morceau au point de vue de l'unité et de l'enchaînement des idées, un autre au point de vue des caractères, un troisième au point de vue moral, un quatrième au point de vue du choix des expressions et de leur rapport avec la pensée » (1). L'analyse littéraire devient alors un vrai exercice d'élocution. On peut en faire aussi l'objet d'un devoir écrit. Pour y réussir, il importe que l'élève ne se croie pas enchaîné sans pitié aux moindres détails d'un plan d'analyse qui n'impose en réalité que les grandes lignes, et qu'il se garde bien de transporter le procédé géométrique dans la littérature (2). L'analyse ne doit avoir rien d'artificiel et de compassé (3); elle doit, au contraire, avoir quelque chose de dégagé, de souple, de spontané, de personnel. Ce que nous demandons à l'élève, c'est qu'il nous dise ici, comme dans l'analyse orale, ce qu'il pense ou mieux encore ce qu'il *sent*. « Qui n'a pas senti, dit fort bien M. Loise (4), n'a pas compris. S'armer du scalpel de l'analyse pour mettre à nu tous les artifices de la composition et du style, c'est beaucoup, sans doute, pour le développement du sens critique comme pour la culture intellectuelle en général; mais si vous ne sentiez ni les battements du cœur, ni les mouvements de l'âme sous la main du génie, vous n'auriez fait que disséquer un cadavre. »

RÔLE DES RECUEILS D'ANALYSES. — La meilleure analyse est incontestablement celle que les maîtres font eux-mêmes; plus la préparation est personnelle, plus la leçon est vivante et profitable. Les recueils d'analyses peuvent aider, je le reconnais volontiers, les professeurs dans l'accomplissement de leur tâche (5); mais ils ne doivent pas les em-

(1) Germain, *Organisation matérielle, administrative et pédagogique des Ecoles primaires de Belgique*, Bruxelles 1884, p. xci.

(2) Sosset, *16^e Rapport triennal de l'enseignement primaire*, p. lix.

(3) Un défaut assez général, c'est de s'obstiner à chercher de parti pris, dans le passage qu'on étudie, un certain nombre de divisions. « Elles peuvent exister, en effet, et alors il sera indispensable de faire voir comment le développement s'agence, d'en montrer, pour ainsi dire, les jointures. Mais il n'en sera pas toujours ainsi. « Tout sujet est un », a dit Buffon; et il n'est pas rare qu'une seule pensée, venue d'un seul jet, remplisse une page entière. Voyez, quand un extrait ayant ce caractère d'unité est proposé à l'élève, quel contresens il fait en y introduisant je ne sais combien de divisions arbitraires et artificielles. C'est véritablement fausser la pensée de l'auteur, souvent même la détruire en la morcelant. » (Martel, p. 50.)

(4) *Méthode et essais*, p. iv.

(5) Outre Monet, Loise, Courtois et Lebrun, Chomé, Gazier, Vessiot, Dubrulle et Rudler, cités plus haut, nous avons les recueils de Van Hollebeke (Namur, 1884), Mirguet (Huy, 1880), Fonsny et Waucumont (Namur, 1898), Souffret et André (Namur, 1899), Ditandy (Paris, Belin), Durand (Paris, Lecène et Oudin), Mossier (Paris, Nouvelle Librairie), Legrand (Paris, Hachette), Guechot (*Cours moyen*, Paris, Hachette). — On trouve aussi des analyses dans des ouvrages s'occupant de rédactions, par exemple, Colinge et Bardiaux, *Exercices de langage et de rédaction* (Namur, Wesmael-Charlier); Toisoul et Wallon, *Cours méthodique de style et d'analyse littéraire* (Namur, Lambert-De Roisin); Dupagne, *Cours de composition française et d'analyse littéraire* (Namur, Dupagne); Degive,

pêcher de chercher à pénétrer eux-mêmes dans la pensée des grands écrivains qu'ils expliquent.

EXERCICES SE RATTACHANT A L'ANALYSE LITTÉRAIRE. — a) La *lecture et la récitation expressives* font suite à l'explication des auteurs. Ce n'est que lorsqu'on s'est bien rendu compte de toutes les nuances de la pensée et du sentiment, que l'on peut bien lire, bien réciter. « On ne fait pas assez servir l'analyse littéraire à l'enseignement de la lecture et de la récitation. Quoi de plus naturel pourtant ! Quand on a suivi pas à pas la pensée de l'écrivain, senti les impressions de son âme, dévoilé les sentiments de son cœur, n'est-on pas tout préparé à en faire, par la diction, une traduction fidèle ? N'a-t-on pas ce qui est le plus nécessaire pour régler les inflexions de la voix, les mouvements de la parole, la durée des pauses et l'harmonie des périodes (1) ? »

b) Aux lectures expliquées se rattachent également certains exercices *d'élocution et de rédaction*. On fait raconter par les élèves en les obligeant d'abord de se tenir aussi près que possible du texte, ensuite de le varier ; on change le lieu de la scène ou les personnages ; on met le récit successivement dans la bouche des divers personnages qui interviennent ; on adopte la forme dramatique : on fait parler et agir les personnages ; on donne aussi des exercices d'imitation s'éloignant de plus en plus des modèles expliqués.

Ces divers exercices, sauf le dernier, se font de préférence oralement, et cela dans les classes inférieures. Quant aux classes supérieures, nous avons vu quel parti on pouvait tirer de l'analyse entendue comme exercice d'élocution ou de rédaction.

On se figure parfois difficilement la vie et l'intérêt d'un tel enseignement, même dans les classes élémentaires, une fois qu'il est confié à un maître entendu. Voici, pour en juger, un exemple, emprunté à l'une des meilleures leçons que j'aie entendues à Giessen (2). Ce n'est malheureusement qu'une pâle esquisse, prise rapidement, en classe même. Notons-le : la leçon se fait en 6^e.

On connaît la fable de Lessing : « Le lion devenu vieux. » Le renard

Eléments de style et de composition littéraire (Mons, 1856), et *Traité élémentaire de l'art d'écrire* (1874) ; Drioux, *Manuel de composition, d'analyse et de critique littéraire* (Paris, 1886) ; F. T. D., *Méthode pratique de style et de composition littéraire* (Lyon, 1890), etc., etc. A signaler aussi des analyses dans *L'Abeille*, revue pédagogique dirigée par M. Th. Braun, et dans le *Musée belge, Bulletin bibliographique et pédagogique*.

(1) Sosset, dans le 17^e *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique*, p. LXVII. — « La lecture expressive est une synthèse vigoureuse qui reconstitue l'ensemble des membres épars du poète. Il faut faire fonctionner la machine dont on a démonté les rouages. L'explication sera suivie d'une lecture expressive qui devra évoquer une foule d'images, d'idées, de sentiments qui lui feront cortège pour ainsi dire, et qui sont le secret de la résonance mystérieuse de certaines pages dans nos âmes. » (Abry, *La crise de la composition française*, dans la *Revue universitaire*, 1908, 2, p. 9).

(2) Voir ma *Pédagogie à Giessen*, p. 104.

et le loup l'insultent et l'injurient ; le bœuf le frappe de ses cornes ; le sanglier le blesse de ses défenses ; l'âne lui donne un coup de pied. Seul, le cheval refuse de se venger d'un ennemi qui ne peut plus nuire.

1. Le professeur, qui devait expliquer cette fable, demande aux élèves d'énumérer les morceaux qu'ils ont déjà lus : chacun en cite avec beaucoup d'entrain un certain nombre.

2. « Qu'est-ce qu'une fable ? »

3. « Que savez-vous du lion ? — Où le trouve-t-on ? — Montrez ces pays sur la carte. — Que savez-vous du sanglier ? — Comment attaque-t-il ses ennemis ? » — Cette partie, tout en préparant la leçon d'allemand, était une répétition des leçons d'histoire naturelle et de géographie.

4. Le professeur raconte la fable de Lessing au milieu du plus profond silence. Les trente-cinq élèves sont suspendus à ses lèvres : personne ne perd un mot, un détail.

5. Le professeur questionne les élèves pour arriver au résumé, qui est écrit au tableau. Il fait trouver le titre, *Le lion malade*, (ou *le lion mourant*), et les trois parties :

a) Joie des animaux à la vue des souffrances du lion ;

b) Leur vengeance ;

c) Nobles sentiments du cheval.

6. Le professeur fait ouvrir le livre de lecture : il lit lui-même la fable.

7. « Fermez les livres. Qui peut me raconter la fable ? » L'un commence, l'autre continue.

8. « *Varions* le récit. a) Mettons le récit dans la bouche du lion. b) Supposez que vous soyez en Afrique, et observez la couleur locale. Quels détails ajouterez-vous ? c) Essayons un exercice plus difficile : mettons en scène d'autres animaux, des oiseaux. Lesquels ? » C'est à qui les trouvera ; mais, chaque fois, l'élève motive le choix qu'il a fait de l'aigle, de la pie, du corbeau, de la colombe, etc. Voilà la leçon rattachée non plus à la géographie, comme dans l'exercice précédent, mais aux sciences naturelles. d) « Passons à la vie humaine. N'y voit-on pas des scènes de ce genre ? Par exemple, dans la vie des écoliers ? Vous avez un condisciple batailleur qui, à l'occasion, vous a fait sentir rudement la force de son bras. Un jour que vous êtes cinq, vous le rencontrez seul à la campagne : on propose de se jeter sur lui ; chacun se distribue un rôle, quand le cinquième proteste et fait remarquer que ce serait mal agir. — A la guerre, le soir d'une bataille, vous trouvez, sur le bord de la route, un ennemi blessé ; la soif le dévore. Allez-vous, le sabre à la main, l'achever ? Oh ! non, vous tendrez généreusement

vosre gourde à ce soldat, victime du devoir; vous lui donnerez à boire; vous panserez ses blessures (1). »

9. Récapitulation. « Qu'avons nous appris? — On ne doit pas rendre le mal pour le mal. — Comment cette vérité nous a-t-elle été enseignée? — Au moyen d'une fable. — Qu'est-ce qu'une fable (2)? »

§ 5. — Les lectures à domicile (3).

ETENDUE DE CES LECTURES. — AUX lectures de la classe, on en a ajouté, de nos jours, d'autres que l'élève fait chez lui. Ces lectures sont à recommander pour toute branche qui s'y prête (4).

Si les élèves doivent lire beaucoup, il est de toute nécessité de mettre à leur disposition une *bibliothèque scolaire*, composée de livres de choix, d'ouvrages utiles, bien écrits, irréprochables quant au fond et appropriés au but qu'on doit poursuivre. Une telle bibliothèque ne doit pas comprendre exclusivement des livres de travail et d'étude; elle doit contenir aussi des ouvrages de lecture amusante, des récits de voyage; en d'autres termes, elle doit, par la variété des lectures offertes, tendre à une double fin: l'acquisition de connaissances nouvelles et le développement du goût littéraire.

TACHE DU MAÎTRE. — La tâche que les lectures imposent au maître ne me paraît pas aisée: sans précisément forcer le choix des élèves, il doit cependant les diriger vers des lectures qui répondent complètement à leurs besoins. Non seulement il les guidera discrètement dans les

(1) Dans nos classes, nous devrions lire aux élèves: *Après la bataille*, par Victor Hugo.

(2) Les recueils d'analyses littéraires cités dans les notes des pages précédentes concernent le français. Voici quelques ouvrages qui ont pour objet la littérature flamande: P. Tack, *Verklaring van Nederlandsche leesstukken*, Gent, 2 parties 1903 et 1905; Torfs, *Bilderdijs Treurspel Willem van Holland*, Gent, 1899; Torfs, *Ledegancks Trilogie De drie Zustersteden*, Gent, 1884; Torfs, *De Boekweit, door Ledeganck*; *De mensch, door W. Bilderdijs, Het Onweder door J. Bellamy*, Gent, 1889; J. B. David, *Nederlandsche Gedichten met Taal- en Letterkundige Aanteekeningen*, Leuven, 1869; du même, *De ziekte der geleerden*, épuisé; Simons, *De Familie Klegge*, Bruxelles, (dans *L'enseignement des langues modernes*, revue qui ne se publie plus); du même, *Een Blik op Vondel als wijsgeer*, Gent, 1898; *De Kleine Johannes van Frederik van Eeden*, Gent, 1900; Verstraeten, *Jozef in Dothan, Vondels meesterstuk: Lucifer*, Gent, Siffer. On trouve des études littéraires dans la revue hollandaise *Noord en Zuid*.

(3) Voir L. Mallinger, *Quelques réflexions sur la lecture privée*, dans la *Revue des humanités*, I, p. 53; Fleuriaux, *Des lectures scolaires*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1909, p. 226; Gache, *L'éducation de l'enfant par lui-même*, dans la *Revue universitaire*, 1904, 2, p. 394 et suiv.; Gautier, *Les bibliothèques de classes*, dans la *Revue universitaire*, 1905, 2, p. 308; *Conférences professorales dans les athénées*, dans le *Moniteur* des 28 mai, 7-8 juin et 19 août 1909, ou dans la *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1909-1910, p. 22.

(4) Il va sans dire que les lectures recommandées relatives à l'histoire, à la géographie, aux sciences naturelles, etc., sont dirigées par les professeurs chargés de l'enseignement de ces matières.

choix à faire, mais il leur donnera des conseils pour que la lecture soit sérieuse, réfléchie, faite de manière à laisser des traces durables. Il leur apprendra à prendre des notes. « Lire sans prendre de notes, dit M. Albalat (1), c'est comme si on n'avait rien lu. Dans six mois, vous ne saurez plus ce que contenait le volume. Tout dévorer, voir tout défiler, ne s'arrêter à rien, travail de Danaïdes qui ne mène qu'à l'indigestion et à la confusion. On se dira plus tard : « J'ai lu cela quelque part.... De qui était donc cet ouvrage?... cette pensée? » On rumine, on cherche, on se dépîte ; il faudrait tout relire. »

Comment prendre des notes? « Sur des fiches, des bandes de carton grosseur moyenne, rangées alphabétiquement par noms d'auteurs et ayant trois objets : des notes d'érudition, des citations saillantes, et la transcription de ses propres jugements, » voilà ce que répond M. Albalat (2). Des fiches? n'est-ce pas bien prétentieux, bien solennel?... Ces cartons ne vont-ils pas, malgré toutes les précautions, se perdre? Nos petits collégiens ne sont pas des savants dont l'érudition est dans des fiches longuement et patiemment accumulées. Je préfère pour nos élèves de modestes cahiers. Après quelques essais, quelques tâtonnements, les professeurs parviendront bien à y mettre de l'ordre pour faciliter les recherches ultérieures. En tout cas, ils demanderont à l'élève de résumer l'ouvrage, d'en noter les pensées essentielles, les choses importantes dont il est question, d'inscrire des citations saillantes, des phrases typiques, des extraits frappants, des expressions étudiées, le côté professionnel du style, de consigner sa propre critique ou du moins ses impressions personnelles. Évidemment, tout cela sera fait avec mesure, en rapport avec les forces intellectuelles et physiques de l'élève, qui ne peut être surmené (3).

En classe, comment procédera le maître? Tantôt il demandera un résumé oral ou écrit, tantôt il empruntera à un livre le sujet d'une composition littéraire ou un exercice d'élocution.

§ 6. — Les préceptes de littérature (4).

BASE DE CETTE ÉTUDE. — Les préceptes littéraires doivent être tirés de l'étude des modèles. Faite de cette façon, cette étude est pleine de vie et d'intérêt : c'est l'élève qui, aidé par le professeur, déduit les préceptes.

(1) A. Albalat, *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*, Paris, Colin, p. 28.

(2) Ouvrage cité, p. 30.

(3) Pour mettre les élèves en train, aisément, sans trop grand travail de sa part, le professeur peut au début remettre aux élèves le même ouvrage (je suppose de ces petits livres qui ne coûtent pas cher) : il leur dicte une série de questions dont ils doivent trouver la réponse en lisant attentivement le volume remis.

(4) J. Verest, *Manuel de littérature*, 3^e édition, 1908, Bruxelles, est à recommander.

Malheureusement, combien cette méthode si simple, si rationnelle, si féconde a de la peine à s'implanter dans nos classes ! Que de fois encore ne voit-on pas un professeur commencer par faire étudier minutieusement les préceptes de rhétorique avant de lire et d'interpréter un discours, faire retenir quantité de figures de style avant de les avoir notées dans un texte ! Pauvres élèves ! On ne leur fait grâce ni d'une page, ni d'une énumération, et cependant ces manuels grossissent à vue d'œil.

COURS D'HISTOIRE LITTÉRAIRE. — Abstraction faite de toutes ces définitions difficiles à retenir, de ces longs défilés de qualités requises, toute l'histoire des littératures grecque, latine et française s'y trouve ! Avez-vous calculé les heures qu'il faut à l'élève pour se mettre en tête péniblement tous ces noms, toutes ces dates, toutes ces énumérations d'œuvres, toutes ces appréciations qui ne sont souvent que des phrases creuses ? Ils peuvent, par un effort extraordinaire de mémoire, vous répondre convenablement à un jour déterminé. Mais interrogez-les huit jours plus tard. J'en ai fait souvent l'expérience : ils ont tout oublié. En concevant même un peu mieux ce cours d'histoire littéraire, en l'accompagnant de lectures d'extraits, on n'obtient pas de meilleurs résultats. L'élève, rentré chez lui, n'a plus devant lui qu'une énumération de noms, que la mémoire retient seulement quelque temps. Faire un cours d'histoire littéraire dans nos classes de collège, c'est beau... en théorie, mais en pratique c'est retomber dans le surmenage. Adversaire d'un cours régulier, je voudrais d'une part étendre considérablement les lectures, d'autre part y rattacher, mais étroitement, des notions d'histoire littéraire, qui seraient d'autant plus étendues que les chrestomathies des élèves seraient plus riches et la liste des auteurs plus longue.

Veut-on savoir ce qu'on pense en France de cette question ? M. Pichon a montré ce qu'aurait de factice et d'artificiel un cours d'histoire littéraire réglementé d'une manière trop rigoureuse (1). M. Lanson (2) est allé plus loin et a qualifié de désastreuse l'idée même d'un cours d'histoire littéraire, tandis qu'il insistait au contraire sur l'utilité d'un contact direct et immédiat avec les œuvres. Et plus récemment, M. Vial (3), en recherchant la méthode qui convient

(1) Pichon, *De l'enseignement de l'histoire de la littérature en rhétorique*, dans la *Revue universitaire*, 1893, 2, p. 147 et suiv. — *Les explications d'auteurs et l'histoire littéraire*, même Revue, 1895, 2, p. 239.

(2) Lanson, *L'étude des auteurs français dans les classes de lettres*, dans la *Revue universitaire*, 1893, 2, p. 255.

(3) Vial, *De la méthode dans le cours d'histoire de la littérature française en rhétorique*, dans la *Revue universitaire*, 1894, 2, p. 430. — Dulong, *L'enseignement du français dans la classe de première*, dans la *Revue universitaire*, 1908, 2, p. 112, trouve fort heureuse la formule du programme français : « Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français, du XVII^e siècle jusqu'à la fin de la première moitié du XIX^e siècle. » Il ressort de cette formule que l'histoire littéraire doit se faire avant tout par des textes. Ce sont les

à ce cours, l'a à peu près réduit à des lectures commentées de pages bien choisies, c'est-à-dire à des explications (1).

§ 7. — La lecture et la récitation (2).

BASE. — Nous avons vu que la lecture (3) et la récitation expressives font suite à l'explication des auteurs : ce n'est que lorsqu'on s'est bien rendu compte de toutes les nuances de la pensée et du sentiment, que l'on peut bien lire, bien réciter. Mais la lecture peut aussi être simplement précédée d'une explication sommaire : elle peut même avoir pour objet des morceaux que les élèves ont étudiés sans l'aide du professeur.

LECTURE DÉFECTUEUSE. — La récitation et la lecture expressives (4)

textes que nous devons faire lire et étudier à nos élèves. Le manuel ne doit être pour eux qu'une aide accessoire, un recueil de références où ils trouveront à l'occasion un nom, une date, un détail biographique dont ils auront besoin. — Bezard, *De la part à faire à l'histoire littéraire au lycée, Conférences du Musée pédagogique*, 1909, p. 119 et suiv., propose de confondre l'histoire littéraire avec la méthode générale d'enseignement du français, d'en faire l'idée directrice, le principe d'unité : à cet effet, il choisit des lieux communs, de grandes idées générales autour desquelles il groupe les explications et les devoirs : ainsi le premier lieu commun, objet de huit classes, est une définition de la science au commencement du XVII^e siècle, tirée de l'étude de certains textes. M. Adrien a proposé un système semblable, dans *L'enseignement secondaire*, 1908, p. 305.

(1) Du camp opposé, M. Roussot a pris deux fois la défense du cours officiel, qu'il juge nécessaire pour relier et grouper les explications isolées. (Voyez la *Revue universitaire*, 1894, 1, p. 120, et 1895, 1, p. 46.) — Chez nous, M. Bovy, tout en se défendant de vouloir proposer un cours d'histoire littéraire continu, va trop loin : il aboutit à un tableau synoptique et chronologique qui dépasse les besoins et les forces de nos jeunes collégiens. Voyez Bovy, *Le rôle de l'histoire littéraire dans les classes supérieures*, dans la *Revue des humanités*, t. 3, p. 1 et suiv., et Roegiers, *Organisation pratique d'un cours d'histoire littéraire*, même revue, t. 4, p. 113 et suiv. ; Sondervorst, *Les notices littéraires dans les classes supérieures*, dans l'*Annuaire du Cercle pédagogique des professeurs sortis de l'Université de Louvain*, 1904-1905, p. 66 et suiv. — P. Halfants, *Comment faut-il enseigner l'histoire de la littérature?* dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1909, p. 67, est d'avis qu'il faut, dans les humanités, enseigner l'histoire de la littérature, à condition d'observer trois points essentiels : sauvegarder la mémoire, n'étudier que les auteurs principaux, en donner de longs extraits.

(2) Enclin, *Lecture et déclamation*, dans la *Revue des humanités*, 7, p. 93.

(3) Tous nos professeurs connaissent les ouvrages de M. Legouvé : *L'art de la lecture*; *La lecture en action*; *Petit traité de lecture à haute voix* (Paris). A noter Petit, *La grammaire de la lecture à haute voix*, Paris, Hetzel; Descamps, *Petit traité de lecture et d'élocution*, Bruxelles, 1891; Chomé, *Cours de diction*, Bruxelles, 1896; Nyrop, *Manuel phonétique du français parlé*, 2^e édition, traduite par Philippot, Paris, 1902; A. Grégoire, *Les vices de la parole*, Bruxelles, 1908; Monet, *La prononciation française*, Tournai, chez Decallone-Liagre; Rousselet et F. Laclotte, *Précis de prononciation française*, Paris, 1903; Bernard, *Exercices de prononciation et d'articulation*, Lyon, Vitte; Keraval, *Manuel pratique de lecture et de diction*, Paris, 1906; Castellar, *L'art du lecteur, l'art du diseur, l'art de l'orateur*, Paris, 1906. — Pour le flamand, voir Prenau, *Verhandeling over het nut van de zuivere uitspraak der Nederlandsche Taal*, Gent, 1903; Eldar Tiel, *Spreken en zingen in verband gebracht met de Nederlandsche Taal*, Mijis, 1891.

(4) Voyez F. Collard, *Leçon de lecture*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1898, p. 263 et suiv.

laissent beaucoup à désirer dans nos collèges (1). Nos professeurs ne sont pas assez sévères en dehors de la leçon de lecture proprement dite : ils laissent les élèves contracter l'habitude de lire dans les autres leçons avec tant de précipitation que nos jeunes gens n'articulent même plus convenablement les mots et s'arrêtent souvent tout essouffés au milieu d'une phrase.

IMPORTANCE. — On a pu jadis ne pas attacher à la lecture une grande importance. Mais nous n'en sommes plus là. L'art de lire n'est pas seulement un art d'agrément : c'est un art utile, nécessaire dans la société actuelle. Les élèves peuvent être appelés plus tard à donner lecture de rapports, de procès-verbaux, de comptes rendus ; n'est-il pas indispensable qu'ils sachent lire de façon à être entendus et compris (2) ?

CONDITIONS D'UNE BONNE LECTURE. — M. Chamard (3) les indique fort bien. « Une bonne lecture est celle qui saura éviter deux écueils : d'une part, cette *monotonie* qui peut faire du plus beau morceau de vers ou de prose une berceuse assoupissante ; d'autre part, cette *déclamation* continue, solennelle, emphatique, qui sent trop l'action théâtrale. Si vous devez empêcher vos élèves de verser dans la psalmodie, vous n'avez pas non plus à former des acteurs.

Ce sont là des préceptes encore trop généraux : il nous faut préciser davantage. *Quelles seront les qualités d'une bonne lecture ?* — Il faut d'abord qu'elle soit nettement *articulée*, c'est-à-dire qu'on fasse entendre distinctement tous les mots et, dans chaque mot, toutes les syllabes. Et pour cela, il faut qu'elle soit assez *lente* : lire trop vite, c'est s'exposer à bredouiller. — Il faut aussi qu'une lecture soit *correcte* : j'entends qu'il faut marquer la ponctuation, en attribuant aux divers signes qui l'expriment toute leur valeur ; qu'il faut donner aux voyelles le son normal, la durée convenable ; qu'il faut faire entre les mots de la phrase les liaisons nécessaires. — Est-ce tout ? Non. Il faut encore que, sans sortir du naturel, la lecture soit aussi *nuancée* que possible, que l'on donne à sa voix les intonations multiples et variées que réclame le morceau. Un dialogue ne se lit pas comme un récit, et dans un dialogue même, le ton se modifie suivant les personnages. Ainsi, dans la fable, *Le loup et l'agneau*, l'humble et timide agneau ne devra pas parler avec le même accent que le loup féroce et cruel. — J'ajoute enfin qu'une bonne lecture doit être concrète, vivante, *expressive*. Dramatisez votre lecture. Vous ne sauriez croire à quel point l'attitude, les gestes, les changements de physionomie concourent à

(1) Hocq, *L'étude de la rythmique française dans les collèges*, dans la *Revue des humanités*, tome I, p. 336 et suiv.

(2) Chamard, art. cité, p. 563.

(3) Chamard, art. cité, p. 564.

faire d'une lecture un drame véritable. Je me rappelle avoir entendu récemment dans une école de la ville une leçon qui me fit grand plaisir et dont j'ai conservé la meilleure impression. Elle portait sur un texte fort simple, *La cigale et la fourmi*. Mais le maître avait si bien l'art d'animer sa lecture qu'il donnait la vie à sa fable. Sur les deux premiers vers,

La cigale, ayant chanté
Tout l'été,

son visage épanoui, rayonnant, exprimait la joyeuse insouciance de l'insecte qui chante sous l'ardeur du soleil. Puis, sur le troisième vers,

Se trouva fort dépourvue,

sa mine tout à coup se renfrognait, devenait sérieuse, préoccupée ; et sur le quatrième,

Quand la bise fut venue,

elle était tout à fait penaude. Ainsi par un simple changement de physionomie, il arrivait à traduire les divers sentiments qui s'étaient succédé dans l'âme de la cigale. »

Il n'est pas inopportun, je pense, d'ajouter expressément à ces remarques de M. Chamard, que la lecture du vers mérite une attention toute particulière ; quand on lit un poète, il faut le lire en poète ; il y a là toute une éducation à faire (1).

RÉCITATION. — « Il faut faire de la récitation, comme le dit Bainvel (2), une leçon de débit et de formation extérieure : tenue, prononciation, ton naturel, parole intelligente et intelligible. Il faut donc veiller à tous ces points, là comme ailleurs, là plus qu'ailleurs ; tenez-y dès les débuts, vous réussirez sans peine ; plus tard, il ne serait plus temps. »

Les récitations se font du haut de l'estrade, de préférence à la salle d'étude, en présence de tous les élèves. Entre autres avantages, cet usage, suivi dans certains de nos établissements libres, affranchit les enfants de la timidité si commune à leur âge, et concourt au succès des exercices d'élocution.

(1) En France, des circulaires ministérielles ont appelé sur l'art de la lecture l'attention des maîtres et des écoliers. L'art de lire, disent-elles, n'est pas seulement un art d'agrément ; c'est encore un art utile, nécessaire, dans une société démocratique comme la nôtre, « où le peuple fait lui-même ses affaires, discute, délibère, a des réunions, des comités, des assemblées de toute sorte. » (Chamard, art. cité, p. 563). — En Allemagne, Jäger, *Lehrkunst*, p. 18, insiste sur la lecture ; il demande qu'on fasse répéter au besoin par l'élève jusqu'à trois et même quatre fois une phrase ou un membre de phrase mal lu. Le maître doit dire à l'occasion que bien lire est au moins aussi précieux que bien jouer du piano, et que lui, professeur d'allemand, souffre autant, si on lit mal, que le professeur de piano qui entend une fausse note.

(2) Bainvel, p. 58. J. Blaize, *L'art de dire*, Paris, Colin ; *Récits à dire et comment les dire ; Pour bien lire et bien réciter*, id. ; Dupont-Vernon, *Principes de diction*. Paris, Ollendorff ; *L'art de bien dire*, id. ; Coquelin aîné et Coquelin cadet, *L'art de dire le monologue*. id. ; Foussé de Sacy, *Petit traité de diction*, Paris, Hatier ; Grégoire, *Moyens faciles de former à la diction : accents, nuances, action*, Rapport présenté au Congrès de l'enseignement moyen tenu à Bonne-Espérance, 12 et 13 septembre 1905, p. 111 et suiv.

CULTURE DE LA MÉMOIRE. — La question des *ré citations* se rattache à un problème très intéressant, la culture de la mémoire. « Ce que l'on doit chercher, dit M. Horner (1), pour le développement de cette faculté, c'est de connaître les méthodes les plus efficaces propres à chacun. L'un retient mieux les mots, les textes qu'il a sous les yeux, un autre ceux qu'il a entendu lire à haute voix, un autre ce qu'il a prononcé lui-même du bout des lèvres ou à haute voix, un quatrième saura réciter plus facilement par cœur ce qu'il a écrit de sa main. Voici donc les règles à suivre dans les exercices de mémoire : 1° ne jamais rien faire apprendre par cœur qui ne soit bien compris ; 2° faire saisir la suite des faits, l'enchaînement logique ou chronologique des idées avant d'aborder l'étude du mot à mot proprement dit ; 3° dans la préparation d'une leçon, insister sur l'association des idées ; 4° s'étudier pour connaître quel genre d'images (visuelles, auditives, verbo-motrices) convient mieux à notre cerveau et tenir compte de ces dispositions naturelles dans l'étude du texte ; 5° la fidélité et la ténacité des souvenirs sont en raison directe : a) soit de l'intelligence des textes ; b) soit de l'émotion produite sur l'âme par ces idées ; c) soit du nombre des répétitions ; 6° pour réussir plus sûrement, le professeur combinera ces divers moyens. Les textes à réciter seront donc expliqués préalablement avec le plus grand soin en suivant la marche que je vais indiquer.

Généralement, le professeur lira le morceau en question, le premier, en donnant à la diction les intonations convenables.

Puis, par quelques questions, il mettra en relief l'idée principale, après quoi il fera ressortir les idées secondaires, enfin l'idée morale. Il aura soin, de plus, d'expliquer les mots nouveaux, les termes encore inconnus.

Les élèves seront ensuite invités à lire à plusieurs reprises le morceau qu'ils sont appelés à réciter. Ils devront le faire d'une manière intelligente et expressive, puis ils étudieront le texte en le lisant lentement deux ou trois fois ; ils le retiendront mieux qu'en le répétant quinze fois à la hâte (2). »

CHOIX DES MORCEAUX. — On se gardera bien de choisir les textes à la légère. Comme on ne peut exiger que les enfants en apprennent beaucoup par cœur, il faut être d'autant plus rigoureux dans le choix. Tout en reconnaissant qu'on ne peut absolument pas renoncer à

(1) Horner, *Enseignement de la langue maternelle au collège*, Fribourg, 1903, p. 40.

(2) Horner, *La mémoire dans ses applications pédagogiques*, Fribourg, 1893. On connaît les travaux de M. Van Biervliet, *La Mémoire*, Paris, Doin ; *Esquisse d'une éducation de la mémoire*, Paris, Alcan ; *Causeries psychologiques*, Paris, Alcan. Voyez Hoffner, *Das Gedächtnis*, Berlin, 1909 et Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, 1909, p. 162 et suiv.

certains morceaux " classiques " que tout le monde connaît, j'en ferais apprendre d'autres qui peuvent convenir à des réunions de famille : morceaux peu étendus, bien écrits, se recommandant par leur tour gai, enjoué, spirituel. A côté du chant, du piano, de la mandoline, les récitations ont pris place dans les cercles de famille ou d'amis. Les élèves apprendront avec plaisir un morceau qu'ils pourront utiliser à courte échéance.

Il convient, surtout dans les classes supérieures, de ne pas toujours imposer le texte à réciter : laissez-le souvent choisir par chaque élève selon son goût particulier. La récitation est agréable pour tous, parce qu'ils n'entendent pas répéter à satiété le même morceau (1).

NOMBRE DES MORCEAUX. — Si la règle doit être ici, comme souvent en pédagogie, *peu, mais bien* (2), n'oublions pas qu'il faut proportionner le travail scolaire à la mentalité de chaque élève, et, par conséquent, ne pas imposer une même leçon, aussi longue pour tous, à toute la classe. Comme on l'a dit ingénieusement, " il faut que l'enseignement soit donné sur *mesure*, de même que, quand on veut bien habiller les gens, on fait des vêtements sur mesure, les seuls qui s'ajustent exactement aux formes du corps " (3).

CONFÉRENCES. — Pour mettre en honneur la lecture et la récitation, ne pourrait-on pas faire appel, de temps à autre, au concours d'un professeur de diction, qui, dans une petite conférence, lirait et réciterait quelques morceaux bien choisis? Depuis quelques années, l'Allemagne reçoit des professeurs français, qui parcourent nombre de gymnases et donnent un échantillon de leur art de bien lire.

§ 8. — La rédaction.

EXERCICES PRÉLIMINAIRES. — Convient-il dans nos classes de style de donner à nos élèves de collège des exercices préliminaires sur les mots et sur la phrase? Je ne le pense pas (4). Remarquez, en effet, que ces notions sont enseignées dans des leçons de grammaire ou dans des lectures expliquées. Nos bons professeurs ne manquent pas de procéder

(1) Tel est le système introduit, par exemple, à l'athénée de Bruxelles. Voir Collette, *Du rôle de la mémoire dans l'enseignement moyen*, dans la *Revue des humanités*, 7, p. 72. Chabert, *Les leçons de mémoire au choix dans les classes de lettres*, dans la *Revue Universitaire*, 1907, 2, p. 31, propose, pour faire naître de la vie, c'est-à-dire de la joie, d'introduire les leçons au choix.

(2) Collette, *Du rôle de la mémoire*, dans la *Revue des humanités*, 7, p. 72 propose de supprimer la récitation de morceaux de mémoire pour les langues anciennes et modernes, et d'en réduire l'importance dans de notables proportions, pour nos deux langues nationales.

(3) G. Compayré, *L'éducation intellectuelle et morale*, p. 115.

(4) Van den Rydt, *La rédaction dans les classes inférieures*, dans l'*Annuaire du Cercle pédagogique des professeurs sortis de l'Université de Louvain*, Louvain, 1904-1905, p. 25.

ainsi. Qu'il me soit permis de leur recommander ici brièvement certains exercices : ainsi on fait passer un morceau de la forme narrative à la forme dramatique ; on fait présenter une série de pensées sous des formes variées : affirmative, négative, interrogative, exclamative, etc. ; on fait varier l'expression d'une pensée, en prenant successivement les mots principaux, etc.

Faut-il compter parmi les exercices préliminaires la mise en prose d'un morceau en vers (1) ? Je n'en suis guère partisan. Passe encore, quand on se borne à une permutation très simple, s'en tenant aux mots et se contentant de faire disparaître les inversions : l'exercice est tout à fait élémentaire, quoique peu utile. Mais demander à un enfant de nos classes préparatoires de remplacer chaque terme poétique par les équivalents usités en prose, c'est dépasser ses forces. Lui permettre de développer, d'amplifier à sa guise, c'est lui apprendre à gâter un morceau, à substituer à de beaux vers une prose pitoyable. Que les professeurs qui ne peuvent renoncer à la traduction en prose des fables de La Fontaine, se bornent à demander à leurs élèves de développer de vive voix, ou quelquefois par écrit, mais en classe même, une fable qui a été analysée avec soin et dont le plan est porté au tableau. Il ne s'agit plus, à proprement parler, de la mise en prose d'une poésie, mais bien d'une reproduction libre dirigée par le professeur.

CHOIX DES SUJETS DE COMPOSITION. — Je n'ai donc pas à m'arrêter à des exercices préliminaires, et je passe immédiatement à la rédaction. Bien des maîtres donnent au hasard les sujets qu'ils trouvent dans les recueils (2). « Actuellement aucune idée directrice ne préside, dit M. Payot (3), au choix des sujets. Cet enseignement est anarchique dans son ensemble, puisqu'aucune entente n'a lieu à son sujet entre les professeurs des différentes classes ; il est anarchique dans chaque classe, puisque le professeur ne s'entend pas avec lui-même... N'est-il pas vrai que chacun choisit au hasard les sujets de composition et selon l'inspiration du moment ? N'est-il pas vrai qu'aucun plan d'ensemble ne préside à ce choix ? » On dit souvent : pas de sujets

(1) Cet exercice est approuvé chez nous par M. Loise ; en France, par Constans, *Le style enseigné par les leçons de choses et la pratique*, Paris, Nouvelle librairie, p. 434, par Vèssiôt, *De l'enseignement à l'école*, Paris, Dupont, p. 229, Bataille, *Livre de rédaction*, Paris, Lecène et Oudin, p. 5, etc. On le trouve dans des recueils bien faits, comme dans les *Cours de composition française* de Laporte, Paris. Il est repoussé par Benoist, *De l'enseignement de la composition française dans les classes de 6^e et de 5^e*, dans la *Revue Universitaire*, 1905, 2, p. 128, ou dans la *Revue pédagogique*, 1905, 1, p. 241.

(2) J'ai analysé une centaine de recueils dans mon ouvrage, *Les Recueils de compositions françaises*, Bruges, 1904.

(3) Payot, *Les méthodes actives ; La composition française ; son rôle exact*, dans la *Revue universitaire*, 1898, 1, p. 345.

vagues, pas de banalités, mais des situations naturelles et vraies. On dit encore : restons dans la sphère des connaissances des enfants, ou bien donnons des sujets d'actualité : au printemps, le retour des hirondelles ; en été, les fraises, la fenaison ; en automne, la récolte des pommes, les semailles ; en hiver, la neige ; ou bien varions les rédactions selon les localités : en ville, occupons-nous des productions de l'industrie, des monuments ; à la campagne, des travaux de la ferme, etc. (1). Ces conseils sont bons, mais trop généraux. Il faut avant tout graduer les rédactions.

GRADATION BASÉE SUR LES GENRES LITTÉRAIRES (2). — Je crois qu'on a tort de retenir l'élève pendant plusieurs années sur la narration, de passer ensuite à la description et de finir par la dissertation. Il est vrai que les enfants aiment l'action ; que les contes, les fables, les légendes, les anecdotes, les histoires, comme ils disent, leur plaisent ; qu'ils sont heureux de pouvoir les reproduire, et qu'ils trouvent aisément l'ordre à suivre dans ce genre de compositions. qui est, d'ordinaire, celui dans lequel les faits se sont produits (3). Il est vrai aussi que le genre descriptif ne présente pas pour eux le même attrait, et qu'il devient souvent synonyme de genre ennuyeux. « On serait tenté de dire, fait observer M. Loise (4), que la description par elle-même n'appartient pas aux classes élémentaires de l'enseignement moyen, parce qu'elle suppose un sens esthétique et un talent d'observation qui sont au-dessus des jeunes années. Sans doute, la description, comme peinture, est peu accessible à l'enfance. Mais rien d'absolu en cette matière. La description, exposé des choses, se produit ordinairement dans un récit à côté de l'exposé des faits. Il s'agit moins de peindre pour embellir que de dépeindre pour donner une idée exacte des objets qu'on a pu observer. J'entends par là l'indication, l'analyse, l'énumération des parties constitutives portant sur les objets, les personnes et les lieux, théâtre de l'action. » La description élémentaire, cela s'entend, s'impose donc dès le début, et, sans bannir la narration, il convient de lui faire une place aussi grande que possible. Par là, on perfectionne les sens des élèves ; on développe en eux l'esprit d'observation ; on leur apprend à analyser avec méthode un objet, un animal, une plante, un minéral, etc., à écrire avec précision et correction sur tout ce qui les entoure, sur tout ce qu'ils voient. La narration est, d'ordinaire, un exercice fort complexe : on y retrouve l'un ou l'autre de ces points sur lesquels on a

(1) Voyez l'excellent recueil de Cauille, *L'enseignement de la rédaction à l'école primaire*, Rouen, 1894, p. 11.

(2) On connaît la collection Roustan : *La composition française (méthodes et applications)*, Paris, Delaplane, basée sur la division en genres littéraires.

(3) Voir *Petit journal d'éducation et d'enseignement*, Paris, 1893, p. 31.

(4) F. Loise, *Moyens de se former à l'art d'écrire*, Bruxelles, 1885, p. 133.

dû d'abord exercer l'élève. Partant, la description élémentaire est, je le répète, de mise au début. On procède ainsi dans notre enseignement primaire : on n'y aborde le genre narratif que si les élèves ont déjà écrit un certain nombre de petites descriptions (1). « En résumé, dit encore M. Loise (2), les formes épistolaire, narrative et descriptive peuvent se prêter aux exercices des classes inférieures. Les formes lyrique et dramatique y entreront comme éléments de variété. Il faut apprendre aux jeunes élèves ce que d'ailleurs ils sentiront d'eux-mêmes : l'accent de l'âme, qui se manifeste par l'exclamation, quand ils ont à exprimer le plaisir qu'ils éprouvent en parlant des personnes et des choses qu'ils aiment à voir et à entendre, comme des occupations auxquelles ils se livrent avec une prédilection marquée. C'est là le côté lyrique qui leur convient. Quant au dialogue, dont ils étudient la forme dans leurs fables, ils l'introduiront aussi dans leurs exercices épistolaires et narratifs. Il suffit de leur faire remarquer les endroits, où ils peuvent introduire cette forme dramatique ou dialogique, qui est celle de leurs conversations mêmes avec leurs parents et avec leurs condisciples. »

« La forme oratoire suppose un plus haut degré de culture, et appartient plus particulièrement aux classes supérieures, qui s'exercent à exprimer des idées générales dans les dissertations et les discours. »

« L'éloquence familière cependant pénètre déjà dans la lettre : l'interrogation, y compris la subjection ou réponse faite par celui qui interroge, c'est un tour oratoire auquel les jeunes élèves doivent s'habituer peu à peu... »

« La vraie différence entre les classes inférieures et les classes supérieures, n'est donc pas en cette ligne de démarcation purement arbitraire qui consiste à placer dans un programme de quatrième et de troisième : *lettres, narrations, descriptions*, et à suivre simplement à la lettre ce programme. Ce serait le cas de vérifier la justesse de ce mot : *la lettre tue l'esprit*. Sans doute, c'est en quatrième et en troisième qu'on expose *ex professo* les règles du genre épistolaire d'abord, des genres narratif et descriptif ensuite. Mais pour initier les élèves à ces différentes formes de style, il ne faut pas attendre leur entrée en quatrième et en troisième... »

Entre les classes inférieures et moyennes, il n'y aura pas une différence de genre : la description et la narration (3), sagement appropriées

(1) Aubert, p. 210.

(2) Loise, p. 134.

(3) Mallinger, *Contributions à l'étude de la concentration en 3^e*, II. *La narration*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1902, p. 231 et suiv. — A noter ici les recueils suivants : Gasquy, *La narration française*, Marseille, Laffitte; Bujadoux et Benne, *Recueil de narrations françaises*, Paris, Poussielgue, 2^e édition; Morigny, *Recueil de compositions françaises*, Paris, Poussielgue; Pontet, *Nouveau recueil de narrations*, Paris, Garnier;

à l'âge et à l'intelligence des élèves, appartiennent aux unes comme aux autres. Ce qu'il importe de graduer, c'est moins le genre que *les sujets et la préparation orale de l'exercice de rédaction*.

GRADATION BASÉE SUR LES SUJETS. — M. Gillet, dans un mémoire couronné (1), a proposé, en se plaçant à ce point de vue, un ordre fort rationnel.

Dans le cours inférieur (en 7^e, en 6^e et en 5^e), on prendra, demandet-il, les sujets de rédaction dans le *monde concret*, c'est-à-dire dans tout ce qui tombe sous les sens. Tels sont les êtres compris dans les trois règnes de la nature, les effets sensibles des forces physiques (par exemple, une tempête), les œuvres produites par l'homme, soit dans le domaine de l'utile, soit dans celui du beau. En d'autres termes, à côté des devoirs sur les sciences naturelles (2), il y aura des sujets tirés du monde concret qui entoure l'enfant. « Ne trouve-t-on pas, dit M. Gillet (3), dans chaque ville, ou aux environs, des monuments, des fabriques, telle vallée, telle montagne, tel ruisseau, tel fleuve, telle forêt, telle foire, telle fête, telle cérémonie, tel château, ou telle abbaye en ruines? Ne voit-on pas un port à Ostende et à Anvers, des carrières à Tournai, des houillères à Mons et à Charleroi, des mines dans le haut pays, des bruyères à Arlon, à Bouillon, des fagnes et le barrage de la Gileppe près de Verviers? Voilà des sujets de *descriptions* tirés du monde physique, placés sous les yeux des élèves et sur lesquels ils peuvent écrire autre chose que des phrases creuses. Voulons-nous des *narrations* à la portée des classes composant ce cours inférieur? Rien de plus facile. Indiquons dans un canevas simple et bien fait les diverses phases d'un acte que l'élève a pu voir s'accomplir, par exemple : la visite du roi, d'un ministre, une distribution des prix, une fête de famille, une promenade à un endroit connu. Mais il y a mieux. Inventons des événements où les objets étudiés en vue des devoirs sur les sciences naturelles doivent jouer un rôle. L'élève connaît-il la formation des sources, donnons alors le devoir suivant : *Inondation survenue subitement à la carrière de X., etc.* »

« Dans le cours moyen (en 4^e, en 3^e et en 2^e), les sujets seront puisés dans le monde *moral* ou dans les sentiments. Le caractère distinctif de ce cours, c'est l'étude du *cœur humain*. Il s'agit de faire voir, dans un *récit* à la fois court et simple, les manifestations d'un sen-

D'Altemont, *Narrations et lettres*, Paris, Hachette; Dumas, *Nouveau choix de narrations françaises*, Paris, Belin; Filon, *Nouvelles narrations françaises*, Paris, Hachette; Saucié et Guillemot, *Recueil de narrations françaises*, Paris, Delagrave; Hubinon, *Le livre de la narration*, Bruxelles, Lebègue, etc.

(1) Gillet, *Des procédés à employer dans les athénées, collèges et écoles moyennes de garçons ou filles, pour assurer et hâter les progrès en rédaction française*, Bruxelles, 1^{re} édition, 1885; 2^e éd., Huy, 1886.

(2) Gillet, 1^{re} éd., p. 8; 2^e éd., p. 8.

(3) 1^{re} édit., p. 9; 2^e éd., p. 9.

timent ou d'une passion, les traits distinctifs d'un caractère que les enfants ont pu observer, soit, seuls, soit avec le concours du maître... Pour être certain de rester toujours au niveau des jeunes intelligences, il conviendra de faire écrire sur les sentiments, les passions ou les caractères qui se révèlent dans la famille, à l'école ou sur la voie publique. Peu à peu, on quitte ce champ d'observation pour passer à des travaux exigeant des lectures et une certaine vivacité d'imagination. »

« Un point important à remarquer ici, c'est que le travail, dans ce cours moyen, doit ne jamais prendre l'allure d'une dissertation. Le sentiment qu'il s'agira de dépeindre ne sera jamais, au début, indiqué d'une manière générale, mais attribué à un individu bien déterminé, ayant un nom, une personnalité, et se produira dans une circonstance que fera connaître un canevas (1). »

Comme continuation des rédactions tirées des sciences naturelles, « on sortira du cercle des observations personnelles et locales pour faire écrire sur les plantes exotiques, sur les animaux, sur les produits des pays situés hors de l'Europe, sur les nombreuses questions qui forment l'objet de la géographie physique et des autres sciences naturelles (2). »

Au cours supérieur (en rhétorique), on puisera les sujets de rédaction dans le monde *intelligible*. On aura des dissertations de trois sortes : 1° des dissertations *scientifiques*, par exemple sur la chaleur, la lumière, l'électricité, l'or, le fer, la houille, la vapeur ; 2° des dissertations *morales*, par exemple sur les suites funestes de la colère, de la paresse, etc ; 3° des dissertations *littéraires* (3).

Quant aux sujets *historiques* (4), M. Gillet (5) propose, pour le cours inférieur, de faire comparer le passé au présent. A cet effet, il suffirait, pense-t-il, de donner quelques leçons sur notre organisation politique, sur la situation de l'industrie et du commerce.

« Au cours moyen, il conviendra de faire raconter par écrit les leçons d'histoire propres à montrer dans un grand homme ou dans un peuple les actes auxquels poussent les *passions* humaines. » Ainsi, on fera voir l'*ambition* dans Pisistrate, Pausanias, Alcibiade, Philippe, Alexandre, Marius, Sylla, César, Charles le Téméraire ; le *patriotisme* dans Thémistocle, Démosthène, Cicéron ; l'*intégrité* dans Aristide,

(1) Gillet, 1^{re} édit., p. 12-13 ; 2^e édit., p. 11-12.

(2) Gillet, 1^{re} édit., p. 11 ; 2^e édit., p. 10.

(3) Gillet, 1^{re} édit., p. 16-18 ; 2^e édit., p. 14-15.

(4) Dans le douzième *Rapport triennal sur l'enseignement moyen en Belgique* (1883-1887), le Gouvernement a fait insérer quelques sujets d'histoire, choisis parmi les listes de 1884-1885. On en trouve aussi quelques-uns dans la plupart des recueils de compositions françaises, et spécialement dans l'ouvrage cité de Robert et Jalliffier.

(5) Gillet, 1^{re} édit., p. 19-25 ; 2^e édit., p. 17-20.

Caton, Charles le Bon; la *bravoure* dans Ambiorix, Baudouin Bras de fer, etc. « On montrera enfin les actions d'éclat, le dévouement qu'inspire l'amour de la liberté et de l'indépendance, soit à Rome, soit à Athènes, soit dans notre patrie. »

« En rhétorique, on appréciera les tendances d'un règne, d'une époque, de tout un siècle. »

En résumé, M. Gillet, partant du principe que le sujet de rédaction doit être à la portée de l'élève, partage la matière en trois cours : « Le cours inférieur place l'élève dans le monde matériel, seul accessible à son intelligence naissante : là il contera et décrira ce qu'il aura vu; le cours moyen l'introduit dans le monde moral; ici il s'attachera à rendre ce qu'il aura senti; dans ses narrations et ses descriptions, il rendra compte de ses sentiments et s'essaiera à l'étude du jeu des passions; enfin, dans le cours supérieur, ayant acquis, par l'habitude d'observer, une certaine maturité d'esprit, il pourra entrer dans le monde métaphysique et aborder la dissertation. »

« Tenant compte des prescriptions ministérielles sur les devoirs d'histoire, de géographie et de sciences naturelles, l'auteur indique quel parti le professeur peut tirer de ces matières, en les adaptant à chacune de ces grandes divisions (1). »

On peut, ou plutôt on doit admettre, comme plan général, la marche recommandée par M. Gillet; mais il ne faut pas la suivre à la lettre : il convient, en effet, de faire, dans le cours inférieur, une certaine place au sentiment. On ne peut confiner les élèves des classes inférieures dans la description des choses concrètes ou matérielles; aussi, par une heureuse inconséquence, M. Gillet fait-il appel au sentiment, quand il demande à un enfant de narrer une fête de famille, une promenade à un endroit connu. Dès le début, que l'enfant, non content de nous décrire ce qu'il voit, nous raconte aussi ce qu'il fait, qu'il nous ouvre son cœur, et que, dans son langage simple et naïf, il épanche les sentiments si vifs qu'il éprouve. Plus tard, au cours moyen, on s'attachera plus spécialement à ce genre de sujets, et l'on exigera une étude plus fine et plus profonde des sentiments et des passions. On ne renoncera pas cependant à faire porter encore l'observation sur les faits réels.

En voulant faire observer des choses concrètes, gardons-nous de puiser trop souvent dans les sciences naturelles ou de les traiter toujours directement. Certains sujets sont ou difficiles ou peu intéressants : renonçons-y (2). Evitons aussi de fatiguer les élèves en leur présentant

(1) *Rapport du jury chargé d'apprécier le concours pour la rédaction française*, dans les *Rapports triennaux*, t. 12 (1885-87), *Annexes*, p. 53.

(2) Franchement, je ne comprends pas M. Gillet, quand il recommande (p. 8-9) comme sujets : le *loir*, la *raie*, la *sole*, la *morue*, la *punaise* !!

tous les sujets de la même manière. Ainsi, au lieu de demander la description de l'abeille, commençons notre leçon par un petit entretien sur l'abeille, dont chaque élève nous dira ce qu'il sait; puis imaginons une narration que nous intitulerons : *le nid d'abeilles* (1). « Henri, raconterons-nous, aperçoit en se promenant un vieux tronc d'arbre où des abeilles ont établi leur demeure. Voulant s'amuser aux dépens des abeilles et goûter le miel, il introduit une baguette dans le trou qui sert d'entrée au nid. Celles-ci, furieuses, se précipitent sur l'audacieux et l'accablent de piqûres. Il s'enfuit en poussant des cris de douleur. Sa mère le soigne et lui montre son imprudence. » Le sujet, tiré des sciences naturelles, prend une allure plus vive, une petite part est faite au sentiment, et nous avons une conclusion morale. Autre exemple. La description directe des travaux des champs sera remplacée par l'histoire d'un pain d'un sou, dans laquelle l'élève sera amené à nous parler aussi du meunier et du boulanger. Il en sera de même, si l'on choisit l'histoire du pupitre d'école (2). Chaque fois, le sujet se termine par une réflexion morale. Si, au cours moyen, je reprends l'un de ces sujets, si je fais raconter, par exemple, les joies et les douleurs du petit grain dans les diverses transformations qu'il subit (3), les élèves saisiront toute la différence entre les deux cours et verront les progrès qu'ils auront faits. Il reste, comme dissertation, au degré supérieur, *le prix du pain* (4).

Quant aux sujets historiques proposés par M. Gillet pour le cours inférieur, ils ne sont guère à la portée des enfants et demandent d'ailleurs à être trop préparés par des leçons *ad hoc*. Pourquoi ne pas recourir à la rédaction sur images? On se procurerait, sans trop de frais, des gravures ou des images coloriées représentant un château féodal (XIII^e siècle), un tournoi (XIII^e siècle), un siège au XIV^e siècle, une ville au XV^e siècle, une scène des croisades (5), etc. J'ai entendu à Giessen deux leçons de ce genre fort intéressantes : l'une avait pour

(1) Ce sujet et d'autres du même genre se trouvent dans Morlet et Dupuis, *Style et rédaction*, cours moyen, Paris, Delagrave.

(2) Ces deux sujets sont donnés par S. Constans, *Le style enseigné par les leçons de choses et la pratique. Le petit pain d'un sou* se trouve aussi dans Ducloux, *Leçons de style, cours moyen*, Livre du maître, p. 251, Lyon, Michaud; Bataille, *Livre de rédaction*, Manuel du maître, Paris, Dupont, p. 11; Badré, *Recueil de compositions françaises*, n^o 2, p. 66; Destexhe, *Cours pratique de rédaction et de style*, Partie du maître, Mons, 1884, p. 261; Toisoul et Wallon, *Cours théorique et méthodique de style*, Livre du maître, Namur, Lambert-De Roisin, p. 43.

(3) Voyez *L'abeille*, revue pédagogique, 1886-1887, p. 218.

(4) Voyez, par ex., Gossieaux, *Style*, Tournai, 1894, p. 170, ou *L'abeille*, 1889-90, p. 70. — Autres exemples d'un même sujet traité aux trois degrés : Histoire d'un chêne (F. Collard, *La rédaction aux cours de vacances*, Bruges, 1907, extrait de la *Revue pratique du diocèse de Bruges*); L'hiver (F. Collard, *Trois leçons de rédaction*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1908, p. 353).

(5) Dans Pierre et Minet, *Le livre du maître des 1300 sujets de rédaction*, Paris, Nathan, il y a un certain nombre de sujets de ce genre.

objet la naissance des villes au moyen âge, l'autre l'aspect des villes à la même époque (1).

Tout en acceptant la division générale de M. Gillet, nous la corrigerons en l'appropriant complètement à l'âge des enfants (2). Nos sujets seront tirés 1° de la nature, dans les trois règnes : minéral, végétal, animal, pourvu qu'on se borne à ce que l'élève connaît bien ; 2° de l'histoire, qui, au moyen de gravures, de photographies, d'images coloriées, fournira plus d'une description intéressante ; 3° de la maison, de l'école et du lieu natal. Ici l'élève aura à raconter ou à décrire tout ce qu'il voit autour de lui, tout ce qui se passe dans la famille, à l'école et dans la ville. A ces sujets d'observation personnelle, s'ajouteront des fables, des contes, de petites histoires, qui plaisent tant à la jeunesse, et qui permettront, plus d'une fois, de rattacher à l'enseignement de la langue maternelle soit une leçon de géographie, soit une leçon de sciences naturelles.

Nous ferons donc, dès le cours inférieur, une part aux sentiments. Au cours moyen, cette part sera plus grande, l'analyse des sentiments et des passions plus fine, plus détaillée, plus profonde.

Au cours supérieur, que nous ferons commencer après le premier semestre de la seconde, nous supprimerons les discours, du moins les discours (3) où nos élèves font parler des hommes qu'ils ne connaissent pas sur des choses qu'ils ignorent autant ; car on a eu tort de les condamner tous. Bien compris, le discours a droit de cité à une époque, comme la nôtre, où la parole joue un rôle si important, et il doit avoir toujours un caractère pratique. Mais nous donnerons avant tout des

(1) Cf. ma *Pédagogie à Giessen*, p. 108.

(2) Voyez Loise, *Moyens de se former à l'art d'écrire*, p. 148. On ne peut évidemment suivre aucun recueil imprimé. Les professeurs consulteront cependant avec profit, outre les ouvrages cités dans les notes consacrées à l'enseignement de la langue maternelle : Kinet, *La pratique du style à l'école primaire*, Liège, Dessain ; Seressia, *Le style à l'école primaire*, Bruxelles, Lebeau ; Lejuste, *La rédaction à l'école primaire*, Livre du maître, Tamines, Duculot-Roulin ; Fasset-Pétry, *Cours de style*, livre du maître, Dison, Debois ; Colinge et Bardiaux, *Exercices de langage et de rédaction*, Livre du maître, Namur, Wesmael-Charlier ; Stiernet, *Rédaction, 2^e année*, Liège, Dessain ; Mouzon, *Devoirs de style*, Liège, 1887 ; Deprat, *Cours de rédaction*, Livre du maître, Paris, Guérin ; Braeunig et Marty, *La rédaction à l'école primaire*, Livre du maître, Paris, Delagrave ; Vincent et Magé, *Recueil de sujets de composition*, Paris, Lecène et Oudin ; Rauber, *Exercices de style et de composition*, Paris, Nathan ; Wirth, *Le livre de composition française*, partie de la maîtresse, Paris, Hachette ; Richardot, *Nouveaux sujets de composition française*, livre du maître, Paris, Larousse ; Juranville, *Manuel de style et de composition*, livre du maître, Paris, Larousse ; Gautier, *Recueil de sujets de style*, Paris, Nouvelle librairie ; Campan, *Essai de composition française*, Toulouse, Dupuy ; Sody, *Recueil de rédactions françaises*, Namur, Picard-Balon ; Kirsch, *La rédaction française au concours des écoles moyennes*, Gand, Hoste ; 1^{er} supplément, 1908 ; Jarach et Mouchet, *La composition française*, Paris, Nathan ; Manuel, *Cent rédactions*, 2 vol., Paris, Hachette, etc.

(3) Loise, p. 158, les condamne. Pellissier, *Sujets et modèles de composition française*, Paris, Hachette, p. II, trouve que ce genre de composition a quelque chose de factice et de convenu.

dissertations : abstraction faite des sujets d'histoire, nos dissertations seront, soit avec M. Gillet, morales, littéraires ou scientifiques, soit avec M. Pecqueur (1), morales, poétiques, scientifiques ou badines. « La dissertation *philosophique* ou *morale* expose, démontre et applique des principes d'art ou de philosophie, établit ou défend des vérités morales : la vanité, l'orgueil, l'amitié, l'opinion. etc., sont une mine inépuisable. La dissertation *littéraire* roule sur les ouvrages d'un auteur (2), sur un précepte de rhétorique ou une théorie littéraire et artistique. La dissertation *poétique* développe telle réflexion — mélancolique surtout — sur la destinée humaine, commente le vers d'un poète sur les illusions, les joies et les douleurs de l'existence, expose les idées et les sentiments que lui suggère telle perspective sur la vie ou même tel spectacle de la nature, tour à tour impressions poétiques, description sentimentale, élégie en prose, etc. La dissertation *scientifique* n'est qu'une variété de la dissertation philosophique. Elle traite les questions et les théories générales qui se rapportent à l'économie politique, au travail, au commerce et à l'industrie. La dissertation *badine* puise ses sujets dans l'observation presque toujours satirique de la vie humaine, de ses travers, de ses ridicules, et n'est pas, comme on pourrait le croire, sans portée morale (3). »

(1) O. Pecqueur, *Manuel pratique de la dissertation française*, Namur, Wesmael-Charlier, p. 8. Cf. Legrand, *Plans de compositions françaises*, Paris, ancienne maison Quentin; Lanson, *Études pratiques de composition française*, Paris, Hachette, servant de complément aux *Principes de composition et de style* et *Conseils sur l'art d'écrire*, du même auteur; Castel et Reboul, *Recueil de compositions françaises*, Paris, Delagrave; Perez, *La composition française*, Paris, Croville-Morant; Chanal, *Cours de composition française*, Paris, Delaplaine; Bille, *Les hommes et les choses*, Bruxelles, Lebègue; Brossolette, *Études de composition française*, Paris, Delagrave; Rayot et Roustan, *La composition littéraire, psychologique, pédagogique et morale*, Paris, Delaplaine; *La composition française aux divers examens*, 1^{re} série, Paris, Poussielgue; Jasinski, *La composition française au baccalauréat*, Paris, Vuibert, etc.

(2) Les auteurs lus en classe fourniront donc de nombreux sujets. — En Allemagne et en France, on abuse des dissertations littéraires. Ce genre de rédactions est, certes, utile, nécessaire même; mais il ne forme pas, à lui seul, tout l'écrivain et il ne prépare pas assez à la vie. Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 125. On trouve des sujets de ce genre dans Tridon-Péronneau, *Recueil de compositions françaises*, Paris, Hachette; *Nouveau recueil de compositions françaises*, id.; Robert et Jalliffier, *Compositions françaises*, Paris, Garnier; Un professeur de rhétorique, *Recueil méthodique et plans de compositions françaises*, Tours, Cattier; Marais, *Recueil de compositions*, Paris, Hachette; Badré, *Recueil de compositions françaises*, n° 6, Paris, Puttois-Cretté; Delmont, *Recueil de compositions françaises, historiques et littéraires*, Paris, Nouvelle librairie; *Nouveau recueil de compositions françaises*, Paris, Poussielgue; Condamin, *La composition française*, Lyon, Vitte; Arnaud, *Recueil méthodique de compositions françaises*, Marseille, Laffitte; Rigault, *2000 sujets de compositions françaises*, Tours, Cattier; F. J., *Recueil de compositions françaises*, Paris, Poussielgue; Verret, *La composition française*, Paris, Poussielgue. — Lavigne, *Sujets de compositions françaises*, Paris, Nathan, donne des sujets purement théoriques.

(3) M. Pecqueur propose, dès la troisième, de choisir de temps en temps la narration ou la description de manière à en faire sortir une dissertation. « Pre

Il n'est donc pas difficile aux professeurs de varier le sujet de leurs dissertations. Pour les dissertations morales, ils trouveront dans les proverbes une source très féconde. « Quand il s'agit d'exprimer une idée morale, de traiter un sujet emprunté à l'expérience de tous les jours, il n'y a pas, dit M. Bréal (1), de meilleur thème à donner aux élèves que les proverbes, cette sagesse des nations. »

N'oublions pas d'introduire la lettre aux trois degrés et d'exercer, spécialement au degré supérieur, nos élèves à écrire, par exemple, des lettres de félicitations, de condoléance, de demande ou de remerciement, des pétitions, etc. (2). Ce seront donc toujours, remarquons-le bien, des lettres *véritables*, et non de ces lettres qui ne méritent leur qualificatif que par l'en-tête et les formules banales au moyen desquelles on prend ordinairement congé. Faut-il ajouter que les maîtres ne craindront pas de donner les moindres renseignements, qu'ils apprendront à écrire la lettre de la date à la signature, à la mettre sous enveloppe et à la fermer?

Il est bien entendu aussi qu'à aucun degré on ne négligera de choisir une fois par trimestre, par exemple, un sujet portant sur un point de sciences ou d'histoire (3).

En graduant les sujets, comme je le recommande à la suite de M. Gillet, on établit déjà entre eux une certaine coordination et cohésion; il convient, je pense, de faire davantage, en groupant plusieurs sujets plus ou moins identiques pour le fond. Voici des groupements de ce genre (4).

I. L'hiver en général. — La campagne ou la forêt en hiver. — Les oiseaux en hiver. — Une promenade en hiver. — Une soirée d'hiver. — Les plaisirs et les misères de l'hiver. — Les pauvres en hiver. — Le patinage. — La neige. — La première neige. — Les plaisirs et les désagréments de la neige. — La mort de deux enfants dans la neige.

II. Après la description des quatre saisons : comparaison des saisons; la saison que je préfère; chaque saison a ses plaisirs; les

nous, dit-il, p. 4, comme exemple, le sujet de narration : *Un dévouement*. Quoi de plus simple, après la correction de ce premier devoir, de faire faire une seconde rédaction synthétique intitulée *Le dévouement?* — Je crois qu'il vaut mieux attendre jusqu'à la seconde : on y suivra le conseil de M. Pecqueur, en choisissant de préférence des amplifications poétiques, dont on augmentera peu à peu la difficulté.

(1) Voyez les *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878*. Paris, 1878, p. 204. Ce genre de sujets est assez fréquent en Allemagne. Nous avons Ancelin et Vidal, *La composition française*, Paris, Nouvelle librairie, qui donnent de nombreux proverbes.

(2) Van Hollebeke, *Cours pratique de l'art épistolaire*, Namur, 1885. Voyez Mallinger, *Contributions à l'étude de la concentration en 5^e. I. La lettre*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1901, p. 279.

(3) Voir Hombert, art. cité, p. 223.

(4) J'ai donné de nombreux exemples de ces groupements dans mon étude : *La rédaction aux cours des vacances de Louvain*, p. 14 et suiv.

champs, la forêt, les arbres fruitiers, la ferme, les travaux du laboureur aux quatre saisons; les quatre saisons de l'année et les quatre âges de la vie.

III. Après avoir donné, par exemple, l'*histoire du pupitre d'école*, on prendra quelques sujets similaires : l'histoire d'un pain d'un sou, d'un navire, d'un écu, d'un clou, d'un chêne, d'une canne, d'un vieux parapluie, d'un chapeau, d'un porte-monnaie.

Ces quelques exemples suffisent, je crois, pour qu'on saisisse bien ma pensée : sans épuiser chacune des trois séries qui précèdent, on donnera plus d'une rédaction sur un sujet similaire.

M. G. Gérard ⁽¹⁾, adoptant la même manière de voir, propose de faire suivre les sujets de dissertations morales dans un ordre naturel, de manière qu'ils s'appuient l'un sur l'autre et se complètent mutuellement. L'on peut, dit-il, par une opération absolument logique de l'esprit, réunir autour d'idées fondamentales et générales un très grand nombre d'autres idées de plus en plus spéciales et particulières. Ainsi de l'idée générale du Devoir, je pourrais tirer une infinie variété de sujets, l'un engendrant l'autre dans un ordre rigoureusement logique : devoirs de l'homme envers lui-même (conscience, vertu et vices); — devoirs de l'homme envers sa famille (amour paternel, maternel, piété filiale); — devoirs de l'homme envers la patrie (patriotisme sous toutes ses formes); — envers la société et l'humanité en général.

Une dernière remarque : elle est capitale. Gardons-nous soigneusement d'appliquer à la masse de nos élèves ce qui convient seulement à un petit nombre. Réservons certains travaux à une élite; mais n'essayons pas d'habituer les autres à faire une œuvre littéraire dont ils sont incapables; habituons-les modestement à faire un bon rapport, un bon exposé, dans un style exact, clair et suivi, sans autres qualités littéraires que l'ordre et la justesse; apprenons leur à user de leur langue maternelle proprement, à rassembler quelques faits précis, quelques données sûres, à les classer, à les comparer, à en tirer des inductions et des conséquences raisonnables ⁽²⁾.

PROGRAMME DE M. REDARD. — La question de la gradation des sujets de rédaction est si importante que, tout en donnant la préférence aux propositions de M. Gillet, je crois utile de faire connaître d'autres tentatives. M. Redard ⁽³⁾ a défendu le programme suivant.

(1) G. Gérard, *La composition française dans les classes supérieures des athénées et des collèges*, dans la *Revue des Humanités*, 1, p. 75.

(2) G. Lanson, *La crise des méthodes dans l'enseignement du français*, dans les *Conférences du Musée pédagogique*, 1909, *L'enseignement du français*, Paris, Imprimerie nationale, p. 23.

(3) Redard, *La composition française, méthode et programme d'enseignement*, Genève, 1895.

En 7^e, compositions sur les objets inorganiques et inanimés, isolés et en groupes ; en 6^e, compositions sur les objets du monde végétal, isolés et en groupes ; en 5^e, compositions sur le monde animal, isolés et en groupes ; en 4^e et en 3^e, compositions sur l'homme concret, physique et moral, isolés et en groupes ; en 2^e et en 1^e, études plus abstraites sur l'homme ; monde moral proprement dit. Le premier cours me paraît difficile, comme cela ressort de quelques exemples : un morceau de charbon, de sucre ou de chocolat, un bloc de marbre, etc. (unités isolées) ; une motte de terre avec sa glaise, son humus, ses cailloux, ses vestiges d'industries humaines, débris de poteries, de verreries, de ficelles, etc. (groupements). Cependant certaines parties de l'un ou de l'autre cours sont bien développées.

PROGRAMME DE M. PAYOT. — M. Payot, lui aussi, a cherché à graduer les sujets (1). « Dans notre hâte, dit-il, nous mettons tout de suite nos enfants à des narrations souvent très difficiles pour eux : nous devrions prolonger les exercices *actifs* de vocabulaire ; obliger l'enfant à décrire des objets usuels, l'habituer à grouper les détails par ordre d'importance, en ne perdant pas de vue le *pourquoi* de l'objet, en se bornant toujours à *l'essentiel*, à *ce sans quoi l'objet ne serait pas*. Dès ce moment on ferait une guerre acharnée à l'inutile, à la recherche des détails sans importance, au bavardage. On donnerait à décrire un encrier, un porte-plume, une fleur, un chêne, un peuplier, un ruisseau, et peu à peu on s'élèverait à des « croquis » plus compliqués, à des descriptions d'animaux, puis on s'attacherait à « des ensembles », à un monument, à un paysage, à un coucher de soleil, etc. On ne donnera à décrire que *d'après nature*. Peu à peu, on arrivera aux analyses circonstanciées de sentiments simples : on décrira le chien en colère, le chat aux aguets ; on habituera les enfants à examiner les signes extérieurs des sentiments, ce que les enfants ne font que d'une façon extrêmement vague : si on ne les guide, ils n'observent rien. Ils continueront ensuite la même analyse des sentiments élémentaires sur eux-mêmes et sur leurs camarades. Puis peu à peu on s'élèvera à de petites narrations et enfin, très tard, à des narrations plus compliquées avec canevas développé — puis à des compositions sans canevas, en rhétorique, deuxième semestre.

PROGRAMME DE M. MOULET. — M. Moulet (2) fixe comme suit les étapes de l'enseignement de la composition française : 1^o Les premiers mois seront consacrés à des exercices d'étymologie, de vocabulaire et de phraséologie. 2^o On fera faire de courts développements,

(1) Payot, *L'enseignement de la composition française*, dans la *Revue universitaire*, 1897, 2, p. 136.

(2) Moulet, *La composition française à l'école normale*, dans la *Revue pédagogique*, 1901, 1, p. 431 et suiv.

des *paragraphes*, de difficulté et d'ampleur progressives. 3° Au lieu de demander à l'élève différents paragraphes sur différents objets, on l'invitera un jour à remettre de brefs développements sur les divers aspects d'un même objet. Exemple : un *arbre* du jardin. Racines, tronc, branches, rameaux et feuilles, fleurs et fruits — autant de sujets de développements distincts. Il suffit de les juxtaposer pour obtenir, sinon une description d'arbre, du moins la forme embryonnaire d'une description une et vivante. L'élève décrira ainsi la maison paternelle, le village natal, une scène de labourage, de moisson, de semailles ou de vendange, ou bien un moulin, un château en ruines, un antique portail, les monuments les plus simples de la ville où se trouve le collège, sans parler du collège même, avec les différents aspects intérieurs et extérieurs. L'élève a ces objets sous les yeux, ou bien ils lui sont très familiers et il en a le souvenir vivace. 4° On reprendra les sujets précédents pour en régler le plan sous l'impression d'une idée dominante. Tel homme voit dans l'arbre la force, sereine ou orgueilleuse, ou bien la lente souplesse des formes, ou bien y entend le mystérieux frisson des rameaux qui « secouent au vent du soir la poussière du jour ». Tel autre y trouve exprimée la loi de la création, le fatal *circulus*, de la racine au fruit, de la graine à la racine, éternellement. Devant un château écroulé, celui-ci n'est sensible qu'au pittoresque des ruines, dans la pourpre glorieuse des soirs ou la clarté des nuits, sous la lune. Celui-là, esprit plus philosophique et plus religieux, y sent la mélancolique et poignante poésie de l'irréparable destruction de la forme des choses. La description de ces objets sera ce qu'est toute description, même quand l'auteur prétend être « impassible », à la fois impersonnelle et personnelle. Du même arbre, du même château, nous aurons des descriptions différentes, quoique également fidèles et vraies, parce que l'impression dominante n'y sera point nécessairement la même et qu'elle aura réglé l'ordonnance du plan, « l'ordre et le mouvement » des pensées. Quand les élèves auront compris, puis essayé franchement d'appliquer cette loi fondamentale de toute composition artistique, ils auront franchi l'étape décisive, si l'on veut le *pont aux ânes*. Alors seulement nous sommes autorisés à leur donner les conseils coutumiers de l'élaboration du plan. 5° En ce qui concerne les sujets, la première règle est de les varier davantage, de les renouveler et rajeunir. Au début, les exercices consisteront presque exclusivement en *comptes rendus*, *descriptions* et *narrations*, dont les sujets seront fournis par la vie et le milieu de l'élève : fêtes locales et nationales, Noël en famille, légendes provinciales, scènes de patinage, soirées à l'école, foires et marchés, les excursions du jeudi, les monuments de la ville et de la région, le musée communal. Des *comptes rendus*, *descriptions* et *narrations* sur des scènes *vécues*, on passera

à des exercices analogues sur des scènes *lues* (par le maître en classe et par l'élève), puis sur des *photographies* et des *gravures*, des *plâtres* et des *copies*, fournies par le professeur de dessin ; enfin on abordera des scènes *imaginées*. 6° On mettra les élèves aux prises avec quelques sujets abstraits, proverbes et pensées substantielles très claires et d'un texte abondant. 7° On aboutira à la *dissertation*, psychologique, morale et surtout littéraire.

PROGRAMME DE M^{lle} CLAIRE MABIRE. — M^{lle} Mabire (1), professeur au lycée de *jeunes filles* d'Aix, traitant de la composition française, comme de l'exercice entre tous révélateur de la personnalité, a cherché à graduer les rédactions. Je lui cède la parole. « L'âge des élèves, leur origine, leurs tendances, leur éducation antérieure, leur milieu, tout doit entrer en ligne de compte. N'en déplaise aux partisans de l'uniformité, il me paraît peu habile de proposer aux enfants de Brest les mêmes exercices qu'à ceux de Marseille : nécessité en Bretagne, inutilité en Provence, et vice-versa. Dans un même établissement, les classes qui se suivent, ne se ressemblent guère comme niveau de connaissances et comme état d'esprit.

En tout cas, les thèmes de composition ne seront pas arrêtés au hasard. « Gradation, — variété », voilà la double devise du professeur de littérature. Il importe que les élèves montent sans effort du simple au composé. Il importe aussi que leurs diverses facultés soient sollicitées à tour de rôle.

Au développement intellectuel progressif des élèves doit correspondre une progression méthodique dans la nature des devoirs et dans leur difficulté. Il est bien évident que des enfants de douze ans ne sauraient émettre sur un écrivain une opinion intéressante, ni approfondir une réflexion philosophique. On vit par les sens et par le cœur avant que la pensée ne s'éveille. Des sujets qui attirent l'attention sur les perceptions physiques et les affinent, qui excitent la sensibilité, donnent l'essor à l'imagination, le maître s'élèvera peu à peu, par une gradation naturelle, à ceux qui exercent le jugement, provoquent la méditation, aiguisent l'esprit critique.

Les élèves de première année décriront des choses vues, des spectacles qui les auront frappées : leur classe, un monument ou une rue de leur ville, une fête, etc. Elles s'accoutumeront à l'exactitude, au pittoresque, qui consiste à saisir les détails vivants, à l'ordre qui distingue et classe.

Elles répondront aussi à quelques petites questions sur leurs goûts, leurs impressions ; elles défendront leur animal préféré ; elles diront

(1) Claire Mabire, *Le rôle de la composition française dans les lycées de jeunes filles*, dans la *Revue universitaire*, 1909, 2, p. 111 et suiv.

à quelle occasion fut écrite leur première lettre; elles exposeront les sentiments que leur inspirent leurs compagnes en général. Comme elles expliquent déjà aux cours les œuvres de grands écrivains, elles prouveront qu'elles les ont comprises dans leur ensemble et dans leurs détails, elles conteront l'histoire de Chimène; elles exposeront à leur manière (après les éclaircissements indispensables, donnés par le professeur), comment « A vaincre sans péril on triomphe sans gloire » même au lycée.

Les élèves de seconde année feront des exercices du même genre, bien qu'un peu plus compliqués. Elles dépeindront un grand orage que les externes et les internes auront observé à leur point de vue différent. Elles découvriront, la plume à la main, pourquoi elles aiment à coudre, à ranger leur chambre, ou à se promener. Elles s'initieront au mystère de la sympathie, par laquelle nous pénétrons dans les sentiments d'autrui. J'ai lu de bien jolis devoirs sur un sujet emprunté à Léon Frapié: *Adieux d'un enfant pauvre au chien que la misère l'oblige à vendre*. Un devoir de fantaisie pittoresque, *Réflexions d'un coq de clocher*, par exemple, peut être traité avec agrément s'il se présente à l'heure propice. L'observation psychologique, discrètement sollicitée, s'éveillera. *Mon lever — Le dernier soir de l'année* — d'autres thèmes de ce genre auront leur utilité.

N'oublions pas les exercices sur les ouvrages inscrits au programme. Les élèves de 2^e année sont déjà capables de présenter Iphigénie, ou d'imaginer le récit que Petit Jean a pu faire à sa femme des événements auxquels il s'est trouvé mêlé.

La part de la réflexion deviendra plus considérable à partir de la 3^e année. Il est bon qu'elle s'applique essentiellement à la réalité directe, vivante et simple, (*Quel est votre héros? — Transcrivez une page de votre journal*) — ou qu'elle s'exerce à propos des textes classiques (*Préférez-vous Polyeucte à Sévère? Résumez l'opinion de Clitandre sur le degré d'instruction qui convient aux femmes*). Quelques maximes aisées à comprendre seront données à expliquer (*Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es. — L'habit ne fait pas le moine*). L'imagination réclamera parfois le droit de monter en scène: on y pourvoira en invitant la 3^e année à conter quelque « rêve » ou quelque « légende », dont le choix sera laissé aux élèves, pour les obliger à manifester leurs tendances personnelles et leur permettre le mérite de l'originalité.

Une élève de 4^e année doit déjà voir et commence à posséder quelques idées bien à elle. Rien n'est plus utile que de l'obliger, par des questions adroites, à révéler en même temps la couleur de son imagination et le tour de sa pensée. Elle dira, par exemple, quelle est, de toutes les fêtes de l'année, celle qui la touche le plus et dont la

signification lui paraît la plus profonde; elle choisira entre la prose et la poésie; elle commentera le grand spectacle de la mer ou celui du ciel étoilé; elle décrira ses impressions quand elle a entendu pour la première fois la lecture de l'*Iliade* et que le monde divin de l'antiquité lui est brusquement apparu, tout baigné d'une jeune lumière. Déjà, on peut l'inviter à des comparaisons entre les héros que chaque époque et chaque génie ont marqués d'une nouvelle empreinte; le rapprochement classique entre les deux *Iphigénies*, présenté sous une forme inattendue, reste toujours intéressant.

La reconstitution des milieux d'autrefois, l'étude et le commentaire d'illustrations ayant un caractère littéraire, historique, artistique, fourniront une quantité de sujets féconds et séduisants. Rien de tel pour l'enseignement que de s'adresser aux yeux.

La 5^e année est la classe où l'individualité des élèves, enrichie par des études variées, mûrie par des lectures profitables, doit commencer à s'imposer, à se camper debout en face du monde et de la vie. Le professeur multipliera, pour ces jeunes doyennes des lycées, les occasions de réfléchir. Il invitera à l'analyse psychologique : *A-t-on le droit d'écrire en parlant de la gaieté : « Cette forme souriante et parfois héroïque du courage? » — Verlaine exagérerait-il en assurant que*

« La vie humble, aux travaux ennuyeux et faciles,
Est une œuvre de choix qui veut beaucoup d'amour. »

Dirigeant l'effort de la perspicacité sur les ouvrages des maîtres, il demandera les études traditionnelles sur *les Servantes de Molière*, il priera d'imaginer ce qu'est devenue Pauline après la mort de Polyeucte, Célimène après le départ d'Alceste.

Et que d'autres moyens bien connus d'exercer les forces naissantes de ses élèves lui offre la littérature! *Pourquoi La Fontaine a-t-il déclaré :*

« Art et guides, tout est dans les Champs-Élysées » ?

et Chénier :

« Sur des pensers nouveaux faisons des vers antiques » ?

Mais le professeur de 5^e ne doit pas oublier que ses élèves vont quitter le lycée pour la vie. Il lui faut donc obliger celles qu'il dirige à regarder la réalité les yeux dans les yeux, à adopter une attitude franche et conforme à des principes. *Quelle est votre devise? demandera-t-il? — Quel rôle vous paraît convenir à la femme en général et à vous-même en particulier? — Pourquoi devez-vous vous souvenir que la mère est la conscience visible de l'enfant?*

M^{lle} Mabire a vu assez bien la gradation à observer, mais le principe

posé, elle n'a pas su en tirer toutes les conséquences. Je dois faire bien souvent des réserves sur les sujets choisis (1).

PROGRAMME DE M. A. WEIL. PREMIER CYCLE (2). — Dans les Conférences de l'Ecole des Hautes études, la gradation des sujets a été exposée par MM. Weil et Rudler. Il faut, dit M. Weil, apprendre aux élèves à observer (3), choisir des sujets dans le *réel*, dans les milieux connus de l'enfant, tout au moins dans les milieux géographiques et historiques qu'il n'ignore pas; se servir aussi de l'image pour compléter les observations directes. Pour appliquer ce programme, nous partirons des sujets les plus simples, les plus immédiatement connus de l'enfant: la famille, la classe, les camarades. La vie de l'enfant a un autre aspect: ses sentiments, ses souvenirs, ses

(1) M^{lle} Véroùx, *La composition française et la culture de l'originalité dans les lycées de jeunes filles*, dans la *Revue universitaire*, 1910, I, p. 116 et suiv., reproche à M^{lle} Mabire de faire la part trop large aux compositions de caractère subjectif, d'écartier ou de négliger un peu la collaboration entre élèves et professeurs et de méconnaître l'efficacité de la correction collective des copies.

(2) A. Bourgin. *L'enseignement du français. Conférences de l'Ecole des Hautes Etudes sociales*, dans la *Revue universitaire*, 15 avril 1910, p. 321 et suiv.

(3) MM. Bocquet et Perrotin, (*L'enseignement élémentaire de la composition française*, dans *L'éducation moderne* ou dans *L'Ecole nationale*, 15 janvier 1910), voient dans l'éducation des sensations, révélatrices de la réalité extérieure, la base d'une méthode d'enseignement de la composition. La vue n'est pas l'unique sens dont ils veulent faire l'éducation; ils demandent davantage, et ils rendent compte, par exemple, de l'étude qu'ils ont faite des sensations de l'ouïe et des divers exercices qu'ils ont donnés ensuite. Sans doute, les programmes et les horaires ne permettent pas une étude aussi minutieuse de toutes les données sensibles; mais il y a d'autres procédés d'application de ces principes qu'on peut utiliser: 1° *La rédaction préparée*, comportant trois exercices: a) On propose aux élèves d'établir la définition concrète et la description d'objets ou de personnages devant entrer dans une prochaine composition; par exemple, les soldats avec leur armement — la place du collège avec ses particularités — les professeurs réunis devant le collège avant l'entrée en classe — les élèves avec leurs sacs (on note les différences de vêtements, d'attitudes, les formes différentes du sac de soldat, du sac d'écolier, de la serviette du professeur, etc.); b) Le maître choisit les meilleures données fournies par les élèves, corrige les erreurs, indique les omissions et établit le plan du devoir dont le sujet est celui-ci: « Le matin, sur la place du collège, avant la rentrée des professeurs et des élèves, le régiment d'infanterie défile. Vous décrivez la scène. » c) *Rédaction définitive du devoir* sur copie par les élèves. 2° *L'illustration des devoirs par le dessin* à la plume, au crayon de couleurs, est un procédé auxiliaire de la plus grande utilité. Il oblige les élèves à veiller à la concordance qui doit exister entre la *production dessinée* et la *reproduction écrite* de l'objet qu'on leur demande d'observer et de décrire. Lorsque cette coïncidence du dessin et de la rédaction aura été réalisée de façon artistique par quelque peintre et écrivain de talent, le professeur ne manquera pas de faire connaître aux élèves les deux « expressions », par exemple, *Les Semailles*, de François-Emile Michel et le *Semeur* de Zola, dans *Germinal*, les *Haleurs*, de Jules Adler et les *Haleurs* de Flaubert. 3° *L'étude des textes* eux-mêmes est d'ailleurs d'une grande utilité dans ce mode de préparation à la composition française. Les bons écrivains, peintres fidèles de la réalité, Flaubert, Daudet, etc., sont des modèles excellents qui deviennent bien vite familiers aux élèves. Ainsi Flaubert peint l'*extérieur*, la surface qui seule donne l'impression. Il la provoque chez l'enfant qui le lit, et le maître aidant, il lui montre comment elle se produit et comment elle se traduit par l'*expression*. C'est cet accord, garant de vérité, entre l'impression et l'expression que nous travaillons à obtenir de l'enfant dans la composition française.

émotions peuvent devenir des sujets intéressants, parce qu'ils font appel à des notions déjà précises du bien et du mal, du juste et de l'injuste, du plaisir et de la douleur, parce qu'ils sollicitent la personnalité, la sincérité. Toutefois l'expérience personnelle de l'enfant est limitée : la vie, la nature, la réalité le dépassent de toutes parts. Comment les lui faire saisir ? Nous recourrons utilement alors à la méthode de *l'enseignement par l'image*. Les images employées seront *artistiques*. On pourrait commencer par les tableaux qui peignent la réalité contemporaine. En premier lieu, les scènes d'enfants de Jean Geoffroy, Joseph Bail, Chocarne-Moreau. Il convient de préférer aux paysages et aux portraits les scènes qui représentent une action : le difficile est de réunir l'intérêt et la beauté. On pourra s'adresser aux peintres d'animaux.... On peut suivre aussi, dans le choix des tableaux, une progression logique. A partir des scènes les plus simples, relatives à la famille, aux camarades, aux bêtes, on arrivera peu à peu aux scènes de la vie sociale : *Le semeur* de Millet, *Le labourage* de Rosa Bonheur, *La moisson* de Lhermitte, etc.

PROGRAMME DE M. RUDLER. SECOND CYCLE (1). — Essayons de conserver l'éducation des sens, dit M. Rudler, et d'en faire sortir l'enseignement de la raison. Tenons pour acquises les conclusions de M. Weil et continuons dans le second cycle l'application de la méthode et des exercices proposés.

Les indications fournies par M. Weil peuvent être soutenues par un recueil d'une centaine de devoirs publiés par M. Mercier (*Nos collégiens*, Genève, Atar, 1909). On y trouvera des sujets très variés : *Une classe par la grande chaleur*, *Genève aux approches du jour de l'an*, *Vue de la forêt par le forestier*, *Le départ de l'express*, etc. L'éducation des autres sens peut s'associer à l'éducation de la vue. Il est possible d'aller du plus simple au plus compliqué, de graduer l'observation et la description du réel.

La difficulté commence avec les réalités qui pour nous sont les plus intéressantes, réalités politiques, économiques, sociales, religieuses. Sans doute faudrait-il commencer par les réalités les plus tangibles, la rue ou le quartier, avec leurs formes, leurs couleurs, leur rôle et leur fonction sociale : marchés, usines ou ateliers, en repos ou en mouvement, voilà les aspects du travail social qui peuvent solliciter la curiosité et servir à l'éducation de l'esprit. On ne s'interdirait pas non plus les questions actuelles : un professeur de Genève a fait traiter par ses élèves la question du vote obligatoire, qui était alors à l'ordre du jour.

L'essentiel, c'est de faire sortir de l'observation la culture de la

(1) A. Bourgin. *L'enseignement du français*, art. cité, p. 329 et suiv.

raison. Mais remarquons que l'observation n'est pas réduite à un procédé mécanique : elle demande le choix et le discernement, elle fait constamment appel au jugement et à la réflexion. D'autre part, à l'observation s'ajoute presque nécessairement une part d'interprétation, une recherche d'explication. Examinons la rue, la maison : l'architecture de maisons contiguës, mais non contemporaines, montre des diversités, des variations qui sollicitent le pourquoi et le comment. Il n'est guère de sujets pris dans la réalité qui ne demandent un effort de compréhension relatif au sens et aux rapports des choses. On passerait aisément de l'observation concrète à la morale.

D'ailleurs il importe, en toute matière, de ne point laisser se flétrir l'imagination du concret. Des exercices appropriés qui emploieront l'observation directe, puis la mémoire, seront appliqués à cet objet.

La comparaison de récits historiques, de points d'histoire rapportés diversement par des historiens différents fournira de très utiles sujets ; et l'on pourra même appliquer cet exercice à la vie contemporaine et utiliser des textes de journaux comme des textes historiques à discuter : en chaque cas, la production d'un document d'archives ou d'un document décisif apporterait à l'exercice la conclusion la plus solide et la plus profitable. On étudiera, de même, avec le concours possible du professeur d'histoire, l'histoire des mœurs, l'histoire des sciences.

La littérature et la grammaire ne seront pas oubliées ; mais il faut choisir. L'esthétique, l'appréciation des talents et des genres doivent être réduites à l'extrême. Ce qui nous reste, après ces éliminations, c'est la partie capitale, l'histoire des idées littéraires, philosophiques, morales. Ce qui nous déterminera à choisir tels ou tels sujets, ce sera leur utilité : nous choisirons ceux qui serviront à voir plus clair dans le temps présent. Même des questions philologiques offriront un exercice utile et peut-être décisif pour le développement du sens critique et de la raison.

Le programme du premier cycle est plus net ; celui du second cycle est moins précis, assez vague. La gradation de sujets que j'ai préconisée, est plus rationnelle et plus rigoureuse.

SOURCES. — Nous sommes donc fixés sur le *genre* des sujets à donner successivement dans les trois cours : ils seront tirés du monde concret, du monde moral et du monde intelligible. Où les puiserons-nous ? L'observation directe de l'objet à décrire (1) ou une représen-

(1) « Un des meilleurs exercices de composition française, c'est le *dessin*. Des promenades à la campagne, l'arrêt devant un chêne robuste, devant un rocher abrupt qu'on « croquerait » d'abord, qu'on décrirait par écrit ensuite, ce serait un enseignement fécond en résultats. A défaut de dessin, rien n'empêcherait de faire observer sur place les traits caractéristiques d'un arbre, d'une maison, d'un paysan qui fauche, d'un coucher de soleil ; d'habituer les enfants à de justes

tation figurée (1), l'expérience quotidienne, le cœur humain, ses sentiments, ses passions, les lectures faites dans la langue maternelle, dans les langues anciennes (2) et vivantes, en général les matières enseignées : voilà les *sources* multiples où nous puiserons nos différents sujets.

Il importe donc, je l'ai déjà dit, mais j'aime à le répéter, d'éveiller et d'exercer l'*observation*. « Les jeunes gens ne savent pas regarder, dit M. G. Gérard (3). Ils sont, de leur nature, trop impatients et trop distraits. Ainsi ils n'ont des choses qu'une idée générale et confuse. Comment préciser, rectifier, affiner leur vision ? L'habitude et l'exercice peuvent beaucoup sous ce rapport. Il suffit pour cela de mettre les élèves en présence de certains objets et de les interroger sur ce qu'ils voient, sur ce qui les frappe ou les intéresse. On les amènera, par une série habile de questions, à voir distinctement ce dont ils n'avaient d'abord qu'une impression vague et confuse. Ces entretiens dans la forme socratique, vraies leçons de choses, ne sauraient être trop multipliés de la septième à la rhétorique. L'occasion s'en présente d'ailleurs fréquemment, au cours des sciences naturelles aussi bien qu'aux cours de langues anciennes ou de langues modernes ou d'histoire et de géographie, sans parler du dessin. »

« Ces exercices, pour être fructueux, devront être judicieusement gradués. L'observation aura pour objet, autant que possible, la réalité sensible, et l'on pourra faire, dans ce but, des *excursions* (4). En l'absence de la réalité sensible, on mettra sous les yeux des élèves des tableaux ou gravures qui la représentent, reproductions de beautés naturelles

comparaisons entre le monde physique et le monde des sentiments intimes. L'enseignement des sciences naturelles, les cours d'histoire de l'art peuvent apporter à l'enseignement de la composition française des secours précieux, tout ce qui oblige les élèves à regarder ; car les enfants englobent tout dans une vision confuse des détails sous lesquels les caractères généraux demeurent enfouis. » (Payot, article cité, 1897, 2, p. 135. Cf. *Revue universitaire*, 1897, 1, p. 142).

(1) MM. A. Weil et E. Chénin (*L'enseignement par l'image et la composition française*, dans la *Revue universitaire*, 1908, 2, p. 100), veulent, par l'image, enseigner la composition et employer, dans ce but, des images artistiques, présentant un seul sujet dramatique ou expressif. Cette méthode a été combattue par M. Hazard (*Revue pédagogique*, 1908, 1, p. 440) : mais MM. A. Weil et E. Chénin (*Revue pédagogique*, 1908, 2, p. 366) lui ont riposté. De toute cette discussion il résulte que cette méthode ne peut être exclusive : mais elle est un appoint qu'on ne peut négliger. Voyez J. Bezard, *La classe de français*, Paris, 1908, et E. Lisin, *Analyse d'une œuvre d'art, La cène de Léonard de Vinci, préparation d'une rédaction française*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1905, p. 258.

(2) Florent, *Du choix des sujets de composition française dans les classes d'humanités*, rapport présenté au Congrès de l'enseignement moyen tenu à Bonne Espérance, p. 85 et suiv., recommande beaucoup, presque exclusivement, ce me semble, ce genre de sujets.

(3) G. Gérard, art. cité, p. 65.

(4) Wathelet, *Un moyen de former le goût chez nos élèves*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1908, p. 39.

ou artistiques, de scènes de tous genres. Mais il ne suffit pas, au point de vue littéraire et artistique, de voir les choses dans leur réalité objective : il faut surtout les considérer dans le miroir de l'âme où le monde extérieur vient se réfléchir. Une scène champêtre ou pastorale, la mer calme ou en furie, une fraîche matinée de printemps, un ciel gris d'automne nous impressionnent de façons très différentes. Il faudra donc interroger les élèves sur la sensation qu'ils éprouvent, sur les sentiments que la vue de l'objet éveille en eux (1). L'observation devra aussi s'étendre au monde des sentiments et des idées, à toutes les manifestations de la vie du cœur et de l'esprit.

Il va de soi que l'observation personnelle des élèves trouvera un complément nécessaire dans la lecture des auteurs, fécondée par l'enseignement du maître (2).

MANIÈRE DE PRÉSENTER LES SUJETS. — Comment le sujet choisi sera-t-il présenté aux élèves ? Comment leur apprendra-t-on à trouver les idées, à les disposer et à les exprimer ?

L'initiation des élèves à ce triple travail sera plus ou moins grande, selon la nature du sujet et le degré de développement de l'élève.

Au début, la préparation en classe portera à la fois sur l'invention, sur la disposition et sur l'élocution ; plus tard, elle se restreindra aux deux premières parties ; plus tard encore, simplement à la première ; finalement, l'élève sera abandonné tout à fait à lui-même. Telle sera la marche générale, qui présente une difficulté réelle : guider l'élève sans porter atteinte à son initiative, l'amener le plus tôt possible à se passer d'un aide. Tâchons de préciser, en entrant dans quelques détails.

La méthode à suivre pour provoquer chez l'élève les idées (3), est évidemment la méthode interrogative ou socratique. Elle peut prendre trois formes différentes. Ou bien, le professeur fait trouver les idées selon le plan qu'il s'est tracé lui-même et qu'il suit dans ses interrogations, sans en avertir la classe, ou qu'il a donné dans un canevas, ou que les élèves ont d'abord trouvé ; ou bien, il interroge les élèves, sans préjuger le plan, qu'ils devront dresser plus tard ; ou bien encore, il se contente d'une petite causerie entremêlée de questions,

(1) Wathelet. *Comment développer l'impressionnisme chez nos élèves*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1908, p. 346, donne à ce sujet d'excellents conseils, accompagnés d'exemples.

(2) J'ai cité, dans les pages précédentes, de nombreux recueils de rédactions en français ; en voici quelques-uns pour le flamand : F. Willems, *Stijl en Letterkunde*, Antwerpen, 1881 ; Muyldermans, *Handboek voor het onderwijs der Nederlandsche taal, Opsteloeefeningen*, Mechelen, 1898 ; Van Maerkerken, *Redekunst benevens schetsen en onderwerpen van opstellen*, Gouda, van Goor Zonen ; Taco de Beer, *Het Opstel*, Culemborg, 1890.

(3) *La recherche des idées dans la préparation du devoir de rédaction*, dans la *Gymnastique scolaire*, 1907, p. 188.

pour suggérer les idées. Le choix de l'une ou de l'autre de ces formes socratiques sera approprié aux circonstances. S'agit-il de la description d'un être animé (1), le maître dirige ses questions en passant en revue : 1° l'ensemble extérieur du corps ; 2° la physionomie, l'instinct ou l'intelligence, les habitudes, les besoins, les qualités, les défauts et les services ; il fait résumer toutes les réponses, écrit le plan au tableau et le justifie. Quand il traite dans une autre leçon un sujet analogue, ou quand il peut s'appuyer sur un modèle expliqué, il commence par demander aux élèves : « Dans quel ordre allons-nous observer cet animal pour le décrire ? » Il questionne ensuite d'après cet ordre et écrit le résumé au tableau, au fur et à mesure qu'il obtient de bonnes réponses. En général, dans la description d'objets matériels, d'êtres animés, de phénomènes naturels, de lieux, le maître fait trouver la première fois les idées dans l'ordre qu'il a adopté avant sa leçon ; la seconde fois, ou bien de prime abord après l'analyse d'un modèle, il arrête l'ordre d'avance avec ses élèves, et il questionne d'après cet ordre.

S'agit-il d'une narration, la marche est indiquée dans l'énoncé du sujet. Le maître raconte aussi brièvement que possible, fait découvrir les parties du récit ou le plan : le lieu, les personnages, leurs actions et leur conduite, les impressions du narrateur, et provoque, par ses questions, le développement de chaque partie. Le plan est écrit au tableau, soit au fur et à mesure des réponses obtenues, soit à la fin de la leçon. De ces deux procédés, l'un est plus expéditif, l'autre nécessite une seconde synthèse.

S'agit-il d'un sujet dont l'ordre ne dépend pas d'une règle générale, comme dans les descriptions, ou d'un canevas, comme dans une narration, le maître peut inviter les élèves à dire tout ce que l'énoncé éveille dans leur esprit. Les réponses jaillissent de toutes parts. Le maître approuve ou désapprouve, accepte ou rejette, met les élèves, en cas de nécessité, sur la voie. Les bonnes réponses sont écrites au tableau. Quand le travail d'invention est fini, on examine les matériaux recueillis ; on les revise, pour voir s'il n'y a pas lieu d'en fusionner quelques-uns ; on les numérote, puis on dresse au tableau le plan adopté. Ainsi, je suppose qu'on demande aux élèves d'écrire une lettre à un ami qui a l'habitude de dénicher de petits oiseaux (2). On pourra suivre la marche que j'ai vu adopter à l'école d'application de Nivelles. Après la lecture de l'énoncé du sujet, « lettre à un ami qui

(1) Vessiot, *De l'enseignement à l'école*, p. 154-206, indique fort bien la marche à suivre dans les différentes descriptions.

(2) Cf. *L'Observateur*, revue pédagogique, Huy, 1^{er} août 1893, p. 345-346. Ce sujet se trouve dans un grand nombre de recueils de rédactions. Cf. Gevelle, *Préparation, en 5^e latine, d'une rédaction française*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1904, p. 261 et suiv.

a l'habitude de dénicher de petits oiseaux, » le professeur demande : « Quelles raisons ferez-vous valoir pour engager votre ami à ne plus détruire des nids ? » Un élève répond que dénicher les oiseaux, c'est désobéir à la loi et s'exposer à une amende ; un second, que les oiseaux sont utiles ; un troisième, qu'on fait souffrir les petits, en les privant de leurs parents et de la liberté ; un quatrième, que les oiseaux nous procurent beaucoup d'agrément ; un cinquième, qu'on cause de la douleur aux parents des petits. Chacune de ces réponses est expliquée ou développée, grâce à des sous-questions du maître. Les raisons étant ainsi trouvées et successivement portées au tableau dans une colonne, on les classe dans une autre colonne ; à cet effet, tout d'abord, on les groupe, en rapprochant celles qui ont une certaine analogie ou un certain lien entre elles, et en trouvant l'idée générale qui les résume : ainsi, on réunit la douleur des parents et celle des petits sous l'idée du mauvais sentiment qui se révèle dans cette conduite : la cruauté. Ensuite, on dispose dans un ordre convenable les synthèses obtenues : 1° cruauté ; 2° ingratitude ; 3° désobéissance à la loi.

C'est dans une lettre, dit alors le professeur, que vous avez à développer ces trois raisons. Quelles parties distingue-t-on dans une lettre ? Quelle partie avons-nous développée jusqu'ici ? Que nous reste-t-il à trouver ? Que direz-vous dans l'entrée en matière ? Dans la finale ? Quel sera le ton général de votre lettre ? Prenez vos plumes et copiez le plan que je viens d'écrire dans la seconde colonne, au fur et à mesure du travail de la disposition. Ce plan, le voici :

I. Entrée en matière : surprise pénible.

II. Corps de la lettre :	1° cruauté	}	a) douleur des parents.
			b) douleur des petits.
	2° ingratitude	}	a) agrément.
b) utilité.			
	3° désobéissance à la loi.		

III. Finale : espoir.

Avec des élèves plus avancés, plus exercés, il suffit d'un entretien socratique, d'une causerie entremêlée de questions. On éveille leurs idées, on provoque l'effort, on donne le goût de la recherche. Les élèves poursuivent, en leur particulier, ce premier travail, le complètent et en arrêtent la disposition.

Enfin, un jour viendra où l'élève sera complètement abandonné à lui-même pour trouver les idées et le plan de son travail. Ce sera surtout le cas en rhétorique. Le plan devra alors figurer en tête du devoir. Il sera prudent d'habituer les élèves à dresser un plan sur un sujet déterminé (1). Le professeur leur donne, par exemple, dix minutes

(1) Jäger, *Lehrkunst*, p. 338.

pour écrire en classe un plan, il recueille leurs ébauches et les examine au double point de vue de l'invention et de la disposition. On peut aussi procéder de vive voix. Le maître leur soumet un sujet et les invite à en trouver les idées et à les classer : c'est une sorte d'exercice d'élocution ⁽¹⁾. Ou bien encore, une fois tous les deux mois, par exemple, à propos d'un sujet dont les développements sont difficiles à découvrir, le professeur invite les élèves à rédiger eux-mêmes, en leur particulier, le plan ; il discute ensuite leurs essais ⁽²⁾.

Dans la mesure du possible, il convient, pour chaque catégorie de sujets, d'arriver de bonne heure, en ménageant adroitement les forces de l'élève, à le laisser voler de ses propres ailes : imitation d'un sujet étudié, rédaction d'un sujet analogue ⁽³⁾, d'un sujet n'ayant plus qu'une ressemblance de genre, rédaction préparée en classe de moins en moins, voilà, d'ordinaire, les étapes, dont le maître diminuera la longueur selon les forces de ses élèves.

L'entretien socratique, sous ses formes variées, initie donc l'élève au travail de l'invention et de la disposition. Reste l'élocution. J'ai admis qu'au début, on prépare l'élocution, en faisant faire le développement oral du sujet, après avoir trouvé et classé les idées. Les élèves sont encore trop inhabiles pour être abandonnés à eux-mêmes, et il serait dangereux de leur laisser contracter l'habitude d'écrire des phrases

(1) Hombert, *Du choix des sujets de composition française dans les classes supérieures*, dans la *Revue des Humanités*, t. I, p. 220, est d'avis qu'il y a utilité à ne pas se borner à l'indication d'un simple titre comme on le fait trop souvent pour les dissertations (les richesses, le luxe, le bonheur, la liberté, etc.) ; c'est trop laisser à l'initiative de l'élève.

(2) Hombert, article cité, p. 220.

(3) Morlet et Lémonon, *Nouveau recueil de narrations françaises*, Paris, Delagrave, groupent souvent, au commencement, plusieurs sujets identiques pour le fond, autour d'un récit développé, qui sert de *type* et de *modèle*. — Dans notre enseignement primaire, nous tirons de la lecture expliquée divers exercices de rédaction, que l'on range en trois catégories distinctes : comptes rendus, permutations ou amplifications, et imitations. Les imitations n'y sont pas matérielles ou serviles : ce sont des compositions en rapport avec le sujet étudié, mais avec changement de personnages et d'action.

Calquées d'abord sur le type expliqué, elles s'en éloignent de plus en plus pour n'avoir plus avec le modèle que des analogies de genre. Non content d'apprendre à l'élève à ne plus trouver un guide dans son livre de lecture, le maître devient, en classe, de plus en plus sobre d'explications et de conseils, abandonne l'élève de plus en plus à lui-même, pour lui laisser enfin le mérite du fond et de la forme.

Les textes à imiter sont donc des guides qui apprennent aux élèves à trouver des idées sur un sujet déterminé, à les classer avec ordre et à les exprimer convenablement. L'imitation est un acheminement vers la composition, un exercice élémentaire, d'une utilité incontestable. On ne peut l'abandonner trop tôt, et on ne peut le maintenir trop longtemps. Après en avoir largement profité au début, on le conservera, à travers toutes les classes, pour les premiers sujets de rédaction qui seront donnés, dans chaque genre de composition, après l'analyse d'un modèle. Que de temps à autre on y ait encore recours pour puiser dans la lecture certaines idées, rien de mieux ; mais l'imitation est alors lointaine. Cf. Houtain, *De l'enseignement littéraire*, dans l'*Echo de l'enseignement*, Bruxelles, 1891, p. 171 : *La composition littéraire* du même auteur, Bruxelles, Castaigne, et Courtois et Lebrun, *Cours gradué de lectures expliquées*.

incorrectes, sans liaison entre elles. Toutefois, si je tiens compte de ce que peuvent en général nos élèves, surtout ceux qui ont passé par une bonne école primaire, je ne puis absolument pas me résoudre à faire écrire au tableau toute la rédaction, comme à Giessen. Notre école primaire ne le fait que tout au début. De plus, dans ce travail d'élocution, on doit laisser une grande liberté à l'élève, en ce sens que, pour chaque idée ou pour chaque phrase, on fait appel à toute la classe, afin de varier la forme. Dès que le professeur le juge bon, il se borne au développement oral d'une partie; plus tard, il s'en abstient complètement. Cependant si la composition exige l'emploi de termes techniques, il attire l'attention des élèves sur cette difficulté, en les questionnant. Supposez que je donne à raconter ce qu'un mousse a vu dans un voyage d'Anvers à Valparaiso, sujet qui oblige l'élève à tirer parti de ses connaissances géographiques : je m'assure rapidement si la classe connaît certaines expressions telles que *louvoyer*, *virer de bord*, *appareiller*, *prendre vent*, etc., qu'elle pourra employer.

Il résulte de tout ce qui précède que je condamne les textes développés ou les canevas de phrases à achever. Je n'admets que les plans sommaires ou analytiques.

J'ai supposé jusqu'ici un sujet imposé par le professeur. Telle est, en effet, la règle. La composition libre ne peut être que l'exception ⁽¹⁾. « Le mot *libre* doit s'entendre, dit M. Bondroit ⁽²⁾, en ce sens que l'élève fait son choix librement, mais pas cependant à sa fantaisie, mais seulement après les adroites propositions d'un professeur qui connaît à fond les aptitudes de ses élèves et prend soin de puiser les sujets au sein des idées dont ils se nourrissent tous les jours, dont ils vivent, dont ils parlent avec le plus de bonheur. »

« Le brouillon est, dit très bien M. Loise ⁽³⁾, obligatoire. Un travail fait sans brouillon est nul : voilà la règle. Il faut une grande habitude, une habitude journalière de l'art d'écrire pour écrire vite et bien, pour trouver immédiatement la meilleure forme de la pensée. » On doit donc donner aux élèves des conseils sur la façon de se corriger ⁽⁴⁾.

CORRECTION DES DEVOIRS ⁽⁵⁾. — Le progrès de l'élève dépend aussi en grande partie de la valeur de la correction. Ce travail, qui incombe

(1) Loise, p. VII et suiv.; p. 147.

(2) Bondroit, *La composition française libre en rhétorique*, rapport présenté au Congrès de l'enseignement moyen tenu à Bonne-Espérance, 12 et 13 septembre 1905, p. 184 et suiv.

(3) Idem, p. 107. Cf. Gérard, art. cité, p. 77.

(4) Métivier, *Méthode de composition française*, Paris, Colin, p. 42.

(5) Voir dans *La gymnastique scolaire*, 1905, p. 227 et suiv., ou dans la *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1904, ou dans le *Moniteur* du 9 mai 1904 les délibérations du corps enseignant des athénées.

au professeur, est double : l'un se fait à domicile (1), l'autre en classe.

Ici se pose une question très importante (2). Il faut, évidemment, que les élèves soient bien convaincus qu'aucune copie ne passe entre les mains du professeur sans être examinée et contrôlée dans une certaine mesure. Mais jusqu'à quel degré est-il tenu de pousser la correction des copies ? Devra-t-il marquer *toutes* les incorrections de chaque composition ? En principe, ce serait désirable ; mais il faut bien tenir compte de plusieurs facteurs, du temps dont le maître dispose, du nombre des élèves de sa classe, de la multiplicité des exercices, voire même du peu de profit que certains élèves retirent d'une correction minutieuse. En tout cas, le professeur fera ce qui est humainement possible ; peut-être pourra-t-il parfois simplifier sa correction et s'attacher tantôt à telle catégorie de fautes, tantôt à telle autre, selon les besoins de la classe, sans négliger cependant entièrement le reste du devoir.

Chez lui, le professeur lit les devoirs, le crayon ou la plume à la main. D'une part, sur les copies, il indique les fautes au moyen de

(1) Les conseils de M. Payot manquent ici, ce me semble, de précision et d'unité, et moins qu'il ne s'agisse de classes différentes. Dans un premier article, *L'enseignement de la composition française*, dans la *Revue universitaire*, 1897, 2, p. 147, il propose de corriger comme suit les copies : « Au lieu de se livrer à la besogne longue, répugnante pour lui, inutile pour l'élève, de corriger dix ou vingt fautes de style, le professeur s'arrêtera au premier des six défauts que l'on trouve dans les devoirs (voir la note 1, p. 126). Il le marquera au « fer » rouge. Puis il passera à une autre copie. Il exigera qu'à la prochaine classe de style, l'élève rapporte sa phrase soigneusement travaillée et retouchée. Le maître verra de très près cette retouche. » Dans un second article, *Les méthodes actives, encore la composition française*, dans la *Revue universitaire*, 1898, 1, p. 19, M. Payot comprend différemment la correction à domicile : « Nous lirions vivement la copie sans nous occuper des fautes matérielles ni du style, et uniquement à deux points de vue : 1° L'élève, avant d'écrire, a-t-il fait une enquête consciencieuse des idées et des sentiments ? Si l'enquête n'a pas été consciencieuse, l'élève aurait à titre de devoir supplémentaire à faire les lectures qu'il n'a pas faites et les recherches qu'on lui avait indiquées et qu'il n'a pas essayées ; 2° l'effort de mise en ordre est-il suffisant ? — Le début est trop brusque ; voici du désordre : voici de l'incohérence ; voici un passage hors du sujet ; voici un développement excellent, mais qui est un développement non subordonné et qu'il faut subordonner ; etc. etc. Nous indiquerions par un trait et par une indication abrégée (dés. : incoh. : hors d'o. ; à subord.) la correction à faire et nous exigerions que la fois suivante l'élève, comme devoir : 1° expliquât en quelques lignes *pourquoi* il y a faute, et 2° qu'il réparât la faute. Nous verrions de très près ce travail.

« Il est clair que deux corrections, ou trois suivant les cas, suffiront ; car il faut que l'enfant ait une besogne précise, et qui par sa longueur ne puisse le rebuter. En lisant le devoir, nous nous arrêterions dès que nous aurions trouvé les fautes de nature à fournir un exercice de correction active, intelligente, fructueuse de l'élève par lui-même... »

« Chemin faisant, nous aurions encadré au crayon bleu un paragraphe ou une portion de paragraphe fournissant trois ou quatre des fautes énumérées (voir p. 126 en note), et les passages soulignés, notés d'une courte indication en marge (par ex. : à caractériser, à concrétiser) feraient souvent l'objet du devoir de style de la seconde semaine. » Cf. J. Payot, *Les idées de M. Bourru*, Paris, Colin, 1904, p. 9 et suiv.

(2) Horner, *Enseignement de la langue maternelle au collège*, Fribourg, 1903, p. 55.

signes conventionnels et d'observations faites en marge ; d'autre part, sur une feuille de papier, il note, à côté des noms des élèves, les fautes les plus graves. Il apprécie le travail corrigé par un des mots : *très bien, bien, assez bien, mauvais*, qu'il accompagne, si possible, d'une observation critique, d'un éloge ou d'un conseil, par exemple ⁽¹⁾ : *attention à l'orthographe; la première partie est trop peu développée; variez la tournure de vos phrases; vivement écrit, mais le style manque de précision; trop peu de sentiment; beaucoup d'idées excellentes, mais quelquefois mal exprimées*, etc. On le voit : la correction a pour objet de faire ressortir ce qui est bien trouvé et bien dit, non moins que de critiquer ce qui est faux, invraisemblable ou mal dit. Si le professeur doit apprécier le travail des élèves au moyen de points, il répartira le maximum, 30 points, par exemple, en se conformant à l'une des deux circulaires ministérielles à ce sujet : 8 ou 5 points pour l'orthographe, 12 ou 15 points pour le fond, 10 points pour la forme.

Dans ses appréciations, le professeur aura soin de n'être pas trop sévère : il doit plutôt encourager, distribuer largement les éloges mérités. Partant 1° il se gardera de vouloir tout corriger minutieusement, car cet excès de sévérité éparpille l'attention de l'élève, produit en lui un sentiment d'impuissance et le rend défiant en lui-même ; 2° il se fera une obligation de respecter la personnalité de l'élève, même si elle se manifeste par des exagérations ou des défauts ; car plus tard il en sortira peut-être un style caractéristique et original ; 3° il évitera soigneusement de froisser l'amour-propre de ses élèves par des observations ironiques et mordantes.

Il est à remarquer que l'adoption de signes conventionnels facilite beaucoup le travail du professeur. Schiller ⁽²⁾ l'exigeait dès les classes inférieures de son gymnase. Ces signes figuraient sur un tableau affiché dans la salle de conférence : c'étaient souvent des lettres initiales : O = faute d'orthographe ; P = faute de ponctuation ; E = expression fautive, etc. Je trouve ce procédé recommandé dans un petit livre belge, fort consciencieux, de MM. Henry et Defoin ⁽³⁾ : ainsi le trait horizontal — se place au-dessous des mots pour indiquer une faute d'orthographe ; I et X se placent entre les mots, pour indiquer l'un une faute de ponctuation, l'autre une omission. L'adoption de ces signes n'empêche pas le professeur, je l'ai

(1) Lanson, *Études pratiques de composition française*, donne quelques compositions d'élèves annotées et corrigées. On ne peut demander aux professeurs une appréciation écrite aussi longue.

(2) Schiller, p. 410.

(3) Henry et Defoin, *Composition littéraire ou rédaction dans les écoles primaires et les sections préparatoires des écoles moyennes*, Livre du maître, Namur, Wesmael-Charlier, p. 103.

dit implicitement plus haut, de relever encore en marge, par un mot, l'une ou l'autre imperfection qu'il serait difficile de noter d'une manière précise par un signe conventionnel.

Si le professeur n'emploie pas de signes conventionnels, il peut procéder comme suit : d'une part, il souligne les imperfections courantes, les fautes évidentes pour l'élève lui-même, telles que : fautes d'orthographe, d'accentuation, de ponctuation; solécismes; barbarismes; fautes contre l'emploi des modes et des temps; wallonismes; flandricismes; répétitions de mots, etc.; d'autre part, il écrit des observations en marge, chaque fois que la faute de fond ou de forme n'est point reconnaissable par elle-même; par exemple, fautes de plan, manque de clarté, manque de proportion; idées fausses, inutiles, inopportunes; manque d'enchaînement dans les idées, erreurs de raisonnement, inconséquences; termes impropres, expressions banales, constructions lourdes ou vicieuses, phrases trop longues; manque de naturel, manque d'harmonie, etc.

Comment la correction se fait-elle en classe? On adopte souvent chez nous la marche suivante : 1) appréciation des devoirs en général; 2) correction des fautes d'orthographe; 3) correction détaillée de deux devoirs, ou plutôt de trois devoirs : un mauvais, un médiocre et un bon; 4) observations capitales sur les autres devoirs; 5) lecture d'un corrigé ou comparaison de deux passages de devoirs différents, ou lecture du meilleur devoir.

Si le professeur a corrigé soigneusement toutes les copies, je préfère cependant cette autre marche :

I. Appréciation des devoirs en général.

II. Observations critiques et détaillées portant : A) sur le fond : 1°) choix des idées; 2°) ordonnance des idées; 3°) développement des idées : a) inexactitudes de fait; b) absence de logique; c) défaut de proportion; digressions, transitions; B) sur la forme : a) grammaire, orthographe d'usage et ponctuation; b) qualités générales du style (1);

(1) « En faisant une statistique des fautes ordinaires de style, on s'aperçoit vite qu'elles sont toujours les mêmes, et nous croyons pouvoir les grouper, sauf oubli, de la façon suivante : a) Phrases à sujets multiples (défaut d'attention). b) Phrases trop longues, surchargées d'incidentes, embarrassées de *qui* et de *que*... à alléger et à bien couper. c) Emphase, mauvais goût : « L'illustre Josabeth porte vers vous ses pas ». d) Phrases délayées à « conciser ». Montrer la différence entre développer et délayer : délayer, c'est répéter sans cesse la même idée en termes différents, sans que le développement avance. Recherche de l'essentiel, du détail caractéristique... e) Images incohérentes... Et la rame inutile fatigua vainement une mer immobile ! Epithètes fausses, ou inutiles. f) Phrases verbales, vagues (qui sont chez les élèves la première forme de la pensée), à concrétiser, à développer. Emploi de mots trop généraux (« aujourd'hui a lieu un météore intéressant : il neige ». « Les flocons blanchissent la croûte terrestre. Les écoliers ont plaisir à marcher dans cet amas de corps blancs. ») Recherche de l'expression exacte et pittoresque. » Payot, *L'enseignement de la composition française*, dans la *Revue universitaire*, 1897, 2, p. 146. — M. Moulet, se plaçant au point de vue

barbarismes; obscurité; prolixité; affectation, trivialité, monotonie, etc.; — ornements littéraires: figures; c) ton général; d) règles particulières au genre traité (1).

III. Lecture d'un corrigé ou comparaison de deux passages de devoirs différents, ou lecture du meilleur devoir, ou lecture d'une rédaction syncrétique, c'est-à-dire d'une rédaction composée des meilleures parties des travaux des élèves, que le professeur a corrigées et refondues dans une composition unique.

On demande avec raison du maître qu'il mette beaucoup d'entrain dans la correction: il faut qu'il interroge constamment ses élèves, qu'il les intéresse *tous* à la correction de chaque devoir ou de chaque faute (?). Chacun y trouve alors son profit, et « la classe de correction, de morne et d'ennuyeuse qu'elle est souvent, devient vivante, animée. » Le procédé, tout oral, est donc bien simple: « toute correction en classe est une correction pour *toute* la classe, et toute correction fait intervenir activement *tous* les élèves, qui sont amenés: 1° à comprendre *pourquoi* il y a faute; 2° à faire effort personnellement pour la réparer ».

Après la leçon, les devoirs sont remis aux élèves pour qu'ils les corrigent. Il convient donc que les marges du cahier ou de la feuille volante soient fort larges, et que les lignes soient assez espacées: l'élève corrige facilement, sans surcharger son travail. Il reste encore au professeur à s'assurer si les corrections ont été faites.

Ici se pose une question, toute pratique. Jusqu'à quel point l'élève corrigera-t-il son devoir? La plupart des conférences professorales de nos athénées demandent que chaque élève transcrive, soit en marge de sa copie, soit sur son cahier de brouillon — ceci n'est pas admissible, à mon avis, — la plupart des corrections *faciles* signalées en classe et celles que le professeur s'est borné à souligner sans en faire mention publiquement. Ces corrections demanderont, en effet, peu de temps. Quant aux autres corrections, *plus importantes et plus longues*, il suffit que l'élève s'en soit rendu nettement compte. Cer-

de la composition, fait observer qu'on retrouve toujours les mêmes imperfections grossières, l'irrésolution du développement, le manque d'équilibre du plan, la disproportion entre les parties, et la maladroite juxtaposition de paragraphes arbitraires, et la confusion de l'ensemble, et les conclusions qui ne concluent rien. (Moulet, *La composition française à l'École normale*, dans la *Revue pédagogique*, 1901, 1, p. 433.)

(1) Ces observations portent donc sur l'invention, la disposition et l'élocution.

(2) « Toute la classe est appelée à dire *pourquoi* tel passage est incohérent, *pourquoi* cet autre est inutile, *pourquoi* le début est trop brusque, etc., et appelée à chercher, par écrit, séance tenante, *comment* il eût fallu faire; car la critique toute seule est bien inféconde, et c'est cependant à ce rôle de critique négative que se réduit presque tout l'enseignement actuel de la composition. » Payot, *Les méthodes actives; encore la composition française*, dans la *Revue universitaire*, 1898, 1, p. 22.

taines conférences veulent pourtant que si les corrections à faire comportent des remaniements considérables, l'élève soit tenu de rédiger à nouveau les passages fautifs, ou même de refaire sa rédaction en entier. Dans ce cas, l'élève pourra être dispensé du devoir suivant.

Que peut-on reprocher, se demande M. Payot (1), à ce système supprimant le mode individuel de correction, qui est mortellement ennuyeux ? * *Ca ne va pas assez vite !* C'est une méthode qui gêne nos habitudes de voyage ! C'est la course à pied, chère à Rousseau, substituée aux voyages en rapide ! — Mais qu'importe, si le but du voyage est de *voir* et de bien *voir* le paysage ? Nous parcourrons moins de pays, mais au moins nous emporterons de nos voyages autre chose que des impressions fugitives, vagues et fausses ! Le laboureur, lui aussi, va lentement ; la végétation, elle aussi, croit lentement, comme tout ce qui se développe naturellement... Aux maîtres pressés, il faut toujours répondre ce que répondit le guide qui conduisait Alexandre Dumas dans les Alpes : « Pour aller sur ce sommet, il faut deux heures, si on va doucement, et quatre si l'on va vite » (2).

COMPOSITION EN VERS. — Peut-on donner des exercices de composition en vers ? Je ne vois pas pourquoi, de temps en temps, on n'autoriserait pas des élèves qui ont certaines dispositions, à remplacer le devoir en prose par une composition en vers.

NOMBRE DES COMPOSITIONS. — La composition sera-t-elle hebdomadaire ? Ici les opinions sont partagées. Des professeurs ne donnent une composition que tous les quinze jours ou plus rarement. On dit que la composition hebdomadaire devient pour les élèves un labeur monotone et fastidieux, dont ils s'acquittent par là même, avec négligence et dégoût. On estime que leur zèle serait plus actif, si nous y faisons appel moins souvent. On espère que la composition, revenant à des intervalles de temps plus espacés et moins réguliers, deviendra pour eux un exercice plus savoureux, plus attrayant, presque un plaisir. On allègue enfin qu'en Allemagne les élèves des hautes classes ne remettent à leurs professeurs que cinq ou six compositions allemandes dans l'année.

Cette façon de raisonner méconnaît le caractère de nos élèves et les conditions dans lesquelles ils se trouvent placés. Tous les professeurs savent par expérience qu'un devoir d'élève, si longtemps à l'avance qu'il ait été indiqué, est toujours l'œuvre de la dernière étude. Et si l'on veut qu'un devoir soit soigné, il importe, non de le donner quinze

(1) Payot. *L'enseignement de la composition française*, dans la *Revue universitaire*, 1899, 2, p. 145.

(2) J'ai vu pratiquer, dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement moyen, le mode de correction que je recommande. Il est plus aisé et plus simple qu'on ne le supposerait à première vue. Voyez ce que prescrit l'inspection normale, *Rapports triennaux de l'enseignement primaire*, 16^e année, p. LVI.

jours à l'avance, mais de s'assurer que l'élève pourra, la veille du jour où le devoir sera remis, lui consacrer le temps nécessaire. Donnez un seul devoir par mois, il sera plus bâclé bien souvent qu'un devoir exigé chaque semaine. Il paraît donc préférable que la composition soit hebdomadaire ou peu s'en faut (1).

§ 9. — Les exercices d'élocution (2).

EXERCICES D'ÉLOCUTION. — On compte, chez nous, quatre principaux exercices d'élocution : 1° analyses littéraires faites de vive voix ; 2° narrations, descriptions, etc., développées oralement ; 3° comptes rendus de lectures recommandées ; 4° exposé oral, fait par un élève, d'un sujet choisi par lui ou désigné par le professeur.

L'*analyse littéraire* entendue comme exercice d'élocution n'est souvent qu'un exercice de mémoire ; toutefois le résultat serait autre si, dans une classe supérieure, on chargeait un groupe d'élèves d'étudier le morceau au point de vue de l'unité et de l'enchaînement des idées, un autre au point de vue des caractères, un troisième au point de vue moral, un quatrième au point de vue du choix des expressions et de leur rapport avec la pensée (3).

Les *narrations*, les *descriptions* et les *dissertations* faites de vive voix, sont de beaucoup plus importantes. On y a recours au début, quand les élèves, encore inhabiles dans le travail de la composition, sont invités à développer oralement en classe un sujet qu'ils devront mettre par écrit chez eux ou à l'étude ; plus tard, quand, renonçant à cette préparation des devoirs de rédaction, on veut les exercer à l'art de la parole.

Dans les *résumés oraux des lectures* recommandées, les élèves ont soin de faire part de leurs *impressions*.

L'*exposé oral* d'un sujet choisi par l'élève ou désigné par le professeur, ne doit pas se faire seulement dans la leçon de langue maternelle, mais encore dans les leçons de latin, de grec, d'histoire, etc.

(1) Dulong, *L'enseignement du français dans la classe de première*, dans la *Revue universitaire*, 1908, 2, p. 100. On devrait cependant engager l'élève à laisser s'écouler un ou deux jours avant la révision, qu'il fait au point de vue du fond, de la forme et de l'orthographe (Loise, p. 110).

(2) A. Couez, *Les exercices d'élocution*, dans la *Revue des Humanités*, 7, p. 156 et suiv. ; A. Poissinger, *De l'exercice d'élocution en langue maternelle (Français, en pays wallon, dans les classes de 7^e et de 6^e)* ; id., 11, p. 78 et suiv. — Feytmans, *Les excursions scolaires*, dans l'*Annuaire du Cercle pédagogique des professeurs sortis de l'Université de Louvain*, 1907-1908, p. 13, envisage ces excursions comme exercices d'élocution. — Voyez aussi les réponses du corps professoral des athénées concernant l'*exercice d'élocution en langue maternelle*, *Moniteur* du 18 août 1906 ou *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1906-1907, p. 27.

(3) Voyez Goemans, *Les exercices d'élocution dans les classes supérieures des humanités*, dans la *Revue des Humanités*, 5^e année, p. 77 et suiv.

Chaque fois qu'un élève expose un sujet, il est bon qu'il le fasse sur l'estrade, devant ses condisciples, et qu'il donne, avant de commencer, en quelques mots, le plan qu'il a adopté. Après l'exposé, deux ou trois condisciples sont invités à présenter leurs observations. Le professeur intervient finalement. Dans cet examen critique, il convient de suivre une marche méthodique. On envisage successivement le choix du sujet, le fond du discours (vérité, logique, mœurs oratoires), l'élocution.

La culture de la langue parlée ne sera jamais l'objet de trop de sollicitude de la part des maîtres. De nos jours (1), elle a acquis une importance considérable, puisque c'est par la parole qu'il faut s'emparer du peuple. Quoique les talents naturels soient pour beaucoup dans le succès, il est certain que l'exercice peut y suppléer dans une certaine mesure, en tout cas les provoquer et décupler leurs forces. C'est dès la première heure qu'on doit faire les exercices d'élocution ; c'est alors que les élèves osent ; passé un certain âge, ils deviennent timides ; profitez donc du moment propice pour que la timidité n'apparaisse pas ; graduez vos exercices d'improvisation ; habituez les élèves à reproduire immédiatement ce qu'on vient de leur lire, à ne pas écrire une lettre avant de s'en être parlé à eux-mêmes le contenu approximatif, à s'entraîner à parler d'abondance pendant dix minutes sur un lieu commun quelconque ; apprenez-leur à repousser toute préparation écrite ; recommandez-leur la méditation orale ou « verbo-motrice », au cours de laquelle on s'exerce à articuler tout haut ou tout bas sa pensée ; engagez-les à être simples, à n'employer aucun mot, aucune expression qui soit hors du langage courant, et à soigner la diction (2) ; procurez-leur enfin le plus souvent l'occasion d'écouter un virtuose de la parole.

Ce sont là quelques conseils sommaires, mais qui résument, dans les traits essentiels, la méthode qu'on préconise de nos jours.

Je conseille aux professeurs de prendre connaissance des derniers

(1) « Jamais l'art de la parole n'a été plus utile, plus nécessaire même qu'à notre époque de démocratie et dans notre pays de liberté. Sa nécessité s'étend à toutes les professions et est de tous les instants. Aujourd'hui, outre les chambres législatives, les assemblées de la province et de la commune, les commissions et comités de toutes natures, les réunions de toutes sortes : la table du banquet, le champ sacré des morts, la rue, le salon, tout a sa tribune et ses orateurs.

Et quand nous voyons l'art de la parole au service de la plus mauvaise des causes, quand nous voyons la société attaquée jusque dans ses principes, les choses les plus sacrées même méconnues ou bafouées, nous resterions impassibles et nous ne chercherions pas à retourner contre l'adversaire cette arme de la parole, puissante et terrible, dont il fait un si criminel usage ? » G. Gérard, *La psychologie expérimentale*, p. 26. — On propose même d'introduire dans les écoles primaires des exercices oratoires systématiques : voyez *Les écoliers orateurs*, dans *l'École primaire*, 1904, p. 322.

(2) Outre les ouvrages cités p. 94, note 3 et p. 96, note 2, Esquier, *Traité pratique de diction française*, Gand, 1898; Sigogne, *L'art de parler*, Bruxelles, 1895; Rondelet, *L'art de parler*, Paris, 1879.

travaux qui ont signalé l'importance de l'art de la parole et qui en ont recherché la méthode en s'appuyant tour à tour sur la psychologie, la physiologie et l'histoire de l'éloquence (1) : ils y trouveront quantité de renseignements précieux. Je me borne à attirer leur attention sur la conclusion de toutes ces études. « Remplacer la préparation écrite par la *méditation orale* ou *verbo-motrice*, recueillir par l'oreille le plus d'images acoustiques possible et les exprimer *verbalement* le plus souvent possible, *en un mot parler plus ou moins sa pensée, en mettant en jeu les organes de l'ouïe et de l'articulation vocale* : voilà, dit M. G. Gérard (2), la véritable méthode, la seule rationnelle et scientifique, et, comme toute faculté se fortifie et se développe par l'exercice, il faudra recourir à une série d'actes répétés ayant tous pour but d'actionner ou, suivant l'expression scientifique, *d'innerver* les centres cérébraux qui constituent le mécanisme de la pensée. »

Écrire et parler exigent donc deux méthodes différentes : à côté de la méthode graphique, qui apprend à nos élèves à écrire, il faut faire une place à la méthode mentale, qui apprend à parler, disons mieux, à improviser (3).

(1) Ajam, *La parole en public*, Paris, 2^e édition; Féron, *Méthodologie complète du français*, 1^{re} partie, (*Enseignement de l'auteur français*), Tournai, 1898, p. 66 et suiv.; Sigogne, *La réorganisation de la rhétorique*, Bruxelles, 1899; G. Gérard, *La psychologie expérimentale de l'art de la parole*, Namur, 1899; G. Gérard, *La psychologie de l'auditoire*, Namur, 1900; V. Gérard, professeur au collège N.-D. de Bellevue, à Dinant, *Rhétorique nouvelle*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1902, p. 87 et suiv.; p. 135 et suiv.; 1904, p. 408 et suiv. et p. 448 et suiv.

« A la suite de recherches anatomo-pathologiques, on a classé les hommes, d'après leurs dispositions naturelles et leurs habitudes acquises, dans l'une ou l'autre des catégories suivantes : les auditifs, qui entendent leur pensée; les visuels, qui, lorsqu'ils pensent avec des mots, les voient écrits devant leurs yeux; les moteurs d'articulation ou verbo-moteurs, chez qui la parole, toujours prête à s'échapper, est à peine retenue sur le bord des lèvres; enfin les moteurs graphiques, qui ne pensent bien que la plume à la main. Les auditifs et surtout les moteurs d'articulation sont les mieux outillés pour la parole publique, tandis que les visuels et les graphiques sont mal doués pour devenir orateurs. » G. Gérard, *La psychologie expérimentale*, p. 13.

(2) G. Gérard, p. 23.

(3) « On naît éloquent, c'est-à-dire avec la possibilité d'être orateur, mais on apprend à improviser, c'est-à-dire à exprimer spontanément sous la forme orale sa pensée, avec correction, avec clarté, avec intérêt pour les autres et pour soi. On apprend à improviser comme on apprend à nager, à faire des armes, à écrire, sans pour cela devenir nécessairement un maître nageur, un maître d'armes ou un écrivain. L'improvisation méthodiquement cultivée depuis l'enfance ferait de tout élève un homme parlant bien, exprimant clairement sa pensée, suivant son tempérament et dans les conditions variées où peuvent le mettre les mœurs contemporaines. » Sigogne, p. 12. Gérardin, *Les exercices d'improvisation et de rédaction mentale en rhétorique*, dans l'*Annuaire du Cercle pédagogique des professeurs sortis de l'Université de Louvain*, 1905-1906, p. 10 et suiv.; De Meester, *L'improvisation dans nos classes*, rapport présenté au *Congrès de l'enseignement moyen tenu à Bonne-Espérance*, 12 et 13 septembre 1905, p. 133 et suiv.; H. Appelmans, *Les exercices d'improvisation*, dans *La vie diocésaine*, Bulletin du diocèse de Malines, 1909, p. 351 et suiv.

ORGANISATION D'EXERCICES SPÉCIAUX D'IMPROVISATION. — La récitation des leçons, les répétitions, les analyses, les narrations, les descriptions ou les versions faites oralement, les comptes rendus oraux de lectures faites en particulier, les exposés oraux de sujets tirés des divers enseignements forment à l'art de parler, mais ne suffisent pas : il est de toute nécessité d'organiser, dans les classes supérieures, et particulièrement en rhétorique, des exercices spéciaux d'improvisation ou de rédaction mentale.

La veille ou, au début, l'avant-veille du jour où il devra prendre la parole, l'élève reçoit un sujet à développer oralement. L'invention faite, l'élève rédige un plan bien précis, et, d'après ce plan, il doit *mentalement*, sans rien écrire, composer le développement qu'il présentera à la classe le lendemain ou le surlendemain, en sept ou huit minutes. C'est ce que nous appelons la rédaction mentale. On lui conseille de donner à son improvisation une forme oratoire : il doit toujours soigner particulièrement l'exorde et la péroraison.

Il faut aussi, si l'on veut que l'élève réalise de sérieux progrès, l'habituer peu à peu à rédiger son improvisation en la *parlant à haute voix*. L'élocution est singulièrement facilitée par cette façon de procéder.

En classe, l'élève désigné est invité à monter en chaire et à développer oralement sa composition mentale. Et tout d'abord, le professeur, afin de bien *situer* l'improvisation, a soin de demander à l'orateur : « Où sommes-nous ? Qui êtes-vous ? Qui sommes-nous ? » Ainsi l'élève s'habitue à parler dans des circonstances précises, dans un lieu déterminé.

Cela fait, l'improvisateur a la parole. Il peut, au début, s'aider du plan, dont il devra peu à peu se passer. L'improvisation terminée, le professeur donne son appréciation motivée ou la fait donner par un élève.

Quels sujets choisir ? — Pour éviter la monotonie et intéresser la classe tout entière, il convient d'organiser différentes séries d'improvisations ; par exemple, de petites dissertations : les drames de l'industrie, les martyrs de la charité, les grands travaux du siècle, etc. ; — des toasts : — des allocutions de circonstance, des compliments, des félicitations, des réponses à ces mêmes discours ; — questions sociales (mutualités, pensions ouvrières, patronages, retraites ouvrières, habitations à bon marché, etc.) ; — sujets littéraires ; etc.

Les professeurs compléteront ces quelques conseils, en lisant le travail si pratique de M. Gérard⁽¹⁾, qui me les a fournis, et les articles si judicieux de M. V. Gérard⁽²⁾, qui s'est particulièrement attaché à montrer comment l'élève doit se préparer.

(1) *Les exercices d'improvisation*, travail cité.

(2) V. Gérard, *Rhétorique nouvelle*, articles cités.

CERCLE LITTÉRAIRE. — On ne peut qu'approuver nos établissements qui réunissent tous les huit jours ou tous les quinze jours, sous le nom de Cercle littéraire, un groupe de bons élèves choisis dans les trois classes supérieures. Ces jeunes gens apprennent, sous la direction de maîtres dévoués, à étudier une question, à réfléchir, à écrire et à s'exprimer sur toute sorte de sujets. Un tel cercle, bien organisé, n'est pas seulement un utile complément de l'enseignement et un excellent instrument de travail et de développement intellectuel; il est encore un moyen des plus efficaces et des plus précieux pour habituer la jeunesse à la parole et à la discussion. La nécessité de répondre à l'improviste à des attaques habiles, ou même parfois malicieuses, stimule les esprits et délie les langues plus que les exercices réguliers de la classe (1).

Je crois que les exercices doivent être doubles, écrits et oraux. Pour les uns comme pour les autres, il faut nommer chaque fois au moins deux objectants, qui prendront connaissance des travaux écrits ou du canevas de la thèse orale, afin de discuter en connaissance de cause.

Pour les travaux écrits, les élèves choisiront de préférence des sujets qui rentrent dans leurs études particulières, qui complètent et

(1) Voyez Bainvel, p. 16; Creusen, *Les académies littéraires de collège*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1909, p. 151 et suiv.; Sarniguet, *Conférences d'élèves*, dans la *Revue universitaire*, 1901, I, p. 471 et suiv.; M. Moulet, sans songer à la création d'un cercle littéraire, fait une proposition qui s'en rapproche du moins en partie. « Je voudrais, dit-il, p. 450, qu'on demandât aux élèves des *travaux personnels sur des sujets laissés à leur choix*. Ils remettraient, par exemple chaque trimestre, une étude d'assez longue haleine, préparée en toute liberté. Tel élève conterait une légende de son village, une coutume près de disparaître; tel autre ferait sur un monument de la région — château, tour ou église — une courte monographie, propre à aiguillonner chez lui la curiosité du chercheur, peut-être la patience de l'archéologue... J'ai sous les yeux un de ces manuscrits, et parle d'expérience. Un élève a étudié, visiblement avec plaisir, la région où s'est passée son enfance, en Thiérache. A la première page, une carte en couleurs soigneusement dressée familiarise le lecteur avec les lieux décrits. C'est un pays pittoresque arrosé par le Thon, actif, hospitalier. Quoique heureux, il a une histoire. Le jeune monographiste s'est documenté, et il a su synthétiser avec adresse les résultats de ses recherches. Il décrit le pèlerinage de mai, à la Fontaine des Fièvres et à l'Arbre de la Vierge. Des photographies très satisfaisantes, faites par l'élève lui-même, illustrent le texte. Le dernier chapitre donne des renseignements sur les habitants et leurs occupations (vannerie), leurs mœurs et leur caractère, certains jeux, et enfin sur la langue et l'instruction. Tant de précision ravit. Dans une sobre conclusion, l'auteur rend hommage à la loyauté de ses concitoyens, et exprime sans emphase l'affection qu'il a pour son pays natal.

Si l'on souhaite des études d'un caractère plus littéraire, rien n'est plus facile que d'indiquer aux élèves quelques larges sujets pour lesquels ils trouveront aisément des documents; par exemple les *Servantes de Molière*, *Molière et les médecins*, *Précieuses et précieuses ridicules*, *Condé et Chantilly*, les *Salons au XVIII^e siècle*, et maint autre point de notre histoire littéraire; ou bien *Victor Hugo et ses poésies sur l'enfance, sur le siège*; la *Vie des Marins*, d'après V. Hugo, Loti, Autran, etc.; ou bien encore l'étude analytique d'une pièce ou d'un acte du répertoire contemporain, soigneusement choisis, etc.» Bien que M. Moulet ne parle pas d'un cercle littéraire tel que je l'entends, on peut s'inspirer plus d'une fois de ses idées.

approfondissent l'enseignement des classes : par exemple, le lion dans les fables de La Fontaine (en troisième), le caractère apologétique des *Commentaires de la Guerre des Gaules de César* (en seconde), l'amour de la campagne dans Horace (en rhétorique).

Pour les exposés oraux ou les discussions, je voudrais plutôt des questions d'intérêt actuel : le service militaire, l'arbitrage international, l'ouvrier, l'alcoolisme, etc. On peut traiter ces sujets sans faire ce que nous appelons de la politique.

CONCLUSION.

En résumé, dans l'enseignement de la langue maternelle, je crois qu'il est de toute nécessité de multiplier les exercices *directs* qui assurent la connaissance de la grammaire, de faire *lire* les élèves le plus possible, de les initier par les méthodes dites actives au travail de la *composition littéraire*, et d'attacher une importance capitale aux exercices d'*élocution*.

CHAPITRE II

Le latin ⁽¹⁾

De nos jours, on n'a cessé de réduire le nombre des heures consacrées à l'étude du latin ⁽²⁾. Il est donc nécessaire, si l'on veut faire aussi bien ou, si possible, mieux que dans le passé, d'utiliser convenablement son temps et, par conséquent, d'avoir une bonne méthode. A l'heure actuelle, les principes dirigeants de l'enseignement du latin se résument, ce me semble, à peu près comme suit : on le *simplifie*, en imprimant aux divers exercices une unité rigoureuse ; on le *fortifie* et on l'*éclaire*, en le rattachant étroitement aux autres branches, en ne négligeant aucun de ces rapprochements qu'on peut faire sous le rapport tant du fond que de la forme ; on le *synthétise*, en dégageant des auteurs un tableau vivant de la civilisation de Rome et d'Athènes ;

(1) Eckstein, *Lateinischer und griechischer Unterricht*, 2^e édition, Leipzig, 1887 ; Dettweiler, *Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer, Lateinisch*, Munich, 1906 ; Schiller, *Lateinischer Unterricht*, dans Rein, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 1^{re} édition, 4^e vol., 1^{re} partie, p. 363 et suiv. ; P. Cauer, *Lateinischer Unterricht*, dans J. Loos, *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*, Wien, 1906, I, p. 954 et suiv. ; H. Ziemer, *Lateinischer Unterricht*, dans Rein, *Encyclopédie*, 2^e édition, 5^e vol., p. 327 et suiv. ; et dans ses excellents rapports annuels publiés par Rethwisch, *Jahresberichte über das höhere Schulwesen* ; W. Schwarz, *Ausführliche Lehrpläne für das Gymnasium zu Bochum*, III. *Lehrpläne für das Lateinische*, I. Theil, Bochum, 1907 ; II. Th. id., 1908. Féron, *L'enseignement du latin d'après les vues de la pédagogie allemande*, Tournai, 1889, et sa *Méthodologie complète du latin*, 2 fascicules sur l'enseignement formel du latin, Tournai, 1897 et 1899 ; D. Jaquet, *De l'enseignement du latin*, Aarau, 1886 ; Horner, *Quelques directions pour l'enseignement du latin et du grec*, Paris, 1895 ; Sax, *De la manière d'enseigner le latin*, Luxembourg, 1881 ; Currat, *Méthode graduée pour l'enseignement du latin*, Fribourg, 1896 ; M. Breal, *De l'enseignement des langues anciennes*, Paris, 1891 ; Maquet, *Les procédés oraux dans l'enseignement des langues anciennes (Conférences du Musée pédagogique)*, Paris, 1906 ; Bornecque, *Questions d'enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche*, Paris, Delagrave.

Les ouvrages de méthodologie qui ne s'occupent pas exclusivement du latin, ont été cités plus haut : Schrader, Jäger, les *Instructions autrichiennes*, Weissenfels, ma *Pédagogie à Giessen*. Au manuel de Schiller et à son article publié dans Rein, il faut ajouter ses autres études : *Schularbeit und Hausarbeit*, Berlin, 1891 ; *Aus Schulbesichtigungs-Berichten*, dans les *Lehrproben*, 28^e fasc., p. 89 et suiv. ; 30^e fasc., p. 1 et suiv.

(2) Cependant le dernier programme prussien a accordé 6 heures de plus au latin.

on le *modernise*, en montrant les traits communs que l'antiquité a avec les temps modernes (1).

Je vais tâcher de donner une idée nette et précise des exigences de la méthodologie moderne. A cet effet, je passerai en revue les divers exercices que comprend l'étude des langues anciennes.

§ I. — La grammaire (2).

PROGRAMME. — On demande deux années pour la lexigraphie : la première année, l'élève apprendra les déclinaisons faciles et les verbes réguliers ; la seconde année, les déclinaisons difficiles et les verbes anomaux et défectifs (3). Il verra d'une façon pratique, en même temps que la lexigraphie, les éléments de la syntaxe. A son tour, l'enseignement régulier et approfondi de la syntaxe prendra deux années. Il ne sera pas inutile de commencer la seconde latine par une bonne révision. Qu'on se garde bien de s'en tenir à une simple répétition des paragraphes du manuel (4) ; car un tel procédé, commode pour les professeurs indolents, ne permet guère de constater si la classe a bien compris les faits grammaticaux et sait les appliquer aisément ; de plus, il ne fait pas appel au travail personnel de l'élève, qui n'est que réceptif. On doit plutôt demander à la classe de chercher dans l'auteur des exemples se rapportant à un chapitre déterminé de la grammaire ; ou de grouper certains faits disséminés dans le manuel ; ou bien encore de former quelques exemples (5).

(1) Voyez P. Cauer, *Palestra vitae. Das Altertum als Quelle praktischer Geistesbildung*, 2^e édition, Berlin, 1907.

(2) A. Waldeck, *Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik*, 2^e édit., Halle, 1902 ; J.-H. Schmalz, *Erläuterungen zu meiner lateinischen Schulgrammatik*, Bielefeld, 1893. — Henry, *L'emploi de la grammaire historique et comparée dans l'enseignement des langues anciennes (Conférences du Musée pédagogique, Paris, 1906)* se demande la part qu'il faut faire à la grammaire *historique et comparée*. La solution est, au fond, d'après moi, celle que j'ai donnée pour la grammaire de la langue maternelle.

(3) Gantrelle, *Commission des XVII*, dans le *16^e rapport triennal de l'enseignement moyen*, p. 307 : « L'étude de la lexigraphie latine exige deux années : la première année, l'élève apprendra les déclinaisons faciles et les verbes réguliers : il aura entre les mains une bonne chrestomathie qui réponde à ce but... On réserve pour la deuxième année les déclinaisons difficiles et les verbes anomaux et défectifs : l'élève aura alors une autre chrestomathie conçue dans ce sens. » M. Gilles ayant fait remarquer qu'en 5^e latine l'élève commence l'étude de la syntaxe en même temps qu'il répète la lexigraphie, M. Gantrelle a répondu : « Il faut évidemment faire marcher de front l'étude de la lexigraphie, l'étude de la syntaxe élémentaire, les versions et les thèmes. » Cf. Gantrelle, dans la *Revue de l'instruction publique en Belgique*, 1870, p. 395. Voyez *Conférences professorales dans les athénées royales* (N'y aurait-il pas avantage à fixer avec plus de netteté et en détail le pensum grammatical grec et latin pour chacune des classes des humanités anciennes ?) dans le *Moniteur* du 25 sept. 1908, ou dans la *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1909-1910, p. 41.

(4) Dettweiler, *Lateinisch*, p. 227.

(5) Autre est la question de la rédaction de la grammaire. « Les manuels des

PRINCIPES. — Les principes généraux nous sont connus. Je les ai exposés en m'occupant de la grammaire de la langue maternelle. Il me suffira de les résumer. L'enseignement *systématique* de la grammaire commence dès la première heure et se poursuit jusqu'à l'épuisement de la matière. L'enseignement *occasionnel* est amené par la lecture des auteurs : il prépare insensiblement l'enseignement systématique de la grammaire, parfois il le complète même.

On étudie la grammaire d'une manière *inductive*, au moyen de phrases, et l'on fait de multiples *applications*. Faut-il toujours recourir à l'induction ? Non, car ce serait perdre son temps et ne pas tenir compte des connaissances acquises par les élèves.

Certaines recommandations ne seront pas inutiles, ce me semble. 1° On fera seulement apprendre les règles *fondamentales* qui se trouvent appliquées dans *l'ensemble des auteurs inscrits au programme*; non content de bannir toutes les formes rares, toutes les règles qui ne se rencontrent pas dans les écrivains lus au collège, on ne s'arrêtera même pas aux particularités de langue et de syntaxe dont la connaissance n'est nécessaire que pour l'interprétation de l'un ou de l'autre passage. 2° On renoncera aux exercices inintelligents qui consistent à faire écrire force paradigmes; on les remplacera par de nombreux exercices oraux et écrits qui font appel à la spontanéité de l'élève, qui le stimulent et l'intéressent. 3° On procédera toujours avec une sage lenteur (1). Dans un de ses derniers ouvrages pédagogiques, M. Bréal (2) recommande, lui aussi, d'aller à pas comptés, et il critique les maîtres qui font passer leurs élèves rapidement sur la grammaire. « Il en est plus d'un, dit-il, qui s'attarde à la licence, à l'agrégation, non par sa faute, mais par la faute des maîtres qu'il a eus naguère. J'ai vu en ce genre des faits qui m'ont stupéfié : tout le programme de sixième abattu en deux mois. Comme j'essayais d'insinuer avec force précautions (car rien n'est ombrageux comme un professeur de sixième) que c'était peut-être aller un peu vite : « N'ayez crainte, m'était-il répondu. C'est une première reconnaissance. Nous n'irons pas plus loin cette année. Nous allons repasser, récapituler, consolider. » J'attendais l'effet de ces paroles. Mais comme il serait bizarre et contradictoire d'aller plus lentement en récapitulant qu'en voyant les choses

élèves contiennent toujours plus et quelquefois beaucoup plus qu'on ne fait apprendre aux élèves : tous sont faits pour être en partie appris, en partie consultés. » (Gantrelle, dans la *Revue de l'instruction publique*, 1871, p. 407).

(1) « L'étude de la grammaire, pour fournir à l'éducation littéraire proprement dite un point d'appui solide, doit être menée très lentement, très doucement, avec des pauses et des retours en arrière. Elle doit être aussi très simple, ou du moins très soigneusement graduée suivant l'âge de l'élève, et toujours proportionnée au temps dont il dispose. Enfin l'étude de la grammaire ne doit pas non plus cesser trop tôt. » (*Instructions françaises*, p. 442).

(2) M. Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 113.

pour la première fois, la revision n'en apprenait pas plus. Ce qui avait été mal fixé d'abord, restait flottant et vacillant par la suite. Le professeur de sixième continue de s'applaudir de sa méthode. Il n'entend pas les cris de détresse de son collègue de rhétorique. »

De ces principes généraux, passons à la méthodologie des divers degrés qu'on peut distinguer dans l'étude de la grammaire latine.

MÉTHODOLOGIE DU DEGRÉ PRÉLIMINAIRE. — Faut-il admettre un degré préliminaire? En d'autres termes, faut-il, dans une classe préparatoire, consacrer au latin quelques heures des dernières semaines?

Avant de répondre à cette question, nous avons à nous demander ce que l'on entend par cet enseignement préliminaire.

BUT. — On veut, par là, préparer l'enseignement élémentaire du latin, le faciliter en écartant, dès l'abord, tout ce qui peut arrêter l'étude directe de la déclinaison latine.

OBJET. — On fait apprendre aux élèves, en se servant du tableau noir, l'orthographe, la prononciation, la signification et le nombre de quelques substantifs. On y joint quelques adjectifs en *us, a, um*, les formes *est, sunt, erat, erant* et quelques mots invariables, des adverbess et des conjonctions : *etiam, et, aut, modo, ubi, saepe, semper, plerumque, raro, sed, hic, ibi, non, admodum, partim, etc.*

Ces mots entrent dans la composition de petites phrases, qu'on fait traduire du latin en français.

Les huit premières pages de Schmidt, *Elementarbuch der lateinischen Sprache für Sexta und Quinta*, Halle, sont consacrées à cet enseignement préliminaire.

ADMISSIBILITÉ? — Le programme du degré préliminaire part de cette idée juste qu'il ne faut pas accumuler les difficultés dans les premières leçons de latin et débiter brusquement par la déclinaison ; mais on l'exagère, en voulant rejeter dans une classe préparatoire l'enseignement de quelques éléments qui ne sont qu'une introduction à l'étude de la déclinaison. Je n'admets donc pas un enseignement du degré préliminaire. Je ne commence pas cependant immédiatement l'étude de la première déclinaison ; car les difficultés sont, dans ce cas, multiples. Je les divise.

Je prononce et je fais prononcer quelques mots latins ; j'en donne la signification ou je la fais trouver, si je puis m'appuyer sur l'étymologie ; je fais observer qu'il n'y a pas d'article en latin, et j'initie les élèves à la notion des cas : à cet effet, le plus simple et le plus sûr, c'est de prendre des phrases dans la langue maternelle, de les faire analyser et de donner les noms des cas.

A ces notions j'ajoute que l'attribut se met au même cas que le sujet, qu'il y a trois genres et que l'adjectif s'accorde en genre, en nombre et en cas avec le substantif auquel il se rapporte.

LEXIGRAPHIE. — Ces quelques notions données, j'aborde la première déclinaison. Cette étude se fait d'une manière inductive, au moyen de phrases. On ne commence plus, comme autrefois, par faire apprendre le paradigme. On part, au contraire, de phrases dont on étudie les formes grammaticales pour arriver au paradigme (1). Ce procédé présente moins de difficultés que l'ancienne méthode, excite plus d'intérêt, fait acquérir le paradigme avec plus de sûreté ; mais il ne dispense nullement de faire de nombreux exercices.

Voici comment on procède (2) :

1. Tout en écrivant au tableau noir la phrase suivante : *terra est rotunda*, le maître la prononce lentement et distinctement ; il accentue énergiquement les quantités.

2. Il la fait lire par plusieurs élèves.

3. Il traduit ou aide l'élève à traduire.

4. Un élève répète la phrase et la traduction.

5. Le maître demande : qu'est-ce qui est ronde ? — La terre. — Le mot qui répond à cette question, se met au nominatif. — Or, quelle est la terminaison de *terra* ? — C'est *a*. — Donc la désinence du nominatif est *a*. — Le professeur écrit à côté de la phrase le mot *nominatif* et le mot *terra* ; il souligne *a*.

6. Quelle ressemblance y a-t-il entre les mots *terra* et *rotunda* ? — La terminaison *a*. — Quelle fonction le mot *rotunda* remplit-il dans la phrase ? — Il est attribut. — A quel cas se trouve-t-il donc ? — Au nominatif.

7. Exercices. On écrit d'autres exemples au tableau, par ex. : *rosa est jucunda*. On aide même les élèves à en former, en se servant des quelques mots qu'ils connaissent. On y introduit l'application de la règle d'accord : *rota parva est rotunda*. On efface tout, excepté le premier exemple : *terra est rotunda*.

GÉNITIF. 1. Le maître prononce et écrit : *forma terrae est rotunda*.

2. Il fait lire la phrase par des élèves ; il traduit et il fait répéter la traduction.

3. Il questionne : Qu'est-ce qui est ronde ? — La forme, *forma*. — A quel cas ? — Au nominatif. — De quoi la forme est-elle ronde ? — De la terre. — En latin ? — *Terrae*. — Le mot qui répond à cette question, se met au génitif. — Le professeur écrit à côté de la phrase le mot *génitif* et le mot *terrae* ; il souligne *ae*.

4. Le maître fait comparer le nominatif et le génitif. Quelle est la

(1) P. Cauer. art. cité, p. 956, combat, chose étrange, le procédé inductif et accorde la préférence à la déduction

(2) Schiller, p. 442, traduit par Féron, p. 33, et Féron, *Une première heure de latin*, Tournai, 1892.

ressemblance ? Quelle est la différence ? On établit que *terra* est commun aux deux formes, que c'est le radical, et que *e* est la terminaison.

5. On fixe par de nouveaux exemples la connaissance du génitif. On a soin de ne pas perdre de vue l'application de la règle d'accord de l'adjectif.

ACCUSATIF, etc. On passe à l'accusatif, *Deus creavit terram*, au datif, *aqua est necessaria terrae*, à l'ablatif (1), *in terra est aqua*, qu'on compare avec le nominatif, enfin au vocatif (2), qu'on rapproche également du nominatif.

Après avoir étudié le singulier, on prend le pluriel, en procédant de la même façon et en se servant, autant que possible, des mêmes exemples. On obtient ainsi tout le paradigme.

Cet enseignement théorique, quelque méthodique qu'il soit, ne suffit pas : il faut encore l'application ou des exercices. Ces exercices seront surtout *oraux*, subsidiairement *écrits* ; ils seront ensuite gradués, fort variés et aussi nombreux que possible, jusqu'à ce que les élèves puissent décliner sans hésitation.

A cet effet, on prend des phrases, qu'on écrit au tableau pour les premiers exercices, mais qu'on peut et qu'on doit même se contenter plus tard de lire dans le livre d'exercices. Ces petites phrases sont dans Schmidt : *Creta est insula magna. Roma erat domina et regina terrarum. Ripae Garumnae sunt amoenae. Ciconia est periculosa vitae ranarum*. Des phrases latines, c'est-à-dire de la version, on passe à des phrases françaises. Celles-ci ne sont d'abord que la traduction des premières ; ensuite elles n'en sont plus que l'imitation, c'est-à-dire qu'elles sont formées des mêmes éléments, de mots connus des élèves. Exemples, tirés de Schmidt : La terre est ronde. La Campanie est fertile. La Sicile est une grande île. L'Allemagne est un pays grand et fertile. L'ombre de la forêt est agréable. La forme de la lune est ronde, etc.

Le principe est donc simple et rationnel : la version d'abord, le thème ensuite, et celui-ci amené graduellement.

Après avoir exercé les élèves sur des *phrases*, on prend les *mots* isolément, ce qui est une nouvelle difficulté.

Ces exercices sur les mots pris isolément seront variés autant que

(1) Schiller, p. 444, traduit par Féron, p. 35, fait remarquer que la traduction usuelle de l'ablatif par le mot précédé de *avec*, *de* ou *par*, n'est d'aucune utilité pour les commençants ; car ils la rencontrent très rarement, et encore n'est-ce que dans des locutions forcées. Au lieu de cela, qu'on enseigne l'emploi de ce cas avec *in*.

(2) Schiller, p. 444, propose de laisser de côté le vocatif, parce que les exemples dont on peut se servir, manquent de naturel et sont forcés. Si l'on veut cependant le donner, on prendra comme exemple : *terra, forma tua est rotunda*, qui permet de rapprocher le nominatif et le vocatif. Je ne vois aucune raison de retarder l'étude du vocatif, que l'élève rencontre chez nous dès ses premières leçons.

possible ; ils dureront fort peu, car ils fatiguent ; enfin ils seront menés vivement, le professeur passant rapidement d'un élève à l'autre. En voici quelques-uns :

1. On demande de mettre *rosa* au datif singulier, à l'accusatif pluriel, etc.

2. On fait analyser *rosarum, rosis*, etc.

3. On fait traduire *rosarum, rosis*. On peut faire l'exercice inverse, par exemple *de la joie*. Cet exercice devient aisé et plus vivant, dès qu'on a à sa disposition quelques verbes.

4. On fait ajouter un adjectif connu à un substantif qu'on donne ou qu'on demande à un cas déterminé : *silva obscura*. On le fait traduire ensuite en français. On peut aussi donner le français et faire traduire en latin.

5. On fait mettre des mots à l'ablatif ou à l'accusatif avec des *prépositions*.

6. On fait indiquer les formes qui sont semblables dans la même déclinaison.

7. Quand on a étudié les deux premières déclinaisons, on rapproche les formes communes. Ainsi, quel est le datif pluriel de *socius*, de *poeta* ? Quelle conclusion en tirez-vous ?

Ces exercices n'excluent pas, de temps à autre, la récitation de la déclinaison dans l'ordre ordinaire des cas ; mais j'exige qu'on rende cet exercice le moins machinal possible, en forçant l'élève à porter son attention sur ce qu'il dit. Ainsi, ou bien je demande à un élève de réciter toute la déclinaison d'un mot dans l'ordre ordinaire des cas ou à rebours, en ayant soin de faire précéder ou suivre chaque forme latine de la traduction ; ou bien, je fais donner par chaque élève un seul cas : à cet effet, tantôt je suis l'ordre des bancs ou l'ordre inverse ; tantôt je demande un cas à un élève du premier banc et la traduction française de ce cas à l'élève correspondant du second banc.

Puisque je parle ici des exercices sur la déclinaison, je vais épuiser immédiatement le sujet. Perthes ⁽¹⁾ conseille de commencer chaque leçon par des exercices de déclinaison et d'y consacrer les cinq ou les dix premières minutes, afin de mettre la classe en train. Schiller ⁽²⁾ ne partage pas cette manière de voir. Il vaut mieux, dit-il, commencer une leçon par des questions difficiles qui réclament toute l'attention des élèves. Décliner ne les éveille guère, mais les endort plutôt, en sorte qu'il importe de bien déterminer le moment précis où l'on peut faire cet exercice, de ne pas suivre l'ordre des cas et de varier le plus possible le genre de questions, comme je l'ai fait plus haut. Schiller

(1) Perthes, *Zur Reform*, 4, 163.

(2) Schiller, p. 445.

conseille de passer à ces exercices, quand le maître observe chez les élèves un peu de fatigue, d'ennui ou d'inattention, ce qui arrive assez vite dans les classes élémentaires à cause de l'uniformité que présentent nécessairement les classes. Le maître s'écrie alors : « Fermez les livres ! Croisez les bras ! Attention ! » Ce commandement produit déjà, à lui seul, un bon effet, que renforce l'exercice lui-même. Celui-ci est mené vivement. Les formes courent d'un élève à l'autre : ce mouvement, cette rapidité, la facilité des réponses plaisent aux élèves ; il ne faut pas cependant prolonger l'exercice ; car il fatigue, parce qu'il réclame des élèves une attention soutenue et une grande réflexion. On fera bien de rattacher parfois la répétition des déclinaisons à l'exercice du vocabulaire, qui est souvent si machinal.

Après la première déclinaison ou bien après la première et la seconde déclinaison, on aborde la conjugaison : quelques formes de *sum*, l'indicatif présent, le parfait et le participe passé de la première conjugaison. On suit, à cet effet, la même méthode inductive que pour les déclinaisons et l'on fait les mêmes applications. On reprend ensuite l'étude des déclinaisons, sans cependant recourir toujours à l'induction, ce qui serait perdre son temps et ne pas tenir compte des connaissances acquises par les élèves. On arrive enfin à l'enseignement complet des conjugaisons. On commence souvent par *sum* ; cependant certains pédagogues enseignent d'abord la première conjugaison en entier ; dans ce cas, après l'actif, on étudie *sum*, qui facilite l'étude du passif et dont on fixe la connaissance en le retrouvant dans le passif d'*amare*.

L'étude de la conjugaison ne doit pas être basée tout entière sur l'induction. On peut procéder davantage par déduction : le professeur écrit les formes au tableau en les expliquant ou plutôt en les faisant donner par les élèves, qui, une fois le mode de formation expliqué, les trouvent aisément, grâce à ce qu'ils ont vu antérieurement. C'est un excellent exercice qui les fait travailler et répéter.

Le subjonctif s'apprend précédé de *ut*, *ne* ou *cum*. De même, en français, les temps du subjonctif sont toujours précédés de *que*, parce que ce mode ne figure que dans une proposition subordonnée, et que cette proposition commence le plus souvent par *que* ou une locution conjonctive qui se termine par *que* (*avant que*, *à moins que*).

De la conjugaison en *a*, on passe à la conjugaison en *e*, qui concorde presque entièrement avec la première ; puis à la conjugaison en *i*, qui se rattache à la seconde et qui prépare l'étude de la conjugaison consonnantique.

Avec les verbes déponents, on a l'occasion de revoir ce qu'on a appris précédemment.

Le professeur exerce les conjugaisons comme les déclinaisons. Qu'il ne perde pas de vue que c'est en classe et non à la maison ou à l'étude

que les élèves doivent apprendre à décliner ou à conjuguer. Après la leçon, il ne reste plus pour eux qu'une répétition à faire. Il en résulte qu'on ira lentement, fort lentement : toute méprise, toute négligence serait payée cher plus tard ; elle empêcherait d'avancer sûrement.

Un exemple fera saisir aisément la marche d'une leçon sur la conjugaison.

I. *Répétition de la seconde conjugaison* : a) Le professeur fait traduire en latin : *il doit, tu étudies, il nuit*, etc. Cette répétition marche lestement : chaque élève ne traduit qu'une forme, en sorte qu'en peu de temps tous sont interrogés.

On a soin de varier les verbes : c'est un moyen de voir si les élèves ne répondent pas machinalement, et c'est un exercice de vocabulaire.

b) Le professeur questionne sur les thèmes des conjugaisons qu'il a déjà vues. Ces questions théoriques servent de transition à la seconde partie de sa leçon.

II. *Etude de la 4^{me} conjugaison*, qui présente beaucoup d'analogies avec la seconde.

Le professeur écrit au tableau l'indicatif présent actif de la seconde conjugaison, dont les différentes personnes lui sont données par les élèves ; puis, en regard, l'indicatif présent d'*audio*, que les élèves trouvent eux-mêmes. Ainsi :

<i>noce-o,</i>	<i>audi-o,</i>
<i>debe-s,</i>	<i>audi-s,</i>
<i>fle-t,</i>	<i>audi-t, etc.</i>

Pour la 3^{me} personne du pluriel, le professeur écrit, à côté de *debe-nt, audi-nt* ; puis s'appuyant ou ne s'appuyant pas sur la 3^{me} conjugaison, selon le cas, il ajoute *u* : *audiunt*.

Conclusion : « Qu'avez-vous appris de nouveau ? — Rien, si ce n'est la 3^{me} personne du pluriel. — Que dois-je donc souligner au tableau ? — La 3^{me} personne du pluriel seule. — Comment forme-t-on l'indicatif présent des verbes de la 4^{me} conjugaison ? — La règle est donnée successivement par deux élèves.

III. *Etude de quelques verbes de la 4^{me} conjugaison*.

La théorie connue, les élèves ont à apprendre quelques verbes de la 4^{me} conjugaison ; c'est un exercice de vocabulaire.

Comment se dit en latin le substantif *fleur* ? — *Flos*. — Quel en est le génitif ? — *Floris*. — Quel en est le radical ? — *Flor*. — Quel est le verbe signifiant *fleurir* ? — *Floreo*. — Eh bien ! il en est de même dans la 4^{me} conjugaison. Comment dit-on *gardien* ? — *Custos, odis*. — Quel en est le radical ? — *Custod*. — Quel est donc le verbe ?

Custodio. — Le professeur écrit ce verbe au tableau et procède de même pour *finis, finio; servus, servio; moenia, munio; poena, punio; superbus, superbio*, etc.

IV. *Exercice sur les verbes.* — Le professeur fait traduire un certain nombre de formes et de petites phrases, par exemple : *il finit; ils sont fiers; il sert; les murs de la ville sont fortifiés.*

Tout en faisant des applications sur les déclinaisons et sur quelques temps de la première conjugaison, on apprend peu à peu les noms de nombre, trois ou quatre par jour. Le maître attachera une importance particulière aux nombres ordinaux, qui sont les plus fréquents, et il les fera exercer sous la forme qui se rencontre le plus souvent, c'est-à-dire comme supputant les années.

Les règles concernant le genre des substantifs sont enseignées d'une façon inductive. On s'en tient aux règles principales, et on ne parle des exceptions que si elles sont nombreuses. En Allemagne (1), on apprend ces règles au moyen de vers qui, malheureusement, sont souvent surchargés de mots inutiles. L'élève les répète d'ordinaire machinalement, sans les comprendre et sans savoir les appliquer. Il vaut mieux recourir à de nombreux exercices. Une recommandation importante, c'est, dans l'étude du vocabulaire, d'accoler souvent un adjectif à un substantif.

Quant aux pronoms, on les apprend au moment où l'on peut surtout les employer, c'est-à-dire en même temps que les conjugaisons. La seconde conjugaison, qui est facile, est une excellente occasion pour les étudier. On voit d'abord le nominatif, puis l'accusatif et le datif. Le génitif, qui est très rare, sert de transition à l'étude des possessifs.

Voilà la marche à suivre, du moins dans les grandes lignes, quand on étudie la lexigraphie. Je n'insiste pas davantage : le manuel qu'adoptera le professeur, la suivra plus ou moins. Je crois mieux faire en précisant encore la nature de certains exercices.

Il faut, comme le dit Schrader (2), renoncer à la copie des paradigmes. Cet exercice est à faire de vive voix, avec usage du tableau. « Ces écritasseries, qui peuvent plaire à des maîtres paresseux, craignant la fatigue d'un enseignement oral, ne remplacent jamais d'une façon efficace l'exercice fait de vive voix en classe; elles demandent beaucoup de temps; elles habituent l'élève à un travail machinal, et elles manquent le plus souvent le but qu'elles poursuivent, la connaissance des déclinaisons et des conjugaisons. »

On remplace avantageusement ces copies par un devoir qui fait appel à la spontanéité de l'élève, qui le stimule, l'intéresse et ne lui permet pas de recourir autant à un secours étranger : on fait donner, par exemple, un ou deux cas des différentes déclinaisons et une ou deux personnes du même mode et du même temps des différentes conjugaisons, en faisant souligner les éléments caractéristiques; on demande

(1) M. Bréal, *Excursions pédagogiques*, p. 37.

(2) Schrader, p. 387.

des formes semblables soit dans la déclinaison, soit dans la conjugaison, soit dans les deux à la fois (*canes*, subst., et *canes*, verbe).

En résumé, les exercices *oraux* doivent être nombreux et variés, comme je l'ai montré plus haut. On peut même faire composer de petites phrases, quand le vocabulaire connu des élèves le permet.

Les exercices *écrits* se feront en classe, au tableau noir ou dans le cahier, sous la forme d'un *extemporale*; ils se feront aussi à domicile ou à l'étude : ce sont surtout des *thèmes*. Les thèmes seront au début des rétroversions que l'élève fera d'abord de vive voix en classe; après un certain temps, ils ne consisteront plus uniquement dans la reproduction du thème oral : on laissera plus d'initiative à l'élève; mais on aura soin de bien préparer le devoir en classe, de donner des conseils généraux et d'expliquer les passages difficiles.

Les versions grammaticales se font de vive voix.

Quelques-uns de ces points seront repris plus loin. Pour le moment, qu'on retienne bien le principe : la version d'abord, le thème ensuite.

SYNTAXE. — Mes observations sont simples. On procède comme pour la langue maternelle; on varie, selon les cas, la forme d'enseignement, et l'on s'en tient aux règles essentielles. C'est surtout ici qu'intervient l'enseignement occasionnel pour préparer l'enseignement systématique.

PRONONCIATION ET ACCENTUATION (1). — La prononciation et l'accentuation sont deux points fort importants, mais fort négligés. Le professeur prêchera d'exemple, dès la première heure, et corrigera les élèves, avec une attention extrême, chaque fois qu'ils liront ou prononceront un mot latin.

ORTHOGRAPHE (2). — L'orthographe mérite aussi toute l'attention des maîtres, qui veilleront à ce qu'elle soit uniforme; car il n'est pas

(1) Voir Féron, p. 109 et suiv. et sa *Grammaire latine*, Tournai, 1897, p. XIII et suiv. Avec Loos, *La prononciation du latin*, dans la *Revue des Humanités*, 6, p. 102, et Caer, *Encyclopédie de Loos*, I, p. 958, je ne suis pas d'avis d'introduire dans nos classes la prononciation scientifique, c'est-à-dire la restitution intégrale de la prononciation antique; mais l'observation de l'accent tonique et de la quantité est autre chose. Voyez A. Macé, *L'accent latin et notre prononciation du latin*, Rennes, 1900; A. Sécheresse, *De la prononciation du latin*, dans la *Revue universitaire*, 1902, 1, p. 21 et suiv.; A. Sécheresse *L'enquête de l'Académie de Toulouse sur la prononciation du latin*, id., 1903, 1, p. 252. (Cf. A. Sécheresse, *Traité élémentaire de prononciation latine*, Paris, Colin, 1903). — Rey, *La prononciation du latin dans l'enseignement secondaire*, dans la *Revue universitaire*, 1908, 2, p. 142; Meunier, *La prononciation du latin*, Corbigny, 1908. (Cf. *Traité de la prononciation normale du latin*, Paris, 1909). — L. Halkin, *La prononciation internationale du latin*, analyse et discute la communication de M. Macé au Congrès international des sciences historiques de Rome, 1904 : voir le *Bulletin bibliographique du Musée belge*, 1906, p. 5 et suiv.

Si l'on veut savoir ce que les Allemands pensent de cette question, on peut consulter, par exemple, Schiller, p. 445; Dettweiler, p. 61; Schmalz, *Verhandlungen der 4. badischen Direktorenkonferenz*, 1887; W. Fries, *Lehrproben*, 33.

(2) W. Brambach, *Manuel d'orthographe latine*, traduction d'Antoine, Paris, Klincksieck.

rare de voir une orthographe différente dans les textes des auteurs, dans la grammaire et dans les devoirs des élèves.

§ 2. — Le vocabulaire (1).

NÉCESSITÉ. — Sans une certaine connaissance du vocabulaire, la lecture des auteurs est lente, difficile et rebutante. Arrêtés à tout instant par le sens des mots, les élèves sont obligés de recourir à un gros dictionnaire : ils perdent un temps considérable à le feuilleter, à parcourir, cent fois peut-être, les mêmes colonnes ; ils se contentent d'un travail machinal qui doit leur fournir purement et simplement l'acception d'un mot dans un passage donné ou même une ou deux lignes de traduction ; ne voyant que des mots, ils oublient l'ensemble d'une phrase et ils ne cherchent pas à en saisir vite, instinctivement, le sens général, à pénétrer dans l'esprit de l'auteur ; finalement, après ce travail qui n'a guère réclamé d'efforts que de leurs bras, ils succombent à la fatigue et à l'ennui. Ne nous étonnons pas si ceux qui n'ont pas cette patience, se servent d'une traduction imprimée et la copient entre les lignes de leur auteur.

C'est donc en vue de faciliter la lecture des auteurs qu'on a rétabli dans un certain nombre de nos classes l'étude du vocabulaire, qui y était autrefois en grand honneur.

DISPOSITION. — Dans la disposition d'un vocabulaire (2), on peut adopter : 1° l'ordre *alphabétique*, comme les dictionnaires ordinaires ; 2° l'ordre *réel* ou *analogique*, groupant les mots d'après l'affinité du sens (3) ; 3° l'ordre *grammatical*, reproduisant la classification des parties du discours, telles que la donnent les grammaires (4) ; 4° l'ordre *étymologique* (5), rangeant les vocables d'après la parenté étymologique.

Quel ordre convient-il de préférer ? Tous les pédagogues sont d'accord pour rejeter l'ordre *alphabétique*, qui offre peu de prise à la

(1) F. Collard, *Le vocabulaire latin*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1898, p. 119. Cf. H. Goelzer, *De l'acquisition du vocabulaire latin*, dans les *Conférences du Musée pédagogique*, Paris, 1906, p. 75 et suiv.

(2) Féron, p. 64 ; Horner, p. 11.

(3) Par exemple. Haupt und Krahnner, *Vocabularium latinum* (Posen, Merzbach) ; Moritz y a ajouté un vocabulaire pour la 6^e.

(4) Tel est le *Vocabulaire latin* de Jaspar (Namur, Wesmael), contenant les mots du cours de septième (*Une première année de latin*, id.). L'auteur a surtout employé, et avec raison, des termes de Cornélius Népos et de César.

(5) Le plus célèbre vocabulaire de ce genre, c'est celui de Doederlein (Erlangen, Deichert), fréquemment réédité. Wiggert, *Vocabula linguae latinae primitiva*, (Leipzig, Teubner), a eu également beaucoup de succès. Hauser (Carlsruhe, Gross), Langensiepen (Leipzig, Teubner), Heskamps (Hildesheim), etc., ont aussi adopté l'ordre étymologique.

mémoire ; mais ils se divisent, quand il s'agit de choisir entre les trois autres ordres ; peut-être cependant penchent-ils en majorité pour l'ordre étymologique (1).

En présence de ce désaccord, Ostermann (2) a cherché à combiner les divers systèmes, à mettre ses quatre cours en rapport avec l'enseignement que les élèves reçoivent et les connaissances qu'ils acquièrent. Il suit, en 6^e et en 5^e, l'ordre grammatical, qui lui permet de faire marcher de pair la grammaire et le vocabulaire ; en 4^e, il adopte l'ordre réel pour les substantifs et l'ordre grammatical pour les verbes ; en 3^e, l'ordre étymologique. Outre ses quatre recueils de mots, il a publié quatre cours d'exercices : les deux premiers renferment des versions et des thèmes ; les deux derniers n'ont que des thèmes.

Les livres d'Ostermann jouissent d'un grand renom en Allemagne, surtout les premiers cours. Nos professeurs peuvent en profiter, pour y trouver un plan satisfaisant, selon le point de vue auquel ils se placeront.

En France, MM. Bréal et Bailly se rattachent, en partie du moins, au système d'Ostermann. Leur cours élémentaire groupe les mots d'après le sens ; le cours intermédiaire les range d'après leur étymologie et leur filiation ; le cours supérieur est un dictionnaire étymologique (3). Person (4) a fait un recueil d'exercices pour le cours élémentaire : ce sont des versions et des thèmes. Malheureusement, les cours de MM. Bréal et Bailly ne se préoccupent pas des textes que lisent les élèves, ou ne se proposent pas de préparer la lecture

(1) La circulaire ministérielle de 1856 (reproduite dans Wiese, *Verordnungen und Gesetze für die höhere Schulen in Preussen*, Berlin, 1875, p. 80, et traduite par Féron, p. 63) rejette l'ordre alphabétique, reconnaît les avantages de l'ordre réel et de l'ordre logique (par ex., rapprocher des mots opposés entre eux) et trouve l'ordre rigoureusement étymologique trop difficile pour les classes inférieures. Schrader, p. 391, traduit par Féron, p. 64, repousse l'ordre réel et défend l'ordre étymologique. Eckstein combine, ce semble, p. 182, l'ordre réel avec l'ordre étymologique. Schiller, sans traiter cette question *ex professo*, penche pour l'ordre réel, du moins au cours inférieur.

(2) Ses manuels, *Lateinisches Vokabularium*, sont publiés chez Teubner. — L'ordre mixte, réunissant l'ordre réel et l'ordre étymologique, est adopté par Bonnel (souvent réimprimé depuis 1858, Berlin, Euslin) et par Meiring (Bonn, Cohen).

(3) M. Bréal et Bailly, *Les mots latins, cours élémentaire ; — cours intermédiaire ; — cours supérieur ou dictionnaire étymologique latin*, Paris, Hachette. Le cours intermédiaire peut aider les professeurs dans une répétition faite au point de vue réel ; mais ce sera surtout le cours supérieur qu'ils consulteront avec le plus grand profit : car ils y trouveront non seulement l'étymologie des mots latins, mais encore leur histoire et la série de leurs sens disposés dans l'ordre véritable.

(4) Person, *Exercices de traduction et d'application (thèmes et versions) sur les mots latins, Cours élémentaire*, Paris, Hachette.

des premiers auteurs. Ils ne peuvent être utiles, ce me semble, qu'aux professeurs.

A mon avis, l'ordre grammatical s'impose incontestablement, au moins au début ; l'ordre réel convient aux répétitions et il est de rigueur du moment où l'on fait entrer dans le vocabulaire la phraséologie ; l'ordre étymologique (1) ne peut *jamais* être négligé tout à fait : il est un peu partout à sa place, pourvu qu'il reste à la portée des élèves et qu'il s'appuie sur leurs connaissances ; il ne peut donc être exclu même au début, où il se combine fort aisément, mais d'une façon tout élémentaire, avec l'ordre grammatical ; il est également employé avec avantage dans des répétitions, et il convient, comme synthèse, à la dernière étape. Ostermann est donc assez près de la vérité, si l'on ne tient compte que de l'ordonnance générale, mais il est trop exclusif ; je crois, en effet, qu'il est nécessaire de faire de l'étymologie partout où l'occasion s'en présente, et qu'il ne faut jamais renoncer aux répétitions dans l'ordre réel, dès qu'on dispose d'un nombre suffisant des mot *ad hoc*.

Perthes ne s'est pas heurté à cette difficulté. Il a publié, en collaboration avec Gillhausen et Vogel, trois livres de lecture : les deux premiers renferment des phrases détachées ou des textes suivis ; le troisième, Cornélius Népos (2). Les cours de vocabulaire qui se rapportent à ces textes et au *De Bello Gallico* de César (3), donnent les mots latins, chapitre par chapitre : l'auteur rattache de cette façon, aussi étroitement que possible, l'étude du vocabulaire à la lecture, et il fait valoir dans toute sa force le principe de l'induction. Dans les deux premiers volumes, il suit l'ordre grammatical ; dans les deux derniers, il mène de front le vocabulaire et la phraséologie ; dans tous les quatre, mais surtout dans le second et le troisième, il se préoccupe beaucoup de l'étymologie ; dans le quatrième enfin, grâce à ses traductions qui rendent élégamment le sens, il montre la richesse de la langue allemande. Les livres de Perthes s'adressent aux Allemands ; nos élèves n'en retireraient aucun profit ; mais nos professeurs y trouveront de bonnes indications.

Chez nous, M. Féron a cherché à résoudre le problème en publiant

(1) Cauer, dans l'encyclopédie de Loos, I. p. 956, recommande l'ordre étymologique, tout en faisant remarquer que dans les classes inférieures on ne peut que fort modestement faire de l'étymologie : quant à l'ordre réel, ce sera le maître qui en fera usage avec le concours de la classe.

(2) Perthes und Gillhausen, *Lateinisches Lesebuch für Sexta* ; id., *für Quinta* ; — Perthes und Vogel, *Nepos Plenior*, Berlin, Weidmann.

(3) *Grammatisches Vocabularium für Sexta* ; — *Grammatisch-etymologisches Vocabularium für Quinta* ; — *Etymologisch-phraselogisches Vocabularium im Anschluss an Vogel's Nepos Plenior* ; — *Lateinisch-deutsche vergleichende Wortkunde im Anschluss an Caesar's Bellum Gallicum*, 2 parties, Berlin, Weidmann.

un ouvrage qui porte le titre un peu barbare de *Tirocinium Nepocæsarianum* (1). C'est, en somme, un recueil de thèmes dans lequel l'auteur combine l'étude simultanée de la grammaire, du vocabulaire et de la phraséologie pour préparer la lecture des premiers auteurs, Cornélius Népos et César.

Le premier volume est destiné à la 6^e, le second à la 5^e, et le troisième à la 4^e et à la 3^e. L'ordre est grammatical. L'œuvre de M. Féron, dont l'emploi est autorisé dans les athénées, est certes fort méritoire et a exigé une grande patience; mais, à mon avis, elle pèche malheureusement en deux points. D'abord, elle devrait contenir des versions, et non des thèmes : c'est dans un texte latin imprimé, en classe et chez lui, que l'élève doit voir les mots qu'il aura à retenir. Je sais bien que M. Féron demande que le professeur traduise le texte français et le présente en latin à sa classe; mais ce n'est pas sans de multiples inconvénients. Ensuite, l'unité de l'enseignement souffre de ce système. Tandis que les élèves font des thèmes qui les aideront à traduire Cornélius Népos et César, ils lisent l'*Építome* et le *De viris*, c'est-à-dire que forcément ils apprennent d'autres mots dont il n'est pas tenu compte dans leurs exercices écrits. De plus, ils abordent Cornélius Népos et César, quand ils n'ont pas encore acquis tout le vocabulaire de ces auteurs, et les thèmes qu'ils font sans désespérer, ne sont pas des thèmes de reproduction de passages étudiés en classe. Il y a là, en un mot, deux enseignements parallèles, outre l'inconvénient de multiplier les devoirs écrits et de ne s'adresser dans les thèmes qu'à la mémoire (2).

CAHIER DE VOCABULAIRE. — Beaucoup de pédagogues rejettent l'emploi d'un recueil de mots et demandent que l'élève fasse lui-même son vocabulaire sous la dictée du professeur (3). Une précaution est ici à prendre : le maître doit surveiller fort attentivement les cahiers; car

(1) Féron. *Tirocinium Nepocæsarianum*, 3 volumes, Tournai, Decallonne-Liagre. Voyez en outre ses *Vocabulaires phraséologiques de Népos, César et Cicéron*, Tournai, Decallonne, 1905.

(2) M. Carlier, *La lecture des auteurs latins au Petit Séminaire de Bonne-Espérance*, dans la *Revue des Humanités*, t. 5, p. 139, a cherché à répondre aux critiques que j'ai faites dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1898, p. 121. Il ne m'a pas convaincu.

(3) Baguet, *De l'enseignement moyen*, Bruxelles, 1874, p. 247, énumère les avantages du vocabulaire, fait par l'élève, dans lequel « il inscrit les mots nouveaux avec leur signification, au fur et à mesure qu'il les rencontre dans les auteurs. D'abord on remplit la lacune des dictionnaires s'appliquant à des auteurs déterminés. Ensuite, l'élève se familiarise de plus en plus avec les mots qu'il écrit, il apprend à les orthographier correctement; il les retient mieux, il les retrouve à volonté avec toutes les nuances différentes qu'il a observées dans les diverses phrases d'où il les a extraits, il compare entre elles ces nuances, s'efforce de saisir l'analogie qui les unit et avance ainsi sûrement et rapidement dans la connaissance si importante de ce qu'on nomme la *propriété des termes*. »

les fautes s'y glissent en grand nombre; aussi a-t-on recommandé de ne faire inscrire dans le cahier un mot que quand il a été employé et prononcé plusieurs fois par les élèves; mais cela ne dispense pas encore le professeur d'une revision soigneuse des cahiers. Au lieu d'écrire *m. f. n.* pour indiquer le genre, on accole au substantif un adjectif en *us, a, um.*

Si on fait faire le vocabulaire par les élèves, on adopte, pour les deux premières années, l'ordre grammatical; la troisième année, en abordant César, il est plus simple, ce me semble, de procéder comme Perthes et de noter les mots et les expressions au fur et à mesure de la lecture, sauf à relever, dans un cahier *ad hoc*, les expressions groupées selon l'affinité du sens. Il est bien entendu cependant qu'on n'oublie jamais de faire, au point de vue étymologique, de nombreux rapprochements.

Que doit contenir le vocabulaire des élèves? Le problème est plus facile à résoudre en Allemagne que chez nous: on n'y lit ni l'*Épitome*, ni le *De Viris*, et l'on débute par une chrestomathie que l'on conserve pendant deux ans. On se fait donc une règle d'apprendre, dans les classes élémentaires, les mots de Cornélius Népos et de César que l'élève retrouvera plus tard. Les avantages de ce système sont multiples: le vocabulaire est considérablement réduit et reste un dans la série des classes; il se développe peu à peu, au fur et à mesure de la lecture des auteurs; il est l'objet de fréquentes répétitions indirectes dans le cours des études. Nous, qui lisons l'*Épitome* et le *De Viris*, nous devons tenir compte de ces textes, et nous sommes ainsi dans l'impossibilité de préparer convenablement la lecture de Cornélius Népos et de César. La chrestomathie dont on se sert dans les classes de 7^e, de 6^e et de 5^e de nos athénées, pourrait cependant, si elle était bien conçue, remédier en partie à cet inconvénient.

Voici donc, abstraction faite de ce point, les principes à observer, quand le maître introduit dans sa classe le cahier de vocabulaire.

1^o Il ne fera retenir que des mots vus dans les textes étudiés en classe. La quantité des mots est par là nettement déterminée.

2^o Il ne prétendra pas faire retenir tous les mots des auteurs: il y a de ces mots rares, peu employés, par trop techniques, qu'on peut et qu'on doit laisser de côté. Ne surchargeons pas inutilement la mémoire de nos enfants.

3^o Il donnera le sens propre des mots et il y ajoutera, si c'est nécessaire, l'acception spéciale qu'ils ont dans le texte étudié. Il se gardera de faire noter, dès la première fois, toutes les significations; mais le cas échéant, il fera sentir, si possible, le passage d'une acception à l'autre.

MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT. — Quelle est la méthode d'enseignement ? La méthode est ici chose importante. Comme le dit fort bien Eckstein (1), « on veillera à ce que cet exercice ne prenne pas trop de temps en pure perte, ne manque de vie et de naturel, n'éparpille l'enseignement et ne mène à l'emploi exagéré de la mémoire mécanique. » On ne peut donc songer à faire simplement apprendre par cœur des listes de mots : ce serait un pur exercice de mémoire, isolé des autres exercices ; il faut, au contraire, mêler cette étude à d'autres et utiliser continuellement dans les exercices oraux et écrits les mots qu'on apprend chaque jour.

Précisons. Les élèves voient tout d'abord les mots latins dans les phrases ou les morceaux de leur chrestomathie ou dans leur auteur. Le professeur ne donne lui-même la signification d'un mot que si les élèves ne peuvent la trouver (2). Il a donc soin, chaque fois que l'occasion s'en présente, de s'appuyer sur l'étymologie d'un mot latin ou sur les mots français qui en dérivent. Ainsi l'élève de sixième qui connaît *verto* ou *pugno*, est amené à traduire lui-même *everto* ou *repugno* ; de même le mot *insula* se retient mieux, si l'on en rapproche *insulaire* et *péninsule*. Que le professeur n'oublie pas d'expliquer, le cas échéant, le sens d'un mot français ou flamand ; car le vocabulaire des élèves est beaucoup plus restreint qu'on ne le pense généralement.

A la leçon suivante, le professeur questionne pendant une dizaine de minutes sur les mots pris isolément : il les fait traduire d'abord du latin en français ; ensuite, du français en latin ; ce second exercice est certainement plus important que le premier, parce qu'il est plus difficile, et qu'il nous permet de mieux nous assurer si les élèves sont maîtres des mots. Après un certain temps, on se contentera de la traduction en latin. Les substantifs sont énoncés au nominatif et au génitif. Pour le genre des mots, au lieu de le demander, on fait accoler un adjectif au substantif, chaque fois qu'on le peut. Quant aux verbes, on exige les temps primitifs, et les prépositions sont toujours données avec le cas ou les cas qu'elles gouvernent. On a soin de joindre aux mots, si l'occasion s'en présente, des expressions, voire même l'une ou l'autre tournure. Dans la mesure du possible, on fait un groupement étymologique ou réel.

C'est là l'exercice de vocabulaire sous la forme la plus simple et la plus rigoureuse.

Veut-on varier, — et c'est une nécessité, car l'ennui naquit un jour

(1) Eckstein, p. 180 ; traduit par Féron, p. 75.

(2) Le professeur devra attirer l'attention des élèves sur les ressemblances de forme et sur les différences de sens que présentent des mots latins et français. M. Goelzer donne, p. 91, quelques exemples fort intéressants. — Le professeur devra aussi familiariser les élèves avec les acceptions principales de certains mots, surtout des mots abstraits, par ex. *fides*, *ratio*, *ducere*. Voyez encore à ce sujet quelques bonnes indications dans Goelzer, art. cité, p. 97 et suiv.

de l'uniformité, — on combine l'exercice de vocabulaire avec une répétition de la déclinaison ou de la conjugaison ; on recourt à une rétroversion plus ou moins libre, à un thème de reproduction, à une courte interrogation latine, à un résumé en latin ; ou bien on fait composer de petites phrases à l'aide de termes donnés ; ou bien encore on fait traduire de vive voix des passages du livre de lecture que le professeur lit ou récite : dans ce dernier cas, ce sont, au début, des morceaux qui ont déjà été vus ; peu à peu, ce sont des morceaux nouveaux, mais ne renfermant que des mots connus. Tout en aidant ainsi les élèves à retenir les mots, on les habitue à saisir vite et à traduire à l'ouïe.

Outre les répétitions occasionnelles (1), on fait des répétitions hebdomadaires soit directes, en interrogeant sur un certain nombre de vocables, soit indirectes, en faisant entrer ces mots dans des exercices oraux et écrits qui, en même temps, ont pour objet l'application de règles de grammaire.

Je ne saurais trop recommander de grouper, dans les répétitions, les mots d'après le sens : c'est un exercice que les élèves font avec beaucoup d'entrain ; ils voient les mots sous un jour nouveau, tous reliés entre eux, et ils s'intéressent aux choses elles-mêmes que ces mots désignent : la leçon de mots devient une vraie leçon de choses. L'assimilation sera pour ainsi dire complète, si l'intuition s'y mêle. Rien de plus facile dans un certain nombre de cas. Ainsi, je suppose que le professeur se propose de répéter des termes militaires : qu'il prenne un tableau de Cybulski (2), qu'il fasse sa répétition en le montrant aux élèves, mais qu'il se garde bien de viser à être, dès le premier jour, plus ou moins complet : peu à peu le cercle des connaissances s'élargira.

Ces répétitions me paraissent assez importantes pour que je m'y arrête un instant, et que j'en fasse saisir sur le vif la méthode à l'aide de quelques exemples. En voici tout d'abord un, emprunté aux notes que j'ai recueillies à Iéna. La leçon s'est faite en sixième à des élèves

(1) « A propos d'un nom d'animal, on demande tous les noms d'animaux appris jusque-là ; à propos d'un adjectif en - *osus*, tous les adjectifs en - *osus* ; si le verbe *disco* se rencontre, la classe remémorera tous les termes relatifs à l'instruction, et le substantif *procella* servira d'occasion pour repasser tous les mots relatifs à la température : d'une façon générale, on dira en même temps les mots qui se rattachent aux verbes rencontrés au cours de l'explication. » Bornecque, *Questions d'enseignement secondaire*, p. 198.

(2) Dans ces répétitions, on se sert donc avantagement, dans certains cas, de tableaux, tels que ceux de Cybulski ; mais je ne suis pas d'avis de faire apprendre les mots avec des illustrations, comme dans l'enseignement des langues vivantes. Pareille tentative a été faite en Allemagne (Gurlitt, Schmitt), en Angleterre (Marchant et Spencer), en France (Crouzet, dans sa méthode latine). On n'étudie plus le latin pour le parler et l'écrire ; on l'étudie pour lire les auteurs latins. L'exercice fondamental sera toujours la version. Or, dans la méthode directe, la traduction joue un rôle accessoire.

qui avaient entre les mains le *Pauli sextani liber* (1) : « Chers amis, dit M. Koetschau en commençant, nous allons répéter en latin tout ce que nous savons de l'arbre. Voyons ! vous avez un arbre devant vous : quelles qualités lui attribuerez-vous, X. ? — *Altus, a, um* (2); *magnus, parvus, pulcher*, etc. — Si l'on veut le mesurer ? — *Longus*. — S'il étend ses branches à une certaine distance ? — *Latus, amplus*. — S'il enfonce ses racines profondément dans le sol ? — *Profundus*. — S'il est bien taillé, s'il a une belle forme ? — *Rotundus*. — Le contraire ? — *Angustus*. — Les arbres s'achètent. Dans une vente, on en achète un petit nombre ou beaucoup. Comment exprimerez-vous ces idées en latin ? — *Multi, pauci*. — Un arbre peut donner de l'ombre. Comment exprime-t-on cette idée en latin ? — *Umbrosus*. — En été, qu'est-ce qu'un tel arbre est pour les hommes ? — *Jucundus*. — Voyons maintenant comment les arbres peuvent être placés : j'ai, par exemple, trois arbres devant moi. Comment puis-je indiquer la place de chacun d'eux ? — Le premier est à gauche, le second au milieu des deux, le troisième à droite. — En latin ? — *Sinister, medius, dexter*, etc.

De là M. Koetschau passait à l'énumération d'un certain nombre d'arbres connus des élèves, s'arrêtait au ruisseau et à ses rives, etc.

Le *Pauli sextani liber* n'est pas employé chez nous. Il sera plus intéressant de prendre un exemple dans l'*Epitome*. Si je me propose de revoir les mots contenus dans les six premiers chapitres, je puis les grouper comme suit :

I. L'homme : *homo, anima et corpus*. a) le corps et les membres : *caput, pectus, costa, manus, sanguis*.

b) La vie de l'homme : *esse, vivere, mori*; — *edere, comedere, victus, bibere*; — *quiescere, dormire, sopor*; — *dicere (verbum), respondere, vocare, clamare, scire (scientia)*; — *labor (multus, longus, durus), colere*; — *agricola, pastor* (3).

c) Le nom : *nomen, nominare, appellare*.

d) La famille : *matrimonium*; — *vir*; — *mulier, uxor, socia*; — *liberi, frater*.

II. Les animaux : *animans, avis (volitare), piscis (natere), ovis, serpens (reptare)*.

III. Le ciel et l'air : *coelum, firmamentum, sol, luna, stella, lux, aer*.

(1) H. Meurer. *Pauli sextani liber*, Weimar, 1887. Cf. au sujet de ce livre, Lattmann et Frick, dans les *Lehrproben*, 12, p. 101 et 113.

(2) *Arbor* étant du féminin, le professeur avait soin de faire accorder les adjectifs avec ce substantif.

(3) La liste pourrait être plus longue : *dare (donum), recipere*; — *decipere, dissimulare, timere, invidere*; — *praeferre, porrigere, offerre*; — *aegre ferre*.

IV. La terre : *terra (terrestris)*, *colere, fundere, ferre; limus*; — *aqua*; — *fluvius (irrigare)*.

V. L'agriculture : *ager, hortus (amoenus), planta, spina, carduus*.

VI. Les arbres : *arbor (jucundus, a, um), fructus (decerpere, tangere; suavis)*.

J'entremêle, comme on le voit, les substantifs, les adjectifs et les verbes, pourvu qu'ils appartiennent à la même idée. On peut évidemment séparer les différentes espèces de mots et grouper, par exemple, à part les adjectifs exprimant 1° une qualité physique, comme *ingens, suavis*; 2° une idée morale, comme *callidus, infestus, odiosus, exsecratus*; 3° l'état, comme *similis*.

Dans les groupements que j'ai faits, je me suis placé au point de vue réel; si je veux varier, je réunis, par exemple, les opposés : *ire, abire*: — *scire, nescire*; — *dare, recipere*; — *recte, male*; — *bonum, malum*; — *merces, poena*. Je puis aussi tenir compte de la synonymie : *creare, facere, fingere, formare*; — *vetare, prohibere*; — *jucundus, amoenus*, évidemment sans insister sur les différences.

Le choix des mots fait, comment vais-je procéder en classe? Je me garde bien de demander purement et simplement la traduction des mots : *l'homme, l'âme, le corps, la tête*, etc. Ce serait ennuyeux et fatigant pour les élèves; mais je leur dis : « Nous allons revoir, mes amis, les mots latins qui se rapportent à l'homme dans les chapitres que nous avons étudiés. Comment dit-on en latin *l'homme*? — *Homo, hominis*. — De combien de parties l'homme est-il composé? — De deux parties : d'une âme et d'un corps. — En latin? — *Anima, ae; corpus, oris*. — De quel genre est *corpus*? — Du neutre. — Prouvez-le par un passage de l'*Épitome*. — Quels sont les membres du corps humain dont vous connaissez la traduction en latin? — *Caput*, etc. — Traduisez : *ta main, ta poitrine*. — Passons à la vie de l'homme. L'homme *vit*. — En latin? — *Vivere*. — Pour vivre, il doit manger et boire. — En latin? — *Edere, comedere, bibere*, etc.

J'emprunte un dernier exemple à César, *Guerre des Gaules*, livre 2, ch. 20-29 (1). Après avoir lu ces neuf chapitres, j'obtiens aisément le tableau suivant :

L'ARMÉE.

1. *Exercitus, agmen, acies.*
2. *Pedites, equites, impedimenta.*

(1) Cf. Fries, *Bemerkungen zu dem neuen preussischen Lehrplane für den lateinischen Unterricht*, dans les *Lehrproben*, 33^e fascicule, p. 74 et suiv.

3. *Legionarii milites, legio, cohors, manipulus*; — *levis armaturae pedites, funditores, Numidae*; — *calones*.

4. *Arma, tela (conjicere, vitare)*; — *pilum (pila emittere, intercipere), gladius (gladiis uti)*; — *scutum (scutis tegimenta detrudere)*; *galea (galeam induere)*; *insignia (accommodare)*.

5. *Signum (expressions, v. plus bas), signifer; vexillum*.

6. *Centuriones, primipilus*.

7. *Tribunus militum, legatus, dux, imperator*.

LA BATAILLE.

1. *Pugna, pugnare; proelium, proeliari; proelium committere, facere, redintegrare, deserere; dimicare; congregari*.

2. Préparatifs. A) *Vexillum proponere; signum tubā dare; ad arma concurrere*.

B) *Aciem (exercitum) instruere*; — *rei militaris ratio atque ordo*; — *locus iniquus, loci natura, summum jugum collis, tumulus, aestuarium, palus, sepes*; — *prima acies, frons, apertum latus, dextrum cornu, sinistra pars, novissimi, novissimum agmen*; — *ad signa consistere*.

c) *Milites cohortari, cohortatio*.

3. Attaque et résistance: *pila emittere; signa inferre in hostem; conversa signa in hostes inferre; impetum sustinere, tardare; audacter resistere; in tanta rerum iniquitate; desperatis nostris rebus; res est in angusto; in extremis suis rebus; in periculo versari; premi, urgeri; circumvenire hostem aversum; his difficultatibus duae res erant subsidio; subsidium ferre, submittere; legionem subsidio nostris mittere; certa subsidia collocare; manipulos laxare*.

4. *Pellere; profligare; in fugam conjicere; hostes insequi; fugere, fugam petere, praecipitem se fugae mandare; se dedere alicui; gentem ad internecionem redigere; multis gravibusque vulneribus confici*.

5. *Scientia atque usus militum; per se aliquid facere ou administrare; nihil imperium alicujus expectare; nihil sibi reliqui facere, virtutem praestare; operam navare*.

Évidemment, certains mots sont trop connus pour que le professeur s'y arrête; mais j'ai cru devoir les relever, afin de donner à l'élève une idée d'ensemble assez complète de l'armée romaine.

Au vocabulaire proprement dit j'ai joint ce qu'on appelle la phraséologie, parce qu'il me paraît impossible de séparer les deux exercices, surtout quand on lit César.

En remplaçant en classe les choses dans leur milieu, en reliant les

mots par quelques réflexions, en mêlant le fond à la forme, j'évite de rendre l'exercice trop formel et trop sec. Je demande donc, par exemple : Quels genres de troupes comprend l'armée romaine? — De quoi se compose l'infanterie? — Comment se divise la légion? — Donnez des exemples d'auxiliaires à pied. — Quelles sont les armes offensives du légionnaire? — Quelles sont ses armes défensives? — Chaque fois, la réponse est donnée en français et en latin.

Je puis présenter les mots dans un exposé suivi. Exemple : Les soldats romains avaient des armes défensives et offensives. Comment dit-on en latin *des armes défensives*? — *des armes offensives*? — Les armes défensives étaient le *bouclier* et le *casque*. En latin? — Pendant la marche, le bouclier était protégé par une enveloppe de cuir que l'on enlevait au moment du combat. Traduisez : *enlever le bouclier de l'enveloppe*. — On portait le casque suspendu sur la poitrine; on le remettait au moment du combat. Traduisez : *mettre son casque*, etc.

Ces questions, surtout celles du premier exercice, se succèdent aussi rapidement que possible, et elles répandent beaucoup de vie dans la classe. Elles provoquent déjà une certaine répétition au point de vue du fond, bien qu'on s'attache surtout aux mots.

Au lieu de questionner, je fais aussi parfois un thème oral; mais cet exercice n'a pas le même entrain. Exemple : « La légion romaine était divisée en dix cohortes, et chaque cohorte en trois manipules. Un manipule comprenait deux centuries, de sorte que la légion était composée de soixante centuries et de trente manipules. Celui qui commandait une centurie était appelé centurion, et le centurion du premier rang *primipile*. — Lorsque l'armée était rangée en bataille, les soldats mettaient le casque (en tête) et tiraient leur bouclier du fourreau. Le général en chef haranguait ses compagnons d'armes. Les enseignes étaient alors portées au-devant de l'ennemi, etc. (1). »

On peut concrétiser les faits et mettre en scène César. L'important, c'est d'employer d'une façon intéressante le plus de mots possible.

Est-il besoin de l'ajouter? Le groupement des mots d'après le sens n'est pas difficile pour le professeur et ne lui prend guère de temps : j'ai toujours constaté que mes étudiants découvrent aisément les idées générales et réussissent particulièrement dans ce genre d'exercices.

L'ordre étymologique convient également fort bien aux répétitions. On rapproche les mots de même famille, comme aussi les mots de même formation ou de même terminaison (2). Ce travail, qui permet

(1) Person, p. 40 et 41.

(2) Dettweiler, p. 99.

de pénétrer dans le mécanisme même de la langue, est souvent réservé, en principe, à la dernière étape; ce serait cependant un tort de le négliger au début, de ne pas saisir partout les occasions qui se présentent naturellement, de ne pas aider les élèves, au moyen de l'étymologie, à mieux comprendre certains mots et à les retenir avec plus de facilité; mais il n'en est pas moins vrai que ce genre d'étude résume, en quelque sorte, tout l'exercice du vocabulaire, en mettant sous les yeux des élèves la formation, la dérivation et la composition des mots.

Je me contenterai de deux exemples, l'un concernant la sixième, l'autre la quatrième. Déjà, dans les dix premiers chapitres de l'*Epitome*, je rapproche *ferre* (*aegre tulit*), *offerre* et *praeferre*; — *custos*, *custodire*; — *ire*, *abire*, *aditus*; — *terra*, *terrestris*; — *nomen*, *nominare*; — *similis*, *similitudo*, *dissimulare*; etc. Dans une répétition qui a pour objet les vingt premiers chapitres de César, *Guerre des Gaules*, j'insiste, par exemple, sur les groupes suivants : *dies*, *diu*, *diuturnus*, *quotidie*, *quotidianus*; — *finis*, *finitimus*, *affinitas*; — *largus*, *largior*, *largitio*, *largiter*; — *tenere*, *continere*, *continenter*, *obtinere*, *pertinere*; — *communire*, *contendere*, *consciscere*, *comburare*, *confirmare*, *conscribere*, *consumere*, etc.

Entendu comme je l'ai exposé d'après l'expérience des meilleurs maîtres, l'exercice du vocabulaire est plein de vie et d'intérêt; mais on ne se fera pas d'illusion à cet égard : la répétition est ici, comme ailleurs, l'âme de l'enseignement. Ce n'est qu'en exerçant souvent les mots étudiés que les élèves les retiendront.

DURÉE. — Le vocabulaire s'apprendra pendant trois ans, jusqu'en quatrième inclusivement; mais on insistera beaucoup plus sur cette étude dans les deux premières années.

PHRASÉOLOGIE. — Des pédagogues recommandent de remplacer, dans les classes supérieures, le vocabulaire par le recueil phraséologique. Je crois qu'ils ont tort d'opposer en quelque sorte ces deux études. Dès qu'on aborde un auteur, la phraséologie entre nécessairement en ligne de compte : déjà en étudiant Cornélius Népos, l'élève notera certaines expressions dans son vocabulaire grammatical; mais, dès qu'il lira César, tout en relevant les mots nouveaux dans l'ordre des chapitres, il aura soin de faire un recueil phraséologique, contenant les tournures les plus usitées rangées dans l'ordre réel. Ce travail se fait à domicile ou à la salle d'étude. Le professeur le contrôlera, fera répéter ces expressions comme pour le vocabulaire et les emploiera dans les thèmes. Il trouvera dans Meissner un bon guide (1).

(1) C. Meissner, *La phraséologie latine*, traduite de l'allemand par Ch. Pascal, Paris, Klincksieck.

CONCLUSION. — En résumé, si l'on veut, par la suppression des gros dictionnaires, rendre la lecture des auteurs intéressante et fructueuse, il importe que le vocabulaire soit remis en honneur dans nos classes ; qu'il soit moins étendu que jadis ; qu'il se rattache étroitement à la lecture des auteurs, et qu'il contribue, pour sa part, à l'unité qui doit régner dans l'ensemble des exercices d'une même classe et des différentes classes.

Je l'avoue : l'expérience de chaque jour prouve qu'il est beaucoup plus difficile de maintenir pendant trois ans l'étude du vocabulaire que de l'introduire. Aux professeurs des classes inférieures de faire tous leurs efforts ; aux directeurs d'exiger qu'un professeur ne travaille pas en pure perte, mais qu'il soit secondé par ses collègues.

§ 3. — La version (1).

DIVERSES ESPÈCES DE VERSIONS. — PREMIÈRE DIVISION. — On distingue, au point de vue du procédé, deux espèces de versions : la version *écrite* et la version *orale*.

La version *orale* se fait avec un texte ou sans texte sous les yeux ; dans ce dernier cas, c'est une traduction à l'ouïe.

Pour la traduction à l'ouïe, la marche à recommander est la suivante. 1° *Exercice préparatoire* : a) le professeur inscrit au tableau noir *les mots nouveaux* ; il en fait trouver, autant que possible, la signification, en partant du connu ; il fait répéter, s'il le juge utile, certains mots déjà vus ; b) répétition de certaines particularités *lexicographiques* ; c) explication des *constructions* nouvelles qu'on rencontrera dans la version, si elles sont indispensables pour la traduction ; d) *signification* des passages trop difficiles.

2° *Traduction*. — a) Le professeur lit toute la version avec soin, de manière que son ton mette déjà sur la voie du sens. b) Il reprend le texte phrase par phrase et le fait traduire. c) Il fait raconter le chapitre (2).

Au début, les élèves transcrivent de mémoire la phrase latine que le maître a lue lentement, et la traduisent ; plus tard, ils en donnent immédiatement la traduction, sans écrire le latin. Il y a lieu de graver encore les difficultés à un autre point de vue ; le professeur prend

(1) F. Collard, *La version*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1899, p. 319. — Féron se résume en ces termes, p. 13 : « Les versions commenceront dès la première heure dans l'enseignement du latin ; elles seront nombreuses et orales ; elles prépareront le thème, qui est plus difficile ; elles auront, par conséquent, le pas sur lui. »

(2) Ce point est bien traité par M. Masson, *Leçons de latin en 6^e*, dans la *Revue des Humanités*, 1, p. 257 et suiv.

tout d'abord des phrases qu'on a déjà vues ; il les modifie ensuite légèrement, employant le pluriel au lieu du singulier, le passif au lieu de l'actif ; il donne enfin peu à peu des phrases nouvelles ; il a soin alors, du moins au début, de faire répéter chaque phrase par un ou plusieurs élèves. Inutile d'ajouter, je pense, qu'il convient que le fond soit connu (1).

SECONDE DIVISION. — On distingue aussi, au point de vue du fond, trois espèces de versions ; la version grammaticale, la lecture des auteurs et la version dictée ou détachée.

La *version grammaticale* a pour objet de montrer l'application des règles de la grammaire, d'abord de la lexicographie ; ensuite de la syntaxe ; enfin des particularités de la période et du style. Le professeur se sert généralement, à cet effet, d'un recueil d'exercices imprimé, qui est mis entre les mains des élèves. Il peut cependant s'en passer et composer lui-même les phrases dont il a besoin, en les extrayant des auteurs lus en classe et en leur faisant subir les changements nécessaires. Ce procédé est surtout suivi pour l'étude de la syntaxe et du style. En tout cas, les versions grammaticales se font de vive voix.

La *traduction des auteurs* est aussi le plus souvent orale ; cependant il convient, comme je le dirai, de la faire de temps en temps par écrit.

La *version dictée* ou *détachée* consiste en un texte tiré d'un auteur ou d'une œuvre que les élèves ne lisent pas en classe. Comment apprécie-t-on cet exercice ?

VERSION DICTÉE. — La circulaire de M. Jules Simon du 27 septembre 1872 expose très bien les avantages et les inconvénients de la version dictée. « Les versions dictées prennent, y lit-on, du temps, et les textes en sont souvent incorrects, surtout en grec. Cependant elles sont un exercice de style excellent ; elles permettent de varier les auteurs, de faire connaître par des extraits des ouvrages de second ordre ; elles servent à enseigner la précision et l'élégance ; elles donnent le sentiment délicat de nuances qui, autrement, échapperaient. Leur inconvénient est de ne s'attacher à rien dans l'esprit de l'élève, ni à un auteur, ni à une époque, ni même quelquefois à un sujet ; de ne pas faire un tout, de n'avoir pas un intérêt propre ; de ressembler trop souvent à des énigmes ; car le latiniste le plus exercé a besoin, pour comprendre une page, de connaître ce qui la précède et ce qui la suit. Elles rendent les bons écoliers plus lents à comprendre, à force de scrupules. On peut donc diminuer le nombre des versions dictées et y substituer quelquefois, pour la traduction écrite,

(1) Dettweiler, p. 105 et suiv.

quelques-uns des plus beaux passages déjà expliqués en classe, et dont la traduction verbale aurait été trop rapide (1). »

M. Gantrelle (2), en analysant cette circulaire, trouve que les avantages l'emportent de beaucoup sur les inconvénients. « Ceux-ci peuvent du reste être diminués beaucoup par les soins que donne le professeur au choix des textes et par des explications préalables. » Au lieu de suivre le conseil de M. J. Simon, M. Gantrelle préférerait, puisqu'il s'agit de gagner du temps, donner quelquefois pour devoir un passage facile non expliqué de l'auteur que les élèves ont entre les mains. Seulement il faudrait être sûr qu'ils ne connussent pas les textes avec traduction en regard, véritable fléau des bonnes études.

M. Benoit (3) ne partage pas, sur le fond du débat, l'opinion de M. Gantrelle : « La version latine, telle qu'elle se fait d'ordinaire dans nos collèges, sur des textes dictés et sans rapport entre eux, est, dit-il, un exercice médiocrement utile aussi bien pour le français que pour le latin. Notre thème est un jeu de patience pour l'enfant laborieux ; la version est un jeu de hasard pour l'enfant intelligent. »

Les *Instructions françaises* (4), en maintenant la version dictée, insistent sur l'importance de cet exercice. « La recherche des mots et des tournures propres à traduire une idée donnée, alors surtout que, d'une langue à l'autre, ni les mots ni les tournures ne se correspondent et pour ainsi dire ne se superposent exactement, est un exercice incomparable pour enseigner, par la nécessité de les mettre en œuvre, toutes les ressources, toutes les finesses de sa propre langue. Or, qui dit progrès dans la science de l'expression, ne dit-il pas progrès parallèle dans la pensée ?

Mais, dans la version, l'opération la plus féconde est peut-être celle du premier temps, la découverte du sens. On sait assez que la connaissance du vocabulaire et de la grammaire n'y suffit pas. Faute du raisonnement qui donne le fil conducteur, faute de l'imagination qui, de même ici que dans la découverte des secrets de la nature, alors que le raisonnement est à court, fait faire encore du chemin par d'heureuses conjectures, faute, dis-je, de cette activité de l'esprit, le latiniste ou l'helléniste consommé ne serait à l'abri ni des contresens, ni, parfois, de l'impuissance à dégager aucune espèce de sens.

(1) J. Simon, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, 1874, p. 420. « Je n'hésiterais pas, dit-il un peu plus haut, p. 351, à donner pour sujets de version les plus beaux passages expliqués dans la classe. L'élève en connaîtrait déjà le sens ; il lutterait surtout contre la difficulté de bien rendre les détails, et de reproduire l'allure et les beautés de l'original. »

(2) Gantrelle, *La circulaire de M. Jules Simon*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1872, p. 310.

(3) Édition savante de Virgile, Paris, Hachette, t. III, p. xxiv.

(4) *Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire*, Paris, Delalain, p. 445.

Quant à nos élèves, moins soutenus, moins contenus aussi par la connaissance des règles grammaticales, ils n'usent que trop, à l'occasion, de l'inférence et de la conjecture. Mais, en somme, comment nier que ce travail d'esprit, souvent très intense, quelquefois animé comme une sorte de lutte, et qui trouve toujours dans l'explication faite en classe son contrôle et sa rectification, ne soit éminemment propre à fortifier, à assouplir, à aiguiser la pensée ?

En somme, qu'il s'agisse pour l'élève d'aller des mots aux idées ou des idées aux mots, il y a toujours nécessité pour lui de mettre l'idée à nu. Durant tout ce travail, le regard de l'esprit, ordinairement arrêté ou dévié par le mot, tombe d'aplomb sur l'idée même. C'est une mise en demeure de penser expressément et nettement. Dans les pensées d'un esprit méthodiquement soumis à un tel régime, il devra donc se trouver à la fin plus de relief, de clarté et de précision. »

Les *Instructions françaises* recommandent d'éviter des textes au-dessus des forces des élèves, et elles se soucient beaucoup de cette difficulté de mauvais aloi qui vient de ce que le texte dicté en classe a été mal entendu par les élèves et mal écrit. « Les textes mal écrits, et devenus par là des énigmes indéchiffrables, sont une des plaies de notre enseignement. D'autre part, on ne saurait s'en tenir aux textes imprimés des auteurs inscrits au programme sans priver la classe d'un élément de variété fort important. En attendant qu'il soit possible de distribuer partout des textes autographiés, il est nécessaire que du moins la dictée et la revision du texte se fassent avec le plus grand soin, et qu'à la difficulté, toujours sérieuse pour l'enfant, de traduire un texte isolé et nouveau, ne s'ajoute pas celle d'avoir à le reconstituer comme pourrait le faire un philologue de profession. On appelle sur ce point, d'importance secondaire en apparence, en réalité de très grande importance, toute l'attention des professeurs. »

Enfin M. Bréal, dans son ouvrage, *De l'enseignement des langues anciennes* ⁽¹⁾, a consacré un certain nombre de pages à l'examen de cette question.

Il fait remarquer d'abord que « la version et la lecture des auteurs sont deux exercices qui se ressemblent en ce que l'un et l'autre ont pour effet de transporter un texte d'une langue étrangère en français ; mais l'objet qu'on se propose, ajoute-t-il, n'est pas le même. La version est, avant tout, *un exercice de style*. Il s'agit de rendre en français un morceau latin ou grec choisi dans cette intention par le maître. » De cette définition, M. Bréal déduit les conséquences suivantes. 1° Le morceau ainsi choisi formera un ensemble. 2° Il sera remarquable par quelque qualité spéciale de pensée ou d'expression ;

(1) M. Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 89 et suiv.

j'ajoute qu'il sera choisi aussi en tenant compte de la concentration de l'enseignement. 3° Il ne sera pas trop malaisé à comprendre; car comment, s'il ne voit pas le sens, l'élève trouvera-t-il le mot juste? « Choisissez la version de force moyenne, plutôt trop aisée que trop difficile. Les bons élèves montreront de quoi ils sont capables en faisant mieux que leurs camarades. » 4° Le texte aura une forme lisible. « La plupart du temps les malheureux doivent opérer sur un texte hérissé de fautes, les consonnes ayant été confondues, les mots mal séparés, la ponctuation brouillée. Nous admirons les savants de la Renaissance qui, avec les manuscrits fautifs du moyen âge, sont parvenus à nous présenter les auteurs latins et grecs sous une forme lisible; mais ils étaient aidés par leur connaissance de la langue, par la comparaison des manuscrits, par leur expérience philologique. Et c'est le même travail que nous demandons à des bambins de treize ans, qui ne savent pas la langue, qui ne connaissent pas le contenu et qui sont réduits à leur seul misérable cahier. » M. Bréal conclut en conseillant des copies autographiées (1).

En résumé donc, on diminuera les difficultés dans la mesure du possible : la tâche de l'élève est encore assez lourde; car elle réclame beaucoup « de tact, de savoir et de réflexion. » La version, étant ainsi un travail qui exige du soin et de l'effort, ne doit pas être la tâche banale de tous les jours, mais elle doit revenir à des intervalles assez éloignés, tout au plus une fois par semaine.

Telles sont les opinions qui ont été émises au sujet de la version dictée. Que faut-il penser de cet exercice, considéré, en certain pays, comme l'épreuve probante entre toutes?

UTILITÉ DE LA VERSION ÉCRITE. — Au point de vue pédagogique, la version est doublement utile (2) : elle développe les facultés intellectuelles et elle initie aux secrets de l'art d'écrire. En effet, pour faire une bonne version, il faut la bien *comprendre* et la bien *traduire*; en d'autres termes, il faut saisir complètement la pensée d'autrui et la

(1) « Quant aux secours illicites, on les recherchera moins, le jour où ils paraîtront moins nécessaires. Si pourtant vous voulez les éviter à tout prix, vous pouvez faire exécuter ce devoir dans les mêmes conditions où se font les compositions » (p. 95).

(2) Voyez J. Verest, *La question des humanités*, p. 235. Verin, *Abrégé de pédagogie*, p. 57 : « On sait que la traduction bien faite force à réfléchir, à peser le sens des mots, à en discuter la portée, à choisir, entre plusieurs expressions, entre plusieurs tournures, pour mieux rendre la pensée de l'auteur, la nuance ou la force du texte original. Elle développe donc le jugement et le raisonnement : elle habitue à réfléchir, à donner de la clarté et de la précision à son style; elle apprend à penser, en faisant voir comment, chez l'auteur, les idées s'enchaînent, s'engendrent les unes les autres. Elle forme le goût, éveille le sentiment du beau, développe l'imagination. Elle enrichit l'esprit d'une foule d'idées et d'expressions, qui seront ensuite pour lui, dans l'occasion, de très utiles matériaux à sa disposition. Elle façonne l'enfant à l'habitude d'écrire dans sa langue maternelle, et elle est pour cela, en un sens, plus utile même que la composition en français, où la recherche du mot juste n'est pas toujours l'objet d'un soin aussi méticuleux. »

reproduire dans une autre langue avec exactitude et précision. Il y a là un double exercice : un exercice de gymnastique intellectuelle des plus efficaces, c'est la découverte du sens ; un exercice de style excellent, c'est la recherche des mots et des tournures propres à rendre les idées trouvées.

Si la France et l'Angleterre ont toujours reconnu la valeur de la version écrite, il n'en est pas de même de l'Allemagne. Jusque dans ces dernières années, la version orale était seule prisée au delà du Rhin ; mais depuis que le thème n'est plus regardé comme le *but* des études latines, depuis qu'on veut donner à la langue maternelle la place d'honneur, et qu'on exige que cet enseignement soit de tous les instants, la version écrite n'a cessé de gagner du terrain. Schiller (1) et Dettweiler (2) n'hésitent pas à en reconnaître tous les avantages. Dans le grand-duché de Bade, on exige maintenant une version à l'examen de maturité, et, lors de mon excursion pédagogique à Iéna, on entrevoyait le jour où cette épreuve s'implanterait là aussi.

Les avantages de la version ou de la traduction d'un texte latin ou grec en langue maternelle étant tels, je ne vois pas pourquoi cet exercice devrait se faire uniquement avec des textes détachés, et pourquoi on ne se servirait pas, à cet usage, de l'auteur qu'on explique (3). Certes, je ne demande pas que l'élève traduise toujours par écrit son auteur latin ou grec ; bien au contraire, je crois que cette traduction est à faire surtout de vive voix ; mais je pense que de temps à autre, il convient qu'on fasse traduire par écrit tantôt un passage nouveau, tantôt un passage déjà expliqué. Si le professeur fait un bon choix, tenant compte du fond et de la forme, l'exercice portera tous ses fruits ; mais, je le reconnais, avec notre système de concours qui juge de la valeur d'un établissement sur une version, il faut bien que le professeur, pour ne pas courir peut-être au-devant d'un échec, donne des versions dictées (4). Avec les précautions recommandées par M. Bréal, il fera disparaître plus d'un d'inconvénient, et, tout

(1) Schiller, dans Rein, p. 333. La version écrite oblige, dit-il, à réfléchir davantage et à châtier beaucoup plus ses expressions. Cf. Glöel, *Die schriftliche Uebersetzung aus dem Griechischen in den oberen Gymnasialklassen*, dans les *Lehrproben*, 42^e fasc., p. 37 et suiv. Voyez aussi p. 39.

(2) Dettweiler, p. 46 et suiv. Dans une traduction écrite, l'élève apprend à considérer un passage comme un tout, à suivre le développement complet de la pensée. Dans une traduction orale, l'ensemble échappe souvent. Dettweiler résume son opinion en disant que la version est un exercice qui fait puissamment réfléchir l'élève, et qui est d'un grand profit pour la langue maternelle.

(3) Telle est aussi l'opinion de Jules Simon, p. 351 ; de Vérin, p. 54 ; de Bainvel, p. 153 ; de Verest, p. 237.

(4) L. Mallinger, *Le choix des versions grecques et latines (documents de concentration)*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1904, p. 55 et suiv. ; p. 95 et suiv., recommande de bien déterminer chaque année le but à poursuivre, qui peut être grammatical, littéraire, réel ou plusieurs de ces choses à la fois.

en développant le jugement des élèves et en assouplissant leur style, il pourra leur ouvrir de nouveaux horizons et étendre leurs connaissances de la littérature et de la vie des anciens, à condition d'indiquer l'origine de chaque morceau. Mon conseil déplaîra peut-être à plus d'un professeur ; car je sais qu'on aime parfois à cacher le nom de l'auteur de la version dictée. Et pourquoi ? La raison en est bien simple. Certains maîtres, au lieu de choisir eux-mêmes les versions dictées, les prennent dans un recueil imprimé, qui est accompagné d'une traduction : livrer l'origine du morceau, c'est mettre sur la voie du recueil et de la traduction. Eh bien ! je n'hésite pas à le dire : c'est mauvais que de ruser avec les élèves, et vous serez toujours battu dans cette petite guerre. Que de moyens l'élève n'a-t-il pas pour découvrir l'origine d'un morceau latin ou grec ? Avec un dictionnaire comme celui de Freund, il est tout de suite sur la voie. Avec un peu de lecture, un peu de flair, il ne tarde pas à mettre la main sur le texte grec d'où la version est extraite. Quand l'élève n'est pas sur une bonne piste, le père de famille lui vient en aide : il tourne et retourne ses classiques. M. Bréal avoue, lui aussi, avoir fait cette chasse.

MÉTHODOLOGIE DE LA VERSION DICTÉE, ET, EN GÉNÉRAL, DE LA VERSION ÉCRITE. PRÉSENTATION DU TEXTE. — Comment procédera-t-on pour donner aux élèves un texte à traduire (1) ? Le dictera-t-on ? La dictée contribue, il est vrai, à former l'oreille (2) ; mais elle prend beaucoup de temps et elle ne fournit souvent que des textes incorrects ; ce qui astreint les professeurs consciencieux à un travail de correction fort pénible.

Le maître écrira-t-il lui-même le texte au tableau, avant la classe, comme cela se pratique parfois ? Ce système accroît la besogne du professeur, et la transcription, si elle dure moins longtemps qu'une dictée, empiète encore assez bien sur la leçon.

Remettra-t-on aux élèves une feuille volante imprimée (3) ou bien un recueil de versions (4) ? Impossible, dans ce cas, de varier les textes et de les approprier à la force des élèves (5) : au bout d'un an, les cahiers de traduction circuleront de main en main.

(1) Vêrin, p. 55 ; et Horner, p. 21.

(2) On s'est demandé si, tout en renonçant à la dictée dans les classes inférieures et supérieures, on ne ferait pas bien d'y recourir dans les classes moyennes pour habituer les élèves à comprendre le latin parlé. (Jacques, *Comment enseigner le latin ?* dans l'*Enseignement chrétien*, 1910, p. 327.)

(3) La maison Poussielgue, à Paris, a publié des textes choisis de versions latines et grecques, disposés en feuillets détachés.

(4) A signaler un recueil fort intéressant : P. Thomas, *Mœurs romaines, extraits d'auteurs latins à l'usage des classes supérieures d'humanités*, Bruxelles, 1899.

(5) « Chaque année, un professeur reçoit des élèves nouveaux. Les classes offrent assez souvent de grandes différences au point de vue de l'intelligence, de l'acquis, des progrès, comme de l'application. Il devra tenir compte de tout cela,

Se servira-t-on de copies autographiées? Ce système a mes préférences : il fait éviter toute perte de temps, il donne à l'élève un texte correct, et il permet au professeur de choisir lui-même les versions, de les varier davantage et de les approprier mieux à la force de ses élèves. Que si l'on objectait qu'une feuille autographiée ne dit rien à l'esprit, je répondrais que le professeur, en remettant le texte, peut le lire avec le ton convenable et faire déjà entrevoir à un élève intelligent et capable le sens général (1).

Rien n'empêche le maître de mettre en pratique tantôt un système, tantôt un autre ; mais, en principe, il se fera un devoir de donner un texte correct, et il évitera de faire perdre du temps aux élèves : comme on l'a dit, la classe est toujours trop courte pour des exercices intellectuels.

PRÉPARATION. — On intitulera le morceau et l'on fournira, le cas échéant, quelques renseignements. Ce genre de préparation sera très simple : on n'aidera, que dans la mesure nécessaire pour provoquer l'effort et l'empêcher de porter à faux (2).

QUALITÉS D'UNE BONNE VERSION. (3) — De nos jours, on n'admet plus guère dans les classes une traduction vague et large, une paraphrase du texte, en un mot *une belle infidèle* ; on a banni impitoyablement ce système dangereux qui habitait à l'à peu près ; on exige, au contraire, un calque fidèle de l'original (4). Malheureusement, il arrive assez souvent qu'en voulant serrer de près le texte, l'élève ne traduit que des mots, et que sa phrase incorrecte et lourde est plus latine que française (5). Comment remédier à ce grave défaut ?

1° Pour ma part, je repousse le mot à mot et je le remplace par

et ne pas s'imaginer que ses élèves d'aujourd'hui doivent pouvoir traduire tels textes, parce que ceux de l'année précédente s'en sont tirés. C'est affaire de tact, de mesure, de juste appréciation. » (Vérin, p. 53).

(1) Vérin, p. 56.

(2) Bainvel, p. 256.

(3) W. Münch, *Zur Kunst des Uebersetzens aus dem Französischen*, dans les *Vermischte Aufsätze*, 2^e édition. Berlin, 1896. p. 167 et suiv. ; P. Cauer, *Die Kunst des Uebersetzens*, 3^e édition. Berlin, 1903 ; et dans l'Encyclopédie de Loos, II, p. 891 et suiv. ; C. Bardt, *Zur Technik des Uebersetzens lateinischer Prosa*, Leipzig, 1904. — En français, nous avons Rudler, *La pédagogie de la version*, Caen, 1904 ; Simonet, *Méthode pratique de la version latine*, Paris, Delhomme ; Baelen, *Méthode de version latine*, Paris, 1906 ; etc.

(4) « Il ne suffit pas, pour faire une bonne traduction, de paraphraser d'une manière plus ou moins exacte, plus ou moins élégante, le sens général des textes qu'on reproduit. Il faut que, dans ce travail de transvasement d'une langue dans une autre, pas une goutte du précieux liquide ne se perde ; il faut, au contraire, s'efforcer de rendre, d'une façon adéquate, jusqu'aux plus délicates nuances de la pensée de l'auteur qu'on traduit ; il faut enfin que cette version soit à tous égards conforme au génie de la langue qu'on emploie. » (Wagener, *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1892, p. 388).

(5) Voyez la belle étude de T. Becker, *Das Uebersetzen aus dem Lateinischen*, dans les *Lehrproben*, 21^e fascicule, p. 69 et suiv.

l'exercice de construction, ou mieux encore, par une analyse. Construire ou analyser est une nécessité pour les élèves au début ; mais il faut les habituer à s'en passer le plus tôt possible, à renoncer à cet exercice d'écolier, qui prouve qu'on en est encore aux éléments. Cependant on aura toujours soin d'y recourir, si l'on s'aperçoit que l'élève n'est pas maître de la construction, parce qu'il ne peut pas deviner le sens des phrases qu'il a à traduire. Je n'insiste pas davantage sur ce point ; j'y reviendrai en m'occupant de la lecture des auteurs. Je me contente ici de deux recommandations. D'abord, en ce qui concerne l'analyse, faites donner avant tout la proposition principale, afin que l'élève s'habitue à y chercher le sens de la phrase, et, si vous trouvez en présence d'une période, faites indiquer les rapports logiques de chaque proposition.

Ensuite, après l'analyse ou la construction, demandez que l'élève traduise sans reprendre les mots latins, à moins que la phrase ne soit longue et compliquée : dans ce cas, il lui sera loisible, toujours au début, de reprendre le latin par *membres de phrase*.

2° J'exige toujours comme première traduction une phrase déjà correcte, qui ne violente pas la langue maternelle.

3° Après la première traduction, je fais fermer les livres et je demande à un ou plusieurs élèves de *reproduire* tout le passage, librement, dans des termes qui leur sont propres. J'habitue par là les élèves à traduire, non des *mots*, mais des *pensées*, et je leur fais trouver pour ainsi dire instinctivement des termes, des expressions et des tournures dont ils ont besoin pour faire de leur traduction correcte une traduction élégante. Toutefois, il peut arriver que cette reproduction soit trop difficile, le passage ne s'y prêtant pas, ou bien qu'elle soit inutile, le passage étant trop facile ; dans ces deux cas, renoncez à cet exercice, réservez-le pour une ou deux phrases, si du moins vous jugez la chose nécessaire.

4° J'apprends à varier la traduction, à rendre l'original de différentes façons. Outre que c'est un excellent exercice de style, l'élève s'habitue à voir que l'essentiel, c'est la *pensée*, et non le *mot*.

5° Je recours à la traduction à l'ouïe, qui apprend à l'élève à saisir rapidement et exactement le sens d'un texte latin.

Avec ces cinq exercices, bien employés, on combattra heureusement, je l'espère, l'influence funeste de la traduction dite littérale, qui traîne encore souvent à travers toutes nos classes. J'attire sur ce point l'attention particulière des professeurs. Ils ont à veiller à ce que les traductions apprennent aux élèves à parler et à écrire correctement et élégamment dans leur langue maternelle. Ils seraient bien coupables, si, uniquement préoccupés d'enseigner le latin ou le grec, ils contrariaient les efforts de leurs collègues chargés des heures de français ou de flamand.

CORRECTION DE LA VERSION. — La correction à domicile se fait comme pour le thème. Le professeur souligne les fautes et écrit en marge, par exemple : n. s. = non sens; c. s. = contre sens; p. f. = pas français, et o = faute d'orthographe. En effet, comme le dit M. Passard (1), il faut exiger de l'élève : 1° l'intelligence de ce qu'il écrit (ne pas tolérer qu'il présente des *non sens* ou des *contre bon sens*); 2° l'intelligence de la suite des pensées (ne pas tolérer par conséquent un *contre sens* qui contredise le contexte); 3° la correction et la précision (surtout dans les classes inférieures); (dans les classes supérieures,) la propriété des termes, l'élégance, et une traduction exacte et fidèle, respectant le plus possible l'ordre des pensées et des mots. »

En classe, le professeur, après une courte appréciation des devoirs, fait traduire les élèves. Tout en les questionnant, il leur fait corriger, modifier peu à peu leur traduction : ainsi il rétablit le sens altéré, il suggère une tournure plus expressive, un terme plus exact, en sorte que la traduction de l'élève se change insensiblement en une traduction fidèle et élégante. Les différentes phrases ayant été ainsi vues, le professeur retraduit ou fait retraduire toute la version. Il passe ensuite à un examen plus ou moins détaillé des copies, qui finalement sont remises aux élèves, pour qu'ils y fassent les corrections nécessaires.

Le professeur doit avoir soin de bien préparer la traduction et de l'écrire tout entière. Il lui est permis de s'aider, à cet effet, de traductions imprimées; mais il s'en servira d'une manière intelligente.

M. Bréal conseille de dicter la bonne traduction. Je ne suis pas de cet avis : ce serait une perte de temps et, pour plus d'un élève, une invitation à l'apprendre par cœur.

L'éminent professeur de Paris recommande, avec plus de raison, de lire et de commenter quelques beaux spécimens de traduction, comme le *Tacite* de Burnouf. Il y aura là pour le maître de belles occasions de montrer comment le traducteur a su trouver des équivalents en laissant de côté la lettre pour aller à l'idée. Rollin recommandait déjà ce genre de comparaison : il cite deux traductions d'un même texte, l'une bonne, l'autre meilleure, et donne les raisons de ses préférences (2).

LA VERSION AU CONCOURS. — La version, exercice scolaire, devient, au moment des compositions et des concours, une épreuve qui, pour

(1) Passard, *La pratique du Ratio Studiorum*, p. 49. Gloël, art. cité, p. 43, souligne simplement les fautes ou bien se sert de certaines abréviations, par exemple : *gr.* = faute contre la grammaire; *o* = orthographe d'usage; *e* = expression; *t* = tournure; *r* = répétition; *m* = mode; *t* = temps, etc.

(2) Bréal, ouv. cité, p. 96.

me servir des termes de la circulaire ministérielle française du 1^{er} juin 1891, dénote à la fois la connaissance du latin ou du grec, celle du français et l'aptitude à suivre un développement et un enchaînement logique de pensée. Cette épreuve, toujours plus ou moins chanceuse, l'est surtout quand les élèves ne sont pas familiarisés avec la langue et les idées de l'auteur qu'on leur demande de traduire. Malgré les conseils qui leur ont été donnés toute l'année, ils en augmentent souvent la difficulté par la façon dont ils s'y prennent. On en voit qui se mettent en devoir de traduire sans avoir pris la peine de lire le texte jusqu'à la fin; d'autres, au premier mot embarrassant, se jettent sur leur dictionnaire, — à supposer qu'on en autorise l'emploi; il en est qui, dès qu'ils rencontrent une difficulté, s'y arrêtent, au lieu de passer outre en se réservant d'y revenir. « Un esprit sage et maître de lui-même saura se garder, dit M. Lantoine (1), de ces écarts et suivre le droit chemin. Tout d'abord il lira son texte d'un bout à l'autre, une première, une seconde fois, si cela est nécessaire; mais il le lira avec une curiosité éveillée, et, si je puis dire, avec les yeux de l'intelligence. Or, il est bien rare que cette lecture active ne porte pas aussitôt ses fruits; elle aura d'abord pour résultat de découvrir le sens général du morceau et de faire au moins entrevoir l'idée maîtresse qui l'anime: une fois en possession de ce fil conducteur, on ne risque pas de s'égarer à travers le développement, et l'on peut se mettre à traduire. Si l'on a consacré une heure ou même plus à ce premier travail de découverte, on peut être assuré que l'on n'a pas perdu son temps; car l'esprit, aiguisé par la recherche, échauffé par l'effort, sort de cette lutte avec une clairvoyance nouvelle; il y a puisé comme une sorte de divination, qui dissipe bien des obscurités de détail et l'en fait aisément triompher. »

§ 4. — Le thème (2).

NÉCESSITÉ. — Les thèmes sont nécessaires, absolument nécessaires (3): ils doivent familiariser les élèves avec les formes lexicographiques et les règles syntaxiques les plus ordinaires, et les aider à retenir les mots et les expressions de leurs auteurs. Or, on n'arrive

(1) Lantoine, *La version latine au baccalauréat*, dans la *Revue universitaire*, 1^{re} année, t. 2, p. 59.

(2) F. Collard, *Le thème latin*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1898, p. 23 et suiv.; E. Benoist, préface des *Observations sur les exercices de traduction du français en latin* par Antoine, Paris, 1880.

(3) On lira certainement avec beaucoup d'intérêt ce que Dettweiler, p. 29 et suiv., pense de l'utilité des thèmes oraux et écrits. — Dans le grand public, le thème est mal vu, non seulement à cause des idées utilitaires de notre époque, mais encore à cause des exagérations des philologues qui ont prétendu faire entrer au

à ce résultat que par des applications fréquentes ; il faut donc des thèmes assez nombreux, du moins dans les premières années. Mais le thème, qui est indispensable, ne peut être le *but* des études latines ; il n'est qu'un *moyen* d'en faciliter la réalisation. Au professeur qui le conteste, qui exagère l'importance du thème, je dis : « Cher collègue, votre montre retarde, et de beaucoup (1). »

DIVERSES ESPÈCES DE THÈMES. — PREMIÈRE DIVISION. — a) On distingue, en méthodologie, différentes espèces de thèmes : 1° le thème de *règles* ; 2° le thème d'*imitation* ; 3° le thème de *reproduction* ; 4° le thème de *traduction* ; 5° le thème d'*élégance*.

Thème de règles. — Le *thème de règles* est bien connu. Composé de phrases détachées dont chacune amène l'application d'une règle, il renferme quantité de mots et de tournures que les élèves ne connaissent pas en latin, et qu'ils ne peuvent traduire sans dictionnaire. Le but de cet exercice est donc purement grammatical : on y suit chapitre par chapitre la grammaire, et l'on ne se préoccupe en aucune façon du vocabulaire que les élèves ont acquis ou acquerront dans leurs lectures. Aujourd'hui qu'on fait marcher ensemble l'étude des auteurs, la grammaire, le vocabulaire et la phraséologie, qu'on veut de l'unité dans l'enseignement du latin, le thème de règles n'est plus admissible ; on doit, de toute nécessité, tenir compte des mots et des expressions que les élèves rencontrent dans leurs textes latins, chrestomathies ou auteurs proprement dits.

Thème d'imitation. — Le *thème d'imitation*, qui a eu chez nous sa vogue, fait droit, dans une certaine mesure, à cette obligation. Il présente, en effet, un récit correspondant plus ou moins exactement à celui d'un auteur latin déterminé, en sorte que, grâce à la ressemblance du sujet, l'élève retrouve ici un certain nombre de mots et de locutions qu'il connaît et qu'il reproduit, tout en appliquant des règles de grammaire déterminées. Ce genre de thème est difficile à composer (2) : rien

collège toutes les subtilités de la grammaire et de la stylistique. Il a perdu aussi, aux yeux des pédagogues, beaucoup de terrain ; mais, dans cette réaction contre des abus incontestables, on va trop loin. — Voyez Wagener, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1892, p. 389 et Preud'homme, *Le thème latin*, même revue, 1893, p. 77. — Mossé, *Le thème latin et l'enseignement du français dans le second cycle*, dans la *Revue universitaire*, 1909, 2, p. 439, fait l'apologie du thème. On entendra une autre cloche en lisant G. Erdenberger, *Ueber den Betrieb der toten und lebenden Sprachen an unseren Gymnasien*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1907, p. 99 et suiv. et Bolle, *Die alten Sprachen in den preussischen Lehrplänen von 1904*, dans les *Lehrproben*, 69. Cf., dans la même livraison, Aly, *Die Unterschätzung des Lateinischen*. En France, J. Campagnac, *L'enseignement du latin dans les lycées et les collèges de l'Académie de Montpellier (L'enseignement secondaire, 1910, p. 76)*, constate que le thème latin est malade. La lecture de ce rapport est fort instructive.

(1) F. Collard, *La pédagogie à Giessen*, p. 72.

(2) Raskop, *Thèmes de reproduction, XXI^e et XXII^e livres de Tite-Live*, Mons, 1896, p. 5.

de plus embarrassant que le choix de la matière à développer, et, malgré les précautions qu'on prend, on sacrifie l'histoire ou l'on délaie, outre mesure, l'idée, en se perdant dans des développements filandreux ou hasardés, qui ne présentent guère d'intérêt au lecteur. Les élèves, de leur côté, ne peuvent faire qu'à coups de dictionnaire des thèmes qui s'écartent trop du texte primitif, qui ne renferment, en réalité, que peu d'expressions disséminées dans vingt ou trente chapitres.

Nous avons, dans ce genre, les thèmes de Hennebert (sur *César*, Liège, Dessain,) de Merten (également sur *César*, Gand, Lebrun-Devigne) et de Grafé (sur *Tite-Live*, Namur, Wesmael-Charlier). Grafé a publié un corrigé à l'usage des professeurs; celui de Merten est épuisé depuis longtemps.

Thème de reproduction. — Le thème d'imitation est remplacé, dans nos athénées, par le *thème de reproduction*, qui consiste, comme le mot lui-même l'indique, à reproduire sous une autre forme les idées de l'auteur (1). On s'en tient donc, dit M. Raskop (2), à l'auteur lui-même; on lui emprunte ses idées en les disposant d'une manière un peu différente: on combine ou l'on arrange les phrases de telle sorte qu'elles permettent l'application des principes de la grammaire. Tels sont, chez nous, les recueils de thèmes de Masson (sur le *De Viris*, Tournai, Decallonne; surtout en phrases détachées), de Raskop (sur *Tite-Live* et sur *Cicéron, Pro rege Deiotaro*, Bruxelles, société belge d'éditions), d'Altenhoven (sur *Cicéron, première Catilinaire* et sur Salluste, *Conjuration de Catilina*, Namur, Wesmael-Charlier) et de Juncker et Lemoine (sur *César*, Namur, *ibid.*) (3). Ce qui caractérise ce dernier cours, c'est la variété de la forme extérieure. « A côté de beaucoup de morceaux reproduisant les idées du texte, à côté de récits historiques et de tableaux géographiques, on y trouve des lettres attribuées, tantôt à des personnages jouant un rôle dans César, tantôt à d'autres personnages de l'antiquité ou des temps modernes, ensuite des rapports des lieutenants à leur général et de celui-ci au sénat, des discours adressés aux soldats et à d'autres personnes isolément, enfin des conversations assez nombreuses. » Quant au fond, Wezel, dont le cours de thèmes est traduit par Juncker et Lemoine, ne s'est pas borné à reproduire le contenu de chaque paragraphe de César en modifiant les phrases; mais, se servant, autant que possible, des

(1) En Belgique, nous n'employons pas le mot *reproduction* dans le sens rigoureux que les Allemands attachent à ce terme. Les pédagogues d'Outre-Rhin en font un synonyme de *réversion*; ils donnent le nom de *variation* à l'exercice que nous appelons *reproduction*, voire même à notre thème d'*imitation*. (Schiller, p. 456).

(2) Raskop, p. 6-7.

(3) Quant à Pirard, *Cours gradué de thèmes latins*, Bruxelles, 1893, il a le tort d'entremêler ses thèmes de reproduction sur Phèdre et Cornélius Népos de thèmes sur des passages tirés d'auteurs latins que les élèves ne voient pas en classe.

expressions mêmes de l'auteur latin, il a ajouté des explications du texte, les motifs des opérations et des faits isolés, des détails géographiques et surtout topographiques, des notions d'histoire, parfois même une critique modérée des personnages mis en scène.

Le grand avantage des thèmes de reproduction (1), que nous avons empruntés à l'Allemagne, c'est, tout en exigeant des applications de la grammaire, de faire mieux retenir aux élèves les mots qu'ils ont vus dans leur auteur et de les dispenser de recourir au dictionnaire français-latin, en d'autres termes, de leur faire appliquer, au moyen de mots connus, les règles apprises. Ainsi conçu, « le thème, d'ennuyeux et de pénible qu'il était auparavant, devient facile et attrayant. »

Thème de traduction. — Tout autre est le thème de *traduction* (2) : c'est un morceau traduit directement du latin. Cette traduction est dictée aux élèves, et on leur donne le texte original comme corrigé. M. Bréal (3) approuve cet exercice : « Puisqu'il s'agit de latinité, il semble, dit-il, que le parti le plus simple serait de traduire en français un passage de Cicéron ou de Tite-Live et de dicter cette traduction aux élèves : on verrait jusqu'à quel point ils retrouvent la forme latine. » Jules Simon (4) partage sa manière de voir. Rien d'étonnant donc si les *Instructions françaises* (5) proposent de donner souvent comme sujet de thème une traduction française d'un original grec ou latin. « L'original est alors, font-elles observer, le plus authentique des corrigés, et, pourvu que la traduction soit vraiment française, c'est-à-dire à la fois exacte pour le sens (même le plus fin) et fidèle au génie de notre langue, la comparaison des deux morceaux peut devenir l'occasion d'une étude littéraire et grammaticale infiniment intéressante. » Je ne puis admettre des thèmes qui ne se rattachent pas intimement à la lecture des auteurs; tout au plus, je permets aux professeurs de recourir à ces textes pour y trouver le cadre d'un thème de reproduction.

Thème d'élégance. — Le thème d'élégance, dont il me reste à parler, est un texte pris dans un auteur français, par exemple une

(1) Cf. Gantrelle, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1872, p. 308; 1876, p. 149. — Baguet, sans connaître le nom, recommandait la chose : « Je veux, dit-il, de ces thèmes qui se font sans dictionnaire, en mettant à profit les connaissances acquises, de ces thèmes qu'on ne peut faire qu'à l'aide de l'étude approfondie et de la répétition continue des auteurs. » (*De l'enseignement moyen*, précédé d'une introduction par Mgr Namèche, Bruxelles, 1874, p. 44.)

(2) Schrader, p. 416, l'admet pour l'étude de la stylistique.

(3) M. Bréal, *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*, p. 207.

(4) Jules Simon, *Circulaire du 27 septembre 1872*, dans la *Réforme de l'enseignement secondaire*, p. 418.

(5) *Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire classique*, Paris, p. 446.

page du Télémaque. Ce thème a ses partisans et ses adversaires, tant en Allemagne qu'en France. Ainsi, Eckstein⁽¹⁾ l'admet, mais Schiller⁽²⁾ le combat : « De nos jours encore, dit le pédagogue hessois, on tient toujours à l'exercice qui consiste à prendre un passage au choix, dans nos auteurs nationaux, pour le faire traduire en latin. C'est un travail que ni élèves, ni maîtres n'ont, à aucune époque, réussi à exécuter avec succès. Le maintien de cet exercice serait inexplicable, si la raison de gymnastique intellectuelle, qui explique tout aujourd'hui, n'était là pour expliquer ce fait. Les travaux de comparaison entre les deux langues, tant vantés par Nägelsbach, sont possibles sur des morceaux confectionnés par le professeur⁽³⁾. »

En France, on admet le thème d'élégance, mais en faisant, comme M. Deltour⁽⁴⁾, une distinction entre les auteurs français encore tout imprégnés du génie des langues anciennes, tels que Montaigne, Bossuet, Rollin, et les idées toutes modernes, le style tout français de La Bruyère, de Saint-Simon, de Montesquieu et de Buffon. « Le thème, disent les *Instructions françaises*⁽⁵⁾, ne doit jamais porter sur des idées tellement modernes qu'elles soient, pour ainsi dire, réfractaires à la traduction, et qu'on ne puisse les mettre en grec ou en latin que par de véritables tours de force. La matière à traduire ne manque pas dans nos écrivains classiques, à la fois si français et si près des anciens. » M. Bréal, lui aussi, repousse très vivement certains thèmes d'élégance. « Ce ne sont point, dit-il dans son *Enseignement des langues anciennes*⁽⁶⁾, des morceaux français où le style et la pensée se rapprochent jusqu'à un certain point de la pensée et du style des anciens, qu'on donne à transporter en latin : non, ce sont des morceaux de Pascal, de La Bruyère, de Bernardin de Saint-Pierre, de M^{me} de Staël, de Villemain. Plus la pensée est moderne, plus il semble que le thème soit bien choisi. Un tour de force de ce genre peut tenter le latiniste de profession, mais ce dilettantisme devrait être réservé pour les initiés. Toutes les représentations à ce sujet ayant été jusqu'à présent inutiles, je ne vois plus qu'un remède efficace : c'est exiger du professeur qu'il fasse lui-même et d'avance sa propre traduction latine. »

Chose étrange, M. Bréal critique sans conclure, c'est-à-dire sans

(1) Eckstein, p. 309.

(2) Schiller, p. 504, traduit par Féron, p. 319.

(3) Schrader, p. 416, trouve aussi que traduire Lessing ou Schiller est chose trop difficile. On peut, d'après lui, à la fin des études essayer un morceau, et cela en classe, mais jamais à la maison.

(4) Deltour, *De l'enseignement secondaire classique en Allemagne et en France*, Paris, 1880, p. 101.

(5) Ouvrage cité, p. 446.

(6) M. Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 83.

recommander en termes exprès l'un ou l'autre thème. Dans son ouvrage antérieur (1), où l'on retrouve les mêmes critiques, il termine en demandant des *extemporalia*, ou thèmes faits en classe sous la direction du professeur ; mais il ne nous dit pas d'où la matière sera tirée : sera-ce un thème d'imitation ou de reproduction ou de traduction ou même d'élégance, à condition que ce dernier soit facile ? Nous ne le savons pas (2).

Chez nous, les thèmes d'élégance (3) n'existent plus depuis de longues années. Que l'on donne encore parfois, surtout dans les classes inférieures, des thèmes de règles qui ne tiennent aucun compte du vocabulaire de l'*Építome*, du *De Viris* ou de la chrestomathie, cela n'est pas étonnant : il est si difficile de rompre complètement avec dame routine, une fois qu'on a eu la faiblesse de se laisser prendre dans ses filets.

SECONDE DIVISION. — *b)* Le thème, quel qu'en soit le fond, se divise en thème oral, en thème écrit et en thème instantané ou extemporale.

Thème oral. — Le thème *oral* est fort *important* ; car il sert à appliquer les règles de la grammaire et les mots du vocabulaire.

Il doit être *facile* : aussi, au début, donne-t-on comme thème la traduction française d'un texte latin qu'on vient de faire traduire : c'est donc une *rétroversion*. Plus tard, on renonce peu à peu à ce calque parfait, et l'on se contente d'emprunter à l'auteur qu'on explique, les mots, les expressions et les tournures dont on a besoin.

Le thème oral doit être fréquent, surtout dans les classes inférieures.

Il doit, enfin, servir de *préparation* au thème écrit. Ainsi, si l'on ne donne qu'un thème écrit par semaine, on en prend les éléments dans les thèmes oraux faits pendant la semaine écoulée.

Comment doit-on procéder en classe ? Le professeur prononce lentement une phrase, la répète lui-même, et la fait répéter par un élève ou, en cas d'hésitation, par plusieurs. Dès qu'un élève a pu la reproduire exactement, il la traduit. Hésite-t-il, se trompe-t-il, ses condisciples lèvent les doigts, lui viennent en aide, pour lui permettre de terminer sans encombre. Un autre élève est alors désigné pour écrire au tableau noir la traduction latine, pendant que le professeur continue sa classe. A peine l'élève qui est au tableau, a-t-il fini, que le

(1) M. Bréal, *Quelques mots*, p. 209.

(2) Jules Simon (*La réforme de l'enseignement secondaire*, p. 321) s'exprime très énergiquement : « J'accepte tout à fait ce qu'on appelle, en termes d'école, les thèmes d'application, et je rejette, sans hésiter, ce qu'on appelle les thèmes d'élégance. » Un peu plus loin (p. 323), il insiste sur ce qu'il y a de chimérique et d'inutile à lutter contre la pompe ou la grâce d'une phrase française.

(3) Féron les admet (voir pp. 317 et 319).

maître lit ou fait lire la phrase écrite et demande si elle est correcte (1).

Qui n'a pas vu une classe de ce genre, sera tenté *a priori* de la repousser (2). « Eh quoi ! dira-t-on, y avez-vous réfléchi ? Envoyer pour chaque phrase un élève au tableau noir et poursuivre votre leçon, comme s'il n'appartenait plus à la classe ! Est-ce raisonnable ? Est-ce pédagogique ? Ne voyez-vous pas, ajoutera-t-on, tous les inconvénients de votre procédé ? Vous perdez beaucoup de temps ; vous vous exposez à mettre sous les yeux de toute la classe des fautes que plus d'un retiendra ; vous courez le risque de désigner un élève qui restera piteusement en plant ; en tout cas, qu'il sache ou ne sache pas se tirer d'affaire, vous lui enlevez le profit de la leçon qui se poursuit ; vous interrompez à tout instant votre leçon, puisque vous reprenez fréquemment des phrases que vous avez abandonnées ; enfin, vos élèves partagent leur attention entre vous et leur condisciple. » Je ne le nie pas : tous ces inconvénients peuvent se présenter, et ils se présentent souvent ; mais un maître habile sait, en se surveillant avec soin, les faire tous disparaître. Il doit se placer de façon que, tout en s'adressant à sa classe, il ne perde pas de vue l'élève qui écrit au tableau, et les élèves doivent, comme toujours d'ailleurs, regarder leur professeur et ne pas se préoccuper de leur condisciple. Il y a là une simple question d'habitude pour tous, pour le maître, pour la classe et même pour l'élève désigné, qui pensera déjà à sa phrase en se rendant au tableau.

A Giessen, où j'ai vu procéder de la sorte dans plus d'une classe de latin et de grec (3), comme à Bensheim, où un élève de Schiller, Dettweiler, a introduit cette méthode, on se félicitait des résultats obtenus. Pour peu qu'on y réfléchisse, il n'est pas possible qu'il en soit autrement. Le tableau noir n'est pas réservé à l'usage du seul maître, comme moyen intuitif ; il doit servir aussi aux élèves qui, en l'employant, apprennent à faire un devoir écrit et ne pâtissent pas du nombre restreint des travaux imposés à domicile. De nos jours, on a diminué, et avec raison, le travail écrit hors de l'école ; mais cette diminution serait préjudiciable aux études, si l'on n'avait pas la précaution de faire en classe de nombreux exercices écrits ; avec un ou deux thèmes par semaine, les élèves ne posséderaient pas sans hésitation les formes et n'appliqueraient pas sûrement les règles grammaticales. N'oublions pas que l'œil doit voir tout ce que l'oreille a aperçu, mots, formes, phrases ; l'écriture est le complément nécessaire d'un bon enseignement oral ; toute phrase traduite de vive voix

(1) F. Collard, *La Pédagogie à Giessen*, p. 80. et Schiller, *Handbuch*, p. 459.

(2) Toute cette question est fort bien traitée dans Dettweiler, pp. 103-104. Voyez aussi p. 165.

(3) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 80.

doit être écrite au tableau, qui reflète ainsi chaque fois les résultats acquis dans la leçon. Faut-il ajouter que le maître est bien plus sûr de l'attention de ses élèves, si, après la traduction orale, il désigne l'un d'eux, en quelque sorte au hasard, pour l'envoyer au tableau? Cette nouvelle tâche imposée est un contrôle efficace de l'enseignement donné.

Voulez-vous faire l'essai de cette méthode, divisez en deux votre tableau noir par une ligne faite à la craie; vous pouvez utiliser doublement la moitié que vous réservez : ou bien vous y écrivez, tout en enseignant, les mots ou les formes que vous expliquez; ou bien vous la cédez à un élève qui viendra écrire la phrase suivante, à supposer que le premier n'ait pas terminé aussi vite que vous l'espérez. — Faites aussi aller au tableau le plus d'élèves possible afin qu'on profite largement de cet exercice si utile. — Enfin, tâchez, pendant qu'un élève travaille au tableau, de rester dans le même cercle d'idées, de ne pas passer trop vite à une autre phrase : faites donc, à propos, un exercice de déclinaison ou de conjugaison; changez un temps, un genre, un nombre; votre classe ne sera pas alors interrompue.

Thème écrit. — Le thème *écrit* ne se fait qu'une ou deux fois par semaine. Si, peu à peu, on y demande plus de travail personnel, il est cependant vrai de dire qu'il est presque moins un exercice qu'une sorte d'examen fait à domicile, puisqu'il est peu fréquent et qu'il ne porte guère que sur des faits grammaticaux connus, aussi bien que sur des expressions et des tournures rencontrées dans les auteurs. Le thème écrit est donc, en principe, préparé par une série de thèmes oraux et ne comprend que des formes, des règles et des mots qui ont fait, en classe, l'objet de *plusieurs* exercices.

Le thème écrit ne peut être ni trop long, ni trop difficile (¹); sinon, les élèves remettront des devoirs pleins de fautes et contracteront l'habitude de gâcher la besogne.

La *correction* du thème écrit se fait de la façon suivante.

1. Le professeur doit corriger le thème chez lui.
2. Cette correction doit être minutieuse : aucune faute ne peut lui échapper.
3. Il doit se borner à souligner les fautes (²) et ne point les redresser.

(1) « La *brièveté* des devoirs est, avec leur *facilité* relative, une des choses à recommander aux professeurs. Six lignes de thème ou de version faites avec réflexion valent mieux que douze bâclées. Or l'élève, même paresseux, fait toujours avec plus de soin un devoir court qu'un devoir long. Quant au bon élève, s'il a du temps de reste, il saura bien l'employer utilement par des lectures. » (*Instructions françaises*, p. 447.)

(2) Passard, *La pratique du Ratio*, p. 49. demande qu'on souligne les fautes et qu'on écrive à la marge, par exemple : *b* (barbarisme), *s* (solécisme), *p. l* (pas latin), *m. i* (mot impropre), etc. Il se contenterait, il est vrai, de la correction d'une ou deux phrases dans chaque copie, ce que je ne puis admettre.

Par là, d'une part, il gagne beaucoup de temps ; de l'autre, il apprend à l'élève à réfléchir et à trouver lui-même la correction.

4. Tout en corrigeant, il note brièvement sur une feuille volante les fautes les plus graves, ainsi que le nom des élèves qui les ont commises. Comme les fautes les plus marquantes se retrouvent d'ordinaire dans plusieurs copies, ce relevé permet d'apprécier plus aisément l'ensemble des devoirs, de constater les côtés faibles de la classe et d'en tenir compte dans la correction.

5. En dessous du devoir, le professeur met son appréciation : *très bien, bien, assez bien, mal*.

6. En classe, après un mot d'*appréciation générale*, il lit lentement une phrase, demande à un élève de la traduire en latin et invite toute la classe à faire les corrections nécessaires. Finalement, il fait répéter nettement, par un ou plusieurs élèves, la phrase corrigée et la fait écrire au tableau noir.

Le cas échéant, il tient compte de certaines fautes qu'il a relevées dans les copies et fait remarquer l'exactitude de la correction, en attirant l'attention sur les mots et les expressions qui offraient une difficulté, et sur les règles qu'il fallait observer.

7. Le maître ou un élève relit le thème corrigé, en sorte que la classe l'entend encore une fois.

8. Les cahiers sont remis aux élèves (1), afin qu'ils corrigent chez eux, et les notes sont données.

9. L'élève recopie chez lui, correctement, au bas du thème ou dans la marge, les mots fautifs (2). Tout travail jugé insuffisant, ou mal écrit, est à recommencer entièrement.

Telle est la marche à recommander. Eclaircissons brièvement quelques points ou indiquons certaines divergences entre les pédagogues.

La méthode serait au fond la même, si les élèves avaient sous les yeux le texte français seul, soit qu'il eût été dicté, soit qu'il fût emprunté à un recueil de thèmes.

Il arrive aussi assez souvent que le maître remet les cahiers au moment de la correction. Il me paraît alors avantageux, j'en ai fait l'expérience, de laisser aux élèves quelques minutes pour prendre, chacun en son particulier, connaissance des fautes soulignées et pour

(1) Féron (*Méthodologie complète du latin*, 2^e fascicule, p. 35.) conseille aussi de faire ouvrir les cahiers en classe après la correction : le maître relit lentement un bon corrigé, et les élèves corrigent, sur leurs cahiers, les fautes commises. Ce procédé me paraît à recommander quand le professeur n'a pas corrigé tous les devoirs en détail.

(2) A Halle, dans les *Fondations Francke*, les élèves des trois premières années recopient le thème sur la page de droite ; ce n'est que dans les classes suivantes qu'ils peuvent se contenter de corriger en marge.

les corriger (1); on leur apprend ainsi à réfléchir, à constater par eux-mêmes leurs distractions, et on les empêche d'être préoccupés pendant la leçon des corrections que le maître a faites dans leurs cahiers.

Si les élèves rentrent en possession de leurs cahiers ou s'ils sont autorisés à se servir de leurs brouillons, on procède comme suit : 1° le professeur lit une phrase française; 2° un élève en donne le latin; 3° ses condisciples sont invités à corriger, le cas échéant, et tous écrivent les corrections admises par le maître; 4° un élève relit la phrase corrigée; 5° quand toutes les phrases ont été ainsi examinées, on relit en entier le thème corrigé (2).

L'échange des cahiers auquel on recourt parfois, n'est pas sans inconvénient, surtout dans les classes inférieures. J'en ai fait la remarque ailleurs. Les condisciples sont trop complaisants ou trop sévères; on en voit même qui détériorent les cahiers.

En résumé, le professeur corrige le thème, soit en conservant les cahiers ou les devoirs, soit en les rendant aux élèves. Quel est le meilleur de ces deux modes de correction? Le premier, que j'ai vu à Giessen, réclame une plus grande attention de la part des élèves et fait davantage appel à leur travail personnel: il me paraît de loin le plus profitable, quoiqu'il soit relativement lent. Le second devient souvent un exercice un peu machinal ou matériel.

Si certaines fautes communes proviennent d'une confusion ou d'une hésitation dans l'application d'une règle, il faut, je crois, avant d'aborder en classe la correction du thème, expliquer cette question restée obscure pour les élèves: c'est ce que j'ai fait un jour avec un thème du *Tirocinium* de M. Féron, plusieurs élèves s'étant trompés dans l'emploi du datif. Il n'est pas mauvais, d'ailleurs, de suivre cette méthode pour chaque phrase en particulier. Dans les bons gymnases d'Outre-Rhin, le professeur, après avoir lu une phrase en allemand, questionne sur les difficultés qu'elle présente: « Comment doit-on tourner telle partie? Comment traduit-on tel verbe? Quels sont les temps primitifs de ce verbe? etc. » En un mot, répétition sommaire de la grammaire. Une fois les difficultés résolues, le professeur répète la phrase et en demande la traduction (3). Parfois, surtout dans les classes supérieures, soit pour varier, soit pour aller plus vite, il se contente, après la traduction immédiate d'une phrase, de demander

(1) Horner, p. 24.

(2) A Cologne, au gymnase de Jäger, j'ai vu entre les mains des élèves le cahier de brouillon. A Halle, dans les *Fondations Francke*, en quatrième, c'était le même procédé; mais en sixième, la correction était d'abord seulement orale; puis les élèves étaient autorisés à copier les phrases que le professeur écrivait au tableau.

(3) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 80.

qu'on énonce la règle appliquée ou qu'on rappelle l'exemple de la grammaire qui s'y rapporte.

Il convient que le professeur traduise toujours lui-même chez lui le thème qu'il se propose de donner à ses élèves : il jugera mieux des difficultés.

La correction ne peut dépasser une demi-heure, et il n'est pas nécessaire, je pense, de recommander de ne pas faire apprendre par cœur un thème corrigé. Cet abus que j'ai vu, lorsque j'étais sur les bancs du collège, n'existe plus, j'espère.

Quant aux notes, ou bien on les donne pêle-mêle, ou bien on classe les élèves dans l'ordre de mérite. A Giessen, après la correction, les cahiers sont remis : les élèves s'empressent alors de les ouvrir et de lire l'appréciation du professeur. « Eh bien ! leur demande le maître, quels sont ceux qui ont *très bien, bien, assez bien, satisfaisant, non satisfaisant* ? » Les élèves, appartenant à chacune de ces catégories, se lèvent successivement et le professeur leur fait encore l'une ou l'autre observation (1).

Extemporale. — L'*extemporale* ou thème instantané (2) est un thème écrit fait sur l'heure, en classe, sans le secours d'aucun livre.

En donnant un *extemporale*, le professeur a pour but de *contrôler l'efficacité de ses leçons* ; il ne se propose pas, en effet, d'enseigner une matière nouvelle, ni même de faire avec ses élèves une simple application des connaissances qu'ils ont acquises ; mais il veut constater s'ils savent appliquer *avec promptitude et sûreté* ce qui a été enseigné et exercé (3).

L'*extemporale* réunit les avantages du thème oral et du thème écrit. Il réclame de l'élève *beaucoup d'attention, de réflexion, de promptitude et de présence d'esprit*. Il met puissamment en jeu son intelligence, sa volonté et sa mémoire. Grâce à lui, le maître voit ce que sa classe entière peut faire sur-le-champ sans aucune aide. C'est là tout à la fois un contrôle précieux pour le maître et un exercice utile et fécond pour l'élève (4).

L'*extemporale* a été, de nos jours, fort discuté, malgré les avan-

(1) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 107. On a conseillé de donner les notes en commençant par les moins bonnes pour terminer par une impression plus favorable. Cela me paraît sans importance.

(2) Jules Simon le confond avec le thème oral, et cette erreur se retrouve dans nos *Rapports triennaux*.

(3) Voyez Schiller, p. 461, traduit par Féron, p. 95. « L'appréciation des *extemporalia* doit être individuelle, dit Schiller dans Rein, p. 24 du tiré à part et p. 326 de l'*Encyclopédie* ; c'est-à-dire qu'elle doit tenir compte de la constitution et du tempérament de chacun ; car l'important pour le maître, ce n'est pas tant de juger de la valeur de ses élèves que de constater le succès ou l'insuccès de son enseignement. »

(4) Horner, p. 24.

tages incontestables qu'il présente ; mais, dans ces critiques, on s'attaque plutôt à des abus qu'à l'essence même de l'exercice (1).

On distingue deux espèces d'*extemporale* : l'*extemporale* dont le texte est lu, et l'*extemporale* dont le texte est dicté ou autographié. Dans le premier cas, l'élève traduit immédiatement en latin sans prendre les phrases françaises ; dans le second cas, il écrit le texte français et le met ensuite en latin. Ce dernier genre de thème est réservé aux classes supérieures, auxquelles on donne à traduire des morceaux présentant un texte continu ou renfermant des phrases plus ou moins longues et des périodes.

On a établi aussi une division basée sur le fond même de l'*extemporale*, et l'on a alors 1° l'*extemporale* de mots ; 2° l'*extemporale* de formes et 3° l'*extemporale* de phrases. Cette division montre les usages assez différents qu'on peut faire du thème instantané.

Quelles sont les conditions auxquelles doit satisfaire l'*extemporale*? Elles sont au nombre de cinq.

1° Les mots et les expressions doivent être empruntés à l'auteur : c'est donc, à ce point de vue, un thème de reproduction.

2° Les règles de la grammaire qui entrent dans l'*extemporale*, doivent avoir été appliquées suffisamment.

3° Cette double matière, les mots et les expressions de l'auteur, d'un côté, et les règles, de l'autre, ne doit pas avoir été vue depuis trop longtemps : elle doit être prise dans les dernières semaines.

4° Le texte donné doit être relativement facile et composé de phrases courtes.

5° Le thème doit être court ; car il réclame de l'élève un grand effort, qui peut causer une fatigue extrême, surtout chez des enfants nerveux. En sixième, 20 à 25 minutes suffisent ; partout ailleurs, il ne convient pas de dépasser les 35 minutes (2).

Quelle est la marche à suivre en classe (3)?

1. Le professeur lit tout le texte français, comme c'est de règle pour les dictées.

2. Il donne aux élèves toutes les explications nécessaires. A cet effet, il reprend chaque phrase, et, tout en questionnant les élèves, il résout les difficultés qui, selon lui, peuvent les arrêter.

(1) Le thème instantané a été longtemps mal compris. Pour qu'il produise tous ses effets, il faut bannir toute préparation spéciale, car ce serait aboutir à un dressage ; il ne faut pas fixer d'avance le jour de l'*extemporale*, car ce serait en faire un jour d'examen, jour d'angoisse ; il ne faut pas non plus en faire un critère infaillible de la force des élèves, car ce serait méconnaître l'importance plus grande des exercices oraux (Budde, *Aus der Extemporalpraxis*, dans les *Lehrproben*, 1906, p. 61 et suiv.). Voyez aussi R. Pappritz, *Wie mildert man die Furcht vor dem Extemporale?* dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1905, p. 12.

(2) Schiller, p. 462.

(3) Schiller, p. 463.

3. Le professeur lit lentement une phrase, laisse réfléchir les élèves pendant quelques secondes, désigne l'un d'entre eux pour qu'il répète la phrase en français (1), enfin donne le signal d'écrire.

Avant de passer à une autre phrase, il s'assure d'un coup d'œil rapide si les élèves ont fini, et fait déposer les plumes. Tout cela sans précipitation, bien lentement; on habitue l'élève à travailler avec calme et réflexion.

4. La tâche terminée, le professeur lit encore une fois tout le texte et accorde aux élèves une dizaine de minutes pour revoir leur travail.

5. Il enlève les cahiers ou les feuilles et corrige à domicile, comme pour un thème ordinaire.

En recommandant cette marche et en l'adoptant dans mes exercices didactiques, je n'ai fait que suivre la méthode du gymnase de Giessen, où j'ai vu d'habiles pédagogues, tous formés à l'école de Schiller, en faire valoir tous les avantages.

Il ne sera pas superflu, je pense, d'entrer ici encore dans quelques détails pour préciser certains points.

Il est évident que, si le texte de l'*extemporale* est bien composé et si les élèves ont été suffisamment exercés sur le vocabulaire et les règles à appliquer, les explications préliminaires ne seront pas, rigoureusement parlant, nécessaires ou se réduiront à bien peu de chose. Toutefois, il est souvent bon d'attirer l'attention sur certains faits grammaticaux, le genre d'un substantif, les temps primitifs d'un verbe, une règle de grammaire. Les questions qu'on fait à cet effet, ont surtout pour but d'apprendre à l'élève à réfléchir, avant de parler ou d'écrire, subsidiairement de prévenir les fautes les plus grossières (2).

On a dû le remarquer : j'ai expliqué tout le morceau avant d'en autoriser la traduction; telle est la marche suivie dans les dictées en langue maternelle.

Cependant, si les élèves sont peu familiarisés avec l'*extemporale*, si le thème n'est pas en texte suivi, ou s'il offre des applications un peu diverses, on prendra chaque phrase isolément et on fera suivre l'explication de l'ordre de traduire immédiatement.

A Iéna, où je me suis rendu après avoir vu Giessen, le professeur de cinquième exige que tout élève qui a fini la traduction d'une phrase, se lève. Il m'a fait observer que c'est là un moyen de voir plus facilement ceux qui ont terminé la traduction, d'exciter les retardataires à se presser, et de reposer par ce mouvement ceux qui travaillent vite. Ces avantages ne sont pas à contester; mais la

(1) Des professeurs ne font pas répéter la phrase par un élève : ils la lisent tout entière, puis la reprennent eux-mêmes par membre.

(2) Schiller, p. 463.

discipline devient parfois assez difficile et la classe prend un aspect quelque peu bizarre.

Il est de règle de corriger les *extemporalia* le plus tôt possible, de préférence donc le lendemain même : tout est encore frais dans la mémoire des élèves ; on va plus vite et l'on fait meilleure besogne (1).

Par exception, la correction a lieu séance tenante. A Giessen, un professeur, voulant m'en donner une idée, a eu recours alors à l'échange des cahiers (2). A Iéna, encore en 5^e, le professeur a fait, lors de mon séjour, une double correction. Pendant qu'un élève recueillait les cahiers, ses condisciples ont été autorisés à parler. Ce petit repos accordé, les élèves ont dû retraduire de vive voix les phrases du thème instantané. Le professeur trouvait dans cette correction immédiate un avantage, celui d'effacer sur-le-champ dans l'esprit toute trace d'une faute, d'une méprise. Le lendemain, après avoir examiné chez lui les *extemporalia*, il en refait toute la traduction en classe : un élève dicte rapidement — ce qui n'est pas étonnant, après la correction de la veille — une phrase que les autres écrivent dans leurs cahiers, sur la page de droite laissée blanche à cet effet. Nous n'avons pas, ce me semble, assez d'heures de latin pour nous appesantir aussi longtemps sur un *extemporale*.

L'*extemporale*, n'étant qu'un moyen de contrôle, ne peut se faire ni trop souvent, ni trop rarement. Schiller l'admet en conséquence une fois par semaine.

RECUEIL DE THÈMES. — La méthodologie du thème soulève une question difficile : faut-il remettre entre les mains des élèves un recueil de thèmes ? Schiller (3) répond énergiquement que non : c'est aux professeurs, dit-il, à composer eux-mêmes les thèmes, et, de fait, ses élèves n'avaient aucun recueil de ce genre. Je reconnais volontiers que des thèmes faits par les maîtres peuvent être mieux appropriés aux besoins des élèves, qu'ils peuvent tenir compte davantage des textes lus et interprétés ; mais je crois que l'emploi d'un manuel bien fait, donnant des thèmes de reproduction sur l'auteur expliqué, présente des avantages sérieux : les jeunes débutants voient par là leur tâche allégée et sont plus sûrs de l'attention de la classe ; les élèves, ayant un texte sous les yeux, ne perdent pas un temps considérable pour

(1) Jaquet, p. 26.

(2) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 95.

(3) L'opinion de Schiller (*Handbuch*, p. 474-475 et *Encyclopédie* de Rein, p. 327), que partage Dettweiler, p. 32, n'est pas suivie partout en Allemagne. A Iéna, à Halle et à Cologne, j'ai trouvé des exercices entre les mains des élèves. Quelques bonnes idées sur les conditions que doit remplir un tel recueil, dans le rapport de H. Ziemer, *Jahresberichte* de Rethwisch, 1904, p. 45 ; dans J. Stöcklein, *Sprachliche Uebungsbücher auf psychologischer Grundlage, Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen*, 1905, p. 460 et suiv. ; 1906, p. 401 et suiv. ; 1908, p. 211.

retenir de mémoire une phrase française à traduire en latin, ou pour prendre sous la dictée un thème à faire à domicile (1); enfin, de retour chez eux, ils peuvent revoir les textes traduits ou se préparer pour le lendemain. On ne développe certes pas autant la présence d'esprit; mais il y a d'autres exercices pour atteindre ce but (2).

Malheureusement, nous n'avons pas des recueils de thèmes pour toutes nos classes, et ceux que nous possédons, ne peuvent pas toujours être suivis tels qu'ils sont; force nous est donc de composer souvent nos thèmes; du reste, les *extemporalia*, qui contrôlent à un moment précis tout un enseignement donné, ne peuvent être tirés d'un recueil imprimé.

Quand les élèves se servent d'un recueil de thèmes, quelle marche peut-on suivre? J'ai noté, dans mes excursions pédagogiques en Allemagne, deux procédés. A Halle, aux *Fondations Francke*, — c'était en 3^e inférieure — les élèves parcouraient tout le texte à traduire et indiquaient eux-mêmes les expressions ou les tournures qui les embarrassaient. Le professeur acceptait ou repoussait les solutions qu'on lui présentait, et il signalait, à son tour, les passages qui devaient être, d'après lui, expliqués. Après avoir ainsi préparé tout le thème, il le faisait traduire. A Cologne, au gymnase de Jäger, on ne prenait qu'une seule phrase: on l'expliquait et on la mettait en latin. J'y ai trouvé un professeur qui avait soin de ne pas s'attacher à l'ordre des phrases du recueil, parce qu'il voulait surprendre ceux qui se désintéressaient tout à fait de l'exercice ou qui préparaient la traduction de la phrase suivante. Il était assez de règle à Cologne de retraduire, à la fin de la leçon, tout le texte, les livres étant fermés et le professeur lisant lentement chaque phrase. La marche adoptée à Halle convient aux classes supérieures; l'autre aux classes inférieures.

DURÉE. — Doit-on faire des thèmes dans toutes les classes? Non, répond Schiller (3), si le thème n'est plus considéré comme but et s'il n'est plus imposé à l'examen de maturité; dans ce cas, il doit disparaître tout au plus tard de la seconde supérieure.

§ 5. — La composition.

De nos jours, on fait la guerre à la composition latine. Elle n'a pas, dit-on, de raison d'être à une époque où l'on n'étudie plus le latin afin de pouvoir l'écrire; elle se fait, ajoute-t-on, sans succès: en règle

(1) Schiller, p. 476, conseille de ne plus dicter, mais de remettre aux élèves des feuilles autographiées.

(2) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 51.

(3) Schiller, dans Rein, tiré à part, p. 24 ou p. 326, dans l'*Encyclopédie*.

générale, nos élèves sont incapables de s'en tirer plus ou moins bien ; d'une part, ils écrivent un latin médiocre, voire même mauvais, où reviennent toujours les mêmes mots et les mêmes tournures ; d'autre part, gênés dans le maniement de la langue, ils ne peuvent se lancer dans le développement du sujet ; en un mot, ils n'apprennent ni à penser, ni à écrire (1). Enfin, fait-on encore remarquer, les États du Sud de l'Allemagne, qui donnaient des résultats aussi brillants que les États du Nord où la composition était maintenue, ont prouvé qu'on peut faire, sans cet exercice, de bonnes études d'humanités.

Rien d'étonnant donc si l'Allemagne a supprimé la composition latine : le dernier programme prussien l'a poursuivie dans ses derniers retranchements et l'a même bannie sous la forme anodine de résumés en latin des auteurs expliqués. La France l'a cependant maintenue, parce que « cet exercice est bien vu des bons élèves, qu'il rompt l'uniformité des autres devoirs ; qu'il provoque à lire du latin et que l'imitation des auteurs latins est excellente pour donner au style français lui-même certaines qualités de tenue et de fermeté qui sont le support nécessaire des autres qualités plus personnelles et plus brillantes » (2).

Dans notre enseignement officiel, la composition latine a vécu ; mais nos collègues libres (3), soucieux des intérêts des futurs séminaristes, n'ont eu garde de s'en défaire ; d'ailleurs, les inconvénients qu'elle présente, disparaîtront en grande partie, si on tire le sujet de l'auteur expliqué, qui fournira les idées, les expressions et les tournures. Dès lors, cet exercice n'est pas isolé des autres et permet d'approfondir l'étude de l'auteur sous le double rapport du fond et de la forme.

Il convient de ne pas jeter brusquement les élèves dans l'exercice de composition. On les y prépare, en leur apprenant à modifier des phrases données ou à en former sur un modèle déterminé, à décomposer une période ou à développer une pensée dans une période. Ce sont là des exercices préliminaires, pour lesquels le professeur doit aider sa classe.

Il est de règle de commencer par de petites descriptions et des narrations tirées des auteurs expliqués. Ainsi, après l'explication des

(1) Bainvel, p. 166 et suiv.

(2) *Instructions françaises*, p. 448. — Voici comment elles entendent le rôle des trois exercices : « Le thème s'adresse surtout à la mémoire et au goût ; la version, à l'esprit de finesse et de divination logique ; la composition, à la faculté d'analyser et d'enchaîner ses pensées. » *Instr. franç.*, p. 444.

(3) M. V. Gérard, professeur au collège de Bellevue à Dinant, a pris la défense de la composition latine et en a exposé la méthode (*Quelques mots sur la composition latine*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1900, p. 60 et suiv.). Voyez aussi J. Verest, *Faut-il maintenir ou supprimer le thème latin et la composition latine dans les classes supérieures ?* dans la *Revue des Humanités*, 6, p. 155.

livres 5-7 de Tite-Live, on demande la biographie de Camille; après l'étude du *Pro lege Manilia*, on fait faire sur le même plan le portrait de l'un des deux Scipions (1), ou bien montrer que César réunit toutes les qualités que l'orateur réclame d'un général en chef. Ces sujets, bien déterminés, sont à la portée des élèves et se rattachent aux auteurs expliqués, qui fournissent les expressions et la plupart des idées. Au fond, ce sont des exercices d'imitation : ils continuent, sous une autre forme, les thèmes de reproduction (2).

Plus tard, on aborde des sujets historiques, tirés de l'histoire ancienne, mais non de l'histoire du moyen âge ou des temps modernes; ou bien des sujets littéraires extraits des lectures faites; ou bien encore des sujets de morale ou de philosophie, si du moins l'enseignement de la classe y a préparé les élèves pour le fond et pour la forme (3).

Tels sont donc les sujets. Quelle forme littéraire admet-on? La méthodologie moderne ne veut que la description, la narration et la dissertation; elle repousse énergiquement le discours (4).

Les compositions latines doivent être préparées avec soin en classe, et la correction se fait comme pour les devoirs de style dans la langue maternelle (5).

Les partisans de la composition latine n'étaient pas exigeants en Allemagne. Ils se contentaient de trois ou quatre devoirs pour la première année, de six ou huit pour la seconde et la troisième année. Ils les voulaient courts (6).

§ 6. — La conversation (7).

Cet exercice, fort pratiqué autrefois, a été abandonné chez nous. En Allemagne, tout le monde n'en reconnaît pas la nécessité; cepen-

(1) Schrader, p. 418.

(2) Schrader, p. 418, traduit par Féron, p. 337, s'exprime en ces termes : « Les premiers devoirs latins doivent être soigneusement préparés *en classe*. L'ordre des parties, voire même les formes convenables pour introduire ces parties, doivent être indiqués à l'élève. Il s'agit, avant tout, de forcer l'élève à vaincre la peur naturelle qui l'empêche d'user d'une langue étrangère. On doit surtout le mettre en garde contre le procédé qui consiste à penser d'abord dans sa langue maternelle, pour traduire ensuite la pensée en latin. Car il faut qu'il arrive à penser en latin. Dans ce but, il est fort utile de l'exercer à exprimer en latin l'idée simple qu'il devra développer dans le travail à domicile. »

(3) C'était l'opinion de Schiller, quand la composition latine figurait encore au programme.

(4) « Si les élèves ont lu beaucoup de lettres de Cicéron, on peut leur donner aussi un sujet à traiter en forme de lettre, mais rarement, parce que des dissertations en forme de lettres sont en général de mauvaises lettres et de mauvaises dissertations. » Sax, en s'exprimant ainsi, reproduit l'opinion de Schrader.

(5) On trouvera d'excellents conseils dans le travail de M. V. Gérard, cité plus haut.

(6) Voyez Féron, p. 329 et suiv.

(7) Cette question est particulièrement bien traitée dans Féron, *L'enseignement*

dant la grande majorité des pédagogues lui est favorable, bien qu'on ne cache pas que les résultats laissent souvent à désirer.

Comme le thème, la conversation n'est plus un but à atteindre; ce n'est qu'un moyen de fortifier les connaissances de l'élève. Il ne s'agit donc pas de l'amener à s'exprimer en latin avec aisance sur tous les sujets; il suffit qu'il puisse exprimer en un latin convenable ce qu'il connaît de l'antiquité.

Les premiers exercices, qui ne sont qu'une sorte de préparation à la conversation latine, ont été indiqués plus haut: lecture du latin faite avec soin par le professeur et répétée par les élèves, versions orales, thèmes oraux, exercices sur le vocabulaire, composition de petites phrases au moyen de mots connus par les élèves, récitation modérée et intelligente d'auteurs, rétroversions, variations ou permutation de l'actif en passif, du style direct en style indirect, etc.

Concurremment avec ces exercices, on questionne, livres fermés, sur un chapitre; on peut, au début, partir du français; mais il vaut mieux faire immédiatement les questions en latin: il suffit d'apprendre aux élèves quelques interrogatifs *quis? cujus? quem? quid? quando? cur? ubi? quomodo?*

Les élèves étant ainsi préparés, on fait porter l'interrogation sur un sujet pris dans les leçons précédentes: interrogés par le maître, ils répondent en latin à des questions qui portent à la fois sur le fond et sur la langue de passages vus antérieurement. A la fin de l'exercice, on peut leur demander aussi, sous forme de résumé, de raconter, dans un exposé suivi, les divers points d'un récit.

On rejette l'improvisation, l'interprétation latine et les *disputationes* entre élèves.

La conversation, méthodiquement comprise, mérite, à mon avis, l'attention toute particulière des professeurs de l'enseignement libre (1).

§ 7. — La versification.

La méthodologie moderne condamne sans pitié les exercices écrits de versification. Elle n'en conteste pas les avantages (2), mais elle les

du latin, p. 102-126. J'en donne ici, en grande partie, un résumé. Voyez aussi Bainvel, p. 74 et suiv.; Poissinger, *Modernisons l'enseignement des langues anciennes*, dans la *Revue des Humanités*, 10, p. 195; le même, *La conversation latine dans les classes inférieures*, *ibid.*, 12, p. 229; 13, p. 18; *Leçon de conversation latine en 6^e*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1908, p. 219; F. Collard, *La pédagogie à Giessen*, p. 77; De Bruyne, *Un essai de leçon de latin avec emploi de l'image*, dans la *Revue des Humanités*, 6, p. 144.

(1) A signaler Thomas Elsaesser, *Nos in schola latine loquimur*, Roulers, 2^e édition, 1909; G. Gapellanus, *Sprechen sie Lateinisch?* Dresde, 1905; P. Mossellanus, *Paedologia*, publié par H. Michel, Berlin, 1906.

(2) Jaquet, p. 7, trouve, en effet, que « les exercices de versification aiguisent

trouve longs, ardu, presque impossibles pour certains élèves (1). Tout au plus admet-elle encore parfois qu'on restitue des *versus turbati*, qu'on remplace, dans un vers, des mots fautifs par des synonymes de quantité convenable, qu'on ajoute des épithètes, qu'on substitue à un mot donné une périphrase.

Que prescrit-on d'ordinaire?

L'enseignement de la prosodie commencera dès la première heure de latin, le professeur exigeant des élèves une prononciation correcte et l'observation de l'accent tonique. Cet enseignement sera donc occasionnel. Deviendra-t-il, à partir de la quatrième, systématique? Se donnera-t-il à l'aide d'un manuel? C'est la règle chez nous (2); mais en Allemagne, la prosodie s'enseigne toujours occasionnellement.

La métrique de l'hexamètre, du pentamètre et des autres espèces de vers, s'apprendra, au fur et à mesure que la lecture des auteurs l'exigera, par conséquent, d'une façon occasionnelle et empirique (3).

§ 8. — La lecture des auteurs latins.

A) PRINCIPES GÉNÉRAUX.

IMPORTANCE. — La lecture des auteurs, tel était, on le sait, le fond des études à Port-Royal. De nos jours, la pédagogie allemande et la pédagogie française (4) revendiquent aussi pour elle la place d'honneur. Dans son énergique concision, ce principe renferme toute la méthodologie des auteurs grecs et latins. Quand on l'applique bien, les jeunes gens n'emportent pas de leurs classes d'humanités quelques

l'esprit, forment l'oreille et aident à comprendre la délicatesse et la grâce de la poésie latine. » Il demande qu'on fasse retourner d'abord, puis composer quelques vers latins.

(1) Marion, *L'éducation dans l'Université*, p. 343 : « On peut, en enseignant quoi que ce soit, se proposer deux fins bien distinctes... On enseigne les choses pour qu'elles soient sues. A ce point de vue, l'essentiel est de les faire apprendre, apprendre *bien* avant tout, apprendre *vite* s'il se peut... Mais on enseigne aussi pour fortifier et assouplir l'esprit... On peut concevoir théoriquement des exercices inutiles pour leur objet et parfaits par la gymnastique qu'ils imposent : c'est un peu le cas des vers latins, qui ont rendu tant de services à ma génération. Un de mes maîtres les comparait à la danse, qui apprend à mieux marcher : « Le bon exercice, disait-il, si la vie n'était pas si courte ! »

(2) Roegiers, *De l'enseignement de la prosodie latine*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1897, p. 282 et suiv., n'admet pas l'emploi d'un manuel.

(3) Cauver, dans l'*Encyclopédie de Loos*, I, p. 960.

(4) « L'explication et la rapide intelligence des auteurs classiques doivent être la première occupation du professeur et le plus grand effort des élèves. » (J. Simon, *circulaire*, p. 422). — « La lecture des écrivains de l'antiquité devrait être l'occupation essentielle de nos classes » (M. Bréal, *Quelques mots*, p. 213). — « L'explication des auteurs doit avoir la place d'honneur », disent les *Instructions françaises*, p. 451.

bribes de latin et de grec, des idées vagues et superficielles sur les classiques qu'ils ont entr'ouverts ; mais ils savent comprendre, goûter et aimer un choix d'œuvres littéraires de Rome et d'Athènes.

CENTRE DE L'ENSEIGNEMENT. — La lecture des auteurs, comme d'ailleurs le premier livre de lecture, est le « centre » de l'enseignement du latin et du grec. Tous les exercices s'y rapportent : c'est dans l'auteur que l'élève voit la première fois les faits syntaxiques ; c'est l'auteur qui décide du développement à donner à l'étude de la grammaire ; c'est l'auteur qui fournit le texte des rétroversions et des variations ; c'est l'auteur qui donne la matière des exercices de conversation latine, et, éventuellement, de composition ; c'est à l'auteur enfin qu'on emprunte les mots, les expressions et les tournures qui entrent dans les thèmes oraux et écrits, et dans les *extemporalia*. Cette méthode a l'avantage de ramener tous les exercices à l'unité, de les faire marcher de concert, de les simplifier et d'exclure l'usage du dictionnaire. « On détruit, dit Schiller (1), toute unité dans l'enseignement, si les mots et les expressions qu'on fait apprendre, ne sont pas les mêmes dans les vocabulaires, dans le livre de lecture, dans les auteurs, dans les recueils d'exercices, voire même dans la grammaire. Est-ce sensé de procéder ainsi, quand on diminue le nombre des heures consacrées au latin ? Les auteurs doivent fournir les mots et les expressions dont on se sert dans tous les exercices ; car on n'apprend le latin que pour lire les auteurs. »

DIVERSES ESPÈCES DE LECTURE. — On distinguait autrefois (2) trois genres de lecture : la lecture approfondie, la lecture cursive et la lecture improvisée ou traduction à livre ouvert. De nos jours (3), on

(1) Schiller, *Schularbeit*, p. 19. Cf. Jaquet, *De l'enseignement du latin*, p. 10 : « L'on doit ramener tous les exercices de la classe à l'unité, et les faire converger vers le même but. Il ne faut pas que l'étude de la grammaire, le thème et la version soient des exercices isolés, qui marchent parallèlement, chacun pour son compte ; mais il est nécessaire qu'ils aillent de concert, s'entraïdant, se soutenant l'un l'autre, se prêtant un mutuel concours. »

(2) Mager a dit : « Avec la lecture cursive, on n'apprend rien ; avec la lecture approfondie, on ne lit rien. » Cette critique n'est vraie que si on exagère de part et d'autre. En effet, la lecture approfondie n'est pas nécessairement un commentaire à perte de vue, et la lecture cursive n'est pas non plus nécessairement une lecture superficielle.

(3) D'après Eckstein, p. 300, il n'y a qu'une espèce de lecture, dont le principe est celui de Sturm. — Les *Instructions autrichiennes*, p. 57, craignant que la lecture cursive n'aboutisse à une étude superficielle de l'auteur, ne l'admettent que pour des passages faciles et à la fin d'un cours, les élèves étant familiarisés avec l'auteur : on peut alors lire et traduire plus rapidement des chants d'Homère ou de petits discours de Cicéron. — Schrader, p. 400, admet la lecture cursive d'un auteur choisi *ad hoc*. — D'après Féron, p. 186, la lecture ne doit être ni *stataria*, ni *cursoria*. — En théorie, notre programme, dit M. Carlier, interprétant l'opinion de son inspecteur (*La lecture des auteurs latins au Petit Séminaire de Bonne-Espérance*, dans la *Revue des Humanités*, 6^e année, p. 28), ne fait pas de distinction entre la lecture cursive et la lecture approfondie. En fait, cette distinction existe généralement. Il est évident qu'en troisième, César sera lu beaucoup plus rapidement que Virgile, les élèves étant familiarisés avec cet auteur

ne fait plus de distinction *ex professo* entre la lecture *approfondie* et la lecture *cursive* ; mais, *en fait*, on observe plus ou moins cette distinction, en ce sens qu'on avance très lentement au commencement de l'étude des auteurs en général et de chaque auteur en particulier ; puis, dès qu'on le peut, on accélère le pas, en évitant soigneusement d'être superficiel, et l'on ne ralentit la marche que si les difficultés du texte en font une nécessité. En un mot, on s'en tient au principe de Sturm : *Ita properandum ut necessaria non praetereantur ; ita commorandum, ut nihil nisi necessarium exerceatur.* »

Quoique ces principes soient connus chez nous depuis longtemps déjà, — MM. Gantrelle et Prinz (1) les exposaient et les défendaient il y a près de cinquante ans, — nos programmes prescrivent toujours, dans chaque classe supérieure, la lecture cursive d'un auteur vu pour la première fois dans la classe inférieure. L'expression peut choquer à l'heure actuelle des pédagogues rigoureux, mais la prescription n'en est pas moins fondée et excellente. Par là, en effet, on fait entendre

depuis le commencement de la quatrième, je dirais volontiers depuis le commencement de la sixième, puisque les exercices du *Tirocinium Nepocaesarianum*, par lesquels l'élève débute en sixième, ont pour but de préparer la lecture de Népos et de César ; de même, en seconde, Virgile sera lu avec beaucoup plus de facilité qu'Horace, puisque la lecture de Virgile commençant en quatrième, les élèves auront déjà fait connaissance avec six livres de l'Énéide avant d'entrer en seconde. Pour les mêmes motifs, la lecture de Cicéron se fera très rapidement en rhétorique. Nous admettons donc *en fait* la lecture cursive, avec la restriction indiquée plus haut. Nous faisons cependant une exception pour Horace et Tacite. Nous les commençons en seconde ; il ne s'ensuit pas que le 3^e et 4^e livre des Odes, le 2^e livre des Épîtres, de même les livres des *Annales* exposant le règne de Néron puissent être lus *cursivement* en rhétorique. Ici, il faut tenir compte des difficultés particulières que ces œuvres présentent. Si on veut les faire comprendre et les faire goûter, il faudra toujours avoir recours à une lecture approfondie. »

(1) Gantrelle, *Rapport sur la mission dont il a été chargé près du Congrès des philologues allemands à Francfort*, dans les *Rapports triennaux de l'enseignement moyen*, 3, 1858-60, p. 449 : « L'on s'arrête ou l'on avance rapidement, selon que les passages sont difficiles ou faciles. En règle générale, on marche d'abord lentement, et l'on ne prend des allures plus vives que lorsque l'élève s'est familiarisé avec l'auteur : on commence, par exemple, par expliquer, en une heure, huit ou quinze vers d'Homère, et l'on finit par en voir cent ou deux cents... De même, il est entendu que dans les classes inférieures, on s'arrête plus longtemps sur chaque phrase, parce que l'explication de l'auteur doit servir à fortifier l'élève dans la connaissance de la lexigraphie, de la syntaxe, etc. Dans les classes supérieures, on marche plus rapidement. » M. Prinz émet la même opinion (*Rapport sur la mission dont il a été chargé au Congrès des philologues à Francfort-sur-le-Mein*, dans les *Rapports triennaux*, 3, p. 482) : « Je me suis entretenu des lectures cursives à Aix-la-Chapelle, avec M. Orbeke, qui a été mon professeur de latin et d'allemand. Il trouve, comme moi, que quelque vite qu'on lise, il faut toujours expliquer ce qui, sous le rapport des idées ou du style, mérite d'être signalé à l'attention des élèves, sans quoi l'on ne fait que perdre du temps. D'un autre côté, dans la lecture appelée approfondie, l'on ne doit point s'égarer dans des digressions, qui font perdre de vue l'économie et l'ensemble de l'écrit que l'on veut expliquer. De cette manière, l'on arrive à une seule espèce de lecture, qui me paraît la meilleure pour les établissements d'instruction moyenne. Elle consiste à n'expliquer, pour le fond, que ce qui n'est pas en rapport avec nos idées, et à rattacher, quant à la langue, les remarques grammaticales que le texte comporte, à des principes exacts et généraux. » — Voyez A. J. Hurdebise, *De la traduction cursive*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1862.

qu'à côté du nouvel auteur dont la langue, le style et les idées, encore inconnus des élèves, nécessiteront une marche assez lente, surtout dans les commencements, on lira, avec des allures plus franches et plus vives, un auteur qui est devenu familier par l'étude d'une année entière.

Quant à la lecture *improvisée* ou *traduction à livre ouvert*, on ne l'admet guère qu'exceptionnellement (1), comme contrôle des progrès et de l'habileté des élèves, ou comme examen. Cependant, entourée de certaines précautions, la traduction à livre ouvert ne peut qu'être utile : elle apprend à l'élève à vaincre l'appréhension que lui inspire un texte à déchiffrer et met en activité son initiative personnelle. Voici comment on procède. Le professeur donne aux élèves la signification des mots qu'ils n'ont pas encore vus, explique, au besoin, une construction difficile et leur accorde quelques minutes pour qu'ils lisent en silence tout le chapitre à traduire. Dès que quelques-uns d'entre eux se déclarent prêts, on commence la traduction (2). Cet exercice est prescrit en Prusse depuis la quatrième.

LECTURES PRIVÉES. — Aux lectures faites en classe, convient-il d'ajouter des *lectures privées*?

Personne ne méconnaît l'*utilité* de la lecture privée : elle développe chez l'élève l'esprit d'initiative, étend ses connaissances, élargit le cercle des auteurs dans lequel les programmes l'enferment forcément.

Cet exercice doit être *limité* ; car il importe, à l'heure actuelle, de réduire le plus possible le travail des élèves à domicile. Il ne peut commencer de bonne heure, puisqu'il suppose chez l'élève un certain degré de liberté intellectuelle et une certaine somme de connaissances. //

Dans le *choix des auteurs*, on accorde la préférence à ceux qui expliquent ou complètent ce qu'on a vu en classe, ou bien on achève la lecture d'œuvres qu'on n'a pu lire en entier. Ainsi, on lit *privatim* soit Salluste, pour mieux comprendre les *Catilinaires*, soit un choix de lettres de Cicéron écrites à l'époque de la *Milonienne* ou des *Philippiques* (3), soit encore les chants d'Homère qu'on a laissés de côté faute de temps, etc.

(1) Telle est la prescription des *Instructions autrichiennes*, p. 57. Ainsi pensent aussi Eckstein, p. 296, et Schrader, p. 400. Rothfuchs, *Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, p. 47, est d'un autre avis. Schiller n'admet guère la traduction à livre ouvert que dans les classes supérieures, p. 490. L'élève est recommandé aussi pour les classes moyennes des traductions écrites sans préparation.

(2) Dans ces conditions, la critique de W. G. Hale (*L'art de lire le latin ; comment il faut l'enseigner*, traduction de Keelhoff, Mons, 1891, p. 76) n'est pas fondée : « Le désavantage de lire à livre ouvert est double, dit-il. L'élève est trop porté à jeter un coup d'œil en avant pendant qu'un de ses camarades est occupé, afin de faire bonne figure, si on s'adresse à lui. Et s'il ne le fait pas, il lui est trop facile de faire courir ses regards sur la phrase dans tous les sens, ne se conformant donc pas, en réalité, à la construction latine, mais faisant un travail de rapiéçage plus ou moins facile. »

(3) Schrader, ouv. cité, p. 474.

Tous les élèves doivent lire le *même auteur* (1). Si on les laissait choisir chacun une œuvre particulière, le contrôle pourrait être une charge trop lourde pour le professeur, et serait difficile à faire en classe, le maître se voyant forcé de s'adresser aux élèves à tour de rôle.

L'élève doit lire en particulier *deux fois* l'auteur, d'abord lentement et en le résumant par écrit, ensuite rapidement, pour avoir une vue d'ensemble. A la lecture peuvent s'adjoindre des *travaux écrits* qui sollicitent le travail personnel et indépendant de l'élève; par exemple, recueils phraséologiques, traductions de beaux passages, comptes rendus en latin, étude d'un caractère, d'un personnage, d'un événement historique. Si la rédaction latine est maintenue au programme, on peut en tirer les sujets des auteurs lus *privatim*.

Quel est le *rôle du maître*? Il donne des conseils pour guider les élèves dans leur travail. Une fois leur tâche finie, il contrôle. A cet effet, il fait traduire ou résumer; il interroge sur les particularités de la langue et sur les *realia*; il s'informe des passages obscurs qui ont arrêté l'élève, et il les explique. Ce contrôle a toujours le caractère d'une assistance amicale, propre à encourager l'élève. Il s'exerce sans rigueur, sans emploi de punitions. Il n'est guère possible, je le répète, que si tous les élèves ont lu le même auteur, et il ne peut être long, les heures de classe étant déjà assez restreintes (2).

Cet exercice, ainsi compris, est-il à recommander chez nous?

Il y a quelques années, l'engouement pour la lecture privée était grand en Allemagne. A Giessen cependant, on ne le partageait guère; on n'admettait la lecture privée que pour le grec, afin de pouvoir lire en entier l'*Odyssée*. Le nouveau programme prussien, craignant de surmener les classes et d'augmenter le travail à domicile, peut-être sans profit, si l'élève abuse des préparations de Freund ou des traductions imprimées, ne prescrit plus la lecture privée; il la maintient seulement à titre facultatif; il se contente d'engager les professeurs à la recommander à leurs élèves, et, au besoin, à les diriger. Dans ce cas, ce seraient surtout les auteurs des classes précédentes qui devraient être lus.

Les craintes sont peut-être exagérées. Serait-ce surmener les élèves

(1) D'autres pensent qu'il faut laisser les élèves libres de choisir l'auteur. Dans ce cas, tout en tenant compte de leurs préférences personnelles et de leurs forces, ils feront bien de consulter leur maître. Tel est le conseil donné par les *Instructions autrichiennes*, p. 57. Schiller, en parlant de la langue maternelle, recommande aussi le même auteur, p. 381. Schrader, p. 473, n'admet, ce me semble, le même auteur que pour la première année.

(2) J'ai suivi pour l'ensemble Schrader, p. 473 et suiv., que M. Féron a bien traduit et annoté, p. 198-202. Schiller, p. 525, s'occupe fort peu de la lecture privée, qui doit être limitée. dit-il, attendu qu'on ne peut surcharger l'élève à l'étude ou à la maison. Cf. Schiller, p. 557.

que de faire une toute petite place à la lecture privée? L'emploi des traductions n'est-il pas à craindre aussi avec l'auteur lu en classe? Et, pour le dire franchement, puisqu'il s'agit d'une lecture supplémentaire, « lequel est préférable, de lire les anciens en s'aidant de traductions, ou de ne point les lire (1)? » La réponse ne peut être douteuse.

Je ne repousserais donc pas *a priori* la lecture privée (2) et je n'hésiterais pas à en faire l'essai, du moins là où les circonstances paraissent particulièrement favorables. Je crois, en effet, que, si on l'introduisait tout d'abord fort modestement et peu à peu, après avoir su, par d'habiles interprétations, faire goûter les auteurs anciens, si on suivait scrupuleusement les conseils d'une saine méthodologie, on n'aurait qu'à se féliciter d'une innovation qui n'est pas chose si difficile, et qui produirait les meilleurs fruits. Il conviendrait, ce me semble, de la commencer à partir de la troisième, par petites tâches, assez rapprochées d'abord, plus espacées ensuite. Comme sanction finale, dans l'une des compositions trimestrielles, on donnerait à traduire sans dictionnaire un passage extrait de la lecture privée. Certes, cet exercice sera toujours limité; mais le peu qu'on en fera, sera plus profitable que ces devoirs dénués d'intérêt dont on accable les enfants pour remplir les heures d'études des internats ou de certains externats.

EDITIONS. — Quelles éditions mettra-t-on entre les mains des élèves?

Il importe que professeur et élèves aient entre les mains le même texte, partant la même édition. Mais cette édition sera-t-elle annotée?

Les notes ne sont pas sans présenter des inconvénients (3) : elles

(1) M. Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 101.

(2) M. Bréal, *Excursions pédagogiques*, p. 43, recommande la lecture privée; il fait observer qu'ainsi « par des exercices qui tiennent le milieu entre le travail libre et le travail obligé, le jeune homme s'habitue à se diriger lui-même : il se sent plus maître de lui, et il prend goût à des occupations qui ressemblent déjà à celles d'un homme fait. Aussi a-t-on remarqué que plus d'un élève paresseux ou indifférent a été gagné au travail par la lecture privée. » MM. Wagner et Gantrelle se déclarent également partisans de la lecture privée : « Il ne suffit pas de dire : lisons beaucoup; il faut lire dans un but déterminé, surveiller la lecture et éviter avant tout qu'elle devienne superficielle, c'est-à-dire nuisible au développement de l'intelligence. » (*Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1876, p. 20). — « On aurait tort, ajoutent-ils plus loin, p. 298, d'indiquer cet exercice au programme en disant simplement : lectures recommandées, résumées en classe. De simples résumés français, en supposant même que l'élève lise le texte latin et non une traduction quelconque, se font facilement lors même qu'on ne comprend pas suffisamment le latin dont la lecture est recommandée. Il faut s'assurer si les morceaux latins ont été convenablement étudiés, s'ils sont compris, et, pour cela, il faut interroger les élèves sur les passages les plus difficiles. Après cela, on n'a que faire des résumés, à moins qu'on ne les fasse en latin. »

(3) Schrader, p. 411, traduit par Féron, p. 170, fait remarquer que les élèves ne lisent pas les notes ou bien en profitent pour se tirer d'un embarras momentané et s'épargner tout travail intellectuel. Dans le premier cas, qui est le plus fré-

détournent l'œil et l'attention du texte; elles tuent l'initiative de l'élève; elles empêchent tout effort intellectuel et diminuent l'intérêt qu'on prend à l'enseignement. En revanche, elles ont certains avantages : elles viennent en aide à l'élève dans la préparation de passages difficiles et elles dispensent le professeur de dicter certaines explications.

A moins de se contenter d'un simple texte (1), on peut concilier les avantages et les inconvénients des éditions annotées, en se servant d'éditions dont les notes sont rejetées à la fin du livre ou publiées dans un volume à part (2) : telles sont, d'une part, nos éditions de MM. Roersch, Hombert et Masson, et, d'autre part, les éditions des maisons allemandes Perthes, Teubner et Velhagen. En tout cas, les notes doivent se borner à expliquer des faits peu connus et s'abstenir de donner des traductions toutes faites, des résumés de la pensée de l'auteur et des appréciations littéraires.

A condamner les éditions qui *intercalent* dans les textes latins ou grecs des gravures et des plans (3).

Dans des textes récemment publiés en Allemagne, on a imprimé en caractères gras ou largement espacés l'idée principale : il est bon, il est vrai, d'aider l'élève au début; toutefois il n'est pas à recommander de le faire dans toutes les classes (4).

INTRODUCTION. — Toute lecture d'un auteur exige une *introduction* (5). Mais l'introduction doit donner seulement ce qui est absolument nécessaire pour pouvoir aborder l'auteur le plus tôt possible; elle doit se restreindre, partant, à quelques renseignements très

quent, elles sont inutiles; dans le second, elles sont nuisibles. Schrader fait, en outre, observer que les éditions répondent rarement et difficilement aux besoins des élèves, qui dépendent de la force de la classe, variable chaque année, et encore plus de celle des élèves, dont l'intelligence et les connaissances diffèrent beaucoup dans le courant d'une année. S'il en est ainsi des meilleures éditions, que faut-il penser de celles qui ne sont au fond que des *ponts aux ânes*, comme disent les Allemands, ou qui dénaturent l'interprétation des auteurs par des remarques modernes ou frivoles?

(1) M. Mallet, *Quelques mots sur l'explication des auteurs latins*, (dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1889, p. 228 et suiv.) se prononce « pour des éditions sobrement annotées, parce qu'elles permettent de gagner du temps; s'il n'en existe pas se rapportant au but proposé, donnons, dit-il, la préférence aux éditions sans notes. »

(2) Schiller, p. 506; Perthes, I^{er}, p. 17; Bräuning, *Entsprechen unsere Schulausgaben der alten Klassiker den Bedürfnissen der Schüler?* dans les *Jahrbücher für Pädagogik*, 1890, p. 330 et suiv.; Meyer, *Ueber die Bibliotheca Gothana*, id., 1883, p. 497; Eickhoff, *Ueber Schulausgaben*, dans le *Pädagogisches Wochenblatt*, XIV, p. 59; H. Ziemer, *Die neueren Schulausgaben der lateinischen Klassiker*, dans le *Monatschrift für höhere Schulen*, 1903, juin: Weissenfels, *Handbuch*, p. 266.

(3) G. Kniffler, *Ein Wort über Illustration der Lehrbücher*, dans les *Jahrbücher für Pädagogik*, 1887, 2, p. 283.

(4) Cauer condamne (Loos, *Encyclopédie*, I, p. 960) les résumés que donnent certaines éditions, soit au milieu des pages, soit en marge.

(5) Schrader, p. 402; *Instructions autrichiennes*, p. 56.

simples et très concis, sur la vie et le genre littéraire de l'écrivain. Elle ne doit, en aucune façon, anticiper sur l'interprétation. S'il importe, en lisant une œuvre de l'antiquité, d'attirer l'attention de l'élève sur le caractère, les idées et les tendances de l'auteur, sur ses rapports avec ses contemporains, sur les qualités et les défauts de son œuvre, ce serait perdre son temps et faire même chose nuisible que de traiter ces questions avant d'aborder l'auteur ; car la lecture du texte doit amener et provoquer toutes ces observations. Quand on aura terminé un auteur, on aura soin, sous forme de récapitulation, de réunir toutes les remarques littéraires qu'on aura faites dans le cours de la lecture, de les grouper dans une étude ou une appréciation d'ensemble. On rappellera ces notions littéraires, lorsqu'on abordera un autre auteur, afin d'orienter l'élève dans l'ensemble des lectures qu'il fait au collège.

On se gardera bien de dicter ces notions ou de mettre entre les mains des élèves un manuel d'histoire littéraire.

Quoiqu'il nous en coûte peut-être, nous renoncerons donc à nos longues introductions (1) : elles sont une perte de temps considérable ; elles affaiblissent l'intérêt que l'élève doit trouver dans sa lecture (2) ; elles ne font point appel à son travail personnel. Elles seront remplacées avantageusement par des exercices de récapitulation qui sollicitent chez l'élève l'esprit d'initiative et d'investigation, lui apprennent à coordonner les résultats de ses lectures, lui en fassent sentir tout le fruit et laissent dans sa mémoire un souvenir net et précis de l'auteur étudié (3). Tous ceux qui reviennent d'Allemagne, sont frappés des avantages de cette méthode si simple et si rationnelle. « On annonce, dit M. Bréal (4), qu'à tel jour seront reprises les odes d'Horace qui ont été vues dans l'année. Le professeur, non moins que les élèves, se prépare à cette épreuve, qui ne doit pas être la simple répétition des explications déjà données. C'est le moment de tracer une image vivante du poète, de son œuvre : ses poésies seront groupées

(1) Wolf et Köchly sont tombés dans cette erreur, et généralement les éditions de Weidmann et de Teubner (ancienne collection) ont des introductions trop longues, bonnes seulement pour les professeurs. Voyez Eckstein, p. 304.

(2) « Je crains bien, dit Eckstein, p. 304, traduit par Féron, p. 160, que ces introductions n'affaiblissent l'intérêt que l'élève doit trouver dans la lecture. Les statues antiques ont souvent un petit billet dans la bouche pour nous apprendre le nom du personnage qu'elles représentent ; les poètes anciens mettaient un court prologue en tête de leurs drames. De courtes notices de cette sorte seront, en règle générale, suffisantes ; car tout vrai chef-d'œuvre doit porter en lui-même son interprétation. » Voyez sur cette question Thibeau, *La question des écritures à faire en classe*, dans l'*Annuaire du Cercle pédagogique des professeurs de l'enseignement moyen sortis de l'Université de Louvain*, 1^{re} année, 1902-1903, p. 16 et suiv.

(3) Schrader, p. 403 et p. 408. Cauet, *Encyclopédie de Loos*, I, p. 960, n'attache pas à cette question l'importance que la méthodologie moderne lui a donnée.

(4) M. Bréal, *Excursions pédagogiques*, p. 56.

d'après un point de vue nouveau. L'ordre où on les explique, sera destiné à faire ressortir un côté du génie de l'écrivain, ou une particularité de son caractère, ou encore certains principes de littérature. Quelquefois le maître annonce à l'avance l'idée qu'il se propose de faire ressortir, et les élèves sont invités à chercher eux-mêmes l'ordre qu'on devra suivre. Ce sont là des compositions orales, tirées du fond même de l'enseignement, et où toute l'activité de la classe est mise en jeu. Certains travaux de critique, comme en produit la science allemande, sont déjà en germe dans ces exercices. »

DIVERS EXERCICES DE LA MÉTHODOLOGIE DE L'AUTEUR. — La méthodologie de l'auteur latin comprend 1° la préparation de l'auteur; 2° la lecture proprement dite; 3° les divers exercices qui s'y rattachent.

PRÉPARATION (1). — Voyons d'abord comment la préparation doit se faire.

S'adressant aux professeurs de l'enseignement officiel, M. Ch. Tilman (2), inspecteur général, leur conseille d'adopter la marche suivante (3).

1. Le professeur fera lui-même la lecture du passage. Il fera cette lecture avec le plus grand soin : il variera ses intonations, respectera l'accent tonique, mettra en relief les mots de valeur, observera les repos exigés par le mouvement même de la pensée (4).

2. Pendant la lecture faite par le professeur, livres et cahiers restent fermés. Tous les élèves doivent tenir les yeux fixés sur leur professeur.

3. Après lecture de la première phrase, le professeur s'arrête. Il demande si tous ont compris. — Les uns répondent oui, d'autres non; quelques-uns hésitent. — Le professeur recommence sa lecture, et

(1) Thibeaudeau, étude citée, p. 19 et suiv. ; W. Schilling, *Wider das Präparieren*, dans les *Lehrproben*, 74, p. 41 et *Schul- und Hausarbeit*, ibid, 85, p. 71; H. Ziemer, Rapport sur le latin dans les *Jahresberichte*, de Rethwisch, 1904, p. 33 et 54. La question de la préparation de l'auteur a pris beaucoup plus d'importance depuis que les programmes ont réduit le nombre des heures de latin et de grec, ainsi que les devoirs à domicile.

(2) Ch. Tilman, *Conseils donnés pour la préparation d'auteurs grecs et latins à domicile*, dans la *Revue des Humanités*, 1899-1900, p. 211 et suiv. Il s'agit plutôt, dans cet article, de la préparation en classe.

(3) « Le professeur, de concert avec la classe, doit déblayer le terrain en vue de la traduction imposée; les élèves, à domicile, cherchent le sens, relient les idées, forment un tout rationnel. Le lendemain, élèves et professeur essaient de traduire le passage d'une façon vivante, avec une scrupuleuse fidélité et le souci des nuances. Il ne reste plus au professeur qu'à en faire ressortir les beautés de fond et de forme. Voilà, en résumé, tout le système. » C'est parfait; mais qu'entend-on par *déblayer le terrain*? Dès qu'on précise ce point *capital*, le désaccord commence. Nous allons le voir.

(4) « Une telle lecture est, dit-il, p. 218, éminemment profitable : mieux que les préceptes, elle familiarise l'oreille avec la prononciation grecque et latine, et, en même temps, comme elle provoque l'élève à saisir la pensée au vol, elle stimule son attention et son activité. »

cette fois y met plus d'expression encore, si possible. — Dès qu'il s'aperçoit, à la physionomie des élèves, que le sens est saisi, il donne lecture de la seconde phrase. S'il constate le contraire, il s'enquiert des obstacles.

4. Quels obstacles ? Tel mot est inconnu : le professeur en donne le sens. Tel autre mot est oublié : par des sous-questions, le professeur en rappelle le sens à la mémoire. Peut-être la pensée reste-t-elle obscure, parce que, pour y voir clair, il faudrait connaître un fait historique ou une circonstance quelconque : immédiatement le professeur met ses élèves au courant.

5. Tous les obstacles sont levés. Le professeur lit la phrase une troisième fois. Cette fois, la pensée est claire, tous les élèves sont satisfaits. Le professeur passe aussitôt à la seconde phrase. Et ainsi de suite.

6. La lecture finie, le professeur recommande aux élèves de lire et de relire attentivement le morceau à domicile, sans usage du dictionnaire, sans un seul mot d'écriture.

7. A la leçon suivante, le professeur entreprend la traduction et l'explication du morceau ainsi préparé. Il constate alors si les élèves reproduisent les qualités d'une bonne lecture, s'ils ont réellement compris la pensée et son développement, s'ils n'ont pas oublié ou travesti les renseignements qu'ils avaient eux-mêmes demandés. Il ne lui reste plus qu'à faire saisir les nuances de fond et les beautés de forme.

8. S'il s'agit d'un poète ou d'un prosateur difficile, le procédé est identique, sauf en un point : c'est que les élèves suivront sur leur livre la lecture faite par le professeur.

M. Féron (1), inspecteur de l'enseignement libre, distingue soigneusement d'une part le degré inférieur, d'autre part les degrés moyen et supérieur.

Au degré inférieur, le texte doit être scrupuleusement préparé et même traduit en classe par le professeur. La marche est la suivante :

1. Introduction intéressante.
2. Lecture du texte par le professeur.
3. Intitulation du passage.
4. Indication du fond, partie par partie.
5. Reproduction du sujet en français.
6. Chasse aux difficultés.
7. Construction.
8. Nouvelle lecture du texte par le professeur.
9. Reproduction aussi exacte que possible du morceau en français.
10. Résumé en français.

Aux degrés moyen et supérieur, voici la marche à suivre : 1. Lecture convenable par le professeur. 2. Il fait trouver la liaison qui existe entre le passage actuel et les précédents. 3. Il fait trouver les

(1) *Enseignement du latin*, p. 164.

diverses parties. 4. Il fait dénommer le sujet. 5. On parcourt le morceau pour écarter les difficultés. 6. La traduction est donnée à préparer à l'étude, pour la classe suivante.

Cette préparation se fera soigneusement et en détails, mais seulement au début de la lecture d'un auteur. Une fois que l'élève aura fait connaissance avec le genre et la manière de cet auteur, la préparation se restreindra jusqu'à être parfois supprimée. Au degré supérieur, il est à remarquer qu'une préparation commune et faite en classe ne sera nécessaire qu'au début, dans l'étude de Tite-Live, de Cicéron et d'Horace.

Dans la préparation commune, faite en classe, le professeur doit se borner à signaler les difficultés provenant de la *forme* et non pas du fond de l'auteur (grammaire, vocabulaire, synonymie, étymologie, stylistique, métrique, poétique, rhétorique), pour autant que l'élève ne puisse pas en trouver de lui-même les solutions.

En résumé, si je ne me trompe, M. Féron veut, aussi longtemps qu'on se sert d'un livre de lecture, une préparation complète, comprenant la traduction écrite (1). Dès qu'on aborde un auteur proprement dit, par exemple Cornélius Népos, il ne demande plus la préparation que dans les commencements ; il est d'avis que dans les dernières années on peut l'omettre ; mais il la trouve avantageuse pour Horace et Tacite.

M. Féron s'est inspiré des auteurs allemands Schrader et Schiller. Voyons ce que dit le nouveau programme prussien (2), postérieur à l'œuvre de M. Féron.

La préparation commune est de règle dans les classes inférieures et en partie dans les classes moyennes. Au degré supérieur, elle ne se fait qu'au début de l'étude d'un nouvel auteur, ou pour des passages difficiles. Il est recommandé expressément de l'appropriier aux besoins des élèves et de tâcher de ne pas entraver leur initiative

(1) « La préparation de la traduction à l'étude doit être orale en Allemagne. Chez nous, elle doit se faire par écrit dans les classes inférieures ; dans les classes moyennes et supérieures, c'est au professeur à juger ce qu'il doit exiger ; il faut que la lecture traductive en classe soit bien faite : au professeur de voir s'il doit, pour cela, demander que l'élève écrive la traduction en tout ou en partie, ou qu'il n'en écrive rien ; il est rationnel de n'exiger que le nécessaire. » (Féron, *Méthodologie du latin*, 2^e fasc., p. 77 et 78). — Pourquoi les Allemands ne veulent-ils pas que la préparation de l'auteur à domicile ou la première traduction soit écrite ? Les élèves remettent au professeur, disent-ils, une traduction en mauvais allemand ou bien recourent à des traductions imprimées. La préparation en classe obvie à ces inconvénients, sans dispenser l'élève d'un travail personnel et fécond. Il suffit de bien comprendre cet exercice. Voyez W. Schilling, *Wider das Präparieren*, dans les *Lehrproben*, 74, p. 41 et suiv. En France, la préparation écrite tend à disparaître, (J. Campagnac, *L'enseignement du latin dans les lycées et collèges de l'Académie de Montpellier*, dans *L'enseignement secondaire*, 1910, p. 77. Voyez aussi les *Instructions*, même revue, 1904, p. 114).

(2) F. Collard, *Les nouveaux programmes prussiens, ou le latin et le grec en Prusse*, dans la *Revue des Humanités*, 5, p. 215.

personnelle. Ainsi, en sixième et en cinquième, les passages sont traduits en classe sous la direction, et, autant que c'est nécessaire, avec l'aide du professeur; on les donne ensuite à retraduire pour le lendemain; peu à peu, on met de plus en plus à contribution le travail personnel de l'élève. En quatrième, la préparation est de rigueur en classe aussi longtemps qu'il le faut, mais on fait appel de plus en plus à l'activité propre des élèves. En troisième inférieure, on exige encore qu'ils soient guidés dans la préparation, et en troisième supérieure, on prescrit la chose aussi longtemps que c'est nécessaire.

Maintenant que j'ai fait connaître la manière de voir de nos inspecteurs et le nouveau règlement prussien, il me reste à donner mon opinion.

Je comprends cet exercice fort simplement, tel que je l'ai vu pratiquer dans divers établissements, en particulier à Giessen.

La préparation commune est de rigueur dans les classes inférieures, et en partie dans les classes moyennes. Au degré supérieur, elle ne se fait qu'au commencement de l'étude d'un nouvel auteur, par exemple Cicéron, Tite-Live, Horace; toutefois, les passages les plus difficiles sont examinés en classe, et, en général, les professeurs donnent la signification des mots nouveaux ou la font trouver, si possible, par les élèves. Voilà les principes généraux. Précisons en examinant chaque degré en particulier.

A. *Degré inférieur*. 1° Le professeur annonce le sujet. 2° Il lit les différentes phrases, donne ou fait trouver la signification des mots nouveaux, explique ou fait expliquer l'une ou l'autre forme, résout, éventuellement, une difficulté réelle. 3° Il reprend le texte. Il lit la première phrase, la fait lire et construire par un élève. La construction faite, un second élève est invité à traduire toute la phrase, et un troisième à en donner le sens général.

Il est bien entendu que toute phrase simple est traduite sur-le-champ, sans qu'on en fasse la construction.

L'élève note dans un cahier *ad hoc* les mots nouveaux et leurs significations. Ces mots sont, d'ordinaire, écrits au tableau noir, les substantifs et les adjectifs au nominatif, les verbes à la première personne du présent de l'indicatif. Cette précaution ne dispense nullement le professeur de contrôler avec soin les cahiers, parce que des fautes s'y glissent facilement.

De retour chez lui, l'élève revoit son cahier de préparation et s'exerce à la traduction du texte préparé.

B. *Degré moyen, et, éventuellement, degré supérieur*. 1° Le professeur rappelle ou fait résumer ce qu'on a vu dans la leçon précédente et indique brièvement le sujet de la matière nouvelle.

2° Il donne la signification des mots qui ne sont pas connus des

élèves, et résout, tout en interrogeant, les quelques difficultés grammaticales que renferme le texte. Les élèves notent le tout dans le cahier de préparation.

3° Le professeur accorde quelques minutes aux élèves pour se préparer à traduire. La traduction est faite de vive voix, sans lecture du texte latin. On désigne, à cet effet, les meilleurs élèves.

Si le texte est facile, on renonce à cette traduction, qu'on donne comme devoir à domicile; mais on maintient, pour le reste, la préparation.

C. *Degré supérieur, ou, éventuellement, pour des passages faciles, degré moyen.* Les élèves ne traduisent pas, du moins en règle générale; le professeur se borne, après une lecture expressive, à donner la signification des mots inconnus ou vus rarement, à élucider certaines difficultés.

En résumé, il faut, dans l'exercice de préparation, tenir compte soigneusement de la classe à laquelle appartiennent les élèves, et de la difficulté que peut présenter l'auteur, soit parce que l'élève n'en est pas encore maître, soit parce que tel passage déterminé n'est pas aussi aisé que les autres.

A moins qu'il ne s'agisse de passages faciles, ne contenant que des mots connus et ne présentant pas de constructions difficiles, je ne puis recommander, les livres étant fermés, la lecture expressive d'un morceau dont on va préparer la traduction. Je ne nie pas que, dans une certaine mesure, une lecture bien faite n'aide à comprendre; mais, en règle générale, je doute de l'efficacité du procédé pour la lecture de César au début, de Tite-Live, etc.; ensuite, je me défie des élèves qui me disent, sans en fournir la preuve, qu'ils ont compris, et du professeur qui croit lire sur la physionomie des élèves qu'ils ont saisi le sens d'un passage. Rentrés chez eux, les élèves s'empresseront de prendre connaissance d'une traduction ou de recourir au dictionnaire.

Je n'admets pas qu'on résume avant d'être maître du morceau; j'ai toujours constaté combien il est difficile de faire résumer un passage écrit dans la langue maternelle; du reste, le travail est à refaire après la traduction.

De l'avis de tous les hommes d'école, l'élève doit noter la signification des mots nouveaux; s'il n'est pas autorisé à le faire, il sera tenté de se servir de traductions imprimées, ou bien il sera forcé de recourir au dictionnaire, qu'on cherche tant à bannir.

PREMIÈRE TRADUCTION. — La *première traduction*, que ce soit dans la leçon de préparation ou dans celle de lecture, est chez nous, en dépit de certaines améliorations, un mot à mot ou franchement avoué,

ou parfois plus ou moins déguisé, et, ce qui est surtout regrettable, il se perpétue à travers toutes les classes (1).

Le mot à mot, « qui détache et pour ainsi dire pique un à un les mots latins et fait suivre chacun d'eux au même instant de son équivalent français », est une sorte de mosaïque rectiligne où sont entrecroisés les mots latins et les mots français. Il présente, comme l'a bien montré M. Lavaud (2), trois inconvénients :

1° *Le mot à mot disperse l'attention.* — L'élève qui traduit, ennuyé ou lassé par un effort trop discontinu et trop multiplié, perd à

(1) Depuis longtemps cependant, le mot à mot est condamné. Déjà en 1838, un professeur allemand, Thiersch, qui avait visité les lycées français, s'indignait de la tyrannie du mot à mot et déclarait que rien n'est plus capable de produire la fatigue et le dégoût. Jules Simon, dans sa circulaire du 27 septembre 1872, demandait « qu'après les deux ou trois premières années, on abandonnât ce mot à mot, d'où le sens morcelé se dégage si péniblement », et, dans *La Réforme de l'enseignement secondaire* p. 334, il le ridiculisait à bon droit. *Expende*, pèse : *Hannibalem*, Annibal : *quot libras*, combien de livres ; *invenies*, trouveras-tu ; *in duce summo*, dans le grand général ? *Hic est*, voilà celui : *quem non capit*, que ne contient pas, à qui ne suffit pas : *Africa*, l'Afrique... C'est sous cette forme que se présentent pour la première fois à nos écoliers quelques-uns des plus beaux vers qu'il y ait au monde :

*Expende Hannibalem : quot libras in duce summo
Invenies ? Hic est quem non capit Africa...*

(Juvénal, X, 147.)

Après avoir rappelé ce passage de Jules Simon sur le mot à mot, notre septième Rapport triennal dit : « Si cette routine est encore en vigueur ailleurs, elle a depuis longtemps été bannie de nos établissements publics d'enseignement moyen ; il n'est pas un seul de nos inspecteurs qui n'eût dénoncé comme incapable et indigne de faire partie du corps enseignant le professeur qui y aurait eu recours. »

C'est à la fois se faire illusion et résoudre un peu à la légère une question de méthode fort importante. M. Gantrelle, qui, lui, avait été inspecteur, était d'un avis différent des inspecteurs de 1874 ; car il s'exprime en ces termes dans un article de la *Revue de l'Instruction publique*, 1872, p. 313 : « Il ne faudrait pas trop faire la guerre au mot à mot. Selon nous, on peut être forcé d'y avoir recours bien au delà de la troisième année d'études. Sans doute, il faut peu à peu habituer les élèves à s'en passer, et parvenir à leur faire traduire au moins les passages faciles sans l'intermédiaire de la construction. Cela n'empêche pas que le mot à mot ne soit souvent tout à fait nécessaire dans les classes supérieures. Ou bien ne faut-il pas toujours bien connaître la signification de tous les mots et leur dépendance mutuelle pour saisir le véritable sens des phrases ? »

Au fond, M. Gantrelle a raison ; mais il a le grand tort d'employer le terme « mot à mot », qui, pris à la lettre, est, selon l'expression de Jules Simon, *deux fois, dix fois ridicule*. En réalité, ce que M. Gantrelle demande, ce n'est pas, je pense, le mot à mot, tel que nous le connaissons, mais bien l'exercice de construction en usage en Allemagne. La construction est, au delà du Rhin, une analyse grammaticale de la phrase, accompagnée d'une traduction littérale. Elle est prescrite, dans le nouveau programme prussien, jusqu'en troisième inférieure.

(2) Lavaud, *Une petite réforme pédagogique : l'enseignement de la syntaxe latine et la question du mot à mot*, dans la *Revue universitaire*, 1904, 2, p. 93 ; Rudler, *La pédagogie de la version*, Caen, 1904 ; Bornecque, *Comment rendre nos élèves plus forts en grec et en latin*, dans la *Revue universitaire*, 1904, 2, p. 205 ; Lataste, *A propos du mot à mot*, dans *L'enseignement chrétien*, 1905, p. 232 ; Chabert, *Simple notes sur la traduction orale des textes latins*, dans la *Revue universitaire*, 1907, 1, p. 228 ; Baelen, *Encore le mot à mot*, dans *L'enseignement chrétien*, 1908, p. 129 et 193 ; Chatel, *La traduction orale des textes latins, quelques mots à propos des « simples notes » de M. Chabert*, dans la *Revue universitaire*, 1907, 1, p. 424.

chaque instant le fil d'Ariane de la construction. Il remplace peu à peu l'effort personnel de construction soit par le hasard de la juxtaposition des mots dans la phrase, soit par un recours à l'intervention providentielle du maître. Les élèves médiocres excellent à doser cette intervention. Ils savent à merveille s'arrêter à la limite où elle provoquerait l'impatience du professeur. Enfin il faut avouer que le mot à mot discontinu n'offre pas un intérêt très vif pour l'ensemble de l'auditoire. Trop morcelée, et compromise par le mélange du latin au français, l'idée a peu de relief, elle est difficilement saisie.

2° *Le second inconvénient du mot à mot discontinu est d'être un moyen imparfait d'analyse logique.* — La phrase latine s'y réduit en poussière et les rapports essentiels entre les termes cessent d'être clairement aperçus : à vouloir considérer un à un les anneaux, on ne perçoit plus le mode de liaison de la chaîne entière. Si le sujet est accompagné d'épithètes, de compléments de diverse nature, s'il forme un groupe complexe, s'il en est de même du régime, il y aurait intérêt non seulement à respecter l'unité intime de chacun de ces groupes, mais encore à les laisser unis au verbe qui est comme le lien et le ciment de toute la proposition.

3° *Un troisième inconvénient, c'est un mauvais procédé littéraire.* — On ne saurait considérer comme une esquisse de phrase française la mosaïque bâtarde qui est actuellement, dans nos classes, l'étape intermédiaire entre la phrase latine et la traduction française. Ce mot à mot mélangé fixe sans doute, — assez incommodément — le sens des mots et la construction de la phrase latine. Mais il entrave l'éclosion de la phrase française plus qu'il ne la favorise. Il y a, en effet, dans le mot à mot des gaucheries particulières, des tournures barbares et mixtes, tolérées par le professeur, chères à l'élève. La plupart des traductions écrites par des élèves moyens ont un tour anti-français, très lourd et très gauche qu'elles tiennent du mot à mot (1).

Si l'on a raison de condamner le mot à mot, on a tort, à mon avis, de protester contre l'habitude d'exiger, au début, que les élèves fassent la construction.

C'est une déconstruction, dit-on. Soit ! le nom ne fait rien à la chose. Pour bien traduire une phrase, il ne suffit pas d'en saisir le sens général ; il faut en comprendre toute la construction, c'est-à-dire pouvoir l'analyser, se rendre compte du rapport, de la dépendance qui existe entre les mots dont la phrase est composée. L'élève ne peut échapper, au début, à ces analyses. Donc, au commencement,

(1) Pour remédier à cet usage, M. Lavaud propose : 1° lecture de la phrase latine ; 2° construction totale analytique ; 3° traduction littérale continue d'après la construction analytique ; 4° traduction littéraire de la phrase latine.

faites-le analyser ou construire (1) ; déterminez la signification des mots nouveaux ; l'analyse faite et le sens des termes fixé, demandez-lui de traduire, en ne reprenant plus les mots latins, à moins que la phrase ne soit longue et compliquée ; dans ce cas, il lui sera loisible, toujours au début, de reprendre le latin par membres de phrase. Peu à peu habituez l'élève à se passer de l'exercice de construction ; mais n'hésitez jamais à y recourir chaque fois que vous constatez ou que vous soupçonnez que l'élève n'est pas maître de la construction. Il importe, en effet, avant tout, que les élèves ne traduisent pas à peu près, ne devinent pas le sens des phrases qu'ils ont à traduire : on ne trouve que trop souvent cette tendance dans certaines classes, et on ne réagit pas assez contre elle. La construction sera donc souvent nécessaire dans les classes supérieures pour l'une ou l'autre phrase ; mais dites-vous toujours que vous ne pouvez vous déclarer satisfait de vos élèves qu'à partir du jour où ils en seront arrivés, « quand l'écrivain commence sa période par un accusatif, à retenir cet accusatif, avec tout ce qui en dépend, en suspendant leur jugement jusqu'à ce que le mot décisif fasse son apparition » (2). « C'est le signe d'un véritable progrès dans l'étude des langues, fait observer M. Egger (3), que de n'avoir plus besoin de ce renversement mécanique des phrases pour comprendre un auteur. Celui qui pense trop à la construction en lisant une page d'Homère ou de Virgile, de Thucydide ou de Tite-Live, et qui, pour comprendre leurs chefs-d'œuvre, a besoin de retourner les phrases selon la méthode française, celui-là n'en est qu'aux éléments ; il n'entend rien au mérite original des auteurs anciens. »

(1) Féron, p. 166, indique fort bien comment il faut faire cet exercice.

« Si la phrase est simple, 1. Nommez le verbe. 2. Où est son sujet ? 3. Quelle est la fonction de tel mot ? etc. Si l'élève se trompe, il faut l'amener à se corriger. Exemple, il indique un singulier pour sujet d'un verbe au pluriel ; on lui observe que, dans ce cas, le verbe aurait telle forme.

« Si la phrase est complexe, 1. On demande à l'élève ce qu'il faut d'abord indiquer, pour l'habituer à faire lui-même ce travail. Il répondra : un verbe à un mode personnel. 2. On le lui fait indiquer. S'il y en a plusieurs, il les indique tous. 3. On lui fait dire quel est le verbe principal, parmi ces verbes personnels. 4. Quel est son sujet ? 5. Mais il faut immédiatement demander s'il n'y a pas d'autres propositions *parallèles* à cette première, en faire donner le prédicat et le sujet. 6. Puis observer que toutes les autres propositions sont dépendantes de la principale ou des principales. 7. On fait alors donner le prédicat (puis le sujet) des propositions subjonctives. 8. Même chose pour les propositions (subordonnées) indicatives. 9. De même pour les propositions infinitives (avec leur sujet à l'accusatif). 10. Puis le prédicat, le sujet (et au besoin le *mot* relatif) pour les propositions incidentes (aussi appelées relatives). 11. Alors on fait indiquer les propositions participes, on en fait donner l'équivalent avec une conjonction et un mode personnel, et on en demande le sujet. 12. On relit lentement la phrase ou la période. 13. On aide l'élève à saisir le lien logique des idées. 14. Il faut lui enseigner la manière de supprimer les conjonctions temporelles, ou de les remplacer par une conjonction de coordination. Un second travail, qui devra souvent se faire, consistera à supprimer les verbes *dicendi et sentiendi*. »

(2) M. Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 99.

(3) Egger, *Grammaire comparée*, Paris, 7^e édition, p. 128.

Je maintiens donc l'exercice de construction ou d'analyse ; je suis convaincu de son importance, et je ne puis me rallier à l'opinion de Hale. Le professeur de Cornell a protesté, en effet, énergiquement contre l'habitude de faire faire « la construction » aux élèves. « D'abord il faut lire, dit-il (1), le premier mot latin sans le traduire, puis le second, puis le troisième et ainsi jusqu'à la fin, se bornant à tenir compte, au fur et à mesure, des constructions possibles de chaque mot, et à écarter celles qui sont impossibles ; surtout, gardez votre esprit en suspens le plus longtemps possible, jusqu'à ce que la proposition elle-même ait donné une solution certaine. »

« Ce que nous avons à faire, c'est d'apprendre à saisir une phrase latine absolument comme la comprenait un Romain, lorsqu'il la lisait

(1) Brochure citée, p. 19-20. — M. Bonny, *Pourquoi et comment l'on doit étudier les langues anciennes à l'athénée*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1893, p. 168. combat Hale et son traducteur, M. Keelhoff : « Selon M. Keelhoff, faire la construction, voilà une des graves erreurs pédagogiques dont souffre notre enseignement... Les jeunes gens ne pourront lire le latin ou le grec couramment que lorsqu'ils auront perdu cette mauvaise habitude qu'on leur inculque. Mais quand un élève passable de la 3^e latine rencontre une phrase de difficulté moyenne, s'imagine-t-on qu'il doive encore, après l'avoir lue, rechercher le verbe ou le sujet et faire la construction ? Non, il la comprendra à première vue et la traduira convenablement. Il a assez étudié sa grammaire, assez fait de thèmes, assez vu de latin, pour pouvoir reconnaître dans ces sortes de phrases la signification des cas, le sens spécial de *ut*, de *cum*, de *quo*, etc., la valeur d'une proposition subordonnée. D'ordinaire, il ne sera embarrassé que lorsqu'il devra traduire une période assez compliquée. Il va sans dire que les incapables ne se tireront jamais d'affaire.

Voyons à présent ce qui se passe dans les classes inférieures. Nous supposons que l'élève ait à traduire : *Discipuli pigritiam magister vituperat*. On lui dit, il est vrai, de chercher le verbe et le sujet, mais, à entendre M. Hale, on croirait vraiment que cette recherche se fasse au hasard. Or, pour découvrir le sujet, l'élève doit passer en revue tous les mots, un à un. Il trouve ainsi que *discipuli* ne pouvant être nominatif sujet, à cause du singulier *vituperat*, doit être au génitif singulier, que *pigritiam* est un accusatif complément direct, que *magister* est le nominatif sujet. Bref, il fait précisément ce que recommande M. Hale. Faire faire la construction dans les classes inférieures, c'est s'assurer si l'élève comprend la fonction des mots. De la même manière, en français, on lui explique ce que c'est qu'une *inversion*. Mais au fur et à mesure qu'il avance, il voit l'application de nouvelles règles, il n'est plus arrêté par la recherche du sujet et finit par traduire à vue d'abord des propositions simples, puis des phrases composées.

M. Hale raisonne sur l'exemple suivant : *Haec omnia indices detulerunt*. Il prétend que si l'élève cherche d'abord le verbe et le sujet, il aboutira à la traduction suivante : Toutes ces choses apportèrent des témoignages. « Et il se sera donné beaucoup de peine, ajoute-t-il, il lira sa traduction jusqu'au bout, préparé à l'analyser jusqu'au dernier mot, uniquement pour entendre dire qu'il s'est trompé absolument. » Faisons d'abord observer que M. Hale a choisi un exemple où les deux mots représentant le sujet et le complément direct ont la même forme au nominatif et à l'accusatif pluriel : *haec omnia — indices*. En outre, *indices* a plus d'une signification : c'est une seconde cause de perplexité. Il est certain qu'en pareil cas il n'y a que le contexte qui puisse guider l'élève. Pourquoi donc M. Hale suppose-t-il que l'élève prendra pour sujet *haec omnia* et pour complément direct *indices*, plutôt que l'inverse ? Nous croyons que c'est une supposition toute gratuite. Un élève quelque peu intelligent sera bien averti, par le sens du passage précédent et suivant, qu'il ne peut pas traduire : « Toutes ces choses apportèrent des témoignages. »

En somme, les observations de M. Hale sont sans doute judicieuses, mais à nos yeux elles ne constituent pas une méthode nouvelle.

ou qu'il l'entendait, par exemple dans un discours. Or, le Romain entendait, en lisant, d'abord le premier mot, puis le second, puis le troisième et ainsi de suite, d'un bout à l'autre de chaque phrase, jusqu'à la fin du discours, sans retourner en arrière, sans aller à la chasse de droite et de gauche. Durant tout ce temps, il était guidé par des indices de natures différentes, éparpillés en quelque sorte à travers chaque proposition, de manière que lorsque le dernier mot de cette proposition avait été prononcé ou lu, le sens complet avait pénétré dans son esprit. Le procédé à suivre pour découvrir ces indices de sens était pour lui une chose absolument inconsciente. Nous autres, modernes, ne pouvons naturellement commencer par là. Ce que nous devons finalement atteindre, est précisément cette inconscience du procédé ; mais, pendant les premières années, nous serons obligés d'étudier ces indications d'une façon explicite, jusqu'au moment où nous arriverons à les reconnaître familièrement. Pendant quelque temps, nous devons, à mesure que la proposition se déroule, et sans jamais nous permettre de jeter nos regards plus loin, chercher toutes ces manières de déterminer l'idée, que ce soit le choix des mots, ou le choix de leur ordre, ou le choix des cas, ou le choix des modes, ou le choix des temps, ou tout ce qui, en quelque façon, suffisait pour cela à l'intelligence d'un Romain. Lorsque ces indications — qui après tout ne sont pas en si grand nombre — nous seront devenues tellement familières que la plupart d'entre elles seront prêtes à se présenter à notre intelligence sans que nous les ayons appelées par la réflexion, alors le moment ne sera pas loin où, lisant un texte latin proportionné à nos forces, nous interpréterons ces indications sans en avoir conscience. Dès ce moment, nous lirons le latin par la méthode des Romains eux-mêmes. »

La méthode préconisée par Hale me paraît peu recommandable et peu pratique ; elle prétend bannir l'exercice de construction et elle le réintroduit cependant en le déguisant et en lui enlevant ce qu'il avait de méthodique. Elle ne vise d'ailleurs qu'à faire saisir le sens, tandis qu'il faut que l'élève sache, en outre, faire une traduction française. Or, à cet effet, la construction est nécessaire.

Hale est plus heureux, quand il loue la traduction à l'ouïe (1), et quand il recommande de faire écrire en latin instantanément et de faire apprendre par cœur quelques passages. Mais tout cela, franchement, n'est pas bien neuf.

(1) Le livre étant fermé, les élèves doivent traduire à l'ouïe « la répétition, la préparation et de nouvelles phrases de même forme. Si l'on suit cette méthode, dit-il, si l'on reste fidèle au système de traduire à l'ouïe et de comprendre à l'ouïe sans traduire, il n'est pas de doute que l'élève aura acquis, lorsqu'il sera parvenu à la fin de son livre, la faculté de saisir la valeur des constructions avec l'accusatif, dans des phrases courtes et simples, et cela avec correction, et sans qu'il fasse sciemment des efforts de raisonnement » (p. 67).

QUALITÉS DE LA PREMIÈRE TRADUCTION. — La première traduction, que nous appelons d'un mot malheureux *traduction littérale*, doit respecter la langue maternelle. Je l'ai dit indirectement, en condamnant le mot à mot ; mais je tiens à le répéter ici, parce que je sais que l'habitude est si invétérée que, alors même qu'on ne reprend pas chaque mot, on traduit sans tenir compte de la place des mots, de la construction des phrases et du choix des termes dans la langue maternelle. C'est un tort, et je me suis souvent demandé comment, après avoir « massacré » longtemps leur langue, nos élèves savaient encore la parler et l'écrire correctement.

REPRODUCTION DE MÉMOIRE DE LA PENSÉE. — Avant d'expliquer le texte et de préparer la bonne traduction, on fera fermer les livres et l'on demandera à un ou à plusieurs élèves de reproduire de mémoire, librement, dans des termes qui leur sont propres, la pensée exprimée par l'auteur. Schiller, qui donne ce conseil ⁽¹⁾, veut habituer les élèves à traduire non des *mots*, mais des *pensées*. Nous aussi, nous devrions en arriver là. Trop souvent les élèves, s'ils traduisent littéralement, comme ils disent, dissimulent sous leur mot à mot leur ignorance ; et quand ils donnent plus tard « la bonne traduction », ils reproduisent textuellement des phrases dictées : dans l'un ou l'autre cas, la traduction n'est, en somme, qu'une traduction de mots.

ELABORATION DE LA BONNE TRADUCTION. — En principe, la bonne traduction est élaborée en classe ⁽²⁾. Il faut bien se garder de la donner tout de suite, sans la préparer, sans l'expliquer. Le professeur s'appuie dans ses explications sur la traduction de l'élève ; il lui apprend, en le questionnant, à la corriger, à la modifier, à la changer insensiblement en une traduction correcte et élégante. La marche peut paraître lente au début ; mais on ne tarde pas à en recueillir les fruits. Après quelque temps, l'élève est habitué à couper les périodes, à rendre avec exactitude et élégance les expressions, les tournures de phrase qui lui sont devenues familières ⁽³⁾.

La traduction modèle est donc longuement élaborée en classe ; elle est le bien propre de l'élève ; c'est lui qui l'a cherchée, qui l'a trouvée, qui en a pesé toute la justesse.

Qu'il faille partout et toujours procéder avec cette lenteur, je ne le demande pas ; avec certains auteurs ou plutôt avec certains passages d'auteurs, il n'est pas nécessaire de procéder de la sorte, surtout si le

(1) Voyez *ma Pédagogie à Giessen*, p. 62, et ici même, plus haut, p. 166.

(2) M. Wagener, *Société pour le progrès des études philologiques et historiques*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1884, p. 158, s'est demandé comment il faut faire traduire les auteurs.

(3) A lire une bonne page dans Gache, *Le travail de l'enfant à la maison*, dans la *Revue universitaire*, 1904, 1, p. 300.

texte a été traduit et compris convenablement ; mais avec des poètes, pareil travail s'impose presque toujours (1).

Le professeur doit écrire sa traduction, tout au moins dans les commencements. Rien n'est plus pénible que de voir à chaque instant un maître hésiter, se corriger, remplacer une expression successivement par plusieurs autres, modifier le moule de sa phrase. Ces hésitations jettent l'incertitude dans l'esprit de l'élève, nuisent à l'intelligence du texte et à la formation du style (2). J'ajoute que le professeur qui bégaye sa traduction, a mauvaise grâce de blâmer l'élève qui hésite et hache sa phrase (3).

La traduction modèle, élaborée en classe, doit-elle être dictée ? Au delà du Rhin, elle n'est jamais dictée. Que de fois n'ai-je pas entendu critiquer, sous ce rapport, la méthode allemande, et nier que l'élève puisse retenir une traduction qui ne lui a pas été dictée ! Ce sont là des critiques faites par des personnes qui n'ont jamais vu une classe allemande. Les faits sont indiscutables : la traduction modèle n'est jamais dictée, et l'élève allemand traduit, en général, avec une grande sûreté, tout texte expliqué. Chez nous, si l'on dicte la traduction, les élèves l'apprennent d'ordinaire par cœur : ils la reproduisent très bien, je l'avoue ; mais arrêtez-les, demandez-leur comment ils rendent telle expression du texte : ils restent en plant ou se fourvoient maladroitement. Pourquoi certains de nos professeurs se croient-ils obligés de dicter toujours la traduction modèle ? Parce qu'ils ne ménagent aucune transition entre la traduction pénible de l'élève et leur traduction : un abîme les sépare. Mais si l'élève, aidé de son professeur, a trouvé une traduction convenable, il la retient aisément.

En résulte-t-il que nous devons renoncer tout à fait à dicter la traduction modèle ? Je ne le pense pas. Il est désirable que l'élève ait tout au moins dans son cahier la traduction de certains passages ou de certaines tournures difficiles. Je m'en rapporte au bon sens des professeurs, pour qu'ils jugent quand ils doivent dicter la traduction, et quand ils doivent s'en abstenir ; mais qu'ils soient économes du temps de leurs élèves, qu'ils ne le gaspillent pas en dictées de traductions qui n'ont pas été préparées en classe, qu'ils comptent plus sur le travail intellectuel de l'élève qui cherche, que sur la mémoire qui reproduit servilement des mots écrits dans le cahier d'une manière machinale. Ici, comme ailleurs, l'élève doit être *actif* et nullement *passif*. Si je fais appel à mes souvenirs de collège, je constate que,

(1) Dettweiler, p. 224.

(2) Schrader, p. 396. Eckstein, p. 297, traduit par Féron, p. 194 : « Le professeur commet une faute plus grave encore que l'inexactitude de traduction, lorsqu'il hésite en traduisant, corrigeant immédiatement l'expression. »

(3) Schiller, dans Rein, *Encyclopédie*, p. 331 ou p. 29 du tiré à part. — Voyez R. Schenk, *Die Lehrerübersetzung als positive Korrektur der Schülerübersetzung*, dans les *Lehrproben*, 28, p. 69.

pendant mes six années d'humanités, un seul professeur nous avait réellement dicté la traduction de l'auteur ; ce qui ne nous a pas empêchés d'arriver à traduire très convenablement les auteurs grecs et latins : nous nous étions contentés de prendre au vol la traduction des passages les plus difficiles.

Il peut paraître inutile de dire qu'il faut défendre aux élèves d'écrire la traduction dans leur livre ; mais, en présence de certains abus, c'est une chose bonne à rappeler et qui doit être l'objet d'une surveillance active et sévère (1).

TRADUCTIONS ORALES ET ÉCRITES. — En Allemagne (2), les traductions sont *orales* (3). On ne connaît la traduction *écrite* que dans les classes supérieures, et encore ne se fait-elle, du moins en Prusse, qu'une fois par trimestre. Les Allemands ont, sous ce rapport, une défiance que je ne partage en aucune façon (4). La version écrite est un excellent exercice de style (5). On aurait grand tort de le dédaigner ou de le donner à doses homéopathiques ; mais il ne faut pas non plus, comme certains professeurs le font parfois chez nous, l'exiger partout et toujours ; car ce travail, en raison de sa difficulté, présente souvent des inconvénients ; s'il dépasse les forces des élèves, il apprend à écrire en un français détestable ; il est alors plus nuisible qu'utile.

En général, la traduction écrite n'est pas à conseiller au début de la lecture d'un auteur, à moins que le texte ne soit emprunté à la leçon

(1) Thibeaudeau, étude citée, p. 29. — Je recommande vivement la lecture de cette étude, bien pensée et bien écrite : M. Thibeaudeau est catégorique ; il n'entend pas qu'on dicte la traduction ni qu'on la laisse prendre au vol.

(2) Les traductions écrites ne se donnent que rarement, disaient les *Instructions autrichiennes* de 1891, p. 64 ; mais elles seront corrigées avec la dernière rigueur. On ne peut les donner comme devoirs réguliers ; car elles entravent la marche de la lecture : elles habituent facilement à écrire sans réflexion et dans un style mauvais ou médiocre ; elles accablent les maîtres de corrections qui les empêchent de remplir des devoirs plus importants.

(3) « Il y a deux sortes de traduction, l'une qui se fait de vive voix, l'autre par écrit. Il est sans doute que la première est incomparablement plus utile et plus naturelle que la seconde. » Guyot, *Billets de Cicéron*, dans Cadet, *L'éducation à Port-Royal*, Paris, 1887, p. 196.

(4) Elle est plus nécessaire pour nous que pour les Allemands. « Certes, dit M. Wagnier, (*Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1884, p. 158), la langue française est pleine de ressources ; mais il n'est pas toujours aisé de s'en servir, et c'est précisément la difficulté d'approprier les ressources du français à la reproduction de la pensée des anciens, qui rend la traduction du grec et du latin en français si éminemment utile, plus utile que la traduction du grec et du latin en allemand, parce que l'allemand, par ses inversions, l'emploi des cas et la souplesse de sa construction, se rapproche plus des langues anciennes que le français. »

(5) « C'est à la traduction qu'il faut particulièrement exercer les enfants, parce que l'application qu'ils sont obligés d'apporter pour peser toutes les paroles et pour trouver le sens d'un auteur latin, exerce en même temps leur esprit et leur jugement, et leur fait autant apprendre la beauté du français que celle du latin. » Coustel, *Règles de l'éducation des enfants*, dans Carré, *Les Pédagogues de Port-Royal*, Paris, 1887, p. 167. Cf. Jaquet, p. 29.

précédente (1). Une fois l'élève avancé dans l'étude d'un auteur, on peut lui donner soit un passage préparé en classe qui fera l'objet d'une explication approfondie, soit un passage qui complète, sous le rapport du fond, ce qu'on étudie en classe ou qui, du moins, contient des épisodes instructifs. En somme, la traduction écrite est un moyen de contrôle qui permet au professeur de s'assurer si les élèves sont maîtres de leur auteur, et s'ils sont capables de rendre avec indépendance dans leur langue maternelle un texte latin ou grec.

En me voyant recommander la traduction orale et n'exiger, surtout dans les classes supérieures, la traduction écrite que de temps à autre, on m'a objecté : Comment, dans ce cas, contrôler le travail des élèves ? L'objection est spécieuse. Comment contrôle-t-on la leçon de grammaire ? la leçon d'histoire ? l'exercice de mémoire, etc. ? Ici, c'est aussi facile que là. Ou bien on fait traduire immédiatement, en s'adressant au plus grand nombre d'élèves possible, ou bien, avant de faire traduire, on questionne sur les mots ou sur l'une ou l'autre construction. Du reste, le procédé que je préconise, n'est plus à implanter chez nous. Quand j'étais en seconde et en rhétorique, je n'ai jamais traduit par écrit les auteurs portés au programme ; ce genre de traduction était réservé aux textes dictés une fois par semaine.

TRIPLE CARACTÈRE DE L'EXPLICATION. — L'explication d'un auteur est à la fois *grammaticale et lexicographique, réelle ou historique, et littéraire*. Rien de plus fondé en raison. On ne peut songer à appliquer à toutes les œuvres une critique exclusivement littéraire (2) ; on ne peut non plus traiter un auteur comme un simple recueil d'exemples pour la grammaire (3) ; on ne peut enfin le considérer comme un résumé de notions historiques, géographiques et mythologiques. Les trois genres d'explication sont absolument nécessaires, et

(1) « Je n'hésiterais pas, dit Jules Simon, (*La réforme de l'enseignement secondaire*, p. 351), à donner pour sujets de version les plus beaux passages expliqués dans la classe. L'élève en connaîtrait déjà le sens ; il lutterait surtout contre la difficulté de bien rendre les détails et de reproduire l'allure et les beautés de l'original. »

(2) Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, p. 218 : « Ce serait une faute d'appliquer à toutes les œuvres une critique continuellement et exclusivement littéraire, comme si ces grands esprits n'étaient que des modèles de style et comme si leurs ouvrages ne nous étaient proposés que pour être admirés et imités. Le professeur qui, sous prétexte d'aimer les anciens, croit devoir se récrier sur toutes leurs beautés, ne fait que distraire et lasser ses élèves ; il parle sur Sophocle, mais il empêche de le connaître. »

(3) « Trop souvent, dit M. Keelhoff (*Du rajeunissement des humanités*, dans la *Revue de l'instruction publique en Belgique*, 1892, p. 386), l'auteur n'est qu'un prétexte à commentaires ; on tue l'écrivain pour faire des démonstrations sur son cadavre. Quand on lit Horace, il ne faut pas perdre la moitié de la leçon à exposer la théorie des constructions infinitives, et quand on lit Démosthène, qu'on achève la lecture sans longues dissertations sur les modes grecs. Un professeur qui, lisant Homère, disserte longuement sur l'usage des particules, commet un péché contre le poète, un péché contre la jeunesse. »

l'importance relative de chacun d'eux dépend des connaissances des élèves et de la nature des passages lus, ou, en général, du caractère de l'auteur. Ainsi, d'un côté, il est évident que l'explication grammaticale aura au début le pas, mais qu'ensuite elle cédera de plus en plus sa place prépondérante aux deux autres genres d'explication, pour être réduite au strict nécessaire. D'un autre côté, il est clair que le commentaire sera surtout historique et géographique, s'il s'agit d'un historien; qu'il sera surtout littéraire, s'il est question d'un poète, et qu'il fera une large place à des détails nécessaires sur les institutions politiques et judiciaires, si l'auteur est un orateur (1).

Il ne suffit pas d'être fixé sur le caractère des explications qu'on doit faire prédominer, d'après le degré d'avancement des élèves et le genre de composition; il importe encore d'observer une *juste* mesure (2) dans le commentaire. Ni trop, ni trop peu d'explications, voilà la règle. C'est le principe de Sturm rappelé plus haut: « Il faut lire assez lentement pour ne rien omettre d'essentiel, et assez vite pour n'expliquer que le nécessaire. » En d'autres termes, aucune explication essentielle ne sera négligée, et les explications étrangères au but de la lecture seront rigoureusement proscrites. Qu'en résulte-t-il?

1° En fait d'explications grammaticales, on n'en donnera que si l'interprétation exacte et complète du passage le réclame, et on le fera dans la mesure nécessaire. N'oublions pas qu'une lecture bien faite amène l'élève indirectement à approfondir ses connaissances grammaticales (3).

2° On doit restreindre de même l'interprétation du fond. Ce serait une faute grave de rattacher à la lecture d'un auteur des digressions sur des questions d'histoire, de mythologie ou d'antiquités. L'explication réelle doit serrer le texte, s'y tenir exclusivement. Elle sera surtout brève et profitable (4), si, recourant à *l'intuition*, on met

(1) M. Bréal, *Quelques mots*, p. 218.

(2) « Pour trouver la mesure exacte, il suffit, disent les *Instructions françaises*, p. 449, d'avoir toujours devant les yeux le but, qui est l'intelligence complète du texte dans sa vérité et dans sa beauté. Si l'on ne perd pas de vue cet objet, on ne risque pas de s'égarer dans les préliminaires grammaticaux; mais on ne sera pas davantage induit à les supprimer: car on supprimerait du même coup une partie de l'intelligence même du texte, et justement la plus délicate, c'est-à-dire la plus nécessaire. Il faut en dire autant des explications historiques, si utiles pour éclairer l'explication, mais qui ne doivent pas non plus dégénérer en digressions capables de faire perdre de vue le principal, c'est-à-dire le texte. »

(3) O. Jäger, *Lehrkunst*, p. 378.

(4) Dettweiler, p. 225. Grâce à cet enseignement intuitif, dont j'ai fait ressortir plus haut les avantages généraux, on montre aux élèves que l'étude des monuments de l'art antique non seulement confirme, mais encore complète la tradition écrite, et, partant, on leur apprend que « la langue parlée et écrite, la langue dont les signes sont des mots, n'est pas la seule dont l'homme dispose pour traduire ses idées; mais qu'il a aussi la langue des formes qui ne se prête pas à des combinaisons moins variées et qui ne rend pas avec moins de force et de clarté les conceptions de l'intelligence et les sentiments du cœur. » « Les élèves sont trop portés à croire, dit fort bien M. G. Fougères, que la littérature existe en

sous les yeux des élèves une carte géographique, le plan d'une bataille, des gravures ou des photographies représentant le forum, l'agora, l'ancienne Rome, la cité de Périclès, des armes, des vêtements, les moyens de transport, des objets du culte, etc., ou reconstituant toute une scène : tel est, par exemple, le tableau de Gurlitt qui représente

elle-même, pour elle-même, par des moyens qui lui sont propres ; ils ignorent que ce qu'elle exprime de la vie, les hommes le disent aussi par d'autres truchements, qui sont les arts du dessin ; que les vestiges matériels d'une civilisation, édifices, ustensiles, mobilier, nous en réfractent les couleurs. »

Dans de telles conditions, l'enseignement intuitif auquel on a recours dans les leçons de langues, d'histoire et de géographie, est bien près d'être un modeste cours d'histoire de l'art. On ne peut que s'en féliciter ; mais faut-il aller plus loin, établir dans les classes supérieures un enseignement régulier, quoique sommaire ? La question est vivement discutée. M. Fleuriaux (*Revue des Humanités*, 12, *Bulletin*, p. 200) combat énergiquement l'introduction d'un cours d'histoire de l'art dans l'enseignement moyen : l'éducation esthétique doit être occasionnelle et nullement théorique. Il repousse les idées de M. Gevelle, relativement à la méthode à suivre (*Un cours d'esthétique artistique dans les classes supérieures d'humanités anciennes*, Enghien, 1905 ; Cf. H. Diptmar, *Kunstgeschichte im Gymnasialunterricht*, dans les *Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen*, 1906, p. 68) et partage l'opinion de M. Braunschvig, qui bannit la forme d'un enseignement théorique (*Revue universitaire*, 15 mars 1907, *L'éducation esthétique de l'enfant*). Voyez Bondroit, *Le cours d'art ou de formation du goût en poésie et en rhétorique gréco-latines*, rapport présenté au Congrès de l'enseignement moyen tenu à Bonne-Espérance, p. 438 et suiv. ; Derume, *Programme du Cours d'art, nécessité d'un album destiné aux élèves*, *ibid.*, p. 454 ; Gérardin, *L'utilité d'une synthèse de l'histoire de l'art et de la civilisation comme couronnement des humanités*, dans l'*Annuaire du Cercle pédagogique des professeurs sortis de l'Université de Louvain*, 1908-1909, p. 83 et suiv. ; G. Perrot, *L'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire*, Paris, 1900, p. 13 et G. Fougères, *Les réalités dans l'enseignement du grec*, dans la *Revue universitaire*, 15 octobre 1901, p. 230 ; Rambure, *A propos de l'enseignement esthétique*, dans l'*Enseignement chrétien*, 1908, p. 267 ; Steinweg, *Der Gymnasiallehrer und die Kunst*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1899, p. 433 et suiv. ; Reinhardt, *Zur Pflege der Kunst auf dem Gymnasium*, *ibidem*, 1901, p. 718 et suiv. ; Sämter, *Kunstpflege in der Schule*, *ibid.*, 1905, p. 1 et suiv. ; Schultz, *Bemerkungen zum Anschauungs- und Kunstunterricht auf dem Gymnasium*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1899, p. 549 et suiv. ; Gurlitt, *Kunsterziehung innerhalb des altklassischen Unterrichts*, *ibid.*, 1902, p. 177 et suiv.

M. Krekelberg, *Du rôle des beaux-arts dans l'instruction et l'éducation*, Tournai, 1898, tiré à part de la *Revue des humanités*, t. I, p. 108 et suiv., donne d'excellents conseils. On lira avec profit Lauteschläger, *Ueber Anschauung und Anschauungsmittel im Unterricht*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1904, p. 461 ; O. Schmidt, *Aus der Praxis des geschichtlichen und kunstgeschichtlichen Anschauungsunterrichts*, *ibid.*, 1899, p. 318 et suiv.

Comme guide général, je recommande H. Muzik, *Lehr- und Anschauungsbefehle zu den lateinischen Schulklassikern*, Leipzig, Fromme, et le même pour les auteurs grecs, *ibid.* ; et comme moyens intuitifs, les tableaux Cybulski (Leipzig, Koehler, texte explicatif), la collection Seemann (Leipzig), la collection Lehmann (Leipzig, Wachsmuth), la collection Luckenbach (München, Oldenbourg) : la collection Hoppe (*Bilder zur Mythologie und Geschichte der Griechen und Römer*, Vienne, Gräser, texte explicatif), la collection Langl (Vienne, Hoelzel), les photographies de Grosser (Leipzig), etc. ; R. Menge, *Einführung in die antike Kunst*, avec un atlas (Leipzig, Seemann) ; Baumeister, *Bilderhefte aus dem Alterthum*, München, Oldenbourg, 1889 ; Luckenbach, *Abbildungen zur alten Geschichte*, München, Oldenbourg ; Oehler, *Klassisches Bilderbuch*, Leipzig, Schmidt und Guenther ; Henders, *Bilderatlas zur Kunstgeschichte (Alterthum)*, Freiburg i. B., Herder ; Cybulski, *Die Kultur der Griechen und Römer*, Leipzig, 1905 ; Baumeister, *Denkmäler des klassischen Alterthums zur Erläuterung des Lebens der Griechen und Römer in Religion, Kunst und Sitte*, München, 1885 ; F. Baumgarten, F. Poland, R. Wagner, *Die hellenische Kultur*,

le premier débarquement de César en Bretagne : dans le fond, les falaises bretonnes d'où dévalent les ennemis montés sur leurs chevaux, qui s'engagent résolument dans l'eau ; à l'avant-plan, les légionnaires aux prises avec les nombreuses difficultés que César décrit : ils hésitent ; c'est alors que l'aquilifer, brandissant son aigle, se jette à l'eau en s'écriant : « Desilite, milites, nisi vultis aquilam hostibus prodere, ego certe meum reipublicae atque imperatori officium praestitero. » Montrez la vie qu'il y a dans ce geste de l'aquilifer, et vous jugerez de l'heureuse impression qu'en recevront les élèves pour la lecture de ce passage (1).

L'exhibition, faite à un moment opportun, ne doit pas être le prétexte de digressions inutiles : une fois le texte de l'auteur saisi dans toute sa force, arrêtons-nous dans nos explications : le but est atteint (2).

3° L'analyse littéraire est d'autant plus nécessaire, dit un pédagogue allemand (3), que les anciens ont mis un soin tout particulier à donner à leurs œuvres une forme achevée et conforme aux règles de l'art. Evitons soigneusement de la faire d'une façon superficielle et vague. Tâchons d'y mettre beaucoup de netteté et de précision. Il ne suffit pas de porter son attention sur le sujet de la composition, de le résumer, de déterminer la division du morceau en ses parties constitutives, d'étudier le choix, l'ordre, l'enchaînement des idées (transitions), la propriété des termes, les expressions remarquables et les ornements littéraires ; il faut encore ne pas oublier le côté moral (4).

CRITIQUE DES TEXTES. — Convient-il d'initier les élèves à la critique des textes ? M. Bréal le pense : « Un genre de commentaire déjà

Leipzig, 1905 ; etc. La *Revue pratique de l'enseignement du diocèse de Bruges* a dressé, t. 3, p. 61, un catalogue des tableaux, cartes murales, etc. les plus utiles pour l'enseignement intuitif. Le collège Saint-Augustin à Enghien a publié un catalogue du matériel didactique pour l'enseignement intuitif.

(1) Fauconnier, *Dans quelle mesure le matériel intuitif peut-il servir à la lecture des auteurs ?* dans *Congrès de l'enseignement moyen tenu à Bonne-Espérance, 12 et 13 septembre 1905*, Tournai, Casterman, p. 75. On trouvera dans Wauthy, *Les costumes anciens au point de vue de la lecture des auteurs*, ibidem, p. 164 et suiv., quelques bonnes observations.

(2) « Est-ce à dire qu'il faille bannir tout détail artistique dans une œuvre d'art que nous présentons en classe ? A travers le deuxième livre de Virgile, par exemple, Jupiter nous apparaît comme le maître absolu des hommes, le dieu dirigeant les événements ; cette puissance du dieu ressort si bien dans le Zeus d'Otricoli que les élèves de quatrième ont pu la saisir immédiatement. Allons-nous omettre ce détail ? Evidemment non ; mais une fois cette majesté toute puissante du dieu perçue dans cette œuvre artistique, ne pénétrons pas plus avant dans l'analyse. » Fauconnier, Rapport cité, p. 77.

(3) Schrader, p. 408.

(4) J'insiste tout particulièrement sur les réflexions morales. Quand on explique même un auteur tel que César, on ne peut les oublier. Ici on fera ressortir la bravoure, la générosité, l'obéissance militaire ; là on montrera la ruse, la perfidie, la cruauté. — Vessiot, dans l'avant-propos des *Lectures expliquées*, par Durand, Paris, 1889, p. VI, dit : « Une analyse toute matérielle, qui indique les divisions naturelles, montre la suite et l'enchaînement des idées, ne suffit pas ; elle est un commencement, un acheminement ; mais il faut aller plus loin, pénétrer plus avant ; il faut, dans le corps, atteindre l'âme. »

recommandé par Rollin, ce sont, dit-il (1), les observations sur l'histoire et la constitution du texte. Il est bon de dire aux élèves des classes supérieures par quels manuscrits un chef-d'œuvre est venu jusqu'à nous, par qui il a été d'abord publié, corrigé. L'ignorance de nos élèves, sur ce sujet, est complète : quelquefois aussi celle des maîtres. Je pourrais citer à ce sujet des passages tirés des préfaces de nos éditions scolaires, qui montrent que notre éducation est à refaire sur ce point. On trouverait des professeurs qui croient que les éditions du quinzième siècle sont les plus conformes aux anciens manuscrits. La plupart se débarrassent du travail d'éditeur par une phrase sur les témérités de la critique moderne. Admirons un peu moins les anciens et étudions-les davantage. Présentons de temps à autre aux élèves une heureuse conjecture de Scaliger ou de Bentley ; montrons-leur les leçons différentes d'une phrase difficile et invitons-les à se prononcer. De tels exercices vaudront mieux pour la culture de leur esprit que bien des exclamations d'enthousiasme. » M. Benoist (2) est du même avis : « Ce serait une faute, une tromperie même, de laisser s'accréditer dans l'esprit des écoliers cette erreur que les textes anciens sont parvenus jusqu'à nous sous la forme où nous les leur présentons. Il faut qu'ils soient avertis qu'il y a une science que l'on appelle la critique des textes, et que, dans une certaine mesure, on les fasse participer aux enseignements de cette science. Ils comprendront aussi pourquoi, dans une même classe, il peut se présenter des textes différents, et aussi pourquoi l'aspect varie dans les livres divers qu'ils ont sous les yeux, si le hasard leur fait consulter une autre édition que celle qui leur est remise en classe. D'ailleurs, la mesure de cet enseignement doit être trouvée par le professeur. » En cette matière, la prudence ne saurait être trop conseillée, et il est sage de suivre l'exemple de l'Allemagne (3), où l'on est généralement d'accord pour bannir du collège la critique des textes, exception faite des classes supérieures, où elle est très bien placée, si, par une autre leçon ou par une conjecture on peut jeter une vive lumière sur un passage, ou si l'explication des variantes, mise à la portée des élèves, permet de mieux comprendre le texte (4). Mais, comme le fait très bien remarquer

(1) Bréal, *Quelques mots*, p. 219. Cf. Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 139 et suiv.

(2) Riemann et Benoist, *Titi Livii ab urbe condita libri XXI et XXII*, Paris, 1881, p. IX.

(3) *Instructions autrichiennes*, p. 53 ; Schrader, p. 409 ; Eckstein, p. 304 ; Schiller, p. 506 ; Jäger, *Homer und Horaz im Gymnasialunterricht*, München, 1905, p. 168.

(4) M. A. Wagener, *La réorganisation des athénées et des écoles moyennes*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1882, p. 15, défend la même opinion : « Dans l'enseignement moyen, il ne s'agit pas de constituer les textes. On prend, comme point de départ, des textes tout faits. Tout au plus, de loin en

Schiller⁽¹⁾, quand les élèves ont tous le même texte, ce qui est à désirer, il n'y a pas lieu, en général, de s'occuper de variantes.

La critique des textes étant réduite le plus possible, il faut écarter des éditions à l'usage des classes les *croix* qui désignent les passages corrompus, et les *astérisques* qui marquent les lacunes ; les livres destinés aux écoliers « ne doivent ressembler ni à un cimetière, ni au ciel étoilé »⁽²⁾.

OBJET DE LA LECTURE. — Quel est l'objet de la lecture⁽³⁾ ? C'est là une question capitale, qu'on résout souvent d'une façon peu nette et peu précise.

Il faut, pour ne pas faire fausse route, distinguer avec soin trois exercices différents : la préparation commune, l'interprétation et la revision⁽⁴⁾.

Dans la *préparation faite en commun*, le professeur résout, de concert avec ses élèves, surtout les difficultés formelles⁽⁵⁾, exceptionnellement les difficultés réelles ; il s'occupe donc principalement de la grammaire et du vocabulaire.

loin, en rhétorique, lorsqu'on rencontre un passage obscur et qu'on a affaire à des élèves d'élite, peut-on se permettre de leur dire que ce passage est controversé, et discuter avec eux une ou deux variantes. Mais, en règle très générale, la critique des textes doit être bannie de l'enseignement secondaire. »

(1) Schiller, p. 506.

(2) Préface de l'édition du Salluste de Prammer (Vienne, Hoelder).

(3) A lire un excellent article de Dettweiler, *Grundsätze für die Lektüre und Interpretation altklassischer Schriftsteller*, dans les *Blätter für höheres Schulwesen*, herausg. von Hornemann, juin 1895.

(4) Sur ces divers exercices considérés au point de vue de la traduction, voyez les décisions des directeurs de la Silésie, Berlin, 1905, Weidmann. H. Ziemer les donne en résumé dans les *Jahresberichte* de Rethwisch, 1905, p. 39.

(5) Les termes *formel* et *réel* s'emploient si fréquemment qu'il importe de les définir. On s'en sert tout d'abord dans les expressions *culture formelle* et *culture réelle*. Dans tout enseignement, dit M. Bréal, (*De l'enseignement des langues anciennes*, p. 65), on peut considérer d'une part la *matière*, c'est-à-dire le contenu, les connaissances transmises, et d'autre part la *forme*, c'est-à-dire la manière d'exercer et de développer les facultés. Si vous vous contentez de livrer à vos élèves des notions toutes faites, destinées à être retenues de mémoire sans avoir d'action sur l'intelligence, comme le serait, par exemple, une liste des départements, une nomenclature scientifique, vous vous bornez à lui communiquer la *matière* de la science ; mais si vous l'obligez à un travail personnel, mettant en jeu le jugement, l'imagination ou toute autre faculté active, vous donnez en même temps un aliment à la culture formelle. « La culture *formelle* développe donc, comme le fait observer M. Carlier, *La lecture des auteurs latins au Petit Séminaire de Bonne-Espérance*, dans la *Revue des Humanités*, 5, p. 130, l'intelligence de l'élève, lui sert de gymnastique intellectuelle, et la culture *réelle* instruit l'élève dans les littératures latine et grecque, lui fait faire connaissance avec l'esprit de l'antiquité. » Les termes « enseignement *formel* et enseignement *réel* », ajoute-t-il avec raison, ont une signification plus *précise*. L'enseignement *formel* porte sur la grammaire, le vocabulaire, la stylistique, la périodologie, la prosodie, la rythmique, la rhétorique des écrivains ; l'enseignement *réel* a pour objet l'enseignement du fond des auteurs, ou la recherche de leur pensée : ce que la pédagogie moderne appelle la *lecture* des auteurs. » Voyez J. Allaer, *Enseignement réel et formel*, dans *La vie diocésaine, Bulletin du diocèse de Malines*, 1907, p. 364 et suiv.

Dans la *leçon d'interprétation* ou de lecture proprement dite, le professeur, abstraction faite de la revision du passage traduit la veille, élabore la « bonne » traduction et s'attache à faire bien comprendre le fond du passage examiné, en sorte que les explications réelles et littéraires ont la place prépondérante, pour ne pas dire exclusive.

Lors de la *revision*, le professeur s'assure si l'élève est maître de la traduction et du fond du passage qu'on a étudié la veille.

En procédant de la sorte, le maître obtient une leçon d'explication qui reste *une*, en ce sens que l'ayant débarrassée le plus possible des explications grammaticales et lexicographiques, il concentre l'attention des élèves non sur des mots, mais sur des pensées, sur le fond même ; il leur présente le passage à étudier comme formant un tout ; il leur apprend à le comprendre et à l'apprécier comme œuvre *littéraire*.

MARCHE DE LA LEÇON DE LECTURE. — Cette division établie, j'adopte, pour la leçon de lecture proprement dite, la marche suivante, qui me paraît la plus rationnelle.

1° Si le professeur le juge nécessaire, il résout, toujours de concert avec les élèves, les difficultés formelles que peut présenter le passage : à cet effet, il analyse certaines constructions ; il rend compte de tel fait grammatical, il précise le sens d'un mot, etc. Dans le cas où la préparation commune a été faite avec tout le soin désirable, le maître n'aura à revenir que bien rarement sur ces points.

2° Le professeur fait préciser *l'idée principale* : les élèves la notent, en soulignant une phrase ou plusieurs mots. Il établit ensuite d'un *mot* le lien entre le passage qu'il se propose d'étudier et celui qu'il a vu antérieurement ; il indique enfin, *d'une façon générale*, ce que le nouveau passage vient ajouter. Il s'agit ici, notons-le bien, d'*orienter* simplement l'élève, de projeter quelque lumière sur la route à parcourir.

3° Les élèves traduisent chacun le développement d'une pensée, et les fautes sont corrigées.

4° Après la traduction d'un passage formant un tout (1), on aborde

(1) « Après la traduction vient, dit Féron, p. 192, la correction avec l'explication. Celle-ci porte plutôt sur le fond de l'auteur, tandis que la préparation commune porte sur les difficultés de forme..... Elle porte sur *tout* ce qui est propre à redresser la traduction ou à faire pénétrer *plus avant* dans le sens. » On n'exclut pas toujours aussi rigoureusement de la leçon de lecture les explications formelles : ainsi, Fries, dans une leçon sur César (*Lehrproben*, 3, p. 46 et suiv.), explique à la fois les idées et la langue ; ou bien Frick, dans le plan d'une leçon d'interprétation (*Lehrproben*, 8, p. 83), étudie la forme (construction des phrases et des périodes, signification exacte des mots, recherche des expressions qui rendent le mieux le passage), et le fond (explication des divers éléments : temps, théâtre des faits, personnages, actions) ; après quoi, il approfondit encore l'interprétation sous ce double rapport et finit par des exercices (lecture de l'élève et répétition de la traduction). — Voyez R. Menge, *Schriftstellerlektüre im Gymnasium*, dans l'encyclopédie de Rein, 6^e vol. 1^{re} partie, p. 209 ; A. Busse, *Die Lektürestunde*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1904, p. 65.

l'interprétation, qui a pour but d'élaborer la « bonne » traduction et d'expliquer le fond (1). Ce double travail se fait en même temps.

5° Le professeur étudie le passage comme composition littéraire : il recherche avec les élèves la suite des idées, l'agencement des parties, le lien entre ce passage et le précédent ; il note le développement de la narration ou de l'action ; il relève les qualités et les défauts, et apprécie la valeur morale du morceau (2).

6° Il donne sa traduction modèle. Il vaut mieux qu'il ne la lise pas, mais qu'il s'habitue à traduire de mémoire, sans hésitation.

EXERCICES. — *La leçon de lecture*, comme telle, est finie ; mais il importe de l'*approfondir* au moyen d'exercices qui se font *immédiatement ou plus tard, soit à la leçon de révision, soit dans une classe spéciale*. Il y a lieu de distinguer ici, comme je l'ai dit plus haut, entre le fond et la forme, et de ne pas mêler des exercices tout à fait différents. Voici ce qu'on peut faire.

1° On fait exposer librement par l'élève ce qui a été lu, en ayant soin de le rattacher à l'ensemble de l'œuvre, et d'en faire bien ressortir le plan.

2° On groupe les détails nouveaux sur les personnages, leurs actes, leur caractère ; on groupe également tout ce qui a trait à la géographie, à l'histoire, aux institutions, à la mythologie.

3° Le cas échéant, on tire du passage un enseignement moral, dont on établit la valeur ; on en dégage des notions littéraires.

4° On explique certains faits grammaticaux, sur lesquels il n'était pas nécessaire d'insister pour traduire élégamment et comprendre le passage, mais qui se rencontrent fréquemment dans les auteurs. On profite aussi des passages traduits et interprétés pour étudier la périodologie (3), le style indirect, les formes typiques de liaison et d'argumentation, la métrique : c'est souvent là l'objet de plus d'une leçon spéciale.

(1) Dettweiler ne parle pas ici d'explications réelles : il s'en tient uniquement à l'élaboration de la bonne traduction. Il fait seulement remarquer que les questions de grammaire et de style ne sont soulevées que si elles servent à trouver une bonne traduction ou en général à faire mieux saisir le passage.

(2) Dettweiler, après l'élaboration de la bonne traduction, fait arrêter la suite des idées, le plan du passage et son lien avec celui qui le précède ; il fait noter ce qu'on a appris de neuf, en ce qui concerne les personnages, les actions, etc. ; il fait grouper les données historiques, géographiques et mythologiques, les exemples de vertus, etc. A la fin de la leçon, il fait encore synthétiser avant la traduction modèle du professeur.

(3) « Quand on aura traduit, dit Féron, p. 221, une certaine portion de l'auteur, le professeur reviendra sur la lecture. Il y trouvera des passages se prêtant à une explication intuitive de la période. Il en fera voir les membres, les parties, la subordination. Puis il donnera des applications ou imitations à faire : par exemple, il donnera une série de propositions indépendantes, que l'élève devra disposer en période. Mais on n'exigera pas que l'élève de quatrième ou de troisième ni même de rhétorique développe en période une simple proposition donnée comme sujet. »

5° On fait un exercice de vocabulaire et de phraséologie, de préférence sous la forme d'un thème de reproduction ; on fait aussi un exercice de conversation latine.

Il faut avoir soin de mettre de la mesure dans les exercices qui reprennent des points *déjà effleurés* lors de la leçon de lecture, et qui ont pour but d'approfondir l'étude de l'auteur. On ne peut les faire tous pour chaque passage. Il y a là une question de tact. Il importe, en effet, d'aller d'un pas alerte dans la lecture de l'auteur et de choisir bien à propos les moments d'arrêt.

LEÇON DE REVISION. — Le lendemain, quand le professeur reprend le passage interprété la veille, il fait le plus souvent retraduire les élèves ; à cet effet, tantôt il ne leur permet pas de relire le texte, du moins dans les classes inférieures ; tantôt il demande la traduction livres fermés : un élève lit une phrase, un autre la traduit ; parfois même, dans les classes inférieures, le professeur peut faire entrer quelques changements, pour obliger les élèves à être plus attentifs.

Telle est la règle. Cependant il convient de ne pas en abuser. La reproduction de la bonne traduction est sans inconvénient dans les classes inférieures ; mais quand le texte devient plus difficile et que la bonne traduction exige un remaniement assez profond de la phrase latine, on ne peut méconnaître les inconvénients de la reproduction de la traduction. Elle « abrutit » les élèves faibles et elle est un tourment ou, comme le dit Weissenfels (1), une « nausée » pour les bons, si le professeur exige que la classe reproduise textuellement sa traduction modèle, résultat auquel un élève ne peut arriver que par un travail pénible, ennuyeux, stérile, en grande partie machinal. La traduction n'a de valeur que si elle est libre dans la mesure du possible, si elle ne s'appuie pas servilement sur celle du maître. Certes, elle sera parfois un peu hésitante, qu'importe ? Cela vaut mieux qu'une reproduction servile de la traduction du professeur. Du reste, la traduction n'est pas tout, comme le croient des maîtres routiniers ; il y a aussi, et surtout, l'interprétation qui va au fond des pensées (2).

Au lieu de demander toujours aux élèves, au commencement de la leçon, de retraduire le texte, un bon professeur recourt à d'autres procédés de contrôle ; il les fait lire d'une façon expressive ou bien réciter de mémoire ; il les interroge sur le vocabulaire et sur certains faits grammaticaux ; il leur demande de dire ce qu'ils ont appris de nou-

(1) Dans le *Handbuch für Lehrer höherer Schulen*, p. 259 et suiv.

(2) « Il ne faut pas donner comme but à la lecture des auteurs anciens une traduction élégante en langue maternelle, dit M. Allaer, *L'enseignement réel et formel*, dans la *Vie diocésaine*, 1907, p. 430 et suiv. En effet, a) pratiquement, c'est impossible : le temps manque ; b) l'exercice principal, c'est l'explication ; c) la bonne traduction est un exercice de style à faire de temps en temps, en dehors de la lecture proprement dite ; d) au fond, la traduction est un mal... nécessaire, mais il faudrait pouvoir s'en passer. » Cf. *Lehrproben*, nos 26, 33, 80 et 98.

veau sur certains personnages ou certaines institutions; il les fait résumer, quelquefois en latin, le plus souvent en français; ou bien il les fait raconter, livres fermés. L'élève apprend ainsi à faire attention au sens, aux choses; il s'exerce en même temps à bien comprendre et à bien parler.

CONSEILS SPÉCIAUX. — Maintenant que nous connaissons la marche à suivre dans les leçons de préparation, de lecture et de revision, portons notre attention un instant sur la leçon de lecture, pour préciser certains points.

Les passages réellement beaux ne doivent pas être traduits par des élèves faibles, qui les gâteront et empêcheront la classe d'en jouir : on s'adressera aux meilleurs.

Une bonne lecture expressive est chose importante. L'élève ne peut la faire que s'il comprend bien le texte; aussi les pédagogues se divisent-ils, les uns l'exigeant dès le commencement de la leçon de lecture, parce qu'ils supposent une préparation faite avec un tel soin que le texte serait tout à fait compris, les autres ne l'admettant qu'après l'élaboration de la bonne traduction ou plutôt le lendemain. En Prusse, dans les classes inférieures, cet exercice se fait régulièrement lors de la répétition. L'élève lit, en effet, à haute voix et avec accent. Dans les classes supérieures, la lecture est abandonnée comme exercice régulier. On n'y recourt que pour certains passages. Il semble donc qu'en règle générale, avant de traduire, l'élève lira d'une façon courante; mais on exigera qu'il marque la quantité et l'accent. On lui apprend ainsi à goûter l'harmonie des langues anciennes et l'on vient en aide à l'enseignement des langues germaniques (1).

Dans les commencements, il ne faut faire lire qu'une phrase; plus tard, si le texte est plus facile, l'élève lira plusieurs phrases formant un tout.

Après la lecture, la traduction, à moins que l'élève n'ait rencontré une difficulté ou une obscurité. La solution lui est fournie, dans ce cas, avant qu'il traduise. Lorsqu'un élève traduit, il ne peut plus lire le texte : « Ce n'est plus, dit M. Féron (2), le moment de chercher le sens et de s'appuyer sur les béquilles d'un mot à mot; il faut traduire, et non pas ânonner. »

La traduction de l'élève doit être *fidèle et correcte*; elle doit se garder, en effet, de tomber dans deux fautes si communes dans nos classes. Des élèves traduisent en serrant le texte au point de se borner à substituer à chaque mot latin un mot français, sans se soucier de la construction française, en sorte qu'il est impossible de voir s'ils ont bien compris. D'autres traduisent trop librement ou paraphrasent :

(1) Mallet, art. cité, p. 367.

(2) Féron, p. 183.

ils parviennent ainsi à déguiser une intelligence incomplète ou fautive de certains détails du texte.

Il y a lieu évidemment de tenir compte des classes : au degré inférieur, la traduction est plus littérale ; au degré supérieur, plus élégante.

Il faut tâcher d'habituer les élèves à traduire des *pensées*, tandis que le plus souvent, même dans les classes supérieures, ils ne traduisent que des mots. A cet effet, soit pour tout un morceau, soit pour chaque phrase qui n'est pas simple, le maître leur fait exprimer en leurs propres termes ce que l'auteur veut dire, et, dans ce but, il les habitue à chercher l'idée fondamentale dans la proposition principale. Ce conseil que donne Schiller, nous l'avons vu, ne suffit pas. Le maître doit encore accoutumer ses élèves à rendre chaque phrase latine de différentes manières. Ils apprennent ainsi peu à peu à sentir que la pensée est la chose essentielle, et qu'on peut l'exprimer de différentes manières.

Pendant la traduction, est-il permis d'interrompre l'élève qui se trompe ? Les pédagogues sont assez d'accord pour répondre négativement. Frick admet cependant qu'on peut le faire, s'il s'agit d'erreurs grossières ; Rothfuchs, s'il s'agit de fautes qui en entraînent d'autres ; Dettweiler, s'il s'agit de fautes évidentes. Il y a là un étrange malentendu. Au fond, cette théorie se rapporte seulement à la bonne traduction élaborée avec le concours de la classe ; elle ne s'applique nullement à la première traduction (1) ; car elle présenterait alors de nombreux inconvénients. L'élève qui traduit mal, sans que le professeur le corrige, est exposé à commettre d'autres fautes ou à rester en plant, ce qui le décourage et tue sa spontanéité ; ensuite, n'est-ce pas un principe de méthodologie qu'il faut éviter avant tout les fautes et ne pas se contenter de les corriger ? Enfin, la correction peut manquer son effet, si elle porte sur un trop grand nombre de fautes. Ce sont là, il faut bien le reconnaître, de grands inconvénients, si on se place au point de vue de l'élève qui traduit. Les inconvénients ne sont pas moins graves, si l'on tient compte des condisciples qui remarquent son erreur, ou ne s'en aperçoivent pas, ou doutent de l'exactitude de sa traduction. Voyez, en effet, ce qui se passe dans la classe. Des élèves trouvent-ils que leur condisciple se trompe, ils lèvent le doigt pour pouvoir le corriger ou bien ils soufflent la bonne traduction ; en d'autres termes, ils n'écoutent plus ou ils troublent l'élève qui répond. Si, par suite d'un effort qu'ils font sur eux-mêmes, ils sont attentifs au reste de la traduction, ils sont uniquement préoccupés de retenir les fautes suc-

(1) Zagojannis, *Wann sollen die Fehler verbessert werden, die Schüler bei der Uebersetzung machen*, dans les *Lehrproben*, 72. p. 38 et suiv.

cessives, ce qui n'est pas chose aisée. Les erreurs ne sont-elles pas remarquées, elles s'imprègnent dans la mémoire des élèves, et le professeur aura de la peine à les extirper. Les élèves hésitent-ils s'il y a erreur, ce doute est mauvais : la traduction exacte et la traduction fautive ont même valeur à leurs yeux. En cas de doute, deux hypothèses sont possibles : la traduction est effectivement fautive ; dès lors, la correction doit faire disparaître le doute ; elle est en fait exacte ; l'élève le sait immédiatement, si le maître a l'habitude de corriger sur-le-champ. En résumé, lors de la première traduction, n'hésitons pas à intervenir pour corriger l'élève ; mais, quand il s'agit de l'élaboration de la bonne traduction, n'arrêtons l'élève que si la correction peut se faire par un simple mot, par une petite observation qui l'empêche de se fourvoyer ou qui redresse une faute trop grossière.

Après la traduction, le professeur demande, de préférence à toute la classe, si l'on a traduit exactement. De cette façon, il intéresse tout le monde, et il donne à plusieurs élèves l'occasion de prouver qu'ils sont bien préparés (1). Toutefois, il s'adressera aussi de temps en temps à un élève en particulier ; car plus d'un, sachant qu'il ne sera pas interrogé, s'habituerait à être distrait. Les corrections faites, la traduction sera reprise, du moins dans les classes inférieures, par un élève et même répétée par un second, si le premier a encore hésité ou si la phrase est difficile. Dans les classes supérieures, le maître en jugera chaque fois.

En même temps que le maître élabore la « bonne » traduction, il interprète le texte. Les explications se donnent pêle-mêle ; elles sont surtout réelles.

L'élaboration de la traduction est un travail délicat, où se révèle le vrai professeur. Généralement, les maîtres s'empressent de traduire, au lieu de mettre les élèves sur la voie, de leur faire trouver les mots et les tournures.

Avant de passer à la traduction modèle, le professeur fait encore traduire, d'abord par de bons élèves, ensuite par des faibles, afin de contrôler jusqu'à quel point on a compris et retenu la traduction peu à peu élaborée en classe. Telle est du moins la règle dans les classes inférieures ; elle est souvent aussi suivie dans les classes moyennes, et, le cas échéant, dans les classes supérieures (2).

(1) Eckstein, p. 297.

(2) D'après ce que Schiller dit dans Rein, *Encyclopédie*, p. 330 ou p. 28 du tiré à part, il semble demander que le professeur, après la première traduction, donne d'abord les explications grammaticales et lexicographiques, ensuite les explications réelles ; enfin celles qui concernent le fond. Avant la publication de ce travail, j'ai demandé à Schiller si on devait donner pêle-mêle les explications grammaticales et réelles ou reprendre le texte latin ou grec successivement à chacun de ces points de vue, et il m'a répondu : « La division paraît, en principe, désirable ; mais elle n'est nécessaire que si les explications, par leur

RÉPÉTITIONS GÉNÉRALES. — Les répétitions générales, voilà un point où notre pédagogie est souvent en défaut. Il est à recommander de les varier et de les multiplier. Tantôt, on reprend la traduction d'une œuvre ou d'une portion de l'auteur que l'on a lue lentement, afin que l'élève acquière une impression d'ensemble nette et précise ; il est bien entendu que si l'œuvre est trop longue pour qu'on puisse imposer à tous les élèves la tâche d'en revoir la traduction, on partage cette revision entre divers groupes d'élèves. Tantôt, on fait un exercice de vocabulaire ou de phraséologie, qui permet au professeur de s'assurer que les élèves ont retenu les mots, les expressions et les tournures de l'auteur étudié : on les présente alors dans un groupement intéressant, réel ou étymologique, selon le cas. Tantôt, on groupe les faits grammaticaux ou plus spécialement les observations éparées faites sur la langue d'un auteur, par exemple Horace. Tantôt, on fait résumer d'abord des parties considérables de l'œuvre, plus tard toute l'œuvre : on s'attache particulièrement à la suite et à l'enchaînement des idées. Tantôt, on synthétise les observations purement littéraires et on en déduit certaines règles. Tantôt, on réunit et on systématise tout ce qu'on a appris sur un personnage, sur un pays, sur certaines institutions, sur des questions d'histoire, de géographie ou de mythologie, sur l'auteur, sur la valeur de son œuvre. Tantôt, enfin, on recueille des exemples de courage, de patriotisme, d'obéissance aux lois, de fidélité, de dévouement, de reconnaissance, d'amour fraternel, ou maternel, ou filial, etc.

Ces répétitions sont préparées de loin ; car, après avoir lu un chapitre ou un certain nombre de vers, on en fait faire le résumé ou le récit par un élève ; d'une leçon à l'autre, on interroge les élèves sur les faits historiques, sur les données géographiques ou mythologiques, sur les idées morales, etc.

En prévision de ces répétitions, les élèves tiennent un petit cahier dans lequel ils notent, sous différents titres, les points les plus importants qui feront l'objet d'une répétition.

Les répétitions ne peuvent se faire au hasard ; elles doivent avoir

nombre et leurs détails, peuvent amener la confusion ; en outre, ce procédé, s'il était toujours suivi, serait pédantesque et ennuyeux. En pratique, on ne soumettra donc pas le texte à cette succession d'explications, qui le disséqueraient, le morcelleraient au point d'enlever tout intérêt. Du reste, dans la préparation commune, on résout déjà un certain nombre de difficultés grammaticales et lexicographiques. L'interprétation, ainsi débarrassée de ses accessoires, gagne en unité. Si cela ne suffit pas, on réservera pour un exercice particulier, ou pour le lendemain, certaines observations générales ou certains rapprochements. » On ne peut qu'approuver cette façon de voir. Il faut repousser ce genre d'explications que nous appellerions volontiers l'explication à tiroirs : « On ferme le tiroir de la grammaire pour ouvrir celui de la forme ; on ferme le tiroir de la forme pour ouvrir celui du fond. » (Voir Doliveux, *La lecture expliquée*, dans la *Revue pédagogique*, 1905, I, p. 254.)

lieu à des moments propices, après qu'on a vu une matière qui forme un tout, et, en particulier, à la fin de l'année.

Comment procède-t-on ? Selon le sujet, on interroge vivement les élèves en passant de l'un à l'autre, ou bien on fait traiter par écrit certaines questions, ou bien encore on charge les élèves d'exposer, du haut de l'estrade, pendant une dizaine de minutes, un sujet, qui est discuté ensuite par les condisciples.

Ainsi comprises, les répétitions sont des plus utiles et des plus intéressantes. Elles initient les élèves au travail scientifique en leur apprenant à grouper et à synthétiser des faits; elles leur donnent le sentiment de ce qu'ils savent et de ce qu'ils peuvent faire; elles mettent de l'unité dans un enseignement forcément émietté; elles fortifient les connaissances des élèves, et leur laissent une image très nette de l'auteur. L'écrivain latin ou grec se présente, en effet, à leurs yeux sous un nouvel aspect : l'étude de la pensée et de la forme littéraire attire toute leur attention. N'oublions pas non plus le profit que les jeunes gens retirent de ces exercices d'élocution, qui leur apprennent à classer avec ordre leurs idées, et à les exprimer avec clarté et correction.

Dans ces répétitions, comme aussi dans les différentes leçons, il faut toujours se préoccuper des rapports entre le passé et le présent, multiplier « les rapprochements des choses, des événements, des hommes de l'antiquité et de leurs pendants, leurs équivalents contemporains⁽¹⁾ »; il faut ne pas perdre non plus de vue la concentration, et ne jamais oublier de noter tout ce qu'il y a de commun entre les divers enseignements.

DICTIONNAIRE DES EXPLICATIONS⁽²⁾. — En dépit de bien des progrès, on abuse encore des dictées, ou tout au moins on oblige les élèves à recueillir au vol quantité de notes. Voyons ce qu'on peut raisonnablement exiger.

Rappelons-nous que réduire le commentaire au strict nécessaire et le faire fournir par la classe, c'est là toute la méthode. En conséquence, la dictée proprement dite est à proscrire, et les notes sont forcément peu nombreuses. Qu'est-ce que l'élève doit prendre par écrit ?

Il doit noter, lors de la préparation, la signification des mots nouveaux, la construction de certaines phrases difficiles, l'analyse d'une forme rare, une explication grammaticale⁽³⁾, celle-ci le plus souvent

(1) Verest, *La question des humanités*, p. 212.

(2) « La dictée des explications grammaticales, littéraires ou autres, des traductions, etc., a pour effet fatal de réduire le travail de l'élève à un enregistrement et à un exercice de la mémoire mécanique. Il faut donc la proscrire ». Verest, p. 221.

(3) Faut-il le répéter ? Dans la leçon de lecture, on ne s'occupe des règles de grammaire communes à tous les auteurs classiques que si l'intelligence du passage l'exige; il en est de même souvent des règles particulières. Dans l'étude approfondissant la forme, on renvoie à la grammaire ou à l'édition annotée.

par un renvoi à la grammaire. Pour réduire les écritures, on a proposé de remettre aux mains des élèves de bonnes préparations imprimées. Si le professeur gagne ainsi du temps en classe et n'a pas à contrôler les cahiers, dont l'exactitude laisse souvent à désirer, il n'est pas dispensé de faire avec ses élèves la préparation telle que je l'ai exposée plus haut, et il doit, par une interrogation, courant rapidement d'un banc à l'autre, forcer les élèves à être attentifs et ne pas leur permettre de se désintéresser de l'exercice en se disant qu'ils trouveront chez eux une préparation imprimée (1).

Dans la leçon d'explication, l'élève prend les résumés, soit en soulignant des mots et des phrases du texte, soit, de préférence, en notant dans un cahier les idées principales; il écrit — ce qui arrivera rarement — une explication réelle qui ne figure pas dans son édition; il fait, le cas échéant, un renvoi à la grammaire; il prend, sur le signal du professeur, — c'est au moment de l'élaboration même — la traduction élégante de certains passages; il tient au courant un petit cahier dans lequel il groupe, sous certains titres, les points les plus importants de la lecture qui feront l'objet de répétitions.

CONCLUSION : DEVOIRS DU PROFESSEUR INTERPRÉTANT UN TEXTE.

— Le premier devoir du professeur est d'inculquer à l'élève l'habitude de la méthode, c'est-à-dire de lui apprendre à travailler, à résoudre méthodiquement toutes les difficultés que présente un texte, à coordonner des observations éparses, à juger une œuvre, afin que, formé à cette discipline, il acquière le sentiment de l'exactitude et le goût du vrai. Donc qu'il s'agisse, dans une traduction, de découvrir le sens et de rechercher les mots et les tournures propres à rendre les idées trouvées; qu'il s'agisse, dans l'explication, de saisir la pensée adéquate d'un auteur, d'en apprécier la valeur morale; qu'il s'agisse, dans une répétition, de grouper les traits principaux de la civilisation antique, ce n'est pas au professeur à révéler le vrai sens, à livrer aux élèves les mots et les tournures, à donner un jugement tout fait, à synthétiser des connaissances d'ordre historique, esthétique ou philosophique, mais c'est aux élèves à trouver tout cela, guidés, conduits et soutenus par le maître.

Apprendre ainsi à travailler, à trouver le vrai et apprécier à sa juste valeur ce qui est bien ou mal, n'est pas précisément particulier à la lecture des auteurs; tout enseignement doit se proposer ce but;

(1) Mallinger a vanté les préparations de l'Enéide par Linden, dans la *Revue des Humanités*, 6, *Bulletin bibliographique*, p. 148. Thibeau, ouv. cité, p. 24, a défini le but des préparations imprimées, et Feytmans, *Annuaire du Cercle pédagogique des professeurs sortis de l'Université de Louvain 1908-1909*, p. 29, a plaidé en leur faveur. A. Grégoire a publié une préparation du Chant 1^{er} de l'Iliade (Liège, Dessain). — A lire une bonne monographie de Stettner, *Ueber Schülerpreparationen*, Hannover, 1904, et *Direktoren-Versammlungen* (Posen), 77^e vol. 1907, p. 112.

mais là ne s'arrête pas notre tâche, quand nous lisons les écrivains latins et grecs.

En effet, tout en disciplinant ainsi les esprits, tout en développant chez les élèves le sens et le goût du vrai, nous avons à leur donner une *instruction historique, littéraire et morale*. En d'autres termes, nous chercherons à les initier à la vie intellectuelle et à la civilisation de Rome et d'Athènes, et à dégager d'une œuvre une synthèse de la société antique sous ses faces multiples, et cela sans jamais négliger d'éclairer le passé par le présent ; nous aurons aussi soin de donner un commentaire *littéraire* qui, se gardant bien de tout louer, parlera à l'esprit et au cœur des élèves, formera leur goût et leur style ; enfin nous n'oublierons pas un *commentaire moral* qui sait approuver et critiquer à bon escient.

Il en résulte qu'à mon avis le nouveau programme prussien est incomplet, quand il dit que « les points essentiels de la lecture des auteurs sont : 1^e une bonne traduction qui montre qu'on est maître de la forme ; 2^e l'intelligence des idées contenues dans les textes lus ; 3^e l'initiation à la vie intellectuelle et à la civilisation de l'antiquité classique. » M. Tilman (1) est plus complet, quand, se demandant quel est le but des humanités anciennes, il répond : « N'est-ce pas d'entrer en commerce avec la civilisation antique, dont les traces sont si profondes au sein des civilisations postérieures ? N'est-ce pas de converser avec les plus beaux génies, d'écouter l'écho de leurs pensées et de leurs sentiments, de former son style et de nourrir sa plume aux inspirations d'une phrase puissante et souple, nerveuse et simple ? Et dans ce culte désintéressé du passé, n'est-ce pas de façonner l'esprit de la jeunesse à penser, à juger et à raisonner ? »

CHRESTOMATHIE (2). — Le mode d'interprétation que j'ai recommandé pour la lecture des auteurs, est applicable, *mutatis mutandis*, à l'étude d'une chrestomathie. L'emploi d'un tel livre est nécessaire au début des humanités (3). Cette chrestomathie consiste tout à

(1) Ch. Tilman, *Conseils donnés sur la préparation d'auteurs grecs et latins à domicile*, dans la *Revue des Humanités*, 3, p. 214.

(2) Voyez *Conférences professorales dans les athénées royales*, *Moniteur* du 7-8 juin 1909 ou *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1909-1910, p. 26. A quelques exceptions près, les membres des vingt conférences ont émis un vote favorable à l'extension de l'emploi des chrestomathies grammaticales. Elles tiennent pour nécessaire, dans les classes dites de grammaire, l'étude solide et soutenue par des exercices continuels de la grammaire et du vocabulaire des langues anciennes. — La plupart des conférences s'accordent à dire que la chrestomathie doit être la base des études grammaticales, la source des exercices oraux, le manuel unique de la 7^e et de la 6^e pour le latin, de la 5^e pour le grec. A partir de la 5^e d'une part, de la 4^e de l'autre, la chrestomathie serait étudiée concurremment avec les auteurs de la classe. On supprimerait du programme l'*Epitome* latin, Esope et Babrius, afin de laisser plus d'heures disponibles pour l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire à l'aide de la chrestomathie.

(3) Les Allemands abordent la lecture d'un auteur proprement dit au plus tôt en quatrième, voire même en troisième. Ils commencent donc avec une chresto-

la fois en phrases détachées et en textes suivis; il est importe que le vocabulaire soit celui de Cornélius Népos et de César, et que le fond tienne compte des autres matières enseignées dans les classes inférieures; en particulier, il esquissera l'histoire romaine tant interne qu'externe et la mythologie des anciens (1).

Il est d'usage chez nous de faire lire en outre l'*Epitome* et le *De Viris* (2). Si le fond du premier, connu des élèves, en facilite l'interprétation, il est à remarquer que les difficultés grammaticales ne sont pas graduées et que le vocabulaire ne prépare nullement la lecture des premiers auteurs. Le *De Viris* (3), formé d'extraits de divers écrivains, est, en général, trop difficile et ne permet pas, sans transition trop brusque, d'aborder Cornélius Népos.

Convient-il d'introduire plus tard, dans les classes supérieures, une chrestomathie formée de textes empruntés aux auteurs les plus divers? C'est une question que j'examinerai en m'occupant des auteurs grecs (4).

Faut-il enfin lire les auteurs latins sous la forme d'anthologies (5)? En

mathie. La chrestomathie employée en sixième et en cinquième, contient des phrases détachées et des textes suivis, dont le fond est tiré de l'histoire et des légendes anciennes, et dont les mots et les expressions sont empruntés aux prosateurs portés au programme du cours moyen. Elle prépare ainsi, sous le double rapport du fond et de la langue, la lecture des auteurs. Que doit être une telle chrestomathie? C'est une question que discute fort bien Dettweiler, p. 56 et suiv. Les sujets modernes ne paraissent pas heureux, témoin Meurer, *Pauli sextani liber*. Un autre essai, c'est celui de Gurlitt, *Lateinische Fibel für Sexta et Lateinisches Lesebuch für Quinta mit Bildern*, Berlin. Wiegand et Grieben: deux livres employés surtout, chose étrange, dans des établissements qui ne sont pas prussiens.

(1) Carlier, *La lecture des auteurs latins au Petit Séminaire de Bonne-Espérance*, dans la *Revue des Humanités*, 5, p. 155 et suiv. — Voyez H. De Bruyn, *L'emploi de l'image dans l'enseignement du latin*, dans la *Revue des Humanités*, 6, p. 144, et *Un essai de leçons de latin en VII^e avec emploi de l'image*, même revue, p. 275.

(2) Jopken, *Sur l'enseignement littéraire dans les humanités*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1874, p. 251 et suiv.; Gantrelle, même revue, 1874, p. 221; Magin, id., 1875, p. 92; Carlier, *La lecture des auteurs latins*, p. 149; Allaer, *Des moyens d'unifier l'enseignement du latin, surtout au point de vue de la grammaire, du vocabulaire et de la phraséologie*, dans l'*Annuaire du Cercle pédagogique des professeurs sortis de l'Université de Louvain*, 1903-1904, p. 8.

(3) Schiller admet le *De Viris*, en quatrième. Cf. Jäger, p. 90. — Voyez Van den Rydt, *Une leçon du De Viris en 6^e latine*, dans l'*Annuaire du Cercle pédagogique des professeurs sortis de l'Université de Louvain*, 1902-1903, p. 36 et suiv.

(4) Weissenfels, *Die Licht- und Schattenseiten der Chrestomathien*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1903, p. 1 et suiv.; p. 81 et suiv. — Les membres d'une dizaine de conférences professorales de nos athénées royales ont émis le vœu de voir figurer au programme latin et grec des trois classes supérieures au moins un recueil d'extraits d'œuvres non étudiées dans nos établissements. Cette chrestomathie littéraire serait composée de telle façon qu'elle pût servir dans les trois classes: 1^o de complément à l'étude des littératures latine et grecque et de l'antiquité en général; 2^o d'illustrations d'une histoire sommaire des littératures anciennes; 3^o de recueil de versions à faire à domicile. (*Moniteur* du 7-8 juin 1909 et *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1909-1910, p. 28.)

(5) « On se servait beaucoup autrefois des « Extraits » et des « Morceaux choisis ». Aujourd'hui, nous sommes plus sensibles au danger de présenter à

principe, il est désirable de ne voir que des œuvres entières; mais on ne peut se flatter de pouvoir toujours le faire; car le temps fait défaut. Pour remédier à cet inconvénient, on a soin de ne négliger aucun passage important, au point de vue de l'ensemble, et de relier par des résumés les passages qu'on ne traduit pas. Parfois aussi, on en lira une bonne traduction, comme le recommandent les *Instructions françaises*. On pourra encore, dans les classes supérieures, partager entre les élèves la préparation de la traduction des chapitres sur lesquels on ne veut pas insister. En classe, chacun traduit le chapitre qu'il a préparé. Tous les élèves prennent ainsi connaissance, sans grand travail à domicile, des idées de l'auteur (1).

B. — CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ DES AUTEURS.

IMPORTANCE D'UN BON CHOIX. — Dans le choix des auteurs (2), on pèche d'ordinaire doublement : d'une part, on se laisse guider, non par des principes, mais par la routine ou par des sympathies personnelles; d'autre part, on admet trop d'auteurs. Le changement fréquent d'écrivains grecs et latins crée à l'élève des difficultés sans cesse renaissantes, lui impose un travail continu de déchiffrement, l'empêche de voir facilement les progrès qu'il fait. Lui laisse-t-on, au contraire, le temps de se familiariser avec un auteur, l'étude en devient plus aisée et plus agréable : le retour des mêmes mots, des mêmes expressions, des mêmes tournures de phrase, lui permet de traduire plus vite, de mieux apprécier ce qu'il lit, de s'y intéresser davantage; il est tout heureux de recueillir le fruit des peines qu'il s'est données dans le commencement.

Je demande donc qu'on soit plus rigoureux dans le choix des auteurs, et qu'on en lise moins.

l'esprit des enfants des fragments qui, détachés de leur place naturelle, perdent une partie de leur intérêt historique, de leur vérité et de leur beauté. » (*Instructions françaises*, p. 452.)

(1) Verest. *La question des humanités*, p. 289; Schiller, dans Rein, p. 15 du tiré à part ou p. 217 de l'*Encyclopédie*.

(2) F. Collard, *Les auteurs latins au Collège*, Louvain, 1903, ou dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1901, p. 159 et 1903, p. 226. On remarque, à l'heure actuelle, chez un certain nombre d'hommes d'école, le désir d'étendre le canon des auteurs grecs et latins. En Autriche, Kukula et Martinak sont à la tête de ce mouvement. Voyez, par exemple, Kukula, Martinak et Schenkel, *Der Kanon der altsprachlichen Lektüre am österreichischen Gymnasium*, Leipzig, Teubner; et Ziemer, dans les *Jahresberichte* de Rethwisch, *Latein*, 1906, p. 36; 1907, p. 12 et 40; 1908, p. 49. On se pose pour le latin la même question que pour le grec, et certains voudraient une chrestomathie dans le genre de celle de v. Wilamowitz (ce que je discuterai plus loin), Cf. W. Jung, *Empfiehl sich vom Standpunkte der gymnasialen Schulpraxis eine Chrestomathie der lateinischen Literatur*, dans le *Monatschrift für höhere Schulen*, 1903, p. 522 et suiv.; *Direktoren-Versammlung* (Hannover), 1903, p. 49 et suiv.

PRINCIPES. — Pour figurer dans un programme d'humanités, un auteur doit satisfaire à certaines conditions.

1° L'auteur présentera toute garantie au point de vue moral ; 2° il sera classique, ce mot étant entendu dans un sens assez large ; 3° son œuvre aura une importance réelle (1) ; 4° elle sera intéressante ; 5° elle ne dépassera pas les forces des élèves.

A ces conditions, qui concernent chaque auteur pris isolément, viennent s'en ajouter d'autres, qu'exige le programme général : 1° l'ensemble des auteurs admis sera tel qu'il fera connaître aux élèves, autant que possible, les divers genres littéraires, et qu'il présentera, partant, assez de variété ; 2° il ne comportera cependant qu'un nombre d'auteurs relativement restreint, de façon que les élèves aient le temps de se familiariser avec la manière de chacun d'eux ; 3° il ménagera une transition facile et naturelle entre les différents auteurs ; 4° il tiendra compte de la concentration de l'enseignement.

CONCLUSION. — Tels sont les principes admis par les pédagogues. Si nous en tenons compte, quels auteurs latins adopterons-nous ? Tout le monde est d'accord, je pense, pour inscrire au programme Cornélius Népos, César, Tite-Live, Cicéron, Phèdre, Ovide, Virgile et Horace. Mais convient-il d'ajouter à cette liste Salluste, Quinte-Curce, Pline le Jeune et Tacite ?

C. — AUTEURS DISCUTÉS.

1. — Salluste.

Cet écrivain doit être écarté, si on ne lit pas les *Catilinaires*, qu'il explique et complète pour le fond, et si l'on n'admet pas Tacite, qu'il prépare au point de vue de la langue. Les sujets qu'il traite ne cadrent pas assez avec le reste des études et ne sont pas assez importants en eux-mêmes. Sa concision, qui le rend parfois obscur, la teinte archaïque de son style, ses emprunts à la langue populaire, tout cela ne permet pas de le mettre sur la même ligne que les autres écrivains latins inscrits au programme. Il a des qualités (2), mais il ne mérite pas d'être lu au détriment des auteurs que nous devons admettre (3).

S'il est une raison qui milite en sa faveur, c'est le peu d'étendue de ses œuvres et la possibilité d'en voir en entier l'une ou l'autre ; or le

(1) « Puisque nous ne pouvons lire que fort peu avec nos élèves, nous ne devons pas nous perdre avec eux en lisant des écrits d'un intérêt seulement secondaire, » dit Weissenfels, *Handbuch*, p. 301.

(2) Weissenfels insiste beaucoup sur ses qualités (p. 276).

(3) Si on lit Salluste, on s'appuiera, dans l'interprétation réelle, sur Kubik, *Realerklärung und Anschauungs-Unterricht bei der Lektüre des Sallust und des Bellum civile Caesars*, Wien, 1901. Voyez aussi : Eussner, *Sallust in der Schule*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 22, p. 801.

programme des athénées belges ne se soucie pas de cet avantage : il ne prescrit que des *extraits* !

2. — Quinte-Curce.

Schrader ⁽¹⁾ trouve que Quinte-Curce peut être lu en troisième supérieure, aussi longtemps qu'il ne s'agit que d'apprendre à traduire ; mais, ajoute-t-il, son style maniéré ne supporte pas la comparaison avec la langue coulante et transparente de César. Weissenfels et Schiller se prononcent plus catégoriquement en faveur de Quinte-Curce. Cette lecture cadre, pense Schiller ⁽²⁾, avec l'histoire grecque qu'on étudie dans cette classe, et elle permet de nombreux rapprochements avec les auteurs grecs, allemands et français qu'on y lit. Alexandre est un guerrier qui plaît aux élèves et auquel ils s'intéressent vivement. La langue de Quinte-Curce se rapproche de celle de Tite-Live et de Cicéron. Rhéteur, moraliste, plus d'une fois romancier, il attire certainement les élèves. Si on laisse de côté les discours qui sentent la déclamation et la recherche, on doit reconnaître qu'il a su donner au récit des faits une forme dramatique fort attachante. En un mot, ce qui plaide en faveur de cet écrivain, c'est, aux yeux de Schiller, l'avantage qu'il présente pour la concentration sous le rapport du fond et de la forme, et c'est l'intérêt qu'il excite chez les élèves. Ces motifs ne me paraissent pas suffisants ; à mon avis, il n'est permis d'en tenir compte que s'il est prouvé qu'on peut l'admettre sans nuire à la lecture d'auteurs importants. Quoi qu'on puisse dire, Quinte-Curce, considéré soit comme historien, soit comme écrivain, n'atteint pas à la perfection des grands prosateurs latins. M. Dosson ⁽³⁾, qui, par ses études, doit avoir un faible pour lui, croit pouvoir seulement affirmer, « en se plaçant au point de vue général, qu'il est le premier des historiens de second ordre ». « On ne peut, dit-il encore ⁽⁴⁾, lui donner la qualification de classique : si l'on a dit que Tite-Live est le Virgile de l'histoire, on pourrait dire peut-être que Quinte-Curce en est le Lucain. »

Quand on le lit dans les classes, il sert de transition entre César et Tite-Live.

3. — Pline le Jeune.

Les lettres de Pline le Jeune ne présentent pas l'intérêt dramatique de la correspondance de Cicéron, fait observer M. Waltz ⁽⁵⁾ ; elles

(1) Schrader, p. 380, traduit par Féron, p. 248.

(2) Schiller, p. 512.

(3) Dosson, édition de Quinte-Curce, Paris, 1884, p. XVI.

(4) Dosson, *Étude sur Quinte-Curce, sa vie et son œuvre*, Paris, 1887, p. 312.

(5) Waltz, *Choix de lettres de Pline le Jeune*, Paris, 1883, p. XIII et p. XVIII.

n'ont pas la saveur d'une correspondance réelle, sans calcul, sans fard, ou plutôt le charme de la conversation intime d'un grand homme avec des amis auxquels il ne déguise rien. Tout y est trié, réfléchi, calculé. L'amour exagéré de la réputation a nécessairement fait tort à l'homme et à l'écrivain.

Pline le Jeune, élève de Quintilien, imitateur de Cicéron, est de tous les écrivains de son temps celui qui s'éloigne le moins, par la langue et le style, de l'époque classique. Cependant il était trop de son temps par son éducation, son goût, le désir d'être applaudi, pour ne pas se laisser pénétrer de tous les caractères de l'âge d'argent : abus des formes sentencieuses, des expressions poétiques, antithèses, symétrie et opposition artificielle des mots, affectation de brièveté et de noblesse, personnifications, métaphores hardies, jeux de mots, etc. (1).

Voilà les défauts qu'on reproche à Pline le Jeune. On fait valoir en sa faveur les considérations suivantes (2). Ses lettres nous fournissent des détails précieux sur la situation politique de l'époque, sur l'administration provinciale, sur les mœurs et les usages de la vie privée, sur la littérature. On y apprend à connaître les personnalités marquantes ; on y lit des nouvelles intéressantes, par exemple l'éruption du Vésuve. Avant tout, on y goûte la conversation d'un homme d'esprit et de cœur : Pline nous apparaît, dans ses lettres, sous le meilleur jour comme fil, époux, ami, maître d'esclaves ; il est animé des sentiments les plus généreux et il ne laisse échapper aucune occasion de louer la vertu. Bref, le contenu de ses lettres est instructif et intéressant pour la jeunesse, et la forme en est agréable et aisée (3).

Chez nous, les lettres de Pline sont inscrites en rhétorique ; en France, en seconde. La Prusse ne les admet pas.

Quelles que soient ses qualités, il me paraît difficile, si je tiens compte du peu de temps dont nous disposons et des conditions générales d'admissibilité des auteurs, de faire figurer dans notre canon des classiques latins un écrivain qui n'a ni la valeur ni l'importance des autres.

(1) Waltz, p. 237.

(2) Kreuser, *Die Briefsammlung des jüngeren Plinius als Schullektüre*, Progr. des Progym. zu Pruem, 1891 : Kukula, dans la *Zeitschrift für die österr. Gymnasien*, 1905, p. 818 et suiv.

(3) « On lui a fait un grief d'avoir, en composant ses lettres, songé autant au public qu'à ses correspondants ; on lui reproche ses coquetteries de style, son manque de naturel, ses morceaux qui ressemblent à un beau devoir d'écolier, ses phrases taillées à facettes. Ces critiques, quoique justes jusqu'à un certain point, ne peuvent nous faire oublier le bonheur d'expression, l'urbanité exquise, l'aimable enjouement, la délicatesse et la noblesse de pensée qui règnent dans les lettres de Pline et qui les rendent attrayantes ». (Thomas, *La littérature latine*, Bruxelles, 1894, p. 232).

4. — Tacite (1).

ŒUVRE HISTORIQUE. — Le talent de Tacite se laisse deviner dans son premier ouvrage, le *Dialogue des orateurs*, se révèle dans l'*Agricola* et la *Germanie*, et arrive à sa pleine et forte maturité dans les *Histoires* et les *Annales* (2).

Ces quatre derniers ouvrages sont prescrits, pour la seconde et la première, dans le dernier programme français. En Prusse, les deux premières lisent la *Germanie* (au moins jusqu'au chapitre 27), l'*Agricola* ou des passages choisis du *Dialogue*, des extraits des *Histoires* et des *Annales* (particulièrement les chapitre qui se rapportent aux Germains). Chez nous, le programme officiel des athénées ne comporte pas Tacite; mais, dans notre enseignement libre, on lit souvent soit l'*Agricola*, soit la *Germanie*, soit des extraits des *Annales*.

En somme, c'est le *Dialogue des orateurs* qui est le moins lu. On a parfois contesté que Tacite en fût l'auteur; il est cependant très vraisemblable que cet ouvrage est bien de lui. C'est, certes, un chef-d'œuvre de la critique littéraire, plein de réminiscences de Cicéron, bien que l'influence de Sénèque s'y manifeste en maint endroit. Mais cette œuvre n'est pas, au point de vue des classes d'humanités, assez importante pour en supplanter d'autres.

L'AGRICOLA. — L'*Agricola* est un éloge historique. Ce n'est pas toutefois uniquement un monument érigé par la piété filiale. L'auteur paraît, en effet, avoir eu pour but principal de défendre les principes politiques auxquels son beau-père et lui-même avaient conformé leur conduite sous le règne de Domitien (3).

L'*Agricola* est considéré, à juste titre, comme un chef-d'œuvre, quoique certaines parties ne soient pas à l'abri de la critique. Si l'on sent encore l'influence de Cicéron, les points de ressemblance avec Salluste sont plus nombreux : comme lui, il a une introduction, des discours, des digressions et un épilogue; comme lui, il se soucie peu de donner des chiffres et de préciser les dates; comme lui, il aime les antithèses et d'autres figures. Le discours de Calgacus rappelle d'une manière frappante Salluste; d'autres passages portent aussi, bien qu'à un degré moindre, cette même empreinte, et beaucoup de détails sont des réminiscences de cet auteur ou des variations sur son style (4).

(1) Dettweiler, *Die Tacituslektüre*, dans les *Lehrproben*, 7, p. 93 et suiv., H. Willenbücher, *Die Annalen des Tacitus und ihre Erklärung in der Schule*, dans les *Lehrproben*, 80, p. 23 et suiv.

(2) Pichon, *Histoire de la littérature latine*, Paris, 1898, p. 678.

(3) Gantrelle, *Contributions à la critique et à l'explication de Tacite*, Paris et Gand, 1875, p. 3.

(4) Teuffel, *Geschichte der römischen Litteratur*, Leipzig, Teubner, n° 335, note 2; trad. 2, p. 307.

LA GERMANIE. — La *Germanie* n'est ni une satire préméditée des mœurs romaines, ni un pamphlet politique, mais une simple étude géographique et ethnographique sur des peuples intéressants par eux-mêmes et surtout par leurs relations avec les Romains. Malgré certaines erreurs et de fréquentes inégalités dans la composition, il n'en est pas moins vrai que c'est une admirable introduction à l'histoire de l'Allemagne, ou plus généralement de l'Europe moyenne et occidentale. Dans cet ouvrage, qui a une couleur oratoire, on voit facilement l'imitation de Salluste (1)

LES HISTOIRES ET LES ANNALES. — Les deux œuvres capitales de Tacite sont les *Histoires* et les *Annales*. Les *Histoires* racontaient les règnes de Galba, Othon, Vitellius, Vespasien, Titus et Domitien. Nous n'en avons conservé que les quatre premiers livres et la moitié du V^e jusqu'à l'année 70.

Les *Annales* allaient de la mort d'Auguste jusqu'à celle de Néron, c'est-à-dire jusqu'à la date où commencent les *Histoires*. Il nous manque les années 29-31, 37-67, (entre autres, par conséquent, le règne de Caligula tout entier), et 66-68.

« Les *Annales* et les *Histoires* réunies forment, dit M. Thomas (2), une vaste composition dont nous pouvons encore admirer, toute mutilée qu'elle est, la majestueuse ordonnance et la superbe exécution. Sans doute, l'historien n'a pas embrassé son sujet tout entier ; son attention se concentre sur Rome, sur le gouvernement, sur les hautes sphères de la politique ; le caractère et la conduite des empereurs et des grands personnages, les intrigues du palais, les débats du sénat, les procès retentissants, les sinistres exploits des délateurs, les catastrophes émouvantes, les mutineries militaires, les guerres civiles et étrangères, voilà les seuls objets qui lui semblent dignes d'être rapportés. Il ne s'occupe guère de l'état des provinces, de la condition des classes inférieures, de la marche de la civilisation. Mais ce qu'il a saisi, il l'a saisi d'une étreinte puissante. » En effet, si sa méthode historique ne satisfait pas entièrement aux exigences des modernes, il est, avant tout, un moraliste pénétrant et profond et un peintre admirable des grandes scènes historiques. Quant à son style, ses habitudes oratoires, qu'on remarque dans ses premiers écrits, diminuent beaucoup dans les *Histoires*, dont le style est cependant encore riche et fleuri, et disparaissent en grande partie dans les *Annales*, où domine le style coupé, concis et grave (3). Ce dernier ouvrage est l'œuvre véritable de sa maturité.

(1) Geffroy, *Rome et les Barbares, Etude sur la Germanie de Tacite*, Paris, 1874 ; Brunot, *Etude sur le De moribus Germaniae*, Paris, 1883 ; Dubois-Guchan, *La Germanie*, Paris, Didier. — F. Cramer, *Tacitus' Germania in der Prima*, dans le *Monatsschrift für höhere Schulen*, 1905, p. 649 et suiv.

(2) Thomas, p. 219 et suiv.

(3) Gantrelle, *Grammaire et style de Tacite*, p. 54.

CONCLUSION. — Tacite est donc regardé avec raison comme le prince des historiens romains (1). Devons-nous l'inscrire dans nos programmes ? « Nous manquons de temps pour la lecture de Tacite. Cet auteur est trop difficile pour des élèves qui n'ont que quatre à cinq années de préparation, puisque des pédagogues éminents (2) jugent cette lecture au-dessus des forces des élèves qui ont huit ou même neuf années d'études solides et sérieuses. Toutefois, je ferais une concession en faveur de l'*Agricola*, qui est plus facile et que la tradition a maintenu dans nos programmes. » Voilà ce qu'écrivait en 1889 M. Féron (3). Depuis, il faut croire qu'il a fait aussi une concession en faveur des *Annales*, puisqu'on les lit à Bonne-Espérance.

Pour ma part, je crois qu'il faut laisser ici le professeur juger s'il lui est possible de lire avec profit cet auteur, eu égard au temps dont il dispose et aux connaissances de ses élèves : la solution ne sera pas la même chaque année.

Remarquons, en terminant, que les idées des pédagogues se sont un peu modifiées en ces dernières années. Ainsi Dettweiler (4) ne veut pas de l'*Agricola*, parce que ce personnage est trop peu important, et que la conquête de la Bretagne ne se rattache guère au reste de l'enseignement. C'est vrai, mais cette œuvre a l'avantage de n'être pas étendue. Schiller (5) voudrait « compléter l'étude de Tacite par un choix de passages de Velleius Paterculus, de Pline le Jeune et de Sénèque ; car, à lui seul, Tacite ne suffit pas pour connaître l'empire. » L'historien a évidemment fait tort ici au pédagogue. J'ajoute enfin que la *Germanie* offre pour les Allemands un intérêt tout particulier, et que nos voisins, en lisant les *Annales*, font choix de tous les passages qui se rapportent à leur pays.

(1) Eckstein ne l'admet que pour des élèves mûrs. Schrader le réclame seulement pour la dernière classe, côte à côte avec Cicéron. Pour Boeckh, la lecture de Tacite dans les humanités est tout simplement du charlatanisme. Voyez Féron, p. 270. Weissenfels, qui tend plutôt à ravaler Tacite, propose (p. 277) de lire quelques pages des *Annales*, rejette les *Histoires*, admet les 27 premiers chapitres de la *Germanie*, trouve beaucoup de choses intéressantes dans l'*Agricola* et recommande chaudement le *Dialogue des Orateurs*. Cf. Weissenfels, *Kernfragen des höheren Unterrichts*, Berlin, Weidmann, p. 276.

(2) Boissier, *Tacite*, Paris, 1903 ; le même, *L'opposition sous les Césars*, Paris, Hachette ; Dubois-Guchan, *Tacite et son siècle*, Paris, 1861 ; Fabia, *Les sources de Tacite dans les Histoires et les Annales*, Paris, 1893. — Si on le lit, à noter Kubik, *Realerklärung und Anschauungs-Unterricht bei der Lektüre des Tacitus*, Wien, 1897.

(3) Féron, p. 270.

(4) Dettweiler, p. 200.

(5) Schiller, dans Rein, *Encyclopédie*, p. 316 ou p. 14 du tiré à part.

D. — INTERPRÉTATION SPÉCIALE DES AUTEURS
ADMIS GÉNÉRALEMENT (1).

Après avoir rejeté Quinte-Curce et Pline le Jeune et laissé en suspens la question de savoir s'il faut lire Salluste et Tacite, j'ai à préciser le mode d'interprétation spéciale des auteurs inscrits généralement dans les programmes, Cornélius Népos, César, Tite-Live, Phèdre, Ovide, Virgile et Horace.

1. — Cornélius Népos.

RAISONS DE L'ADMISSIBILITÉ DE CET AUTEUR. — Il nous reste de Cornélius Népos le livre de *De excellentibus ducibus exterarum gentium* et les biographies de *Caton* et d'*Atticus*.

En dépit de certaines objections concernant la forme et le fond (2), cet auteur est maintenu dans les programmes des divers pays, et cela pour plusieurs raisons (3). 1° La biographie est un genre littéraire qui convient aux jeunes gens : elle leur plait et les intéresse, surtout quand elle est anecdotique. 2° Les *Vies* de Cornélius Népos sont des morceaux peu étendus, qu'on embrasse facilement dans une répétition, qu'on ne doit pas disséquer et qu'il est aisé, une fois traduits, de mettre en rapport avec les leçons de grammaire. 3° Elles peuvent être considérées, sans exagération, comme des *sources* qui nous font connaître la vie de l'homme antique. 4° Elles complètent l'enseignement de l'histoire grecque et romaine ; tout en rappelant les faits

(1) Dresser la liste des éditions recommandables eût grossi démesurément mon cours. J'ai dû y renoncer. Qu'il me suffise de rappeler les collections des plus utiles : nos éditions belges dont plusieurs sont vraiment remarquables, par exemple : le *Cornélius Népos* et le *César* de Roersch, le *Salluste* de Thomas, le *Pro Milone* de Wagener, etc. ; les éditions savantes de Hachette ; la collection des classiques de Hachette ; la collection de Colin à Paris ; les éditions Teubner, soit un texte et des notes, soit un texte, un commentaire et un fascicule auxiliaire ; les éditions de Weidmann à Berlin, de Velhagen et Klasing à Bielefeld et à Leipzig, de Schönningh à Paderborn, de Perthes à Gotha (commentaire en dessous du texte ou séparé), de Halle (Waisenhaus), d'Aschendorff à Münster, de Gödel à Hannover, de Freytag à Vienne.

(2) Eckstein résume l'état de cette question et la discute, p. 209 et suiv. La discussion est traduite par Féron, p. 254-55. Cf. Perthes, *Zur Reform*, II, p. 28.

(3) « La littérature latine ne nous offre guère d'ouvrage plus simple, plus clair, plus intéressant sous la forme biographique et anecdotique. » (*Revue de l'Instruction publique en France*, 1865, p. 244). Dans un bon article, F. J. Holly, *Die Nepos-Lektüre in Quarta*, dans le *Gymnasium*, 7^e année (1889), p. 585 et suiv., montre les avantages que présente la lecture de cet auteur. Weissenfels les résume aussi très bien (*Das Lateinische*, dans le *Handbuch für Lehrer höherer Schulen*, p. 270). Cauer, dans l'Encyclopédie de Loos, I, p. 949, défend énergiquement Cornélius Népos, que certains pédagogues voudraient exclure de nos classes. Voyez le travail de Daichendt, cité plus loin, ainsi que l'édition de Fügner (Leipzig, Teubner).

généraux, elles font ressortir le rôle des personnages, le côté humain, si je puis m'exprimer ainsi, de l'histoire (1).

CHOIX. — On n'a pas le temps de lire tout Cornélius Népos. Un choix de biographies s'impose donc. On s'attachera d'abord à faire connaître par quelques vies les trois périodes de l'histoire grecque que l'on trouve dans Cornélius Népos, les guerres médiques, la guerre du Péloponnèse et l'hégémonie de Thèbes. Les biographies de Miltiade, de Thémistocle, d'Aristide et de Pausanias ou de Cimon représenteront la première période ; celles d'Alcibiade (2) et de Lysandre, la seconde ; la vie d'Epaminondas, la troisième (3).

On passera ensuite à l'histoire romaine : en lisant les vies d'Hamilcar et d'Hannibal, on étudiera les guerres puniques.

INTERPRÉTATION (4). — L'introduction sera extrêmement courte : elle donnera en quelques mots la biographie de Cornélius Népos et fera connaître son œuvre d'une façon générale : on parcourra les titres, et on montrera, tout en s'appuyant sur les connaissances historiques des élèves, que la plupart des héros leur sont connus. Cela suffira. Donc pas de critique littéraire, pas d'observations sur les particularités de la langue, ni sur les erreurs de l'auteur en histoire et en géographie.

Avant d'aborder une biographie, on reverra brièvement, en interrogeant les élèves, ce qu'ils connaissent du héros.

Au commencement, l'élève sera arrêté par le vocabulaire et par la grammaire (5). On ne pourra donc pas immédiatement poursuivre le but proprement dit de la lecture, ni l'atteindre tout à fait.

Les explications de cet auteur, inscrit chez nous en cinquième, seront, quoi qu'on en dise, surtout grammaticales. On se gardera toutefois d'en donner, quand l'intelligence du passage ne le demande pas, et on évitera d'entrer dans certains détails, sans suivre un plan qui arrête d'avance l'ordre dans lequel le professeur étudiera les faits grammaticaux, et qui en détermine le développement d'après la fréquence ou la rareté des faits observés. Les explications grammaticales auront surtout leur place dans la leçon de préparation et dans certaines leçons de révision.

(1) Dettweiler, p. 120 et suiv.

(2) On en supprimera les passages scabreux.

(3) Dettweiler, p. 122.

(4) W. Böhme, *Eine Neposstunde in Quarta*, dans les *Lehrproben*, 12, p. 66 ; Bolis, *Miltiades, der Sieger von Marathon*, *ibid.*, 98, p. 12 ; *id.*, *Des Miltiades Ende*, *ibid.*, 98, p. 24.

(5) Lupus, *Der Sprachgebrauch des Cornelius Nepos*, Berlin, Weidmann ; Kleist, *Die Phraseologie des Nepos und Caesar*, Berlin, Weidmann ; Bähnisch, *Sämmtliche Sätze des Cornelius Nepos in vollständiger oder verkürzter Form zusammengestellt und geordnet nach den Regeln der Grammatik*, Leipzig, Teubner ; Böhme, *Nepossätze zur Einübung der lateinischen Syntax in Quarta*, Berlin, Weidmann ; Köhler, *Der Sprachgebrauch des Corn. Nepos in der Kasus-syntax*, Gotha, Perthes ; Schäfer, *Nepos-Vokabular*, Leipzig, Teubner.

Les explications réelles seront brèves et concises. Chaque fois qu'on le pourra, on fera appel aux connaissances historiques des élèves : c'est ainsi que les leçons d'histoire et de latin se lieront et se prêteront un mutuel appui. D'un mot, on corrigera, ajoutons-le, une erreur, une inexactitude.

On ne négligera pas les moyens intuitifs (1) : on se servira de la carte de la Grèce et de l'Italie ; on tracera le plan des champs de bataille ; on montrera des vues d'Athènes, de Marathon, des Thermopyles, etc.

Dans l'explication du fond, on attachera une importance toute particulière au côté moral. Ces biographies conviennent, en effet, fort bien à un enseignement de ce genre : ce qui n'est pas étonnant, puisque Cornélius Népos a compris et écrit l'histoire comme une sorte de morale en action. Daichendt (2) l'a fait ressortir avec un vrai sens pédagogique : il a montré, dans un tableau d'ensemble très méthodique, tout ce que cet écrivain nous apprend sur les devoirs de l'homme envers les dieux, envers lui-même, envers le prochain, envers la famille et l'Etat. On ne saurait trop approuver cette tendance du commentaire qui vise à la formation du caractère des élèves. Les notions sont groupées plus tard, soit autour du même personnage, soit sous une rubrique générale, par exemple : devoirs envers le prochain, où diverses subdivisions interviennent ; ici des qualités à imiter, là des défauts à éviter.

Enfin, on insistera sur la suite des idées et sur le plan ; on fera fréquemment résumer par l'élève, ou bien encore on lui demandera de raconter ce qu'il a lu.

Une biographie est-elle terminée, on fera des exercices de récapitulation. Dans ce but, les élèves tiennent un cahier dans lequel ils réservent quelques pages pour chacun des points suivants (3).

1. Personnages : *a*) origine et jeunesse ; *b*) caractère ; *c*) actes (guerre et paix) ; *d*) jugement porté.

2. Evénements importants.

3 La guerre (armements, divers genres de combats, vainqueurs et vaincus).

4. La vie en temps de paix (religion, institutions judiciaires, éducation et instruction, commerce et industrie).

5. Caractéristique des principaux peuples : Perses, Lacédémoniens, Athéniens, Thébains, Romains et Carthaginois.

6. Localités importantes.

(1) A recommander l'édition illustrée d'Erbe (Stuttgart, Neff).

(2) Daichendt, *Die Lektüre des Cornelius Nepos mit Bezug auf die Charakterbildung der Schüler*, Bistritz, 1890.

(3) Dettweiler, p. 154.

7. L'auteur : a) sa personne ; b) sa conception de l'histoire : but ; caractères généraux de son œuvre ; sa tâche d'historien ; son talent de biographe ; sa valeur littéraire ; c) sa morale.

Ces répétitions se font non seulement après chaque biographie, mais encore à la fin de l'étude de l'auteur ; on néglige alors des détails qui ont pu prendre place dans les répétitions particulières, mais on insiste surtout sur ce qui a trait à l'auteur.

On a soin de rapprocher, si on le peut, des biographies, soit dans leur ensemble, soit dans certains points ; on compare, par exemple, Miltiade et Thémistocle, Aristide et Épaminondas, Alcibiade et Thémistocle ; on étudie, chez les Spartiates et les Carthaginois, l'amour de la patrie, qui se montre dans une haine implacable de l'ennemi héréditaire ; etc.

On a voulu corriger ⁽¹⁾ le texte de Cornélius Népos au point de vue de la grammaire et de l'histoire. Schrader, Eckstein et Cauer ont combattu ce procédé, que Schiller a le tort d'admettre. Dettweiler n'attache pas grande importance à cette question ; il demande que, si on retouche Cornélius Népos, on le fasse le moins possible.

2. — César. ⁽²⁾.

SON IMPORTANCE. — Ce qui caractérise César, c'est une dévorante activité : la guerre, la politique, l'administration, les réformes de tout genre, l'étude des lettres, il embrasse tout.

Le cours d'histoire a fait connaître aux élèves l'homme politique, le capitaine, le réformateur. Le cours de latin, tout en rappelant et approfondissant certains de ces points, leur révélera le grand écrivain.

De son œuvre littéraire, qui était pour lui un moyen de réclame, il ne nous reste que les *Commentaires* : le *De bello gallico* et le *De bello civili*.

LA GUERRE DES GAULES. — Les *Commentaires de la Guerre des Gaules* figurent dans tous les programmes scolaires, et personne, que je sache, ne songe à les en déloger ⁽³⁾. C'est, en effet, une œuvre littéraire de premier ordre, remarquable par la pureté de la langue, la

(1) Par exemple : Ortman, Lattmann, Häckermann, Völker et Vogel.

(2) F. Zelzinger, *Zur Methodik der Caesarlektüre in der Quarta*, Pettau, 1889 ; W. Fries, *Eine Caesarlektion in Obertertia* (bell. g. IV, 12), dans les *Lehrproben*, 3, p. 48 et suiv. ; G. Ihm, *Entwurf zu einer Behandlung von Caes. bell. g. II, 25, in der Untertertia*, ib. II, p. 12 et suiv. ; R. Berndt, *Neue Vorschläge zur Gestaltung der Caesarlektüre auf der Tertia der Gymnasien*, ibid., 86, p. 52 et suiv. ; M. Schmitt-Hartlieb, *Zur ästhetischen Würdigung von Caesar*, B. G. 1, 1, ibid., 85, p. 104 et suiv. Dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1901, p. 247 et suiv., et 1902, p. 39 et suiv., M. Gérardy a analysé la suite des idées dans un certain nombre de chapitres.

(3) Weissenfels (ouv. cité, p. 271 et suiv.) n'est pas enthousiaste de César ; il veut en réduire la lecture le plus possible.

clarté et la simplicité du style, et écrite par un des personnages les plus illustres de l'antiquité. L'intérêt historique ne le cède pas au mérite littéraire. Les *Commentaires* sont une source importante pour l'histoire de ces guerres et de ces peuples dont César parle, la géographie de leur pays et la stratégie des Romains. Il y a plus. Ils nous touchent de près, puisqu'il nous peignent le caractère, les mœurs et l'héroïsme de nos ancêtres (1).

LA GUERRE CIVILE. — A la lecture de la *Guerre des Gaules*, que personne ne conteste, faut-il ajouter la *Guerre civile*, qui est plus faible et où la préoccupation apologétique est plus visible ? Le nouveau programme prussien (2) permet, après trois semestres, de remplacer le *Bellum Gallicum* par des extraits de la *Guerre civile*. Les pédagogues n'approuvent cependant pas généralement ce choix. Schrader (3) l'admet, il est vrai ; mais Eckstein (4) le repousse, en disant : « Cet ouvrage de César est un pamphlet politique. C'est pourquoi la personne de l'auteur y est trop engagée, et les doutes qu'on élève contre sa crédibilité, se justifient aisément. Les faits sont systématiquement altérés, la vérité y est blessée, beaucoup de détails sont complètement supprimés. A cela vient s'ajouter la légèreté, la précipitation de la rédaction, dans une œuvre que l'auteur n'a pas entièrement achevée... En outre, cette lecture suppose chez l'élève une grande maturité de jugement, une connaissance exacte de la situation des partis vers la fin de la république, et même une certaine connaissance de la politique, toutes choses qu'on ne rencontre guère chez les jeunes gens. » Schiller (5) trouve que la *Guerre civile* est peu intéressante pour les élèves, trop compliquée et trop difficile. Dettweiler (6) est du même avis : « La guerre civile ne se rattache pas, dit-il, au présent comme la guerre des Gaules ; de plus, ce n'est pas, au point de vue des conséquences, un événement intéressant l'histoire du monde au même degré ; enfin, cette période de l'histoire romaine est difficile pour les élèves, et l'on doit en différer l'étude jusqu'au moment où on lit

(1) Delorme, *César et ses contemporains*, Paris, Didier ; Boissier, *Cicéron et ses amis*, Paris, Hachette, p. 221-320 ; Napoléon III, *Histoire de Jules César*, Paris, 1865-1866 ; Stoffel, *Histoire de Jules César*, Paris, 1887 ; id., *Guerre de César et d'Arrioviste*, Paris, 1890 ; De Saulcy, *Les campagnes de Jules César dans les Gaules*, Paris, 1862 ; Fustel de Coulanges, *La Gaule romaine*, Paris, 1891 ; C. Jullian, *Vercingétorix*, Paris, Hachette, et *Histoire de la Gaule*, id.

(2) F. Collard, *Les nouveaux programmes prussiens, ou le latin et le grec en Prusse*, dans la *Revue des Humanités*, t. 5, p. 212.

(3) Schrader, p. 380.

(4) Eckstein, p. 221 ; traduit par Féron, p. 261.

(5) Schiller, p. 484.

(6) Brandau, *Die Lektüre der lateinischen Prosaiker auf den Gymnasien*, Emden, 1871 ; et Perthes, *Zur Reform*, IV, p. 81, partagent la même opinion.

Cicéron (1). » Weissenfels (2) repousse d'un mot cette œuvre : il la trouve trop difficile.

Il ne nous reste donc que la *Guerre des Gaules*.

CHOIX DES PASSAGES. — Que choisirons-nous dans cette œuvre ? Évidemment, avant tout, les chapitres qui nous intéressent, nous Belges. Nous apprendrons ainsi à nos élèves à aimer leurs ancêtres, qui ont défendu si courageusement leur indépendance ; mais nous ne manquerons pas de leur faire remarquer les tristes conséquences des divisions intestines, de l'incapacité politique et de la légèreté de caractère.

INTERPRÉTATION. — L'introduction se bornera à jeter un rapide coup d'œil sur les luttes antérieures entre Rome et la Gaule, et sur la vie de César jusqu'à son proconsulat. On s'appuiera sur les connaissances historiques des élèves.

Le maître montrera ensuite l'importance de la conquête de la Gaule ; il ajoutera que César lui-même l'a racontée ; il fera enfin ressortir qu'en lisant ses *Commentaires*, les élèves étudieront les sources mêmes d'une série de campagnes dans lesquelles il est question de nos ancêtres.

Le professeur annoncera également l'intérêt de chaque partie qu'il abordera.

Voyons comment se fera la lecture (3).

On recommande de lire César aussi vite que possible. En effet, une lecture lente, morcelée, entrecoupée d'explications, rebute les élèves et les empêche de s'intéresser au récit. C'est très vrai ; mais n'oublions pas que nous lisons César en quatrième, et non en troisième, comme en Allemagne. Les explications grammaticales seront donc chez nous plus nombreuses (4). Pour ne pas en abuser et ne pas écraser le texte sous leur nombre, le professeur devra d'abord bien établir quels sont les faits grammaticaux que ses élèves rencontrent pour la première fois, et quels sont ceux qu'il doit répéter ou développer. Une fois fixé sur ces points, et le partage fait entre les leçons de préparation, de lecture et de révision, il déterminera, pour les leçons spéciales,

(1) C'est ainsi que Dettweiler s'exprimait dans sa première édition, p. 136. Dans sa seconde édition, p. 127, il reprend en partie cette argumentation, mais admet qu'à la fin de la seconde année consacrée à César, on lise la *Guerre civile*, au moins quelques pages. Il s'appuie sur Ziemer, *Monatsschrift für höhere Schulen*, 1905, p. 392, et sur Menge, *Encyclopédie de Rein*, vol. 6, p. 211, qui recommandent la lecture privée de cet ouvrage.

(2) Weissenfels, p. 273.

(3) Voir, outre Dettweiler, Eckstein, Schiller, Schrader et les *Instructions autrichiennes*, Perthes, *Zur Reform*, IV, p. 70 et suiv.

(4) Heynacher, *Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauch Caesars in B. G. für die Behandlung der lateinischen Syntax in der Schule ?* Berlin, Weidmann ; Fügner, *Caesarsätze zur Einübung der lateinischen Syntax*, Berlin, Weidmann.

l'ordre dans lequel il verra certaines questions de grammaire et les passages dans lesquels il les étudiera. En procédant ainsi, le professeur ne se perdra pas dans les détails d'un commentaire grammatical ; or, ce sont les détails qui ne permettent pas de dominer le fond.

Nous éviterons donc de faire trop de grammaire. Nous nous garderons aussi de dépasser la mesure dans les observations concernant les institutions militaires. Les explications réelles seront plus nombreuses qu'en cinquième ; mais rien ne serait moins fondé en raison que d'entrer dans des détails qui ressembleraient à l'exposé minutieux d'une dissertation philologique. Il ne suffit pas cependant de se borner sagement en cette matière ; il importe encore de ne pas s'en tenir exclusivement aux institutions militaires (1). S'il est vrai de dire, avec un éminent pédagogue, qu'on peut, à l'aide de César, étudier dans une source les manœuvres de l'armée romaine, il n'y a pas que cela à voir dans César : il y a encore à étudier la situation géographique des différents peuples, leurs institutions politiques, leurs mœurs, leurs usages, leur caractère, celui des personnages, principaux et secondaires, mis en scène ; il y a aussi à saisir les sentiments qui se font jour ; il y a également à découvrir la personne même de l'écrivain, son talent de narrer, de décrire et de discourir ; il y a enfin à préciser le caractère apologétique de son œuvre (2). On est trop porté à ne s'occuper que de la vie militaire des anciens, pour que nous ne nous mettions pas en garde contre l'abus.

L'explication réelle sera intuitive à outrance (3) : cartes, gravures, modèles, rien ne sera oublié. On aura soin en particulier de dessiner au tableau le terrain des opérations, la disposition des troupes, leur ordre de marche. Des élèves quelque peu habiles aiment à faire ces plans (par exemple, Alesia) ou même certains modèles (par exemple, le pont sur le Rhin). On les récompense en exposant en classe leurs travaux.

On comprend ce que seront dès lors les exercices de synthèse et ce

(1) Kraner, *L'armée romaine au temps de César*, traduction par Baldy et Larroumet, Paris, Klincksieck ; Fröhlich, *Das Kriegswesen Caesars*, Zürich, 1889-1891 ; les éditions illustrées de Rheinhard (Stuttgart, Neff), de Hamp (Bamberg, Buchner) et de Fügner (Leipzig, Teubner), et la belle édition de Benoist et Dosson, Paris, Hachette.

(2) Ch. Collard, *Le caractère apologétique des Commentaires de César sur la Guerre des Gaules*, Bruges, 1904 (*Revue pratique du diocèse de Bruges*).

(3) Meyer und Koch, *Atlas zu Caesars Bellum Gallicum*, 2^e édition, Essen, Baedeker ; van Kampen, *Descriptiones nobilissimorum apud classicos locorum ; series I, quindecim ad Caesaris de Bello Gallico commentarios tabulae*, Gotha, Perthes ; Oehler, *Bilder-Atlas zu Caesars Büchern de Bello Gallico*, Leipzig, Schmidt, 1907 ; Weizel, *Verwertung von Anschauungsmitteln für unsere klassische Schullektüre, besonders für Caesars gallischen Krieg*, Wien, 1895 ; Gurlitt, *Anschauungstafeln zu Caesars Bellum Gallicum*, Perthes, Gotha ; Canivez et Delacollette, *Caesaris realia ad De Bello Gallico libros II-VII illustrandos*, Bruxelles, Ernult-Doncq, 1906. Ne pas oublier Cybulski, *Tabulae quibus antiquitates graecae et romanae illustrantur*, Leipzig.

que sera le cahier de notes à ce sujet. On pourra adopter un ordre tel que celui-ci (1).

1. César : a) *Le général* : ses actes, ses qualités et ses défauts. — On montrera en lui le type du général romain. Si l'on doit traduire plus tard la *Pompeiana*, on en préparera ainsi la lecture. — On fera des rapprochements avec d'autres généraux de l'histoire. — On insistera sur la puissance de sa personnalité.

b) *L'écrivain* : la rédaction de ses mémoires ; ses sources ; le caractère apologétique de son œuvre ; son talent d'écrivain (narrations, descriptions, discours) ; sa langue.

2. Institutions militaires des Romains. — On préparera en même temps la lecture de Xénophon ; on fera quelques rapprochements avec les institutions modernes ; on relèvera les détails techniques nécessaires.

3. Les différents peuples, Gaulois, Germains et Bretons, en temps de paix et en temps de guerre, dans la vie publique et dans la vie privée.

4. Événements principaux : les expéditions et les batailles, rangées chronologiquement ou par groupes.

5. Personnages principaux chez les différents peuples : leur pouvoir, leur rôle et leur caractère.

Les élèves pourront aussi puiser aisément dans ces synthèses des exemples concrets de fidélité, de patriotisme, de bravoure, etc. ; ils pourront faire des parallèles entre les mœurs ou la tactique de divers peuples ; ils pourront narrer en général l'émigration d'un peuple, etc.

Abstraction faite de ces synthèses, on aura soin, dès qu'on sera arrivé à la fin de la lecture de César, de jeter un coup d'œil sur toute la matière. Dans ce résumé, on n'oubliera pas de montrer l'importance de la conquête de la Gaule dans l'histoire universelle, les moyens et les conditions de la victoire, l'influence de la personnalité d'un grand général sur les soldats, le triomphe de la bravoure disciplinée d'une armée civilisée sur la valeur inculte des barbares.

EXEMPLE D'UNE RÉPÉTITION. — A ces conseils généraux, je joins, pour les faire mieux comprendre, une leçon de répétition en 4^e latine, sur les huit premiers chapitres du 5^e livre (2).

Avant d'aborder la leçon proprement dite, le professeur résume, au moyen de questions, les huit chapitres. Il obtient le résumé suivant : 1. César, après avoir ordonné la construction d'une flotte, passe en Italie, où il tient ses assises. Il se rend en Illyrie, où il force les Pirustes à se soumettre. 2. Il retourne en Gaule, inspecte ses troupes et sa flotte, donne l'ordre de se concentrer au port Itius et

(1) Dettweiler, p. 154.

(2) F. Collard, *Une leçon de répétition en 4^e latine sur César*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1898, p. 263 et suiv.

marche contre les Trévires. 3 et 4. Il accepte les excuses d'Indutiomare et l'accueille avec bienveillance ; mais il recommande Cingétorix aux Trévires. 5. Il se rend au port Itius. 6. Dumnorix tente d'empêcher les chefs gaulois de suivre César. 7. Au milieu des préparatifs de l'embarquement, il s'enfuit, mais il est poursuivi, atteint et mis à mort. 8. César débarque en Grande-Bretagne. En d'autres termes, César nous raconte les préparatifs de sa deuxième expédition en Bretagne, sa campagne contre les Pirustes et les Trévires et le débarquement de ses troupes en Grande-Bretagne.

Ce résumé fait, le professeur aborde la récapitulation proprement dite, qui porte successivement sur César, les pays et les peuples dont il parle, ainsi que sur les institutions militaires auxquelles il fait allusion.

1. — César.

1° Son titre et ses fonctions.

a) César est proconsul ou gouverneur d'une province. Que comprend sa province? — La Gaule cisalpine, l'Illyrie, la Gaule narbonnaise. — Montrez ces pays sur la carte. — Comment César désigne-t-il ici la Gaule cisalpine? — Il se sert de Italia tout court (Ch. 1, 1), ou de Gallia citerior (ch. 1, 5 ; ch. 2, 1). — Comment dit-il l'Illyrie? — Illyricum (ch. 1, 5), ou même simplement provincia (ibid.).

b) Fonctions. — 1. César a des fonctions militaires : il est à la tête d'une armée. Fait-il la guerre toute l'année? — Non, pendant l'hiver les troupes se retirent dans un camp. — Prouvez-le. — Discedens ab hibernis Caesar in Italiam (ch. 1, 1) ; circuitis omnibus hibernis (ch. 2, 1). Cf. 4, 1.

2. Il a aussi des fonctions judiciaires et administratives. En effet, pourquoi se rend-il dans la Gaule cisalpine? — Pour y tenir ses assises judiciaires ou conventus. — Que fait-il dans ces conventus? — Il y rend la justice aux provinciaux et y traite toutes les questions qui ont rapport à son administration. — Quand tient-il ses assises dans la Gaule cisalpine? — Régulièrement chaque année, discedens ab hibernis Caesar in Italiam, ut quotannis facere consuevat (ch. 1, 1 ; cf. 1, 5 et 2, 1).

Abstraction faite des conventus, César tient des concilia. « A partir de 54, deux fois par an, dit M. Dosson, il appelait à lui les chefs des cités ; dans la réunion du printemps, il fixait le contingent en hommes, vivres, chevaux, pour la campagne ; en automne, il distribuait les quartiers d'hiver et déterminait la part que chaque cité prendrait dans l'approvisionnement des légions ». Que pense César des peuples qui n'assistent pas à ces concilia? — Il les regarde comme des ennemis :

in fines Treverorum proficiscitur, quod hi neque ad concilia veniebant, neque imperio parebant (ch. 2, 4).

2° *Le général.* a) Comment César cherche-t-il à s'attacher ici ses soldats? — En saisissant toutes les occasions de les louer. — Donnez-en des exemples. — Au ch. 2 : *singulari militum studio in summa omnium rerum inopia... Collaudatis militibus*. Au chap. 8, 4 : *Qua in re admodum fuit militum virtus laudanda*.

b) Quelles preuves trouvez-vous ici de l'activité et surtout de la prudence de César? — Avant de partir pour la Bretagne, il soumet les Pirustes et les Trévires ; il prend la résolution d'emmener avec lui un certain nombre de Gaulois influents, sur la fidélité desquels il ne peut compter ; il veut forcer Dumnorix à l'accompagner et le fait mettre à mort quand il résiste à ses ordres ; enfin il laisse Labiénus sur le continent avec trois légions et deux mille cavaliers pour défendre les ports, pourvoir aux approvisionnements, surveiller ce qui se passe dans la Gaule et agir suivant le temps et les circonstances.

c) Comment César profite-t-il des divisions des Trévires? — Tandis qu'il accepte les excuses d'Indutiomare et qu'il l'accueille avec bienveillance, il rattache individuellement les principaux Trévires à Cingétorix, qui lui était favorable. — Que prouve une telle conduite? — Le tact politique de César. — Comme conclusion, le professeur fera remarquer que ces divisions ont favorisé la conquête des Gaules.

3° *L'historien.* — A. *Sources des renseignements de César.* — De qui César tient-il ici ses renseignements, quand il parle d'événements auxquels il n'a pas pris part ou qu'il n'a pas vus? — Il les tient (1) : 1° de ses hôtes éduens (*Id factum ex suis hospitibus Caesar cognoverat*, ch. 6, 2) ; 2° de Cingétorix, un Trévire qui lui est dévoué (ch. 3, 3) ; 3° de ses espions (*Haec a compluribus (2) ad Caesarem deferebantur*) (ch. 6, 6) ; 4° de ses captifs (*Ut postea Caesar ex captivis cognovit*) (ch. 8, 6). — Montrez que César est fort bien renseigné. — *Nominatim evocaverat* (ch. 4, 2).

B. *Causes des expéditions faites par César.* — Contre qui marche-t-il? — Contre les Pirustes, les Trévires et les Bretons. — Comment motive-t-il ces expéditions? — Pour répondre à cette question, il faut prendre chaque expédition en particulier.

1. Les *Pirustes* : *a Pirustis finitimam partem Provinciae incursionibus vastari audiebat* (ch. 1, 5).

(1) Un élève donnera difficilement une réponse aussi complète, et le maître se verra forcé de recourir à plus d'une question. On peut procéder autrement, en demandant, par exemple : Comment César connaît-il les propos qu'a tenus Dumnorix dans l'assemblée des Eduens? Comment a-t-il été informé de ses démarches auprès des chefs éduens? etc.

(2) On peut l'entendre aussi des chefs auxquels Dumnorix s'était adressé (Dosson).

2. Les *Trévires* : Ici les causes sont multiples. César leur reproche de ne pas assister aux *concilia*, de ne pas payer les redevances imposées et de ne pas fournir les contingents fixés, d'engager les Germains transrhénans à passer dans la Gaule (ch. 2, 4), enfin de faire même des préparatifs de guerre (*Indutiomarus... bellum parare instituit*, ch. 3, 4).

3. Les *Bretons* : Le motif de cette campagne a été donné au livre précédent, ch. 20. César y soutient que les Bretons sont venus en aide aux Gaulois dans toutes leurs guerres contre les Romains. Il y a là une exagération : César ne mentionne expressément qu'une guerre à laquelle les Bretons participèrent.

Que conclure de l'exposé de César ? — A ses yeux, ses différentes expéditions sont des guerres *défensives*.

C. *Justification de sa conduite à l'égard des Gaulois.*

Qui a-t-il fait tuer ? — Dumnorix. — Qui était Dumnorix ? — Comment César se justifie-t-il ?

Ce n'est guère qu'en faisant une série de questions bien menées qu'on peut obtenir de bonnes réponses. Les élèves trouvent ainsi que César s'attache, dans un récit très habile, à accumuler toutes sortes de griefs sur Dumnorix : 1° *son caractère* : ambitieux, révolutionnaire, plein de courage, *quod eum cupidum rerum novarum, cupidum imperii, magni animi... cognoverat* (ch. 6, 1) ;

2° *Sa grande influence* : *magnae inter Gallos auctoritatis* (ch. 6, 1) ;

3° *Sa conduite insensée, amentia* (ch. 7, 2) :

a) *Ses propos calomnieux* : 1. *In concilio Haeduorum Dumnorix dixerat sibi a Caesare regnum civitatis deferri* (ch. 6, 2) ;

2. *Id esse consilium Caesaris, ut, quos in conspectu Galliae interficere vereretur, hos omnes in Britanniam traductos necaret* (ch. 6, 5) ;

b) Les vains *prétextes* qu'il allègue pour rester en Gaule : *partim quod insuetus navigandi mare timeret, partim quod religionibus impediri sese diceret* (6, 3) ;

c) *Ses excitations* : *principes Galliae sollicitare...* (ch. 6, 4) ;

d) *Son but* : *ut, quod esse ex usu Galliae intellexissent, communi consilio administrarent* (ch. 6, 6), ou *sibi* (César) *ac reipublicae nocere* (ch. 7, 2) ;

e) *Sa fuite et sa résistance à main armée* (ch. 7).

En résumé donc, Dumnorix n'est, aux yeux de César, qu'un homme dangereux qui veut pousser la Gaule à la révolte et qui méconnaît ses ordres.

On peut terminer cette partie de la répétition en faisant déjà remarquer le caractère *apologétique* de l'œuvre du conquérant des Gaules, qui cherche à présenter partout sa conduite comme irréprochable.

2. — *Peuples et pays.*

A. César cite, sans entrer dans des détails, certains peuples ou pays. — Nommez-les.

1° L'*Italia*, c'est-à-dire la Gaule citérieure ou cisalpine. — 2° L'*Illyricum*. — 3° Les *Pirustes* : *a Pirustis finitimam partem Provinciae incursionibus vastari audiebat* (ch. 1, 5). A l'approche de César, ils se soumettent. — 4° L'*Espagne*. César fait venir de ce pays tous les objets nécessaires à l'équipement des vaisseaux : *ea quae sunt usui ad armandas naves, ex Hispania apportari jubet* (ch. 1, 4). Ces objets sont, sans doute, dit M. Dosson, du jonc, pour tresser des câbles, du fer et du cuivre. — 5° Les *Germanis transrhénans*. — 6° Les *Meldes*. — Où habitent-ils ? — Pourquoi César en parle-t-il ? — Il fait construire chez eux 60 vaisseaux : *LX naves... in Meldis factae* (ch. 5, 1). — Cette assertion est-elle vraisemblable ? — 7° La *Bretagne*. L'auteur se réserve de la décrire plus loin.

B. César nous fournit plus de détails sur deux peuples, les Trévires et les Eduens.

1° *Les Trévires.*

a) *Situation géographique.* — Que nous dit l'écrivain de la situation géographique de leur pays ? — *Haec civitas Rhenum tangit* (ch. 3, 1). — Qu'en concluez-vous ? — Cette situation géographique rend les Trévires dangereux, à cause de leurs intrigues avec les Germanis transrhénans. — Quel détail topographique César nous donne-t-il sur le pays des Trévires ? — La forêt des Ardennes couvre tout le pays (ch. 3, 4). — Quel avantage offre-t-elle aux Trévires ? — *Iis... in silvam Arduennam ABDITIS* (ch. 3, 4).

b) *Forces militaires.* — En quoi consistent les forces des Trévires ? — *Haec civitas longe plurimum totius Galliae equitatu valet magnasque habet copias peditum* (ch. 3, 1).

c) *Organisation politique.* — 1. *Éléments de la population.* — De quels éléments la population se compose-t-elle ? — Du peuple, *plebs*, et de la noblesse, *nobilitas* (ch. 3, 1). — Que reproche Indutiomare à la plèbe ? — D'être irréfléchie, *imprudencia* (ch. 3, 6). — La noblesse forme une caste à part, distincte de la plèbe. Prouvez-le. — Ch. 3, 2 et ch. 6, 5. — Que voudrait faire César de la noblesse, au dire du moins de Dumnorix ? — S'en défaire, en la massacrant en Bretagne (ch. 6, 5).

2. *Le pouvoir.* — César ne donne pas ici de détails sur les magistrats qui existaient chez eux. Il ne faut pas, en effet, confondre la magistrature avec le *principatus*. — Où César emploie-t-il le mot *principatus* ? — Au ch. 3, 2, en parlant d'Indutiomare et de Cingétorix : *duo de principatu inter se contendebant*. — Que faut-il

entendre par là ? — C'est une primauté parmi les *principes*, sorte de prépondérance au sénat. — Qu'est-ce qu'un *princeps* ? — C'est une personne influente, riche, commandant à une *gens* puissante. — Dans quelles circonstances César parle-t-il des *principes* ? — Ch. 3, 5 : *sed posteaquam nonnulli principes ex ea civitate...* ; ch. 4, 3 : *principibus Treverorum* ; cf. ch. 5, 3 et ch. 6, 4.

d) *Leur attitude révolutionnaire.* — Quelles preuves César donne-t-il de leur attitude révolutionnaire ?

e) *Personnages influents.* — Quels sont les personnages les plus influents chez les Trévires ? — Quel but poursuivent-ils ? — Quel est le caractère d'Indutiomare ? — Quel est celui de Cingétorix ? — Que fait Indutiomare ? — Que fait Cingétorix ? — Quelle conduite César tient-il à leur égard ?

2° Les *Éduens*. — Où habitent-ils ? — César les avait-il favorisés ? — Oui : *Caesar, quod tantum civitati Haeduae dignitatis tribuerat*, (ch. 7, 1). — La royauté existe-t-elle chez eux ? — A qui César aurait-il voulu, dit-on, donner le trône ? — Quel est le caractère de Dumnorix ? — Que veut-il ? — Quels moyens emploie-t-il pour réussir ? — Que fait à son tour César ? — Appréciez et la conduite de Dumnorix et celle de César.

3. — *Institutions militaires.*

En procédant toujours par questions, nous obtenons les détails suivants :

1. *Composition et organisation de l'armée.* — Dans l'armée de César, nous trouvons deux éléments d'origine différente : l'élément romain (l'infanterie) et l'élément non romain (la cavalerie et l'infanterie auxiliaire). — Quel est l'effectif des troupes que César emmène avec lui contre la Bretagne ?

Les corps d'infanterie sont répartis en légions (ch. 1, 1 ; 2, 4 ; 5, 1 ; 8, 1).

2. *Troupes non romaines.* — L'infanterie auxiliaire et la cavalerie sont fournies, sur l'ordre de César, par des peuples alliés, *militēs imperare* (ch. 1, 6) ; *eodem equitatus totius Galliae convenit* (ch. 5, 3). — A combien s'élève l'effectif de cette cavalerie ? — *Numero millium quattuor* (ch. 5, 3).

3. *Services militaires : a) Intendance.* Qu'est-ce qui forme la base de l'alimentation du soldat ? — Quel est donc le devoir de César ? — Prend-il les précautions nécessaires dans ce but ? — Cf. ch. 8, 1.

b) *Train.* — Que signifie *legio expedita* ? — Cf. ch. 2, 4. — Qu'entend-on par *jumenta* ? — Ces bêtes de somme sont-elles nombreuses ? — Ch. 1, 2.

4. *Commandement*. Abstraction faite de César, général en chef, il est question ici de *legati*. Connaissez-vous le nom d'un *legatus* de César ? — Labiénus. — Quelle mission César lui confie-t-il ? — Que commandent les *legati* ? — De quoi César les charge-t-il ici spécialement ? — De la construction et de la réparation de la flotte. — Comment s'acquittent-ils de cette tâche ? — *Legatus* désigne-t-il toujours un lieutenant ? — Motivez votre réponse.

5. *Campements*. — Les soldats stationnent pendant l'hiver dans des camps appelés *hiberna* (ch. 1, 1).

6. *Marine*. — Combien d'espèces de vaisseaux César distingue-t-il ici ? — 1° Des bâtiments de transport, appelés *vectoria navigia* (ch. 8, 4) ; 2° des vaisseaux de guerre, *naves longae* (ch. 2, 2) ; 3° des *naves actuariæ*, bâtiments intermédiaires (ch. 1, 3). — Comment César fait-il construire ces derniers ? — Pourquoi ? — La construction d'une flotte demande-t-elle beaucoup de temps ? — Prouvez votre réponse (ch. 1, 1-4). — Expliquez cette rapidité. — Qu'entend ici César par *privatae naves* ? — Quel est l'effectif de la flotte de César ? — En quoi consiste la *subductio* ? — Quelle est la manœuvre contraire ? — Qui fait ici l'office de rameurs ? — Des légionnaires (ch. 8, 4). — Est-ce la règle ?

3. — Tite-Live.

SON ŒUVRE HISTORIQUE. — De l'œuvre historique de Tite-Live, qui refaisait l'histoire de Rome depuis la fondation de la ville jusqu'à la mort de Drusus, frère de Tibère, nous ne possédons plus que 35 livres sur 142, et encore, parmi les livres conservés, le 41^e et le 43^e sont incomplets. L'histoire romaine y est racontée depuis l'origine de Rome jusqu'en 461-293, et depuis le commencement de la seconde guerre punique (en 536-218) jusqu'à la conquête de la Macédoine par Paul Emile (587-167).

La perte que nous avons faite, est regrettable ; car maintenant l'ensemble et les proportions de ce grand ouvrage nous échappent ; de plus, nous n'avons rien ou presque rien de toute cette partie qui renfermait l'histoire des guerres civiles, la fin de la république, la première moitié du règne d'Auguste, c'est-à-dire ce qu'il y avait évidemment de plus original et de plus dramatique dans l'ouvrage de Tite-Live. Dans la première partie, en effet, l'auteur, rapportant des événements accomplis depuis longtemps, n'était qu'un narrateur de seconde main. Dans la seconde partie, il parlait en témoin oculaire. Cependant les livres perdus, bien que plus précieux peut-être au point de vue du fond, ne devaient guère être arrivés pour le style à la hauteur de ceux qui nous sont parvenus ; car on remarque facilement que, dès que les données historiques et positives viennent remplacer la

légende ou l'invention et rétrécissent l'espace réservé à la fantaisie de l'écrivain, le charme de l'exposition diminue. La cinquième décade, par exemple, ne fait pas la même impression que les précédentes (1).

CHOIX DES PASSAGES. — Faut-il prendre un ou plusieurs livres ou butiner à travers l'œuvre de Tite-Live (2) ? Schrader (3) propose de lire les livres 1, 2 et des passages des livres 5, 6, 7, 21, 22, 23 et 24. Eckstein (4) se range à cet avis, sauf pour le 1^{er} livre, qui lui paraît trop difficile. Schiller (5) repousse aussi le 1^{er} livre, à cause des difficultés qu'il présente, mais il admet les livres 21 et 22, ainsi que des parties importantes des livres 29 et 30, pour mettre en parallèle Scipion et Hannibal. Chez nous, nous avons l'habitude de lire de préférence les livres 21 et 22.

Pour ma part, je trouve que la seconde guerre punique n'est pas si importante qu'on doive retenir les élèves plusieurs mois sur ce seul récit, quelque beau qu'il puisse être ; je pense qu'il faut profiter de la lecture de Tite-Live pour faire revivre aux yeux de nos collégiens, dans une source latine, principalement l'histoire interne de Rome, subsidiairement son histoire externe. Je m'attacherais donc, avant tout, aux chapitres qui nous retracent l'histoire de la constitution de Rome. Ainsi, je lirais les chapitres qui font connaître 1^o la royauté, son organisation et son importance pour Rome, la chute du despotisme, la topographie de Rome ; 2^o la république : la lutte des patriciens et des plébéiens ; les dettes et, par là, la naissance de la question sociale ; les essais de la résoudre ; la législation décenvirale et la continuation de la lutte pour l'égalité des droits, ou l'histoire et la compétence des différents pouvoirs (6).

Tout en montrant ainsi le développement de l'état romain au milieu des luttes de classes, on pourrait s'arrêter à quelques chapitres de la première décade qui relatent les faits les plus importants de l'histoire externe, par exemple l'invasion de l'Italie par les Gaulois et les Fourches Caudines ; on y ajouterait aussi quelques chapitres des livres 21 et 22 (7), par ex. : le portrait d'Hannibal, le passage des

(1) Teuffel, n° 257, remarque 13 ; trad. 2, p. 112.

(2) F. Collard, *Les nouveaux programmes prussiens*, dans la *Revue des Humanités*, t. 5, p. 214.

(3) Schrader, p. 381.

(4) Eckstein, p. 230, traduit par Féron, p. 261.

(5) Schiller, p. 513.

(6) J'ai exposé à peu près le même plan dans ma *Pédagogie à Giessen*, p. 190. Weissenfels, qui voit dans Tite-Live un chantre de la grandeur de Rome (p. 275), n'est pas bien loin d'admettre finalement à peu près le même choix de passages ; mais son but est tout autre. Dettweiler (p. 194, note) ne m'a pas bien compris ; il croit, à tort, que je rejette complètement le récit de la seconde guerre punique. Il fait très bien ressortir (p. 195) l'intérêt de cette partie de l'œuvre de Tite Live.

(7) Exemples d'interprétation par M. Gérardy, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1899, p. 171 et suiv. ; 1900, p. 303 et suiv. ; 1901,

Alpes par Hannibal, les batailles de Trasimène et de Cannes, qui, abstraction faite de leur valeur littéraire, montrent la grandeur de Rome dans le malheur et révèlent certains côtés faibles de l'Etat romain, tels que le manque de direction unique, l'incapacité d'officiers nommés par la faveur populaire, et l'infériorité de troupes recrutées à la hâte en cas de nécessité.

Tous ces extraits seraient reliés par des résumés qui permettraient de suivre aisément le cours des événements.

Ainsi comprise, l'étude de Tite-Live aurait l'avantage d'être variée, intéressante et instructive. Elle mettrait sous les yeux des élèves des *sources* historiques, leur ferait revoir et approfondir certaines questions du cours d'histoire romaine et les amènerait, dans l'examen de la question sociale, à faire des rapprochements entre le passé et le présent.

INTERPRÉTATION. — L'étude de Tite-Live commencera par une courte biographie de l'auteur, à laquelle il suffira d'ajouter un mot sur son œuvre historique; car les remarques qu'on pourrait faire sur le sujet, la composition et la valeur de cette histoire, trouveront mieux leur place dans le cours de la lecture de l'auteur.

Au point de vue de la langue ⁽¹⁾, on s'occupera, si du moins les élèves sont en état de les saisir, de certaines particularités grammaticales de Tite-Live, telles que l'emploi de l'adjectif comme substantif ou avec une valeur adverbiale, l'emploi attributif des substantifs verbaux, les constructions empruntées aux poètes et aux Grecs.

Outre la couleur poétique, on fera aussi ressortir la forme oratoire de la pensée et de l'expression. On attirera donc particulièrement l'attention des élèves sur l'emploi de certaines figures et sur la construction des périodes.

Dans de telles conditions, on pourra faire des rapprochements avec Virgile et préparer l'étude de Cicéron. La comparaison ne portera pas seulement sur la couleur poétique. Elle ira plus loin, et elle montrera que l'histoire de Tite-Live est sœur de l'*Enéide*, selon l'heureuse expression de M. Pichon ⁽²⁾. « L'amour passionné de Rome, le culte respectueux de son humble passé, l'enthousiasme pour sa grandeur présente, bref toutes les inspirations poétiques et morales qui donnent la vie à l'œuvre de Tite-Live, animent aussi celle de Virgile. »

Quant à Cicéron, Tite-Live l'admire, il s'approprie ses idées sur

p. 151 et suiv.; 1902, p. 183 et suiv. — Voyez aussi B. Hüser, *Stoff zu Repetitionsfragen über die Schlacht am Trasimenus*, dans les *Lehrproben*, 92, p. 32; B. Hüser, *Skizzen zur Besprechung der übersetzten Abschnitte*, Liv. I, 1, 22-26 und 27-30, *ibid.*; 96, p. 48.

(1) Riemann, *Etudes sur la langue et la grammaire de Tite-Live*, Paris, 2^e édit., 1884.

(2) Pichon, p. 312 et p. 327.

l'histoire, et il lui prend son style dans son ensemble. « Animer l'histoire par la passion, la vulgariser par la clarté de l'exposition, l'embellir de toutes les grâces du style, voilà ce que demande Cicéron, et voilà aussi ce que prétend faire Tite-Live (1). »

Il est inutile, je pense, de faire remarquer que, dans les développements de tous ces points, on observera une sage mesure, et qu'on restera toujours à la portée des élèves.

Au point de vue réel, les explications tirées de l'histoire et des antiquités sont très importantes, absolument nécessaires. On se gardera seulement de les exagérer : elles doivent être provoquées par le texte et réduites au strict nécessaire.

On fera, cela va sans dire, un grand usage de l'intuition (2) : ainsi, par exemple, on se servira de gravures donnant la représentation de certains personnages qui figurent dans l'histoire, des lieux dont il est parlé, des objets dont la connaissance est nécessaire ; ainsi encore, on fera usage de cartes et de plans permettant de suivre les opérations militaires, de se représenter la suite des faits et de retrouver sur le terrain les noms qui se rencontrent dans le récit (3).

Dans les exercices de synthèse, on s'inspirera des idées mêmes qui ont dicté le choix des passages. Il suffira de grouper encore toutes les observations éparses qu'on a faites sur l'écrivain, à savoir les mobiles de la composition, ses sources, sa critique historique, ses lacunes et ses inexactitudes, sa partialité, ses opinions politiques et religieuses, sa valeur littéraire, les qualités générales de son exposition, les narrations, les portraits, les descriptions, les discours, le style et la langue (4).

Une place spéciale sera aussi faite à des études morales. Si on a pu reprocher à Tite-Live de connaître mal l'homme barbare des commencements de Rome, il connaît l'homme en général, il sait découvrir et analyser ses passions. « Nul écrivain, dit Weissenborn (5), n'a ressenti et décrit avec autant de profondeur et de pénétration que lui, les motifs les plus délicats des actions humaines et les sentiments les plus généreux, l'amour, la pitié, l'amitié, la tristesse, l'enthousiasme. »

(1) Id., p. 313.

(2) Polaschek, *Der Anschauungsunterricht mit besonderer Rücksicht auf die Liviuslektüre*, Czernowitz, 1894. -- A recommander en général Fügner, *Des Titus Livius Römische Geschichte, Hilfsheft*, Leipzig, Teubner.

(3) Voir Riemann, édition des liv. 21 et 22. Paris, Hachette, p. XI.

(4) Le professeur trouvera un bon guide, à ce sujet, dans l'introduction de Weissenborn qui a été traduite en français par J. Vessereau, dans les *Etudes de philosophie et de littérature publiées sous la direction de MM. Arren et Hild*, Paris, 1888. Cf. Soltau, *Livius' Geschichtswerk, seine Komposition und seine Quellen*, Leipzig, 1897 ; Taine, *Essai sur Tite-Live*, Paris, Hachette.

(5) Traduction de Vessereau, p. 104.

4. — Cicéron (1).

Des historiens, passons au prince des orateurs romains, à Cicéron. Les ouvrages qu'il nous a laissés, peuvent être classés en quatre groupes : 1° ses discours ; 2° sa correspondance ; 3° ses traités de philosophie, et 4° ses ouvrages de rhétorique.

Parcourons chacun de ces groupes pour nous demander quelles sont les œuvres à lire dans nos collèges.

A. *Les discours* (2).

IMPORTANCE DE CICÉRON COMME ORATEUR. — Ses discours ont été prononcés, les uns, devant les tribunaux (discours judiciaires) ; les autres, devant le peuple et le sénat (discours politiques).

Si Cicéron est inférieur à Démosthène comme orateur *politique*, il prend sa revanche comme *avocat* : il triomphe par l'ironie et le pathétique. Parmi ses nombreux plaidoyers, trois ou quatre à peine sont exclusivement judiciaires. Au fond de tous les autres, il y a la question *politique* qui le préoccupe.

Ses principaux discours politiques sont des modèles du genre *démonstratif* plutôt que du genre *délibératif*. Panégyriques et invectives, voilà son triomphe.

CHOIX. — Quels discours lirons-nous ? C'est là une grosse question, sur laquelle l'accord est loin d'être fait.

Sur quels principes nous baserons-nous ? « Il faut tenir compte, dit Jäger (3), non seulement de la valeur des discours, mais encore de leur étendue ; car, au gymnase, on doit prendre pour règle de terminer ce qu'on a commencé, partant de voir tout un discours. » « Dans l'étude de Cicéron, ce n'est plus, fait observer Féron (4), la phrase, la période harmonieuse, l'expression abondante, etc., qu'il faut avant tout et exclusivement chercher. On doit au contraire s'attacher au fond, chercher à connaître l'écrivain, l'orateur, le savant, l'homme d'Etat. Dans le choix à faire parmi ses nombreux discours, il faut aussi tenir compte de la difficulté des sujets, du temps disponible, de la moralité des détails qu'on y rencontre (5). »

(1) Boissier, *Cicéron et ses amis*, Paris, Hachette ; Aly, *Cicero, sein Leben und seine Schriften*, Berlin, 1891 ; Zielinski, *Cicero, im Wandel der Jahrhunderte*, Leipzig, 2^e édition, 1908 ; Weissenfels, *Cicero als Schulschriftsteller*, Leipzig, 1892 ; A. Deuerling, *Cicero als Schulschriftsteller*, dans les *Bl. f. bayer. Gymnasialwesen*, 1893.

(2) Pour l'interprétation réelle, on a un bon guide dans Kubik, *Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre Ciceros*, Wien, 1896.

(3) Jäger, p. 394.

(4) Féron, p. 271.

(5) En Prusse, le nouveau programme, modifiant en cela les prescriptions de l'ancien, qui ne donnait qu'une importance moindre à Cicéron, lui fait une large

Voici, ce me semble, les discours qui se recommandent avant tout : 1^o le *De imperio Cn. Pompei* ou *Pro lege Manilia* ; 2^o le *Pro Archia* ; 3^o le *Pro Milone*.

LE PRO LEGE MANILIA. — Dans le *Pro lege Manilia*, Cicéron appuie la loi présentée par le tribun Manilius en vertu de laquelle Pompée, déjà chargé de la protection des mers, fut investi d'un commandement extraordinaire pour achever de réduire Mithridate.

Ce discours appartient au genre délibératif, mais tient aussi au genre démonstratif. Des harangues politiques de Cicéron, aucune n'est plus travaillée, ni mieux ordonnée que celle-ci. Elle convient excellemment pour aborder avec les élèves l'étude du genre oratoire (1).

La lecture de ce discours, qui fut le début de Cicéron à la tribune

part : il prescrit, en seconde supérieure, des discours, par exemple *Pro Archia*, *Pro Ligario*, *Pro rege Deiotaro*, *In Caecilium* et le *Cato maior* ; dans les deux premières, de nouveau des discours, par exemple *In Verrem IV* ou *V*, *Pro Plancio*, *Pro Sestio*, tous avec des coupures, *Pro Murena* ; des extraits des traités de philosophie et de rhétorique, un choix de lettres.

En France, Cicéron est lu pendant quatre années : le *De senectute* (en 4^e) ; les *Catilinaires* et le *Pro Archia* (en 3^e) ; le *De suppliciis*, le *De signis* et le *Songe de Scipion* (en seconde) ; un choix de *Lettres*, le *Pro Milone*, le *Pro Murena*, des extraits des principaux discours, des œuvres morales et philosophiques et des traités de rhétorique (en première).

Schiller, p. 508, propose le *De imperio Cn. Pompei*, le *Pro Archia*, des *Catilinaires*, le *Pro Milone*, le *Pro Sestio*, ou plutôt la *seconde Philippique*, la 4^e et la 5^e *Verrines*.

Schrader, p. 381, opte en faveur des *Catilinaires*, du *Pro lege Manilia*, du *Pro Milone*, des *Philippiques* et de la 4^e *Verrine*.

Dettweiler, p. 185, conseille de lire la *Pompeiana*, la première et la troisième *Catilinaires*, le *Pro Archia* et le *Pro Ligario*.

Jäger, p. 394, recommande pour la première année : 1^o la *Pompeiana* ; 2^o le *Pro Marcello* ou le *Pro Ligario*, le *Pro rege Deiotaro* et la première *Philippique* ; pour la seconde année, 1^o le *Pro Murena* ou une *Verrine*, la quatrième ou la cinquième ; 2^o le *Pro Sex. Roscio Amerino* et les *Catilinaires*.

Weissenfels, *Cicero als Schulschriftsteller*, p. 65, préfère le *Pro Sex. Roscio Amerino*, le *Pro Archia*, la *Divinatio in Caecilium*, la 4^e et la 5^e *Verrines*, le *Pro Marcello*, le *Pro Sulla*, le *Pro Plancio*, les *Philippiques* (les trois premières et la septième). Quant au *De imperio Cn. Pompei*, il pense que les données historiques qu'il renferme, sont connues des élèves et ne sont pas assez importantes pour être répétées dans les classes de latin ; cependant, comme il est court et qu'il a des mérites de forme incontestables, il admet qu'on le lise, à condition de ne pas s'attacher trop à l'interprétation historique. Dans le *Handbuch für Lehrer höherer Schulen*, p. 280, il ne parle plus de la *Divinatio in Caecilium*, il tolère la lecture du *Pro Milone* et il ne semble pas désapprouver celle du *Pro Ligario*.

Aly, *Ueber die Bedeutung Ciceros für das humanistische Gymnasium*, dans *Das humanistische Gymnasium*, 1904, dresse également une liste d'œuvres à lire.

Féron, p. 282, demande en poésie : le *Pro lege Manilia*, les *Catilinaires* (deux), le *Pro Sulla* ; en rhétorique, la *Divinatio in Caecilium*, les *Verrines*, 4 et 5, le *Pro Murena* ou le *Pro Milone*. Le *Pro Plancio*, les *Philippiques* et le *Pro Sestio* ne pourraient être lus qu'après ceux-là. Féron renonce aussi aux œuvres didactiques, épistolaires et philosophiques.

(1) Krekelberg et Remy, *Les formes typiques de liaison et d'argumentation dans l'éloquence latine*, Namur, 1896. — F. Thümen, *Ciceros Rede de imp. Cn. Pomp. nach pädagogischen Grundsätzen erklärt*, Berlin, 1890.

aux harangues, initie l'élève à des questions d'ordre politique et d'ordre économique fort intéressantes. Il y voit la Rome républicaine faire un pas vers la monarchie, sans s'en douter, en confiant à un seul homme tant de puissance, et en reconnaissant combien pareil régime éloigne d'elle les dangers du dehors. Il y puise des renseignements précieux sur l'organisation des impôts et des finances.

Ce n'est pas tout. Le discours se prête à des réflexions morales. En effet, Cicéron, en prouvant que Pompée réunit la connaissance de l'art militaire, la valeur, la réputation, le bonheur, est amené à passer en revue ses qualités personnelles, qui servent de cortège et de compagnes à ses vertus guerrières, l'intégrité, le désintéressement, la tempérance, la bonne foi, l'humanité ; ailleurs, il fait appel au patriotisme des Romains, au sentiment de l'honneur toujours si vivace en eux, à leur conduite si généreuse envers les alliés ; ailleurs encore, il ne craint pas d'adresser à ses concitoyens des vérités utiles : il leur rappelle de honteuses défaites, et semble presque leur ordonner de mettre un frein aux brigandages de leurs généraux, s'ils veulent enfin que les nations étrangères cessent de leur porter les sentiments d'une haine trop légitime.

Le théâtre des événements est connu par l'histoire grecque et la lecture de Xénophon. Des rapprochements avec César s'imposent.

Il suffit de quelques mots d'introduction sur la biographie de Cicéron jusqu'au moment où il prononce ce discours, sur le rôle de l'éloquence politique dans l'antiquité, sur les divers genres oratoires qu'on distingue, sur l'état de la question et le but que poursuit l'orateur.

On termine par une appréciation littéraire, faisant la part des éloges et des critiques, et par une synthèse où l'on groupe tout ce qu'on a appris, par exemple, sur Pompée, Mithridate, Lucullus, les qualités requises d'un bon général, le système des impôts, les finances, etc. (1).

LE PRO ARCHIA. — Le *Pro Archia* est une œuvre oratoire *sui generis*. C'est un plaidoyer d'un caractère mixte. Cicéron y établit le droit de cité romaine d'Archias ; il y montre aussi la beauté, l'utilité, la grandeur de la poésie. Le discours est à la fois juridique et littéraire (2).

(1) « Ce discours, dit Féron, p. 275, se prête parfaitement pour une première lecture de Cicéron ; l'exposé est clair et attrayant, la disposition est simple et facilite l'intelligence du sujet ; de fréquentes récapitulations le tiennent toujours présent à la mémoire, et, d'autre part, Cicéron a soin de déguiser habilement les membres de sa *partitio*. »

(2) Schyrgens, *Essai d'analyse oratoire du discours de Cicéron pour le poète Archias*, Liège, 1885 p. 9. Cf. P. Salkowski, *zur didaktischen Behandlung der Rede Ciceros für den Dichter Archias*, dans les *Neue Jahrbücher für Päd.*, 1888, p. 369.

La première partie, en établissant le droit strict d'Archias, fondé sur un texte de loi, porte la conviction dans l'*intelligence*.

La deuxième, en établissant le droit du poète à la respectueuse admiration et à la reconnaissance du peuple romain, en faisant appel à un double sentiment, l'amour des lettres et l'amour de la gloire nationale, persuade et maîtrise la *volonté* ; elle l'entraîne à repousser sans difficulté, sans hésitation, la demande de l'adversaire.

La première partie dicte aux jurés un verdict d'acquiescement ; la deuxième le leur arrache en quelque sorte et l'emporte d'enthousiasme (1).

L'argumentation juridique n'est pas compliquée. L'élève la saisit sans connaissances spéciales ; il comprend, en même temps, l'importance du droit de cité.

La partie littéraire met l'élève aux prises non plus avec les vétilles de la chicane, mais avec les considérations les plus élevées ; elle lui apprend, si je puis m'exprimer ainsi, à « un peu philosopher. » D'une part, en effet, Cicéron célèbre l'*utilité* intellectuelle et morale, le *charme* et la *sublimité* de la poésie ; de l'autre, il déclare que le seul bien qui puisse dédommager de ses peines l'homme d'Etat, la vraie rémunération de ses labeurs incessants, et, d'une façon générale, la seule fin dernière que l'on puisse raisonnablement assigner à la destinée de l'homme, c'est la *gloire* ; c'est un nom immortalisé par les lettres, retentissant d'âge en âge, à travers les siècles, jusqu'à la postérité la plus reculée. Ce passage est, comme le dit M. Schyrgens (2), du plus vif intérêt ; il nous permet de sonder jusque dans ses dernières profondeurs l'âme des héros de l'antiquité. Aux prises avec le mystérieux problème de notre destinée, la pensée de Cicéron se débat, il est vrai, entre des solutions contradictoires, mais cherche du moins à prendre son essor vers les hauteurs du spiritualisme (3).

LE PRO T. MILONE. — Le *Pro Milone* est un modèle d'éloquence judiciaire et une source à exploiter pour l'histoire de cette époque (4).

Dans l'interprétation, on complètera les connaissances que l'élève

(1) Schyrgens, p. 14.

(2) Schyrgens, p. 27.

(3) P. 29. — Féron, p. 276, partageant la manière de voir de Nägelsbach et d'Eckstein, ne veut pas du *Pro Archia*, parce que « ce discours manque évidemment d'importance ». C'est résoudre un peu vite cette question. Il n'est pas exact de dire que « le seul motif qui a déterminé l'introduction de cette pièce dans les humanités, c'est le passage traitant des *studia liberalia* ».

(4) Le *Pro Milone* que nous possédons, est un plaidoyer que le grand orateur a refait, mortifié par la condamnation de Milon. « Le *Pro Milone*, malgré ces remaniements, ou peut-être à cause d'eux, reste une œuvre capitale pour la connaissance de l'éloquence judiciaire chez les Romains. De plus, si on l'étudie d'après les lois de la saine critique, il n'est peut-être aucun discours ancien ou moderne qui soit plus propre à donner une idée exacte du genre judiciaire. » (Verest, *Manuel de littérature*, 1^{re} éd. p. 630.)

a acquises sur l'éloquence judiciaire par la lecture du *Pro Archia* ; on relèvera donc tout ce qu'on apprend sur le forum, les juges, le défenseur, l'accusateur, les débats, la sentence, les caractères généraux de l'éloquence judiciaire à Rome (1).

On portera son attention sur ce que Cicéron nous dit de l'état de la puissante république alors en proie à l'anarchie et aux désordres les plus violents, et on tâchera de tracer un tableau net et précis de cette situation.

On fera et une analyse générale qui dégage le plan du discours, et une analyse spéciale qui en découvre les beautés et les faiblesses. En particulier, on s'attachera à saisir les traits distincts de l'éloquence judiciaire de Cicéron, qui met dans ses plaidoyers plus de naturel, plus de généralité philosophique et plus de beauté artistique (2).

Il est un point qu'on ne peut laisser dans l'ombre : c'est la tactique insidieuse de l'orateur. « Les avocats romains étaient très roués et Cicéron savait son métier comme personne, dit fort bien M. Martha (3). Nier l'évidence, travestir les faits, substituer la vraisemblance à la vérité, répandre à propos ces petits mensonges, *mendaciuncula*, qui sont souvent des énormités, ergoter sur des détails secondaires pour leur donner l'importance qu'ils n'ont pas, esquiver avec désinvolture ce qui peut être gênant, pratiquer en un mot cet art de la mystification oratoire dont les rhéteurs grecs ont donné la théorie, tout cela n'était qu'un jeu pour Cicéron. A cet égard, la *Milonienne* est curieuse à étudier, éclairée comme elle l'est par le commentaire d'Asconius. »

Pour se rendre compte exactement de tout ce qui distingue le chef-d'œuvre de Cicéron, au point de vue de l'art et de l'habileté oratoire, il importe, selon la remarque de M. Wagener (4), que l'élève soit bien au courant : 1° de la position des partis politiques qui, dans ce moment, se disputent le pouvoir ; 2° du détail des circonstances particulières qui amenèrent et accompagnèrent le procès de Milon. On atteindra aisément ce double but par une *courte* introduction, nette et précise.

On doit lire au moins ces trois discours, le *Pro lege Manilia*, le

(1) Voir, à ce sujet, Poiret, *Essai sur l'éloquence judiciaire pendant la république*, Paris, 1887.

(2) Pichon, p. 197, fait remarquer que, lorsqu'on replace Cicéron dans son milieu, la plupart des défauts s'évanouissent : la nature vraie des procès explique les digressions politiques et personnelles ; la composition du tribunal justifie le vague de la démonstration et l'emphase de la forme. Et, dès lors, on peut admirer plus complètement les qualités originales de ces plaidoyers. Voyez Marcel, *Analyse oratoire du plaidoyer de Cicéron pour Milon*, Paris, 1833. Voyez aussi : V. Gérard, *La narration du Pro Milone*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1904, p. 309 et suiv. ; le même, *Les premières pages du Pro Milone, essai d'analyse littéraire*, ibid., 1908, p. 159 et suiv.

(3) Édition du *Pro Milone*, Paris, Colin, p. 36.

(4) Édition du *Pro Milone*, Bruxelles, Société belge d'édition, p. xi.

Pro Archia et le *Pro Milone*. Il convient d'y ajouter, en tout ou en partie, les suivants.

LES CATILINAIRES. — Les *Catilinaires* sont au nombre de quatre. La première fut prononcée au sénat le 8 novembre 63. Elle dévoile les complots de Catilina et l'exhorte à sortir de Rome. Le conspirateur atterré quitta la ville.

La deuxième fut prononcée devant le peuple le 9 novembre. Cicéron lui rend compte de ce qui s'est passé au sénat et lui annonce le départ de Catilina.

La troisième fut également prononcée devant le peuple, dans la soirée du 3 décembre. Cicéron lui apprend l'arrestation des partisans de Catilina qui se trouvaient encore à Rome et qui avaient voulu intéresser à leur entreprise les Allobroges.

La quatrième fut prononcée au sénat le 5 décembre. Cicéron y appuie la proposition d'exécuter ceux qui ont été arrêtés.

La lecture des *Catilinaires* se recommande à plus d'un titre. L'interprétation en est simple et aisée ; elle ne prend pas beaucoup de temps. Ce sont des morceaux devenus populaires dans le monde des lettres. A côté de défauts ou de faiblesses qu'on ne saurait nier, on y trouve de grandes qualités : ces discours ont, à des degrés différents, de l'éclat, de la véhémence, des mouvements oratoires ; tantôt c'est une invective ardente, tantôt c'est une voix pathétique ; ailleurs c'est une ironie sanglante. Si les *Catilinaires* nous manquaient, nous serions privés du plus beau et du plus éloquent témoignage que l'on puisse opposer aux détracteurs de Cicéron, à ceux surtout qui nient la sincérité de son patriotisme (1). N'oublions pas que ces discours nous permettent de refaire la lutte des classes à cette époque et de retracer une tentative ouvertement anarchique. Enfin, ils se rapportent à un événement important de la vie de Cicéron et facilitent la lecture de ses lettres.

Des quatre *Catilinaires*, Dettweiler préfère la première et la troisième. J'incline plutôt pour la première et la deuxième. La première est une invective dont le début est une perle dans l'histoire de l'éloquence romaine. Dans la deuxième, le tableau des diverses catégories de conjurés est une forte étude de psychologie sociale (2).

LES VERRINES. — Les *Verrines* font date dans la carrière politique de Cicéron. M. E. Thomas (3) « y voit la dernière œuvre de jeunesse de l'orateur et la première production de sa maturité. Dans la suite de ces livres, à côté des imperfections, apparaît déjà l'image fidèle et

(1) Antoine, édition des *Catilinaires*, Paris, Colin, p. 11.

(2) Pichon, p. 189.

(3) E. Thomas, dans l'introduction de son édition savante du *De suppliciis*, Paris, Hachette, p. 19.

presque complète de son éloquence. Par leur étendue et par leur variété, les *Verrines* font peut-être ressortir mieux qu'aucun autre discours de Cicéron l'un des traits les plus marqués de son talent, je veux dire cette heureuse exubérance qui répandait sur les sujets les plus divers les flots d'une parole harmonieuse, qui paraissait tout connaître et qui pouvait tout dire, qui toujours voulait et presque toujours savait plaire. On trouverait facilement dans les *Verrines*, Cicéron lui-même en faisait la remarque (1), toutes les formes de l'éloquence, ou, pour parler plus exactement, toutes les formes que son éloquence devait revêtir : l'esprit et la passion, l'ironie mordante, l'indignation sincère à côté des tours et des détours d'une dialectique victorieuse, toutes les véhémences et aussi presque toutes les élégances. »

Ce n'est pas là le seul intérêt des *Verrines*. Ces discours sont une source précieuse pour l'histoire, la connaissance de l'administration provinciale des Romains et l'archéologie. On se figure difficilement ce qu'ils contiennent de faits, de renseignements, de détails précis.

Le *De Signis* (IV^e *Verrine*) (2) et le *De Suppliciis* (V^e *Verrine*) sont les plus beaux (3). Dettweiler, sans être enthousiaste des *Verrines*, incline pour la quatrième, qui nous fournit un tableau fidèle de la vie artistique d'une province à la fin de la république. La V^e est, du reste, plus difficile.

LES PHILIPPIQUES (4). — Les *Philippiques* ont été prononcées dans le but de déjouer les plans ambitieux d'Antoine et de tenter un dernier effort en faveur du rétablissement de la république. La *seconde Philippique*, que Juvénal va jusqu'à appeler *divina Philippica*, est surtout célèbre ; mais il convient d'en avoir une édition expurgée, à cause d'un passage scabreux. On peut lire également la *première*. En interprétant les *Philippiques*, le professeur montrera la révolution dans une société corrompue et mal gouvernée, et ce qu'elle entraîne, le règne de la force avec ses conséquences.

LE PRO M. MARCELLO. — Si le temps le permet encore, je ne suis guère disposé à condamner, comme d'autres, la lecture soit du *Pro Marcello*, soit du *Pro Ligario*, soit même du *Pro rege Deiotaro* (5).

(1) Cicéron. *Orator*, XXIX, 103.

(2) K. Hachtmann, *Die Verwertung der vierten Rede Ciceros gegen C. Verres für Unterweisungen in der antiken Kunst*, Gotha, 1904, constitue une véritable initiation à l'histoire de l'art grec. Cf. Wunderer, *Kunststudien zu Ciceros Verr. IV* dans les *Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen*, 1907, p. 289 et suiv.

(3) La *Divinatio in Caecilium* figure dans plus d'un programme. Eckstein, p. 148, la regarde comme un chef-d'œuvre de polémique.

(4) Dettweiler, *Die philippischen Reden*, Halle, 1892.

(5) Au point de vue de l'art, le *Pro Ligario* a le premier rang ; au point de vue psychologique et, partant, pédagogique, le plus remarquable, c'est le *Pro Marcello*. (Weissenfels, *Cicero*, p. 82 ; *Handbuch*, p. 280.)

« Ceux qui n'ont vu dans le *Pro Marcello* que des compliments et des remerciements à César, n'en ont pas compris le vrai sens et la vraie tendance, fait observer le P. Verest (1). Sous d'apparentes actions de grâces, il cache un acte politique des plus importants. En effet, Cicéron, qui avait commencé par boudier le nouveau régime, avait fini par trouver l'éloignement des affaires et le silence très pénibles ; il cherchait une occasion de rentrer en scène (2).

Cette occasion, il crut la trouver dans l'acte de clémence de César et surtout dans la manière dont cet acte fut accompli. La déférence dont le dictateur fit preuve envers le sénat, lui parut pouvoir être interprétée comme un gage de son respect pour les institutions républicaines ; il entrevit la possibilité de devenir son collaborateur et en ressentit la joie la plus vive.

Le discours qu'il prononça avait pour *but* d'accomplir cette évolution, de l'expliquer à ses amis et de la leur faire accepter, enfin d'amener César à se comporter de telle manière qu'un républicain pût lui accorder son appui.

Certes, cette attitude vaut la peine d'être étudiée et jugée. De plus, le texte du *Pro Marcello* paraît nous être parvenu tel qu'il a été improvisé et recueilli par les tachygraphes, sans avoir subi de remaniements (3). On conviendra qu'au point de vue de l'étude de l'éloquence, ce caractère rend le discours particulièrement instructif et intéressant. »

Dans le style et dans la composition, il y a des faiblesses ; mais c'est à tort que Wolf et ses disciples en ont mis en doute l'authenticité (4).

LE PRO Q. LIGARIO. — Le *Pro Ligario* fut prononcé en 46 au forum devant César. Q. Ligarius, lieutenant de C. Considius Longus en Afrique, avait pris part à la guerre contre César. Un certain Q. Tubéron, pour plaire au dictateur et se venger d'une ancienne injure, porta plainte contre Ligarius. Cicéron le défendit.

Jamais Cicéron n'a déployé plus d'adresse que dans cette *deprecatio*, et le succès qu'il remporta en cette occasion, est un de ses plus

(1) J. Verest, *Manuel de littérature*, p. 591. Voyez aussi Marcel, *Analyse littéraire du Pro Marcello*, Paris, Hachette, et surtout Van Ballaer, *Discours de Cicéron à César à l'occasion du rappel de M. Cl. Marcellus*, traduction, commentaire et analyse littéraire, Malines, Van Velsen, 1887.

(2) G. Boissier, *Cicéron et ses amis*, pp. 344 et suiv., et les lettres de Cicéron relatives au rappel de Marcellus.

(3) F. Richter, *Ciceros Rede für Marcellus*, Leipzig (Teubner), introduction, p. 9.

(4) « L'orateur parlant devant César tout puissant et tyran, c'est, dit Nägelsbach, l'aigle ayant les ailes coupées. Le *Pro Marcello*, que M. Boissier déclare le plus cicéronien des discours de Cicéron, est un petit *speech* improvisé dans le sénat, dans lequel Cicéron remercie César pour sa clémence envers Marcellus. Ce sujet est-il franchement plus important que celui du *Pro Deiotaro*? » (Féron, p. 279.)

glorieux triomphes. Le discours est animé, inspiré, pathétique et entraînant (1).

LE PRO REGE DEIOTARO. — Déjotare, tétrarque de la Galatie et ami de Cicéron, avait été accusé d'avoir voulu attenter aux jours de César, alors que le vainqueur de Pharsale était son hôte. Cicéron le défendit dans la maison même du dictateur.

Le grand orateur apprécie son discours dans une lettre à Dolabella (2). « J'avais avec moi, sans le savoir, le petit discours pour Déjotare, que vous me demandez. Je vous l'envoie, mais comme une pièce assez maigre, de peu d'intérêt, et qui ne méritait guère d'être écrite. J'ai voulu faire à mon vieil hôte et ancien ami un présent très simple, très modeste et du goût de ceux qu'il fait ordinairement. » Cicéron est trop modeste ; s'il ne peut mettre le *Pro rege Deiotaro* au rang de ses grands plaidoyers, on ne peut lui reprocher de manquer de mouvements oratoires.

Le fond du sujet est le même dans ces trois petits discours, comme le fait très bien remarquer M. Jopken (3) ; chacun d'eux contient la défense d'un ancien adversaire du dictateur, et les faits, quoique divers entre eux, sont complètement dominés par ce caractère commun, l'inimitié contre César ; mais le véritable génie semble élargir à son gré les limites du domaine où il est appelé à se produire. Au mérite littéraire vient se joindre l'intérêt que présente le fond même de ces *Caesarianae orationes* : ces trois discours fournissent, en effet, un tableau exact de l'esprit des partis et de la nature des convictions à cette époque (4). » Ce serait cependant une faute, à mon sens, que de vouloir les lire *tous les trois* dans nos classes

DISCOURS SUPPLÉMENTAIRES. — Abstraction faite des discours dont j'admets la lecture, il en est encore quelques-uns qui sont prônés dans certains milieux pédagogiques : le *Pro P. Sulla* (5), le *Pro L.*

(1) « Cette *oratio* a du style, l'exposé est plein de vie, le ton est d'une grande liberté, mais le fond manque d'importance. » Féron, p. 279. influencé par Eckstein et Nägelsbach. Marcel a fait une analyse littéraire de ce discours (Paris, Hachette).

(2) *Epist. ad fam.* IX, 12. Féron, p. 279, s'empare de ce passage pour protester contre la lecture de « ce misérable petit plaidoyer ».

(3) Jopken, Édition du *Pro M. Marcello* et du *Pro Q. Ligario*, Bruxelles, Société belge d'édition, p. V.

(4) « Ces discours ne devraient pas faire la matière de lectures dans les classes supérieures. » (Féron, p. 278.)

(5) « Le *Pro Sulla* est un magnifique discours, spécialement intéressant par la beauté et la vivacité de l'exposition. Cicéron y répond à des attaques personnelles contre sa conduite dans l'affaire de Catilina. Il en prend occasion pour faire le tableau des faits de son glorieux consulat, avec toutes les ressources de son talent oratoire. » (Féron, p. 276.)

Murena (1) et le *Pro P. Sestio* (2), le *Pro Cn. Plancio*, par exemple (3).

Le *Pro Sulla* a été prononcé pour la défense de Sylla, accusé d'avoir trempé dans la conjuration de Catilina. L'orateur prend occasion d'attaques personnelles pour faire l'apologie de son consulat. Ce discours ne laisse pas une impression satisfaisante. On sent que Sylla est coupable, et on voit l'embarras de son défenseur (4).

Le *Pro Murena* (5) est la défense du consul désigné L. Licinius Murena, poursuivi en vertu de la loi *Tullia de ambitu*. Ce discours est peu convaincant, mais spirituel et gai, entremêlé de traits dirigés contre la jurisprudence et la philosophie stoïcienne, dont les représentants, Serv. Sulpicius Rufus et M. Caton, se trouvaient être les adversaires de l'orateur. Cicéron exploite avec habileté la terreur que devait inspirer aux jurés la perspective d'un consulat de Catilina (6). Les points de vue particuliers de l'interprétation seront : les mœurs électorales dans une société oligarchique, le comique (7), la conception qu'avait Cicéron de l'*humanitas*, c'est-à-dire de l'homme cultivé, en possession de la culture morale et intellectuelle de son temps (8).

Dans le *Pro Sestio*, Cicéron défend Sestius, accusé de violence. On y trouve non tant un plaidoyer qu'une véritable étude historique, fort développée et fort intéressante, qui retrace tous les événements qui se sont passés à Rome pendant l'exil de Cicéron. Outre l'intérêt qu'il offre à ceux qui veulent étudier l'histoire mouvementée de cette époque, ce discours est riche en morceaux remarquables : tels sont le tableau qu'il présente des devoirs incombant aux vrais hommes d'Etat

(1) « Le spirituel orateur y raille avec finesse le rigorisme des stoïciens et le verbiage des juristes, sans cependant blesser Caton et Sulpicius, ses adversaires. C'est une œuvre recommandable, à lire dans les classes supérieures, de l'avis d'Eckstein. » (Féron, p. 276.)

(2) « Dans la défense de Sestius, Cicéron eut à parler le dernier. Les points de droit avaient été établis ; il ne devait plus y revenir. L'orateur profita de cette situation pour faire, à ce moment, en guise de péroraison, un grand discours politique, dans lequel il venge sa gestion politique et stigmatise celle de Clodius. Nägelsbach estime que la *Sestiana* est le plus beau chef-d'œuvre d'éloquence cicéronienne. Mais la pièce n'est pas facile à traduire, elle suppose des connaissances historiques très détaillées, et ne doit se voir que dans une forte Prima... Schiller trouve ce discours trop difficile pour des élèves d'humanités. Il voudrait le remplacer par la 2^{me} Philippique. » (Féron, p. 277.)

(3) On a aussi proposé de lire le *Pro Roscio Amerino*. Dettweiler, *Untersuchungen über den didaktischen Wert ciceronianischer Schulschriften, I. Rede pro Roscio Amerino*, Halle, 1889, combat cette opinion.

(4) Schanz, *Geschichte der römischen Litteratur*, Munich, Beck, n. 142, 7.

(5) Weissenfels trouve que le sujet du *Pro Murena* est trop peu important pour qu'on le lise dans les classes. M. V. Gérard a donné une bonne leçon de répétition sur le *Pro Murena*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1897, p. 220 et suiv.

(6) Teuffel, n. 179, 24 ; trad. 1, p. 296.

(7) Streng, *Das Moment des Komischen in Ciceros Rede Pro Murena*, Parchim, 1896.

(8) Schneidewin, *Die antike Humanität*, Berlin, 1897.

et la ligne de conduite qu'il propose aux jeunes gens qui désirent arriver aux honneurs en méritant l'estime publique (1).

Enfin le *Pro Plancio* est une réponse à une accusation de corruption. Il n'a pas l'éclat de plusieurs autres discours de Cicéron ; mais il est cependant plein d'élégance et d'urbanité (2).

B. Les lettres.

Cicéron nous a laissé une correspondance d'une vie palpitante. Convient-il de la lire dans les humanités ?

ÉTAT DE LA QUESTION. — La question est controversée. Schrader (3) répond affirmativement. « Les lettres ne sont pas trop difficiles, dit-il, ni par le fond, ni par le style, pour la *Secunda*. Veut-on, suivant le désir de nombreux pédagogues, les reléguer en *Prima*, il faudra restreindre les explications, en faire la lecture strictement cursive. En aucun cas cependant, elles ne doivent être absentes du programme ; car elles sont nécessaires pour connaître, dans Cicéron, le politique, l'homme, l'écrivain, et, par suite, elles sont spécialement propres à mettre nos jeunes gens en garde contre les appréciations erronées qu'on a données de cet écrivain, aussi savant que grand patriote. »

Schiller (4) est à peu près du même avis. « On ne doit pas employer beaucoup de temps à cette étude. Le mieux est de lire en *Prima*, avant d'aborder Tacite, ou bien après la seconde Philippique, quelques lettres se rapportant aux préliminaires de l'établissement du *principat* ; on les grouperait autour de la personnalité d'Auguste... Dans les jugements à porter sur l'auteur des lettres, il faudrait mettre une grande réserve. »

Dettweiler (5) recommande, lui aussi, la lecture des lettres.

Eckstein (6) n'en est pas partisan : le fond réclame trop d'explications, et la forme varie trop : on y trouve quantité de termes de la conversation usuelle, des mots grecs, etc.

Weissenfels n'admet pas la lecture des lettres, surtout des lettres politiques (7).

Que disent les programmes ? En Prusse et en France, ils prescrivent un choix de lettres. Chez nous, l'enseignement officiel ne les admet

(1) Weissenfels n'admet pas la lecture du *Pro Sestio* ; il craint que la façon dont Cicéron parle de lui-même, ne donne une mauvaise idée de l'orateur.

(2) F. Vandesype, *M. T. Ciceronis Pro Cn. Plancio*, édition annotée, Bruxelles, Société belge de librairie, 1893.

(3) Schrader, p. 382, traduit par Féron, p. 284.

(4) Schiller, p. 516, traduit par Féron, p. 285.

(5) Dettweiler, p. 187.

(6) Eckstein, p. 271.

(7) O. Weissenfels, *Ciceros Briefe als Schullektüre*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1900, p. 528 et suiv. et dans le *Handbuch*, p. 281. Cf. E. Schmidt, *Ciceros Briefe in der Schule*, *ibid.*, 1901, p. 162 et suiv. ; A. Trabandt, *Ciceros Briefe als Schullektüre*, Graudenz, 1900.

pas ; l'enseignement libre en lit généralement. M. Féron cependant leur est opposé (1).

CONCLUSION. — Les lettres de Cicéron sont un des plus beaux monuments de la langue latine et des modèles inimitables de la langue épistolaire. L'élégance et la délicatesse y sont poussées jusqu'au dernier degré. C'est par ces lettres que nous pouvons nous faire une idée de cette urbanité dont il est souvent question dans les auteurs, et qui est comme l'atticisme romain.

L'importance historique (2) n'est pas moins grande que l'importance littéraire.

1° L'histoire des dernières années de la république se trouve dans les lettres de Cicéron. Cornélius Népos disait de ces lettres que celui qui les lirait, ne serait pas tenté de chercher ailleurs l'histoire de ce temps, et en effet elle y est plus vivante et plus vraie que dans des ouvrages suivis et composés tout exprès pour l'enseigner. Plus vivante ? On n'en peut douter, car ces lettres nous jettent au milieu des événements et nous les font suivre jour par jour. Plus vraie ? De tels ouvrages, comme le seraient ceux d'Asinius Pollion et de Tite-Live, si nous les avions conservés, donneraient l'opinion personnelle des auteurs, opinion qui serait suspecte. La correspondance de Cicéron nous permet de nous faire nous-mêmes notre opinion.

2° Les lettres du grand écrivain ne se bornent pas à constater les faits à mesure qu'ils s'accomplissent et à nous montrer dans le détail les intrigues, les secrets ressorts qui les ont préparés ; elles sont encore pleines de renseignements curieux sur tous ceux qui furent en relations d'affaires ou d'amitié avec lui. Les détails intimes qu'il nous donne sur eux, ce qu'il nous dit de leurs opinions, de leurs habitudes, de leur caractère nous permet d'entrer familièrement dans leur vie.

3° Enfin des lettres de Cicéron nous le montrent tel qu'il est. Aussi son frère lui disait-il un jour : « Je vous ai vu tout entier dans votre lettre. » En effet, s'il est beaucoup de lettres qui gardent un caractère officiel, c'est-à-dire nous montrent Cicéron qui se drape dans sa toge, soigne son style et songe à ne compromettre ni sa dignité consulaire, ni le parti auquel il appartient, ni sa gloire d'écrivain, il en est un plus grand nombre dans lesquelles il se livre à nous sans voile et sans appareil.

Ma conclusion se devine. Je crois qu'il convient de lire, dans la mesure du possible, les lettres de Cicéron. Elles sont de nature à intéresser nos élèves à divers titres : elles leur apprennent à connaître

(1) Féron, p. 285.

(2) Boissier, *Cicéron et ses amis*, p. 1 et suiv. ; F. Antoine, *Lettres de Cœlius à Cicéron*, Paris, Colin, p. 1 et suiv. de l'introduction ; Romain, *Choix de lettres de Cicéron*, p. IX et suiv. ; Hild, *Choix de lettres de Cicéron*, Paris, Colin, p. 24 et suiv.

un genre nouveau, la lettre, et elles ont un grand mérite littéraire ; elles sont des sources historiques précieuses sur la chute de la république et l'avènement de l'empire ; de plus, elles se prêtent à de curieuses études psychologiques qui, grâce aux révélations de l'auteur sur l'état de son âme dans les circonstances les plus diverses, découvrent ce que son individualité a d'universel, d'humain. Ainsi donc, un triple intérêt, littéraire, historique et psychologique, s'attache à cette correspondance.

Les lettres seront choisies à ce triple point de vue ; tout en se recommandant particulièrement par leur valeur littéraire, elles feront voir comment la Rome républicaine marchait irrésistiblement vers la monarchie ; elles esquisseront la vie publique et privée de Cicéron, ses idées, ses sentiments et son talent d'écrivain ; elles feront connaître des hommes marquants, tels que César et Octave, ainsi que leurs partisans et leurs adversaires ; elles mettront à nu les plaies sociales de l'époque et narreront les efforts tentés pour les guérir ; elles révéleront certains côtés de l'homme antique et, en même temps, de l'humanité en général, en mettant sous nos yeux ses sentiments et ses passions, l'amour paternel, l'amitié, la fidélité, la bonté, la vanité, la joie, la tristesse, etc.

INTERPRÉTATION. — Dans l'introduction, on dira quelques mots sur le genre épistolaire chez les Romains et sur les conditions matérielles de la correspondance dans l'antiquité.

Le commentaire (1) s'inspirera des idées qui ont présidé au choix. Qu'il nous suffise de dire qu'on se bornera à signaler les anomalies résultant du style épistolaire, et qu'on aura soin de situer exactement chaque lettre.

Il est encore une recommandation à faire au professeur qui lit les lettres de Cicéron. Il doit être très circonspect pour juger cet homme discuté (2), outragé par les uns, exalté par les autres. L'abandon et la sincérité de sa correspondance lui ont nui, et l'on s'est armé contre lui de ses aveux et de ses franchises. On a relevé, par exemple, ses vanités, ses changements d'opinion, ses indécisions, ses découragements ; on lui a fait un procès en règle et on est arrivé à dire qu'il ne faut voir dans ce prétendu homme d'État qu'un égoïste et un myope, et dans le grand écrivain qu'un feuilletoniste et un avocat. Un bon professeur remettra aisément les choses au point. 1° Nous abusons de ces lettres : Cicéron avait eu l'intention de publier seulement un tout petit nombre de lettres choisies, et il a écrit souvent des lettres qui n'étaient

(1) M. Gérardy a donné, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge* (1898, p. 268), un essai d'interprétation d'une lettre de Cicéron (*Ad fam.*, II, 18).

(2) F. Cauer, *Ciceros politisches Denken*, Berlin, Weidmann, 1903.

nullement destinées à être connues : aussi se plaint-il à l'occasion d'indiscrétions. Il répondait, par exemple, à Trébonius, qui, ayant lu une lettre adressée par l'orateur à Calvus, en avait trouvé les compliments exagérés : « La lettre que j'avais adressée à Calvus, pas plus que celle que je vous écris en ce moment, n'était faite pour être montrée. Quand on ne croit parler qu'à ceux à qui l'on écrit, on ne s'exprime pas comme on le fait, quand on croit être lu de beaucoup de monde ». Soyons donc tout au moins indulgents, lorsque nous lisons ses lettres les plus intimes (1).

2° Dans ses lettres, Cicéron donne sa première impression, et il la donne vive et passionnée. Mais cette qualité n'est pas sans inconvénients ; elle peut donner de ceux qui la possèdent, l'opinion la plus mauvaise et la plus fausse. « Les caractères les plus fermes ont leurs défaillances, dit M. Boissier (2) ; il entre dans les plus belles actions des motifs qui ne sont pas toujours très honorables ; nos meilleures affections ne sont pas entièrement exemptes d'égoïsme ; des doutes, des soupçons injurieux troublent parfois les amitiés les plus solides ; il peut se faire qu'à certains moments des convoitises, des jalousies, dont on rougit le lendemain, traversent rapidement l'âme des plus honnêtes gens. Les prudents et les habiles renferment soigneusement en eux tous ces sentiments qui ne méritent pas de voir le jour ; ceux comme Cicéron qu'emporte la vivacité de leurs impressions, parlent, et ils ont grand tort. La parole ou la plume donne plus de force et de consistance à ces pensées fugitives. Ce n'étaient que des éclairs ; on les précise, on les accuse en les écrivant ; elles prennent une netteté, un relief, une importance qu'elles n'avaient pas dans la réalité. Ces faiblesses d'un moment, ces soupçons ridicules qui naissent d'une blessure d'amour-propre, ces courtes violences qui se calment dès qu'on réfléchit, ces injustices qu'arrache le dépit, ces bouffées d'ambition que la raison s'empresse de désavouer, une fois qu'on les a confiées à un ami, ne périssent plus. » Que faut-il donc faire ? Il faut distinguer surtout les sentiments véritables et persistants de toutes ces exagérations qui ne durent pas. « Faute de le faire, fait remarquer encore M. Boissier, on juge mal Cicéron. On cherche l'expression de sa pensée dans ces politesses banales que la société exige et qui n'engagent pas plus ceux qui les font qu'elles ne trompent ceux qui les reçoivent. On traite de lâches compromis ces concessions qu'il faut bien se faire quand on veut vivre ensemble. On voit des contradictions manifestes dans ces couleurs différentes qu'on donne à son opinion suivant les personnes auxquelles on parle. On triomphe

(1) *Ad fam.* XV, 2. Boissier, *Recherches sur la manière dont furent recueillies et publiées les lettres de Cicéron*, Paris, 1863, p. 11.

(2) Boissier, p. 19.

de l'imprudence de certains aveux ou de la fatuité de certains éloges, parce qu'on ne saisit pas la fine ironie qui les tempère. »

3° Un bon professeur ne se contentera pas de se placer à ce point de vue général ; il n'oubliera pas que Cicéron a vécu dans des temps fort difficiles. En fournissant sobrement, mais clairement les détails indispensables sur les faits et les personnages de cette période si féconde en événements importants et si troublée, il rendra compte plus d'une fois d'une conduite taxée d'aveuglement ; il montrera qu'on l'a souvent calomniée, qu'on doit, le cas échéant, l'excuser ou la défendre, ce qui n'empêchera pas de découvrir chez Cicéron de la jactance, de la timidité, de l'hésitation, des inconséquences, des actes imprudents. Mais il ne perdra pas de vue que ce ne furent jamais les suggestions de l'intérêt personnel qui le portèrent ici ou là ; il crut toujours servir la cause de la liberté et des lois. Dans sa conclusion, en effet, le professeur aura soin de répéter ce que l'empereur Auguste a dit de Cicéron : « C'était un homme éloquent et qui aimait bien sa patrie. » Mot profond et qui résume toute cette vie : éloquence et patriotisme.

c. *Les œuvres philosophiques.*

Aux lettres faut-il ajouter l'étude des œuvres philosophiques ?

VALEUR DE CICÉRON COMME PHILOSOPHE. — Dans sa jeunesse, Cicéron étudia la philosophie, parce qu'elle lui parut une puissante auxiliaire de l'éloquence ; mais il ne résolut de composer des ouvrages philosophiques que dans les dernières années de sa vie, c'est-à-dire dans des circonstances où il ne pouvait trouver un autre emploi de ses loisirs. Il vit donc dans ce travail un passe-temps et une consolation.

Cicéron y reproduit des ouvrages grecs d'une manière libre et peu méthodique, et commet de nombreuses méprises : il confond fréquemment, par exemple, les académiciens et les péripatéticiens. « Cicéron, dit M^{sr} Laforêt, est plutôt un éloquent rapporteur de la philosophie qu'un philosophe. »

Comme sources, il a étudié principalement les philosophes les moins anciens, et il n'a qu'une connaissance insuffisante de Platon et surtout d'Aristote.

Cicéron ne s'est attaché exclusivement à aucune secte : il a été éclectique. Cependant ses préférences ont été pour la nouvelle Académie. La doctrine du vraisemblable convenait parfaitement à un avocat. D'un autre côté, la morale du stoïcisme lui plaisait, mais il repoussait celle des épicuriens.

Le grand mérite de Cicéron, c'est d'avoir traité le premier à Rome des sujets philosophiques dans la langue nationale d'une manière

claire et pleine de goût, et d'avoir doté ainsi sa patrie d'une langue philosophique.

La forme dialoguée qu'il a donnée à ses ouvrages, a le défaut d'être beaucoup trop conventionnelle : ce sont des extraits mis en dialogues (1).

TRAITÉS PHILOSOPHIQUES (2). — Ses traités philosophiques sont nombreux. Les voici, énumérés dans l'ordre de la composition, abstraction faite des ouvrages perdus et des fragments : *De Republica*, *De Legibus*, *Paradoxa*, *De Finibus bonorum et malorum*, *Academica*, *Tusculanae disputationes*, *De Natura deorum*, *Cato maior* ou *De Senectute*, *De Divinatione*, *De Fato*, *Laelius* ou *De Amicitia*, *De Officiis*.

Dans les deux dernières classes des gymnases, on lit des extraits, soit des *Tusculanes*, de préférence le premier et le cinquième livre, soit du *De Officiis* (3), que recommande Dettweiler ; par contre, dans la seconde supérieure, qui correspond à notre rhétorique, on lit le *Cato maior*. En France, ce traité figure au programme de la quatrième ; en seconde, le *Songe de Scipion* ; en première, des extraits des œuvres morales et philosophiques (4).

Notre programme officiel prescrit, en seconde, le *De Senectute* ou le *De Amicitia* (traduction cursive) et en rhétorique un petit traité philosophique.

Si le temps en permet la lecture, sans préjudice pour les discours et les lettres, il me semble qu'on peut se rallier aux prescriptions de notre programme officiel, en ce sens qu'on lirait tout au moins le *De Senectute*. On serait tenté d'objecter qu'un traité sur un pareil sujet n'intéressera guère la jeunesse ; mais, remarquez-le, le *De Senectute* de Cicéron est universellement estimé. La lecture en est facile, et, quelques restrictions faites, il renferme beaucoup de beautés. Une grande connaissance de l'histoire et de la philosophie, de l'érudition sans pédantisme, des sentiments vrais et généreux, l'enthousiasme de la vertu, des pensées brillantes, des comparaisons ingénieuses, un singulier bonheur d'expression, de la vivacité, du coloris, enfin l'atticisme, tel que Cicéron aimait à le définir, voilà quelques-unes des qualités qui distinguent ce traité. Ajoutez-y l'art avec lequel est peinte la figure de Caton (5).

(1) Teuffel, n° 185 ; trad. 1, p. 315.

(2) Weissenfels, *Handbuch*, p. 281, recommande chaleureusement la lecture des traités philosophiques ; mais il ne fait aucun choix.

(3) Cf. Schiller, p. 517.

(4) Faisons remarquer une fois pour toutes que le programme français ne révèle pas l'esprit de méthode qu'on trouve dans le programme prussien.

(5) Jäger, p. 393.

D. *Les traités de rhétorique.*

IMPORTANCE DE CICÉRON COMME RHÉTEUR. — Le premier des rhéteurs latins fut un disciple des Grecs. Il traduisit, même dans sa jeunesse, un ouvrage didactique grec. Dans son âge mûr, il fit des ouvrages originaux, où il mêla aux souvenirs de ses études les observations personnelles qu'il devait à son expérience. Son but n'était pas de faire avancer la théorie, mais de former l'orateur romain, ou plutôt, en montrant ce qu'il devait être, de marquer nettement sa propre place dans l'histoire de l'éloquence romaine, et de défendre contre ses contradicteurs le genre oratoire qu'il avait adopté. En accomplissant cette tâche, il a su vulgariser les principales règles de l'art oratoire sous une forme facile, familière et même attrayante (1).

SES ŒUVRES DE RHÉTORIQUE. — Des trois traités de rhétorique les plus importants (2), le *Brutus*, le *De Oratore* (3) et l'*Orator*, c'est le *De Oratore* qui est le plus lu en Allemagne. Chez nous, c'est le *Brutus*. Je n'en suis guère enthousiaste : le *Brutus* (4) est, on le sait, une histoire critique de l'éloquence chez les Romains, précédée d'une introduction sur l'éloquence chez les Grecs. On apprend à connaître les orateurs romains, leurs qualités, leurs défauts et jusqu'aux moindres nuances de leur talent. Le nombre de ces orateurs s'élève à près de deux cents. Il me semble que pareil ouvrage n'est pas de nature à intéresser nos jeunes gens, à moins qu'on ne se borne à quelques extraits, ce qui est déplorable. Quoi qu'on fasse, cette lecture sera toujours superficielle et faite, je le crains, au détriment des autres œuvres cicéroniennes (5).

(1) Teuffel, n° 181; trad. 1, p. 305.

(2) Les autres sont le *De inventione*, essai de jeunesse sans importance, les *Partitiones oratoriae* ou *De partitione oratoria*, manuel élémentaire de rhétorique, les *Topica ad C. Trebatium*, résumé des Topiques d'Aristote, le *De optimo genere oratorum*, sorte de préface à la traduction des deux discours de Démosthène et d'Eschine sur la Couronne. Quant à la *Rhétorique à Herennius*, elle n'est pas de Cicéron. Kayser a repris de nos jours l'opinion qui attribue cet écrit à Cornificius; mais Marx a renversé son hypothèse et a conclu que nous ignorons complètement qui est l'auteur de ce traité.

(3) Schiller, p. 517, préfère le *De oratore*. Jäger, p. 393, n'est pas opposé au *Brutus* ou à l'*Orator*, si on a le temps de les lire.

(4) « Le *Brutus* prétend esquisser l'histoire de l'éloquence romaine. A cet égard, quoiqu'il renferme des détails précieux et des parties intéressantes, il laisse beaucoup à désirer; confus, inégal, il est rempli d'interminables et monotones énumérations de noms plus ou moins obscurs; on croit assister à un défilé d'ombres. Au fond, c'est un livre à tendance : l'auteur y critique les néo-attiques et se dresse un piédestal en montrant ce qui a manqué à ses devanciers. » (Thomas, *La littérature latine*, p. 107.) Voyez O. Jahn, *Introduction* de son édition du *Brutus* traduite en français par Faivre et Vernier, dans les *Etudes de philosophie et de littérature* de MM. Arren et Hild, Paris, 1888, et Gache et Piquet, *Cicéron et ses ennemis littéraires*, traduction de la préface de Jahn à l'*Orator*, Paris, 1886.

(5) Weissenfels voudrait voir les discours et les lettres de Cicéron, qui présentent certains inconvénients, céder le pas, dans les classes, à ses œuvres de

Avec Cicéron, la liste des prosateurs est épuisée; je passe aux poètes.

5. — Phèdre.

IMPORTANCE. — Les historiens des lettres latines sont loin de porter aux nues le fabuliste Phèdre. La plupart d'entre eux ne lui ménagent pas leurs critiques. Ils ne le jugent, il est vrai, qu'en le rapprochant de La Fontaine. « Or, rien de moins semblable que les fables de Phèdre et celles de La Fontaine. Le recueil français forme « une ample comédie »; le recueil latin est une amère satire, où l'auteur s'érige en justicier et marque d'infamie les personnes. Rien de moins semblable aussi que le tempérament des deux fabulistes : Phèdre n'a rien d'un *bonhomme*. C'est un génie irritable et fier. Il a souffert pour n'avoir pas su étouffer sa pensée, et par là il attire le respect; mais il lui manque la séduction d'une amabilité douce. Il attribue à la fable la vertu de provoquer le rire; mais ses propres fables ne sont pas même souriantes. Il n'a jamais écrit une ligne en vue des enfants; on l'aurait étonné, si on lui avait prédit qu'un jour il deviendrait un des classiques du jeune âge; il n'aurait pu, comme La Fontaine, dédier son premier recueil à un prince de six ans. Les élèves doivent être bien avertis que ce n'est pas un La Fontaine latin qu'on leur donne à lire (1) ».

Quelque inférieur qu'il soit à La Fontaine, il n'est pas sans mérite. Si Phèdre a très peu de l'imagination du fabuliste, il faut dire, avec M. Nisard (2), qu'il possède tous les secrets d'art et d'étude qui peuvent en tenir lieu. Il dispose habilement ses personnages; il sait les faire parler à propos et avec mesure; il entend bien le dialogue; il a la répartie courte et heureuse; il supplée à la chaleur par la convenance, à l'invention par le goût. C'est dans les historiettes et dans les anecdotes qu'il a excellé. « Chez lui, la brièveté et la justesse sont savoureuses, il ravit continuellement par l'originalité d'une certaine grâce sobre; il ne rivalise avec la plénitude et la perfection de La Fontaine que dans ses jours d'inspiration, par exemple, dans la fable de l'*Œil du maître* (3) ». Ajoutez que sa langue est claire, simple et pure, que seul le fréquent usage des mots abstraits trahit la décadence, et que son sénair est régulier.

En dépit des critiques dont Phèdre est l'objet (4), la lecture de ses

rétorique, qui contiennent une foule de détails curieux sur Rome, ses institutions, la littérature ancienne, et à ses œuvres philosophiques, riches en renseignements sur la vie intellectuelle et morale des anciens, et faisant partout l'éloge du bien. Voyez Weissenfels, *Einleitung in Ciceros rhetorische Schriften nebst einem Abriss der Rhetorik*, Leipzig, Teubner.

(1) L. Havet, dans son édition des Fables de Phèdre, Paris, Hachette, p. VII.

(2) D. Nisard, *Études sur les poètes latins de la décadence*, Paris, Hachette, I, p. 47.

(3) L. Havet, *ouv. cité*, p. VIII.

(4) Il semble, dit Féron, p. 252, que nous avons d'excellents motifs pour exclure cet auteur du programme. Le manque de temps est une raison suffisante,

fables est recommandée par Dettweiler, Eckstein, Nägelsbach, Schiller et Weissenfels. Seul Schrader ne lui est pas favorable, du moins pour la quatrième. Notre enseignement officiel le lit en cinquième, et notre enseignement libre ne l'admet guère.

Je crois qu'il faut maintenir au programme les fables de Phèdre. C'est, comme le dit M. Gantrelle, un excellent livre pour les commentants ; il est certainement plus facile et plus intéressant pour les écoliers que Cornélius Népos. « Rien que pour la variété, on devrait lire Phèdre, fait observer Dettweiler (1). L'élève qui ne lit que Cornélius Népos ou César, sera heureux de prendre connaissance du monde de la poésie, de la fable et des légendes. »

INTERPRÉTATION. — Comme introduction, un mot sur le poète, sur le genre qu'il a cultivé, sur les fables de La Fontaine et de Florian qu'on a lues, suffit.

Dans l'étude du fond, on s'attache aux points suivants : 1° le résumé et les explications des détails ; 2° la morale ; 3° la vie des animaux.

Au point de vue de la forme, on précise le sens de certains mots et on étudie les faits grammaticaux dont la connaissance est nécessaire à l'intelligence des fables.

Au point de vue littéraire, on rapproche une fable de Phèdre et une fable de La Fontaine.

6. — Ovide.

SES ŒUVRES. — On distingue dans la carrière littéraire d'Ovide trois périodes.

Dans la première période, Ovide n'est qu'un poète érotique : il écrit les *Amores*, l'*Ars Amatoria*, les *Heroïdes*, les *Remedia amoris* et les *Medicamina faciei*, auxquels il faut ajouter une *Médée*.

sans insister sur les autres. » M. Carlier (*La lecture des auteurs latins au Petit Séminaire de Bonne-Espérance*, dans la *Revue des Humanités*, 1902, p. 31) partage l'opinion de son inspecteur. « Si nous voulions avant tout faire connaître les genres littéraires dans l'étude des classiques latins, peut-être pourrions-nous lire les fables de Phèdre, mais ce n'est pas le classement des genres qui doit avant tout présider au choix des auteurs pour chaque classe. Faire traduire Phèdre en V^e dans une édition sans nombreuses notes, serait, dit M. Masson, exiger de la part des élèves des efforts dont ils ne peuvent être capables. Pour l'admettre, disent les Allemands, il faudrait le lire en observant sa métrique : car étudier un poète comme un prosateur est une absurdité : or, cette étude, d'après Schiller, exige des exercices de métrique qui seraient impossibles pour des élèves français.

D'ailleurs « Phèdre n'est pas un auteur classique dans le sens strict du mot : ce n'est pas un auteur de premier ordre, et son insuffisance est surtout manifeste, quand on rapproche ses fables si pâles des chefs-d'œuvre de La Fontaine. Il lui manque une observation morale plus profonde et plus générale ; il ne possède à aucun degré le sens dramatique. Enfin, malgré ses prétentions littéraires, il est loin d'être un poète... La Fontaine seul est le philosophe et le poète de la Fable. » Ces dernières lignes reproduisent l'opinion de M. Pichon, p. 518.

(1) Dettweiler, p. 128.

Dans la deuxième période, il traite des sujets plus sérieux : les *Métamorphoses* et les *Fastes*.

Dans la troisième période, qui coïncide avec son exil, il cultive l'élégie plaintive : il se lamente sur son exil et il supplie l'empereur d'y mettre un terme. A ses élégies, les *Tristia* et les *Epistulae ex Ponto*, il faut ajouter l'*Ibis* et les *Halieutica*.

LES MÉTAMORPHOSES. — Ovide est inscrit généralement dans les programmes scolaires. On lit d'ordinaire les *Métamorphoses*, qui, on le sait, comprennent une suite de près de deux cents fables, allant du chaos à la mort de César et finissant toutes par une métamorphose. Le poète y fait preuve de beaucoup de souplesse, d'aisance, d'abondance, de grâce, de fraîcheur et de jeunesse. Il conte et il décrit avec un entrain infatigable. Toujours il cherche à plaire et à amuser, et il y réussit. Ce sont certes là des qualités qui le rapprochent de la jeunesse. Ajoutez-y une langue limpide, facile, abondante et une versification très coulante. On peut, il est vrai, relever des contradictions, des anachronismes, des oublis, des longueurs, de la verbosité et bien d'autres choses encore ; mais ces faiblesses n'empêchent pas que l'œuvre ne soit réussie dans son ensemble et que le poète n'ait pu dire avec un légitime orgueil en terminant :

iamque opus exegi, quod nec Jovis ira nec ignis
nec poterit ferrum nec edax abolere vetustas. / V. Horatius.

/// Telle est l'opinion de Schanz (1). Celle de M. Nageotte (2) n'est pas moins catégorique. Après avoir longuement analysé les *Métamorphoses*, il conclut en ces termes : « Quand on relit ce grand poème, comme je viens de le faire une dernière fois, non plus le crayon à la main, mais en se laissant aller au courant de la veine, l'impression générale qui vous en reste est des plus favorables au talent de l'auteur. On oublie tous ces petits défauts dont un goût scrupuleux s'était d'abord choqué ; les redondances, les recherches, les traits de bel esprit disparaissent dans l'éclat de l'ensemble, comme ces taches légères qui se perdent dans les plis d'une riche draperie, et l'on accorde en gros l'admiration qu'on avait pu chicaner en détail ; car on sent tout ce qu'il a fallu de verve, d'esprit et, disons le mot, de génie, pour faire vivre tout ce monde mythologique. Les dieux, les déesses, les nymphes, les héros, les mortels, les monstres, l'Olympe, la terre, l'Océan, les enfers, Ovide a tout décrit, tout coloré, tout mis en scène ; son poème est « une ample comédie à cent actes divers », où toutes les passions, les plus terribles comme les plus douces, les plus bizarres comme les plus naturelles, viennent tour à tour intéresser le cœur ou

(1) Schanz, n° 304.

(2) Nageotte, *Ovide, sa vie, ses œuvres*, Mâcon, 1872, p. 177.

la curiosité du spectateur. Et telle est la vie qui circule dans ces pages qu'elles se sont conservées presque aussi fraîches, aussi florissantes que le premier jour. La mythologie revit pour nous dans l'œuvre d'Ovide, comme la chevalerie dans le poème de l'Arioste ».

Ovide (1) est inscrit généralement dans les programmes scolaires. On lit d'ordinaire les *Métamorphoses* (2), dont il est facile de faire une chrestomathie. Dans le choix des morceaux, on tiendra compte d'abord de leur beauté littéraire, ensuite de l'intérêt qu'ils présentent au point de vue de l'histoire de la civilisation et de la mythologie gréco-romaine (3). On exclura tout ce qui laisse à désirer sous le rapport moral et littéraire.

Dans l'introduction, on rattachera Ovide à César : il est né un an après le meurtre du vainqueur des Gaules ; il vivait à Rome en écrivain, et il appartenait au cercle de la princesse Julia, de l'entourage d'Auguste. Son ouvrage principal, dira le professeur, ce sont les *Métamorphoses*, légendes qui se terminent par une métamorphose. Un mot sur ce dernier point est nécessaire, mais suffit.

(1) Schiller, dans Rein, p. 315, n'est pas enthousiaste d'Ovide et se résout sans peine à sa suppression.

(2) « Evidemment, dit M. Carlier (*La lecture des auteurs latins au Petit Séminaire de Bonne-Espérance*, article cité, p. 33), il ne peut être question que d'un choix de *Métamorphoses*, à cause du contenu souvent scandaleux du poème : *lascivus in herois quoque Ovidius*. Que penser de cet ouvrage ? Quelle en est la valeur littéraire ? Il n'y a pas d'idée maîtresse dans ce livre ; il n'y a pas d'autre liaison que celle des particules (*tamen, sed, quoque, tamquam*). Si l'ensemble manque d'unité logique, les détails manquent de vérité historique. Tout ce monde divin est avide de scandales ; c'est un monde cocasse et extravagant, où tout marche la tête en bas. Le manque absolu de tact et de goût, le besoin de parodie achève de défigurer les *Métamorphoses*. C'est bien le cas de répéter, à propos de cet auteur (lu en 4^e, en 3^e et en seconde) le mot de M. Roegiers, préfet à l'athénée royal de Hasselt : « Les rédacteurs de notre programme ont montré pour Ovide une prédilection que nous ne nous expliquons pas ». A Bonne-Espérance, il a été lu autrefois en 4^e. Il est maintenant remplacé par Virgile. » Féron, p. 293 : « On ne peut pas admettre la lecture de l'ouvrage entier, à cause du contenu souvent scandaleux du poème. Mais comme les *Métamorphoses* sont une série d'épisodes indépendants, on peut sans inconvénients en faire une bonne chrestomathie ; car l'ouvrage offre de belles parties. »

(3) A Iéna, on lit les *Métamorphoses* pendant trois années. On y prend, comme textes d'explication, dans la troisième inférieure, des épisodes comme Philémon et Baucis, le Souhait de Midas, Dédale et Icारे, Orphée et Eurydice, qui nous font remonter aux temps les plus anciens. Dans la troisième supérieure, on se sert de l'ouvrage pour faire connaître aux jeunes gens les époques primitives de la Grèce, depuis l'expédition des Argonautes jusqu'à la guerre de Troie (les Grecs à Aulis ; combat autour des armes d'Achille), morceaux qui servent de préparation et d'introduction naturelle à l'étude de Virgile et d'Homère. Enfin, dans la seconde inférieure, on s'attaque aux parties qui jettent quelque lumière sur l'âme antique, comme l'histoire de Phaéton ou de Niobé, qui fait comprendre la *ἄβρσις*. Comme conclusion, la cosmogonie et les âges du monde. En même temps, l'explication de deux élégies des *Tristes* (IV, 10 et 1, 3) apprend aux élèves l'essentiel sur la vie du poète. (Bornecque, *L'enseignement du latin et du grec en Allemagne*, dans le *Bulletin de l'Université de Lille*, janvier 1902, p. 11) ou *Questions d'enseignement secondaire*, p. 139.)

L'interprétation (1) et, partant, les synthèses de récapitulation relèveront les points suivants :

1. Les divers degrés de civilisation : *a)* époque patriarcale ; *b)* époque héroïque ; *c)* époque historique.

2. Le monde des dieux : *a)* les dieux olympiens ; *b)* les autres divinités, rangées d'après les éléments qu'elles personnifient.

3. Les héros.

4. Les particularités de la langue poétique en général et d'Ovide en particulier ; vocabulaire, formes lexigraphiques, emploi des mots, faits syntaxiques, figures de style. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'entrer dans des subtilités philologiques ; il s'agit seulement d'expliquer tout ce qui peut arrêter l'élève, de l'aider à comprendre des passages dont certaines phrases resteraient incompréhensibles, parce qu'elles n'appartiennent pas au langage simple et usuel de tous les jours.

5. La valeur littéraire : habileté un peu artificielle du plan ; art des transitions et des contrastes ; talent de peindre les transformations de l'homme en animal, en arbre, etc. ; personnifications ; descriptions (qualités et défauts) ; passions ; talent oratoire.

L'intuition a ici également sa place. Ainsi, on montre une Niobé ou l'Apollon du Belvédère. Ne l'oublions pas, en effet : quand un écrivain ancien fait un récit mythique, il a le plus souvent devant les yeux le type précis du dieu ou du héros dont il parle. Il faut donc, pour comprendre le poète, recourir aux œuvres d'art. Le mieux, c'est, au lieu d'un recueil suivi, de faire usage de peu d'œuvres, de préférence de photographies ou de modelages (2).

LES FASTES. — Se contentera-t-on de la lecture des *Métamorphoses* ? Les *Fastes* sont lus en Autriche. Ce poème didactique renferme, avec une partie astronomique, un exposé mythologique et historique de l'origine des fêtes romaines. Ce qui le rend très précieux, c'est qu'il renferme une foule de notions sur les antiquités historiques et religieuses des Romains ; mais il n'a pas un grand mérite littéraire. Quand le poète n'est pas léger et frivole, parfois même scandaleux, il est aride et ennuyeux. Il n'a d'ailleurs exécuté que la moitié de son œuvre (3).

Dettweiler recommande, pour le cas où la force des élèves et le temps dont on dispose le permettent, de lire quelques *élégies*, et en particulier celles qui se rapportent à la vie du poète. Pareille lecture

(1) G. Richter, *Zwei Stunden in Untertertia*, dans les *Lehrproben*, I, p. 36 ; Böhme, *Die metrischen Stunden in Untertertia zur Einführung in die Lektüre Ovids* ; ibid. 18, p. 48.

(2) A noter Engelmann, *Bilderatlas zu Ovids Metamorphosen*, Leipzig, 1890.

(3) Böhme, *Ein Wort für die Lektüre von Ovids Fasten in Untersekunda*, dans les *Lehrproben*, 83, p. 35.

serait plus intéressante que les *Fastes*, si on se bornait, dans le choix des élégies, à la biographie d'Ovide.

Weissenfels (1), qui pense avec Tegge (2) que la lecture d'Ovide est « de beaucoup plus profitable que celle de Tite-Live ou de tout autre écrivain plein de guerres et de cris de guerre », demande qu'on lise une chrestomathie d'Ovide contenant des passages bien choisis de ses différentes œuvres ; il insiste cependant sur la valeur des *Métamorphoses*.

7. — Virgile.

LES ÉGLOGUES ET LES GÉORGIQUES. — Virgile a cultivé tour à tour la poésie pastorale, la poésie didactique et la poésie épique. Lira-t-on avec les élèves ses différentes œuvres ?

Les pédagogues allemands repoussent généralement les *Églogues* ; les uns ne discutent même pas la question (3) ; les autres (4) se contentent de faire observer que les *Bucoliques* n'ont rien d'original et qu'elles exigent trop de connaissances et d'explications savantes. Chez nous, nous en lisons quelques-unes. Si nous ne voulons pas rompre avec nos habitudes, on pourra voir les églogues qui font connaître la personne même du poète, par exemple la première et la cinquième.

Même défiance chez les pédagogues allemands (5) à l'égard des *Géorgiques*. Ils veulent bien reconnaître que c'est un chef-d'œuvre de poésie didactique ; mais ils n'y voient qu'une série de conseils économiques, d'aperçus sur l'agriculture, d'observations de campagnards relatives à la température. C'est là de l'exagération. Il y a autre chose dans cette œuvre, et les Autrichiens (6) ont raison de recommander des épisodes qui donnent aisément une idée du caractère de toute la composition, par exemple l'éloge de l'Italie, du printemps et de la vie champêtre, la vie pastorale chez les Scythes, l'épizootie du Norique, le mythe d'Aristée.

L'ÉNÉIDE. — A la différence des *Églogues* et des *Géorgiques*,

(1) Weissenfels, *Handbuch*, p. 282.

(2) Tegge, préface de son édition chez Weidmann.

(3) Par exemple, Schiller, p. 519 ; Dettweiler, p. 206 ; Weissenfels, p. 285. Schrader, p. 382, admet la lecture de quelques églogues. — Voyez, pour l'interprétation, Cartault, *Etude sur les Bucoliques de Virgile*, Paris, 1897, et surtout É. Remy, *La première églogue de Virgile*, Louvain, 1910.

(4) Nägelsbach, p. 133, traduit par Féron, p. 297 ; Eckstein, p. 283, traduit par Féron, p. 297.

(5) Nägelsbach, p. 132, traduit par Féron, p. 298 ; Eckstein, p. 283, traduit par Féron, p. 298.

(6) *Instructions autrichiennes*, p. 70. Weissenfels, p. 285, regrette qu'on n'ait pas le temps de lire les épisodes des *Géorgiques* ; sinon, il recommanderait en première ligne la descente d'Orphée aux Enfers et sa mort de la main des Ménades.

l'Enéide est admise par tous les pédagogues allemands. Seul, Schiller, dans son dernier travail, est prêt à la sacrifier, parce qu'Enée n'est pas un héros et qu'on ne peut le présenter comme un idéal à la jeunesse allemande, et il est disposé à la remplacer, chose étrange, par un choix de poésies de Catulle, Tibulle et Properce. C'est une erreur. Virgile représente l'épopée latine et, en particulier, l'épopée savante ou artificielle ; il est un des écrivains les plus importants de l'époque d'Auguste, et il a exercé une grande influence au moyen âge et dans les temps modernes. C'est un poète vraiment national, dont l'épopée permet de jeter un coup d'œil sur l'histoire de Rome et sur les idées romaines. De plus, il intéresse la jeunesse, parce qu'il nous raconte les aventures d'un héros à la recherche d'une patrie. Au point de vue de la concentration, il est fort précieux : on peut aisément, en le lisant, s'appuyer sur le cours d'histoire et sur l'épopée homérique, et préparer la lecture d'Horace.

Il est impossible de lire l'épopée entière, même en Allemagne, où on a deux ans pour l'étudier. Schrader conseille la lecture des six premiers livres ; Eckstein celle des livres 2, 3, 4, 6, 8 et 9, en tout donc six livres aussi ; Schiller a recommandé d'abord principalement les livres 1, 2, 4 et 6 ; pour les autres livres, il a demandé de prendre ce qui est particulièrement important au point de vue de l'action, par exemple l'épisode de Nisus et d'Euryale, l'arrivée de Camille, le combat entre Enée et Turnus, ou bien ce qui rappelle les passages lus de l'Odyssée. Plus tard, le savant pédagogue a proposé, si on maintient Virgile dans les classes, de choisir les épisodes qui font entrevoir l'importance de la race des Jules pour l'avenir de Rome : ce serait une sorte de préparation à l'histoire de l'empire.

A mon avis, il convient de choisir les passages qui permettent le mieux de suivre la marche du poème et d'apprécier le talent de l'auteur⁽¹⁾. On devra donc butiner dans les différents livres. Abstraction faite de l'importance que le premier présente au point de vue de l'intelligence du poème, ce chant, si rempli, si habile en toute sorte d'assemblages, nous offre peut-être le plus commode exemple pour

(1) A Iéna, en seconde inférieure, on expose aux élèves le plan de l'Enéide : ils étudient les deux premiers livres et des fragments du troisième. En seconde supérieure, après une révision rapide de ce qu'ils ont déjà vu, ils expliquent le chant IV, le chant V, à l'exception des jeux, parcourent le chant VI, en s'arrêtant sur le défilé des héros de Rome, lisent tout le chant VII, sauf quelques vers, comme exposition de la deuxième partie du poème, passent rapidement sur le chant VIII jusqu'au moment où l'on arrive à la description du bouclier, voient le chant IX à peu près complètement, mais prennent dans les trois derniers chants les seuls morceaux qui peignent Pallas, Mézence et Lausus, Camille et Turnus. A ce moment, on fait mesurer des yeux aux jeunes gens le chemin parcouru, on leur fait toucher du doigt les éléments du génie de Virgile, et, comme conclusion de l'étude, on leur montre l'influence du grand poète au moyen âge et sur l'épopée romantique allemande. (Bornecque, article cité, p. 13, ou *Questions d'enseignement secondaire*, p. 142).

nous rendre bien compte de la manière composite et du procédé éclectique de Virgile en poésie, avec ce je ne sais quoi d'achevé, de noble et de sensible dont il revêt le tout. Le second livre est le plus pathétique par l'intérêt et le tragique des scènes (1). Au milieu des descriptions géographiques qu'amène le récit, ainsi que d'une foule de détails savants d'oracles, de cérémonies, d'augures et de religions de tout genre, l'épisode de Polydore en Thrace, surtout celui d'Andromaque en Épire, et celui d'Achéménide en Sicile, donnent au troisième livre un intérêt charmant et profond. Le quatrième, le plus passionnément tendre, selon l'expression de Sainte-Beuve, ne peut être lu que dans une édition expurgée. Le cinquième livre est faible d'invention ; mais on y trouve la description des jeux, très brillante, très agréable, très savante. Le sixième livre est réputé le plus beau, le plus savant, le plus noble, le plus philosophique et le plus patriotique : il donne le dénouement de la première action par l'arrivée d'Enée en Italie, sa descente aux enfers et sa visite aux Champs-Élysées. Les six derniers livres, renfermant la deuxième action, sont en général réputés inférieurs aux six premiers ; mais on y rencontre les épisodes d'Évandre et de Pallas, de Nisus et d'Euryale, de Ménéce et de Lausus et le type gracieux et charmant de Camille. Le récit du combat singulier entre Enée et Turnus termine l'épopée. Turnus mort, rien ne s'oppose désormais à l'établissement des Troyens en Italie et à la fondation de l'empire romain (2).

La biographie de Virgile sera un peu plus développée que celle d'Ovide : c'est ainsi que le professeur se verra forcé de dire au moins un mot sur ses relations avec Auguste, sur la double éducation que le poète a reçue et de la campagne et des écoles.

Avant d'aborder le texte, il sera bon de résumer la légende d'Enée, afin d'orienter l'élève dans une étude qui est forcément longue.

Dans l'interprétation (3), en vue des synthèses (4), on fera noter, par un mot ou un renvoi au texte, tout ce que l'épopée fournit pour développer les points suivants.

I. L'histoire de Rome ; son origine et ses diverses phases.

II. La religion (5) : 1° les dieux en général ; les dieux examinés séparément : a) les dieux grecs ; b) les dieux romains ; c) les divinités locales de l'Italie (6).

(1) Voyez G. De Munck, *La charpente du deuxième livre de l'Enéide*, dans la *Revue des Humanités*, 12^e année, p. 159.

(2) Sainte-Beuve. *Étude sur Virgile*, Paris, Lévy.

(3) J. Sander. *Eine Vergilktion in Obersecunda*, dans les *Lehrproben*, 6, p. 40 ; A. Pabst, *Die Vergillectüre nach den Lehrplänen*, ibid., 34, p. 42.

(4) De Smet, *Les premières pages de l'Enéide, Essai de leçons pratiques d'analyse littéraire*, Malines, 1902, donne un bon exemple de synthèse (p. 96-105).

(5) Boissier, *La religion romaine*, Paris, Hachette.

(6) Pour les numéros II à V, voir E. Collilieux, *La couleur locale dans l'Enéide*, Paris, 1880.

2° Le culte : sacrifices, prières, enfers et Élysée.

III. Vie publique : 1° Le roi (fonctions, privilèges, insignes), la noblesse, le peuple ; les assemblées. — 2° La guerre (la composition des armées ; les armes ; la déclaration de guerre, camps, assauts, batailles, traités). — 3° Les jeux.

IV. Vie privée : 1° La famille (le père, l'époux ; la mère ; les enfants ; les esclaves). — 2° Les occupations habituelles. — 3° Les costumes. — 4° Les repas. — 5° Le coucher. — 6° La réception d'hôtes et d'amis. — 7° Les naissances. — 8° Les mariages. — 9° Les funérailles. — 10° Les professions diverses.

V. Œuvres d'art : temples, palais ; sculpture, peinture, monnaie ; ciselure, joaillerie, broderie et tapisserie.

VI. Marine.

VII. L'Italie ; origines des villes, costume, armes, traditions locales.

VIII. L'œuvre du poète (1) : 1° but ; 2° sources ; 3° plan ; 4° caractère des héros et des héroïnes ; 5° couleur locale et allusions aux faits et aux personnes de l'époque d'Auguste ; 6° langue, style et versification ; 7° originalité ; 8° qualités et défauts ; 9° éléments constitutifs du génie de Virgile : a) le culte de la poésie (respect des maîtres, imitation savante) ; b) l'érudition et la science d'antiquaire ; c) l'amour de la campagne et de la nature ; d) le patriotisme ; e) l'humanité, la pitié, la sensibilité, la tendresse, une teinte de mélancolie ; f) la piété religieuse ; g) la gravité morale, qui se trahit dans l'abondance des préceptes.

Ces dernières observations amèneront le professeur à faire voir qu'à la différence des premiers poètes épiques, Virgile ne s'est pas abstenu de se mettre lui-même dans son œuvre, qui est moins objective que l'Iliade.

Qu'on ne se méprenne pas sur la portée de mes recommandations. Je n'entends nullement exagérer, comme certaine école, l'interprétation des *realia* (2) ; je tiens compte, pour les développements, de l'importance relative de chaque point qu'elle soulève ; ainsi, je glisse légèrement sur tout ce qui concerne la guerre, choses en général connues des élèves, et même, en étudiant ici les *réalités*, j'ai l'arrière-pensée de juger de la couleur locale du poème. Je veux avant tout insister sur l'analyse littéraire proprement dite (3), étudier la personne du poète, le caractère et la composition de son œuvre épique.

(1) Outre Sainte-Beuve, voyez Boissfer, *Nouvelles promenades archéologiques*, Paris, Hachette.

(2) A recommander Kubik, *Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Vergil*, Wien, 1903, qui se rapporte aux différentes œuvres.

(3) Outre l'ouvrage de De Smet, à noter Magnier, *Analyse critique et littéraire de l'Énéide*, Paris, 1844. Voyez aussi G. Feytmans, *Les descriptions dans le 1^{er} chant de l'Énéide*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1909, p. 217 et suiv. et Geerebaert, *Het verklaren der oude schrijvers ; Aeneis*, Brussel, 1809.

Virgile n'intéresse pas toujours nos élèves. La faute en est aux maîtres qui ne le comprennent pas et qui, par conséquent, l'interprètent mal. A l'heure actuelle, avec les travaux dont ils disposent, il leur serait aisé de donner de l'Enéide une interprétation rationnelle, de la faire apprécier et goûter à sa juste valeur, sans admiration de commande, sans fétichisme (1). Au sortir de telles leçons, aussi instructives qu'intéressantes, les élèves souscriraient aisément à l'éloge de M. Pichon (2). « Par la vue triste que Virgile jette sur la nature et sur la vie, par sa mélancolie, non égoïste, mais généreuse et fraternelle, il annonce, dit le savant historien des lettres latines, le moyen âge avec ses méditations douloureuses, et même nos temps modernes, avec leur inquiétude sentimentale et leur respect de la misère humaine. En sorte que ce poète, qui résume l'antiquité dans ce qu'elle a de plus beau, est aussi le précurseur des âges suivants dans ce qu'ils auront de meilleur. Comme en outre il donne aux impressions de ses contemporains une forme éloquente et définitive, qu'il trace de l'âme romaine une image noble et majestueuse, on est surpris de tout ce que contient ce poème sous une apparence si sobre. Peu important après cela les lacunes et les défauts, peu importe que l'Enéide n'ait ni la naïveté, ni la force de l'Iliade. Elle n'en est pas moins originale, moins riche. Grecque par le cadre, romaine par l'esprit, moderne et presque chrétienne par le cœur, elle est l'œuvre la plus complexe de l'antiquité latine. Tout y est : tout le passé rappelé avec l'habileté d'un artiste exquis, tout le présent chanté avec l'énergie d'un patriote ardent, tout l'avenir pressenti avec l'émotion intime et profonde d'une âme infiniment tendre et douce. »

8. — Horace (3).

SON ŒUVRE LITTÉRAIRE (4). — « Le lyrisme et la satire sont les deux extrêmes de la poésie. Horace a eu le rare privilège d'exceller

(1) Qu'il me suffise de rappeler ici : Plüss, *Vergil und die epische Kunst*, Leipzig, 1884 ; Norden, *Aeneis Buch VI*, Leipzig, 1903 ; Heinze, *Vergils epische Technik*, Leipzig, 1908 ; Roiron, *L'imagination auditive de Virgile*, Paris, 1908 ; Fickelscherer, *Hilfsheft* de son édition, Leipzig, Teubner.

(2) Pichon, p. 358.

(3) O. Weissenfels, *Horaz, seine Bedeutung für das Unterrichts-Ziel des Gymnasiums und die Principien seiner Schulerklärung*, Berlin, 1891 et *Handbuch*, p. 286 et suiv. ; O. Jäger, *Homer und Horaz im Gymnasialunterricht*, München, 1905 ; K. Bone, *Fort mit der Grammatik aus der Lektüre oder : Der Dichter muss als Dichter gelesen werden*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1908, p. 439 et suiv., p. 473 et suiv. ; Knögel, *Was lernen wir aus Horaz für die Gegenwart ?* dans *Das humanistische Gymnasium*, 1905, p. 119 et 176 ; Gemoll, *Die Realien bei Horaz*, Berlin, 1895 ; Kubik, *Realerklärung und Anschauungs-Unterricht bei der Lektüre des Horaz*, Wien, 1899.

(4) L. Mueller, *Quintus Horatius Flaccus, Eine litterarhistorische Biographie*, Leipzig, 1880 ; Karsten, *Quintus Horatius Flaccus, Ein Blick auf sein Leben, seine Studien und Dichtungen, aus dem Holländischen (Utrecht, 1861) übersetzt*

dans l'un et l'autre genre ⁽¹⁾ ». Il a, on le sait, écrit quatre livres d'odes, un livre d'épodes, le *carmen saeculare*, deux livres de satires, deux livres d'épîtres. Ferons-nous connaître à nos élèves ses différentes productions ? Oui, répondent tous nos pédagogues ; ils n'hésitent, en effet, qu'au sujet de la dernière épître, qui porte vulgairement le titre d'*Art poétique*. Eckstein ⁽²⁾ n'en veut point, parce qu'il la trouve trop difficile. Jäger ⁽³⁾ déclare qu'il n'a jamais osé l'interpréter. Dettweiler ⁽⁴⁾ en fait lire quelques passages. Schiller ⁽⁵⁾ l'admet et dit que le maître pourra s'appuyer, dans ses explications, sur l'ensemble des lectures faites au collège et sur Lessing. En Autriche, les *Instructions* recommandent également la lecture de l'*Art poétique* ⁽⁶⁾ en disant que cette épître est trop importante pour ne pas la voir. Les difficultés qu'on y rencontre, diminuent, pensent-elles, grâce à l'étude que les élèves ont faite de l'épopée homérique et de la tragédie grecque.

ORDRE A SUIVRE. — Dans quel ordre ferons-nous lire les productions d'Horace ? Nous avons l'habitude de suivre la disposition des manuscrits et des éditions : odes, épodes, *carmen saeculare*, satires, épîtres. Pareil ordre ne répond pas à la date de la composition et de la publication des œuvres du poète. On sait, en effet, que la carrière littéraire d'Horace se divise en trois périodes : dans la première, il compose ses satires et ses épodes, qui ne sont guère autre chose que des satires sous forme lyrique ; dans la seconde, il publie ses trois premiers livres d'odes, dont les premières ressemblent beaucoup aux dernières épodes ; dans la troisième, il fait paraître, avec le quatrième livre d'odes, ses épîtres, qui rappellent les satires par certains côtés, et qui sont regardées avec raison comme son testament moral et littéraire.

Des pédagogues proposent d'adopter cet ordre chronologique. Il présente évidemment l'avantage de suivre l'évolution morale et artistique d'Horace ; mais cet avantage n'est pas aussi grand qu'on le pense généralement ; avec notre ordre traditionnel, qui groupe les productions par genre, nous pouvons étudier le développement du talent et du caractère d'Horace dans les odes d'un côté et dans les satires et les épîtres de l'autre ; plus tard, en synthétisant, nous pouvons, en quelques mots, remettre dans leur succession respective les deux groupes et caractériser l'évolution des idées et du talent du poète.

von Schwach. Leipzig, 1863 ; Aly, *Horaz, sein Leben und seine Werke*, Gütersloh. 1893 ; Plessis et Lejay, *Œuvres d'Horace*, Paris, 1906, ou Plessis, *La poésie latine*, Paris, 1909. On lira de bonnes pages dans O. Ribbeck, *Geschichte der römischen Dichtung*, Stuttgart, 1887-1892, II, p. 107 et suiv.

(1) P. Thomas, *La littérature latine*, Bruxelles, p. 148.

(2) Eckstein, p. 288.

(3) Jäger, p. 413 et *Homer und Horaz*, p. 194.

(4) Dettweiler, p. 212.

(5) Schiller, p. 522.

(6) *Instructions autrichiennes*, p. 72.

D'autres pédagogues groupent les poésies d'Horace de façon à faire connaître d'abord la vie et la personnalité du poète, ensuite son époque ; ils entremêlent donc les odes, les satires et les épîtres. Ce groupement a l'inconvénient de confondre les genres, ce qui me paraît grave ; mais Eckstein a tort de dire qu'on enlève par là à la lecture d'Horace ce qui en fait le charme principal, la *variété*. Cette objection est plus spécieuse que fondée ; en effet, les groupes qu'on peut distinguer pour étudier, par exemple la personnalité d'Horace, diffèrent entre eux, et les morceaux qui les composent, apportent en général, chacun, des détails sur plus d'un point. L'étude d'Horace se lie et s'enchaîne, tout en étant suffisamment variée (1).

Il me semble que nous devons conserver l'ordre de nos éditions (2) : les odes et les épodes, plus faciles à raison de la langue et de leur moindre étendue, conviennent au début ; les satires et les épîtres terminent heureusement nos études humanitaires, en nous présentant les préceptes moraux et littéraires du poète. En lisant les épodes (3) après les odes, nous les rapprocherons aisément des poésies satiriques. Cet ordre traditionnel maintenu, nous nous garderons de prendre les morceaux tels qu'ils se succèdent dans nos éditions ; nous les grouperons, comme on le verra plus loin.

CHOIX. — Beaucoup de raisons nous empêchent de lire tout Horace. Voici les règles qui nous guideront dans notre choix : d'une part, nous excluons les morceaux qui laissent à désirer soit au point de vue moral, soit au point de vue littéraire, ou qui sont trop difficiles, parce qu'ils supposent chez nos élèves des connaissances philosophiques et littéraires qu'ils n'ont pas ; d'autre part, nous choisirons de préférence les morceaux qui font particulièrement connaître le poète, la société romaine à son époque et l'humanité en général.

BIOGRAPHIE. — Nous commencerons la lecture d'Horace par sa biographie. Nous en donnerons seulement les grandes lignes, en nous appuyant sur les connaissances historiques des élèves. Ces grandes lignes ne seront en quelque sorte que des titres de chapitres : au fur et à mesure de la lecture, l'élève y inscrira ce qu'il apprend chaque jour. Nous ne pourrions nous contenter, comme introduction, de cette biographie ; nous aurons encore à jeter un coup d'œil sur le *monde* d'Horace, c'est-à-dire l'état politique, religieux, moral, littéraire de Rome à l'époque du poète.

(1) On a aussi proposé de lire Horace deux fois, la première fois dans un groupement chronologique ; la seconde fois dans un groupement réel. C'est la combinaison des deux systèmes exposés.

(2) Jäger, *Homer und Horaz*, suit cet ordre, mais termine par le quatrième livre des odes.

(3) Weissenfels, *Handbuch*, p. 288, propose de renoncer aux épodes : « la colère archilochienne tient de la caricature ». Au contraire, Jäger, *Homer und Horaz*, p. 178, est d'avis de leur consacrer deux heures.

Il me reste à donner brièvement quelques conseils pédagogiques. Prenons d'abord les odes.

A. Les Odes.

INTERPRÉTATION. — L'interprétation des odes (1) sera surtout réelle et littéraire.

Le *lyrisme* étant, à la différence de l'épopée, un genre de poésie *subjective*, une bonne interprétation *réelle* s'attachera aux points suivants :

1° La *vie* du poète, qui se partage en deux parties : l'une comprenant son éducation, ses services militaires, son évolution politique, sa situation auprès de Mécène et d'Auguste ; l'autre consacrée au monde, à l'amitié, aux lettres ;

2° Sa *personne*, c'est-à-dire son caractère, son humeur, ses qualités et ses défauts, ses goûts, sa manière d'être dans le monde, sa religion, sa morale pratique, sa philosophie, sa politique, sa littérature ;

3° La *société romaine* ou l'histoire des mœurs et des lettres à l'époque du poète (2) ;

4° *L'étude de l'âme et des passions de l'homme* : en d'autres termes, on étudiera l'humanité dans un homme, on en relèvera les traits distinctifs (3).

L'interprétation littéraire aura pour mission spéciale de déterminer le caractère particulier du lyrisme d'Horace, les procédés de sa composition et de son style, la variété de sujets et de tons, l'emploi de lieux communs (la mythologie, la géographie, l'histoire, l'astronomie, la nature sensible, les réflexions philosophiques et morales sur la fragilité des choses, sur la mort commune à tout le monde), l'étendue de ses emprunts et de ses imitations, son influence sur les modernes ; elle attirera aussi l'attention sur le développement de son talent poétique.

Je n'ai pas à m'occuper ici de la marche d'une leçon : elle est la même que pour les autres auteurs ; mais peut-être convient-il d'insister

(1) F. Collard, *L'interprétation des odes d'Horace dans nos collèges*, Bruges, 1901 ; Krekelberg, *Les principes didactiques de l'école de Herbart, application à une ode d'Horace*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1898, p. 665 et suiv. ; Gevelle, *L'étude d'ensemble — au point de vue esthétique spécialement — qui doit clôturer définitivement la lecture d'un auteur*, rapport présenté au *Congrès de l'enseignement moyen à Bonne-Espérance*, 12 et 13 septembre 1905, p. 78 et suiv. ; Geerebaert, *Horatius' Lierdichten*, Leuven, 1910 ; voyez aussi l'explication de l'Ode à la fontaine Bandusia (III. 13) par le P. Renaud : *Herbart*, dans *Revue des Humanités*, 1907, p. 70 et 176, et les *Lehrproben*, I, p. 44 et suiv. ; 9, p. 65 ; 6, p. 101 ; 37, p. 73 ; 4, p. 24 ; 46, p. 14 ; Gebhardi, *Ein ästhetischer Kommentar zu den lyrischen Dichtungen des Horaz*, Paderborn, Schoeningh ; Rosenberg, *Die Lyrik des Horaz*, Gotha, 1883.

(2) Patin, *Etudes sur la poésie latine*, I, Paris, Hachette, p. 230.

(3) Poiret, *Horace, étude psychologique et littéraire*, Paris, 1890, p. 346.

sur certains points qui concernent spécialement l'analyse littéraire, en partie aussi cependant l'interprétation réelle.

1° Il importe de bien rechercher le caractère de l'ode qu'on explique, l'idée-mère, le but de l'auteur, les moyens employés, les grandes divisions et subdivisions, l'ordre et l'enchaînement des pensées ; en un mot, de bien dresser le plan.

2° Le professeur doit porter tout particulièrement son attention sur les idées qui sont ou effleurées ou développées, les faire bien saisir, en peser la valeur, relever tout particulièrement ce que les assertions ou les jugements de l'auteur contiennent d'inexact ou de blâmable.

3° Enfin, un bon maître s'attachera à faire ressortir ce qui caractérise particulièrement la langue et le style du poète. Il entrera dans les détails de la composition ; ici, il notera où se trouve d'ordinaire l'idée-mère ; là, que le développement se fait par contraste, etc. Il ne négligera pas de faire des études de comparaisons littéraires. La chose est aisée : « Horace nous touche par cent côtés, a dit M. Patin (1) ; nul ancien n'est plus moderne. » On fera donc de ces comparaisons heureuses et fécondes, telles que la bonne pédagogie les recommande depuis longtemps, surtout depuis que la concentration est en honneur chez elle.

ORDRE A SUIVRE. — Dans quel ordre lirons-nous les odes ? Il ne faut pas les expliquer dans l'ordre traditionnel (2) ; car l'enseignement

(1) Préface de sa traduction, p. LXXXVI, Paris, Charpentier.

(2) Jäger, *Lehrkunst*, p. 405, ou *Homer und Horaz*, p. 160 ; mais, la lecture du premier livre faite, il groupe les odes : 1° en odes politiques, adressées à César (2, 12, 14, 15, 35, 37) ; 2° en odes religieuses (2, 10, 21, 30, (31), (35) ; 3° en odes adressées à des amis personnels ou à des hommes politiques, 1, 20, 6, 7, 18, 22, (3), 24, 26, 29, 33, 36 ; 4° en odes traduites, en poésies de sentiment et en odes diverses, parmi lesquelles il distingue des odes se rapportant à des faits qui touchent le poète de près, 22 et 24, des odes bachiques, 9, 17, des odes amoureuses, 5, 8, 11, 13, 16, 17, 19, 23, 25, des chants, 36, 38 ; 5° une ode d'un genre particulier, 28. — M. Bornecque, *Questions d'enseignement secondaire*, p. 140, relève le plan suivant, qui embrasse l'œuvre entière du poète. « D'abord la jeunesse d'Horace, Venouse, Rome, Athènes, la guerre civile, est exposée au moyen de vers puisés dans toutes les parties de l'œuvre. Puis vient la première époque de la poésie, la satire, et d'abord la satire agressive. L'épode 16 et l'ode I, 16, fournissant deux types, l'un pour la forme et l'imagination, l'autre pour l'inspiration. On arrive ensuite à la satire morale (satires I, 1, 3, 1-69 ; II, 2, 1-8 et 70-136 ; 6 ; épîtres : I, 16, 1-16 ; satires I, 5, 1-44 et I, 9. On aborde alors la seconde période poétique : le lyrisme. Le but que se propose le poète est indiqué par les odes I, 1, III, 30 et IV, 3, ses modèles grecs par l'ode IV, 9, 1-12. Dans ces œuvres lyriques, trois groupes principaux sont distingués. Le premier a comme thèmes l'amour, le vin, l'amitié, la vie suivant la nature, qui sont développés en un certain nombre de pièces que les élèves expliquent. Puis sont lues une série d'odes où l'idée lyrique revêt une inspiration morale ou religieuse. L'on arrive ainsi, insensiblement, aux odes philosophiques, parmi lesquelles on choisit, pour l'explication, les pièces II, 2, 3, 10, 14, 16 ; III, 16, 29. A ce moment, l'on se retourne, l'on résume brièvement les résultats obtenus, et l'on compare la poésie lyrique latine à la poésie lyrique grecque. On aborde ensuite les odes patriotiques, I, 2, 14, 37 ; II, 1 ; III, 24, surtout III, 1-6, et l'ode IV, 5, ainsi que le *Chant séculaire*, comme les plus belles entre les pièces qui chantent la gloire de Rome. Pour compléter la connaissance des poésies lyriques et en matière de conclusion, on déchiffre les odes I, 6 ; II, 12 ; IV, 2 ; I, 34, 35, 31 ; II, 18, 1-14 et 13. Enfin, la dernière période de la vie d'Horace est étudiée dans les épîtres I, 1, 2, 7, 10 ; II, 1 et 2, et l'*art poétique* presque entier. »

manquerait d'unité ; il convient de les grouper, non pas dans un but littéraire ou esthétique, mais dans un but éducatif, qui est précisément celui que j'ai adopté en montrant le caractère d'une bonne interprétation réelle. Ainsi l'enseignement donnera une idée complète du poète, et il sera un, concentrique et considérablement simplifié ; car dès qu'on rapproche des odes dont le fond se ressemble, les mêmes idées, alors même qu'elles sont exprimées différemment, se gravent mieux, se complètent et se fusionnent plus aisément dans un tableau d'ensemble (1).

Rangées de cette façon, les odes apporteront chacune une ou plusieurs idées sur l'un ou l'autre point. En avançant, l'élève tiendra son cahier au courant, inscrivant soit une observation, soit un renvoi à un passage sous chaque rubrique, par exemple : la nature, tableaux et vie champêtre, la vie humaine, les amis partagés en divers groupes, la patrie, le prince, les dieux, la morale, etc.

Au fond, on arrive à grouper les odes, comme l'a fait M. Patin (2), en odes religieuses, odes politiques, odes familières, odes galantes et bachiques, odes morales ; mais, retenons-le bien, une même ode peut nous fournir des données pour plus d'une rubrique.

NOMBRE D'ODES. — *Combien* d'odes lirons-nous ? Le plus possible ; sinon, l'image du poète serait incomplète. On ne s'arrêtera donc pas trop longtemps à chaque ode ; on verra, en principe, une trentaine de vers par leçon, et parfois le professeur traduira lui-même soit la fin d'une ode un peu longue, soit toute une ode qu'il n'aurait pas le temps de faire lire à ses élèves (3).

SYNTHÈSES. — Dans ces conditions, les synthèses sont aisées. Ainsi un élève peut par lui-même répondre avec certains détails aux questions suivantes.

Auguste. — Qu'apprenons-nous de la gloire militaire d'Auguste ? — De sa gloire civile ? — Comment appréciez-vous les éloges du poète ?

Mécène. — Que nous dit Horace de Mécène ? — Quels sont ses rapports avec Mécène ? — Tout en étant dévoué et reconnaissant, sait-il conserver son indépendance ?

La nature. — Pourquoi la nature tient-elle une grande place dans sa poésie ? — Comment la décrit-il ? — Quelles sont, en particulier, ses descriptions des saisons ? — Que sent-il, qu'éprouve-t-il en présence de la nature ? — Aime-t-il réellement les champs, la vie

(1) *Instructions autrichiennes*, p. 72.

(2) Patin, *Études sur la poésie latine*, t. 1, p. 269 et suiv.

(3) Jaeger, p. 402 et *Homer und Horaz*, p. 163. Le savant professeur recommande, en outre, pour gagner encore du temps 1° de renoncer aux explications savantes et minutieuses, de se borner à faire comprendre simplement le morceau et le poète ; 2° de ne pas se perdre dans des détails de métrique inutiles.

rustique? — Que savons-nous de sa maison de campagne? — Quelles y sont ses occupations? — Pourquoi s'y rend-il? etc. (1)

CONCLUSION. — Une telle interprétation donnera aux élèves, je pense, une idée assez exacte du mérite d'Horace comme poète lyrique.

Horace a voulu doter Rome, qui ne connaissait encore que les essais de Catulle, d'une poésie lyrique digne de rivaliser avec celle des Grecs. Cette tentative, difficile et hardie, a été, en partie au moins, couronnée d'un plein succès (2); elle est d'autant plus méritoire que l'œuvre d'Horace, n'ayant point trouvé de continuateurs qui comptent, résume pour nous presque toute la poésie lyrique de Rome (3).

Horace a surtout réussi dans les odes qui nous livrent, selon le moment, les divers états de son âme; moins bien dans les grandes odes, quoiqu'elles renferment encore des beautés de premier ordre (4).

Dans ses odes, c'est un homme d'un âge mûr qui observe l'humanité, s'intéresse aux grandes questions de l'existence, pense et réfléchit. Bender (5) l'a très bien fait observer, ce me semble: « Image d'une nature réfléchie et intelligente, le lyrisme d'Horace est, avant tout, l'œuvre de la pensée, le fruit d'un labeur assidu; aussi n'y trouve-t-on ni le libre essor de l'imagination, ni le vif emportement de la passion; mais l'expression chaleureuse et sincère des sentiments s'y fait vivement sentir ».

« On a tiré, dit excellemment M. Thomas (6), une prévention défavorable de l'aveu échappé à Horace que ses vers lui coûtaient beaucoup de peine. Quand donc sera-t-on pénétré de cette vérité que la poésie lyrique est la poésie *savante* par excellence, qu'elle est faite de réflexion autant que d'inspiration, que là plus que partout ailleurs il est dangereux de viser au chef-d'œuvre les yeux fermés? Loin de faire à Horace un grief de son effort consciencieux, on devrait lui en savoir gré ».

De plus, l'art y est grand: c'est avec raison qu'on admire la netteté, la sûreté et la liberté du dessein des odes, la beauté et l'harmonie du vers, la correction, la souplesse et l'élégance du langage.

(1) Ici il est nécessaire de s'appuyer sur les satires et les épîtres; j'ai voulu montrer, par cet exemple, que l'étude commencée avec les odes se poursuit avec les satires. Voyez Charles Collard, *La campagne dans Horace*, Louvain, 1903, extrait du *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1903, p. 119 et suiv.

(2) Jeanroy et Puech, *Histoire de la littérature romaine*, Paris, Delaplane, p. 174 et 175.

(3) Thomas, p. 143.

(4) Thomas, p. 147, et Jeanroy et Puech, p. 187.

(5) Bender, *Histoire abrégée de la littérature romaine*, traduite par Vessereau, Paris, 1885.

(6) Thomas, p. 144.

Est-ce à dire qu'Horace soit, à mes yeux, un poète lyrique parfait? Loin de moi cette pensée. Je n'hésite pas à reconnaître, avec Teuffel (1), qu'il y a chez lui des traits secs et froids, des défauts de proportion, enfin des répétitions. En ne cachant pas ses imperfections aux élèves, les bons professeurs ont soin de faire remarquer que ses défauts se trouvent surtout dans les pièces de commande, qui sont les dernières, et ils n'oublient pas d'ajouter que l'Horace des satires et des épîtres est supérieur à celui des odes.

B. Les Satires et les Epîtres.

INTERPRÉTATION DU FOND. — *L'étude du fond* des Satires et des Epîtres est doublement intéressante : d'une part, nous y trouvons « le tableau le plus animé, le plus varié, le plus piquant, de Rome et de la société romaine du temps d'Auguste (2) » ; d'autre part, nous poursuivons et nous terminons notre étude de la personne du poète. « Les confessions d'Horace sont, dit M Thomas (3), la partie la plus exquise de son œuvre. Jamais le poète n'est mieux inspiré que lorsqu'il nous ouvre son cœur, nous raconte son éducation et ses débuts, nous entretient de ses goûts et de ses sentiments, nous avoue ses défauts et ses faiblesses, nous fait part de ses bonnes résolutions, nous introduit dans son *home*, nous initie à sa manière de vivre ou nous entraîne avec lui dans ses délicieuses flâneries à Rome et à la campagne. »

INTERPRÉTATION LITTÉRAIRE. — *L'étude littéraire* n'en est ni moins intéressante, ni moins instructive. Prenons, par exemple, les satires.

1. On distinguera, au point de vue du sujet, entre les satires morales et les satires littéraires ; au point de vue de la forme, entre les satires de récit et les satires de discussion.

Les satires morales et les satires littéraires comprennent une partie de critique et une partie de théorie qui sont étroitement liées. Horace part du cas particulier qui lui semble blâmable, pour s'élever à des préceptes généraux positifs.

Dans les satires de récit, le sujet donné par la réalité est unique : Horace suit l'ordre naturel, en s'attardant aux détails pittoresques, en choisissant ce qui est caractéristique, parfois en se livrant à des digressions. Les satires de discussion ont ceci de particulier qu'en

(1) Teuffel, n° 238, et traduction, t. 2, p. 56. H. Ziemer, dans les *Jahresberichte* de Rethwisch, 1906, p. 63, recommande de ne pas faire voir aux élèves uniquement les qualités d'Horace, travers dans lequel tombent beaucoup de commentateurs.

(2) Thomas, p. 150. Jäger, *Homer und Horaz*, p. 208 insiste fort bien sur ce point.

(3) Thomas, p. 151.

général le sujet n'est pas simple, au moins dans le premier livre. Horace est un homme qui observe, qui réfléchit beaucoup, qui a l'esprit plein d'idées et qui tient à les exprimer; il en introduit plusieurs dans une seule pièce et elles s'en partagent la trame.

2. On étudiera la composition (l'idée fondamentale et la succession des idées).

3. On examinera successivement les procédés de développement ⁽¹⁾ et de raisonnement ⁽²⁾; les procédés d'exposition ⁽³⁾ et de style ⁽⁴⁾.

On procédera de même dans la lecture des *Épîtres*. On en montrera la diversité : les unes sont de véritables lettres; d'autres dépeignent l'individualité de l'auteur; d'autres traitent d'une façon didactique un sujet moral ou littéraire donné. On recherchera le caractère particulier de la satire dans les *Épîtres*; on poursuivra l'étude des idées morales et littéraires d'Horace; on précisera le genre de composition.

L'étude finie, on comparera les *Satires* et les *Épîtres* ⁽⁵⁾ au double point de vue du fond et de la forme. Après avoir saisi et les ressemblances et les différences, les élèves concluront, je pense, avec M. Paul Thomas ⁽⁶⁾, dont on voudrait citer toutes les pages si bien pensées et si bien écrites sur Horace : « Les plus belles œuvres ont

(1) Les principaux procédés de développement sont les suivants :

Suppression fréquente d'une idée intermédiaire, représentant une transition qu'il faut suppléer pour rétablir la suite logique.

Rapport logique entre deux idées très différent du rapport exprimé grammaticalement. Coordination au lieu de subordination. Habitude de mettre en tête du développement, sous une forme indépendante, une idée, qui paraît prendre ainsi plus d'importance qu'elle n'en a réellement.

Particulier au lieu du général. Il faut, pour bien comprendre la valeur de la pensée, substituer mentalement au particulier exprimé le général sous-entendu. (Cartault, *Étude sur les satires d'Horace*, Paris, 1899, p. 119).

(2) La caractéristique du raisonnement est la suivante : Horace évite la structure rigoureuse de l'argument, qui donnerait à ses satires une apparence dogmatique. Le raisonnement n'a jamais chez lui, lorsqu'il parle en son propre nom, sa forme scolastique complète. Il faut souvent le deviner sous une confiance personnelle, sous une anecdote, etc... Mais il est de la plus haute importance de le restituer mentalement pour l'intelligence des satires. Quant à sa valeur, elle est très inégale. Bien qu'aimant beaucoup la discussion, Horace n'est pas un puissant raisonneur, un de ces logiciens impeccables qui ne disent que des choses justes et justement enchaînées. (Cartault, p. 140).

(3) Il y en a trois qui sont particulièrement caractéristiques : l'emploi de l'interlocuteur fictif, l'habitude de donner dans d'autres circonstances la parole en style direct aux personnages, l'introduction fréquente d'anecdotes. (Cartault, p. 141).

(4) Son style est varié, concis, familier, oratoire, poétique, ironique. (Cartault, p. 175). Les procédés les plus saillants sont : l'interrogation, l'apostrophe, le polysyndeton et l'asyndeton, la répétition oratoire. (Cartault, p. 174-219). Quant à l'expression, elle est tantôt familière et parfois même crue, tantôt concrète, énergique, souvent les deux à la fois, tantôt élégante, spirituelle, empreinte d'urbanité, tantôt enfin soutenue, poétique et noble. (Id., p. 219 et suiv.). À noter encore l'asymétrie (p. 256 et suiv.) et l'arbitraire dans la place des mots (p. 268 et suiv.)

(5) Waltz, *Des variations de la langue et de la métrique d'Horace dans ses différents ouvrages*, Paris, 1881, p. 10-12.

(6) Thomas, p. 152.

leurs taches. Tout n'est pas également à admirer dans les satires : on peut y relever des plaisanteries froides, péniblement étirées, parfois grossières ; quelques pièces même sont franchement médiocres. Dans les *Épîtres*, Horace déploie un talent plus mûr, une pensée plus ferme, une expérience plus riche et un art plus parfait ; c'est là qu'il a déposé le meilleur de son esprit et de son cœur ».

CHAPITRE III

Le grec ⁽¹⁾

§ 1. — La grammaire ⁽²⁾.

ENSEIGNEMENT SYSTÉMATIQUE ET OCCASIONNEL. — L'enseignement *systématique* de la grammaire demande quatre années : deux années sont consacrées à la lexicographie ; deux également à la syntaxe. Toutefois, en étudiant systématiquement la lexicographie, on voit déjà, *occasionnellement*, dans les textes, les éléments de la syntaxe. Des récapitulations se font pendant une ou deux années, selon la durée des études.

(1) F. Collard, *La Pédagogie à Giessen*, p. 91 et suiv. et le *Grec au XX^e siècle*, dans la *Revue générale*, juin 1902, ou *Le Rajeunissement du grec*, dans la *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1902 ; Dettweiler, *Griechisch*, dans le *Handbuch* de Baumeister, Munich, 3^e vol., 6^e partie, 1898 ; Kohl, *Griechischer Unterricht*, dans Rein, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Langensalza, 3^e vol., 2^e partie, 1905 ; O. Weissenfels, *Das Griechische* dans le *Handbuch für Lehrer höherer Schulen*, p. 292 ; P. Cauer, *Griechischer Unterricht*, dans Loos, *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*, Wien, 1906, t. 1, p. 610 et suiv. ; C. von Oppen, *Die Wahl der Lektüre im altsprachlichen Unterricht an Gymnasien*, Berlin, 1885 ; le même, *Der griechische Unterricht*, Berlin, 1885 ; O. Frick, *Ausgeführter Lehrplan für den lateinischen und griechischen Unterricht*, Postdam, 1869 ; Ratke, *Der griechische Unterricht*, Pless, 1874 ; Schiller, *Das Griechische im Gymnasium*, Konstanz, 1875 ; Hornemann, *Der griechische Unterricht im neuen Gymnasium*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1903, p. 353 et suiv. ; Wessely, *Wie kann der griechische Unterricht auf einfachere Weise sein Ziel erreichen?* dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1903, p. 505 et suiv. ; W. Schwartz, *Ausführliche Lehrpläne für das Gymnasium zu Bochum*. I. *Allgemeine Vorbemerkungen* ; II. *Lehrpläne für das Griechische*, Bochum, 1906 ; Féron, *Commentaires sur le programme, du grec*, Tournai ; Potel, *L'enseignement du grec dans les gymnases d'Allemagne*, dans la *Revue des études grecques*, 1889, p. 45 et suiv. ; Hauvette, *Deux conférences de pédagogie à l'École normale supérieure, De l'étude du grec dans l'enseignement secondaire, Objet et Méthode*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1903, I, p. 386 et suiv. ; M. Croiset, *L'enseignement du grec dans les lycées et collèges*, même revue, 1903, p. 2, 19 et suiv. ; W. Jerusalem, *Ueber Bildungswerth und Methodik des griechischen Unterrichts*, dans *Das humanistische Gymnasium*, 1904, II, p. 60-64. Une fois pour toutes, je renvoie aux rapports si bien faits de A. v. Bamberg, dans les *Jahresberichte* de Rethwisch.

(2) Quelle part faut-il faire ici à la grammaire comparée ? J'ai traité de cette question en parlant de la langue maternelle. On lira à ce sujet quelques bonnes observations dans Cauer, *Encyclopédie* de Loos, I, p. 611.

INDUCTION ET DÉDUCTION. — On doit employer judicieusement tour à tour l'*induction* et la *déduction*.

ÉTENDUE. — Qu'ici, comme pour le latin, alléger le programme soit la note constante, « la pédale de tout le morceau grammatical ». Mais cet élagage, destiné à fortifier le tronc, doit être raisonné et mis en rapport avec le but à atteindre (1). Pourquoi étudie-t-on la grammaire grecque ? Pour comprendre sûrement et exactement les auteurs qui sont portés au programme. Dès que la grammaire ne vient plus en aide à l'intelligence des écrivains, dès qu'elle commence à intéresser seulement la philologie, elle n'est plus de mise au collège. Le professeur s'en tiendra donc strictement à la grammaire des auteurs grecs, et il en bannira impitoyablement tout ce qui est inutile : explications de pure érudition ou connaissances superflues, telles que le duel, le vocatif, la déclinaison attique, quantité de formes de substantifs, d'adjectifs, de comparatifs, de verbes qui ne se rencontrent jamais dans les textes de collège (2). Loin de nuire à l'enseignement du grec, on le fortifiera, parce qu'en l'émondant, on y fera pénétrer la vie et la lumière. Dans une conférence professorale, on devra noter, de commun accord, à l'aide du manuel adopté, ce qu'on enseignera systématiquement, ce qu'on expliquera à l'occasion et ce qu'on laissera complètement de côté.

GRAMMAIRE HOMÉRIQUE. — Faut-il commencer par la grammaire homérique ? C'est la méthode dite d'Ahrens (3), ainsi nommée, parce qu'elle a été imaginée et appliquée par ce philologue au gymnase de

(1) Bêlot, *L'esprit de la réforme prochaine*, dans la *Revue universitaire*, 1901, 1, p. 132.

(2) Par exemple des formes substantives et adjectives, telles que *χρῖος*, *τὸν ἦρω*, *σῶς*, *πρᾶος*, des formes comparatives, comme *ἀκρατέστερος*, *ἄσμενέστερος* ; dans les verbes, certaines particularités de l'augment et du redoublement, les parfaits d'*ἀγρίω*, *ἐγρίω*, etc. Cfr. R. Wessely, art. cité.; Bornecque, *Une simplification possible dans l'enseignement de la grammaire grecque*, dans la *Revue Universitaire*, 1903, 2, p. 226; Bornecque, *Comment rendre nos élèves plus forts en grec et en latin?* dans la *Revue Universitaire*, 1904, 2, p. 209 et suiv.; F. Schneider, *Ist die Erlernung des Duals in der griechischen Formenlehre wirklich entbehrlich*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1899, p. 796. — Je signale aux professeurs A. Michel, *Syntaxe grecque abrégée et Tableaux muraux*, Tournai, 1906.

(3) F. Collard, *La Pédagogie à Giessen*, p. 192. Voyez Agahd, *Griechisches Elementarbuch aus Homer*, d'après Ahrens (Goettingen, Vandenhoeck) et Hornemann, *Homerische Formenlehre*, id. Voyez aussi O. Hoffmann, *Eine Neugestaltung des griechischen Unterrichts*, Goettingen, 1889; O. Walther, *Zur Ahrens'schen Methode des griechischen Unterrichts*, dans la *Neue philologische Rundschau*, 1904, p. 193-201; Becker, *Zur Wiedererweckung der Ahrensschen Methode im griechischen Unterricht*, dans les *Lehrproben*, 79, p. 21 et suiv.; Hornemann, *Der griechische Unterricht im neuen Gymnasium*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1903, p. 353 et suiv.; P. Cauer, *Homer als Anfangsunterricht* dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1903, p. 689 et suiv.; O. Kohl, *Zu Hornemanns griechischen Unterricht im neuen Gymnasium*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1903, p. 762 et suiv.

Hanovre. Le grand helléniste de Berlin, von Wilamowitz (1) l'a reprise tout récemment. On expliquerait ainsi, pense-t-il, l'origine des formes ordinaires, et l'on ferait disparaître, dès le début, nombre d'exceptions; il soutient que cet essai a été couronné de succès, et je dois reconnaître que d'autres philologues ou pédagogues sont du même avis, bien qu'ils doutent qu'on puisse généraliser pareille mesure. Ce que j'en ai appris un jour dans une de mes excursions pédagogiques en Allemagne, me rend cependant sceptique. On m'a raconté qu'un visiteur, tout étonné de la facilité avec laquelle les élèves d'Ahrens traduisaient, s'était approché des bancs : quelle ne fut pas sa surprise en constatant que les élèves avaient écrit la traduction entre les lignes ! Mais s'il leur était aisé de donner le change aux étrangers en traduisant, ils ne pouvaient les tromper, quand ils étaient interrogés sur la grammaire : ils confondaient toutes les formes lexigraphiques et ils ignoraient la syntaxe. Quoi qu'il en soit des résultats de l'enseignement d'Ahrens, une chose certaine, c'est que le système n'a pas fait fortune : il a été vite abandonné et avec raison. N'est-ce pas dérouter les élèves que de leur mettre sous les yeux trois formes au lieu d'une : βείεσσι, βέλεσσι, βέλεσι ? Ne faut-il pas d'abord bien savoir les formes régulières et n'aborder que plus tard l'explication de ces formes, qui, à première vue, paraissent des irrégularités et des anomalies ? Si les élèves commençaient par apprendre la langue homérique, ils connaîtraient la lexigraphie moins vite et beaucoup moins sûrement.

ACCENTUATION. — Le savant philologue de Berlin a fait la guerre à l'accentuation grecque. L'accentuation grecque est, dit-il, une invention des grammairiens ; jamais, dans l'antiquité, on n'a accentué ; du reste, nous ne pouvons, en prononçant, rendre cet accent musical, ni même distinguer l'aigu du circonflexe ; il y a plus, les Grecs modernes se trouvent dans la même impossibilité que nous. En conséquence, nos

(1) von Wilamowitz-Moellendorf, *Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium*, Berlin, 1900. Le directeur du *Städtisches Lyceum* (Capelle, *Das Städtisches Lyceum*, Hannover, 1898) a fait l'éloge du système, et Hornemann l'a défendu dans un congrès de philologues et de pédagogues tenu à Strasbourg (*Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1902, p. 210). Matthias, *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*, Berlin, 1900, p. 269-273, et Reinhardt, *ibidem*, p. 88, sont favorables à l'idée du professeur de Berlin. — M. Hauvette, après avoir énuméré, d'après l'analyse de Dettweiler, p. 17-18, les arguments présentés en faveur de cette méthode, la repousse (*Deux conférences de pédagogie à l'École normale supérieure*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1903, 1, p. 398 et suiv.). Paul Cauer, *Wochenschrift für klassische Philologie*, 1900, p. 913 et s. trouve qu'il serait dangereux de faire l'essai de ce système dans les conditions actuelles et avec des classes nombreuses. Voyez aussi dans l'*encyclopédie* de Loos, 1, p. 612. Otto Immisch, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1900, p. 305, n'admet pas qu'on commence par un dialecte qui n'a pas d'unité et qui n'a jamais été parlé. M. Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 133, avait déjà fait la même remarque : « On a eu, dit-il, l'idée de commencer l'étude du grec par Homère, comme étant la source de tout ce qui a suivi ; mais vous savez que la langue d'Homère est composite, qu'elle est formée du mélange de plusieurs dialectes, de manière que la difficulté n'est pas évitée. »

élèves n'ont pas à se soucier, dans leurs thèmes, des accents, que les Grecs n'ont jamais employés. Le grand philologue ne s'arrête pas là : il va jusqu'à soutenir que l'élève ne doit pas se préoccuper des esprits, attendu que l'emploi de l'esprit rude est souvent fautif. Il ne veut pas non plus entendre parler du ν euphonique, ni de l'iota souscrit.

Ces idées ne sont pas neuves : von Wilamowitz n'a fait que se ranger sous les drapeaux d'une armée qui grossit de jour en jour ⁽¹⁾. Baumeister ⁽²⁾ déclare que l'accentuation est un cauchemar pour les élèves, et qu'elle n'a aucune valeur éducative. Dettweiler ⁽³⁾ cite le cas d'un élève qui faisait des thèmes grecs corrects, mais qui ne mettait pas un seul accent convenablement. Il est certain, ajoute-t-il, que cet enseignement prend un temps considérable et souvent en pure perte. Dettweiler conclut en disant que le professeur se bornera à expliquer les règles essentielles de l'accentuation, mais qu'il n'exercera pas ses élèves à les appliquer dans des thèmes. Cauer ⁽⁴⁾, lui aussi, est tout disposé à y renoncer, parce que, à l'heure actuelle, il faut économiser le plus possible le temps des élèves. Waldeck demande que, par une ordonnance générale, il soit dit une fois pour toutes que dans les travaux écrits des élèves on laissera de côté les accents, les esprits, le ν euphonique et l'iota souscrit ⁽⁵⁾.

Que conclure ? Distinguons entre la question des esprits et celle des accents. La première est facile, et les avantages sont considérables, surtout pour l'étymologie. La seconde est surtout « affaire d'observation patiente et soigneuse ». On ne peut être exigeant, à moins qu'on ne se résigne à y consacrer, sans profit pour la masse, bien des heures qu'on pourrait rendre attrayantes et instructives. On fera donc chose sage de s'en tenir aux notions les plus nécessaires, ne fût-ce que pour aider à distinguer des mots ou des formes qu'on confondrait ⁽⁶⁾.

(1) Harder, *Der Accent als Gegenstand des griechischen Unterrichts*, Neumünster, 1894 ; F. Schmidt, *Zum griechischen Anfangsunterricht*, dans les *Lehrproben*, 43, p. 65 ; Max von Hagen, *Gedanken über den griechischen Unterricht in Tertia und über die Unterrichtspraxis überhaupt*, Greiz, 1990. — A noter Féron, *Notions d'accentuation grecque*, Tournai, Decallonne-Liagre.

(2) Baumeister, *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*, Munich, 1895, préface du 1^{er} volume, p. XLII.

(3) Dettweiler, *Griechisch*, p. 25.

(4) Art. cité et dans Loos, *Encyclopédie*, t., p. 613.

(5) Waldeck, *Die unnützen Formalien im griechischen Unterrichte*, dans la *Monatschrift für höhere Schulen*, 1904, 5.

(6) « Dans les classes allemandes, dit Bornecque (*L'enseignement des langues anciennes et modernes dans l'enseignement secondaire des garçons en Allemagne*, Paris, 1902, p. 32 et *Comment rendre nos élèves plus forts en grec et en latin ?* dans la *Revue universitaire*, 1904, p. 210, durant les deux premières années consacrées à l'enseignement du grec, les élèves ne prononcent jamais un mot grec sans indiquer par un signe tracé dans l'air, en arrivant à la syllabe accentuée, l'accent qu'elle porte, aigu, grave ou circonflexe ; jusqu'à la fin des classes, on rectifie la moindre erreur d'accentuation. Mais que de temps perdu à enseigner et à revoir

PRONONCIATION. — On a beaucoup discuté cette question. Je crois qu'il convient, de maintenir la prononciation traditionnelle, mais qu'il y a lieu de tenir compte, dans la lecture, de l'accentuation (1).

§ 2. — Le vocabulaire.

ÉTENDUE. — A une connaissance élémentaire, mais solide de la grammaire, les élèves doivent joindre une certaine connaissance du vocabulaire. Il faut que cette étude soit basée ici, comme pour le latin, sur la lecture des auteurs. Il s'agit simplement de faire retenir les mots qui se rencontrent le plus souvent dans les textes inscrits au programme. En conséquence, les livres de lecture de la sixième et de la cinquième se borneront rigoureusement à donner les mots que les élèves retrouveront plus tard dans leurs auteurs.

PROCÉDÉS. — On sait combien il est nécessaire de décomposer les mots grecs, de les ramener non pas nécessairement à la racine abstraite, mais aux primitifs. On devra, selon la recommandation de Bainvel (2), donner sur des exemples concrets, pris dans l'auteur, le sens général des principaux préfixes et des principaux suffixes, ainsi que des notions sur la dérivation et la composition.

Comme pour le latin, je recommande, quand on a vu un certain nombre de mots, de les grouper en classe soit dans l'ordre réel, soit dans l'ordre étymologique. L'ordre réel unit les idées; l'ordre étymologique établit la filiation des mots.

DURÉE. — Le nouveau programme prussien prescrit l'étude du vocabulaire pendant les deux premières années. Je crois qu'il y aurait avantage pour nous à la prolonger.

§ 3. — Le thème.

ÉTAT DE LA QUESTION. — « Le thème grec jouit, dit M. Arnould (3), d'une double réputation bien établie d'insurmontable difficulté et d'in-

les règles ! Combien de minutes employées, pendant chaque heure, à répéter des mots mal accentués, pourraient recevoir une meilleure destination !.... Il semble donc qu'on pourrait se contenter de *faire lire* les mots grecs avec l'accent ; mais il convient de ne pas exiger des élèves qu'ils l'écrivent, sauf quand il sert à distinguer deux vocables ou deux formes ; dans tous les cas, il importe qu'ils continuent à écrire les esprits, qu'il est facile d'apprendre et utile de savoir, au moins pour reconnaître les mots grecs passés en français. » — Voyez Bainvel, p. 261 ; Potel, *L'enseignement du grec*, dans la *Revue des études grecques*, 1889, p. 48 ; V. Glachant, *Quelques mots sur l'histoire du thème grec*, dans la *Revue universitaire*, 1893, 1, p. 291.

(1) A. Grégoire, *La prononciation du grec*, dans la *Revue des Humanités*, 4, p. 200 et suiv. ; 5, p. 85 et suiv. ; 6, p. 37 et suiv. ; et p. 161. Cf. Ragon, *De la prononciation du grec*, Paris, 1896.

(2) Bainvel, p. 288.

(3) Arnould, *Méthode pratique du thème grec*, Paris, 1892, p. 1.

vincible ennui : lorsque les gens du monde se risquent à en parler, ils le citent comme le type achevé de l'occupation fastidieuse et aride ; les ennemis des études classiques en font le plus souvent leur bouc émissaire ; les malheureux candidats à la licence ès lettres, à l'école normale, aux agrégations des lettres et de grammaire, qui se voient dans la douloureuse nécessité d'en faire un, le redoutent à l'égal de la peste, en parlent comme de leur pire ennemi et s'y préparent en maugréant. »

Ne prenons pas les choses au tragique. De *petits* thèmes oraux et écrits sont nécessaires en application des règles de la grammaire, du moins de la lexigraphie. Pour les mots et les expressions, ils se rattacheront aux lectures faites ; ils seront courts et faciles ; ils seront souvent faits en classe, lestement, et le professeur se gardera bien de chercher noise aux élèves pour une faute d'accentuation. Il me semble que, si on se conformait à ces conseils, nos classes auraient mauvaise grâce de redouter encore « à l'égal de la peste » un exercice innocent, destiné à remémorer les formes grammaticales et à fixer la connaissance du vocabulaire.

Mais poursuivre cet exercice au delà de la matière de la *Palaestra Xenophontea* de M. Féron (1), c'est-à-dire la faire porter sur la syntaxe, ne me paraît pas raisonnable, si l'on tient compte du temps dont on dispose et du but que l'on doit poursuivre dans l'étude du grec.

§ 4. — La lecture des auteurs grecs.

A. — AUTEURS ADMIS (2).

Comment appliquerons-nous ici les principes d'admissibilité d'un auteur dans nos programmes d'humanités ? Tout d'abord, nous ne descendrons pas au-delà d'Alexandre le Grand, et nous renoncerons à Plutarque et à Lucien, parce qu'ils ne sont pas assez classiques, et qu'il ne serait pas raisonnable de les lire au détriment d'autres écrivains dont la langue est beaucoup plus pure. Ensuite, nous ne pourrions aborder l'étude de certains genres littéraires : l'épigramme, la satire et la poésie éolienne sont trop mutilées ; la poésie lyrique, que représente Pindare, est trop difficile ; la comédie est dangereuse

(1) La *Palaestra Xenophontea* de Féron (Tournai, Decallonne-Liagre), traduction libre du manuel allemand du Dr P. Wesener, est un recueil de bons exercices inductifs portant sur la lexigraphie et le vocabulaire de l'*Anabase*. Cf. Donny, *Chrestomathie grecque par le Dr P. Wesener, traduite de l'allemand*, Gand, 1893, et Mathieu et Grégoire, *Nouvelle chrestomathie grecque*, Liège, 1906.

(2) F. Collard, *Les auteurs grecs au collège*, Louvain 1899, ou dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1897, 1898 et 1899. — Cf. Waldeck, *Ueber den Kanon der griechischen Lektüre*, dans les *Lehrproben*, 78, p. 6 et suiv.

au point de vue moral ; enfin les œuvres philosophiques exigent une maturité d'esprit que n'ont pas en général nos jeunes collégiens. Il ne reste donc pour nos classes que l'histoire, l'éloquence, l'épopée et la tragédie.

Si, comme représentants de ces genres, nous choisissons Xénophon, Hérodote, Lysias, Démosthène, Homère et Sophocle, nous aurons, en même temps qu'un petit nombre d'auteurs intéressants et instructifs, une gradation naturelle, une suite et un enchaînement logique, condition essentielle de succès. En effet, nous commencerons la lecture des prosateurs grecs par Xénophon, l'*Anabase*. Après lui, nous passerons à un second historien, Hérodote. Bien que la transition ne présente aucune difficulté, nous la préparerons par le choix de passages qui feront voir la différence entre le monde grec et le monde barbare. Le changement de dialecte permettra d'affermir, par la comparaison, la connaissance des formes attiques, et ménagera la transition à Homère.

Après l'histoire, représentée par Xénophon et Hérodote, nous lirons, si nous en avons le temps, Lysias, qui fait la transition de l'histoire à l'éloquence ; car les narrations, qui occupent chez lui une place prépondérante, et dans lesquelles il excelle, offrent beaucoup d'analogies avec le style historique (1). Malheureusement, les heures de grec, qui nous sont parcimonieusement comptées, ne nous permettront que rarement de faire place à Lysias. Nous terminerons les prosateurs avec Démosthène, le grand orateur d'Athènes.

Pour la poésie, nous aurons Homère : l'*Odyssee*, plus séduisante pour les imaginations jeunes, précédera l'*Iliade*, plus vivante, plus dramatique. A Homère succédera la poésie dramatique, qui est sortie de l'épopée. Nous donnerons la préférence au plus grand tragique, à Sophocle.

Notre liste d'auteurs suffira (2), je pense, dans la plupart des cas. Si cependant un professeur, après avoir rempli consciencieusement sa tâche, trouvait encore le temps d'élargir le domaine de la lecture scolaire, je n'hésiterais pas à lui laisser la liberté de varier son enseignement et de choisir lui-même un auteur, en se conformant, bien entendu, à l'esprit général du programme.

(1) Dans nos athénées, on lit surtout le *discours contre Eratosthène*, qui est un chef-d'œuvre. L'interprétation doit porter, en particulier, sur l'organisation politique et judiciaire d'Athènes. Ces notions données au fur et à mesure de la lecture, sont synthétisées dans une leçon de répétition.

(2) Voici le canon que dresse Dettweiler : Xénophon, Homère, parfois Lysias, Thucydide, Démosthène, Sophocle, parfois Eschyle, Euripide et les lyriques, peut-être Arrien et Plutarque. De cette façon, tous les genres littéraires sont représentés, excepté la comédie, qui ne peut convenir au point de vue moral et qui est trop difficile. Jäger, p. 419, rejette Arrien et Plutarque ; il ne parle ni d'Eschyle, ni d'Euripide, ni des lyriques ; il admet exceptionnellement Lysias et Isocrate (*Philippe*).

B. — AUTEURS DISCUTÉS.

1. — Arrien.

On a parfois proposé d'introduire dans les classes des humanités Arrien, historien de l'époque d'Hadrien (1); on le lirait après Xénophon, ou même à sa place. Les points de ressemblance entre les deux écrivains ne manquent pas. Arrien a fait, en effet, la guerre avant de la raconter; il a recueilli les entretiens et les doctrines morales d'Epictète, le Socrate de son temps; pour la langue, il a pris comme modèle Xénophon. Son Anabase, ou expédition d'Alexandre le Grand, n'est certes pas une œuvre sans mérite. Mieux que Quinte-Curce, il a su se garder des fables et des exagérations. Son style rappelle celui de Xénophon, mais il est plus savant, plus étudié et surtout moins pur, au point que les modernes y ont relevé d'assez nombreuses incorrections, par exemple, dans l'emploi des modes et des prépositions. Pourquoi devrions-nous lire dans nos classes Arrien, quand nous possédons celui qu'il s'est proposé comme modèle, sans pouvoir l'égalier, malgré tous ses efforts?

2. — Plutarque.

Après Hérodote, ou même à sa place, on lit parfois Plutarque. Les biographies intéressent, dit-on, les enfants, et celles de Plutarque doivent leur plaire tout particulièrement. Il excelle, ajoute-t-on, à peindre le caractère des hommes et à faire œuvre de bon moraliste. Tout cela est vrai; mais, à côté de ses mérites, il a de graves défauts: sa critique historique est nulle; sa chronologie est défectueuse, et son style est irrégulier, inégal, souvent incohérent à cause de la longueur et de la mauvaise construction de certaines périodes, souvent aussi obscur (2).

Ses biographies se partagent en quatre séries. Les premières ont un caractère plutôt historique que moral, bien que les réflexions

(1) F. Schmidt, *Die Arrianlektüre in Sekunda* dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1898, p. 519 et suiv., défend énergiquement Arrien.

(2) Voici ce que pense de Plutarque un de ses éditeurs, Graux (*Vie de Cicéron*, Paris, Hachette, p. 28): « Pour dire toute notre pensée, Plutarque, — dont la lecture est attachante, bien plus grâce à l'intérêt des sujets mêmes qu'il traite, que par la façon dont il les expose et par le style dont il revêt ses récits, — Plutarque reçoit bien de l'honneur d'être expliqué dans les classes à côté d'Homère, de Sophocle et de Démosthène. Les jeunes Français pourraient fort bien lire les *Vies des hommes illustres*, dans le français d'Amyot. Au lieu de déchiffrer péniblement deux ou trois biographies d'un atticisme douteux, on lirait l'œuvre tout entière en bon vieux français. Au point de vue historique, l'instruction serait ainsi plus complète; au point de vue de l'étude de la langue grecque, un ou deux discours de Lysias, au lieu de Plutarque, feraient peut-être autant de profit ». Jäger, p. 419, rejette Plutarque, qu'il trouve trop difficile.

philosophiques ne manquent pas d'apparaître çà et là : ce sont *Démosthène et Cicéron* ; *Cimon et Lucullus* ; *Lysandre et Sylla*.

Dans la seconde série, brille surtout la morale en action : *Dion et Brutus* ; *Alexandre et César* ; *Agésilas et Pompée* ; *Pyrrhus et Marius* ; *Périclès et Fabius Maximus*

Dans la troisième série, Plutarque enseigne la vertu par la peinture du vice : *Démétrius et Antoine* ; *Coriolan et Alcibiade*.

Enfin, dans la quatrième, il refait l'histoire des temps reculés : *Thésée et Romulus* ; *Numa et Lycurgue*.

Si l'on voulait lire Plutarque dans nos classes, il faudrait, ce me semble, accorder la préférence à la biographie de *Démosthène*, ou à celle de *Cicéron*.

3. — Lucien.

Lucien figure sur le programme de nos athénées. Les pédagogues allemands ne lui accordent pas cet honneur : Lucien n'est pas un classique, disent-ils ; son esprit est léger, et tout ce qu'il crée l'est aussi.

Nous possédons de Lucien des écrits très nombreux et de genres divers, parmi lesquels on ne trouve pas une œuvre de longue haleine. Il s'est plu surtout à écrire de courts pamphlets, où il professe, comme le fait remarquer M. Desrousseaux (1), le plus complet scepticisme, tant en philosophie qu'en morale et en religion. Il se place parmi les écrivains dits *atticistes*, qui cherchaient à reproduire la langue des auteurs du siècle de Périclès : il est un de ceux qui ont le plus approché des modèles (2).

(1) Desrousseaux, *Le songe ou le cog*, Paris, Hachette, p. xxi.

(2) M. Maurice Croiset, partisan de la lecture de Lucien, fait l'observation suivante (*Essai sur la vie et les œuvres de Lucien*, Paris, 1882, p. 394) : « Les *Dialogues des morts* sont à peu près le seul écrit de Lucien que nous mettions aujourd'hui entre les mains de nos enfants. C'est le seul qui figure sur nos programmes les plus récents. Et pourtant, si je dois dire ici toute ma pensée, c'est un de ceux qui leur conviennent le moins. Ou ces dialogues ne sont qu'une comédie insignifiante, ou ils enseignent le désenchantement des biens de la vie. C'est une leçon trop forte pour des enfants de quatorze ans. Les Allemands me semblent, je le dis à regret, faire preuve en ceci de plus de sens pratique et pédagogique que nous. Si j'ouvre le petit volume d'*Ouvrages choisis* de Lucien, publié par M. J. Sommerbrodt pour l'usage des classes, voici les titres qui frappent mes yeux : *le Songe*, *le Charon*, *le Timon*, *le Nigrinus*, *le Cog*, *l'Icaroménippe*, *la Manière d'écrire l'histoire*, *le Maître de rhétorique*, *le Pêcheur*, *l'Ignorant collectionneur de livres*, *la Pantomime*. Je n'adopterais pas pour ma part cette liste sans la modifier ; j'y ferais des suppressions et des additions. Il n'en est pas moins vrai que, dans l'ensemble, elle est bonne. Les articles qu'elle contient sont presque tous au nombre de ceux qui doivent plaire à la jeunesse. L'instruction qu'ils offrent est variée, à la fois historique, morale et littéraire. De plus, ils sont amusants par l'invention ; et enfin, il faut ajouter qu'ils sont de nature à donner une idée juste de l'esprit et des idées de Lucien, ce qui n'est pas également vrai des *Dialogues des morts*. »

C. — INTERPRÉTATION SPÉCIALE DES AUTEURS ADMIS.

1. — Xénophon.

a. L'ANABASE.

PREMIER AUTEUR. — De nos jours, les pédagogues demandent unanimement que l'on commence la lecture des auteurs grecs par l'*Anabase* de Xénophon. Il en est ainsi de fait, depuis longtemps, dans les gymnases allemands, et, en France, la *Retraite des Dix Mille* a reparu au programme des lycées après une longue exclusion. « C'est justice, comme le dit M. Duerrbach (1); il est, en effet, peu d'ouvrages qui réunissent au même degré ce double mérite, d'être écrits dans une langue pure, simple et claire, et de présenter un récit intéressant, capable de frapper de jeunes imaginations et d'éveiller la curiosité. »

CHOIX. — Il ne peut être question de lire en entier les sept livres de l'*Anabase*; le temps fait défaut, et certaines parties risqueraient, à la longue, de fatiguer par leur uniformité. Cependant j'ai hâte d'ajouter que le professeur aurait tort, au début, de supprimer les passages qui ne sont que le récit pur et simple de l'itinéraire de l'armée, étapes par étapes : l'élève les traduit avec plaisir, parce qu'il voit qu'il s'est familiarisé avec la langue et le vocabulaire.

Un *choix* s'impose donc. Quels sont les principes qui doivent nous guider (2) ?

1° Sans jamais perdre de vue l'ensemble du récit, on lit, de préférence, les parties principales, telles que : les causes de l'expédition, la composition des troupes de Cyrus, la mutinerie des Grecs, la bataille de Cunaxa et la mort de Cyrus, les négociations avec le grand roi, le massacre de Cléarque et de ses collègues, les difficultés de tout genre qui assaillent les Grecs dans leur retraite (3) : montagnes inextricables, fleuves larges et profonds, hiver rigoureux, manque de vivres, attaques de l'armée royale et de populations sauvages, composition même de l'armée grecque, qui n'a pas de cohésion et qui ignore la discipline.

2° On ne néglige pas les passages qui font connaître Cyrus, prince intelligent, actif et brave, et Xénophon (4), habile capitaine, orateur

(1) F. Duerrbach, *Xénophon, Anabase, morceaux choisis*, Paris, Colin, p. 3.

(2) Hansen, *Methodischer Lehrerkommentar zu Xenophons Anabasis*, I, Gotha, 1894, p. 2 et suiv.; Boehme, *Zur Anabasislektüre in IIIa (Stoff-Auswahl)*, dans les *Lehrproben*, 26, p. 40 et suiv.; Kohl, p. 50.

(3) Boehme, art. cité, p. 54 (cf. p. 52), a fait un bon choix de ces passages. Voyez aussi le choix de Hansen, *Meth. Lehrerk.*, p. 12. Boehme compte sur une moyenne de quatre paragraphes par leçon, chiffre trop élevé, d'après Hansen.

(4) Kohl, *Repetitorischer Durchblick durch die Anabasis; Materialien zur Gewinnung einer Charakteristik und Biographie des Xenophon*, dans les *Lehrproben*, 3, p. 29 et suiv.

persuasif, homme pieux, écrivain clair et précis, à la plume alerte et vive, qui, tout en gardant une grande modestie de forme, a cherché à nous donner une idée extrêmement avantageuse de ses qualités (1).

3° Enfin, on s'arrête aussi aux chapitres qui nous révèlent l'état de l'empire perse, et qui nous font saisir les différences profondes entre le monde grec et le monde barbare. Une telle étude prépare la lecture d'Hérodote, l'historien des guerres médiques, et permet de montrer aux élèves qu'en composant son *Anabase*, Xénophon ne s'est pas uniquement proposé de répondre, sans en avoir l'air, au récit de Sophénète de Stymphale, où son rôle avait été amoindri, ni peut-être de réfuter indirectement les bruits calomnieux d'anciens compagnons d'armes; outre ce dessein personnel, *apologétique* (2), qui est indéniabie, bien qu'il ait été exagéré, il a poursuivi un autre but, plus noble, vraiment *patriotique*; il a voulu, dans la mesure de ses forces, travailler à la réalisation des plans d'Agésilas et seconder les efforts des patriotes qui, attristés des luttes fratricides, poussaient les cités grecques à unir leurs forces pour les tourner contre la Perse, dont la faiblesse venait d'éclater aux yeux de toute la Grèce (3).

La grande variété de nos extraits amène, on le conçoit facilement, quantité de détails sur les *antiquités militaires* et nous fournit l'occasion de faire de nombreux rapprochements entre le cours de grec et les autres branches du programme.

On m'objectera peut-être que je suis trop exigeant et que le professeur ne parviendra pas à faire traduire par ses élèves un nombre suffisant d'extraits pour leur donner, comme je le demande, une idée assez complète de l'*Anabase*. Je ne le pense pas. Qu'on n'oublie pas que Xénophon se lit pendant deux années au moins (4), et que, si la lecture est lente au début, elle s'accélère avec le temps. De plus, on traduit à vue certains passages faciles, ou bien encore on partage entre les élèves (5) la préparation des paragraphes sur lesquels on ne veut pas trop insister: en classe, chacun traduit les paragraphes qu'il a préparés. Tous les élèves prennent ainsi connaissance, sans grand travail à domicile, des idées de l'auteur. Quant aux passages

(1) Duerrbach, ouv. cité, p. 28. Cf. son étude, *L'apologie de Xénophon dans l'Anabase* (*Revue des études grecques*, t. VI, p. 343 et suiv.).

(2) Voyez surtout l'article de Duerrbach.

(3) Sittl, *Geschichte der griechischen Literatur bis auf Alexander den Grossen*, Munich, 1886, 2^e partie, p. 439.

(4) En 4^e et en 3^e, parfois même en seconde, dans nos établissements libres; en 3^e et, cursivement, en seconde, dans les athénées.

(5) On procède aussi par groupes: « trois ou quatre élèves ont à préparer le premier chapitre avec l'analyse, s'il y a lieu: trois ou quatre autres, le deuxième et ainsi de suite. On choisit toujours parmi les trois élèves désignés un des plus forts de la classe. Voilà donc huit ou dix chapitres de l'historien latin, préparés en une seule étude. » (Passard, *La pratique du Ratio studiorum pour les collèges*, Paris, 1896, p. 74.)

qu'on n'a pas le temps de voir, mais qu'il peut être utile de connaître autrement que par une courte analyse, le professeur les traduit lestement en classe ou en lit une bonne traduction (1).

En résumé, ce seront surtout les quatre premiers livres que nos élèves liront sous la forme d'extraits *reliés entre eux par de bonnes analyses*. Le premier livre, ou récit de l'expédition de Cyrus, n'est pas au-dessus de leurs forces, et il est de nature à les intéresser, parce qu'il raconte une entreprise audacieuse, une grande bataille et la mort d'un prince digne de régner; le deuxième, transition entre l'ἀνάβασις et la κατέβασις, se retient moins facilement; le troisième est plus difficile, et ses plus belles pages sont des discours; le quatrième est incontestablement le plus attachant.

INTERPRÉTATION. — Faut-il une *introduction* sur la vie et les œuvres de Xénophon? Non, répond la méthodologie moderne. On se borne à rappeler les circonstances dans lesquelles l'auteur a pris part à l'expédition des Dix Mille.

Comment convient-il d'expliquer l'*Anabase*?

1° *L'explication grammaticale* a la part du lion, du moins la première année (2). En lisant Xénophon, l'élève complète ses études lexicographiques et aborde la syntaxe; les formes lexicographiques doivent donc être analysées et les faits syntaxiques expliqués, de manière que les élèves acquièrent des connaissances telles qu'ils se rendent maîtres de la grammaire, qu'ils n'hésitent plus, qu'ils puissent plus tard prendre plus d'intérêt au fond. Quelque importante que soit l'interprétation grammaticale, il va de soi qu'il faut se garder de faire de l'*Anabase* un livre d'exercices grammaticaux.

2° *L'explication réelle* (3) est également l'objet de tous les soins du professeur. Elle l'occupe d'autant plus que, avec le temps, il restreindra ses remarques de grammaire.

Ici, le professeur n'oublie jamais de montrer sur la carte la route

(1) Kohl (p. 50) conseille même de faire lire par les élèves une bonne traduction et d'en demander en classe un résumé. Ce conseil présente, selon moi, de graves inconvénients. Là où l'on donne des devoirs de vacances, on peut faire lire et résumer un certain nombre de chapitres.

(2) Joost, *Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauche Xenophons in der Anabasis für die Behandlung der griechischen Syntax in der Schule?* Berlin, 1892; Kuthe, *Xenophons Anabasis als Grundlage des griechischen Elementarunterrichts*, Leipzig, 1900.

(3) Félix Robiou, *Itinéraire des Dix Mille*, Paris, 1873; Hertzberg, *Der Feldzug der Zehntausend Griechen*, Halle, 1870; von Treuenfeld, *Der Zug der 10000 Griechen*, Naumburg, 1890; G. Cousin, *Kyros le Jeune en Asie Mineure*, Paris, 1905. Pascal, *Etude sur l'armée grecque d'après Vollbrecht et Koechly*, Paris, 1886; Malfertheiner, *Realerklärung und Anschauungs Unterricht bei der Lektüre der griechischen Classiker*; I. Theil: *Xenophon, Homer, Herodot*, Wien, 1899. — *Cartes*: Kiepert, *Atlas antiquus*; Putzger, *Historischer Schulatlas*, les éditions annotées de Rehdantz (Berlin, Weidmann) et de Vollbrecht (Leipzig, Teubner), Robiou, etc. — *Figures* dans Pascal, Vollbrecht, Rehdantz, et surtout dans Sorof (Leipzig, Teubner).

suivie par les Grecs, de noter tout ce que nous apprenons sur eux, sur les Perses, sur les principaux personnages, et, en général, sur les institutions militaires et politiques. Cet enseignement est aussi *intuitif* que possible : atlas, gravures, esquisses du terrain, rien ne peut être négligé. En particulier, on a soin de faire tracer par les élèves une carte de l'Asie, qu'ils remplissent au fur et à mesure de la lecture.

3° La tâche d'un bon professeur ne se borne pas là. Pourquoi renoncerait-il à rechercher, avec ses élèves, l'intention *apologétique* de Xénophon, à leur montrer l'habileté de l'auteur, qui, sans vantardise, sait mettre en relief son rôle et ses qualités, à déterminer enfin la *valeur historique* de l'ouvrage ? Pourquoi ne ferait-il pas découvrir le *but patriotique*, qui se dégage des observations et des réflexions de Xénophon sur l'empire perse ? Pourquoi n'habituerait-il pas ses élèves, chaque fois que l'occasion s'en présente, à étudier l'*homme* et l'*écrivain* ? Pour traiter ces points, pas n'est besoin de longues dissertations, de larges développements ; souvent quelques mots suffisent. Avec un maître qui sait interroger et diriger les recherches de sa classe, les élèves reconnaîtront, sans effort, les qualités dont Xénophon fait preuve, comme soldat et comme capitaine, son goût d'agir, de raisonner sur ses actions et d'en disserter, sa piété scrupuleuse, sa modestie calculée, sa bonhomie, son humeur toujours égale, son optimisme (1) ; ils remarqueront la clarté, l'aisance et la rapidité des *narrations* ; ils sentiront, dans la brièveté des *descriptions*, « un coup d'œil juste et sûr, mais plutôt le coup d'œil du général que celui du voyageur et du simple curieux » ; ils verront, dans des *portraits* fort simples, les qualités que prise surtout l'historien ; ils apprécieront son *éloquence* essentiellement pratique et positive (2).

Dans une telle étude, qui restera toujours élémentaire et ne dépassera pas la portée de la quatrième et de la troisième, l'*esprit* et l'*art* de Xénophon ne seront plus choses ignorées.

CONCENTRATION. — Lire l'*Anabase* sans tenir compte des autres enseignements, ce serait violer l'un des grands principes de la méthodologie.

Les rapprochements entre le *latin* et le *grec* sont aisés, puisque les élèves lisent, en même temps que l'*Anabase*, les *Commentaires de la guerre des Gaules*. Les ressemblances sont nombreuses (3). César et Xénophon font le récit d'événements auxquels ils ont pris une part active et glorieuse ; ils se servent de la troisième personne pour

(1) Schimmelpfeng, *Zur Würdigung von Xenophons Anabasis*, Naumburg, 1870.

(2) Voyez A. Croiset, *Xénophon, son caractère et son talent*, Paris, 1873, p. 23-60 ; A. et M. Croiset, *Histoire de la littérature grecque*, t. IV, Paris, 1895, p. 352-362.

(3) Woermann, *Caesaris de bello Gallico commentarii breviter comparati cum Xenophontis Anabasi*, Recklinghausen, 1883.

parler d'eux-mêmes ; ils racontent des campagnes mémorables : d'une part, la guerre que les maîtres du monde font, loin de Rome, à des ennemis nouveaux, d'une valeur éprouvée ; d'autre part, l'entreprise audacieuse et la retraite héroïque d'une poignée d'hommes perdus au cœur de l'Asie et attaqués par de nombreux ennemis ; ils nous décrivent des pays lointains, les mœurs, les armements et la tactique de peuples étrangers ; ils nous font admirer l'habileté et le dévouement de deux chefs qui se tirent avec honneur des situations les plus désespérées ; ils prennent la plume pour fermer la bouche à leurs détracteurs ; ils s'entendent à merveille, sans faire étalage de vantardise, à se faire valoir, et s'exposent au reproche d'avoir présenté tous leurs actes sous un jour favorable (1) ; enfin ils ont, dans le style, des qualités communes, la clarté, la simplicité, la sobriété.

Pendant les différences ne peuvent être oubliées (2). Le modeste héros de l'*Anabase* n'est pas l'égal de César ; ses opérations militaires n'ont ni l'éclat, ni la grandeur de celles du vainqueur des Gaules ; le stratège grec commande à une armée délibérante, sorte de république ambulante ; César règne en dictateur sur une armée qui ne connaît et n'aime que lui. Le style de César a cette force, cette énergie qui faisait dire à Quintilien que l'écrivain romain écrivait comme il bataillait ; mais le style de Xénophon charme par cette douceur, cette suavité qui l'a fait surnommer l'*Abeille attique*.

Quoique ce parallèle ne soit qu'une ébauche, il suffit, je crois, pour montrer l'intérêt et le fruit d'études de ce genre.

A ces rapprochements *historiques et littéraires* viennent s'ajouter tous ceux qu'on peut faire entre la *grammaire latine* et la *grammaire grecque*.

Dans les leçons de *langue maternelle*, on réserve une place à la concentration. La littérature française et la littérature flamande offrent des pages qui peuvent être rapprochées des récits de Xénophon. Malheureusement nos anthologies françaises laissent beaucoup à désirer sous ce rapport ; Loise ne donne rien ni de Thiers, ni du maréchal de Ségur : il s'est contenté de la belle poésie de Victor Hugo. Muyltermans, dont le *Bloemlezing* provoque, pour ainsi dire à chaque page, des rapprochements de ce genre, nous donne, par exemple, *Terugkomst uit Moskow*. Outre ces études de comparaison, on emprunte à l'auteur grec un sujet de rédaction. Je ne voudrais pas tomber dans l'excès des pédagogues allemands ; mais je crois qu'il est bon de prendre, de temps à autre, des sujets dans les auteurs lus en classe. Ainsi, on pourrait, avec Hansen (3), donner

(1) Vollbrecht, *Zur Würdigung und Erklärung von Xenophons Anabasis*, Ratzeburg, 1880.

(2) Voyez A. Croiset, *Xénophon*, p. 255-256.

(3) *Methodischer Lehrerkommentar*, p. 56.

comme rédaction : « Xénias raconte à Proxène le voyage de Cyrus à Suse », et adopter le plan suivant.

Introduction. Xénias est déjà, depuis un certain temps, au service de Cyrus, et il a remarqué, en diverses circonstances, le caractère despotique et ambitieux de ce prince.

Corps du récit. 1. *Avant le départ pour Suse :* a) Cyrus met à mort les deux fils d'une sœur de Darius, qui ne lui ont pas rendu les honneurs dus au grand roi ; b) Darius mande Cyrus à Suse ; il prétexte une maladie ; mais, en réalité, il est mécontent de son fils, qui a outrepassé ses pouvoirs.

2. *Préparatifs de départ.* a) Cyrus invite Tissapherne à l'accompagner ; le satrape, qui se fait passer habilement pour son ami, s'empresse de répondre à son invitation ; b) Cyrus prend avec lui des mercenaires grecs, auxquels il donne une forte paye ; il compte sur eux pour renverser, le cas échéant, son frère.

3. *Événements à Suse et à Pasargade.* a) A son arrivée, Cyrus ne trouve plus son père en vie ; il forme le projet de tuer son frère ; mais Tissapherne prévient le roi.

b) Cyrus est arrêté dans le temple.

c) Parysatis implore et obtient la grâce de son fils.

d) Cyrus jure fidélité au roi et retourne dans son gouvernement.

Conclusion. Cyrus ne tient aucun compte de la générosité de son frère ; tout ému de l'affront qu'il a essuyé, il songe de nouveau à le renverser.

Le sujet n'est pas difficile. L'élève trouve les développements nécessaires dans les explications données en classe et dans son imagination.

Les connaissances *historiques* des élèves peuvent être largement mises à profit pour établir un lien entre le passé lointain et le présent ou du moins un passé plus proche. Je ne me contenterais pas de rappeler la retraite de Russie et de comparer Xénophon au maréchal Ney faisant le coup de fusil. Je voudrais voir les rapprochements historiques se multiplier et porter sur des détails, comme je vais essayer de le faire en prenant le premier chapitre de *l'Anabase* (1).

a) Au début, Cyrus le Jeune conteste le trône à son frère Artaxerxès, se révolte et engage contre lui une guerre fratricide. Si je demande aux élèves de me citer un fait historique analogue, ils songeront tout d'abord, comme ils étudient en quatrième l'histoire de Belgique, à la querelle des d'Avesnes et des Dampierre. Ce rapprochement ne sera pas à rejeter, bien que nous assistions ici à une lutte entre demi-frères. Peut-être des élèves se rappelleront-ils la guerre que Robert de Normandie, exclu de la succession paternelle,

(1) Je me suis surtout inspiré du commentaire de Hansen.

soutint contre son frère cadet, Guillaume II, le Roux. Peut-être d'autres encore, à supposer qu'ils aient vu avec quelques détails certains règnes, trouveront-ils dans la biographie d'Othon le Grand les éléments d'un bon parallèle. La naissance d'Othon est antérieure à l'avènement de son père au trône, tandis que celle de Henri lui est postérieure. Leur mère Mathilde favorise Henri, qui veut succéder à son père. Othon le bat et lui pardonne sur les instances de sa mère, ce qui n'empêche pas l'ambitieux de se révolter encore deux fois.

b) Parysatis préfère son fils Cyrus, comme Marguerite a préféré les enfants du second lit, les Dampierre; de même encore, notre duchesse de Brabant, Alix de Bourgogne, a préféré son fils Jean, et Mathilde son cadet, Henri.

c) Les colonies grecques établies sur les côtes sont exposées aux attaques des peuples de l'intérieur: ainsi, encore de nos jours, les Européens ont-ils à se défendre, sur le sol de l'Afrique, contre les attaques des indigènes.

d) Proxène, Sophénète et Socrate sont des chefs de bandes prêts à batailler, dès qu'ils y trouvent quelque chose à gagner: tel fut le fameux George Frundsberg, chef des lansquenets.

e) L'armée de Cyrus se compose de mercenaires et d'indigènes. Les enrôlements faits par les Anglais pendant la guerre de Crimée pour la formation de légions allemandes, italiennes et suisses, offrent, avec les enrôlements des Grecs, de nombreux points de comparaison. Mais ces détails seront peut-être peu connus des élèves: il est préférable de prendre comme exemple la composition des armées à l'époque de la guerre de Trente ans.

Qu'il faille partout et toujours faire ces rapprochements, je ne le demande pas; mais je pense qu'il y a grand profit à ne pas les négliger, quand l'occasion s'en présente naturellement et aisément. Le professeur de grec et le professeur d'histoire devraient se prêter ici un mutuel secours en se partageant ce travail dans leurs cours respectifs.

Pour la *géographie*, la concentration est plus facile. L'étude de la marche des Grecs amène une répétition indirecte d'une partie du cours de géographie prescrit en cinquième, où les élèves ont vu l'Asie.

Si l'on pouvait encore compter, comme à Giessen, sur le concours du professeur de dessin, on demanderait qu'il fit dessiner des objets qui auraient été expliqués aux élèves, par exemple un casque, une cuirasse, un char à faux, etc.

EXERCICES DE SYNTHÈSE ET DE RÉPÉTITION. — Ces exercices se font à des moments propices, quand la matière s'y prête le mieux. Il est cependant à remarquer que les répétitions ou les synthèses ayant pour objet le vocabulaire ou la syntaxe ne peuvent porter sur une matière trop étendue.

1° Dans une répétition sur le vocabulaire, on présentera les mots dans un groupement réel ou étymologique, selon le cas. On se placera, de préférence, au point de vue de la version.

2° Pour les synthèses de grammaire, on s'en tiendra à l'une ou à l'autre théorie dont on trouve un nombre de cas suffisant dans un chapitre. Ainsi, en lisant le premier chapitre, je me bornerais à étudier l'emploi de l'article et la conjonction *ὡς*; dans un autre chapitre, si je trouvais plusieurs nouveaux cas d'accusatifs, je les rapprocherais de ceux que j'aurais rencontrés précédemment. Avant d'aborder la lecture de l'*Anabase*, le professeur doit donc voir les ressources que présente chaque chapitre pour l'étude de telle ou telle partie de la syntaxe, et déterminer l'ordre qu'il suivra dans cet enseignement occasionnel.

Il convient, après l'exposé d'une théorie, de s'assurer que les élèves peuvent en faire l'application dans un petit thème de reproduction.

Rien n'empêche, évidemment, que, si l'on renonce à une synthèse, on ne fasse quelques questions récapitulatives, telles que : a) Comment se traduit *συγγένω* accompagné d'un participe ? — Id. pour *λαυθάνω*. — b) Avec quel cas se construit *ἄρχω* ? — c) Quelle est la valeur du moyen dans *Κῦρον μεταπέμπεται*, dans *ἐξαιτησαμένη*, dans *συλλογῆν ἐποιεῖτο* ? — Ces questions ne sont qu'une répétition pure et simple, sans difficulté aucune pour l'élève ; mais je trouverais tout à fait déplacé qu'on insistât, dès le premier chapitre, sur l'emploi de l'optatif ou du subjonctif.

3° En ce qui concerne le fond, on pourra faire les répétitions suivantes :

1. *Empire des Perses*. — Comment les Grecs désignent-ils les Perses ? — Qui hérite du trône en Perse ? — L'ordre de succession est-il assez fixe pour exclure les dispositions prises par le détenteur du pouvoir ? — Non. Parysatis espérait arracher à Darius une déclaration en faveur de Cyrus. — Connaissez-vous un précédent dont Parysatis pouvait s'autoriser ? — Si les élèves ont étudié l'histoire de l'Orient, ils se rappelleront Xerxès, que Darius, sur les instances d'Atossa, avait désigné de préférence à son aîné Artabazanès, né de sa première femme avant son avènement au trône. — Tous les peuples compris dans le vaste empire des Perses sont-ils soumis (1) ? — Prouvez votre réponse par un passage. — Comment l'empire est-il divisé ? — Citez deux satrapes. — Que comprenait chacune de ces satrapies (2) ? — Qui fixe l'étendue d'une satrapie ? — Prouvez votre réponse. (Voyez § 6 et

(1) Non. Les Pisidiens ne le furent jamais complètement; ils ne cessèrent de désoler les habitants de la plaine.

(2) La satrapie de Cyrus comprenait la Lydie, la Grande Phrygie et la Cappadoce. Tissapherne était satrape de Carie et exerçait des droits de souveraineté sur les villes d'Ionie.

§ 8). — Quelles sont les fonctions d'un satrape (1) ? — Prouvez votre réponse. — N'a-t-il pas certaines fonctions militaires ? — En quoi consistent-elles (2) ? De quelles troupes dispose-t-il (3) ? — Comment appelle-t-on les commandants de place ?

Qui surveille l'administration des satrapes (4) ?

Les satrapes vivent-ils en paix entre eux ? — Que pense le grand roi de leurs querelles ? — Quelle conclusion pouvez-vous tirer de ce sentiment du roi (5) ?

Qui passe en revue chaque année les troupes de plusieurs satrapies ? — Où se fait la revue des troupes du ressort de Cyrus ?

Quelle est la monnaie en circulation ? — D'où vient ce nom ? — Que vaut-elle ? — Évaluez donc en francs la somme que Cyrus remet à Cléarque.

2. *Artaxerxès*. — De qui est-il le fils ? — Quel est son caractère ? — A en juger uniquement par le récit de Xénophon, Artaxerxès est un fils soumis, un frère généreux, un monarque imprudent et aveugle ; au fond, c'est un prince faible, manquant d'énergie.

3. *Parysatis*. — Femme intrigante, qui joue à la cour un rôle important.

4. *Cyrus*. — De qui est-il le frère ? — Quelles étaient ses fonctions ? — Que comprenait sa satrapie ? — En quoi consistait son commandement militaire ? — Pourquoi son père l'appelle-t-il auprès de lui ? — Qui Cyrus emmène-t-il avec lui ? — Pourquoi se fait-il accompagner de Tissapherne (6) ? — Pourquoi a-t-il une escorte de 300 Grecs ? — Pourquoi Tissapherne en veut-il à Cyrus (7) ? — De quoi l'accuse-t-il ? — Que fait Artaxerxès ? — Qui intercède en faveur du jeune prince ?

(1) Ils font surtout rentrer les impôts et les envoient au roi (§ 8).

(2) Levée et instruction des troupes (πολεμῶν ἱκανοί, § 5).

(3) De milices provinciales (§ 5) et de troupes mercenaires (§ 2 et § 6). En effet, d'une part, bien qu'il ne soit pas de règle de reconnaître aux satrapes un pouvoir militaire, nous les voyons souvent, en fait, commander les troupes de leur ressort ; tel est le cas pour Tissapherne et même pour Cyrus ; car ce n'est pas comme *ζόρανος* qu'il a ici des troupes. D'autre part, au § 2, il est question de l'escorte de Xénias, et, au § 6, de Grecs mercenaires répartis dans les diverses garnisons.

(4) Des *ἑφοδοί* envoyés par le roi (§ 5).

(5) Sa faiblesse, puisqu'il est content de voir son frère assouvir son ambition dans ces démêlés, y consumer ses ressources et s'occuper dans les contrées lointaines.

(6) Les mots *ὡς φίλον* (§ 2) sont équivoques : Cyrus *croit* Tissapherne son ami ou le *déclare* tel. En d'autres termes, Cyrus l'emmène avec lui, soit parce qu'il pense pouvoir compter sur le dévouement d'un homme qui, par attachement à Artaxerxès ou par calcul, a su se faire passer pour son ami ; soit parce que, complètement édifié sur l'hypocrisie de Tissapherne, il ne veut pas le laisser, pendant son absence, sur les confins de sa satrapie. En classe, sans parler de cette difficulté, on choisit la première interprétation : car le verbe *διαβάλλει* ne permet pas de supposer que Cyrus se soit fait accompagner à dessein d'un homme dangereux.

(7) La nomination de Cyrus avait eu pour effet de lui enlever la Lydie.

— Le roi n'a-t-il pas été imprudent en renvoyant Cyrus dans son gouvernement ? — Quelles précautions a-t-il dû cependant prendre (1) ? — Que médite Cyrus, de retour dans sa satrapie ? — Sur qui compte-t-il à la cour ? — Quels appuis y cherche-t-il encore ? — Comment se prépare-t-il à la lutte dans sa satrapie ? — Se contente-il de troupes indigènes ? — Pourquoi doit-il faire des préparatifs *secrets* (2) ? — Quel premier prétexte a-t-il pour lever des troupes ? — Pourquoi les villes ioniennes le préfèrent-elles à Tissapherne (3) ? — D'où Cyrus tire-t-il surtout ses mercenaires (4) ? — Que fait-il pour ne pas éveiller les soupçons du roi ? — Quels sont les différents corps d'armée réunis pour Cyrus ? — Sous quel prétexte chaque corps est-il réuni ? — Qui les commande ? — Faites le portrait de Cyrus. — Présentée sous cette forme, la question dépasserait les forces de nos élèves de quatrième. Par quelques sous-questions, on arrivera à leur faire tracer le portrait suivant : dans ce premier chapitre, Cyrus est un frère ingrat ou vindicatif (5), un satrape infidèle, un prince ambitieux, audacieux, habile et actif ; très supérieur à ceux de sa nation, il sait déployer la plus grande énergie, attirer auprès lui des hommes tels que Cléarque et Proxène, reconnaître la supériorité des soldats grecs, dissimuler ses desseins et entretenir son frère dans une douce sécurité, en feignant de prendre en mains généreusement la cause des opprimés.

5. *Tissapherne*. — Qui était Tissapherne ? — Que comprend sa satrapie ? — Pourquoi se fait-il passer pour l'ami de Cyrus ? — Pourquoi le déteste-t-il ? — Comment se trahit son hostilité ? — Quelle fut sa conduite à Milet ? — Quel droit avait donc le satrape sur ses gouvernés ?

6. *La Grèce*. — a) Un détail sur *Sparte* (6) ?

b) Que se passe-t-il en *Thessalie* (7) ?

c) Par qui les *colonies grecques* de l'*Hellespont* sont-elles attaquées ?

d) A qui le grand roi avait-il donné les *villes d'Ionie* ? — Pourquoi préfèrent-elles Cyrus à Tissapherne ? — Que fait Tissapherne à Milet par crainte d'une défection ? — Auprès de qui les proscrits trouvent-ils

(1) Il a certainement exigé un nouveau serment, et il a dû lui envoyer des ἑφοδοὶ plus souvent qu'aux autres satrapes (cf. § 5).

(2) Il veut échapper à la surveillance de Tissapherne et attaquer le roi à l'improviste, ὅτι ἀπαρασκευότατον λάβοι βασιλέα (§ 6).

(3) Sa déférence pour les Grecs, sa générosité, sa puissance même, tout lui avait fait gagner les sympathies des Grecs d'Asie.

(4) Du Péloponnèse (§ 6). Cf. note 8, p. 277.

(5) Comme je le fais remarquer un peu plus loin, l'écrivain excuse la conduite de Cyrus, en le montrant victime des calomnies de Tissapherne.

(6) Sparte exila Cléarque, parce qu'il s'était attribué un pouvoir exorbitant.

(7) Des dissensions intestines : Aristippe est en lutte avec Lycophon, tyran de Phères.

accueil ? — Que fait alors Cyrus ? — Quelles revendications élève-t-il à Suse ? — Sur quoi les appuie-t-il ?

e) *Mercenaires grecs.* — A qui Cyrus confie-t-il le soin d'enrôler des Grecs (1) ? — Citez les Grecs auxquels il s'adresse à cet effet. — Pourquoi Cléarque se met-il au service de Cyrus ? — Pourquoi Aristippe réunit-il un corps de mercenaires ? — Pourquoi Cyrus lui donne-t-il plus qu'il n'a demandé ? — Quels sont les divers motifs qui poussent à cette époque les Grecs à prendre du service à l'étranger (2) ? — Que reçoivent les chefs chargés d'enrôler des soldats (3) ? — Pourquoi cette somme (4) ? — Où prennent-ils de préférence leurs hommes (5) ? — D'où viennent donc les soldats de Cyrus (6) ? — Quels sont ceux qu'il estime particulièrement (7) ? — Que reçoivent les soldats ? — Comment se paie la solde (8) ? — Quelle espèce de troupes connaissez-vous (9) ?

7. *Géographie.* — Montrez sur la carte Parrhasie, Stymphale, l'Arcadie, l'Achaïe, etc. — Donnez un détail historique sur Milet. — Que vous rappelle dans l'histoire grecque l'Achaïe ? etc.

8. *Xénophon historien et écrivain.* — Quel est le titre de l'ouvrage de Xénophon que vous traduisez ? — Où le trouvez-vous implicitement indiqué ? — Que signifie-t-il ? — Que pense Xénophon de l'accusation de Tissapherne (10) ? — Était-ce une calomnie ? — Que tait Xénophon dans ce récit (11) ? — Qu'est-ce qui trahit cependant les intentions de Cyrus (12) ? — Comment l'écrivain excuse-t-il la rébellion de Cyrus (13) ? — Comment réussit-il à nous rendre sympathique Cyrus, qui, au fond, viole son serment de fidélité et veut détrôner son frère ? — Ici, comme pour le portrait de Cyrus, le professeur guidera les élèves. Par des sous-questions, il pourra les amener à développer ce

(1) D'une part, aux commandants de ses garnisons; d'autre part, à des chefs grecs, ses anciens hôtes.

(2) Les uns sont attirés par l'appât d'une forte solde et d'un riche butin; d'autres ont été exilés ou se sont vus obligés de quitter leur patrie à la suite de difficultés politiques; d'autres enfin sont avides de courir les aventures.

(3) et (4) Une certaine somme pour organiser l'armée (§ 9).

(5) Dans le pays où ils ont quelque attache, ordinairement dans leur pays natal.

(6) De l'Arcadie (Xénias et Sophénète), de l'Achaïe (Socrate), de la Béotie (Proxène, qui avait aussi des Athéniens), de la Thessalie (Aristippe), de Sparte et de l'Hellespont (Cléarque). Cf. Ball, *Studien zu Xenophons Anabasis*, dans le *Philologus*, t. 45, p. 64.

(7) Les Péloponnésiens (§ 6), ἄνδρας Πελοποννησίου. Parmi eux, les Arcadiens (cf. § 2 et § 11) étaient surtout renommés par leur robuste constitution et un certain courage naturel. On comparera, sous ce rapport, l'Arcadie avec la Suisse.

(8) Par mois (§ 10).

(9) Les hoplites (§ 2).

(10) C'est une calomnie, dit-il.

(11) 1° Le vrai motif de ce voyage imposé à Cyrus, qui doit justifier sa conduite; 2° les prétentions de Cyrus au trône et les efforts de Parysatis.

(12) Son escorte.

(13) Κινδυνεύσας καὶ ἀτιμασθεῖς (§ 4).

point de la façon suivante : 1° Abstraction faite de Tissapherne, qui est, aux yeux de Xénophon, un jaloux et un calomniateur, *Cyrus n'a que des amis* (1). A la cour même du roi, il a ses partisans, la reine mère et beaucoup de seigneurs perses (§ 4 et § 5). Dans son gouvernement, il ne compte que des sujets fidèles et dévoués (§ 5). Enfin les riches cités de l'Ionie font défection pour se placer sous ses ordres (§ 6). 2° Dans toute sa conduite, le jeune prince, tout en servant ses intérêts, se montre le *protecteur des faibles et des opprimés* : a) il accueille les bannis de Milet (§ 7) ; b) il défend les colonies grecques de l'Hellespont contre les Thraces (§ 9) ; c) il appuie Aristippe persécuté par ses adversaires politiques (§ 10). — 3° Il sait *distinguer les talents*, et pour obtenir l'admiration de Cléarque et de Proxène, il faut qu'il ait eu *des qualités brillantes* (2).

Il est évident que les répétitions sur le fond (3) sont particulièrement intéressantes, quand la matière vue est assez étendue ; mais elles demandent, surtout au début de l'interprétation de l'*Anabase*, à être préparées peu à peu, au fur et à mesure de la lecture, tant pour habituer l'élève à s'attacher aux idées que pour faire une heureuse diversion à l'étude des mots et des règles de la grammaire. Il y a plus. Tous les points ne sont pas à relever à la fin d'un seul et même chapitre. Ainsi, mes questions sur Parysatis et sur Tissapherne ont aussi leur place marquée au moment où le professeur revoit les paragraphes qui s'y rapportent, avant d'aborder les suivants.

b. Faut-il lire dans nos collèges la *Cyropédie* et les *Helléniques* ?

LA CYROPÉDIE. — « La *Cyropédie* est, comme l'a fort bien dit M. Croiset (4), une œuvre assez complexe. C'est un roman avant tout, mais un roman pédagogique d'intention, et, dans son objet, à la fois moral, militaire, politique, historique et fantaisiste. » « Ce mélange d'utopie et de réalité, ces personnages d'un esprit tout hellénique dans un milieu oriental, cette forme de roman appliquée à un traité didactique, tout cela, selon la juste remarque de M. Duerrbach (5), gêne et lasse le lecteur. » On ne peut le nier : la *Cyropédie* est, au total, une œuvre froide et fastidieuse ; mais il faut bien le reconnaître aussi, elle renferme quelques belles pages, comme certains dialogues

(1) Voyez Duerrbach, ouv. cité, p. 44.

(2) Croiset, *Xénophon*, p. 27.

(3) On trouvera dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge* d'autres exemples de répétitions : F. Collard, *Anabase*, I, ch. 2 (1908, p. 417 et suiv.) ; J. Misson, *Anabase*, II, 5 (1909, p. 401) ; F. Charlier, *Anabase*, I, 4 (1910).

(4) A. Croiset, *Xénophon*, p. 147.

(5) *Anabase*, édition citée, p. 37.

du premier livre où figure Cyrus enfant, l'histoire d'Abrodade et de Panthée, la mort de Cyrus (1).

LES HELLENIQUES. — Si, tenant compte du peu d'intérêt de l'ensemble de la *Cyropédie*, on la bannit de plus en plus des classes d'humanités, on tend, du moins en Allemagne, à la remplacer par les *Helléniques* (2). Certes, le sujet, la suprématie de Sparte et la chute de sa puissance, est riche : il s'y rencontre des événements d'une importance capitale ; mais l'œuvre historique de Xénophon est entachée de trop de défauts, ce me semble, pour être lue dans nos classes. Composée de trois parties, écrites à des époques différentes et présentant chacune un caractère particulier, elle manque, comme l'a démontré M. Croiset, d'unité, de méthode ou critique historique, de profondeur, de proportion dans le récit des événements, et d'impartialité. L'auteur ne semble l'avoir écrite que pour donner un enseignement moral et stratégique. Malgré tous ces défauts, la lecture de plus d'un passage est réellement attrayante. Il suffit de rappeler la bataille des Arginusés, le procès des généraux, la bataille d'Ægospotamos, le siège d'Athènes, la lutte de Thérémène contre Critias, les batailles de Coronée, de Leuctres et de Mantinée. Mais pas plus que pour la *Cyropédie*, ces morceaux isolés ne permettent d'inscrire les *Helléniques* dans nos programmes (3).

2. — Hérodote.

INTÉRÊT DE LA LECTURE D'HÉRODOTE. — Au collège, Hérodote fait naturellement suite à Xénophon. Dans son *Anabase*, l'écrivain attique nous raconte une des phases, peut-on dire, de la lutte entre la Grèce et la Perse, puisqu'il nous montre les Dix mille marchant contre le

(1) Le programme de la Prusse n'admet pas la *Cyropédie*. Schiller doute qu'elle intéresse les élèves comme le disent certains enthousiastes. Schrader la passe sous silence; Eckstein, p. 428, et Kohl, p. 54, la repoussent.

(2) Le programme prussien autorise les *Helléniques*. Schiller n'en parle pas. Schrader, p. 461, Frick, *Lehrproben*, 28, p. 16, et Kohl, p. 54, les admettent; mais Eckstein, p. 429, les repousse.

(3) Nous n'avons pas, je pense, à nous demander s'il faut lire chez nous les *Memorabilia*. En Allemagne, on en recommande parfois la lecture comme préparation à l'étude de Platon; mais Eckstein, p. 442, soutient que cette préparation n'est pas nécessaire, et il craint que l'œuvre philosophique de Xénophon ne fatigue à la longue les élèves. Schrader, *Appendice*, p. 603, proteste énergiquement contre l'inscription des *Memorabilia* à l'ancien programme prussien. Kohl est du même avis. Quant à Schiller, il n'en parle pas. Mais Weissenborn, *Xenophons Memorabilien als Schullektüre*, Muehlhausen, 1886; Cauer, *Encyclopédie de Loos*, I, p. 64; E. Rosenberg, *Xenophons Memorabilien als Schullektüre*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1903, p. 225; Dörwald, *Xenophons Memorabilien II, 2 im Unterricht*, dans les *Lehrproben*, 40, p. 89, les recommandent. Dörwald, voudrait même faire lire l'*Agésilas* (Voyez Dörwald, *Der didaktische Wert des Xenophontischen Agésilas*, dans les *Jahrbücher für Pädagogik*, 1891, p. 331 et suiv.). Weissenfels, *Handbuch*, p. 303, discute fort bien le pour et le contre de cette question et conclut à un choix de passages.

Grand roi, remportant une brillante victoire et opérant une retraite à jamais mémorable. De plus, son récit nous transporte au cœur de l'empire des Perses et nous donne, sur les régions que traversent les Grecs, des renseignements qu'on peut regarder comme une introduction nécessaire à Hérodote.

A son tour, Hérodote prépare la lecture d'Homère. On a souvent remarqué qu'il a plus d'un rapport avec le grand poète épique. « Le sujet d'abord, la lutte de l'Asie et de l'Europe, se rapproche, dit fort bien M. Desrousseaux (1), de celui de l'*Iliade*. La manière de grouper les faits en remontant aux origines par des digressions, se retrouverait dans l'*Odyssee*. La langue aussi, l'ionien mêlé, rappelle celle des poèmes homériques, même lorsqu'il n'y a pas réminiscence voulue de l'écrivain. Enfin, la conception a quelque chose de poétique, et c'est sans doute pourquoi, lorsque les critiques Alexandrins divisèrent l'ouvrage en neuf livres, ils donnèrent à chacun le nom d'une Muse. »

A ces avantages multiples que présente Hérodote, quand nous le replaçons dans la liste des auteurs de nos classes, viennent s'en ajouter d'autres.

1. Hérodote occupe une place marquée dans l'historiographie grecque : on l'a appelé, en effet, « le père de l'histoire » en raison des progrès considérables dont lui est redevable la composition historique.

2. Le sujet de son œuvre est du plus haut intérêt : c'est la lutte de la Grèce et de l'Asie depuis Crésus, période récente, semi-contemporaine. A cette idée fondamentale se rattachent les histoires des différentes nations qui ont été mêlées à ce conflit : ce sont autant d'épisodes dans lesquels Hérodote donne les résultats de toutes les recherches qu'il a faites, en voyageant, dans le domaine de l'histoire, de la géographie, des mœurs, des religions et des sciences naturelles.

3. Hérodote est à la fois un historien et un conteur : il aime les légendes, les mythes et les anecdotes ; il se plaît à reconstituer une scène, à établir des dialogues et à faire agir ses personnages.

4. Il est aussi moraliste : beaucoup de ses récits tournent en utiles leçons.

5. Le caractère de l'homme n'est pas moins recommandable : il est pieux, franc, ouvert, loyal et impartial.

6. Enfin, comme écrivain, il a aussi de grands mérites. Il a l'honneur d'avoir produit, selon la remarque de M. Croiset (2), le premier chef-d'œuvre incontesté de la prose grecque. Les qualités qui

(1) Hérodote, *Morceaux choisis*, par Tournier ; 3^e édition, revue par Desrousseaux, Paris, 1889, p. xxxix.

(2) A. Croiset et M. Croiset, *Histoire de la littérature grecque*, tome II par A. Croiset, Paris, p. 616.

distinguent son style, sont particulièrement précieuses pour la jeunesse : ce sont la clarté, la simplicité et le naturel.

Tel est, en peu de mots, le triple mérite d'Hérodote, mérite historique, mérite moral et mérite littéraire. Nul ne peut le mettre en doute. Ceux-là même qui ne veulent pas admettre notre historien dans nos programmes scolaires, ne contestent pas son talent ; ils ne font pas valoir contre lui les imperfections de son œuvre ; mais ils objectent les difficultés que présente pour nos élèves l'emploi du dialecte ionien. Ils ont gravement tort, puisqu'on aborde l'étude d'Hérodote, quand on s'est familiarisé avec le dialecte attique.

J'inscris donc le père de l'histoire au nombre de nos classiques grecs.

INTRODUCTION. — L'étude d'Hérodote s'ouvre par une *petite* introduction sur sa vie, ses voyages et le parti scientifique qu'il en a tiré. Une courte caractéristique de ses prédécesseurs en histoire fera ressortir suffisamment l'importance de son œuvre.

CHOIX. — Les pédagogues accordent d'ordinaire leur préférence à l'un des cinq derniers livres. Je reconnais volontiers l'importance historique de ces livres ; mais je pense qu'en se contentant d'un certain nombre de chapitres d'un seul et même livre, on donne aux élèves une idée tout à fait incomplète et partant inexacte d'Hérodote, et qu'on court risque de les fatiguer à la longue par la lecture presque incessante de récits de bataille.

Un des caractères et, comme l'a dit Fénelon, une des grâces d'Hérodote, c'est la *variété*, qui se révèle autant dans le fond que dans la forme. Le tableau continu des guerres et des batailles ne ferait pas entrevoir l'abondance des recherches d'Hérodote, qui ne se sont pas portées seulement sur les faits historiques proprement dits, mais encore sur la géographie, les mœurs et les religions des peuples qu'il a vus ; il ne permettrait pas d'avoir une idée complète de sa critique historique et de ses opinions religieuses ; il laisserait dans l'ombre plus d'un procédé de son exposition, où s'entremêlent des descriptions géographiques, des narrations, souvent anecdotiques et romanesques, des harangues politiques et militaires, des dissertations morales. En un mot, ce n'est qu'en butinant dans les divers livres que l'élève verra que chez Hérodote « la variété capricieuse s'unit à la savante unité du plan ».

Outre l'avantage qu'elle offre de faire mieux connaître l'écrivain, cette grande variété plaira à l'élève et sera pour lui une source de vif intérêt. Si nous ne mettons sous ses yeux que des combats et des victoires, ne devons-nous pas craindre que l'ennui ne soit la suite naturelle de cette longue uniformité ? Les premiers auteurs latins ne relatent, en effet, que des expéditions militaires. Il convient donc de faire une large place à tous ces renseignements amusants et instructifs

que l'historien a puisés dans ses voyages. Cela ne nous empêchera pas de lire encore la victoire de Marathon, la marche de Xerxès, le combat des Thermopyles, les batailles de Salamine et de Platée.

Ce système présente, dira-t-on, un grave inconvénient; il ne permet pas de juger de l'ensemble de l'ouvrage, la cohésion manquant à des morceaux aussi divers. Le reproche serait fondé, si nous n'avions pas soin de relier entre eux les passages que nous choisissons; si nous négligions de « faire entrevoir la pensée maîtresse qui anime tout l'ouvrage, de montrer la conception à la fois historique et philosophique qui représente la lutte de la Grèce et de l'Asie comme un long drame où s'accomplit la volonté d'une divinité jalouse (1) ».

INTERPRÉTATION. — Un principe domine ici toute l'interprétation : elle doit être menée rondement, parce que le but à atteindre, c'est d'arriver à familiariser l'élève avec Hérodote de façon qu'il puisse en peu de temps lire un assez grand nombre de passages.

Tel est le principe. Voici quelques conseils particuliers. Tout d'abord pour l'étude de la langue, je ne puis me résoudre à suivre les maîtres qui font apprendre le dialecte ionien dans un travail d'ensemble : c'est, à mon avis, une étude abstraite de formes, s'adressant surtout à la mémoire, rebutant l'élève, et, en somme, peu profitable. Quant à moi, j'aborde immédiatement le texte, et j'étudie les formes dialectales peu à peu, au fur et à mesure de la lecture. Une telle étude est vivante, essentiellement pratique, et presque inconsciente. Au début, l'élève recherche, en se préparant à domicile ou à la salle d'étude, les formes attiques correspondant aux formes ioniennes qu'il rencontre ; mais, en classe, le professeur ne procède ainsi que pour les premières leçons, et il ne fait plus lire, comme autrefois, tout un passage en formes attiques. Cet exercice est actuellement condamné par les meilleurs pédagogues : il y a là, disent-ils, une perte de temps ; la substitution des formes est souvent machinale, rarement raisonnée ; elle amène fréquemment un mélange bizarre de formes ioniennes et attiques ; enfin elle induit l'élève en erreur, en lui faisant croire que le dialecte ionien et le dialecte attique ne diffèrent que par là.

Pour que l'élève n'oublie pas le dialecte attique, ce qui est à craindre, les pédagogues conseillent plutôt de nos jours de donner de vive voix un thème de reproduction ou d'exiger un résumé.

La syntaxe offre moins de difficultés. On en explique les particularités en les rapprochant de la syntaxe attique. On étudie, de préférence, les points suivants : emploi de l'infinitif et des adverbes, étude de la construction, et surtout des épanalepses, des anacoluthes et des propositions introduites par $\sigma\tilde{\upsilon}\tau\omega$, $\epsilon\nu\theta\alpha\tilde{\upsilon}\tau\alpha$.

(1) Hauvette, *Morceaux choisis d'Hérodote*, Paris, Colin, p. vi.

Quand la langue réclame moins d'explications, et que le texte s'y prête, on insiste davantage sur les idées.

EXEMPLES D'INTERPRÉTATION. — Entre les mains d'un maître habile, qui sait non seulement choisir les passages, mais encore en faire valoir le fond, l'interprétation présente une très grande variété, tout à la fois instructive et intéressante pour l'élève. Je vais prendre, de droite et de gauche, quelques exemples, et montrer brièvement le parti qu'on peut tirer de chaque passage, tout en restant à la portée de nos classes.

La fable d'*Arion sauvé par un dauphin* (livre 1^{er}, ch. 24) est trop connue pour la raconter ici : qu'il me suffise d'indiquer les trois points qu'une bonne interprétation fera ressortir.

a) *Critique historique*. — Le fait raconté par Hérodote lui paraît si étrange qu'il a mis tout son récit sous la forme du discours indirect. Au commencement et à la fin de ce morceau, il nous dit que les Corinthiens et les Lesbiens sont d'accord pour rapporter l'aventure d'Arion. Hérodote s'attache donc ici à nous indiquer la source de ses renseignements ; il les tient des Corinthiens, qui ont dû être informés de la chose au moment où elle s'est passée, et des Lesbiens, qui étaient des compatriotes d'Arion. Il ne se contente pas de ce double témoignage : il cite encore un monument qui, dans sa pensée, confirme ce récit incroyable.

b) *Pensée morale*. — Arion, poète et musicien, qui a consacré toute sa vie à la louange des dieux, veut encore faire entendre, avant de mourir, un chant pieux. Le dieu récompense sa piété en le sauvant miraculeusement.

c) *Rapprochements*. — On peut lire aux élèves Lucien, *Dialogues*, *Poséidon et les dauphins* ; Aulu-Gelle, *Nuits attiques*, XVI, 19 ; Plin l'Ancien, *Histoire naturelle*, IX, 9 ; La Fontaine, W. Schlegel, etc.

La lecture des passages de Lucien et de Plin montre qu'Hérodote est d'accord avec les anciens pour considérer le dauphin comme un être d'une intelligence exceptionnelle, aimant la musique, plein de charité pour ses semblables, et susceptible de s'attacher à l'homme. D'après les observations des naturalistes modernes, il paraît que les qualités de ce cétacé ont été singulièrement exagérées, et qu'il n'est pas mieux doué que les autres animaux du même groupe. S'il s'approche de l'homme, c'est uniquement dans l'espoir de vivre à ses dépens, en saisissant les poissons dans les filets, ou en se repaissant des reliefs rejetés des navires (1).

(1) Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, t. II, vol. I, p. 359.

On trouve, dans le même livre, un morceau également célèbre : *Solon à la cour de Crésus* (ch. 29 et suiv.).

1° D'un mot, je signale aux élèves la difficulté chronologique de ce passage, en supposant vrai le voyage de Solon, bien qu'on puisse le révoquer en doute. Je conclus de là à la faiblesse d'Hérodote en chronologie. Un peu plus loin, il confond l'année lunaire de 354 jours avec l'année civile de 360 jours.

2° Je relève les idées d'Hérodote : a) sur la mort, qu'il considère comme préférable à la vie, non pas parce qu'elle conduit l'homme dans un monde meilleur, mais parce qu'elle le délivre des maux et des souffrances d'ici-bas ; b) sur le bonheur de l'homme et la jalousie des dieux.

3° Ici encore, on peut faire quelques rapprochements avec Cicéron, *Tusculanes*, I, 47 ; Plutarque, *Consolation à Apollonius*, et Lucien, *Charon ou les Contemplateurs*, etc.

Du second livre, je détache deux morceaux d'un caractère différent, qui, à eux seuls, permettent déjà de tirer quelques conclusions sur la valeur de cette partie de l'histoire d'Hérodote.

Le premier est intitulé le *Crocodile* (ch. 68 et suiv.). Lire et interpréter ce morceau comme il convient, c'est rattacher l'enseignement du grec à celui des sciences naturelles et juger de l'exactitude d'Hérodote en tant que naturaliste. Ce genre d'interprétation n'est pas difficile : on consulte, à cet effet, son collègue des sciences ; on trouve aussi des renseignements précieux dans les notes de la traduction de Miot, ou dans des ouvrages spéciaux, tels que Brehm, *Les reptiles et les batraciens*, édition française par Sauvage, Paris, Baillière. Voici un échantillon de cette exégèse puisée dans ces travaux.

Le crocodile ne mange pas, dit Hérodote, *pendant les quatre mois les plus froids*. — Si cette observation n'est pas générale pour toute l'étendue du cours du Nil, elle peut avoir été très juste pour les crocodiles de la Basse-Egypte, où la température plus froide engourdissait ces animaux ; ils pouvaient alors rester assez longtemps sans manger, comme les crocodiles ou caïmans de l'Amérique septentrionale (1).

Il pond ses œufs à terre et les y fait éclore. — L'observation n'est qu'en partie exacte. La femelle du crocodile reste près du nid et surveille le trésor qu'elle a confié à la terre. Au bout d'un temps assez long, sous l'influence de la chaleur du soleil et sans doute aussi de la chaleur dégagée par les matières en fermentation qui recouvrent le nid, les petits viennent au monde (2).

(1) Observation de Geoffroi relevée par Miot. Les autres remarques de ce naturaliste sont marquées d'un G.

(2) Brehm, trad. Sauvage, p. 122.

Il passe sur le rivage la plus grande partie du jour. — D'habitude, le crocodile sort de l'eau vers le milieu de la journée, pour se chauffer au soleil et s'endormir profondément jusqu'au crépuscule (1).

Les œufs qu'il produit, ne sont guère plus gros que ceux d'une oie, et le petit qui en sort, est proportionné à l'œuf; il parvient cependant en grandissant jusqu'à dix-sept coudées et plus. — Ces détails sont exacts. Les œufs rappellent, par leur forme et leurs dimensions, ceux des oies de nos pays; la coque en est blanche, grossière, assez rugueuse au toucher. A leur naissance, les jeunes ont 0^m,20. Avec l'âge, après une centaine d'années, le crocodile peut atteindre une longueur de sept mètres (2).

Il a des yeux de porc. — Cette ressemblance est assez exacte; cependant les yeux de cet animal en ont encore plus avec ceux du chat (G.).

Point de langue. — Du moins en apparence. La langue est si intimement fixée, sur toute son étendue, au plancher buccal, que son existence a pu être longtemps niée.

Sa mâchoire inférieure est immobile. — Il serait plus juste de dire qu'elle n'a presque aucun mouvement.

Sur le dos, une peau écailleuse qui est impénétrable. — Exact.

Aveugle dans l'eau, il voit très nettement sur terre. — Hérodote est mal renseigné; car l'acuité visuelle est certainement extrême dans l'eau, bien qu'un peu moins développée qu'à terre (3).

Comme il se nourrit dans l'eau, il a l'intérieur de la gueule tapissé d'insectes. — Cet insecte est une espèce de mouche ou de cousin.

Les oiseaux et les bêtes en général le fuient; mais le trochile vit en paix avec lui, parce que cet oiseau lui rend service. — L'observation est vraie de tous les animaux, à l'exception du héron, qui suit tous les mouvements du crocodile et profite de l'effroi que sa présence cause parmi les poissons pour faire une meilleure pêche.

Quant au trochile, c'est une petite espèce de pluvier. Il entre, en effet, dans la gueule du crocodile, qui la tient entr'ouverte du côté du zéphir, comme dit Hérodote, et l'oiseau mange les insectes qu'il y trouve (G.).

Autour de Thèbes et du lac Mœris, les habitants sont fermement persuadés qu'il est sacré. Chacun d'eux élève un crocodile, que l'éducation apprivoise. — Les crocodiles adultes sont généralement tout à fait intraitables; mais les animaux pris jeunes s'apprivoisent fort rapidement, jusqu'à accourir à un appel déterminé

(1) Id., pp. 126-127.

(2) Id., pp. 129, 130 et 124.

(3) Id., p. 130.

et à prendre leur nourriture à la main. Il est très probable que les prêtres égyptiens agissaient ainsi, et que les animaux adultes qu'ils montraient avaient été capturés tout jeunes (1).

Ils ornent ses oreilles de pendants. — Le rituel prescrivait les jours de fête auxquels les animaux sacrés devaient être particulièrement parés. Les chats avaient, eux aussi, des pendants d'oreilles.

Mort, ils l'embaument et le déposent dans les sépultures consacrées. — On trouve en abondance des momies de crocodiles dans les tombeaux de Thèbes. Le caveau de Maabde, près de Montfalut, est célèbre par les crocodiles qu'on y trouve (2).

Ceux qui habitent le territoire d'Éléphantine mangent des crocodiles. — La chair des animaux tant soit peu âgés est absolument immangeable, au moins pour les Européens. Les indigènes en jugent sans doute tout autrement; car la chair et la graisse de crocodile forment pour eux un friand régal (3).

Chasse du crocodile. — De nos jours, on se sert, à cet effet, de la carabine.

J'ai pu constater, à différentes reprises, que l'élève suit avec un vif intérêt cette leçon où l'on contrôle à chaque pas les assertions d'Hérodote; il voit avec plaisir que ces pages, quoique si anciennes, sont, en général, conformes à la vérité et aux observations des naturalistes modernes.

Le même livre offre d'autres descriptions aussi vives que fidèles, telles que l'aspect général du Delta, les Pyramides, l'inondation du Nil, le papyrus, la plaine de Babylone (4). Par contre, l'historien se trompe, quand il dit que le phénix ressemble à un aigle. Il n'en est rien : le phénix des peintures égyptiennes, dit M. Sayce, ressemble plutôt à un héron. Ici, Hérodote a dû confondre l'image du phénix avec quelque autre; ailleurs, il a mal vu (5). Si l'on faisait un choix judicieux de descriptions, on serait en droit de conclure avec M. Croiset (6) qu'Hérodote sait, en somme, regarder; mais c'est un voyageur du 7^e siècle avant l'ère chrétienne, sans éducation scientifique, sans nos habitudes modernes de précision; de là, à côté d'indications très justes, plus d'une fois des à peu près.

Comme l'ajoute M. Croiset (7), « le problème était encore plus compliqué pour les informations qu'il empruntait à autrui, soit par

(1) Id., p. 131.

(2) Id., p. 133.

(3) Id., p. 133.

(4) A. Croiset, ouv. cité, p. 589.

(5) Id., p. 588.

(6) Id., p. 588.

(7) Id., p. 589.

des lectures, soit par oui-dire (*ἰστορίαι*). Si Hérodote a beaucoup vu, il a bien appris encore par les *révélés* qu'on lui a faits. » Un passage fort curieux de son second livre, qu'on intitule *Invasion repoussée par des rats* (chap. 141), et qu'on interprète heureusement en s'appuyant sur la Bible, permet d'étudier comment il retrace, sur le dire des prêtres qu'il consulte, l'histoire de l'Égypte. Le voici : « Après Anysis, régna, dit Hérodote, le prêtre d'Héphaestos que l'on appelait Séthon. Celui-ci tint en mépris et négligea les guerriers égyptiens, parce qu'il n'avait pas besoin d'eux. Il leur fit subir plus d'une humiliation, et, entre autres, celle de les dépouiller de leurs champs; car, à chaque guerrier, sous les premiers rois, douze arpents d'excellentes terres avaient été donnés. Après cela, Sennachérib, roi des Arabes et des Assyriens, fit entrer en Égypte une grande armée, et les guerriers égyptiens refusèrent de combattre. Le prêtre-roi, enveloppé dans ces difficultés, entra au temple et, devant la statue, se lamenta au sujet des dangers qu'il allait courir. Pendant qu'il gémissait, le sommeil vint à lui et il lui sembla, en une vision, qu'un dieu, se tenant à ses côtés, le rassurait et lui promettait qu'il n'éprouverait aucun échec en résistant à l'armée des Arabes; car lui-même devait lui envoyer des auxiliaires. Plein de confiance en ce songe, il réunit ceux des Égyptiens qui voulurent le suivre, pour les conduire en armes à Péluse, porte de l'Égypte de ce côté. Nul des guerriers ne l'accompagna, mais des petits marchands, des artisans, des vivandiers. Ils arrivèrent à leur poste, et, durant la nuit, une nuée de rats des champs se répandit sur leurs adversaires, rongant leurs carquois, les cordes de leurs arcs, les poignées de leurs boucliers, de telle sorte que, le lendemain, les envahisseurs, se voyant dépouillés de leurs armes, s'enfuirent, et qu'un grand nombre fut tué. On voit maintenant, dans le temple d'Héphaestos, la statue en pierre de ce roi, ayant sur la main un rat, et cette inscription : « Que celui qui me regarde soit pieux. »

La Bible (1) s'occupe des mêmes événements et les raconte en ces termes : « La quatorzième année du règne du roi Ezéchias, Sennachérib attaqua les villes fortes de Juda et les prit. Ezéchias lui envoya tout l'or et tout l'argent qu'il trouva dans ses trésors. Il détacha même les lames d'or des portes du temple pour l'engager à se retirer. Le roi des Assyriens ne le fit que quand il apprit que Taharka, roi d'Éthiopie, s'était mis en campagne pour le combattre; mais auparavant, se croyant joué par Ezéchias, il lui envoya ses ambassadeurs avec une lettre. Ezéchias la lut, alla dans le temple, présenta la lettre

(1) *Les rois*, liv. IV, chap. XVIII et XIX.

au Seigneur et pria avec beaucoup de ferveur. Alors Isaïe lui envoya dire que Dieu avait écouté sa prière, et qu'il le délivrerait de la main de Sennachérib. « La même nuit l'ange du Seigneur vint dans le camp des Assyriens, et y tua cent quatre-vingt-cinq mille hommes. Et Sennachérib, roi des Assyriens, s'étant levé au point du jour, vit tous ces corps morts; et il s'en retourna aussitôt. »

On est frappé de la ressemblance de ces deux récits. Ce n'est, je pense, qu'à l'aide de la Bible, qu'on peut interpréter convenablement Hérodote. En classe, je m'attacherais aux points suivants :

1^o Dans ce morceau, comme dans le long récit dont il est détaché, Hérodote ne fait que répéter, sans en garantir l'exactitude, ce que lui ont dit les prêtres égyptiens. Il faut, en effet, faire dépendre l'infinif βασιλεῦσαι de οἱ ἱερεῖς ἔλεγον (les prêtres me disaient) sous-entendu.

2^o Le roi Séthon n'est pas connu. L'expédition de Sennachérib eut lieu à l'époque de Taharka (692-664) : les rois éthiopiens étaient alors rois de l'Égypte supérieure où ils résidaient, tandis qu'une dynastie dépendante d'eux régnait en Égypte inférieure.

3^o Le roi Séthon d'Hérodote ressemble beaucoup à Ezéchias dans sa foi en la divinité et dans ses espérances. Le prêtre égyptien qui instruisait Hérodote, aura fait honneur à son compatriote de ce qui appartient à Ezéchias (1).

Selon les Égyptiens, le dieu Phtah sauva l'Égypte en envoyant une multitude de rats qui rongèrent les cordes des arcs et des boucliers. D'après la Bible, ce fut l'ange du Seigneur qui fit périr de la peste 185,000 hommes. Comment ce récit s'est-il dénaturé dans la bouche des prêtres égyptiens ? Il est aisé, je crois, d'y répondre. Dans les hiéroglyphes, le rat est le symbole de la destruction. On est donc en droit de soutenir que le récit des prêtres repose sur une erreur. En voyant le rat, ils ont pris la chose à la lettre, au lieu de reconnaître dans ce signe sensible l'idée seule de destruction.

Pourrait-on le contester ? L'interprétation que j'ai donnée du passage d'Hérodote, est simple et élémentaire; elle ne dépasse en aucune façon la portée des élèves; elle rattache la leçon de grec aux leçons d'histoire sainte, et dépouille le récit d'Hérodote de son enveloppe fabuleuse.

Si le professeur rapprochait un instant les deux morceaux expliqués, il pourrait, comme je l'insinuais plus haut, terminer par une remarque sur la véracité de l'historien dans son second livre. La description des monuments, des mœurs, des usages, donne, en général, dirait-il, à cette partie de son œuvre une valeur impérissable; mais quant aux données historiques, il a été prouvé, en plus d'un point, que les

(1) Gainet, *La Bible sans la Bible*, 1. 534, en fait la remarque.

prêtres de Memphis, d'Héliopolis et de Thèbes qui l'ont renseigné sur les événements anciens de l'Égypte, ont tiré parti de son ignorance de la langue : dans leur amour-propre national, ils ont faussé à dessein ces périodes de leur histoire pendant lesquelles les Égyptiens dépendaient de conquérants étrangers.

Au livre suivant, ch. 39-43, l'*Anneau de Polycrate* complète l'étude qu'on a faite des idées d'Hérodote sur le bonheur et sur les dieux, et permet de rappeler la poésie de Schiller.

Veut-on laisser là le philosophe et s'arrêter à l'un de ces récits courts, anecdotiques et romanesques, dont son livre fourmille? Qu'on prenne, sur le conseil de M. Croiset (1), ce joli conte par lequel Hérodote prétend expliquer pourquoi Darius voulut soumettre les Péoniens (Liv. V, ch. 12-14). « C'est, comme le fait observer le savant historien des lettres grecques, une légende populaire, saisie au vol, avec des tours de phrase à la Perrault, et, sur une donnée naïvement rusée, un mouvement de récit doux, gracieux, un peu trainant. »

Ce que nous lirons des livres suivants me permettra, ce me semble, de donner satisfaction aux pédagogues qui ne veulent que ceux-là, et de montrer aux élèves qu'Hérodote a le mérite d'avoir introduit dans l'histoire la *vraie* guerre et la *vraie* politique. Pas n'est besoin de lire tout un livre. Il suffit de bien interpréter quelques morceaux pour faire voir comment Hérodote raconte une bataille et comment il met sous nos yeux la politique d'Athènes ou de Sparte en face de l'ennemi. Je demande donc que le maître, après avoir lu la bataille de Marathon ou de Salamine, fasse remarquer, avec M. Croiset (2), que « dans les combats, ce qui attire surtout l'attention d'Hérodote, ce sont les belles actions individuelles, un acte de bravoure, un stratagème heureux. Les causes plus éloignées, mais plus profondes, de la victoire ou de la défaite, la tactique adoptée, surtout l'organisation des armées en présence, n'attirent son regard que par occasion, pendant de courts instants. » Je demande aussi que le maître n'oublie pas de s'arrêter

(1) Ouv. cité, p. 623.

(2) Ouv. cité, p. 603. Le savant professeur fait aussi cette double remarque très juste : « Le récit de la bataille de Marathon est beau; il est cependant assez différent de celui qu'un historien plus moderne aurait tracé des mêmes faits. D'abord, on ne comprend pas bien ce qu'est devenue la cavalerie perse pendant le combat, ni comment le rembarquement des vaincus a pu se faire devant les Athéniens victorieux : un Polybe eût raconté les opérations militaires avec plus de précision. Un Thucydide, d'autre part, y eût mis plus d'éloquence et moins d'anecdotes, plus de stratégie et moins de miracles. En revanche, Hérodote a répandu sur toute la scène une sorte de grandeur religieuse et je ne sais quelle naïveté héroïque dont le charme est pénétrant. » (Page 625). — « Si l'on compare le récit de la bataille de Salamine dans les *Perses* d'Eschyle et dans Hérodote, la différence est frappante. La narration d'Hérodote est plus circonstanciée, plus amusante : elle contient des oracles, des anecdotes, des épisodes pittoresques. Mais c'est dans le récit d'Eschyle qu'on trouve surtout, avec la netteté des grandes lignes, le pathétique sobre et le mouvement. » (Page 625).

un instant à l'étude de la politique d'Athènes et de Sparte, et de relever, par quelques passages, l'impartialité d'Hérodote à l'égard des deux rivales : ici, observeraient les élèves, l'historien ionien reconnaît sans hésiter dans Athènes la libératrice de la Grèce, mais il ne cache pas les rivalités intestines qui la déchiraient; là, il critique les lenteurs et l'égoïsme de Sparte, mais il dit bien haut la mort héroïque de Léonidas aux Thermopyles.

Les quelques morceaux que j'ai pris çà et là dans les neuf livres, font déjà, à eux seuls, entrevoir la riche variété de l'œuvre d'Hérodote et deviner le vif intérêt qu'elle ne peut manquer d'exciter chez les élèves, pourvu qu'une bonne interprétation la fasse valoir. Si l'on multipliait ces morceaux, il serait aisé, dans des répétitions d'ensemble, d'établir entre eux certains groupes et d'étudier chaque fois Hérodote à un point de vue spécial : ainsi, on ferait défiler tour à tour sous les yeux des élèves les faits étudiés (anecdotes, géographie, mœurs, guerre, politique, loi des événements), et l'on verrait avec précision, au moyen d'exemples concrets, comment l'historien les a traités; ainsi encore, on rapprocherait les morceaux ou plutôt les données qu'ils fournissent, de façon à résoudre la question si importante de la véracité d'Hérodote. Comme on a reproché à notre historien d'être crédule, de manquer de critique et de se montrer partial, le professeur rechercherait avec les élèves ce que lui permettent de conclure, à ce triple point de vue, les passages étudiés. Ces questions éclaircies, il aborderait directement le problème de la véracité d'Hérodote, en recherchant les sources employées et en ayant soin de classer en deux groupes les morceaux interprétés : d'un côté, ceux qui concernent le récit de la lutte des Grecs et des Perses (1) : de l'autre, ceux qui ont trait aux histoires des différents peuples. Là, Hérodote a dû s'appuyer sur la tradition; ici, il a recouru à des sources dont la valeur varie avec chaque peuple. Sans se perdre dans les détails, il n'est pas difficile de donner, comme synthèse d'explications antérieures, un aperçu assez clair non seulement des diverses observations qu'Hérodote a faites en voyant par lui-même, mais encore

(1) Je recommande aux professeurs la lecture d'un travail bien intéressant, F. Helm, *Materialien zur Herodotektüre*, Heidelberg, 1908. Une double préoccupation se trahit dans tout l'ouvrage : d'un côté, dégager des récits d'Hérodote toutes les leçons morales, tous les trésors pédagogiques qui y sont contenus, parfois cachés; d'autre part, concentrer à outrance; s'appuyer autant que possible sur ce que les élèves ont appris dans les classes précédentes, et préparer l'enseignement des classes supérieures. De cette façon, la lecture d'Hérodote devient une occasion de revoir une foule de détails étudiés dans les autres cours. Non content d'indiquer les chapitres qu'il convient de lire, Helm présente un certain nombre de spécimens d'interprétation. Mallinger a analysé ce travail dans la *Revue des Humanités*, 4, p. 169 et suiv., et Loos, id., 8, p. 28. — A consulter aussi P. Dörwald, *Aus der Praxis des griechischen Unterrichts in Obersekunda*, Halle, 1905.

de ses recherches historiques, dont les unes ont pour base des renseignements oraux, et les autres des monuments écrits. Pour être plus ou moins complet, il convient que le professeur ait interprété, dans le cours de ses leçons, quelques morceaux relatifs à la Grèce, à l'Égypte, à la Babylonie et à la Perse.

Dans les répétitions, comme d'ailleurs dans les interprétations qui les préparent, on n'étudierait pas seulement les faits positifs, le fond même de l'œuvre, mais encore l'*art*, c'est-à-dire la composition et le style : c'est un exercice qui, bien dirigé, intéresse vivement les élèves et remplace avantageusement les phrases ronflantes qu'on leur dicte avant d'aborder l'étude d'un écrivain.

Le recueil qui répond le mieux au choix de morceaux que je préconise, c'est celui de M. Tournier (Paris, Hachette); il est seulement regrettable que l'auteur n'ait pas songé à relier ses extraits par des résumés qui fassent saisir le plan général de l'ouvrage d'Hérodote (1).

3. — Démosthène.

INTÉRÊT DE LA LECTURE DE DÉMOSTHÈNE. — Aucun pédagogue ne songe, je pense, à exclure de nos classes Démosthène. Cependant, — pourquoi ne pas l'avouer? — c'est un auteur qui n'a pas toujours l'heur de plaire aux élèves, ni même à plus d'un maître (2). Démosthène est ennuyeux, disent-ils; car il piétine sur place : il reprend partout et toujours les mêmes idées; il se répète sans cesse et il va jusqu'à se copier. A quoi bon, du reste, lire ses harangues? ajoutent-ils en maugréant. Les efforts de l'orateur n'ont-ils pas été vains? N'a-t-il pas piteusement échoué dans sa lutte contre Philippe? A mon avis, ces plaintes et ces critiques prouvent seulement que Démosthène est, dans ce cas, mal expliqué. Une bonne interprétation en ferait vite justice. En effet, 1° elle montrerait que les répétitions ne sont qu'apparentes, et qu'en réalité elles révèlent un talent supérieur qui sait toujours varier en reprenant les mêmes faits, parce qu'il s'entend merveilleusement à les grouper et à les exposer à des points de vue nouveaux. 2° Elle ferait saisir sur le vif et apprécier à sa juste valeur les ressources multiples du talent du prince des orateurs. 3° Elle initierait les élèves à l'étude de grandes questions, aussi importantes de nos jours que dans l'antiquité : régime monarchique, régime républicain, vie parlementaire, luttes de partis, impôts, organisation du service militaire. 4° Elle contribuerait puissamment à la formation morale de

(1) Hauvette, *Hérodote, historien des guerres médiques*, Paris, 1894.

(2) J'ai repris ici quelques idées fort bien défendues par Dettweiler, *Eine Demosthenesstunde in Unter-Prima*, dans les *Lehrproben*, 10, p. 71-96. Voyez aussi J. Mayer, *Ueber staatsbürgerliche Erziehung durch die Demostheneslektüre*, dans les *Lehrproben*, 79, p. 43 et suiv., qui donne d'excellents conseils.

la jeunesse : compter sur l'aide divine, quand on fait son devoir, aimer sa patrie, être chatouilleux sur le point d'honneur national, lutter sans cesse pour tout ce qui est juste et honnête, vouloir avec énergie, remplir son devoir sans défaillance et sans mollesse, ne se décider à agir que pour les motifs les plus purs, n'est-ce pas ce que Démosthène demande à chaque page avec une insistance qui l'honore? 5^e Finalement, une bonne exégèse ferait reconnaître la nécessité des principes politiques que défend l'orateur et des sacrifices qu'il exige de sa patrie. Elle montrerait donc, en dernière analyse, que la lutte qu'il a soutenue contre la Macédoine fut nécessaire, honorable et même utile, puisque les Athéniens « ont obtenu, en définitive, de meilleures conditions que les traîtres et les pusillanimes (1). »

CHOIX. — Les œuvres de Démosthène sont nombreuses : nous avons sous son nom soixante discours, outre un recueil d'exordes et six lettres (2). Que lirons-nous dans nos classes? Il ne peut être question que des discours politiques, et encore ici un choix s'impose.

La vie politique de Démosthène se partage, comme le dit M. Croiset (3), en trois périodes : dans la première, il est un orateur d'opposition de plus en plus écouté ; dans la seconde, il est le véritable chef du parti dirigeant ; dans la troisième, après que la bataille de Chéronée a réduit Athènes à l'inaction, il est surtout mêlé à des débats judiciaires, où son honneur politique est en jeu. La première de ces périodes est riche en œuvres oratoires écrites ; c'est alors que Démosthène prononce ses *Philippiques* et ses *Olynthiennes* ; la deuxième n'offre aucune œuvre : Démosthène n'écrit plus ; il parle et il agit ; à la troisième appartient le discours *de la Couronne*, qui est, on le sait, un plaidoyer politique.

Le discours *de la Couronne*, quel qu'en soit le mérite, est trop long et trop difficile pour nos classes (4). On n'en lirait que des extraits, ce qui serait regrettable, et pour bien le comprendre, il faudrait lire préalablement les *Philippiques* et y étudier le rôle politique de l'orateur, avoir présents à la mémoire des événements compliqués et tenir toujours compte du discours d'Eschine (5).

Le discours *de la Couronne* écarté, il reste pour nos classes les *Philippiques*, les *Olynthiennes*, le *discours sur la Paix* et la *harangue sur la Chersonèse* (6). « Au double point de vue de l'his-

(1) Baron, *Démosthène, Sept Philippiques*, Paris, Colin, p. 52-53. Cf. A. Croiset et M. Croiset, *Histoire de la littérature grecque*, t. IV, par A. Croiset, p. 527-530.

(2) A. et M. Croiset, tome IV, p. 524.

(3) A. et M. Croiset, tome IV, p. 518.

(4) Kohl, p. 55.

(5) *Instructions autrichiennes*, p. 108.

(6) Middendorf, *Die Auswahl der in Prima zu lesenden Reden des Demosthenes*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1898, p. 289 et suiv., propose de lire la 1^{re} Philippique, une des trois Olynthiennes, le discours sur la Paix et la 3^{me} Philippique.

toire et de l'art, rien de plus intéressant, comme l'a dit M. Plougoulm (1), que ces harangues célèbres, de plus digne d'une sérieuse étude. Là, on assiste aux derniers jours de la liberté grecque; on voit clairement pourquoi elle est tombée; comment, avec un peu de vigilance et de sagesse, elle aurait pu vivre longtemps encore. Là surtout, on pénètre à fond la politique de Philippe, cet homme si habile, qui ne fut pas seulement l'acheteur, le corrupteur de ce glorieux pays; mais qui sut profiter de ses fautes, de ses discordes, et l'asservir en le protégeant. Les *Philippiques* sont le vivant tableau de cette singulière conquête, si tortueuse, pacifique et rusée beaucoup plus que violente, où dans une carrière de vingt années, on ne rencontre qu'une importante victoire, et qui pourtant fonda un grand empire. A ne voir que ce seul côté, ces harangues seraient déjà un des précieux monuments de l'antiquité grecque. Elles sont, de plus, des chefs-d'œuvre d'éloquence; de cette éloquence telle que la veut la tribune moderne: énergique et simple, jamais théâtrale ni occupée d'elle-même, tout entière aux choses, lumineuse de bon sens, ardente, élevée, quand le sujet s'enflamme, et par-dessus tout, naturelle et vraie. »

Le professeur trouvera donc dans ces discours, tous également beaux, de quoi varier son enseignement (2). La première *Philippique* se distingue par une ardeur toute juvénile; la seconde dénonce avec force et avec calme l'homme qui a ouvert les Thermopyles et livré les Phocidiens; la troisième est la plus importante pour le fond et pour la forme: Démosthène s'y montre ardent patriote, homme d'Etat perspicace et grand orateur (3). Quant à la quatrième, l'authenticité en est vivement discutée.

Dans les trois *Olynthiennes*, l'orateur plaide la cause d'Olynthe. La première *olynthienne*, qui offre, dans sa structure, plus d'une ressemblance avec la première *Philippique*, respire la confiance; si l'on n'y trouve pas la même vivacité, le même entrain, c'est que l'orateur est obligé de ruser avec son auditoire. La deuxième *Olyn-*

(1) Plougoulm, *Œuvres politiques de Démosthène traduites*, Paris, 1861, tome II, p. VIII.

(2) A. Croiset, ouv. cité, p. 581, fait observer qu'il est difficile de dire quelle est la plus belle de ces harangues. « La première *Philippique* avec son optimisme impérieux est admirable; mais la troisième, si sombre par endroits, si mélancolique au fond dans son énergie obstinée, remplit l'âme d'émotion. Et que dire du discours *sur la Paix*, si courageux, où Démosthène, l'homme de la lutte à outrance contre la Macédoine, ose conseiller la prudence aux exaltés de son parti? Ou encore cette merveilleuse harangue *sur la Chersonèse*, où la question particulière de Diopithe est si hardiment écartée pour faire place à une étude implacable du fond des choses, la situation respective d'Athènes et de Philippe? »

(3) J'ai suivi, pour l'appréciation de ces discours, Baron, *Démosthène, Sept Philippiques*, ouv. cité. J'y renvoie le lecteur, qui y trouvera une bonne analyse en tête de chaque discours.

thienne, dont le plan est particulièrement net, est un exemple remarquable d'une harangue politique où dominent les considérations morales et religieuses. *La troisième* se distingue des deux autres en ce que Démosthène consacre cette fois une attention toute particulière à la situation intérieure, et en ce que son style gagne encore en largeur et en souplesse.

Dans le discours *sur la Paix*, Démosthène conseille de maintenir la paix avec Philippe : il ouvre donc ici un avis contraire à la passion du moment qui voulait la lutte à tout prix, et contraire aussi, du moins en apparence, à ses antécédents (1).

Enfin, *le discours sur la Chersonèse* est une harangue remarquable par l'unité, le ton et le style. Les qualités de Démosthène y apparaissent dans leur plein épanouissement.

INTRODUCTION. — Une introduction substantielle est nécessaire. Les élèves ne peuvent aborder la lecture d'un discours sans connaître les faits principaux de cette période de l'histoire d'Athènes, les questions à l'ordre du jour que soulevait l'accroissement successif de la puissance macédonienne, le rôle des partis, leurs aspirations, leurs chefs respectifs (2). Le professeur, tenant compte des connaissances acquises dans le cours d'histoire, questionnera ou exposera ; il se contentera toujours des notions essentielles, et il se réservera d'entrer plus tard dans les détails au fur et à mesure des nécessités d'une bonne interprétation. Pour le moment, il suffit de replacer les élèves au milieu de l'époque de Démosthène et de les mettre dans les dispositions générales nécessaires pour comprendre le discours qu'ils vont lire.

INTERPRÉTATION. — L'interprétation de Démosthène sera tour à tour *grammaticale* et *lexicographique*, *réelle* ou *historique*, et *littéraire*.

1. Il est un certain nombre de questions de *grammaire* sur lesquelles il y a lieu d'insister ; telles sont, par exemple, les périodes, les particules, les constructions participiales, l'attraction du relatif, l'emploi de l'infinitif avec l'article, les propositions hypothétiques et *z.*

Outre ces questions, qui, si elles ne sont pas toutes nouvelles, sont cependant fort importantes, il est bon de revoir certains chapitres qu'on est en droit de supposer plus familiers aux élèves. Ce genre de répétition est mené lestement : ainsi le professeur prend un passage et demande qu'on lui cite l'exemple-type de la grammaire, en ajoutant d'un mot le fait grammatical, par exemple, rien que *génitif d'abondance*, *datif d'instrument* ; ou bien il fait énumérer tous les cas

(1) Weil, *Les Harangues* (édition savante), Paris, Hachette, p. 194.

(2) Schiller, *Das Griechische im Gymnasium*, et son manuel de pédagogie, p. 547.

d'application d'un chapitre de la grammaire qui se présentent dans un passage; ou bien encore, il donne en français un membre de phrase et le fait traduire en grec Dettweiler (1), qui recommande la revision de certaines règles, fait observer que, selon la force des élèves, cet exercice peut se faire avant la première traduction ou lors de la répétition d'un passage. Evidemment, on se gardera bien de s'astreindre à ne pas laisser de côté le moindre fait grammatical; il convient, au contraire, de savoir toujours profiter des avantages que les différents paragraphes présentent à tour de rôle.

Abstraction faite des règles particulières qu'on a à étudier, ou des faits sur lesquels il importe de revenir, afin que le souvenir en soit toujours frais, on expliquera encore les difficultés grammaticales qui, sans quelque éclaircissement, ne permettent pas de bien comprendre un passage.

Quant au *vocabulaire*, on insistera sur les expressions qui se rapportent à la vie politique, ou sur le sens particulier des métaphores.

II. L'explication *réelle* joue ici un grand rôle : c'est à l'histoire, à la géographie, aux antiquités qu'il faut fréquemment demander les éclaircissements nécessaires (2).

L'*histoire* intervient à trois reprises : 1° l'introduction refait brièvement l'histoire de la Grèce à la veille de passer sous la domination de la Macédoine, et retrace, dans ses grands traits, la politique de Philippe et d'Athènes. Ce n'est qu'une esquisse, suffisante pour le moment.

2° Bien des allusions ne se saisiraient pas, bien des arguments ne se comprendraient pas, si l'on ne connaissait pas les faits que Démosthène rappelle souvent d'un mot. En lisant la *première Olynthienne*, par exemple, un bon professeur donnera quelques détails précis sur l'expédition en Eubée, dont parle l'orateur, au § 8. Les mots ἑὶ ἡχομεν Εὐβοεῦσιν βεβροθηκότας ne semblent ajoutés ici que tout accessoirement pour fixer l'époque dont l'orateur parle; mais, en réalité, Démosthène a un autre but : il veut donner un exemple qu'on devrait suivre en ce moment. En effet, que d'analogies entre le passé et le présent ! Les Eubéens avaient été auparavant des ennemis d'Athènes; il en est de même des Olynthiens; — l'expédition en Eubée a été l'œuvre de milices citoyennes; un grand nombre d'auditeurs, l'orateur lui-même, y ont pris part; c'est ce que Démosthène réclame maintenant; — enfin la

(1) Etude citée, p. 78 et 81.

(2) « Dois-je rappeler que nous devons, pour les Philippiques comme pour les autres auteurs, user souvent du matériel intuitif que nous avons à notre disposition : portrait de l'orateur d'après la statuaire; vues de l'agora, du Pnyx, cartes de la Macédoine et de la Chalcidique, tableaux représentant les différents navires, etc ? » Delneste. *L'étude des sept Philippiques*, rapport présenté au Congrès de l'enseignement moyen tenu à Bonne-Espérance, p. 153.

victoire a été remportée pour ainsi dire par la seule arrivée des Athéniens : c'est ce que Démosthène peut faire espérer ici. Cette expédition si glorieuse est en même temps présentée par l'orateur comme un acte honteux de folie, si l'on considère la conduite des Athéniens dans l'affaire d'Amphipolis, qui la suivit immédiatement : là, dans leur paresse, ils ont sacrifié leurs plus grands intérêts, et ils se sont préparé mille embarras.

3° L'histoire du passé lointain a fourni à Démosthène, mais beaucoup moins qu'à Eschine, des arguments, des exemples topiques. C'est ainsi que, dans un passage fort remarqué de la *troisième Olynthienne*, il compare la conduite actuelle des Athéniens à celle de leurs ancêtres (§ 24 et suiv.).

Certains rapprochements sont à faire avec l'histoire moderne et même avec l'histoire contemporaine. Un exemple bien choisi, connu des élèves, fait souvent mieux comprendre une situation donnée qu'une paraphrase du texte.

Aux explications historiques se rattachent intimement les remarques tirées de la *géographie*. Lit-on une *Olynthienne*, la carte de la Grèce et en particulier de la Chalcidique sera mise constamment sous les yeux des élèves.

Les *antiquités*, elles aussi, répandront une vive lumière sur plus d'un passage. Prenons, par exemple, la *première Olynthienne*. Si Démosthène fait allusion aux *θεωρικά*, il est de toute nécessité de faire connaître ce qu'on entend par là et d'expliquer la prudence extrême de l'orateur; emploie-t-il le terme *γράφεις*, il faut déterminer le sens exact de ce verbe, qui indique une motion formelle, nécessairement rédigée par écrit, bien différente d'une simple opinion, émise en passant, de vive voix; parle-t-il de l'*εισφορά*, il importe de définir cet impôt et de dire qui y était astreint; on comprendra alors l'impopularité de cette mesure.

Est-il nécessaire de le redire? L'explication réelle ne doit pas étouffer le texte, ni prendre les développements d'une petite dissertation. Se bornant au strict nécessaire, elle prépare déjà l'étude du plan, puisqu'elle fait noter ce qu'on apprend tour à tour sur l'époque, sur les localités, les personnages et les peuples dont on parle.

III. *L'analyse oratoire* (1) fixe d'abord à quel genre de cause appartient le discours étudié; elle examine ensuite ce discours au triple

(1) F. Blass, dans Démosthène, *Philippiques*, édition de Rehdantz (chez Teubner), demande que l'explication esthétique et littéraire domine; il veut qu'elle s'attache à bien faire saisir en quoi consiste la vraie éloquence. Que si, en étudiant Démosthène, il arrivait parfois que l'élève ne se rendit pas entièrement compte de l'emploi d'un optatif un peu plus difficile, l'inconvénient serait bien moindre que s'il ne *sentait* pas l'effet que l'orateur a visé dans ce passage. (Cf. Verest, *La question des Humanités*, p. 343).

point de vue de l'invention, de la disposition et de l'élocution. On sait comment on procède généralement. On passe en revue les différentes parties du discours et on les analyse en détail. Ainsi, pour la confirmation, on prend d'abord chaque argument à part, on en recherche la source, la forme et la valeur ; puis, on discute la place qu'il occupe dans l'ensemble des preuves ; enfin, on étudie le style. Ce sont là choses bien connues, traitées dans des ouvrages spéciaux. Il sera plus utile, je pense, de relever quelques points qu'une bonne analyse fera ressortir tout particulièrement.

Commençons par les *faits et les idées*.

1° Comme le dit M. Baron dans son excellente introduction (1), « Démosthène se borne à un petit nombre de faits élémentaires ; il appuie surtout sur les considérations *morales* que ces faits suggèrent... Ses principaux adversaires sont des vices. » Le professeur se fera donc une règle d'insister avec soin sur ce caractère essentielle-ment *moral* de l'éloquence du prince des orateurs.

2° La *politique intérieure* le préoccupe peu ; c'est la *politique extérieure* qui l'absorbe. Elle est bien simple et toute pratique : « Agissez, répète-t-il sans cesse aux Athéniens, combattez Philippe non plus par décrets et par lettres, mais par des actes ; marchez vous-mêmes ; faites la guerre au loin, si vous ne voulez pas l'avoir en Attique. » Telle est la thèse qu'il défend avec une énergie indomptable, et qu'il présente sous les formes les plus variées.

3° En *religion*, il est difficile, pense M. Baron (2), de savoir quels étaient les sentiments intimes de Démosthène. Chose certaine, l'orateur n'hésite pas à reconnaître l'action divine dans les choses humaines ; il se plaît à montrer l'éclatante bonté des dieux, et il aime à rappeler que ceux-là qui font leur devoir, peuvent compter sur la protection divine. « Aide-toi, le ciel t'aidera » : voilà ce qu'il ne cesse de dire à ses concitoyens, et ce qu'il faut avoir soin de montrer aux élèves. Écoutez-le, par exemple, dans la *seconde Olynthienne* (3) : « S'il m'était donné de choisir, à la fortune de Philippe je préférerais celle de notre ville, pour peu que vous voulussiez faire vous-mêmes ce qu'il convient ; car je vois que vous avez bien plus de titres à la bienveillance des dieux que lui. Mais, si je ne m'abuse, nous restons en place, ne faisant rien ; et quiconque n'agit pas en personne, ne peut demander à ses amis, encore moins aux dieux, d'agir pour lui. »

Passons à la *disposition*. Le plan est souvent difficile à reconnaître. M. Weil (4) l'a dit en termes excellents : « L'orateur revient toujours

(1) Edition citée, p. 75.

(2) Edition citée, p. 77. — Cf. M. Croiset, *Des idées morales dans l'éloquence politique de Démosthène*, Paris, 1874.

(3) *Olynth.*, 2, § 22.

(4) Weil, *Les Harangues politiques*, p. 242.

et toujours sur l'idée essentielle, sur le point capital; il frappe à coups redoublés là où il faut frapper, sans craindre un certain désordre apparent. » Ce genre de composition est de nature à dérouter l'élève, qui s'attend à un plan conforme, en tout point, aux formules d'école. Le professeur l'avertira du procédé de Démosthène et en rendra compte, en lui disant que l'orateur, s'adressant au peuple, doit, pour triompher de son indifférence et de sa torpeur, se limiter à deux ou trois considérations, mettre ces points le plus possible en lumière en les montrant sous toutes les faces, et présenter sans cesse sa conclusion, qui devient ainsi familière aux auditeurs et s'impose irrésistiblement. On en a fait la remarque (1) : « Démosthène presse le peuple qui l'écoute, l'entraîne, l'oblige de marcher avec lui : sa force est invincible. Obligé de se rendre à l'évidence, l'Athénien pourrait s'écrier, comme le maréchal de Gramont au pied de la chaire de Bourdaloue : « Mordieu, il a raison. »

Considérons enfin l'*élocution*. 1° Dans cette langue si claire, qui est le pur attique parlé du temps de Démosthène, et composée surtout des mots usuels, on remarquera que les *synonymes* s'accablent, que les phrases affectent les *formes les plus variées*, et que les *figures* y sont fort nombreuses. Certes, je ne demande pas qu'on détermine le sens exact de tous les synonymes; mais s'il convient plus d'une fois de noter des nuances qui ressortent, du reste, vivement, comme dans *προσῆκει προθύμως ἐθέλειν ἀκούειν τῶν βουλευόμενων συμβουλεύειν* (*Olynth.*, I, 1) ou dans *ἀν οἱ τε θεοὶ θέλωσι καὶ ὑμεῖς βούλησθε* (*Olynth.*, 2, 20), il importe toujours de rendre compte de l'emploi des synonymes, qui agrandissent l'idée et la font pénétrer davantage dans l'esprit des auditeurs. Je n'exige pas non plus qu'on insiste partout et toujours sur la *variété de la structure*, soit que l'on considère la succession des phrases, ou l'ordre des mots dans chaque proposition; mais il n'est pas sans intérêt de montrer, par exemple, ici de vraies périodes, là le laisser-aller de la conversation, et de rechercher la cause de cette différence. Je ne veux pas, enfin, qu'on relève minutieusement toutes les *figures*, ni qu'on fatigue l'élève de noms rébarbatifs (2); mais on aurait tort de ne pas s'arrêter un instant, quand on rencontre, par exemple, une antithèse, une métaphore, une comparaison, une interrogation. Quelques mots suffisent pour faire voir l'emploi judicieux d'une figure. Montrons le brièvement. Une *métaphore* s'explique par le fait même qu'on précise le sens du mot. Ainsi, dans la *seconde Olynthienne*, § 9, pour faire observer que *ἀνεχάτισσε* est une figure hardie et presque poétique, on remarquera, avec M. Weil, que

(1) Bréfid, *L'éloquence politique en Grèce, Démosthène*, Paris, 1879.

(2) Voyez les *Indices* de Rehdantz, et Blass, *Die attische Beredsamkeit*, tome III, 1^{re} partie, Leipzig, p. 137.

ἀναχατιζῶ signifie proprement *rejeter sa chevelure en arrière* et se dit du cheval qui agite sa crinière en se cabrant, renverse son cavalier ou secoue le joug. Si on voulait développer le trope, on pourrait dire : il suffit du moindre heurt (πταῖσμα) pour faire cabrer ces peuples qui portent le joug en frémissant, et pour renverser le char de Philippe. Mais l'orateur indique cette image rapidement par un seul mot, et il se hâte d'ajouter διέλυσεν, qui adoucit la hardiesse de la métaphore et qui rappelle la première image indiquée par συστῆ : le corps se décompose. — Un peu plus loin, καταρρεῖ, préparé par ἤθησεν, se dit des fleurs fanées qui tombent en s'effeuillant. Plus loin encore, συμπλακῆ (§ 21) et ἀντήρατε (§ 24) sont des locutions empruntées à la lutte. Après ces deux cas, une remarque générale est de mise : on en conclut, en effet, que de nombreuses métaphores sont tirées de la palestre ; ce qui n'est pas étonnant, si l'on tient compte de la place qu'occupaient dans la vie des Grecs les jeux gymniques.

Une *comparaison* exige, cela va sans dire, plus d'explications. Au § 15 de la *première Olynthienne*, Démosthène compare les Athéniens à ces prodiges étourdis, à ces emprunteurs imprudents qui, après avoir acheté à usure une opulence passagère, se voient enfin dépouillés même de leur patrimoine. Le professeur rendra compte de cette comparaison : Philippe, c'est l'usurier ; les hauts intérêts qu'on lui paie, ce sont les possessions en dehors de l'Attique dont on lui permet de s'emparer ; le capital emprunté, c'est cette douce paix, ce bien-être dont on jouit passagèrement ; enfin, le patrimoine qu'on engage, qu'on risque, c'est la patrie elle-même. Cette comparaison, comme d'autres encore, est empruntée à la vie ordinaire, aux habitudes des Athéniens. Elle est donc à la portée de l'auditoire qui se pressait au Pnyx pour entendre Démosthène, et un tel exemple concret est bien de nature à le frapper plus que les meilleurs raisonnements (1).

L'*interrogation* est fréquente dans Démosthène. Tantôt, il se fait à lui-même, sous cette forme, une objection ; tantôt, il prend à partie son auditoire. Le but qu'il poursuit, est fort divers. Ici, il veut simplement attirer l'attention de ceux qui l'écoutent, et rendre plus évident à leurs yeux ce qu'il avance ; là, il veut prouver (2) ; ailleurs, il se propose d'exhorter (3) ; ailleurs encore, il montre par là sa surprise et son étonnement (4).

Qu'on fasse une remarque sur le soin avec lequel l'orateur s'interdit l'*hiatus*, et sur cette loi rythmique qui lui fait éviter plus de deux

(1) Baron, ouv. cité, p. 68, rappelle *Phil.*, I, § 40 ; III, § 30 et § 69 ; *Olynth.*, II, § 33 ; III, § 29.

(2) *Chersonèse*, § 64 ; *Phil.*, §§ 32 et 34.

(3) *Phil.*, I, § 44.

(4) *Cour.*, § 51. Cf. Blass, *Die attische Beredsamkeit*, p. 152.

syllabes brèves, soit ! mais qu'on se garde de suivre Rehdantz dans cette voie.

2° On étudiera, tour à tour, l'art de *raisonner*, d'*exposer* et de *peindre*.

Le *raisonnement* est l'âme même de l'éloquence de Démosthène. Il ne connaît ni les arguments compliqués, ni les considérations abstraites. « C'est le bon sens qui parle — Fénelon l'a déjà remarqué — sans autre ornement que sa force » ; ce qui ne l'empêche pas d'être insinuant, mordant ou sarcastique.

Ses procédés méritent d'être signalés : il *pousse à bout sa démonstration*, tournant et retournant la même idée sous toutes ses faces ; il tire un grand effet des *exemples*, qu'il multiplie ; il recourt à la *forme paradoxale* ; enfin, il emploie le *dialogue*. Quel que soit le discours choisi, le professeur trouvera assez d'occasions de faire voir ces procédés.

La *narration* est toujours démonstrative. En narrant, l'orateur est préoccupé uniquement de trouver des arguments. Qu'on lise, pour s'en convaincre, le récit des progrès de Philippe dans le discours *sur la Chersonèse* (1), ou le tableau de l'ancienne politique des Athéniens dans la *troisième Olynthienne* (2). Là, l'orateur prouve que, afin de vaincre les ennemis du dehors, il faut d'abord châtier les ennemis domestiques, qui ont permis à Philippe d'humilier et de dépouiller Athènes. Ici, il démontre que la complaisance des orateurs qui ont succédé aux grands hommes d'autrefois, a tout perdu.

Les *portraits*, les *peintures de mœurs* sont aussi des preuves. Pourquoi Démosthène peint-il sous les traits les plus vifs l'entourage de Philippe (3) ? C'est qu'il veut prouver que le roi de Macédoine n'est pas aussi puissant qu'il le paraît.

3° On relèvera la *pathétique* et les *mœurs oratoires*. M. Croiset (4) l'a fort bien dit : « Ce qui caractérise par dessus tout cette éloquence, c'est le *pathétique*, ou, plus exactement, ce que les rhéteurs grecs appelaient *πάθος*, c'est-à-dire la passion et la véhémence. Non point une seule espèce de passion, mais toutes à la fois ou tour à tour, dans une succession rapide et tumultueuse, dans une variété de tons très bien notée par Denys d'Halicarnasse (5). La colère et la raillerie, la gravité et la trivialité, les éloges délicats et les brusques gronderies s'y pressent dans une même page, dans une même phrase (6)... Ce qui

(1) § 61-67.

(2) § 24-26.

(3) *Olynth.*, II, § 19.

(4) Croiset, ouv. cité, p. 560.

(5) Denys, *Démsth.*, 8.

(6) A. Croiset cite comme exemples : *Phil.* I, § 45 et § 49.

manque à Démosthène, ce sont les passions douces, celles qui font verser des larmes, la pitié, la tendresse. »

Quant aux *mœurs oratoires*, ce qu'on voit et ce qu'on sent partout dans les discours de Démosthène, c'est, dit encore M. Croiset (1), le sérieux, l'élévation, la force de la pensée, la résolution dans la conduite. Mais on n'y trouve que fort peu les qualités qu'on est plus habitué à ranger sous cette appellation, c'est-à-dire les qualités agréables, la douceur, la grâce, l'amabilité, l'esprit.

L'étude ainsi menée serait incomplète, si l'on ne disait aux élèves « qu'il manque aujourd'hui aux harangues de Démosthène l'*action*, comme il manque aux hymnes de Pindare la musique et la danse. Or, on sait combien cette partie de l'art oratoire était jugée importante par notre auteur. Il convient donc de se représenter une période de Démosthène, interprétée par les inflexions de la voix et par le geste, avec de légères poses, servant à détailler les membres rythmiques (2) ».

EXERCICES DE RÉPÉTITION (3). — Quand on aura achevé la lecture d'une harangue, on n'oubliera pas quelques exercices de répétition. On résumera, par exemple, et l'on appréciera le discours étudié; on le comparera, si possible, avec un autre (4); ou bien, prenant un point particulier, on synthétisera tous les renseignements fournis par l'auteur. Voici quelques questions de ce genre : 1° Philippe : le capitaine et le politique; 2° les Athéniens : leur caractère et leur politique; les partis politiques en présence; 3° Démosthène : son rôle politique; ses idées morales et religieuses; ses qualités d'orateur; 4° détails sur l'organisation politique, sociale, militaire et financière d'Athènes; 5° l'histoire d'Athènes ou de la Macédoine à l'époque de Démosthène; 6° la géographie de la Grèce, etc.

Tout en avançant dans la lecture d'un discours, on fera bien de porter toujours son attention sur ces divers points : on creuse ainsi le sujet, et l'on se prépare aux vues d'ensemble.

4. — Homère (5).

LES ŒUVRES HOMÉRIQUES. — Nos élèves ne lisent guère que l'*Iliade*. Les jeunes Allemands sont plus heureux : disposant de plus de temps, ils voient presque en entier les deux épopées homériques; ils

(1) A. Croiset, p. 561.

(2) Baron, édition citée, p. 63.

(3) Ce point est bien traité par Weissenfels, *Handbuch*, p. 310.

(4) Exemple : la 1^{re} *Philippique* et la 1^{re} *Olynthienne*.

(5) Pourquoi faut-il lire Homère? se demande Weissenfels, *Handbuch*, p. 313, et sa réponse indique fort bien à quels points de vue il faut se placer dans cette lecture.

commencent par l'*Odyssée*, qui est plus facile et plus variée; ils finissent par l'*Iliade*, qui est plus vivante et plus dramatique.

CHOIX. — Alors même que nous renonçons à l'*Odyssée*, nous ne pouvons nous flatter de lire dans nos collègues toute l'*Iliade*. Déduction faite *a priori* des vers qui blessent la morale ou qui ne sont que la reproduction textuelle d'autres, cette épopée est encore trop étendue. Force nous est donc de nous contenter d'un *choix* de passages dont le nombre dépend du temps consacré au grec et des connaissances des élèves.

Quelles seront les raisons qui détermineront notre choix (1)? Nos raisons ne seront pas philologiques; elles seront pédagogiques, littéraires et morales; en d'autres termes, nous ne repousserons pas telle ou telle partie de l'*Iliade*, parce que des philologues, en recherchant le noyau primitif de l'épopée, l'auraient déclarée récente; mais, en dépit des hypothèses des critiques aux prises avec le problème homérique, nous n'hésiterons pas à accorder notre préférence aux morceaux qui ont une vraie valeur poétique ou morale, qui peuvent intéresser l'élève, qui sont importants au point de vue de l'histoire ou de la civilisation, qui forment un tout, et qui permettent de suivre le développement de l'action dans ses phases principales.

Quant aux parties qui ne seront pas expliquées en classe, le professeur résumera les unes et lira les autres dans une bonne traduction. Je voudrais même qu'il glissât, si possible, ici une observation littéraire, là une réflexion morale (2).

MARCHE GÉNÉRALE DE L'INTERPRÉTATION (3). — L'étude de l'*Iliade* s'ouvrira par un court exposé des traditions sur Homère. On y rattachera un résumé sommaire de l'épopée, sans s'astreindre à la division en chants, puisqu'il s'agit seulement d'orienter les élèves dans une lecture qui sera longue.

De l'avis de tous les pédagogues, l'introduction ne s'occupera pas de l'origine des poèmes homériques; mais, quand on terminera la lecture d'Homère, il conviendra, ce me semble, d'exposer brièvement les phases et l'état actuel de la question, sans oublier qu'on s'adresse à des élèves de collège. En tout cas, le professeur ne peut rester

(1) A. Lange, *Welche Auswahl ist aus den homerischen Epen für die Schullektüre zu treffen?* dans les *Lehrproben*, 43, p. 47-63. Cf. Kohl, p. 58.

(2) Dettweiler, p. 64, recommande de mettre entre les mains des élèves un texte complet, et non une édition abrégée. Christ, Bach ou Naumann, où se trouve en partie omis ce que d'autres regardent comme particulièrement beau.

(3) R. Bloch, *Zur Methodik und Didaktik der Homer-insbesondere der Ilias-
lektüre*, dans les *Lehrproben*, 101, p. 22 et suiv.; W. Olsen, *Die Homerlektüre
einst und jetzt*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1906, p. 553 et suiv.;
O. Jäger, *Homer und Horaz im Gymnasialunterricht*, München, 1905; A. Huther,
Der ästhetische Bildungsaufgabe des klassischen Unterrichts, dans les *Lehr-
proben*, 78, p. 19 et suiv.; E. Grünwald, *Zur Homerlektüre*, dans la *Zeitschrift
für das Gymnasialwesen*, 1907, p. 497 et suiv.

étranger à ces études, s'il veut interpréter convenablement certains passages (1).

La lecture d'Homère sera lente au début, parce que des difficultés de tout genre s'accroissent pour l'élève : dix vers suffiront d'abord ; peu à peu on ira jusqu'à vingt. Après avoir vu quatre cents vers, on marchera plus vite, et on lira en une heure 50 à 60 vers.

Quand je recommande d'aller à pas lents au début, je ne demande pas qu'on explique tout, mais qu'on relève seulement les points les plus importants. Évitez soigneusement le commentaire uniforme, défaut encore si fréquent de nos jours ; varions, au contraire, notre interprétation, en tenant compte de chaque passage en particulier, des connaissances des élèves et des autres branches d'enseignement. En thèse générale, on peut dire que l'explication d'Homère aura d'abord pour objet surtout la langue et le vocabulaire, mais qu'en avançant, on s'attachera de plus en plus à l'étude du fond et de la forme littéraire. En thèse générale encore, on doit recommander de lire le plus possible ; une fois l'élève familiarisé avec le vocabulaire et le dialecte, ce sera chose facile, pourvu qu'on s'en tienne aux explications absolument nécessaires, qu'on habitue les élèves à traduire en serrant de près le texte (2), et qu'on ne fasse pas toujours répéter la traduction au commencement de chaque leçon.

Entrons dans les détails et voyons comment on doit comprendre les divers points sur lesquels porte l'interprétation.

GRAMMAIRE (3). — Comme pour Hérodote, on se gardera bien d'exposer *ex professo* toutes les particularités *dialectales* et de les faire apprendre dans une grammaire. Ce serait là un enseignement manquant de vie, ennuyeux et compliquant à plaisir les difficultés, puisqu'on donnerait à la fois une quantité de formes nouvelles qui se

(1) O. Mueller, *Histoire de la littérature grecque jusqu'à Alexandre le Grand*, traduction de K. Hillebrand, 3 vol., Paris, 1866 ; dans le t. 3, se trouvent des notes complémentaires du traducteur sur la question homérique : A. Croiset et M. Croiset, *Histoire de la littérature grecque*, t. I. 2^e édit., ch. III et IV ; Sor-tais, *Ilios et Iliade*, 2^e édit., Paris, 1904 ; Terret, *Homère, étude historique et critique*, Paris, 1899 ; M. Bréal, *Pour mieux connaître Homère*, Paris, 1906 ; A. Van Gennep, *La question d'Homère*, Paris, 1909, qui donne une copieuse bibliographie ; W. Christ, *Griechische Literaturgeschichte*, Munich, 1908.

(2) Ainsi comprise, la « bonne » traduction d'Homère prendra infiniment moins de temps que celle d'autres auteurs, tels que César, Cicéron ou Tite-Live, dont les périodes imposent au maître et aux élèves un travail plus compliqué et plus difficile. Voyez O. Jäger, *Lehrkunst*, p. 420-421 : il recommande de rendre partout exactement chaque terme, les épithètes, les particules, les prépositions.

(3) Monro, *Grammar of the Homeric Dialect*, Oxford, 1891 ; Vogrinz, *Grammatik des homerischen Dialektes*, Paderborn, Schoeningh ; Van Leeuwen et Mendes da Costa, *Grammaire de la langue d'Homère*, traduction du néerlandais par Keelhoff, Mons, 1887 ; Dielitz, *Homerische Formenlehre*, Altenburg, 1902 ; Hartel, *Abriss der Grammatik des homerischen und herodotischen Dialektes*, Wien, 1887 ; Grumme, *Die wichtigern Besonderheiten der homerischen Syntax für reifere Schüler*, Gotha, 1897 ; Classeu, *Beobachtungen über den homerischen Sprachgebrauch*, Francfort, 1867.

trouvent disséminées dans Homère. Le professeur, au contraire, intéresse l'élève et lui facilite singulièrement la tâche, s'il explique les formes peu à peu, au moment où elles se rencontrent dans la lecture. Dès qu'il le peut, il systématise avec ses élèves.

L'étude des formes homériques fournit l'occasion de revoir le dialecte attique et d'en approfondir la connaissance, puisque l'élève est amené à raisonner ce qu'il a appris plus ou moins machinalement. Le maître fait ainsi forcément de la grammaire historique, voire même de la grammaire comparée; mais je ne saurais lui recommander trop de prudence : qu'il se borne aux explications nécessaires, qu'il reste toujours à la portée des élèves, et qu'il bannisse impitoyablement toutes les hypothèses et toutes les remarques de luxe.

Quant à la syntaxe, le professeur s'arrêtera surtout aux différences entre le dialecte attique et le dialecte homérique, telles que l'emploi de l'article, du relatif, des adverbess, des prépositions et des conjonctions; — les propositions conditionnelles et finales; — les participes; — la coordination au lieu de la subordination. Ici encore, les faits sont relevés un à un, puis groupés systématiquement. A-t-on rencontré, dans un certain nombre de vers, divers cas de l'emploi de l'article, on les réunit, avec les élèves, dans le petit tableau d'ensemble que voici. 1° Force démonstrative pure : v. 9, ὁ γὰρ βασιλῆι...; v. 12, 29, 43, 47, 55, etc. 2° Force démonstrative plus faible : v. 14, τὸν Χρῦσην; v. 20, τὰ τ' ἄποινα. 3° Valeur de l'article : v. 33, ὁ γέρον; v. 70, τὰ τ' ἐόντα. Il suffit de quelques mots d'explication.

En résumé, qu'il s'agisse de la lexigraphie ou de la syntaxe, « l'étude de la langue ne doit pas, comme le dit Menge ⁽¹⁾, dépasser les limites où elle cesse d'être importante pour l'intelligence sûre et exacte de l'écrivain, et où elle commence à intéresser seulement le philologue. »

VOCABULAIRE ⁽²⁾. — Si l'on veut que les élèves lisent Homère vite et bien, on ne se contentera pas de leur expliquer les formes et les règles syntaxiques qui pourraient les embarrasser; mais on s'efforcera de leur faire acquérir *le plus de mots possible*. Dès la première heure, l'attention du maître se portera donc sur ce point.

C'est en classe qu'il fixera le sens des mots; car obliger les élèves à chercher péniblement dans leur dictionnaire la signification des mots

(1) R. Menge, *Die Odysseelektüre in der Secunda*, dans les *Lehrproben*, 28 et 29. Voyez spécialement le 29^e fascicule, p. 95.

(2) Ebeling, *Lexicon Homericum*, Leipzig, 1885 Gehring, *Index Homericus*, Leipzig, 1895; Seiler, *Wörterbuch über die Gedichte des Homeros und der Homeriden*, Leipzig, Hahn; ce dictionnaire, qui a été souvent revu et amélioré, a été traduit sous sa forme primitive par Theil et Hallez-d'Arros, Paris, 1841; Autenrieth, *Schulwörterbuch zu den homerischen Gedichten*, Leipzig, Teubner; Ebeling, id., Leipzig, Hahn; Capelle, id. — *Vocabulaires*: Schneidewin, *Homericus Vocabularium, sachlich geordnet*, Paderborn, 1883; Retzlaff, *Vorschule zu Homer*, Berlin, 1881, combine l'étude du vocabulaire et des *realia*.

nouveaux, ce serait leur imposer un travail qu'ils font machinalement, et qui leur prend un temps considérable. En classe, la préparation est, nous l'avons vu, pleine de vie et d'intérêt; car le professeur fait sans cesse appel à l'activité des élèves. A cet effet, il parcourt avec eux les vers à préparer; il leur fait trouver la signification des mots dont les racines leur sont connues; il explique et traduit lui-même ceux que les élèves ne peuvent décomposer. Tous ces mots sont écrits, avec leur signification, dans un cahier *ad hoc*, et l'on souligne ceux dont l'emploi est le plus fréquent, afin que les élèves se fassent un devoir de les retenir.

Dans l'étude du vocabulaire d'Homère, l'étymologie joue un rôle fort important (1) : elle permet d'acquérir plus facilement et plus sûrement le vocabulaire dont on a besoin pour comprendre le texte. Un bon maître ne la négligera pas.

INTERPRÉTATION RÉELLE.—A l'étude grammaticale et lexicographique vient se joindre l'*interprétation réelle* (2). Pas n'est besoin d'un long commentaire historique. Le récit est si simple et si clair qu'il

(1) P. Cauer, *Wissenschaft und Schule in der Homer-Grammatik*, Verh. d. 38 Phil.-Versammlung, Giessen.

(2) Gravez, *Manuel d'antiquités homériques devant servir principalement à l'étude de l'Iliade*, Louvain, 1894. Buchholz, *Die homerischen Realien*, 3 vol., Leipzig, 1885; Friedreich, *Die Realien in der Iliade und Odyssee*, Erlangen, 1851; Helbig, *Das homerische Epos aus den Denkmätern erläutert*, 2^{te} Aufl., Leipzig, traduit en français par Trawinski, sous le titre : *L'épopée homérique expliquée par les monuments*, Paris, 1894; Th. Day Seymour, *Life in the Homeric Age*, New-York, 1907. — Malfertheiner, *Realerklärung und Anschauungs-Unterricht bei der Lektüre der griechischen Classiker*, I Theil : Xenophon, Homer, Herodot., Wien, 1899. — Henke, *Homers Ilias, Hilfsheft*, Leipzig, Teubner; *Vademecum für die Homerlektüre*, Leipzig, Teubner; Muchau, *Hilfsbuch zu Homer*, Bielefeld, Velhagen.

Delorme, *Les hommes d'Homère; essai sur les mœurs de la Grèce aux temps historiques*, Paris, 1860; Cambouliu, *Les femmes d'Homère*, Paris, 1855; Chaignet, *Les héros et les héroïnes d'Homère*, Paris, 1894.

Girard, *Le sentiment religieux en Grèce d'Homère à Eschyle*, 3^e édit., Paris, Hachette; Willems, *Des idées d'Homère sur l'immortalité de l'âme et sur la vie future*, Louvain, 1860; Nägelsbach, *Die homerische Theologie*, 3^{te} Auflage von Autenrieth, Nürnberg, 1884; Bertrand, *Sur les dieux protecteurs dans l'Iliade*, Rennes, 1858. — Renseignements complets dans Gruppe, *Griechische Mythologie*, Munich (1902-1906).

Schliemann, *Ithaka, der Peloponnes und Troja*, Leipzig, 1869; *Ilios, Stadt und Land der Trojaner*, Leipzig, 1880 : cet ouvrage a été traduit de l'anglais par M^{me} Egger, *Ilios, ville et pays des Troyens*, Paris, 1885; Dörpfeld, *Troja und Ilios*, 2 vol., Athènes, 1902; Menge, *Ithaka nach eigener Anschauung geschildert*, Guetersloh, 1891; *Troja und die Troas, nach eigener Anschauung geschildert*, id., 1905; son atlas : *Bilder-atlas zur Einführung in die antike Kunst*, Leipzig, 1886; Tahon, *Le camp des Grecs devant Troie*, dans l'*Annuaire du Cercle pédagogique des professeurs sortis de l'Université de Louvain*, 1905-1906, p. 18 et suiv.

Baumeister, *Bilderhefte aus dem Altertum*, Munich, 1889; Engelmann, *L'œuvre d'Homère illustrée par l'art des anciens*, traduit de l'allemand par Benloew, Paris, 1891; Perrot et Chipiez, *Histoire de l'art*, t. VI : *La Grèce primitive, l'Art mycénien* Paris, 1894; t. VII : *La Grèce de l'épopée* (1899); Overbeck, *Galerie heroischer Bildwerke der alten Kunst*, Braunschweig, 1853; Bender, *Klassische Bildermappe*, Darmstadt, 1893.

s'explique pour ainsi dire de lui-même. Malheureusement, bien des maîtres l'entendent autrement. Après avoir longtemps abusé de la grammaire au point de ne voir dans les plus beaux passages que l'application des règles les plus diverses, ils tombent dans un autre excès : ils se perdent dans des digressions historiques ; ils étouffent la pensée du poète sous le poids d'explications tirées de la vie politique, militaire et religieuse des anciens ; rencontrent-ils le nom d'une arme, sans utilité aucune pour l'interprétation, ils entrent dans des détails si complets et si minutieux que maître et élèves ressemblent à des antiquaires analysant quelque vieilleries dans un musée archéologique⁽¹⁾. Toute beauté littéraire et morale leur échappe. Notons-le bien : les explications réelles, même les plus sobres, sont seulement de mise, si elles sont nécessaires à l'intelligence d'un passage ou si elles rendent l'enseignement plus vivant et plus intéressant.

Au lieu de donner des explications souvent longues et peu claires, il vaut mieux, si on le peut, montrer une gravure, une photographie, une œuvre d'art, ou faire un dessin au tableau noir : on parle à l'œil, l'intelligence saisit mieux, et la mémoire retient plus sûrement.

Pour le premier chant de l'*Iliade*, Menge⁽²⁾, un des promoteurs de l'enseignement intuitif et artistique, se contente de dessiner le plan de la plaine de Troie et de montrer à ses élèves des figures représentant Apollon (v. 45), Athéné (v. 194), Zeus (v. 528), Héré (v. 538), Calchas (v. 69), un autel (v. 440), un vaisseau grec (v. 432) et un *ἀμφικύπελλον* (v. 584) : à cet effet, il se sert de ses deux ouvrages, de Baumeister et de Bender.

Menge, tout en demandant qu'on choisisse avec tact et mesure les reproductions d'œuvres d'art, veut — et c'est de l'intuition d'un autre genre — qu'on habitue les élèves à se représenter, dans leur réalité même, les moindres détails d'une scène qui n'est qu'en partie décrite. L'habile pédagogue, que j'ai vu à l'œuvre dans une de mes visites scolaires en Allemagne, a parfaitement raison. Comprend-on la réponse de Zeus à Thétis, si l'on ne rétablit pas tout un jeu muet, que l'on soupçonne aisément grâce aux allusions du poète ? « Ah ! certes, dit le père des dieux, de fâcheux accidents se produiront, si tu m'excites à quereller Héré ; car elle m'irritera par des paroles outrageuses. Déjà même, sans autre raison, elle ne cesse de m'attaquer en présence des dieux immortels, et m'accuse de favoriser les Troyens dans les combats. » A ces mots, Zeus s'arrête évidemment : il espère que Thétis voudra peut-être s'éloigner pour ne pas le mettre

(1) Buchholz, dans la 13^e *Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreussen*, p. 288. Weissenfels, *Handbuch*, p. 315. fait la même observation.

(2) R. Menge, *Anschaulicher Unterricht und Kunstunterricht*, dans les *Lehrproben*, 38. p. 75.

dans cette triste situation ; mais comme elle reste fortement attachée à ses genoux, il continue : « Mais retire-toi maintenant, de peur qu'Héré ne te surprenne ; j'aurai soin d'accomplir ce que tu souhaites. » Ici, Thétis donne à entendre par un signe négatif (*ἀνανεύει*) que cette promesse ne lui suffit pas ; aussi Zeus ajoute-t-il d'un ton brusque et maussade : « Eh bien ! pour que tu n'en puisses douter, je te confirmerai ma promesse par un signe de tête ; c'est de ma part, pour les immortels, la marque la plus significative ; car elle est irrévocable, infaillible, et ne reste point sans effet, la parole que j'ai confirmée par un signe de tête. » Le poète ne rappelle expressément que l'action qui suit alors : « Il dit, et il abaissa ses sombres sourcils. »

Comme pour la grammaire et pour le vocabulaire, on fait, de temps en temps, à un moment opportun, un exercice de récapitulation portant sur les *realia* : par exemple, on revoit tout ce qu'on a appris, presque sans s'en douter, sur l'organisation de l'état et de la société, sur les institutions religieuses ou militaires, etc.

Voici un essai de répétition, sous forme interrogative, de tout ce que le poète nous dit de la royauté et de la religion. Il porte sur les 317 premiers vers du 1^{er} chant.

I. *La royauté.* — Quelle forme de gouvernement trouvons-nous dans l'*Iliade*? — La royauté. — De qui le roi reçoit-il sa dignité? — De Zeus. — Prouvez-le par une épithète. — *Διοτρεφής*. — Donnez une autre épithète appliquée au roi. — *Δίφιλος*. — Que désigne-t-elle? — La protection toute spéciale dont Zeus entoure les rois.

Le roi s'appelle *βασιλεύς*. Quel autre titre Homère lui donne-t-il? — *Ἄναξ*. — Que signifie ce titre?

Quel est l'insigne de la royauté? — Le sceptre. — Montrez-le par une épithète appliquée aux rois. — *Σκηπτουχοι*.

Le roi est tout d'abord *le chef de l'État*. Prouvez-le. — V. 78 et v. 180. — Qui a le droit de convoquer l'assemblée du peuple? — Devant Troie, le généralissime a surtout ce droit. Cependant un autre chef peut aussi la convoquer de sa propre autorité. — Montrez-le. — Vers 54. — Où le peuple se réunit-il? — Auprès des vaisseaux (v. 305). — Comment les assistants s'y tiennent-ils? — Ils sont assis. — Et l'orateur? — Il se lève. — Cette règle est-elle toujours observée? — Non, v. 305. — Pourquoi cette exception? — Il n'y a plus de délibération proprement dite, mais bien une querelle privée ; les deux chefs échangent des paroles outrageuses. — Que tient l'orateur en main? — Un sceptre. — Que savez-vous du sceptre? — La tige est en bois, mais garnie de clous d'or. — D'où tirez-vous ces renseignements? — Vers 234, v. 246. — Qui a le droit de parler? — Chacun peut, semble-t-il, parler dans l'agora, même pour combattre l'avis du roi (v. 230). — Qui use de ce droit? — D'ordinaire, les chefs. — N'y a-t-il pas une exception? — Oui, Calchas prend la parole ; mais il y est

invité par Achille. — L'orateur jouit-il de la liberté de la parole? — Oui. — Prouvez-le. — V. 225, par exemple. — Quelle est la compétence de l'*agora*? — Elle est appelée à délibérer sur toutes les questions d'intérêt général, comme le prouvent les v. 15 et 51. — Quel est le pouvoir de l'assemblée? — Elle approuve, v. 22; elle assiste passivement à la querelle d'Agamemnon et d'Achille; mais c'est la seule attitude qu'elle pouvait prendre dans ce cas. — Comment se manifeste l'approbation de l'*agora*? — Par des acclamations ou un murmure approbatif. — Comment lève-t-on la séance? — Il suffit qu'une personne se lève pour rompre l'assemblée (v. 305).

Le roi est, en outre, *chef de l'armée*. Comment les différents rois grecs se partagent-ils le commandement militaire? — Chacun commande son peuple, et la direction générale appartient à Agamemnon. — Montrez-le. — V. 179; v. 79. — Les rois conservent-ils une certaine liberté individuelle? — Oui, nous voyons qu'Achille insulte Agamemnon, tout en lui obéissant. — Pourquoi fait-on la guerre? — Vers 154. — A qui appartient le butin? — Il est mis en commun et distribué, v. 125. — Les chefs sont-ils avantagés? — Oui, ils reçoivent, outre leur part dans le butin, un présent honorifique, un don volontaire, *γέρας*. — Un exemple? — V. 184-185 (cf. v. 167). — Peut-on racheter les prisonniers? — Exemple? — Quel est le sort le plus affreux qui puisse échoir à un guerrier tombé sur le champ de bataille? — Citez le passage (v. 4 et 5). Cf. *Les Rois*, I, ch. XVII, v. 46.

Le roi est enfin *juge*. — D'où tirez-vous ce renseignement? — Du v. 238. — Quel est le symbole de la puissance judiciaire? — Le sceptre.

En résumé, qui porte le sceptre? — Les rois, les prêtres, les juges et les orateurs. — Que concluez-vous de là? — Le sceptre était, en général, le signe de toute fonction publique.

II. *La religion*. a) *Le culte intérieur*. — Quel est le premier sentiment qui doit se trouver dans le cœur de l'homme? — La crainte révérentielle devant la grandeur de la divinité. — Exprimez-le par un verbe. — *Αιδεῖσθαι*.

b) *Le culte extérieur* comprend la prière, les sacrifices et les serments.

1° *La prière*. — Quelle espèce de prière trouvons-nous dans les 317 premiers vers? — Une supplication, v. 37. — De combien de parties se compose-t-elle? — De trois parties : a) l'invocation du dieu auquel on s'adresse; b) les motifs pour lesquels on s'adresse à lui; c) l'objet de la demande. — Qui les dieux écoutent-ils favorablement? — Quiconque leur obéit (v. 218). — En exauçant une prière, font-ils acte de miséricorde? — Non, ils s'acquittent d'une dette contractée par les offrandes qu'ils ont reçues. — Un exemple? — Vers 39 et suiv.

Les prières comprennent souvent des vœux. Où est-il question de vœux ? — Vers 65, 93.

2° *Les sacrifices*. — Pourquoi offre-t-on ici des sacrifices ? — Pour obtenir une faveur. — Exemple ? — Vers 315. — Quelle est la cérémonie préparatoire de tout sacrifice ? — Une purification. — Montrez-le par un exemple. — Vers 313 : les Grecs se purifient complètement par un bain, dont l'eau est ensuite jetée loin du camp.

Qu'offre-t-on aux dieux ? — 1° La fumée, *κνίσση*, qui s'élève vers le ciel quand on brûle une victime, et qui emporte avec elle l'odeur ou le fumet de ce que l'on brûlait. — 2° Des victimes. Quels animaux immole-t-on ? — Des taureaux, des chèvres (v. 41) et des agneaux (v. 66), c'est-à-dire des animaux domestiques dont la chair sert de nourriture à l'homme. — Brûle-t-on tout l'animal ? — Non, on ne brûle que des morceaux des cuisses, des reins, *μηρία*. — Par quel adjectif désigne-t-on la qualité requise dans les victimes ? — Par *τέλειος*, parfait, exempt de défauts. Combien de victimes immole-t-on ? — Le nombre des victimes dépend de l'importance du sacrifice. — Qu'est-ce que les Grecs offrent à Apollon ? — Des hécatombes parfaites de taureaux et de chèvres.

3° *Le serment*. — Citez un exemple de serment promissoire. — Vers 234.

c) *Les prêtres*. — Quels sont les termes dont le poète se sert pour désigner le prêtre ? — *ὁ ἀρητήρ* et *ὁ ἱερεύς*. — Quelle est la valeur exacte de ces deux termes ? — Quelles sont donc les fonctions du prêtre ? — 1° Il adresse des prières à son dieu (v. 35) (1) ; 2° il lui offre des sacrifices dans le temple qu'il lui a élevé (v. 40) ; 3° il interprète la volonté divine par l'inspection des entrailles des victimes (v. 62). — Quels sont les insignes du prêtre ? — Le sceptre et les bandelettes.

Y a-t-il des prêtres dans le camp des Grecs ? — Non. — Quel prêtre connaissez-vous ? — Chrysès. — Où a-t-il son sanctuaire ? — De qui est-il le prêtre ?

Les dieux tirent-ils vengeance de l'outrage fait à leurs prêtres ? — Exemple ?

d) *Les devins*. — Quel devin connaissez-vous ? — Calchas. — Que savez-vous de lui ? — Vers 69 et suiv.

Qui donne la grâce d'interpréter la volonté des dieux ? — Apollon (v. 72).

Combien d'espèces de devins Homère distingue-t-il ? — Il distingue le *μάντις* ou *οἰωνοπόλος*, qui interprète le vol des oiseaux ; l'*ἱερεύς*, qui

(1) Un peu plus loin, on pourra dire qu'il prie et intercède auprès de son dieu pour le peuple et pour les particuliers qui le lui demandent.

interprète les entrailles des victimes ; et l'ὄνε ροπέλογε, qui tire des présages de ses propres songes.

INTERPRÉTATION LITTÉRAIRE (1). — L'analyse littéraire, toujours importante, l'est surtout quand on lit un poète. Elle aura, sans conteste, le pas, dès que la langue et le vocabulaire n'arrêteront plus guère l'élève. On sait comment les bons maîtres procèdent, soit qu'ils considèrent l'épopée dans son ensemble, sous le rapport de l'action, des personnages, du merveilleux, de la disposition et du style, soit qu'ils en examinent certaines parties, telles que les narrations, les descriptions et les discours. Je n'ai pas à insister sur des choses aussi connues, mais bien à relever certains points sur lesquels on glisse trop légèrement, et à mettre en garde contre certains écueils.

Tout d'abord, n'isolons pas notre étude d'Homère de celle des autres écrivains, et faisons tous les rapprochements littéraires possibles (2). Ensuite, apprenons à nos élèves à bien étudier le caractère des personnages, à pénétrer dans leur âme au point qu'ils puissent se replacer en esprit dans leur situation, penser, sentir, parler et agir comme eux, et qu'ils soient remplis tour à tour d'admiration, de pitié, de terreur et de mépris. S'ils scrutent ainsi le cœur humain, s'ils découvrent les sentiments qui l'animent et les passions qui l'agitent, s'ils y saisissent les mobiles qui sollicitent la volonté, ils ne manqueront pas de faire un retour sur eux-mêmes et de sonder leur âme pour l'assainir et l'ennoblir (3). Qui ne voit qu'une analyse ainsi comprise est, par sa nature, essentiellement morale? Elle dépose dans chacun de bons sentiments ; or les bons sentiments sont, comme on l'a dit, les germes des bonnes actions.

Voulons-nous éviter des fautes trop souvent commises? D'abord, soyons toujours nets et précis : pas de phrases creuses et rouflantes ; ensuite, ne nous faisons pas une loi de tout louer et de regarder Homère comme absolument exempt de défauts ; enfin, pour bien le juger, reportons-nous au milieu de la civilisation que le poète nous peint dans toute sa naïveté et qui correspond à peu près à l'enfance de l'individu. A notre époque, les passions, sans être moins violentes peut-être, savent au besoin se dissimuler ou faire la part des convenances sociales. Il n'en était pas de même de ces hommes primitifs. C'est la colère de l'enfant qui s'exhale avec violence. Dès lors, on

(1) Widal, *Etudes littéraires et morales sur Homère, L'Iliade*, Paris, 1863 ; Bougot, *Etude sur l'Iliade d'Homère* (invention, composition, exécution), Paris, 1888 ; Kammer, *Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Ilias*, Paderborn, 1906 ; Grimm, *Homers Ilias*, Berlin, 1895.

(2) von Hagen, *Parallelen zur Ilias für den praktischen Unterricht*, dans les *Lehrproben*, 17, p. 55-58.

(3) Heussner, *Zur homerischen Psychologie (Die Thersites-Szene im Unterricht)*, dans les *Lehrproben*, 10, p. 38-44.

s'explique le langage d'Achille, dont la crudité nous choquerait, si nous n'y voyions pas une preuve de la parfaite vérité que le poète a su mettre dans la peinture de cette époque primitive de la nation grecque. Autre exemple de couleur locale. Le poète nous fait l'histoire du sceptre d'Agamemnon, qui, fabriqué par Héphaïstos, a passé tour à tour dans les mains de Zeus, d'Hermès, de Pélops, d'Atrée, de Thyeste et enfin du roi de Mycènes. Ces détails nous paraissent longs et superflus. Ils ne l'étaient pas pour les héros que chantait Homère : ces hommes attachaient, comme on l'a dit, le plus grand prix à tout ce qui touchait leur armure ; ils avaient pour leurs armes cet amour de l'ouvrier pour son outil, de l'artiste pour son pinceau, de l'Arabe pour sa monture.

L'analyse littéraire que le maître fait au fur et mesure de la lecture, ne le dispense nullement de revenir, à certains moments, sur un nombre assez considérable de vers, voire même sur un ou plusieurs chants, soit pour étudier plus spécialement le plan du poème ou certaines questions de quelque étendue, telles que le développement d'un caractère ou d'une passion, soit pour synthétiser des observations faites çà et là. Le premier chant terminé, on en examine, par exemple la disposition générale, on en défend l'unité, on l'apprécie comme exposition, on groupe les différentes scènes qui se ressemblent ou s'opposent, on note le caractère et le rôle des dieux et des héros, etc. Autre exemple. Les comparaisons sont si nombreuses dans Homère qu'on a pu dire que, réunies, elles forment un tableau presque complet et de la nature en Grèce et des travaux de la paix pendant l'âge homérique. Rien n'est plus intéressant que de rapprocher un certain nombre d'entre elles : multiplicité et variété, objet et but, qualités distinctives sous le double rapport du fond et de la forme, tels sont, rapidement indiqués, les points de vue auxquels on peut se placer dans une telle étude. De même encore, on compare des descriptions ou des récits de bataille ; on met en parallèle soit Achille et Hector, soit Agamemnon et Priam, etc.

MÉTRIQUE. — Quant à la *métrique*, le professeur s'en occupe pratiquement en faisant scander, et il a soin de systématiser, quand le moment lui semble propice, les observations éparses.

CONCENTRATION. — Est-il nécessaire d'attirer l'attention spéciale des maîtres sur la *concentration* de l'enseignement dans l'interprétation d'Homère ? Déjà, à plusieurs reprises, j'ai recommandé de ne jamais perdre de vue ce point si important. Les rapprochements entre l'*Iliade* et l'*Enéide* s'imposent tout naturellement, et, bien compris, portent tant sur le fond que sur la forme. Non moins intéressants sont ceux qu'on peut faire entre l'épopée homérique et un drame français. L'étude de l'*Art poétique* de Boileau, si aride et si sèche en elle-même,

devient vivante, si on tient compte d'Homère, de Virgile et, en général, des divers auteurs inscrits au programme.

Comme le cours d'*histoire* a pour objet le moyen âge à partir des croisades et les temps modernes, on peut, par exemple : 1° caractériser brièvement la guerre dans le cours des temps, en se plaçant aux points de vue suivants : causes des guerres, recrutement des troupes, armement, stratégie, types de général et de soldat, résultats ; 2° faire revivre, en les comparant, les différentes classes de la population aux trois époques ; 3° étudier le mouvement des idées religieuses et morales en prenant notre poète pour point de départ.

L'étude de la *géographie* homérique se fait d'autant plus aisément que les élèves voient en ce moment l'Asie et répètent l'Europe.

L'interprétation des comparaisons d'Homère oblige le professeur à s'appuyer sur les connaissances des élèves en *sciences naturelles*.

Bref, sans que je doive insister, un bon maître profitera largement de l'étude de l'*Iliade* pour relier entre eux les divers enseignements.

EXERCICES DE SYNTHÈSE. — Comme exemple de synthèse, je ferai d'abord une répétition générale du premier chant ; j'étudierai ensuite les dieux et les héros dans le même chant.

A. RÉPÉTITION GÉNÉRALE SUR LE PREMIER CHANT.

1° Contenu du premier chant.

1. Quels sont les faits de l'avant-scène ?

Il y a près de neuf ans que les Grecs, dont les vaisseaux avaient été conduits par Calchas (v. 70-72), assiègent Troie pour venger Ménélas (v. 158). Des pays et des cités dépendant de l'empire de Priam sont tombés en leur pouvoir (v. 164), entre autres Thèbes, ville sacrée d'Eétion (v. 366). Lors du partage de ce dernier butin, Chrysis, fille de Chrysis, est échue à Agamemnon (v. 369), tandis qu'après le sac d'une autre ville, Briséis a été donnée à Achille (v. 392).

2. Résumez le premier chant. — L'élève doit bien montrer la suite et l'enchaînement des idées.

3. Quels sont donc les faits ? — Sous une forme concise, on dira : l'insulte faite à Achille provoque sa colère, et sa colère amène sa retraite. — Il est de règle de résumer le premier chant par les deux mots, *λοιμός* et *μήνις*.

4. Où se passent les événements racontés ? — Tour à tour, devant Troie, à Chrysis et dans l'Olympe.

5. En combien de jours ? — En 21 jours. — Montrez-le. — Le 1^{er} jour, Chrysis est repoussé par Agamemnon ; le 10^e jour, l'assemblée est convoquée ; le 11^e, Ulysse revient de Chrysis ; le 21^e, Thétis se rend auprès de Zeus.

6 Quels sont les *caractères principaux*? — D'une part, Achille, Agamemnon et Nestor; de l'autre, Zeus, Apollon, Héré, Athéné, Thétis et Héphaïstos.

7. a) Quels sont les *sentiments* qu'on trouve dans le 1^{er} chant? — L'amour paternel (Chrysès), l'amour maternel (Thétis devant son fils et devant Zeus), l'amour filial (Achille, et un peu Héphaïstos). — L'amitié (Achille). — L'amour de la patrie (Nestor). — La piété (Chrysès, les Grecs à Chrysé, Achille).

b) Quelles sont les *émotions* qu'on y éprouve? — La douleur (Chrysès, Achille, Briséis, Thétis, les dieux); la joie (les dieux).

c) Quelles sont les *passions* du 1^{er} chant? — La colère (Achille et Agamemnon); la vengeance (Chrysès, Agamemnon, Achille); l'orgueil (Achille et Agamemnon); l'avidité (Agamemnon); la jalousie (Héré).

8. Quel *enseignement moral* le poète nous donne-t-il (1).

D'une part, nous voyons non seulement des vertus à imiter, par exemple l'amour paternel, l'amour maternel, l'amour filial, etc., mais encore des défauts à éviter, tels que la colère, l'avidité, etc. L'enseignement moral ressort ici de la vraie expression des sentiments et des passions.

D'autre part, la morale consiste dans les réflexions que le poète prête dans telle ou telle circonstance à ses héros. Ainsi Achille dit (v. 218) que « les dieux écoutent favorablement quiconque leur obéit » ὅς γε θεῶν ἐπιπειθήταί, μάλα τ' ἔκλυον αὐτοῦ, pensée que nous trouvons dans les *Psaumes*, 145, 19.

9. Quels sont les détails de la vie *antique* que le poète relève ici? — La royauté (ses pouvoirs et l'assemblée du peuple); la religion (culte intérieur et culte extérieur: prière, sacrifice, serment; prêtres, temples, dieux), le repas, la guerre (causes et résultats) et la navigation.

10. Quels sont les *faits anciens* rappelés, abstraction faite de ceux qu'il faut connaître pour comprendre dès le début l'épopée? — La lutte de Pirithoos, Dryas, Cénéee, Exadios, Polyphème (et Thésée?) contre les Centaures (v. 262); le complot d'Héré, Poséidon et Pallas contre Zeus (v. 399); la chute d'Héphaïstos précipité de l'Olympe (v. 590).

11. Quel *ordre* le poète a-t-il suivi? — L'ordre chronologique. Il ne l'a abandonné qu'une fois, pour couper le récit de la remise de Chryséis de telle façon qu'il mentionne le départ d'Ulysse immédiatement après l'altercation des rois, mais qu'il insère les détails de cette mission entre l'entrevue d'Achille avec sa mère (c'est l'épilogue de la querelle des rois) et la démarche de Thétis auprès de Zeus (c'est l'origine de la querelle des dieux). — Pourquoi cette disposition? — Le

(1) Je n'ébauche que la réponse. Il est aisé de la développer convenablement.

poète a eu un double but ; d'une part, il a rempli heureusement l'intervalle des douze jours qui s'écoulent entre les plaintes d'Achille à sa mère et la démarche de Thétis ; d'autre part, en faisant succéder une scène paisible, riante même, comme le festin, à l'entretien si émouvant entre Achille et sa mère, il détend l'âme du lecteur et le prépare à la démarche de Thétis, dont le résultat sera si grave pour les Grecs.

12. En combien de parties *se divise* le 1^{er} chant ? — En deux, dont l'une se passe sur la terre, l'autre dans l'Olympe.

13. Quelles sont les scènes de même genre qu'on trouve dans le premier chant ? — *a)* La dispute des chefs et la querelle du ménage olympien (¹) ; *b)* les deux prières de Chrysès, toutes deux exaucées ; *c)* la douleur de Chrysès et celle d'Achille.

Quelles sont les scènes qu'on peut, au contraire, opposer ?

a) La dispute des chefs aboutit à une rupture violente entre eux, rupture grosse de conséquences ; la querelle des dieux s'aplanit au milieu du rire inextinguible des immortels.

b) Chrysès, par ses prières, demande à Apollon d'abord de frapper les Grecs de la peste, ensuite de les délivrer de ce fléau.

c) Apollon provoque, dans son courroux, la dispute des chefs ; il charme et égaie les dieux.

d) A la description de la peste s'oppose celle du festin.

e) Zeus est tour à tour grand et petit.

14. Où Apollon est-il présent dans le premier chant (²) ? — A la

(1) A noter que de part et d'autre il s'agit des droits du pouvoir suprême ; que le serment de Zeus est comme le redoublement du serment d'Achille et que l'intervention même d'Héphaïstos entre les deux divinités n'est pas sans analogie avec celle de Nestor entre les deux héros. Voyez Croiset, *Histoire de la littérature grecque*, vol. cité, p. 108 de la seconde édition. En se plaçant à un autre point de vue, on remarquera que, dans la plainte du héros, la querelle nous est retracée une seconde fois : elle était en drame tout à l'heure ; elle est maintenant en récit (*Id.*).

(2) On aurait tort de relever, au collége, toutes les contradictions qu'a signalées l'école anti-unitaire. Il suffit, me semble-t-il, de montrer, d'une part, la suite et l'enchaînement des idées du premier chant, partant son unité ; de réfuter, d'autre part, deux ou trois objections plus ou moins motivées. J'ai, plus d'une fois, constaté que de bons élèves trouvent eux-mêmes certaines contradictions ou incohérences : il ne faut pas alors renoncer à les leur expliquer. Ainsi, en lisant avec quelque peu d'attention, ils remarqueront qu'Héphaïstos, précipité du haut de l'Olympe, met un jour entier avant d'atteindre la terre, tandis qu'Athéné descend au camp des Achéens avec la rapidité de la pensée ; ils verront aussi que Zeus se vante de l'emporter sur toutes les divinités, alors que nous venons d'apprendre que, sans le secours de Thétis et de l'Hécatonchire, il eût été enchaîné par Poséidon, Héré et Athéné. Dans ce cas, il est facile de faire observer aux élèves que « la légende des dieux offre, dans l'ensemble de l'*Illiade*, des contradictions ou, si l'on aime mieux, des variations successives que l'on peut diviser en deux classes distinctes. Les premières sont inhérentes à la nature même de la théogonie ancienne ; les secondes sont dues à la volonté du poète. » (V. Terret, *Homère, Etude historique et critique*, Paris, 1899, p. 157). Comme le dit en riant Jäger (*Pro Domo*, Berlin, 1894, p. 224) à propos de la chute d'Héphaïstos, les dieux vont vite, lentement, en voiture ou sans voiture, au gré d'Homère, qui tient compte chaque fois de l'effet à produire.

fois, d'abord devant Troie et en Éthiopie ; ensuite à Chrysé et en Éthiopie. — Comment s'explique-t-on cette contradiction ? — Elle s'explique par la nature même de la conception religieuse des Grecs. « En effet, comme la société homérique se représentait la vie divine sous deux aspects successifs et souvent opposés, c'est-à-dire tantôt avec des passions humaines, tantôt avec des facultés surnaturelles, elle devait nécessairement attribuer parfois au même personnage deux rôles irréconciliables en apparence (1) »

D'où vient Athéné, quand elle arrête le bras d'Achille ? — Du ciel, *οὐρανόθεν*. — Où sont cependant tous les dieux ? — Chez les Éthiopiens. — Comment expliquer cette contradiction ? — On peut dire qu'il y a là, de la part du poète, un oubli, oubli bien pardonnable, comme on en trouve dans plus d'un poète moderne ; ce n'est, du reste, qu'un simple détail, sans influence sur le développement de l'action principale (2).

2^o Phases de la querelle entre les deux chefs.

Nous l'avons vu : dans le 1^{er} chant, le poète nous fait assister à toutes les phases de la querelle entre les deux chefs de l'armée ; il en montre l'*origine*, le *progrès* et le *dénoûment*. Insistons donc sur ce point.

Quelle est la cause profonde de cette querelle ? — L'opposition des deux caractères en présence (3) : Achille est rempli du sentiment de

(1) Voyez Terret, p. 157. C'est ce que fait remarquer Ameis, dans l'*Appendice* de son édition (Leipzig, Teubner), p. 20 : au point de vue religieux, la divinité est partout : au point de vue plastique, elle n'est qu'un être humain idéalisé. Au fond, la contradiction signalée ici ne provient que de l'opposition entre le sentiment religieux et le sentiment plastique.

(2) On peut aussi dire que *οὐρανόθεν* (v. 195, v. 208), est un terme général, qui ne désigne pas un endroit déterminé et qui veut donc dire simplement : au ciel, partout et nulle part (Jäger, *Pro Domo*, p. 224). — Quant à la difficulté que présente *ἐκ τοῦ*, du v. 493, elle a dû être résolue lors de l'interprétation de ce passage. Dans les v. 488 et suiv., le poète décrit, sans en marquer le point de départ, le courroux d'Achille, qui n'est indiqué que par un seul mot, v. 429. Par conséquent, *ἐκ τοῦ* signifie à partir de là, c'est-à-dire du moment qu'a précisé Thétis (v. 425), et qui est rappelé indirectement dans les vers précédents, simple développement de *χολόμενον* (v. 429). — Il est inutile, ce me semble, d'insister davantage sur cette difficulté. Je ne l'ai relevée que pour répondre, s'il le fallait, à un partisan de Lachmann. On est bien tenté de la résoudre en disant avec Jäger (ouv. cité, p. 224) : « Depuis quand donc ? » Il y avait une fois », disent les vieux contes, qu'on ne doit pas non plus lire avec la montre ou le calendrier en main. »

(3) Dans l'analyse détaillée, le professeur a dû faire remarquer que le caractère des deux chefs, Agamemnon et Achille, nous est connu au moment où éclate la dispute, que font pressentir les craintes de Calchas. Agamemnon s'emporte aisément : il n'entend nullement se dessaisir d'une récompense qu'il a reçue ; il rudoie un prêtre qui est venu en suppliant lui redemander sa fille ; il semble ne pas s'inquiéter des souffrances de son peuple. Achille, au contraire, est pris de compassion pour les siens ; il convoque une assemblée à l'effet de rechercher l'origine du fléau, et il se déclare prêt à protéger le devin contre n'importe qui. Nous voyons donc, d'un côté, l'autorité suprême qui ne s'appuie pas sur la valeur personnelle ; de l'autre, l'énergie décidée d'un subordonné vaillant entre tous.

sa valeur personnelle ; Agamemnon n'est pas moins fier de sa puissance. Le caractère de l'un et de l'autre étant tel, rien d'étonnant qu'Achille promette à Calchas son appui, dùt le devin, par sa réponse, offenser Agamemnon lui-même ; rien d'étonnant qu'à son tour Agamemnon exige *sur-le-champ* un dédommagement ; rien d'étonnant enfin qu'il suffise d'une protestation énergique, mais en somme encore calme d'Achille — abstraction faite du reproche de cupidité — pour qu'Agamemnon éclate et achève d'allumer la colère d'Achille.

Quels sont les moments qu'on peut distinguer dans le développement de la querelle jusqu'au paroxysme de la passion ?

1° Agamemnon exige *sur-le-champ* une compensation pour la remise de Chryséïs. Achille repousse ce dédommagement *immédiat* (1).

2° Agamemnon menace, si les Grecs ne lui donnent pas une autre récompense, d'aller enlever une captive à l'un des chefs, voire même à Achille, et ordonne, *en maître*, qu'un des chefs, y compris de nouveau Achille, conduise l'expédition. Achille, fort de sa valeur personnelle et des services qu'il a rendus aux Atrides, déclare qu'il renonce à la guerre et qu'il retourne à Phthie.

3° Agamemnon menace d'enlever à Achille sa captive Briséis pour le punir de sa présomption. Achille, bondissant de colère, tire son épée du fourreau pour en percer Agamemnon.

Athéné arrête son bras, mais laisse un libre cours à sa colère, qui s'épanche en insultes.

L'intervention d'Athéné était-elle nécessaire ? — Oui, elle sauve Achille de tout reproche de faiblesse. Ce n'est pas par lâcheté qu'il renonce à se faire rendre justice. — Qui a envoyé Athéné ? — Héré, également favorable aux Grecs. — Le choix d'Athéné est-il heureux ? — La déesse de la sagesse est l'intermédiaire le plus propre à faire entendre au jeune héros les conseils de la raison. — Comment Héré apprécie-t-elle la querelle entre les deux chefs ? — Elle reconnaît qu'Achille a été *offensé*. — Quels sentiments le héros révèle-t-il ? — Des sentiments profondément religieux : il obéit à la déesse et maîtrise sa colère.

Si Athéné déconseille à Achille l'emploi des armes, que lui permet-elle ? — Elle lui permet de donner un libre cours à sa colère en paroles et en injures. — Achille profite-t-il de cette permission ? — Cette permission est trop bien appropriée à la nature du héros pour qu'il ne se hâte pas d'en user. Aussi, tout en lâchant le glaive qu'il avait déjà saisi, laisse-t-il échapper de nouveau un torrent d'injures et de reproches contre Agamemnon. — Comment peut-on excuser

(1) Précédemment, le professeur a fait ressortir la différence de ton chez les deux adversaires. Ainsi, malgré la passion qui le domine, le jeune héros sait montrer avec calme l'impossibilité de donner *sur-le-champ* une autre récompense.

Homère d'avoir mis de tels propos dans la bouche d'Achille? — Le poète peignait les mœurs de son temps. — Quel serment terrible le héros profère-t-il? — « Aussi vrai que ce sceptre ne reverdira plus, un jour viendra où les Grecs, accablés par le poids de la guerre, regretteront Achille, et où tu verras avec désespoir que tu ne peux les secourir. » — Quel effet important la querelle a-t-elle produit en s'envenimant? — Désormais Achille va s'abstenir de la guerre contre Troie. — Quels seront les résultats de cette abstention? — Ils seront graves; car une déesse vient de l'annoncer elle-même à Achille : καί ποτέ τοι τρίς τόσσα παρέσσειται ἀγλάα δῶρα ἕβριος εἴνεκα τῆςδε (v. 213-214).

Après Athéné, qui intervient? — Nestor. — Comment expliquez-vous cette intervention? — D'une part, Nestor ne pouvait intervenir plus tôt; car les débats ont été si violents qu'une intervention humaine eût été impossible; d'autre part, le roi de Pylos ne fait, semble-t-il, que répondre à Achille qui s'étonne de voir les Grecs se soumettre aux ordres d'Agamemnon, et qui les rend tous solidaires de l'insolence du roi des rois. — Le choix de ce médiateur est-il heureux? — Oui. Son *âge* et son *expérience* l'ont rendu l'oracle de ses compagnons d'armes. — Le caractère de Nestor ne fait-il pas contraste avec les précédents? — C'est la vieillesse opposée à la jeunesse, la raison à la passion, le calme et la douceur à la colère et à la violence. — Comment ce caractère se trouve-t-il en rapport de sympathie avec ceux d'Agamemnon et d'Achille? — C'est que la première partie de la vie de Nestor s'est passée au milieu des armes, dans de hardies aventures. — Quel avantage a-t-il sur eux? — Il a sur eux l'avantage de l'expérience, l'autorité de l'âge, jointe au charme d'une éloquence douce, naïve et vraie. — Que veut Nestor? — Il s'efforce d'amener les deux chefs à se réconcilier ⁽¹⁾. — Pourquoi échoue-t-il? — Les esprits sont trop échauffés et les cœurs trop aigris. — Pourquoi Agamemnon se refuse-t-il à tout accommodement? — Parce qu'Achille le brave et lui refuse son obéissance. C'est l'orgueil du chef souverain de l'armée qui parle par sa bouche ⁽²⁾. — Pourquoi Achille se montre-t-il également intraitable? — Il craindrait de paraître lâche et homme de rien (v. 293). C'est donc l'orgueil aussi qui l'arrête; mais un orgueil d'une autre nature, celui d'un jeune héros, dont la réputation de bravoure ne doit pas souffrir la moindre tache. Aussi, alors même qu'il déclare céder aux injustes prétentions d'Agamemnon sur Briséis, le fait-il dans des termes

(1) Le bon et vieux Nestor *prêche* la réconciliation; mais il ne propose aucun accommodement.

(2) Voyez comme il accentue le reproche de Nestor: il exprime quatre fois la même pensée.

menaçants et provoquants ; il lui lance un défi : « Si tu touches à quelque autre objet qui m'appartienne, ton sang coulera aussitôt » (v. 303).

En montrant ainsi le *crescendo* de la colère d'Achille, j'ai fait voir comment le héros passe de l'emportement à un profond et durable ressentiment.

Au fur et à mesure que la colère du jeune héros augmente, que le ressentiment s'empare de son âme et la domine, les *idées de vengeance* s'affirment et se précisent chez lui (1). Montrez-le. — 1° Quand Agamemnon menace d'enlever Briséis, Achille espère qu'un jour les Grecs tomberont en foule expirants sous les coups de l'homicide Hector (v. 240). 2° Au moment de l'enlèvement de Briséis, il compte bien que les Grecs seront bientôt réduits à combattre près de leurs vaisseaux (v. 344). 3° Dans sa prière à Thétis, il demande que Zeus consente à secourir les Troyens et que les Grecs, repoussés jusqu'à leurs vaisseaux, soient exterminés sur les bords de la mer (v. 408).

Appréciez la conduite d'Achille. — Dans l'impétuosité de sa passion, il va jusqu'à souhaiter la défaite de ses compagnons d'armes et de sa patrie : ce sont des sentiments indignes, mais humains (2).

En supposant qu'Achille ait le droit de se venger de l'affront qu'il a essuyé, — ce que nous, chrétiens, nous ne pouvons pas admettre, — le héros ne semble-t-il pas être exagéré dans sa demande ? — Oui. — Pourquoi le croyez-vous ? — Thétis ne s'appuie guère que sur les *services* qu'elle a rendus, et Zeus ne se décide que pour des *motifs personnels*, et encore ne le fait-il qu'à son corps défendant.

Voyons les *torts* de chacun des deux héros. Qui est le plus coupable ? — Agamemnon. — Prouvez-le. — 1° Athéné reconnaît l'ὄβρις d'Agamemnon (3) : il a outragé, dit-elle, Achille (v. 214). 2° Achille, malgré sa colère, consent à obéir à Athéné et repousse dans le fourreau sa grande épée (v. 215). 3° Sur les exhortations de Nestor, il laisse enlever Briséis (v. 297).

L'enlèvement de Briséis est-il une faute ? — Oui. — Faites-le voir. — 1° Achille en a annoncé toutes les conséquences ; 2° Nestor, homme d'âge et d'expérience, a montré à Agamemnon l'injustice de sa conduite, et lui a demandé de laisser Achille en possession d'une récompense due à son courage ; 3° Achille, ce ferme rempart des Grecs dans cette guerre funeste, a droit à d'autant plus d'égards et d'honneurs que sa vie sera de courte durée (4).

(1) On pourrait montrer de même que le *sentiment de l'autorité* s'accuse de plus en plus chez le roi des rois.

(2) Chaignet, *Les héros et les héroïnes d'Homère*, Paris, 1891, p. 93.

(3) Agamemnon est d'autant plus coupable qu'Achille s'est déclaré prêt à le dédommager plus tard au triple et au quadruple.

(4) En se plaçant à un autre point de vue, on remarquera qu'Agamemnon, dans son égoïsme, n'est pas capable d'un sacrifice.

Mais quels sont les *torts* d'Achille ? — 1° Il irrite Agamemnon, quand il promet de protéger Calchas, même contre le roi des rois, qu'il met ainsi directement en cause. 2° Il le blesse en lui reprochant sa cupidité, avant qu'Agamemnon l'ait menacé. — Ce sont là, en effet, des *faits* établissant la culpabilité d'Achille, qui méconnaît et brave l'autorité de son chef (1). Qu'en pense Nestor ? — Il reconnaît aussi certain tort chez Achille, puisqu'il demande qu'il ne s'obstine pas à lutter en face avec le roi (v. 277).

3° Le premier chant considéré comme exposition.

Quelles parties y distingue-t-on ? — a) L'invocation ; b) la proposition ; c) l'exposition.

Reprenons chacune d'elles. — a) A qui Homère s'adresse-t-il ? — b) Que se propose-t-il de chanter ? — c) Quel est, d'un mot, le résumé du premier chant ? — La *colère* d'Achille. — Qu'amène sa colère ? — Sa retraite. — Lui suffit-il de priver les Grecs du secours de son bras ? — Non, il veut encore que Zeus les punisse, en mettant la force du côté des Troyens, jusqu'à ce que les Grecs réparent l'affront qu'on lui a fait et le comblent d'honneurs ; grâce à sa mère, le jeune héros obtient le consentement de Zeus. — Quels sont donc les deux *faits* importants du premier chant ? — La *colère d'Achille*, cause de sa retraite, et la *décision de Zeus*, qui donne à cette colère une gravité exceptionnelle, qui fait prévoir une grande action. — Citez les vers qui résument tout le premier chant. — Vers 508-510 :

« ἀλλὰ σὺ πέρ μιν τίσον, Ὀλύμπιε μητίετα Ζεῦ·
τόφρα δ' ἐπὶ Τρώεσσι τίθει κράτος, ὄφρ' ἂν Ἀχαιοὶ
υἷόν ἐμὸν τίσωσιν, ὀφέλλωσιν τέ εἰ τιμῆ. »

d) Quels sont les *héros Grecs* que nous apprenons à connaître ? 1° Achille et Agamemnon, dont le caractère est nettement dessiné ; 2° Nestor, qui représente ici le sentiment général ; 3° Ulysse, chargé de reconduire Chryséïs ; 4° Patrocle, le fils de Ménoétius, fidèle ami d'Achille ; 5° Ajax et Idoménée, cités comme des héros de valeur ; enfin 6° Ménélas, que les Achéens veulent venger.

En somme, il y a très peu de personnages, et des deux acteurs principaux, c'est Achille qui concentre sur lui toute notre attention. *Pourquoi nous intéressons-nous à lui ?* — Il est choisi par Héré pour apaiser Apollon ; il s'engage à protéger un devin contre Aga-

(1) A un moment même, Agamemnon, tout menaçant qu'il est, semble prêt à revenir sur ses prétentions hautaines et égoïstes, quand il dit : « Nous reparlerons de cela plus tard. » Mais Achille, dans sa colère, n'entend que la menace.

memnon, le roi des rois ; il se plaint amèrement, et avec raison, de l'ingratitude du roi de Mycènes, alors qu'il rend de si grands services à l'armée ; une déesse, la déesse de la sagesse, reconnaît les torts d'Agamemnon et trouve légitime la colère du jeune héros ; le sage Nestor le proclame le rempart des Grecs ; malgré les torts qu'on a envers lui, malgré la violence de sa colère, il sait se maîtriser, quand, obéissant à Athéné, il repousse son épée dans le fourreau, ou quand, condescendant à la demande de Nestor, il déclare qu'il ne s'opposera pas à l'enlèvement de Briséis.

Notre intérêt augmente encore, au moment où Achille remet Chrysis. Les hérauts sont « pleins d'effroi et de respect » : leur attitude est une preuve du rôle considérable d'Achille dans l'armée et de l'injustice de leur mission. Achille nous touche par l'accueil affable qu'il leur fait. Il respecte leur caractère et ne les enveloppe pas dans sa haine pour Agamemnon. Nous lui savons gré de cette modération, de cette équité. Enfin, il n'est pas jusqu'à Briséis dont le regret, exprimé par un seul mot, ne parle en faveur d'Achille.

Dans la scène entre Thétis et Achille, le jeune héros nous attendrit par la réflexion douloureuse qu'il fait sur sa courte destinée.

Enfin, si Thétis croit que l'outrage fait à son fils est assez grand pour qu'elle puisse implorer Zeus ; si le maître des dieux, malgré les orages domestiques auxquels il s'expose de la part d'Héré, prend l'engagement solennel de donner satisfaction au héros ; si, par suite de cette promesse, une querelle violente éclate dans le ménage olympien, Achille grandit à nos yeux et excite en nous un intérêt toujours croissant.

e) Quels sont les *héros Troyens* ? — Le roi Priam et Hector, qui portera de rudes coups aux Grecs.

f) Quelles sont les *femmes* dont le nom figure dans le premier chant ? — Chrysis, fille de Chrysis, donnée en récompense à Agamemnon, et Briséis, qui, enlevée à Achille par Agamemnon, suit à regret les deux hérauts. Outre ces deux captives, il est fait brièvement mention de Clytemnestre.

g) Après le monde *humain*, voyons le monde *divin*. Quelles sont les *divinités* favorables aux *Troyens* ? — 1° Zeus, qui fait droit à la demande de Thétis ; 2° Apollon, qui frappe les Grecs de la peste et suscite la querelle ; 3° Thétis, qui implore Zeus en faveur de son fils.

Quelles sont les *divinités* qui protègent les *Grecs* ? — *Héré* suggère à Achille l'idée d'assembler les Grecs ; elle cherche, de concert avec *Athéné*, à calmer les deux chefs ; plus tard, elle querelle son époux, parce qu'elle soupçonne le but de la visite de Thétis.

Le monde divin est donc divisé, lui aussi, et l'on peut prévoir que « la décision souveraine de Zeus n'aura pas un effet immédiat et que

la résistance d'Héré provoquera un retard, si non un arrêt complet dans la marche de l'action princiale (1) ».

Montrez *l'intervention* des dieux. — Apollon lance ses traits sur les Achéens pour venger son prêtre; Héré inspire à Achille la pensée de convoquer les Grecs; Athéné descend du ciel pour arrêter le bras d'Achille prêt à frapper Agamemnon; Thétis répond à l'appel d'Achille pour assurer sa vengeance. Ce sont là, chaque fois, des *actes importants*.

Sous quelle forme les dieux apparaissent-ils aux héros? — Athéné et Thétis apparaissent, sans emprunter la forme de mortelles. Elles sont reconnues seulement de celui à qui elles ont affaire, d'Achille. Le surnaturel prend chez Homère quelque chose de naturel.

En résumé, dit M. Vidal (2), « le sujet est exposé, le nœud est formé, l'intrigue nouée, les caractères principaux sont posés, tels qu'ils se développeront plus tard, tant du côté des hommes que du côté des dieux. »

h) *Episodes*. — Il est dans le premier chant, selon la remarque de M. Bougot (3), un certain nombre de scènes que l'on pourrait retrancher sans nuire à la clarté de l'exposition; ce sont, par exemple, la purification de l'armée achéenne, le départ d'Ulysse pour Chrysé, son arrivée dans cette ville, les cérémonies pieuses dont il s'acquitte. Toutefois ces scènes ont aussi leur importance; en effet, si le premier chant sert d'exposition à l'*Iliade*, il contient aussi un petit drame particulier, le conflit entre Agamemnon et Chrysès ou Apollon, dont la démarche de Chrysès est comme l'exposition, la peste comme le nœud, les expiations accomplies par Ulysse, au nom de l'armée, comme le dénoûment. » Le poète élargit donc le sujet: il retarde ainsi l'action pour ménager et tenir en suspens la curiosité du lecteur.

L'exposition est faite presque en entier sous la forme d'un *drame*; aussi la narration et la description n'y sont que choses secondaires. Les personnages parlent et agissent sous nos yeux. En somme, dans les vingt-et-un jours, il y a peu de faits; mais ce qui remplit tout ce premier chant, ce sont les discours. Pas de dialogues coupés, mais une série de discours complets (4).

4° *Observations littéraires de détail.*

1. En lisant et en expliquant Homère, on a analysé les *discours*, les *narrations* et les *descriptions*. Il n'y aura plus lieu de revenir sur

(1) Terret, p. 153.

(2) Vidal, p. 49.

(3) Bougot, p. 464.

(4) M. Croiset, *Pages choisies d'Homère*, Paris, 1896, p. XV.

ces points; tout au plus, reprendra-t-on certaines observations pour les grouper convenablement.

Ainsi, on rappellera d'un mot, par exemple, la simplicité du langage de Chrysès, le ton impérieux et insultant d'Agamemnon, qui repousse sa demande, la véhémence des paroles des deux héros aux prises, l'éloquence douce, naïve, vraie, un peu verbeuse de Nestor, le discours si habile d'Ulysse, qui ne compromet ni lui-même, ni Agamemnon, qui s'en tient au fait, et se tire habilement d'une mission fort délicate, etc.

Comme exemple de *narration*, on pourra citer l'enlèvement de Briséis : c'est un récit admirable de vérité et de naturel.

Enfin, on notera que la *description* est, chez notre poète, *narrative* : ainsi, quand il retrace le sacrifice offert par Ulysse et ses compagnons à Apollon, il saisit le moment où les personnages accomplissent des actions relatives à la religion (1).

2. Comme on retrouve souvent répété mot pour mot ce qui a été dit précédemment, il conviendra de relever la chose. Ainsi, les vers 373-379 sont une répétition textuelle des vers 13-16 et 22-25 (2); de plus, le reste est déjà connu du lecteur. En général, il ne faut pas chercher dans Homère cette précision dont les modernes sont si partisans. Ce poète se permet souvent des redites que notre goût plus sévère, mais moins gracieux, s'interdirait absolument. Au surplus, si les répétitions sont parfois longues et vicieuses, celle-ci choque moins, parce qu'elle sert à nous montrer l'abandon, la confiance avec laquelle le fils épanche sa douleur dans le cœur de sa mère.

3. Après avoir expliqué cette répétition, on rapprochera quelques vers pour montrer que le poète se sert souvent de *formules toutes faites*. Par exemple : τὸν δ' ἀπαμειβόμενος προσέφη πόδας ὠκὺς Ἀχιλλεύς (v. 84, 215) ou κρείων Ἀγαμέμνων (v. 130, 285) ou νεφεληγερέτα Ζεὺς (v. 560). — τὸν δ' ἠμείβετ' ἔπειτα (v. 121, 172, 413, 544, 551). — ὧς ἔφατ', ἔδδεισεν δ' ὁ γέρον (v. 33) ou βοῶπις πότνια Ἥρη (v. 568). Cf. 595. — ὧς ἔφατ' εὐχόμενος, τοῦ δ' ἔκλυε (v. 43, 457; cf. 357). — ἦ τοι ὃ γ' ὧς εἰπὼν, κατ' ἄρ' ἔξετο. Τοῖσι δ' ἀνέσιγη (v. 68 et 101). — ὃ σφιν εὖ φρονέων ἀγορήσατο καὶ μετέειπεν (v. 73 et 253). — κρατερόν δ' ἐπὶ μῦθον ἔτελλεν (v. 25, 326, 379). — « Cela nous paraît, dit M. Croiset (3), d'une monotonie étrange et tout à fait contraire à l'idée même que nous nous faisons de l'art de composer. Différents de nous à cet égard, les auditeurs d'Homère aimaient cette phraséologie traditionnelle, qui donnait aux récits plus de majesté. »

(1) Sortais, *Ilios et Iliade*, Paris, 1894, p. 349.

(2) De même les v. 208-209 sont la répétition des v. 195-196.

(3) *Pages choisies d'Homère*, p. xv.

4. Des formules toutes faites, on passera aux *épthètes*.

Les dieux et les héros sont qualifiés des mêmes *épthètes*, qui reviennent donc toujours sans motif dans le contexte. Ainsi Ἀχιλλεύς : πόδας ὠκύς. — Ἀγαμέμνων, ἀναξ ἀνδρῶν, εὐρύ κρείων. — Ζεὺς : τερπικέραυνος, ἀστεροπητής, ὑψιβρεμέτης, νεφελιγερέτα, μητίετα. — Ἥρη : λευκώλενος, ἠύκομος, πότνια, etc.

Autre observation. La plupart des *épthètes* sont des *épthètes* de nature, exprimant les propriétés essentielles des objets (1). Ainsi la mer est « retentissante, bruyante, profonde », etc. (2); les vaisseaux sont « creux, noirs, rapides », etc. (3).

On fera remarquer que ce poète aime à noter les couleurs des objets : encore un goût de l'enfance. Ce qui attire surtout ses regards, c'est le blanc et le noir : les blanches voiles, les bras blancs, le sang noir, le vin noir. Cependant d'autres couleurs ou nuances sont relevées : l'aurore aux doigts rosés, le flot empourpré, la mer grisâtre.

5. Les *comparaisons*, qui sont à leur place dans une grande description, sont sévèrement bannies du 1^{er} chant, où le poète fait retentir l'éclat de la colère d'Achille ou les menaces de Zeus (4). On ne trouve, en effet, aucune de ces belles comparaisons qu'il prodigue parfois ; celles qu'on y lit ne sont qu'indiquées ; elles ne sont pas développées : ὃ δ' ἦε νυκτὶ εἰκώς, v. 47. — ὅσσε δ' ἐοῖσι πυρὶ λαμπετόωντι εἰκτην, v. 104. — καρπαλίμως δ' ἀνέδου πολυῆς ἀλός, ἤστ' ὀμίχλη, v. 359.

B. LES DIEUX ET LES HÉROS DANS LE PREMIER CHANT.

Je me borne ici à un canevas. En classe, tout doit être trouvé par les élèves. Il est aisé de formuler et de varier les questions. On demande, par exemple : Quel est le caractère d'Achille ? Chacun relève l'un ou l'autre trait, avec preuves à l'appui, et le groupement méthodique se fait comme dans l'exercice de disposition, lors de la préparation d'un devoir de style. Ou bien : Quel reproche Agamemnon adresse-t-il à Achille ? Quelle qualité lui reconnaît-il ? Ou bien : Comment Achille accueille-t-il les hérauts ? Ou bien encore : Dégagez de tel fait ou de tel passage le caractère d'Achille.

(1) Nos « préférences sont pour les *épthètes* de circonstance, parce que, rendant le côté mouvant des phénomènes, elles ont pour l'intelligence l'agrément de l'impression et de l'actualité. » (Sortais, p. 32.)

(2) Ἡ θάλασσα (*mare*) : πολύφλοισβος, ἠχήεσσα. — ἡ ἄλις (*sal*) : δῖα, βαθεῖα, ἀτρύγετος, πολὴ. — πόντος (*prontus, altum*) : οἶνοψ. — τὸ κῦμα : πορφύρεον.

(3) κοίλη, μέλαινα, κορωνίς, θοή, ὠκυπόρος, ποντοπόρος, εἶση.

(4) Sortais, p. 340.

LES DIEUX EN GÉNÉRAL.

1. *Caractères généraux.* — Les dieux d'Homère sont des hommes, exception faite de la puissance (v. 581) et de l'immortalité (αἰὲν ἕόντες, v. 209).

2. *Organisation physique et morale.* — a) *Forme.* Les dieux ont la forme humaine. Le poète nous parle des épaules d'Apollon (v. 45), des yeux d'Athéné (v. 200), des mains de Thétis (v. 361, v. 501), du menton, de la tête, des cheveux, des sourcils, des mains et des genoux de Zeus (v. 427, 500, 501, 524, 528, 530, 567), et du pied d'Héphaïstos (v. 591).

Athéné apparaît sous sa forme naturelle à Achille ; mais elle n'est visible qu'à lui seul. Il en est de même de Thétis.

b) *Instincts et appétits.* Les dieux mangent, boivent et prennent leur repos la nuit.

c) *Passions et sentiments.* Les dieux gémissent (v. 570), jouissent des sons de la lyre et de la voix des Muses (v. 603), et rient (v. 599). — Zeus soupire (v. 517). — Héré sourit (v. 595), elle a pitié des Grecs (v. 56), elle est saisie de crainte (v. 568), elle est affligée (v. 586), et elle a besoin d'être consolée (v. 573 et suiv.). — Apollon est courroucé (v. 44, 64, 75), mais il prend plaisir à entendre le péan des Grecs (v. 599).

La ruse (v. 540), la dissimulation (v. 542), les soupçons (v. 561), les voies de fait (v. 567), tout cela se voit chez les dieux.

En un mot, on retrouve dans le ciel toutes les passions et toutes les petitesse des hommes.

d) Les immortels ne peuvent pénétrer les pensées de Zeus (v. 549).

3. *Vie privée :* a) *Mariage.* Zeus est marié, mais l'entente ne règne guère entre les époux divins : nous assistons (v. 540-583) à une altercation conjugale dans l'Olympe devant des tiers, au moment où les dieux vont se mettre à table.

b) *Demeure.* Les dieux habitent l'*Olympe* (1) : chaque ménage a son logis à part, sa demeure, toute de métal, construite par Héphaïstos. C'est là que les immortels se retirent pour se livrer au sommeil. Preuve, v. 605-608 : « Quand le flambeau brillant du soleil eut disparu, les dieux allèrent se coucher, chacun dans la demeure qu'Héphaïstos, l'illustre boiteux, lui avait construite avec une merveilleuse habileté. »

4. *Vie publique.* a) La constitution de l'Olympe est *monarchique* :

(1) Il suffit de rappeler d'un mot l'un ou l'autre passage (on a l'embarras du choix : vv. 18, 44, 402, 425), et de citer les v. 494 et suiv. : « Lorsque brilla la douzième aurore, les dieux immortels retournèrent dans l'Olympe tous ensemble, et précédés de Zeus. Thétis monta au vaste ciel et jusqu'à l'Olympe, et trouva le fils de Cronos, assis loin des autres dieux, sur le plus haut sommet de l'Olympe aux cimes nombreuses. »

Zeus, le père des dieux et des hommes, règne et gouverne (v. 494-495).

b) On y observe le *cérémonial des cours*, comme le prouvent les v. 533-535 : « Tous les dieux à la fois se levèrent en présence de leur père : pas un n'osa l'attendre à son arrivée, tous allèrent au-devant de lui. Alors Zeus s'assit sur son trône. »

c) On y tient des *assemblées*. Zeus déclare (v. 549) que, dans certains cas dont il est juge, il consulte les dieux. A la fin du chant, le poète nous fait le récit d'une réunion des dieux ; toutefois ce n'est pas un conseil véritable, puisqu'il n'y a ni convocation, ni délibération.

5. *Occupations* a) A part Héphaïstos, qui travaille (v. 607), les dieux se contentent de délibérer sur les choses humaines, de regarder du haut de l'Olympe ce qui se passe sur terre, d'intervenir de différentes façons.

Comment interviennent-ils? — Ils interviennent comme 1° *conseillers*. — Héré suggère à Achille l'idée de convoquer l'assemblée des Achéens (v. 55). Athéné décide Achille à remettre l'épée dans le fourreau (v. 220). A ces faits, vient s'ajouter le témoignage d'Achille, qui nous dit (v. 63), comme si l'on commençait déjà à en douter, que Zeus recourt aux songes pour éclairer les hommes.

2° *Bienfaiteurs*. — Agamemnon rapporte la force d'Achille à une source divine (v. 178). Apollon envoie aux Achéens un vent favorable (v. 479). Zeus a comblé de gloire Agamemnon (v. 279), et on reconnaît qu'il peut accorder la victoire sur les Troyens (v. 128).

3° *Consolateurs*. — Thétis console son fils, après l'enlèvement de Briséis.

4° *Vengeurs*. — Du haut des airs, avec ses flèches, Apollon envoie dans l'armée grecque une redoutable peste, pour la punir de l'outrage fait à son prêtre (v. 48-52). Zeus, à la demande de Thétis, promet de venger Achille, outragé par Agamemnon (v. 523).

b) « Les *festins* constituent, dans l'Olympe, un des passe-temps favoris. On y prend fort au sérieux cette sorte de jouissance, tenant à la savourer à loisir et dans sa plénitude. Ainsi, une querelle menaçait-elle d'éclater, à l'heure du repas, entre Zeus et Héré, ce qui préoccupe Héphaïstos, il le dit en toute sincérité à sa mère (v. 575), c'est qu'un incident aussi fâcheux ne lui gâte son dîner (1). »

Les festins divins se prolongent tout le jour ; on rit et l'on se divertit en entendant la lyre d'Apollon et la voix des Muses (v. 603-604).

Il arrive aux dieux de quitter l'Olympe pour prendre place à un banquet, chez un peuple favori, les Ethiopiens (v. 423). Ils s'absentent alors pendant douze jours : ils prennent donc leurs vacances.

(1) Delorme, *Les hommes d'Homère*, Paris, 1871, p. 31.

ZEUS (1).

1. *Mythe* (2). — a) Le fils de Cronos faillit être enchaîné par Héré, Poséidon et Pallas-Athéné; mais Thétis vint à son secours et appela le géant aux cent bras. b) Un jour qu'Héphaïstos voulait défendre Héré, Zeus le saisit par le pied et le précipita du haut de l'Olympe.

2. *Rôle*. — Zeus se laisse fléchir par Thétis et promet d'exterminer sur leurs vaisseaux une foule d'Achéens. Il se querelle avec Héré

3. *Epithètes*. — a) πατήρ ἀνδρῶν τε θεῶν τε (v. 544); b) ὑψιβρεμέτης (v. 354), τερπικέραυτος (v. 419), κελαινεφής (v. 397), νεφεληγερέτα (v. 511), αἰγίοχος (v. 202 et 222); c) μητίετα (v. 175 et 508); d) εὐρύσπα (v. 498). De là on conclut aux attributions physiques et morales de Zeus.

4. *Portrait physique*. — « Zeus abaissa ses sombres sourcils : les cheveux du dieu, tout parfumés d'ambrosie, s'agitèrent sur sa tête immortelle (v. 528-530). »

5. *Caractère*. — Zeus est tour à tour *grand* et *petit* : *grand*, car il ébranle l'Olympe en secouant sa chevelure et en fronçant ses sourcils; *petit*, car, d'une part, il nous apparaît comme un époux débonnaire et craintif, qui finalement devient un vrai despote; d'autre part, il est moins préoccupé de la justice que des services rendus.

6. *Réflexions*. — Comme le dit le P. Sortais (3), « le portrait qu'Homère nous a tracé de Zeus, offre, parmi des traits indignes de la divinité, quelques linéaments admirables. Le poète nous montre Zeus embrassant le monde « de son vaste regard », il lui décerne le qualificatif sublime de « père des dieux et des hommes ». La puissante majesté du dieu est fortement exprimée dans les vers rappelés plus haut, qui, dit-on, inspirèrent à Phidias l'imposante statue de Zeus d'Olympie. Ces images ou ces épithètes ne seraient pas déplacées dans le symbolisme chrétien. Ce sont là des échos affaiblis, mais fidèles encore de la grande voix de la tradition, qui, après avoir retenti, claire et distincte, au sein du monde patriarcal, finit par se voiler après la dispersion des races. »

HÉRÉ.

1. *Mythe*. — A deux reprises, elle s'est insurgée contre Zeus.

2. *Rôle*. — Elle inspire à Achille la pensée de convoquer les

(1) Sortais, p. 315, fait un parallèle entre Zeus et Agamemnon. De même qu'Agamemnon est roi des rois, Zeus est dieu des dieux. Comme Agamemnon, il est chatouilleux sur le principe d'autorité. Son pouvoir, pas plus que celui d'Agamemnon, n'est subi sans protestation.

(2) Il m'a paru inutile de renvoyer aux passages d'Homère, chaque fois qu'il s'agissait soit du mythe d'un dieu, soit de son rôle.

(3) Ouv. cité, p. 303.

Achéens en assemblée, parce qu'elle a pitié d'eux. Elle envoie Athéné arrêter le bras d'Achille, parce qu'elle chérit à la fois et le fils de Thétis et Agamemnon. Elle surveille les actes de son époux, et lui cherche querelle, parce qu'elle a deviné que Thétis s'est concertée avec lui.

3. *Epithètes*. — Βοῶπις πότνια (v. 551 et 568), χρυσόθρονος (v. 611), λευκώλενος (v. 195, v. 208, v. 595).

4. *Portrait physique*. — Comme il ressort des épithètes, le poète ne fait allusion qu'à ses bras blancs et à son regard profond et immobile (1).

5. *Caractère*. — Héré est une femme acariâtre, jalouse, soupçonneuse, qui compte la querelle au nombre des moyens d'arriver à ses fins (2). — Notons quelques traits bien féminins. 1° Quoi qu'elle en dise, sa curiosité de femme la porte à empiéter sur le domaine de son époux. 2° Elle feint d'ignorer une partie de la vérité (v. 540) : « Qui d'entre les dieux, esprit rusé, s'est encore concerté avec toi? » Elle sera cependant la première à nommer Thétis. 3° Elle connaît l'exagération (v. 541) : « Tu te plais toujours à former des résolutions secrètes, loin de moi ; de toi-même, tu ne m'as encore jamais dit la pensée que tu médites. »

ATHÉNÉ.

1. *Mythe*. — Elle a pris part à la conspiration des dieux contre Zeus.

2. *Rôle*. — Elle arrête Achille au moment où il va percer de son épée Agamemnon.

3. *Epithète*. — Γλαυκῶπις (v. 206).

4. *Caractère*. — Athéné est une déesse pacifique ; elle fait entendre au jeune héros les conseils de la raison.

APOLLON.

1. *Rôle*. — Le fils de Zeus et de Léto atteint de ses flèches pendant 9 jours l'armée des Grecs. Il fait cesser la peste et envoie un vent favorable aux Grecs. Il charme les immortels par le jeu de la lyre. Chrysé, Cilla, Ténédos, Sminthe (?) sont sous sa protection spéciale, et Calchas lui doit la science divinatoire.

2. *Epithètes*. — Φοῖβος, Σμινθεύς, ἀργυρότοξος (v. 37), ἐκηβόλος (v. 14 et 21), ἐκατηβόλος (v. 75), ἐκάεργος (v. 474), Διίφιλος (v. 86).

(1) Voyez Hild, dans le *Dictionnaire* de Daremberg et Saglio, 26^e fasc., p. 687.
(2) Bougot, p. 366.

3. *Caractère.* — Apollon est *redoutable* : il venge Chryssès en châtiant violemment les Grecs.

THÉTIS.

1. *Mythe.* — Seule parmi les immortels, elle vint au secours de Zeus, quand les autres habitants de l'Olympe voulurent l'enchaîner, et elle brisa ses liens, après avoir appelé en toute hâte dans le vaste Olympe le géant aux cent bras (v. 395 et suiv.).

2. *Rôle.* — Elle console Achille et fléchit Zeus, qui s'engage à mettre la force du côté des Troyens, jusqu'à ce que les Achéens réparent l'affront fait à son fils.

3. *Epithètes.* — Θυγάτηρ ἀλίοιο γέροντος ; ἀργυρόπεζα (v. 538).

4. *Caractère.* — Thétis apparaît comme une *mère tendre et dévouée*. Elle cherche à lire dans l'âme de son fils bien-aimé, s'associe aussitôt à sa douleur, embrasse d'avance sa cause, quelle qu'elle soit ⁽¹⁾. Pour réussir auprès de Zeus, en femme du monde habituée à fréquenter les grands, elle attend prudemment le retour des dieux ; devant Zeus, elle fait à peine valoir la justice de sa cause ; elle n'agite que la question de personne et elle est pressante ⁽²⁾.

HÉPHAÏSTOS.

1. *Mythe.* — Le fils de Zeus et d'Héré voulut un jour défendre sa mère : Zeus le saisit par un pied et le précipita des parvis célestes. Héphaïstos roula pendant tout un jour, et, au coucher du soleil, il tomba presque sans vie dans Lemnos, où les Sintiens le recueillirent aussitôt après sa chute (v. 590 et suiv.).

Architecte de l'Olympe, il construisit avec une merveilleuse habileté la demeure de chaque dieu (v. 607).

2. *Rôle.* — Il console sa mère chérie et verse le nectar aux dieux.

3. *Epithètes.* — Περικλυτός Αμφιγυής (v. 607).

4. *Caractère.* — L'illustre boiteux est *plaisant* : il excite le rire des immortels. Bon fils, il console sa mère et fait acte de déférence envers son père en conseillant à Héré la docilité et en rappelant le châtiement qu'il a encouru lui-même pour être un jour intervenu en sa faveur.

LES HÉROS.

On donne le nom de héros aux rois et aux princes, aux chefs et à leurs compagnons d'armes, mais aussi à tous les combattants, enfin

(1) Vidal, p. 40.

(2) Bougot, p. 365.

en général à tous ceux qui se distinguent par la force, le courage, la prudence, l'habileté.

Les héros sont honorés du titre d'enfants de Zeus, parce qu'ils sont l'objet particulier des soins de ce dieu.

Ils ont en partage la bravoure et l'art de la parole. Les plus valeureux savent attendre l'ennemi avec calme, avec résolution. L'assemblée du peuple est pour le guerrier un théâtre de gloire : témoin le prestige oratoire de Nestor (v. 264 et suiv., cf. v. 268).

Les héros sont intéressés et avides : s'ils veulent prendre Troie, c'est, avant tout, pour avoir toutes les richesses d'Ilion et de Priam.

Les héros sont grands mangeurs et buveurs infatigables. Il n'y a pas de sacrifice sans repas abondant et sans copieuses libations.

ACHILLE.

1. *Passé.* — Le fils de Pélée et de Thétis est venu combattre avec ses Myrmidons dans les plaines de Troie pour venger l'affront que les Troyens ont fait à Ménélas et à Agamemnon. Il a pris part à la conquête de plusieurs villes. Sa valeur lui a valu un jour Briséis (v. 132 et suiv.).

2. *Rôle.* — Achille convoque le peuple en assemblée, prend sous sa protection Calchas, se querelle avec Agamemnon, se retire dans sa tente, laisse emmener Briséis, et demande à sa mère que Zeus se décide à secourir les Troyens.

3. *Epithètes.* — Πηλεΐδης (v. 1), διογενής (v. 489), Διίφιλος (v. 74), θεοσεκίσιος (v. 131), ποδάρχης (v. 121), πόδας ώκύς (v. 84), άριστος Άχαιών (v. 240), ώκύμορος (v. 417), μίνυθα (v. 416).

4. *Portrait physique.* — La chevelure du jeune héros est blonde (v. 197); or le blond passait pour de la beauté. Sa poitrine est velue (v. 189), ce qui était un signe de force.

5. *Caractère.* — Achille est : 1° *religieux*, comme le prouvent a) ses *paroles* : « Les dieux écoutent favorablement, dit-il (v. 218), quiconque leur obéit. » Un peu plus loin, il reconnaît que c'est Zeus qui donne la victoire aux valeureux guerriers (v. 128).

b) Ses *actes* : il recourt à un devin et le prend sous sa protection; tout entier à sa vengeance, il s'adresse à Zeus, par l'intermédiaire de sa mère.

2° *Vaillant.* — Sa vaillance est attestée a) par des *témoignages* : Calchas, en réclamant son appui, le dit assez; Agamemnon lui-même le reconnaît (v. 131, άγαθός, v. 178, κρατερός, v. 290, αιχμητής), et Nestor le proclame bien haut (v. 245, άγαθός, v. 280, κρατερός, v. 284 : μέγα πᾶσιν έρκος Άχαιοΐσιν); b) par des *faits* : Achille ne craint pas

Agamemnon (v. 90 et v. 300-303), et il soutient le plus lourd poids en cette rude guerre (v. 165).

3° *Généreux*. — Quoiqu'il tienne au gain, comme tous les héros de cette époque, il se contente d'une part médiocre (v. 167), et il offre à Agamemnon, en retour de l'abandon de sa captive, une large part, au choix, dans le butin de la prochaine victoire (v. 128).

4° *Compatissant*. — C'est lui qui, le premier, a pitié du malheureux sort des Grecs, frappés de la peste.

5° Plein d'une *tendre affection pour sa mère* : voyez-le devant Thétis.

6° *Sensible à l'amitié*. — Les liens qui l'unissent à Patrocle (v. 307, 336, 345), ne sont indiqués que d'un mot; mais il importe d'attirer dès maintenant l'attention des élèves sur ce point; car c'est l'amitié qui élèvera, transfigurera Achille.

7° *Courtois* : à l'égard des hérauts qui viennent prendre sa captive.

8° *Orgueilleux*. — a) Agamemnon dit de lui : « Cet homme veut dominer sur tous les autres, commander à tous, régner sur tous et donner des lois à tous » (v. 287-288). — b) Lui-même se proclame « le plus vaillant des Grecs » (v. 246). — c) Il brave et méconnaît l'autorité de son chef (v. 185, v. 293-296). — d) Il pleure (v. 349) : « Ces pleurs n'ont pas leur source dans la sensibilité du héros, mais dans son orgueil : ce sont les larmes de la vanité blessée et du *moi* impuissant pour le moment (1). »

9° *Irascible et violent* : a) dans ses paroles : sa colère vomit contre Agamemnon de sanglants outrages; b) dans ses actes : il veut percer de son épée Agamemnon; il jette son sceptre à terre; il abandonne l'armée; il demande à sa mère de le venger terriblement de l'affront qu'il a reçu.

Agamemnon dit de lui : αἰεὶ... τοὶ ἔρις τε φίλη, πόλεμοί τε, μάχαι τε, (v. 177).

10° *Avide de vengeance et de sang*. — Athéné, pour l'arrêter, lui fait entrevoir la perspective d'une réparation, d'une vengeance. Lui-même sacrifie ses compatriotes et ses frères d'armes, innocents d'ailleurs, à son amour-propre et à son orgueil offensé.

6. *Réflexions*. — « Homère n'a pas manqué d'ajouter au fond âpre du caractère d'Achille des éléments qui en adoucissent la rudesse. Achille est un étonnant mélange d'ombre et de lumière, de faiblesse et de grandeur, union vivante du réel et de l'idéal (2). »

(1) Vidal, p. 38.

(2) Sortais, p. 390.

AGAMEMNON.

1. *Passé.* — Le fils d'Atrée a épousé Clytemnestre.

2. *Rôle.* — Agamemnon, qui règne en souverain sur tous les Argiens et à qui obéissent les Grecs (v. 78-79), renvoie outrageusement Chrysès, se querelle avec Achille, cède Chryséïs, mais fait enlever Briséis.

3. *Epithètes.* — Εὐρυκρείων (v. 102), κρείων (v. 130).

4. *Caractère.* — Il est 1° *cupide* : il est « le plus insatiable des hommes » (v. 122), « passionné pour le gain » (v. 149); et il dévore le peuple dont il est roi (v. 231). Voilà ce que lui reproche Achille, et, de fait, nous voyons que, s'il cède Chryséïs, il réclame sur-le-champ un dédommagement.

2° *Peu religieux* ; car il est plein de mépris pour un prêtre et un devin ; il repousse rudement Chrysès, qui le supplie de lui rendre sa fille, et il rudoie Calchas, qui a révélé la volonté d'Apollon.

3° *Peu valeureux.* — Achille lui reproche de n'avoir pas le courage de s'armer en même temps que le peuple pour le combat, ni d'aller en embuscade avec les plus vaillants des Grecs, parce qu'il craint d'y trouver la mort (v. 226).

4° *Prompt à la colère.* — La demande de Chrysès l'irrite ; la déclaration de Calchas allume sa colère ; la réponse d'Achille, qui lui montre l'impossibilité de lui accorder immédiatement une compensation, ne fait qu'augmenter son courroux. Le poète peint en deux vers (v. 103-104) sa colère.

5° *Orgueilleux.* — Il est superbe dans ses paroles ; il se proclame, au dire d'Achille (v. 91), le plus puissant des Grecs ; en réalité, il n'hésite pas à déclarer qu'il est plus puissant qu'Achille ; il n'entend pas qu'un autre se dise son égal et se compare ouvertement à lui (v. 186-197). Rien d'étonnant s'il méconnaît les services du vaillant héros (v. 160), qui, lui, est le plus odieux de tous les rois (v. 176).

NESTOR.

1. *Passé.* — Il avait vu deux générations d'hommes, et il régnait sur la troisième. Il se joignit, pour combattre les Centaures, aux guerriers les plus braves, qui ne dédaignaient pas ses avis.

2. *Rôle.* — Il prêche la réconciliation entre les deux chefs.

3. *Epithètes.* — Ἡδυπέης, λιγύς Πυλίων ἀγορητής (v. 248).

4. *Caractère.* — Nestor est un vieillard *sage*, expérimenté, prudent, éloquent, « grand louangeur du passé, censeur inexorable de la bouillante jeunesse. » Il représente non seulement l'autorité qui s'at-

tache à l'âge, à la longue expérience, mais encore l'intérêt général de l'armée grecque, l'amour de la patrie.

RÉSUMÉ.

Comme le dit M. Vidal (1), « les caractères principaux sont posés, tels qu'ils se développeront plus tard, tant du côté des hommes que du côté des dieux. Parmi les premiers, l'orgueilleux Agamemnon, le sage Nestor, le fougueux, l'intraitable Achille. Parmi les dieux, le redoutable Apollon, la vindicative Héré, la pacifique Athéné, la tendre Thétis, le plaisant Héphaïstos, Zeus, tantôt si grand, tantôt si petit. »

5. — Sophocle (2).

LES TROIS GRANDS TRAGIQUES GRECS. — La tragédie grecque compte, on le sait, trois grands maîtres, Eschyle, Sophocle et Euripide. Qui des trois aura notre préférence? Eschyle est trop difficile pour des élèves de collège ou même de gymnase; aussi, de nos jours, les pédagogues n'en recommandent-ils plus la lecture (3). Euripide, au contraire, a de chauds partisans : ils font valoir qu'il est plus près de nous par ses qualités et ses défauts, et que c'est à lui que la tragédie moderne a emprunté le plus grand nombre de sujets (4). C'est vrai; mais Euripide est peut-être trop moderne pour qu'on puisse voir en lui un vrai représentant de la tragédie grecque; de plus, il a de graves et multiples défauts, même aux yeux de critiques indulgents; du reste, telle est la supériorité de Sophocle, qu'il serait injuste, alors que nous disposons seulement d'un petit nombre d'heures de grec, de donner à Euripide une place qui revient en tout point à son rival. Les pédagogues sont donc, en général, d'avis de rejeter Euripide (5).

(1) Vidal, p. 49.

(2) Ch. Muff, *Sophokles in der Schule*, dans *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1904, p. 65 et suiv.; H.-F. Müller, *Sophokles in der Schule*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1908, p. 1 et suiv.

(3) Kohl, p. 60, rejette Eschyle; mais il fait lire en classe une traduction des *Perses*, quand on interprète Hérodote, et il demande que les élèves de dernière année lisent en allemand les autres tragédies d'Eschyle. Schiller, p. 555, après avoir exposé les raisons qui font rejeter Eschyle, admet qu'on interprète *Agamemnon* ou les *Perses*, si l'on a une classe particulièrement bonne; encore faut-il, avant la préparation à domicile, donner aux élèves la signification de tous les mots inconnus et expliquer toutes les difficultés que présentent le fond et la forme.

(4) L. Mallinger, *Médée, étude de littérature comparée*, Louvain, 1897, p. 63.

(5) Ainsi pensent Eckstein, p. 465; Dettweiler, p. 66; Schrader, p. 462. Kohl, p. 60, veut que les élèves lisent, outre l'*Antigone*, soit une autre tragédie de Sophocle, soit un drame d'Euripide. Schiller, p. 555, prescrit Sophocle et Euripide dont on interprétera l'*Iphigénie en Tauride*, afin que les élèves sachent, dit-il, ce qu'Aristote veut dire en l'appelant le *τραγικώτατος*, et afin qu'ils puissent comparer cette pièce avec l'*Iphigénie* de Goethe. Weissenfels, *Handbuch*, p. 321, recommande la lecture d'Euripide.

TRAGÉDIES DE SOPHOCLE. — De Sophocle il ne nous est resté que sept tragédies : *Ajax*, *Antigone*, *Électre*, *Œdipe roi*, *les Trachiniennes*, *Philoctète*, *Œdipe à Colone*. Toutes ces pièces, excepté les *Trachiniennes*, la plus faible d'entre elles, méritent d'être lues; mais il en est trois qui se recommandent tout particulièrement : *Antigone*, offrant des traces sensibles de l'ancienne manière; *Œdipe à Colone*, la moins dramatique, mais pourtant une de celles dont le charme est le plus pénétrant, et *Œdipe roi*, regardé à juste titre comme le chef-d'œuvre de Sophocle (1).

INTERPRÉTATION (2). — I. Une *introduction* est nécessaire. Que comprendra-t-elle? a) Une courte biographie du poète et quelques mots sur l'histoire de la tragédie grecque; b) des notions nettes et précises sur l'organisation matérielle du théâtre; c) le résumé de la fable. Quoi qu'on pense des introductions, il n'est pas possible d'aborder la lecture d'une tragédie sans élucider ces points. Comment convient-il de les traiter pour ne pas tomber dans des défauts encore trop fréquents de nos jours?

1° Il ne suffit pas que la biographie de Sophocle soit courte, réduite aux points essentiels; il faut encore qu'elle soit faite d'une façon intéressante. On la dicte généralement : c'est une faute. L'élève est passif : sa main seule travaille, tandis que son esprit sommeille. L'habile directeur d'Iéna, Richter, que j'ai eu le plaisir de voir à l'œuvre pendant mes visites à son gymnase, comprend une telle leçon tout autrement (3). Au lieu de dicter ou d'exposer, il interroge ses élèves : il leur demande de lui dire tout ce qu'ils savent de Sophocle, soit par les lectures qu'ils ont faites, soit par les leçons qu'ils ont reçues. On est tout surpris de ce qu'ils peuvent fournir par eux-mêmes, et tout heureux de les voir rivaliser d'entrain pour donner, chacun, l'un ou l'autre détail. Le professeur rectifie, complète et met de l'ordre, en sorte qu'on arrive aisément à une biographie convenable. Les faits étant acquis, on tire, toujours au moyen de questions, des conclusions sur le caractère du poète. Si l'édition des élèves renferme le passage classique d'Ion de Chios, un contemporain, on le traduit, on l'interprète et l'on note les nouveaux traits qu'on y découvre. Enfin, le professeur montre aux élèves une photographie de la belle statue du musée de Latran qui « nous fait voir Sophocle dans

(1) A. Croiset et M. Croiset, *Histoire de la littérature grecque*, t. III. p. 237 et suiv.

(2) Delcroix, *Les tragiques grecs en rhétorique*, rapport présenté au Congrès de l'enseignement moyen tenu à Bonne-Espérance le 12 et 13 septembre 1905, p. 141 et suiv.

(3) G. Richter, *Zur Einführung in den griechischen Tragiker*, dans les *Lehrproben*, 7 et 10. p. 17. Voyez, pour la leçon sur la biographie de Sophocle, p. 73 du premier article de Richter.

la force de l'âge, l'air grave et doux, suivant sa pensée sans effort, le regard profond, mais non distrait (1). » Voilà une leçon pleine de vie et d'intérêt, qui fait travailler toute une classe.

A la biographie du poète se rattachent tout naturellement des notions fort discrètes sur l'origine et le développement de la tragédie grecque jusqu'à Sophocle. Ces questions ne sont pas étrangères aux élèves, qui les ont rencontrées, soit en étudiant les préceptes littéraires, soit en lisant l'*Art poétique* d'Horace. On les leur présente donc comme une simple répétition sous la forme interrogative.

2° Les antiquités scéniques ont été, dans ces dernières années, l'objet d'études si approfondies qu'un maître instruit, au courant des publications récentes (2), peut s'oublier dans une classe, donner nombre de détails minutieux et superflus, qui ne permettent plus à l'élève d'avoir une idée nette et précise de l'ensemble. Mais s'il comprend les besoins de sa classe, et s'il veut se mettre au niveau de ceux qui l'écoutent, il résistera à la tentation de passer pour un érudit, il ne se perdra pas dans des développements exagérés, il s'attachera seulement aux points importants. Écoutons à ce sujet Jäger (3), l'ancien directeur d'un gymnase de Cologne où j'ai passé des heures bien agréables et bien instructives : « Supposez, dit-il, qu'un Syracusain ou un Amphipolitain se rende pour la première fois à Athènes et aille au théâtre, accompagné de son hôte athénien. Demandez vous avec vos élèves ce que l'étranger remarquera, en gagnant sa place. Décrivez tout ce qui frappera ses regards, bien simplement, comme si vous l'observiez avec l'étranger, et comme si vous entendiez les renseignements que lui donne l'Athénien. » Le conseil de Jäger, pour paraître élémentaire, n'en est pas moins précieux ; car il retient le professeur dans de justes limites et lui permet de mettre de la vie dans son enseignement. Je n'ajouterai qu'un mot, persuadé que j'abonde dans son sens : pour compléter l'illusion, servez-vous, dirai-je aux jeunes maîtres, de dessins, de gravures, de photographies, ou, au besoin, d'un croquis au tableau. En un mot, soyez intuitif à outrance.

(1) A. et M. Croiset, p. 229.

(2) Dörpfeld und Reisch, *Das griechische Theater*, Leipzig, 1896 ; Navarre, *Dionysos, étude sur l'organisation matérielle du théâtre athénien*, Paris, 1895 ; A. Müller, *Das attische Bühnenswesen*, Gütersloh, 1902, et *Lehrbuch der griechischen Bühnenaltertümer*, Freiburg, 1886 ; Oehmichen, *Das Bühnenswesen der Griechen und Römer*, Munich, 1890, dans le *Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft* de Müller, tome V. 3^e partie ; Puchstein, *Die griechische Bühne*, Berlin, 1901 ; Engelbrecht, *Das antike Theater. Scenische Anschauungsmittel für den Gymnasialunterricht*, Wien, 1897. — F. Collard, *Introduction à l'étude de la tragédie grecque*, Louvain, 1885.

Hans Dütschke, *Anleitung zur Inszenirung antiker Tragödien, Sophokles, König Oedipus*, Leipzig, 1884.

Lachmann, *Umrisszeichnungen zum Sophokles*, Leipzig, 1873.

(3) O. Jäger, *Lehrkunst*, p. 429.

3° Une tragédie ne se comprendrait pas, si l'on n'avait soin, après quelques détails historiques, tels que la date de la représentation, la place qu'occupe la pièce dans l'œuvre entière de l'écrivain, l'accueil qu'elle a reçu, d'indiquer brièvement le sujet et les sources auxquelles il a été puisé. Veut-on encore savoir se borner et être vivant, qu'on se figure de nouveau notre Syracusain ou notre Amphipolitain s'entretenant sur ces points avec son hôte, jusqu'au moment où la pièce commence.

II. Me voici arrivé à la *lecture* même de la tragédie. Toute la méthode se résume dans ce simple conseil : insistez le moins possible sur les questions de syntaxe, de dialecte et de métrique; attachez-vous davantage à l'analyse littéraire. En un mot, comme le dit encore Jäger, efforcez-vous à faire de vos élèves des Athéniens ou plutôt des étrangers du v^e siècle, assistant à la représentation d'une pièce de Sophocle. On m'objectera peut-être que l'ancien directeur de Cologne poursuit, sous cette forme catégorique, un idéal impossible à réaliser. Peu importe; mais tâchons de nous rapprocher, autant que possible, de cet idéal, et nous réussirons dans nos efforts bien plus aisément qu'on ne le pense, si nous n'écrasons pas nos élèves sous le poids d'un commentaire copieux qui les empêche d'avoir une idée claire du drame entier, de l'apprécier et de le *goûter*.

L'étude de la *langue* prend peu de temps : les formes à expliquer ne sont pas nombreuses, et il suffit de préciser le sens de certains mots (1) et de résoudre quelques questions de syntaxe.

Pour la *métrique*, on s'appuie sur les connaissances que les élèves ont acquises en étudiant Horace.

(1) Exemple : « Sophocle, dans « Œdipe roi » désigne ainsi l'époque des pâturages d'été : « du printemps à l'Arcture » (v. 1137). Cette expression est inintelligible pour l'élève; ma conscience ne me permet donc pas de me contenter de cette traduction littérale. Je m'assure, d'abord, de ce qu'il sait de l'Arcture, ou plutôt, je constate qu'il n'en a aucune idée. « C'est grand dommage, car il n'est pas bien de ne voir dans le ciel étoilé qu'une surface tachetée. » Je lui montre, sur la carte du ciel, cette étoile magnifique et d'une lumière si douce, je l'exerce à la trouver le soir; mais cela ne me suffit pas. Que signifie « jusqu'à l'Arcture »? Je dois lui expliquer le lever d'une étoile ou d'une constellation; pour cela, je dois l'avoir compris moi-même.

Ce n'est pas tout : pourquoi le poète a-t-il recours à une expression si compliquée? Le lever de l'Arcture a lieu vers le 10 septembre; pourquoi ne pas dire : « jusqu'en septembre ». ou, puisqu'il est athénien « jusqu'en boëdromion »? J'explique qu'à cette époque, chaque cité grecque a son calendrier, de sorte que le poète athénien, qui fait parler à Thèbes un Corinthien, s'exposait à un étrange conflit; de gré ou de force, il devait recourir à un calendrier commun à tous les Grecs et commun à l'humanité, au calendrier astronomique. . de gré ou de force? Je crois que c'est plutôt de bon gré. J'essaie de faire comprendre à l'élève la beauté de cette époque, où le ciel étoilé parlait encore aux mortels un langage si éloquent; où toutes ces révolutions étaient suivies si attentivement, où les constellations servaient à calculer les saisons, la succession des veilles, la direction des voyages sur mer; où la connaissance de leur ordre éternel élevait les intelligences jusqu'à l'intention de la puissance éternelle qui s'y révèle. (Th. Zieliński, *Le monde antique et nous*, traduction par E. Derume. Louvain, 1909, p. 63).

Seuls les *chœurs* ⁽¹⁾ présentent de vraies difficultés sous tous les rapports. « Nos rhétoriciens « fin de siècle », dit Jäger ⁽²⁾, sont incapables de les traduire ⁽³⁾ : c'est donc au maître à le faire. » Cette affirmation est peut-être exagérée; quoi qu'il en soit, il est certain que les élèves ont besoin d'être aidés et soutenus ici tout particulièrement ⁽⁴⁾.

III. *L'analyse littéraire* ⁽⁵⁾ réclame toute l'attention du professeur. Les traités de littérature en indiquent la marche : ils précisent les points sur lesquels elle doit porter, tels que les qualités de l'action, la conduite de l'action, les personnages, le chœur, la forme; ils recommandent de mettre en relief et de fouiller, à l'un ou à l'autre point de vue, certaines scènes ou certaines parties; ils demandent enfin qu'on multiplie les comparaisons avec d'autres œuvres dramatiques. Pour moi, je voudrais qu'en suivant ces conseils, on s'attachât à faire découvrir par les élèves, d'une part, les lois générales de la tragédie grecque; d'autre part, la conception dramatique propre au poète qu'on étudie. Ce dernier point est d'une importance capitale. Ainsi, « le véritable ressort tragique pour Sophocle, c'est la volonté de l'être humain, la volonté raisonnable et réfléchie, celle qui fait l'homme et qui l'honore, alors même qu'elle le perd. Une résolution ferme et haute, appuyée sur des motifs parfaitement clairs, tel est le fond même du drame ou plutôt son âme. Supprimons par la pensée, dans une quelconque de ses pièces, la décision première et fondamentale du protagoniste, que celui-ci s'appelle Antigone ou Ajax, Électre, Œdipe roi, Philoctète ou Œdipe à Colone, et nous détruisons en fait toute l'action. Celle-ci n'est à proprement parler que le développement de cette décision au travers d'un petit nombre de circonstances qui la font valoir ⁽⁶⁾. »

IV. Les *répétitions* doivent être variées. Ainsi, on retraduit d'abord

(1) Brambach, *Die Sophokleischen Gesänge*, Leipzig, 1881; Gleditsch, *Die Cantica der Sophokleischen Tragödien*, Wien, 1883; Muff, *Die chorische Technik des Sophokles*, Halle, 1877; Hense, *Der Chor des Sophokles*, Berlin, 1877; Masqueray, *Théorie des formes lyriques de la tragédie grecque*, Paris, 1895.

(2) O. Jäger, p. 428.

(3) Kohl, p. 60. Weissenfels, *Handbuch*, p. 319, recommandent la même chose.

(4) Richter donne un exemple d'interprétation d'un chœur, *Lehrproben*, 10, p. 17. Voyez les *Instructions autrichiennes*, p. 108, et Schrader, p. 470.

(5) A. Croiset et M. Croiset, *Histoire de la littérature grecque*, t. III : Chaignet, *La tragédie grecque*, Paris, 1877; Patin, *Études sur les tragiques grecs*, Paris, Hachette, 4 vol.; le 1^{er} vol., consacré spécialement à Eschyle, renferme une histoire générale de la tragédie grecque; le 2^e volume s'occupe de Sophocle; le 3^e et 4^{me}, d'Euripide. Voyez aussi de Saint-Victor, *Les deux masques*, Paris, Levy, 2 vol. A. Müller, *Aesthetischer Kommentar zu den Tragödien des Sophokles*, Paderborn, 1904; S. H. Butcher, *Quelques aspects du génie grec*, traduction de N. Wallez, Louvain, 1909, p. 52 et suiv.; Allègre, *Sophocle, Étude sur les ressorts dramatiques de son théâtre et la composition de ses tragédies*, Paris, 1905.

(6) A. et M. Croiset, p. 245.

rapidement la tragédie, en partageant les rôles entre les élèves. On synthétise ensuite toutes les observations faites dans le cours des leçons consacrées à Sophocle et portant, par exemple, sur les points suivants : le choix du sujet, le développement de l'action, les caractères, le rôle du chœur, la valeur morale de la pièce, l'influence du pays natal, de l'éducation et des relations sociales sur la langue (par exemple, les expressions tirées de l'art nautique), la marque originale du style, le système dramatique en général, etc.

Chacune de ces questions est l'objet d'un exposé oral fait par un élève du haut de l'estrade et critiqué par ses condisciples et par le maître. Il est de règle de laisser les élèves traiter la question qu'ils préfèrent, et l'on observe qu'en général le partage se fait d'après la force de chacun ; d'ailleurs, il n'y aurait pas grand mal, si le même sujet était traité plus d'une fois (1).

En vue de ces répétitions, les élèves tiennent un cahier, du même genre que celui que j'ai recommandé pour d'autres auteurs.

Des sujets de rédaction sont aussi tirés de la tragédie étudiée : ces devoirs se font à domicile ou à l'étude, ou bien encore en classe même.

*
* * *

En exposant les principes qui doivent présider à l'interprétation des auteurs grecs, j'ai cru devoir, ici plus que pour le latin, multiplier les exemples et les modèles de leçons. Bien qu'on exagère l'état du grec qu'on dit *agonisant*, il est certain que cet enseignement ne donne pas les résultats qu'on est en droit d'en attendre, et qu'il n'est pas bien vu de beaucoup de parents et d'élèves. Préoccupé de ces prévisions pessimistes, de cet insuccès et de ce dédain, j'ai pensé qu'il ne suffisait pas de tracer les grandes lignes d'un bon enseignement, d'esquisser parfois un exercice grec, mais qu'il fallait partout descendre dans les détails et éclairer le plus possible les principes par des exemples bien choisis. J'espère avoir ainsi montré que cette étude ne consiste pas, comme on le dit si souvent, en un long défilé de formes lexigraphiques et en une lecture monotone et ennuyeuse de textes, mais qu'elle peut, au contraire, être intéressante et instructive. Compris comme le demande la méthodologie moderne, cet enseignement se rajeunirait et retrouverait son crédit auprès des familles et des jeunes gens. Je lui ai, en effet, fixé des limites en rapport avec le temps dont les professeurs disposent ; je n'ai pas négligé la culture intellectuelle, littéraire et morale des élèves ; j'ai fait une part juste et légitime à leur instruction historique ; j'ai rattaché l'étude du grec à celle des autres branches.

(1) Il y a moyen d'éviter cet inconvénient : chaque élève, son choix fait, en avertit le professeur ; ainsi, le même sujet ne serait pas traité deux fois.

§ 5. — L'emploi d'une chrestomathie (1).

A la lecture des auteurs faut-il joindre celle d'une chrestomathie ? C'est la question que s'est posée von Wilamowitz-Moellendorff devant la commission appelée à Berlin en 1900 par Guillaume II pour réviser le programme des gymnases prussiens (2). Il y a répondu affirmativement dans un mémoire qui a fait grand bruit dans le monde pédagogique (3). Là, l'éminent philologue, défendant le grec menacé, nous dit comment il conçoit l'enseignement de cette langue et quel rôle il assigne à une chrestomathie. Suivons-le quelques instants dans cet exposé, et demandons nous ce qu'il faut penser de l'idée fondamentale de son système.

Pourquoi doit-on apprendre le grec, d'après von Wilamowitz ? Pour connaître « le rôle historique de l'antiquité grecque, qui nous a précédés et initiés ». « L'antiquité grecque nous explique, en effet, dit-il, nos idées et nos traditions, et, en nous livrant le secret de tous les progrès qu'elle a accomplis, elle nous fournit le moyen de progresser comme elle » (4).

Le but étant tel, von Wilamowitz choisit des auteurs ou des passages d'auteurs qui l'aident à remplir cette tâche ; il dresse, partant, son canon d'auteurs et la liste de ses extraits en se basant non sur les qualités de forme des écrivains, mais sur leur importance historique (5) ; et, son choix fait, il demande qu'on les interprète de

(1) F. Collard, *L'enseignement du grec en Prusse*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 15 avril 1902, p. 289 et suiv.

(2) *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*, Berlin, 6 bis 8 Juni 1900.

(3) von Wilamowitz-Moellendorff, *Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium*, 1900. Cf. Bidez, *M. de Wilamowitz-Moellendorff et la question du grec*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, t. XLIV, 1901, p. 1 et suiv.

(4) Bidez, p. 19.

(5) « De ce que notre époque met en franc discrédit la valeur de la culture formelle de l'esprit, comparée aux connaissances de nature objective, il ne s'ensuit pas que l'école secondaire, dans le choix qu'elle fait des œuvres à expliquer dans les classes, soit tenue de consulter uniquement les exigences de la science historique. Les détracteurs du classicisme prétendent jouer à l'égard des humanistes le rôle de Platon discutant contre les sophistes. Ils ne s'aperçoivent pas que, le monde ayant changé, il n'y a pas exacte similitude entre les contrastes antiques et modernes. La philologie, en tant que science scolaire, affirmons-nous, a pour premier devoir d'inculquer à l'esprit de la jeunesse, non simplement des faits et des théories, mais des données capables de servir de normes à l'esprit. Je veux le dire une fois pour toutes et bien haut, même au risque de n'être pas compris : les Grecs existent pour l'école secondaire, non principalement, parce qu'ils sont les premiers auteurs de toute vraie civilisation et les fondateurs des sciences exactes, mais avant tout parce qu'ils ont eu des écrivains qui s'appellent Homère, Sophocle, Thucydide, Platon, Démosthène. » Seliger, *Discours prononcé au Congrès de Brunswick*, traduit par Veyssier, dans *L'enseignement secondaire*, 1^{er} Avril 1901. L'original est dans *Das humanistische Gymnasium*, 1900, p. 100-118.

façon à initier les élèves à la civilisation antique, c'est-à-dire à la vie littéraire, politique, sociale, religieuse et morale des anciens.

Que doivent donc lire les élèves? Un petit nombre d'auteurs, Homère, Hérodote, Sophocle, Euripide, Platon, et une chrestomathie. Celle-ci « montrera ce que les anciens pensaient et disaient des divers problèmes qui continuent à nous occuper aujourd'hui et dont on s'occupera dans tous les temps. » Elle doit être obligatoire et prendre la place des auteurs dans l'avant-dernière classe.

Dans cette véritable encyclopédie de la science grecque, où l'élève retrouvera l'origine et le développement primitif des sciences modernes (1), on lit, sous dix rubriques (I. Fables et contes. — II. Histoire. — III. Théorie politique. — IV. Géographie et astronomie. — V. Mathématiques et mécanique. — VI. Médecine. — VII. Philosophie. — VIII. Christianisme primitif. — IX. Esthétique et grammaire. — X. Documents et lettres), des extraits des prosateurs les plus divers, depuis les classiques jusqu'aux écrivains les plus ignorés généralement, comme Denys le Thrace, Maxime de Tyr, Athénée, Héron, Oribase, Moschion.

Le but que von Wilamowitz assigne aux humanités, n'est pas nouveau (2). Il y a bien longtemps déjà, Schiller, Eckstein et d'autres pédagogues ont soutenu que la connaissance de notre civilisation exige celle de la civilisation antique.

Ce qu'il y a de neuf (3), c'est que, si von Wilamowitz restreint le canon traditionnel des auteurs, il fait lire, au contraire, quantité de textes détachés, qui appartiennent à des écrivains négligés jusqu'ici (4)

(1) U. von Wilamowitz-Moellendorff, *Griechisches Lesebuch*, 2 vol. de textes et 2 vol. de commentaires, Berlin, Weidmann.

(2) « Au lieu de dire comme G. de Humboldt que nous devons étudier l'homme antique pour nous rendre compte de ce que nous sommes et apprendre à bien user de ce que nous avons, M. de Wilamowitz nous engage à mettre autant que possible en vue le cycle de la civilisation antique, si nous voulons comprendre la nôtre et y contribuer. Le but reste au fond le même, mais on cesse de nous le présenter en faisant appel à des théories tombées en désuétude. » Bidez, p. 21.

« Dès la fin du dix-huitième siècle, en Allemagne, de grands esprits : Winckelmann, Herder, Lessing, Wilhelm de Humboldt, etc., ont répudié nettement l'idée que la gymnastique grammaticale et le dressage stylistique sont le tout de l'enseignement classique. D'après eux, il faut que les enfants étudient les écrits des Grecs et des Romains, non, ou non seulement, parce que le latin et le grec sont des langues synthétiques et parce que quelques-uns de ces écrits sont d'une forme parfaite, mais surtout parce qu'ils sont le miroir de la vie antique. Connaître et comprendre l'antiquité, l'organisation politique et sociale, les mœurs et les arts de l'antiquité, repenser les pensées et pénétrer l'esprit de cette antiquité qui est la source sacrée des civilisations modernes, c'est la condition d'une culture vraiment « humaine » et le but final des « humanités ». Langlois, *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, Paris, 1900, p. 57.

(3) Cette idée même n'est pas précisément neuve, puisque M. Schmidt l'a défendue dans *Zur Reform der klassischen Studien auf Gymnasien*, Leipzig, 1899, et qu'il a publié, à cet effet, une chrestomathie (1900-1901).

(4) « Il veut qu'on étudie davantage l'époque impériale. « En effet, ce n'est pas la culture attique du ve siècle, c'est la culture universelle du monde ancien, à qui *ῥοιζουμένη* de l'époque impériale doit son unité, qu'il s'agit de mettre à la portée de l'homme d'aujourd'hui. » Bidez, p. 16.

et qui mettent les élèves aux prises avec des problèmes tirés de l'astronomie, des mathématiques, de la mécanique et de l'hygiène. Ce qu'il y a de neuf encore, c'est qu'il veut faire observer la langue dans tout son développement, au lieu de se borner à pratiquer la norme de l'époque classique. Il entend que les élèves voient « comment elle a évolué depuis Homère et Hérodote jusqu'aux Atticistes, allant du règne de la spontanéité et du sentiment à celui de l'entendement et de la logique, passant ensuite par une phase d'abstraction sèche et scientifique et essayant enfin de renaître à la vie artistique par divers essais d'imitations artificielles (1). »

En résumé, tandis que les pédagogues se contentaient jusqu'ici de faire revivre la civilisation antique dans ses traits principaux, von Wilamowitz veut l'étudier d'une façon approfondie. A une étude élémentaire, telle que les programmes la comportent, il substitue une étude aussi complète que possible. C'est un idéal qu'un philologue ou un historien peut rêver; un pédagogue qui vit au milieu des classes, ne se bercera jamais de ces douces illusions.

Le but que poursuit von Wilamowitz, n'est pas fondé en raison (2). Une étude *approfondie* de l'antiquité n'est pas nécessaire pour connaître notre civilisation sous tous ses aspects et dans toute son évolution (3); une *certaine* connaissance du passé suffit, et nos élèves l'acquièrent par la lecture approfondie de quelques auteurs bien choisis et par des leçons d'histoire ancienne bien faites. On oublie, je ne sais pourquoi, l'appoint qu'apporte ici l'histoire. Cet enseignement n'est cependant pas resté stationnaire; il ne se réduit plus à une série de batailles; il fait une place à la civilisation, à la vie antique sous ses formes diverses, vie matérielle, morale et intellectuelle; il recourt aux « lectures historiques », qui initient en partie aux sources et introduisent dans les leçons le *pittoresque*; il appelle constamment à son aide l'intuition. Formés à cette double école, celle des auteurs et celle de l'histoire, nos élèves acquerront, j'en suis sûr, une connaissance suffisante de l'antiquité.

Le but élargi comme le veut von Wilamowitz, est irréalisable. Pour l'atteindre, il faudrait et des professeurs d'élite et des élèves d'élite. Où trouver un maître à la science universelle, qui sera tour à tour mathématicien, médecin, astronome, tout en sachant expliquer avec

(1) Bidez, p. 17. — « Celui qui part de la prose ionienne d'Hippocrate, qui passe par Aristote et Folybe, et va jusqu'à Strabon et Epictète, sans oublier le Nouveau Testament, voit se succéder devant lui une série de styles tout à fait différents qui, tous, réalisent parfaitement ce qu'ils ont voulu. » *Lettre de M. U. von Wilamowitz*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1901, p. 35.

(2) Remarquons aussi que l'histoire des sciences particulières ne doit pas précéder l'étude de ces sciences, et que, partant, elle n'appartient pas au gymnase.

(3) Hoffmann, *Le but des humanités*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1901, p. 122.

compétence, comme par le passé, des textes ayant trait à l'histoire, à la science politique, à la philosophie ? Où trouver des élèves assez forts, assez développés pour saisir ces enseignements multiples et divers et les unir aisément dans une vaste synthèse, résumant tout le savoir et tout le travail de l'antiquité ? von Wilamowitz promet de former en huit jours à cette rude tâche des professeurs de gymnase qui iraient à Berlin suivre un cours de vacances. On est en droit de douter du succès d'une telle préparation ; en tout cas, il manquerait encore à ce corps professoral des élèves capables de suivre un enseignement aussi étendu ; en les supposant même triés sur le volet, ce qui est impossible, les jeunes gens ne pourront jamais atteindre le but élevé, vraiment idéal ⁽¹⁾, que poursuit von Wilamowitz ; car, comme le rappelle Schiller ⁽²⁾,

« Anders lesen Knaben den Horaz, anders Hugo Grotius. »

Ce vaste plan est, en somme, une duperie. Ce n'est pas avec un extrait d'un géographe ou d'un mathématicien qu'on donnera aux élèves une idée claire et nette des recherches mathématiques ou géographiques de l'antiquité, et qu'on montrera le rapport qui peut exister entre elles et la science géographique ou mathématique de nos jours. Ce n'est pas non plus « avec un extrait qu'on peut caractériser un genre littéraire et une époque. » Je n'hésite pas à le dire : on promet beaucoup, mais on sera dans l'impossibilité de tenir ces belles promesses. On en sera forcément réduit, sur chacun des points étudiés, à des connaissances vagues, superficielles et décousues ⁽³⁾. Ajoutez que certaines sciences de l'antiquité sont négligées : telles sont la botanique, la zoologie, la logique et la rhétorique, qui ne sont pas représentées dans la chrestomathie.

La formation du goût littéraire des élèves devient difficile dans ce système. On n'admet plus des modèles sous le rapport du fond et de la forme ; on ne tient plus compte de la valeur littéraire des œuvres ; on accueille indistinctement tout ce qu'ont produit les Grecs, pourvu que leurs écrits offrent quelque intérêt historique. Tout est mis sur le même pied : comme l'a dit un savant dans une boutade, c'est le chaos

(1) Il est dangereux et nuisible, dit E. Meyer, *Zur Schulreform*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1901, de viser trop haut dans l'enseignement. Voyez le tort qu'a fait aux études Moritz Seyffert.

(2) H. Schiller, *Die erste Schulreform des 20 Jahrhunderts*, dans la *Frankfurter Zeitung* du 7 décembre 1900.

(3) von Wilamowitz est bien près de renoncer à sa chrestomathie quand il écrit : « Si la matière du livre de lecture paraît trop abondante, il n'est pas obligatoire qu'on l'épuise tout à fait. Au contraire, chaque fois que le professeur est entraîné d'un côté par des dispositions particulières, qu'il se laisse aller. Mais ce qu'il y a de plus élevé, la tragédie, Platon, St-Paul, est exigé absolument. Si nous obtenons qu'il y ait à l'œuvre dans chaque gymnase deux philologues vraiment doués et formés pour cela, nous pouvons laisser beaucoup de jeu au développement de leur individualité. » Bidez, p. 17.

substitué à la lumière. Il y a plus. « Déclarer que les œuvres des Grecs sont, comme les autres, des essais imparfaits qu'il s'agit d'expliquer historiquement, c'est renoncer, fait remarquer O. Immisch (1), au seul enthousiasme capable d'échauffer encore le cœur et d'ennoblir l'esprit de la jeunesse. On aura lâché le suprême appui. Tout ira à la dérive dans le flux des opinions. »

Autre inconvénient. Beaucoup de ces morceaux qu'on se propose de faire lire aux jeunes collégiens, les rebuteront. Qu'un professeur d'athénée ou d'université « prenne un plaisir très vif à réapprendre en grec, entre plusieurs autres, le fameux théorème de Pythagore sur le carré de l'hypoténuse, celui de Thalès sur l'angle inscrit dans un demi-cercle », je le comprends; mais je suis persuadé que la lecture de ces textes arides n'aura aucun attrait pour nos jeunes élèves et qu'elle ne leur fera aimer ni le grec, ni les mathématiques; bien au contraire! Les goûts de l'homme fait ne sont pas ceux de la jeunesse. Tout ce qui nous intéresse, à notre âge, avec nos connaissances, avec notre expérience de la vie, n'intéresse pas nos enfants (2).

Au manque d'intérêt vient s'ajouter un vrai travail de Danaïdes. Y a-t-on songé? Les difficultés surgiront à chaque instant pour l'élève; il faudra situer longuement chaque morceau, lui donner une vie qu'il n'a pas, mettre l'élève au courant des problèmes qu'il soulève, l'arrêter fréquemment. A chaque page, le genre d'exposition changera; à chaque page, le style variera; à chaque page, le vocabulaire (3) se modifiera et se compliquera; à chaque page, la langue prendra un autre aspect, puisqu'elle se présentera dans tout son développement, sous ses formes les plus multiples. N'est-il pas vrai? Les connaissances grammaticales de nos élèves, qui ne sont déjà pas très solides, n'en seront que plus hésitantes (4): ce sera, qu'on me permette l'expression, le gâchis ou la tour de Babel.

On a prévu le résultat de pareil système: les élèves n'étudieront plus le texte grec, mais liront une traduction (5). A quoi bon peiner,

(1) O. Immisch, *Vom Gymnasium der Zukunft*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1902, p. 319, et Bidez, p. 29.

(2) La philosophie même ne peut avoir au gymnase la place que von Wilamowitz veut lui donner. Ce qui convient avant tout à la jeunesse, c'est l'histoire et la poésie.

(3) Je n'exagère pas: von Wilamowitz se voit forcé de donner dans sa chrestomathie la signification d'un certain nombre de mots, parce que le dictionnaire de Benseler ne les renferme pas.

(4) Le programme prussien cherche à remédier, semble-t-il, à ce mal, en prescrivant de revoir la grammaire en *Prima*, non plus avec la restriction « occasionnellement », mais « selon les besoins », et en réintégrant dans cette classe le thème grec.

(5) L'auteur proteste énergiquement contre cette conséquence de son système. Voyez sa lettre à M. Bidez, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1901, p. 34.

« Supposé, dit Langlois, p. 61, que la connaissance de la vie antique soit à

quand les qualités de la forme ne comptent plus? Et dès lors, n'est-il pas permis d'ajouter, avec un grand pédagogue, qu'on creuse la fosse où l'on enterrera bientôt purement et simplement le grec (1)?

Voilà quelques-unes des critiques qu'on a faites dès la publication du mémoire du grand helléniste (2). Il est certain que sa conception des humanités ne peut convenir, sous sa forme absolue, aux gymnases prussiens, encore moins à nos collèges, qui consacrent fort peu d'heures au grec. L'éminent philologue confond les nécessités de l'enseignement supérieur et celles de l'enseignement moyen; il confond les connaissances des étudiants universitaires et celles des jeunes collégiens; il confond enfin le degré d'intelligence des uns et des autres. Tous les hommes d'école en ont jugé ainsi; mais ne broyons pas trop de noir et ne nous alarmons pas trop. De thèses aussi absolues, on abandonne vite ce qu'elles ont d'exagéré; on n'en retient que ce qu'elles ont de

jamais nécessaire, est-ce en lisant Thucydide ou Curtius, Tite-Live ou Mommsen, qu'on l'acquerra, je ne dis pas vite (car il importe peu), mais bien? Supposé que l'étude des sources originales ait pour les enfants, comme elle en a pour les érudits, des vertus spécifiques, est-ce qu'il ne vaudrait pas mieux lire Homère et Platon tout entiers dans les bonnes traductions qui existent, que d'épeler péniblement, comme on le fait au collège, un livre ou deux de l'Iliade et de deux ou trois Dialogues?... La théorie allemande aboutit logiquement à un paradoxe: pour sauver les vieilles humanités, elle conduirait à supprimer l'étude des langues classiques, qui en a toujours été la base. »

(1) Si on exige d'un élève, dit Meyer, art. cité, un travail qui dépasse ses forces, on le déprime, on lui enlève la confiance en lui-même, on tue chez lui le goût et l'amour du travail, on le pousse à se servir de moyens illicites; le malheureux élève recourra aux traductions, et s'il n'en existe pas, ce sera un fiasco complet. L'élève cherchera la signification de quelques mots, puis se croisera les bras en disant que ce travail est au-dessus de ses forces.

(2) La liste des comptes rendus de son mémoire est trop longue pour la donner complètement. Je me contente de citer: Cauet, *U. von Wilamowitz-Moellendorf, Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium*, dans la *Wochenschrift für klassische Philologie*, 1900, p. 913 et suiv.; Immisch, *Vom Gymnasium der Zukunft*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1900, p. 305; Hans von Arnim, dans la *Deutsche Literaturzeitung*, 1900, n° 51-52; E. Meyer, *Zur Schulreform*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1901, p. 1 et suiv.; A. von Bamberg, *Griechisch*, dans C. Rethwisch, *Jahresberichte über das höhere Schulwesen*, Berlin 1901; K. Kromayer, *Gedanken über die Gestaltung des griechischen Unterrichtes bei Einführung des griechischen Lesebuchs von U. v. Wilamowitz*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1902, p. 270 et suiv.; C. Hölck, *Ueber die praktische Verwendung von v. Wilamowitz, Griechischen Lesebuch*, dans la *Monatschrift für höhere Schulen*, 1907, p. 491 et suiv.; Ant. von Leclair, dans la *Zeitschrift für die öst. Gymnasien*, 1907, p. 458; Cauet, *Das griechische Lesebuch von Wilamowitz, seine wissenschaftliche und seine praktische Bedeutung*, dans les *Neue Jahrb.*, 1904, p. 177 et suiv.; Weissenfels, *Ein neues griechisches Lesebuch*, dans la *Zeitschrift für das Gymn.*, 1902, p. 353 et suiv.; Id., *Das griechische Lesebuch von U. von Wilamowitz-Moellendorf*, dans la même revue, 1903, p. 770 et suiv.; Spreer, *Wilamowitz' Lesebuch als ergänzendes Hilfsmittel für den griechischen Unterricht*, dans la *Monatschrift für höhere Schulen*, 1904, p. 436 et suiv.; A. Baumeister, compte rendu de la chrestomathie de v. W.-M., dans les *Lehrproben*, 71, p. 95; A. Waldeck, *Ueber den Kanon der griechischen Lektüre*, ibidem, 78, p. 6. — M. Hauvette, *Deux conférences de pédagogie à l'École normale supérieure, De l'étude du grec dans l'enseignement secondaire, objet et méthode*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1903, 1, p. 385, se rallie aux critiques que j'avais présentées dans la même revue, le 15 avril 1902.

modéré et de pratique. Ne l'oublions pas : von Wilamowitz a rendu un service signalé aux amis du grec, en prenant victorieusement sa défense, en démontrant à nouveau l'importance de la civilisation de la Grèce antique, en insistant, après d'autres, avec son talent ordinaire, sur la nécessité de faire revivre devant nos élèves la vie des anciens, de rapprocher le grec des autres disciplines et de rattacher le plus souvent possible le passé au présent. Ces mérites font pardonner plus d'une erreur.

De la liste qu'avait recommandée von Wilamowitz, qu'a-t-on adopté dans le nouveau programme? D'une part, on ne s'est pas contenté des auteurs qu'il avait proposés; on y a ajouté Xénophon, Thucydide et Démosthène (1), et l'on a rejeté sa proposition de commencer par Homère et d'en restreindre la lecture. D'autre part, on a voulu laisser quelque latitude aux professeurs, en les autorisant à lire à leur choix deux prosateurs et des poésies lyriques (2). Cette liberté qu'on leur a accordée, a certes ses avantages; car on interprète mieux ce qu'on aime; mais pour qu'elle ne présente aucun inconvénient, il faut que le choix cadre avec l'ensemble du programme.

Si on n'a pu suivre von Wilamowitz dans la liste des auteurs, on lui a fait une concession sur un point qui lui était particulièrement cher. En effet, le programme *autorise* l'emploi d'une chrestomathie dans les quatre dernières années du gymnase. Le professeur de Berlin la voulait, il est vrai, obligatoire : on l'a rendue facultative; il la destinait aux élèves de l'avant-dernière année, d'où elle aurait expulsé les auteurs : on l'a admise pendant quatre années, à côté des auteurs.

En conséquence, dans les établissements qui profiteront de la liberté accordée, la chrestomathie ne jouera jamais qu'un rôle tout à fait secondaire. Les auteurs classiques, dont la liste est beaucoup plus longue que ne le voulait von Wilamowitz, resteront l'essentiel et continueront à faire le fond de l'étude du grec.

Quel sera l'emploi de la chrestomathie? Lohr (3), qui s'est posé cette question, propose de recourir, en seconde, à la chrestomathie pour la traduction à livre ouvert, recommandée par le programme, parce

(1) von Wilamowitz admet Thucydide seulement dans sa chrestomathie; il n'aime ni l'*Apologie*, ni le *Criton* de Platon: ses sympathies sont pour le *Phédon*, le *Gorgias* et le 1^{er} livre de la *République*; quant à Démosthène, il ne lui fait aucune place dans le canon des auteurs, « parce que le discours stylisé est amplement représenté dans le latin et le français. Dans sa chrestomathie, il insère cependant un passage du *Discours de la Couronne*.

(2) Dans les deux premières supérieures. — von Wilamowitz ne voulait pas des lyriques. « Il faut mettre en garde contre les fragments des lyriques, dit-il. Ils exigent des connaissances trop étendues en matière de dialectes, et c'est une méprise des modernes d'attribuer à ces petits morceaux une valeur éternelle. » Bidez, p. 16.

(3) F. Lohr, *Bemerkungen zu dem neuen Lehrplan im Griechischen*, dans la *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, Berlin, 1901.

qu'on y trouvera un choix varié de morceaux dont la lecture peut se faire en une heure. En première, il ne parle plus d'une traduction de ce genre; il conseille, semble-t-il, une lecture approfondie ou cursive, pour synthétiser, au moyen des extraits du livre de lecture, des rapprochements qui ont été faits, à l'occasion, entre l'antiquité et les temps modernes. Mais lui, l'admirateur enthousiaste du programme, à peine a-t-il attiré l'attention sur ce rôle de la chrestomathie, qu'il recommande de n'en faire qu'un usage modéré, et qu'il déclare que les auteurs du 5^e et du 4^e siècles doivent, comme par le passé, avoir la place d'honneur.

En résumé, la Prusse, tout en paraissant libérale, s'est montrée fort prudente (1). Elle redoute, « quelque séduisants qu'ils puissent être, les vagabondages loin des siècles classiques »; elle ne donne qu'à son corps défendant « la faculté de faire l'école buissonnière »: « car, elle sait, comme le dit M. Bernès (2), que l'effort des élèves ne doit pas se jouer sur les surfaces, mais s'exercer en profondeur, et, pour cela, se concentrer sur un groupe limité d'objets. »

(1) La prudence avec laquelle la Prusse s'engage dans une voie nouvelle, bien qu'elle dispose de 36 heures de grec, doit nous faire réfléchir, nous qui n'avons que 25 heures.

(2) Bernès, *Rapport présenté au Conseil supérieur de l'instruction publique dans la session de juillet 1895*, en tête du *Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire classique*, Paris, 1901, p. XXIV, ou dans la *Revue universitaire*, 1895, 2, p. 259. — « Vous tiendrez essentiellement, comme nous dit le rapporteur, p. XXII, à ce qu'on n'entende pas par *choix, Extraits, Morceaux choisis*, des fragments sans développement suffisant et sans liens, ou disposés dans un ordre arbitraire. C'est par morceaux offrant un sens plein et un mouvement complet, aussi peu coupés que possible, reliés par des analyses et rangés dans l'ordre même du tout d'où ils seront détachés, que les auteurs qui ne peuvent y rentrer autrement doivent figurer dans les recueils scolaires. Se rapprocher le plus possible des œuvres intégrales, qui continuent d'ailleurs à remplir la plus grande partie de nos listes, tel doit être l'idéal proposé à ces sortes de livres. » — Chez nous, M. Thomas, qui « voudrait qu'on complétât l'étude des auteurs classiques par l'étude des auteurs chrétiens, des auteurs du Moyen Age et de ceux de la Renaissance », a publié un recueil très intéressant et très instructif, servant de pont entre l'antiquité et les temps modernes. Cette anthologie est intitulée : *Morceaux choisis de Prosateurs latins du Moyen Age et de la Renaissance*, Gand, 1902.

CHAPITRE IV

Les langues vivantes ⁽¹⁾

§ 1. — But.

BUT PRATIQUE ET LITTÉRAIRE. — Le but de l'étude des langues vivantes est double : pratique et littéraire, ou utilitaire et désintéressé. En d'autres termes, on apprend l'allemand et l'anglais pour les *parler*, les *écrire* et les *lire*, tandis qu'on apprend les langues anciennes

(1) H. Breymann, *Die neusprachliche Reform-Literatur* : A) von 1876-1893, Leipzig, 1895; B) von 1894-1899, id., 1900, *Eine bibliographisch-kritische Uebersicht*, fait un relevé de tous les ouvrages qui exposent la méthode. On trouve aussi un bon choix de travaux dans W. Münch, *Französisch* (1902), et dans F. Glauning, *Englisch* (1903), *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*, de Baumeister, ainsi que dans Boerner (*Französisch*) et Stiehler (*Englisch*), *Handbuch für Lehrer höherer Schulen*. Je recommande particulièrement la lecture de : Hartmann, *Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht*, Wien, 1895; Le même, *Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*, Leipzig, 1897; J. Hubscher, *De l'enseignement des langues vivantes*, Lausanne, 1897; R. Horner, *L'enseignement des langues vivantes dans les collèges*, 2^e édition, Fribourg, 1901; J. Melon, *La méthode intuitive dans l'enseignement des langues vivantes*, (I. Historique, II. Avantages de la méthode), Tournai, 1900; *Les langues vivantes en Hollande*, dans la *Revue des Humanités*, 5^e année, p. 305; *Le principe de la suppression des traductions dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, Bruges, 1903; Sigwalt, *La réforme de l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1901, t. 2, p. 356; W. Vietor, *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Leipzig, 1902; F. Baumann, *Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht*, Berlin, 1902; O. Thiergen, *Methodik des neuphilologischen Unterrichts*, Leipzig, 1902; Linsert, *Die positiven Resultate der Reform des neusprachlichen Unterrichts*, dans les *Lehrproben*, 81, p. 48-52; Steinmüller, *Die vermittelnde Methode im Schulbetrieb der neueren Sprachen*, Würzburg, 1903; *Ziele und Wege der vermittelnden Methode im Schulbetrieb der neueren Sprachen*, dans *Blätter für das Gymnasial-Schulwesen*, 9 et 10; J. Firmery, *La première période dans l'enseignement des langues vivantes, d'après les nouveaux programmes*, dans la *Revue universitaire*, 1902, 2, p. 329 et suiv., et *Quelques mots sur la deuxième période dans l'enseignement des langues vivantes*, ibidem, p. 446; *La méthode directe et son application*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1902, p. 385, reproduction du premier article de la *Revue universitaire*; Schweitzer, *La méthodologie des langues vivantes*, dans la *Revue universitaire*, 1903, 1, p. 462; 2, p. 1 et s., et p. 105 et suiv.; Lichtenberger, *Du but et de la méthode de l'enseignement des langues vivantes*, Godart, *La lecture directe*, et Camerlynck, *Des devoirs*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1903, p. 465 et suiv.; H. Ahnen, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, programme d'Echternach, Luxembourg, 1903; A. B., *Méthodologie des langues vivantes* (notes prises au cours de M. Ch. Schweitzer), dans la *Revue universitaire*, 1903, 1, p. 461; 1903, 2, p. 1, p. 105;

seulement pour les lire. Cette formule précise nettement la diversité des buts, tels qu'ils sont réclamés par les besoins de la société actuelle : « Nous ne sommes pas exposés, dit M. Bréal (1), à rencontrer des contemporains de l'empereur Auguste, au lieu que nous coudoyons tous les jours des Allemands et des Anglais. N'avons-nous pas des expositions, des congrès, des conférences internationales ? Vous dites que l'occasion de parler se présentera rarement ; mais si nous voulons

Bérillon, *La méthode directe et les écoles de sourds-muets*, ibidem, 1905, 1, p. 391 ; Hovelacque, *La progression dans l'enseignement des langues vivantes*, id., 1905, 1, p. 200 et 287 ; le même, *L'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle*, ibidem, 1910, 1, p. 293 ; 2, p. 1 et p. 93 ; Massoul, *Sur l'emploi de la méthode Carré dans l'enseignement des langues vivantes étrangères*, id., 1905, 1, p. 383 ; Varenne, *Le rôle de la grammaire dans l'enseignement des langues vivantes*, id., 1905, 1, p. 12 ; *Rapport d'un inspecteur général : situation de l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement secondaire en 1905-1906*, id., 1907, 2, p. 93 ; Delobel, *L'enseignement littéraire dans les classes de langues vivantes*, id., 1908, 1, p. 108, et *L'enseignement des langues vivantes dans les classes de 4^e et de 5^e*, id., 1908, 1, p. 384 ; 1908, 2, p. 16 ; *Le Congrès international des professeurs de langues vivantes*, id., 1909, 1, p. 409 ; Mady, *De l'extension du vocabulaire par la méthode directe*, id., 1909, 2, p. 117 ; Rosset, *Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes*, id., p. 97 ; Souillart, *La crise des langues vivantes dans nos classes supérieures*, id., p. 7 ; Laguier, *Art de penser dans une langue étrangère*, dans *L'enseignement chrétien*, 1906, p. 19. 523, 586, 662 ; Ch. Sigwalt, *De l'enseignement des langues vivantes*, Paris, 1906 ; *Compte rendu général du Congrès international des professeurs de langues vivantes, tenu à Paris du 14 au 17 avril 1909*, publié par les soins de M. G. Delobel, Paris, Paulin : 1910. Legrand, *L'anglais dans la classe de 6^e*, dans *L'enseignement secondaire*, 1905, p. 167 ; *Phonographe et méthode directe*, id., 1905, p. 174 ; *Assistants étrangers pour les langues vivantes*, id., p. 222 ; *Une matinée anglo-allemande au lycée Michelet*, id., p. 140 ; *La réforme dans les collèges et l'enseignement des langues vivantes*, id., 1903, p. 66 ; Veyssier, *La méthode directe et l'enseignement des langues vivantes en Allemagne*, id., 1903, p. 161 ; le même, *La méthode directe. coup d'œil sur son histoire en Allemagne et en France*, ibid., 1905, p. 151 ; Bascan, *Opinions d'éducateurs étrangers sur la méthode directe*, id., 1903, p. 388 ; Dargnel, *La réforme de l'enseignement des langues vivantes*, id., 1904, p. 165 ; Dargnel, *L'explication des auteurs anglais par la méthode directe*, id., 1904, p. 318 ; L. Bourgogne, *Les méthodes pour l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue pédagogique*, 1907, 1, p. 16 et suiv. ; Ch. Sigwalt et Bourgogne, *L'enseignement des langues vivantes*, id., 1907, 1, p. 252 ; Cazamian, *L'étude des langues vivantes*, id., 1907, 1, p. 338 ; H. Massoul, *L'esprit scientifique et la méthode directe*, id., 1907, 1, p. 520 ; Ch. Clermont, *L'enseignement des langues vivantes*, id., 1908, 1, p. 131 ; E. Gonrio, *De la méthode directe*, id., 1909, 1, p. 243. — La *Revue pratique de l'enseignement à l'usage des établissements d'éducation du diocèse de Bruges*, t. 2, p. 177, donne la traduction d'un article de Schmidt, *Les premières leçons de français en Allemagne*, publié dans les *Lehrproben*, 25. On lit, dans la même revue, t. 4, p. 3, l'exposé de la méthode Carré, fait par M. Rommel : *La manière d'enseigner une première langue étrangère à de jeunes enfants*. — Les conférences professionnelles des athénées (1903-1904) ont dressé le catalogue d'un matériel intuitif. J'ai moi-même exposé l'enseignement des langues vivantes dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1900, p. 98 et suiv. ; 1901, p. 23 et suiv. Mon exposé de la méthode directe est précédé d'une esquisse des principales méthodes suivies dans l'enseignement des langues vivantes : une troisième édition de ce travail ne contient pas cet aperçu. J'ai aussi publié, dans la *Revue générale*, août 1904, un article intitulé : *L'enseignement des langues vivantes au XX^e siècle*. — A recommander la lecture des revues : *Die neueren Sprachen*, *Die Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*, *Die Monatschrift für höhere Schulen*, la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*.

(1) M. Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, Paris, 1893, p. 19.

que le Français sorte de son pays, il faut le munir pour le voyage. Quelle envie voulez-vous qu'il ait d'aller au loin si, après dix ans d'étude, il ne sait seulement pas prendre son billet de chemin de fer? »

Loin de moi, en poursuivant ce but pratique, la pensée de viser trop haut et de songer à obtenir de nos élèves qu'ils parlent et lisent une des deux langues étrangères comme leur langue maternelle : le régime de l'enseignement collectif et l'insuffisance des heures de classe s'y opposent. Ainsi, en ce qui concerne l'art de parler, on devra se déclarer satisfait, si l'élève peut s'entretenir couramment avec des étrangers sur les principales nécessités de la vie.

§ 2. — Exposé général de la méthode directe ou intuitive.

ACQUISITION DE LA LANGUE PAR L'OREILLE. — De la différence des buts résultent les différences de méthodes ⁽¹⁾. Pour le latin et le grec, l'acquisition de la langue se fait surtout par les *yeux*; pour les langues vivantes, par l'*oreille*. En conséquence, d'un côté, la lecture des œuvres littéraires vient en première ligne; de l'autre, elle est rejetée à la fin, pour faire place d'abord à l'étude de la langue usuelle.

Ainsi pense aussi M. Bréal ⁽²⁾. Il divise l'enseignement d'une langue vivante en trois périodes, selon l'objet qui doit dominer dans chacune d'elles. « Durant la première, le professeur donnera sa principale attention à la prononciation. Pendant la seconde, il s'attachera surtout à la grammaire et au vocabulaire. La littérature formera l'occupation principale de la troisième. Il est clair que cette division a quelque chose d'artificiel, puisqu'on ne saurait montrer la prononciation sans faire connaître en même temps des mots, et puisque la littérature ne met évidemment pas fin à l'étude de la langue. Mais, selon le degré d'avancement de l'élève, l'un ou l'autre point de vue l'emportera. Les trois choses nous paraissent également nécessaires : si toutefois il fallait en sacrifier une, ce serait la troisième qui pourrait, avec le moins de dommage, être retranchée; car il serait toujours loisible à l'étudiant devenu homme de compléter son savoir, au lieu que pour les premières — une expérience fréquente le prouve — les omissions et les erreurs ne se laissent guère réparer. »

Autrefois, on abordait le plus vite possible la littérature; on s'empressait de lire Schiller et Goethe, qu'on traduisait à coups de dictionnaire, et l'on pensait qu'il serait aisé de passer de la langue

(1) Meyer, *Le thème latin et la méthode directe*, dans la *Revue universitaire*, 1908, 2, p. 117, relève minutieusement les différences de méthodes et trouve que la pratique de la méthode directe est tout à fait pernicieuse pour l'enseignement des langues anciennes et en particulier du thème.

(2) Ouvrage cité, p. 25 et suiv.

écrite à celle de la conversation. « Le passage est cependant difficile, dit M. Bréal (1), et d'autant plus difficile que vous aurez tardé plus longtemps. On peut vous citer des hommes qui ont écrit des livres de critique sur Chaucer et Milton, qui n'auraient pas su demander leur chemin à un policeman de Londres; encore moins auraient-ils soutenu en anglais une discussion dans une société littéraire ou politique. *Il leur fallait voir les mots écrits* pour les comprendre. Quant à leurs propres idées, l'habitude leur manquait pour trouver à l'instant l'expression convenable. Celui qui lit les auteurs, est dans la situation d'un homme que les mots et les tours de la langue viennent trouver, sans qu'il ait d'autre peine que de les reconnaître : celui qui parle doit tirer de lui-même ces tours et ces mots. Il y a contradiction à attendre passivement l'éclosion d'une faculté active. »

« Au lieu de passer de la langue écrite à la langue parlée (chose, comme nous venons de le voir, difficile et problématique), la marche indiquée par la nature est de passer de la langue parlée à la langue écrite ». - N'est-ce pas, dit ailleurs encore M. Bréal (2), la marche que nous avons tous suivie? Nous avons conversé avec nos parents, nos frères et sœurs, nos amis et nos camarades, avant de lire Bossuet et Racine. »

DEFINITION DE LA MÉTHODE DIRECTE OU MATERNELLE. — On le voit. A l'heure actuelle, on veut que les élèves apprennent une langue par l'*oreille*, qu'ils la parlent et l'entendent parler dès la première heure (3), au lieu d'en lire ou plutôt d'en anonner des textes. Cette méthode qu'on préconise, c'est la méthode *directe*, ou *mater-nelle*, ou *intuitive*, qui, pour enseigner une langue, se sert de cette langue même, habitue l'enfant dès le début à se passer du français et à comprendre *directement*. On renonce donc à la méthode *indirecte*,

(1) Ouvrage cité, p. 19.

(2) M. Bréal, *Comment on apprend les langues étrangères*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1886, t. 1. p. 237.

(3) « Pour parler — je veux dire par là, pour exprimer ses besoins et ses impressions les plus immédiates, pour exprimer ce qui est proprement du domaine de la conversation usuelle — pour parler, il n'est besoin que d'un vocabulaire extrêmement restreint. L'ouvrier, sans culture, au bout de quelques semaines passées dans un pays étranger, en parle la langue. Oh! ce parler a des limites étroites, mais c'est parler. On s'est beaucoup raillé de nous en disant que c'est ce parler-là, ce qu'on a appelé le parler de bonnes, l'allemand ou l'anglais de garçons d'hôtel, que nous voulions désormais donner comme but à notre enseignement. Non! loin d'en être le couronnement, il en sera la base et le début; but de l'enseignement pendant les premiers temps, il en deviendra le moyen, et, tout en s'enrichissant et en se perfectionnant lui-même, il contribuera à donner à tout ce que nous enseignerons, ce caractère de vie dont l'absence s'est trop fait sentir jusqu'ici.

A vrai dire, dès ce début même, parler n'est pas le vrai but que nous cherchons à atteindre; le but, c'est de transporter tout de suite l'enfant dans une sorte d'atmosphère artificielle et comme en pays étranger; le but, c'est, en l'exerçant à parler, de lui donner des facultés et des habitudes, la faculté de saisir exactement les sons prononcés et la faculté de prononcer lui-même ces sons correctement et

qui exerce l'élève à la version et au thème, et l'on emploie la méthode *orale*, basée sur l'intuition (1).

La méthode directe ou intuitive, imitant en cela la mère ou la nourrice, montre les objets dans la nature ou par reproduction, en dit les noms et les fait répéter par les élèves jusqu'à complète assimilation.

Bien qu'on donne à cette méthode l'épithète de *maternelle* (2), on ne peut oublier que l'élève n'est plus le petit enfant assis sur les genoux de sa mère. La situation est bien changée. D'abord, l'élève possède déjà un langage, c'est-à-dire un vocabulaire, une grammaire, des manières de s'exprimer; c'est donc une seconde langue qu'il veut apprendre, et qui fréquemment viendra se glisser entre l'objet montré et sa désignation en un nouvel idiome; ensuite, il n'a plus au même degré que l'enfant, la faculté d'imitation irréfléchie; enfin, il ne consacre dans ses classes qu'un petit nombre d'heures à l'étude d'une langue étrangère, et il n'est pas seul en tête à tête avec son maître, qui, partant, doit partager ses questions entre toute la classe. Ce sont là des conditions défavorables pour notre collégien (3). Mais il en est d'autres, propices : son intelligence s'est développée; sa mémoire s'est fortifiée; il a acquis un certain nombre de notions, et il sait faire un effort de volonté.

Si, rigoureusement parlant, l'on n'est pas en droit d'appeler *maternelle*, la méthode qu'on préconise de nos jours, l'inexactitude des autres termes, méthode *intuitive* ou méthode *orale*, ne saute pas moins aux yeux, puisqu'on ne désigne par là que l'enseignement à son début. Seule, la dénomination de méthode *directe*, qui a fini, du reste, par supplanter les autres, définit la méthode en vogue par un de ses caractères essentiels, la suppression, dans la mesure du possible, de la langue maternelle. Je sais qu'on a voulu en contester l'exactitude, en disant que cette méthode a seulement l'*air* d'être directe, qu'en somme elle est indirecte. L'association directe est pratiquement impossible, a-t-on prétendu, et ne se fait jamais, elle se réduit en réalité toujours, lorsqu'on va au fond des choses, à une traduction. « Ne vous laissez

sans effort, l'habitude de saisir directement et sur-le-champ le sens des mots et des phrases ainsi prononcés, et l'habitude d'exprimer sa pensée dans la langue étrangère directement, sans l'aide ou plutôt sans l'obstacle d'une traduction. En un mot, au début, il s'agit plus encore de donner à l'enfant une éducation qu'un enseignement proprement dit. » (J. Firmery, *La première période de l'enseignement des langues vivantes, d'après les nouveaux programmes*, dans la *Revue universitaire*, 1902, 2, p. 332.)

(1) Bon coup d'œil général dans M. Walter, *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität*, Marburg, 1901.

(2) Veyssier, *De la méthode pour l'enseignement scolaire des langues vivantes*, Paris, 1898, p. 51 et suiv.; Passy, mémoire du concours de 1898. *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Paris, 1899, p. 36; Delobel, mémoire du même concours.

(3) Laudebach, mémoire du même concours, p. 7, et Passy, mémoire cité, p. 37.

pas troubler, dit Lichtenberger (1), par cette objection assez spécieuse. Elle se réduit, si l'on y regarde de près, à une controverse purement théorique, sans importance au point de vue pratique. Que l'association en question se fasse directement ou non, il est certain que le but du maître doit être d'obtenir le passage le plus rapide possible de l'idée d'arbre au mot *Baum* ; il est donc évident qu'il doit en tout cas agir *comme si* le passage direct se faisait réellement. Le temps exigé par la traduction — à supposer que la traduction se fasse dans l'esprit de l'élève — se réduira nécessairement davantage, si on l'oblige à la faire mentalement et vite, que si on l'autorise et l'invite à passer par cet intermédiaire français qu'on doit logiquement s'efforcer de bannir ou en tout cas de rendre aussi peu conscient que possible. » A supposer donc que notre méthode ne soit pas, au début, tout à fait directe, il est de notre devoir d'amener l'enfant à penser et à s'exprimer directement, et, par des exercices bien faits, il est assez aisé d'arriver à ce résultat, comme on le verra.

AVANTAGES DE LA MÉTHODE DIRECTE. — Quoi qu'on puisse objecter contre la méthode directe (2), il est certain qu'elle présente des avantages tels qu'on ne peut hésiter à l'adopter : elle assouplit les organes de la voix ; elle forme l'ouïe ; elle empêche l'élève de penser en sa langue maternelle ; elle vainc la timidité, naturelle chez l'enfant, de s'exprimer en une langue étrangère ; elle grave mieux les vocables dans la mémoire, parce qu'on les apprend en voyant les objets qu'ils représentent, ou en écoutant les explications qui font découvrir le sens des mots employés ; elle fait gagner beaucoup de temps, puisqu'on se sert toujours de la langue vivante, et que sur les 60 minutes d'une leçon, on n'en gaspille pas 40 en parlant français ;

(1) Lichtenberger, *But et méthode de l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, janvier 1903.

(2) Notons, par exemple, la boutade suivante : « Les maîtres de langues vivantes ne sont pas des professeurs de conversation ou des « nourrices sèches » : nous n'avons pas pour mission de former des garçons d'hôtel polyglottes. » (Mieille, *Enquête sur les méthodes dans l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue universitaire*, 1900, I, p. 57). — « Il peut sembler au premier abord, dit M. Schweitzer, *Méthode directe de l'enseignement de l'allemand*, Paris, 1900, p. V, que, faisant surtout appel aux sens, la méthode directe soit incapable d'expliquer les mots abstraits. Mais l'enfant qui apprend sa langue maternelle acquiert-il donc les idées abstraites autrement que par des impressions sensibles ? Les divisions du temps, notions essentiellement abstraites, ne sont-elles pas marquées par les alternatives de la lumière et de l'obscurité, par le retour périodique des transformations de la nature ? La joie et la tristesse ne se manifestent-elles pas par des signes extérieurs ? Enfin les mots exprimant les qualités morales du bon élève, tels que la politesse, l'obéissance, l'application, l'exactitude, ne contiennent-ils pas la synthèse d'une série d'actes purement matériels ? Toute locution abstraite est donc au bout d'une série de phénomènes sensibles : c'est à la méthode de nouer les anneaux de la chaîne qui y conduit. » — M. Firmery fait la même observation, p. 335.

elle intéresse beaucoup les élèves (1), elle concentre toute leur attention et les fait participer activement tous à la leçon ; enfin, elle leur donne le goût des langues vivantes (2).

Que cette méthode soit insuffisante pour toutes les classes, qu'elle ne puisse pas être appliquée sans certains ménagements, qu'elle soit d'autant plus efficace que les élèves sont moins nombreux et de force sensiblement égale (3), qu'elle cause aux maîtres un surcroît de travail, c'est chose certaine. « Elle exige d'eux, dit Zbinden, dans sa préface du manuel de Lescaze (4), une activité plus personnelle que par le passé ; ils doivent se dépenser davantage et ne plus s'en tenir à la lettre du livre. Ils doivent obtenir qu'on leur fournisse une collection d'objets et de tableaux, faire un choix parmi les morceaux de lecture, les chants et les poésies, mais ils ont aussi plus d'initiative et de liberté. »

PRINCIPES. — Les principes de la méthode sont très simples ; l'enseignement sera surtout oral : on se servira le moins possible de la langue maternelle (5), et l'on recourra, du moins au début, à l'intui-

(1) « L'enfant prend, dit un pédagogue suédois, un intérêt bien plus vif à la langue parlée qu'à la langue écrite, de même que les animaux vivants des ménageries lui plaisent tout autrement que les animaux empaillés de nos musées. » (Th. Cart, *De l'enseignement des langues vivantes dans les écoles secondaires de la Suède*, dans la *Revue universitaire*, 1892, 2, p. 442.

(2) Ce goût pour les langues vivantes, les élèves formés par la méthode directe le conservent. M. Bornecque en donne des preuves bien intéressantes, *Questions d'enseignement secondaire*, p. 255.

(3) Voir sur ces points le rapport d'un inspecteur, *Situation de l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement secondaire en 1905-1906*, dans la *Revue universitaire*, 1907, 2, p. 93 et suiv. En France, les circulaires ministérielles posent en principe que les classes de langues vivantes ne devraient pas dépasser 20 à 25 élèves. Cf. E. Gourio, *De la méthode directe*, dans la *Revue pédagogique*, 1909, 1, p. 252 et suiv.

(4) Zbinden, préface de l'ouvrage de Lescaze, *Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung*, Genève, 1898, p. X.

(5) « On se sert, d'abord, de la langue maternelle toutes les fois qu'elle aide à gagner du temps, en particulier pour expliquer, entre autres, les règles de grammaire un peu délicates. On a aussi recours à elle pour les élèves moins intelligents, quand il est bien avéré qu'ils ne saisissent pas une explication importante. C'est par elle également qu'on fait comprendre le sens des termes abstraits, que la méthode Berlitz a voulu primitivement essayer de rendre clairs au moyen de mots concrets déjà connus, procédé qui exige beaucoup de temps et qui, neuf fois sur dix, est inefficace. D'autre part, la langue maternelle est un moyen de contrôle ; elle permet de s'assurer que les élèves ont bien saisi une explication ou compris le sens d'un mot ou d'un passage : voilà pourquoi j'ai vu souvent le maître, quand un élève se trompait sur l'acception d'un mot, en faire donner la traduction allemande et pourquoi j'ai entendu plus d'une fois un morceau français récité en allemand. » (Bornecque, *L'enseignement des langues anciennes et modernes dans l'enseignement secondaire des garçons en Allemagne*, Paris, 1902, p. 42 ou *Questions d'enseignement secondaire*, p. 217). Les instructions françaises du 15 novembre 1901 relatives à l'enseignement des langues vivantes, disaient : « Dans tout le cours des études, le programme se servira surtout de la langue étrangère : il s'interdira l'usage de la langue française, sauf dans le cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes. » Depuis on a été plus loin, les programmes pour les classes de seconde

tion, non pas qu'il s'agisse de faire connaître les choses aux élèves, mais parce qu'il importe de leur faire appliquer immédiatement aux choses les noms allemands ou anglais, et parce que c'est le mode le plus commode de conduire dans les commencements une conversation qui ne soit pas languissante. Au fond donc, comment procède-t-on ? On suit la recommandation des *Instructions françaises* (1). « Pour apprendre une langue, il faut commencer par l'isoler, il faut n'avoir affaire qu'à elle. Si, sachant le français, vous voulez apprendre l'allemand, oubliez pour un moment le français. » Et j'ajouterai : ne perdez pas de vue que cette langue n'est pas une langue seulement écrite, couchée uniquement sur le papier, morte, en un mot, mais bien une langue qu'on parle, qu'on entend parler, qui *vit*.

INTUITION. — L'intuition est directe, indirecte ou mentale.

a) L'intuition *directe* prend comme objet d'exercices de conversation ce qui se trouve dans le milieu immédiat de l'élève : personnes, animaux et choses. On passe donc successivement en revue : 1° la classe avec tout ce qu'elle renferme ; 2° l'enfant lui-même, son corps et ses vêtements ; 3° les alentours de l'école ; 4° tout ce qui tombe directement sous les yeux, par exemple une habitation, quelques détails des divers règnes, animal, végétal, minéral.

Notons avec Hubscher (2) que « ce ne sont pas seulement les choses qui peuvent servir d'objets à l'intuition directe : l'élève peut apprendre, par exemple, les *adjectifs de couleur* en voyant les couleurs des différents objets ; par exemple « noir » par rapport à l'encre, « vert » par rapport à la couverture d'un livre ou d'un cahier et des feuilles de l'arbre qu'il voit à travers les fenêtres de sa classe, etc. Il nous paraît incontestable que l'élève retient bien plus facilement ces vocables que lorsqu'il doit apprendre : noir = *schwarz*, vert = *grün*, etc. La *gradation des adjectifs* s'apprend aussi plus facilement quand on montre à l'élève deux ou plusieurs objets de grandeur différente et qu'on fait la comparaison en langue étrangère. Les *noms de nombre* ont probablement toujours servi de matériaux à une leçon d'intuition. On peut faire apprendre de même les *pronoms person-*

et de première écrivent : « La classe se fait uniquement dans la langue étrangère, » et même en quatrième et en troisième, les instructions de 1908 prescrivent au maître de faire comprendre exclusivement à l'aide de la langue étrangère le texte à expliquer. Elles ne permettent l'emploi du français que pour s'assurer qu'un texte a été compris ; encore cette autorisation est-elle restreinte à la quatrième et à la troisième. En Allemagne et en Autriche, on n'est pas si absolu ; les nouveaux programmes autrichiens écrivent nettement et sagement : « Dans les rapports avec les élèves et dans l'enseignement, le professeur doit se servir du français *autant qu'il le peut*, de la langue maternelle *autant qu'il est nécessaire*. Dans tous les cas, il doit se préoccuper d'être compris de tous les élèves. » (Bornecq, ouv. cité, p. 216).

(1) *Enseignement des langues vivantes*, p. 466.

(2) Brochure citée, p. 12.

nels, démonstratifs et *possessifs* sans qu'on rencontre les difficultés que nous connaissons tous, lorsqu'il s'agit de les rendre familiers à l'élève au moyen de la traduction et des règles de grammaire. Les *prépositions* offrent également un champ favorable à ce genre d'exercices. Il suffit, par exemple, de placer un élève *devant, derrière, à côté de, sur* le banc; de faire prendre une plume *hors* de l'étui, de la faire remettre *dans* la boîte; de rapprocher deux élèves et d'appeler l'attention de la classe sur les rapports exprimés par les prépositions relatives. Le *verbe*, enfin, donnera lieu à la formation de propositions, sans qu'on ait besoin d'avoir recours à la langue maternelle. On n'a qu'à traduire par le verbe de la langue étrangère le geste ou le mouvement qu'on exécute ou qu'on fait exécuter pour avoir une base solide pour apprendre les verbes, du moins ceux qui expriment des actes concrets. »

b) L'intuition directe doit être complétée par l'intuition *indirecte* : elle ne peut, en effet, à elle seule, suffire, et l'on se voit forcé de recourir aux images. Il va sans dire qu'on peut/souvent alterner l'intuition indirecte avec l'intuition directe, et que plusieurs exercices que je viens d'indiquer avec Hubscher, trouvent aussi leur place dans l'intuition indirecte.

Il est d'usage de se servir de tableaux pour étudier les saisons. A cet effet, on a à sa disposition des collections telles que celles de Wilke (1), de Strübing (2), de Kayser, de Hölzel, de Colin et de Hachette.

Ceux de la librairie Kayser ont servi de base à Lescaze, et ceux de la librairie Colin, qui ne se bornent pas aux saisons, sont utilisés par Schweitzer. Quant aux *tableaux muraux encyclopédiques de la maison Hachette*, ils sont accompagnés de deux commentaires, l'un en allemand, l'autre en anglais.

Les tableaux de Hölzel (1,40 × 92) sont surtout en faveur depuis que Alge les a pris comme base de son manuel (3). Pour les répétitions

(1) *Wilke's Bildertafeln für den Anschauungsunterricht, nach pädag. Vorschlägen von L. Heinemann, neu gezeichnet v. A. Toller, 16 Tafeln.* — Texte : Heinemann, *Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde.* — Les tableaux sont d'un petit format (33 × 48) et manquent d'exécution artistique.

(2) Les tableaux de Strübing qui sont faits chez Winkelmann, à Berlin, sont plus grands (71 × 84), mais laissent à désirer. Voyez Winkelmann, *Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht.* — Ouvrages : Strübing, *Sprachstoff*, 4 cahiers; Duda, *Denk- und Sprachübungen*, 2 cahiers; Bormann, *Leben in Stadt und Land, Feld und Wald*; Treuge, *Der Anschauungsunterricht im Anschluss an die Winkelmannschen Bildertafeln.* Les tableaux de Strasbourg donnent les quatre saisons : *Strassburger Bilder für den Anschauungsunterricht, Vier Jahreszeiten.* Manuel : *Text und Anleitung zur Behandlung der Bilder*, 4 cahiers.

(3) *Hözl's Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht.* Ces tableaux sont reproduits en réduction et réunis dans *Hözl's Bilderbuch für Schule und Haus* (les quatre saisons) et dans *Handausgabe von Hözl's Wandbildern* (8 images). Manuels : Jordan, *Materialien für den Anschauungsunterricht in der Elementarklasse*, 4 cahiers; Vienne, Hölzel; Wallenstein, *Die vier*

à domicile, les élèves ont à leur disposition des images en réduction, soit détachées, soit réunies en un cahier (1).

Quand on a épuisé les tableaux de Hölzel, qui, outre les saisons, représentent encore une ferme, une montagne, une forêt, une ville, Paris, Londres, Vienne, une habitation, on peut se servir de cartes géographiques, surtout de celles de l'Allemagne ou de l'Angleterre, de plans de villes, de vues photographiques de certains sites ou de certains monuments, de tableaux représentant des scènes de l'histoire de l'Allemagne ou de l'Angleterre, de portraits historiques, d'images tirées de journaux illustrés allemands ou anglais qui s'occupent d'événements contemporains, etc.

Les livres avec gravures sont à condamner, parce qu'ils constituent une source de distractions; ce qu'il faut, ce sont de grands tableaux muraux, de préférence coloriés, avec des personnages agissants (2).

Jahreszeiten für die deutsche Sprechstunde, Giessen, Roth, et du même auteur, *Die Stadt, der Wald, das Hochgebirge, der Bauernhof*, id.; Winter, *Hölzels Wandbilder für den Anschauungsunterricht in ihrer praktischen Verwendung beim Sprachunterrichte*, Vienne, Hölzel. — En français : Bechtel, *L'enseignement par les yeux*, Vienne, Hölzel; L. Génin et J. Schamanek, *Conversations françaises sur les tableaux d'Hölzel*, 9 cahiers, y compris le supplément, ibid. — Pour l'anglais : Towers-Clark, *The four seasons for lessons in english conversation*, Giessen, Roth; le même, *City, Forest, Mountain-Range, Farm-Yard*; le même : *English Grammar and Vocabulary*; Bowen and Schnell, *A View of London*; les mêmes, *The Dwelling*; Kron, *Dialogische Besprechung Hölzelscher Wandbilder in englischer Sprache*, München-Gladbach, 1895; Wilke, *Anschauungsunterricht in Englischen*, Leipzig, 1898; Fick, *Zur Methode des englischen Anfangsunterrichts auf Grund der vier Jahreszeiten*, Hamburg, 1894; W. Kasten, *Erläuterung der Hölzelschen Bilder "Die Wohnung" und "View of London" in englischer Sprache*, Hannover, 1899; Fabritius, *Quelques observations basées sur des expériences personnelles à propos des tableaux de Hölzel*, dans la *Revue des Humanités*, 5, p. 184 et suiv. — Kessler a publié en flamand des causeries ayant trait aux saisons : *De vier jaargetijden voor nederlandsche spreekoefeningen naar Hölzel's platen* (Giessen, Roth). Melon a fait faire paraître à Tournai, chez Decallonne-Liagre : *Méthode directe pour l'enseignement du Néerlandais*, partie de l'élève et partie du maître; Duqué, *Eerste taal oefeningen, Het Vlaamsch door de aanschouwingsmethode; Spreek- en lees oefeningen voor het middelbaar onderwijs*. Bruxelles, Castaigne.

(1) A citer encore : Kafemann, *Neue Bilder für den Anschauungsunterricht : Frühling, Sommer, Herbst und Winter* (98 × 141), et l'ouvrage de Schneider qui s'y rapporte : *Materialien zur Erteilung des Anschauungsunterrichts*. La maison J.-B. Wolters, à Groningue, a publié une collection de tableaux fort appréciée. Elle comprend deux séries, l'une de 20 tableaux, l'autre de 15. Deux manuels donnent en flamand l'explication des différents sujets.

(2) Lelong, *Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1900, 1, p. 255. Il ajoute : « Tout est bon, qui est clair : les Hugo d'Alesi qui illustrent les gares, les tableaux d'histoire, jusqu'aux cartes postales et aux images d'Epinal. » Cependant, l'exécution artistique ne devrait pas trop laisser à désirer; de plus, M. Lecoq, *L'enseignement vivant des langues vivantes*, Paris, 1903, a raison de faire observer, p. 75, qu'il est très désirable de se servir de préférence de tableaux faits à l'étranger, ou du moins imités de ceux faits à l'étranger, représentant des scènes de la vie étrangère, des paysages étrangers. « J'entends bien qu'il y a beaucoup de choses qui nous sont communes avec les pays nous environnant, que les grands spectacles de la nature se ressemblent partout. Mais à côté de ce qu'il y a de

c) « Si précieuses que soient ses ressources pour l'étude de la langue descriptive, l'image n'a qu'une portée assez limitée. Ne pouvant représenter qu'un acte à la fois, qui reste pour ainsi dire figé (1), la langue de l'action lui échappe en partie. C'est alors qu'intervient la troisième forme de l'intuition, ou intuition *mentale*, par laquelle l'imagination, partant d'une action figurée, se représente la série des actes successifs qui la précèdent ou la suivent immédiatement. Tous ces actes forment comme les anneaux d'une même chaîne. Dès que nous tenons le premier, les autres suivent naturellement. Un professeur français, M. Gouin (2), a attaché son nom à cette forme spéciale de l'intuition. Il en a fait la base de sa méthode des *séries*. On sait qu'elle consiste à énumérer toutes les actions qui se

commun et de semblable, que de choses différents qui frappent l'œil de l'enfant! Chaque pays a sa physionomie propre : une rue de Londres ou de Berlin n'est pas une rue de Paris ou de Rome : la nature elle-même à dans chaque contrée un aspect particulier. Tout cela l'enfant le découvrira : et la nouveauté, l'étrangeté même l'attireront, l'intéresseront. Si vous couvrez les murs où ses yeux vont errer aux minutes de distraction, de choses étrangères, d'affiches allemandes, de réclames anglaises, de photographies, de reproductions de la vie réelle tout ce qu'il voit, de même que tout ce qu'il entend, lui apportera cette sensation que les heures qu'il vit dans cette salle sont des heures passées en pays étranger : il y aura une conspiration de tous les sens pour l'abuser ; il cessera peu à peu de penser en français, parce que rien ne lui rappellera plus la langue maternelle, et que sa vue s'arrêtera sur des objets qui n'évoqueront dans sa mémoire que des mots étrangers. »

Les professeurs de nos athénées, réunis en conférence, ont dressé la liste des objets didactiques dont ils croyaient devoir recommander l'acquisition : l'ensemble de ces listes forme un catalogue assez complet de ce qui a été édité en Belgique, en Hollande, en Allemagne et en Angleterre, en vue de faciliter par l'intuition les exercices de conversation et d'élocution, les exercices de rédaction et l'explication des auteurs. Voir cette liste dans la *Revue des Humanités*, 9, Documents, p. 12, ou dans la *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1904-1905, p. 75.

(1) « On rend la mobilité à ces mouvements figés, en se servant du geste. S'agit-il, par exemple, de rendre sensible la chute des feuilles d'automne, nous laisserons tomber quelques bouts de papier. Faut-il donner la sensation de l'éloignement d'abord, puis du retour des hirondelles, nous enverrons un élève à la porte pour le rappeler ensuite : ainsi s'expliqueront par le mouvement les mots *fort* et *zurück*, que l'immobilité du dessin est impuissante à rendre. Veux-je dire que l'été est passé : *der Sommer ist vorbei*, mon cadran (outil indispensable dans toute classe de langues) m'y aidera : je mettrai les aiguilles d'abord sur midi, et je dirai : *es ist zwölf* ; je ferai avancer la grande aiguille, et je dirai *es ist zwölf vorbei*. Cela suppose bien entendu que nos élèves seront d'avance familiarisés avec la manière de dire l'heure. » (Schweitzer, *Méthode directe*, p. VIII). Dans ses conférences sur la méthodologie des langues vivantes, le savant professeur a fort bien montré par un exemple, comment l'action, l'action vivante et continue, peut se dégager de l'image, en d'autres termes, comment tel geste, telle attitude, forcément immobilisée par le dessin, peut se prolonger dans le passé et dans l'avenir (*Revue universitaire*, 1903, 2, p. 109).

(2) Gouin, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, 2^e édition, 1894 ; Kron, *Die Methode Gouin oder das Serien-System in Theorie und Praxis*, Marburg, Elwert, 1900. Sans adopter le système Gouin, nous pouvons, dans certains cas, y recourir avantageusement, comme le fait remarquer M. Simonnot, *Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger*, dans la *Revue pédagogique*, 15 juillet 1901, p. 21. « Le grand tort de Gouin a été de se montrer trop exclusif, en proscrivant d'une façon absolue les autres modes de l'enseignement intuitif. Mais on peut tirer un excellent parti de son système. »

font successivement. Par exemple : l'élève invité à aller ouvrir la porte, dit qu'il se lève, qu'il quitte sa place, qu'il va vers la porte, qu'il prend la poignée, qu'il la tourne, et de même pour revenir à sa place.

MARCHE. — La marche à suivre ne présente aucune difficulté. Le maître montre un objet ou une personne, prononce en allemand le mot ou la phrase, le fait répéter suffisamment par plusieurs élèves, et finalement l'écrit au tableau. Ici, une double précaution est à prendre : d'une part, n'écrivez pas trop vite; ce n'est qu'une fois le vocable acquis par l'oreille, que vous le noterez par l'écriture au tableau; d'autre part, n'attendez pas des semaines : les yeux viennent aussi, a-t-on dit, en aide à l'oreille; les personnes qui ne veulent rien perdre au concert ou au théâtre, suivent avec la partition ou avec le libretto (1).

Quelques recommandations pratiques me paraissent nécessaires (2).

On procédera avec une sage lenteur. La qualité qu'on doit s'efforcer de donner avant tout au savoir de l'enfant, c'est la sûreté, et la sûreté ne peut s'acquérir que grâce à cette lenteur. On fera donc force exercices sur les mêmes choses, force répétitions; mais on prendra garde que cette lenteur ne devienne un piétinement sur place. Tout en marchant lentement, on avancera : on fera chaque fois un pas en avant (3).

Les commandements se font toujours dans la langue étrangère : *Bücher auf, Bücher zu*, etc.

C'est tout un plaisir pour les élèves de trouver par eux-mêmes le sens d'un mot et ils y arrivent, plus vite qu'on ne pense, grâce à l'intuition et au contexte. Par exception, le maître, après avoir donné des explications suffisantes, peut, comme contrôle et rien qu'en passant, demander la traduction (4). Il n'est pas difficile d'empêcher que les élèves ne répondent machinalement ou ne répètent des mots qu'ils

(1) F. Glauning, *Englisch*, p. 13, dans le *Handbuch* de Baumeister.

(2) von Roden, *Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen*, Marburg, 1899.

(3) V. Firmery, p. 349.

(4) « Les élèves ont peut-être compris autre chose. C'est un accident qui se produit quelquefois. Si l'on a des doutes, il ne faut pas hésiter à prononcer le mot français ou à demander en français aux élèves ce qu'ils ont compris eux-mêmes. De temps à autre, quand on se sent impuissant à se faire comprendre en langue étrangère ou simplement quand on veut aller plus vite, on peut parler français, mais à une condition essentielle, c'est que l'on ne mêlera jamais les deux langues, l'étrangère et la maternelle. C'est là une observation dont l'importance apparaîtra vite aux professeurs après quelques semaines d'expérience. Dans la classe où l'on parle continuellement la langue étrangère, on fait vivre l'enfant dans une sorte d'atmosphère artificielle. Il faut l'y maintenir tant qu'on pourra. Mais quand on l'en sort, il faut l'en sortir franchement. Quelque court que soit l'instant où l'on parle français, il est en dehors de la classe et l'élève doit en avoir la sensation. On rentre ensuite dans cette très petite Allemagne ou Angleterre, où l'enfant doit s'imaginer vivre, et le vocable français, qui a servi à faire comprendre un mot étranger, ne doit plus reparaitre. » (Firmery, p. 335.)

ne comprennent pas. Ainsi, on ne se contente pas de leur apprendre les mots : *weiss, schwarz, blau, grün*, en leur montrant sur le tableau des objets de ces différentes couleurs ; on leur demande encore quelle est la couleur de tel ou tel objet déterminé, si tel objet qu'on montre est blanc ou noir ; on fait opposer dans des phrases les couleurs, etc. Bref, il est aisé, pour un maître quelque peu habile, de bien faire saisir le sens de la plupart des mots qu'il emploie, et de contrôler immédiatement si les élèves en ont une notion nette et précise.

— La méthode directe rejette les détails peu connus, les termes techniques, tous les mots qui ne rentrent pas dans la langue usuelle. Il est fort important de bien choisir les mots, de ne prendre que ceux qui sont usités dans la conversation ou qu'on trouve dans les œuvres littéraires. Certains maîtres n'observent aucune mesure et ne font grâce d'aucun terme. Ne les imitez pas quand, au lieu de se contenter de faire dénommer le mât, la voile, le pont, la boussole, ils veulent encore la cale, les vergues, la hune et le banc de quart (1).

L'ordre est triplement nécessaire.

1° Les tableaux dont on se sert, ne peuvent pas être quelconques ; ils doivent embrasser dans une suite logique et graduée toute l'encyclopédie des connaissances usuelles (2).

2° Dans l'étude d'un tableau, on procédera d'ordinaire comme suit. On commencera par les personnes (3) ; on les nommera d'après leur qualité ou leur profession ; on leur donnera des noms déterminés, comme le fait Alge. On prendra ensuite les animaux, puis les lieux, c'est-à-dire les différentes parties qu'on peut distinguer dans le tableau, par exemple, pour le printemps, le jardin, la prairie, la campagne, etc. On terminera par les actions.

En s'occupant de chacun de ces points, on établira aussi des groupes, des unités méthodiques, qui permettent au professeur d'enseigner aisément de tête, sans suivre des yeux son livre ou ses notes, et aux élèves de mieux retenir les mots, parce qu'ils ne sont pas isolés. De plus, dès qu'on aura appris une douzaine de mots et qu'on les aura exercés dans des questions et des réponses, on les répètera en les groupant de différentes façons ou en les faisant grouper par les élèves.

3° On ne passera à la description des détails, par exemple d'une maison, d'un arbre, des vêtements, que quand l'élève aura une idée générale de l'ensemble du tableau.

(1) Veyssier, ouv. cité, p. 61.

(2) Schweitzer, *Enquête*, etc., dans la *Revue universitaire*, 1900, p. 261.

(3) von Roden veut qu'on commence par un examen d'ensemble : Que représente le tableau ? Qu'y a-t-il au fond du tableau ? etc.

Au début, l'élève ne peut évidemment que répéter les phrases du professeur. Il est néanmoins préférable de se servir de la forme interrogative. Au lieu de dire, en le montrant : c'est un moulin, on se demande : qu'est-ce que ceci? et l'on répond soi-même : c'est un moulin. On interroge ensuite un élève de la même façon. Il convient de faire répéter, du moins au commencement, la question avant d'exiger la réponse. On aura soin, surtout au début, de faire répéter la réponse par un ou plusieurs élèves.

Quand l'élève est un peu plus avancé et qu'il n'a plus à reproduire purement et simplement ce qu'il vient d'entendre, la question doit être faite de façon qu'il trouve la réponse sans trop de difficultés; s'il hésite ou s'il va se fourvoyer, on lui vient en aide, on lui donne la réponse exacte, et on la lui fait répéter immédiatement. En effet, pour assurer le succès des exercices de conversation, on doit chercher, autant que possible, à éviter les réponses mauvaises, à n'obtenir que des réponses exactes.

Que toute réponse doive être donnée en une phrase complète, c'est évident. Le maître qui n'y tient pas rigoureusement, compromet tout le succès de son enseignement.

Évitez aussi que la réponse soit hachée : elle doit être donnée sans hésitation.

« Autant que possible, habituez l'élève à joindre le geste à la parole. Lui demandez-vous le nom d'un objet qui se trouve dans la classe, d'une figure représentée sur une image? Qu'il ne reste pas les bras croisés à chercher ce nom dans sa mémoire. Qu'il montre l'objet d'un geste franc, naturel. De même, lorsqu'il racontera une histoire, qu'il récitera une leçon, qu'il fasse des gestes, qu'au besoin vous lui aurez appris. C'est là encore un de ces détails en apparence insignifiants, mais qui, avec une foule d'autres, contribuent à donner la *vie* à ce que l'on enseigne à l'enfant (1). »

Il n'est pas à craindre, je pense, que l'élève cherche à formuler la réponse mentalement dans sa langue maternelle, pour la traduire ensuite de vive voix. En effet, nos questions, mises à sa portée et menées vivement, ne lui permettent guère de contracter cette mauvaise habitude. Eût-on des soupçons, voudrît-on l'entraîner, comme on dit, on pourrait faire en allemand ou en anglais, de temps à autre, de petites opérations de calcul (2), des additions et des sous-

(1) Firmery, p. 336.

(2) « Quand l'enfant sera parvenu à faire ces opérations avec une certaine rapidité et comme mécaniquement, non seulement il parlera réellement en se servant de ce petit vocabulaire arithmétique, mais il aura de plus cette précieuse sensation qu'il peut quelque chose dans la langue étrangère. Je ne parle pas de l'avantage qu'il y a de le familiariser avec certains mots abstraits (ajouter, retrancher, diviser, partager, etc.). » Firmery, p. 340.

tractions. Mais il est inutile d'aller plus loin que la soustraction; on n'arrive jamais à calculer vraiment dans une langue étrangère; et si on le pouvait, ce serait sans profit, puisqu'on n'a jamais à communiquer ses calculs à un étranger, mais uniquement le résultat. On peut cependant leur apprendre à écrire tous les nombres dictés dans la langue étrangère, ainsi que la monnaie de l'Angleterre et de l'Allemagne et la valeur correspondante en monnaie française (1).

Il ne suffit pas d'exercer nos élèves à répondre; il faut aussi qu'ils sachent interroger; car une vraie conversation se compose et de questions et de réponses. Aussi ferons-nous venir deux élèves devant l'image: ils s'interrogeront et répondront à tour de rôle. Plus tard, nous exercerons la classe à l'interrogation indirecte. Nous dirons, par exemple, à un élève: Demandez à votre voisin ce qu'il voit sous l'arbre. L'élève désigné fera la question: Que voyez-vous sous l'arbre? Le maître poursuivra en demandant à un autre: Dites-moi ce que X. a demandé à votre voisin. L'élève devra, pour répondre, faire usage de l'interrogation indirecte.

Ce n'est pas tout. De temps à autre, nous appellerons un élève au tableau, et nous lui ferons donner, la baguette en main, la description de l'une ou de l'autre partie. Il suffira d'un peu d'exercice pour obtenir des élèves un exposé suivi, simple et naturel.

Peu à peu, nous rattacherons à l'étude des tableaux la lecture de morceaux en texte suivi, comme le fait Lescaze. Peu à peu aussi, nous pourrions nous tenir moins rigoureusement aux tableaux: ainsi, dans une leçon de répétition sur l'été avec le tableau de Hölzel, nous verrons dans la jeune fille le petit Chaperon rouge, et nous narrerons en allemand ce conte, qui ne manquera pas d'intéresser nos élèves; ou bien, nous verrons dans le promeneur un collégien qui revient de la ville passer les vacances dans la maison paternelle; ou bien encore nous replacerons la description dans le passé: quelqu'un décrira, d'après ses souvenirs, la campagne où il est né, ou bien, s'il s'agit de l'automne, un voyageur racontera ce qu'il a vu étant sur le bateau à vapeur. Ainsi, soit en recourant à un livre de lecture, soit en imaginant l'un ou l'autre thème, nous introduirons de la variété dans l'étude des tableaux, et nous montrerons à l'élève les progrès qu'il aura faits. Dès lors, on ne pourra reprocher à la méthode intuitive l'uniformité que présentent le genre et la forme de ses questions.

Il me reste une question difficile à résoudre. Les partisans de la méthode directe recommandent vivement les exercices d'ensemble. La reprise par toute la classe des réponses corrigées par le professeur leur paraît une nécessité. C'est, disent-ils, un moyen précieux et pratique d'obtenir des élèves plus fréquemment une participation active à

(1) *Nouvelles instructions françaises.*

la leçon, d'occuper souvent *toute* la classe, d'entraîner, bon gré, mal gré, les faibles, les timides et les paresseux, qui, s'ils étaient livrés à eux-mêmes, resteraient sur la réserve, inactifs et silencieux (1).

Cette manière de voir a cependant ses adversaires. Ceux-ci reconnaissent que la participation active à la leçon sera plus fréquente et plus générale; mais, ripostent-ils, n'exagérez-vous pas les avantages des réponses collectives, et n'oubliez-vous pas les inconvénients qu'elles présentent? Certes, un professeur dont l'ouïe est très fine, peut entendre les fautes de prononciation et de grammaire; mais ne devez-vous pas avouer que c'est très difficile, plus difficile que pour le maître de musique? En tout cas, n'avez-vous pas remarqué que les élèves prononcent avec moins de vigueur, avec plus de nonchalance, et qu'ils prennent vite le ton chanteur; cette plaie de nos écoles? Enfin, ne craignez-vous pas que la discipline ne reçoive souvent un accroc?

Sur ce point, je ne crois pas devoir imposer une règle. Tel professeur peut réussir là où tel autre échouera; telle classe peut se prêter avec entrain à ces réponses collectives, tandis que telle autre, blessée d'être ravalée au rôle d'élèves d'écoles primaires, les verra de mauvais œil et sera toujours prête à faire l'une ou l'autre gaminerie. N'essayons les réponses collectives qu'à coup sûr; car l'autorité du maître une fois compromise, la discipline une fois en péril, il devient bien difficile d'avoir l'ordre (2).

Pendant combien de temps étudiera-t-on les tableaux des quatre saisons? Je ne puis indiquer un nombre d'heures fixe et invariable :

(1) Voir Lescaze, Manuel, p. xiv et xv.

(2) Voyez un très bon article de J. Loos, *Chorsprechen*, dans l'*Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, de Rein, t. I, 2. p. 540 et suiv. — Bornecque (*L'enseignement des langues anciennes et modernes dans l'enseig. sec.*, p. 66) recommande « de ne pas répugner à l'emploi du chœur, qui permet une révision rapide et complète des matières dont on veut s'assurer que toute la classe les possède, et qui, employé modérément et à propos, ne causera aucun désordre, jusqu'à la cinquième inclusivement, surtout si le professeur a soin de placer sous ses yeux les mauvais élèves qui ne participeraient pas au chœur ou y verraient une occasion de désordre; d'ailleurs, en Allemagne, les meilleurs élèves sont généralement au fond de la classe ». — Firmery (p. 342) préconise aussi le chœur « ou parlé simultanément » 1° afin de faire répéter à tout le monde un vocable nouveau, une phrase nouvelle; 2° lorsqu'il s'agit de rectifier une prononciation défectueuse ou une faute de grammaire; 3° pour préparer la leçon et la faire réciter. — Godart. *La lecture directe*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1903, p. 475, fait observer que la lecture en chœur a l'incontestable avantage d'exercer à la fois tous les élèves, mais elle n'est pas sans dangers. « Elle rend, dit-il, très difficile, sinon impossible, la constatation des erreurs individuelles de prononciation. Elle permet bien de distinguer les fautes énormes, mais non de saisir les nuances. De plus, elle a le grave inconvénient de proposer un débit incolore et sans vie, une mélodie d'un rythme monotone, où l'accent des mots nuit à l'accent de la phrase. Un élève, individuellement, donne bien à une phrase lue sa mélodie propre; mais il est bien difficile d'obtenir ce nuancement d'un débit simultané. Nécessaire dans les classes nombreuses, la lecture en chœur s'impose donc moins régulièrement dans les classes réduites, où le petit nombre des élèves permet d'obtenir de la lecture individuelle une correction plus délicate. »

cela dépend du temps que le programme accorde aux langues vivantes, et des progrès des élèves. Hartmann (1), qui ne prend les tableaux que si les élèves possèdent déjà 400 mots vus dans Boerner (2), consacre 11 heures au printemps, 14 à l'été, 15 à l'automne et 15 aussi à l'hiver. L'étude des saisons exige ainsi 55 heures sur les 200 que comporte chez lui le cours d'une année, et apprend à l'élève environ 700 mots.

Notons qu'il est bien rare que l'on épuise du premier coup le contenu d'un tableau : on aime mieux réserver pour l'année suivante une partie des questions auxquelles il peut donner lieu, afin que les élèves aient ainsi l'occasion de repasser ce qu'ils ont déjà vu (3).

Ce premier enseignement durera, selon les circonstances, une année ou deux. Il exerce les élèves à une bonne prononciation, il les familiarise avec le vocabulaire, leur apprend l'orthographe d'un certain nombre de mots et les habitue au maniement des formes élémentaires. Quelques remarques sur chacun de ces points spéciaux ne seront pas déplacées, ce me semble ; elles mettront en lumière certains détails qui peuvent encore paraître obscurs.

PRONONCIATION (4). — La prononciation laisse souvent à désirer dans les classes (5) ; l'accent est mal placé ; des syllabes longues deviennent brèves et vice-versa ; l'*h* initiale est supprimée là où elle existe (*die And, das Aus*) et ajoutée là où elle n'a que faire (*der Hanfang, das Heis*) (6).

Voilà la situation. Et quelle en est la cause ? Nous ne faisons pas assez de cas de la prononciation : nous la croyons chose facile ou secondaire. Nous avons tort. La prononciation est, au contraire, importante et difficile. « En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire, disent les *Instructions françaises* (7), le mot « prononciation ». Ce qui veut dire que, quand l'enfant saura prononcer les sons de la langue étrangère, la tâche du professeur

(1) *Die Anschauung*, etc., p. 21.

(2) Boerner est l'auteur de manuels pour l'enseignement du français (publiés chez Teubner).

(3) Bornecque, *Questions d'enseignement secondaire*, p. 227.

(4) « C'est surtout pour l'anglais qu'un enseignement spécial, continu, de la prononciation est indispensable. Beaucoup de sons — consonnes, voyelles, diphthongues — sont complètement nouveaux pour le petit Français ; il n'a rien d'analogue dans sa langue ; il a donc besoin d'une gymnastique persévérante pour arriver à articuler ces sons difficiles. Il ne suffit pas de lui donner l'exemple : il faut lui expliquer aussi la place des organes et en particulier de la langue. Un autre obstacle, c'est l'orthographe anglaise, où la graphie des mots ne correspond pas à la prononciation. Il est très simple de le supprimer, en écrivant phonétiquement au tableau noir les mots tels qu'ils se prononcent. » (*Nouvelles instructions françaises relatives à l'enseignement des langues vivantes*, 1909).

(5) Hartmann l'a constaté dans ses visites des lycées français.

(6) M. Bréal, ouv. cité, p. 28.

(7) Page 466.

sera loin d'être terminée. « L'élève *peut*, dit M. Firmery ⁽¹⁾, prononcer. Mais tant que ses organes vocaux n'auront pas été assouplis par de longs et fréquents exercices, il lui faudra, pour le faire, un effort. Or, si vous l'abandonnez désormais à lui-même, il évitera ou diminuera cet effort, et finira par adopter cette prononciation bâtarde, sorte de compromis entre le français et la langue étrangère, qu'on entend trop souvent dans les classes ».

Comme conditions générales de succès, on doit exiger du maître qu'il ait l'ouïe fine et qu'il soit inexorable, et de l'élève qu'il développe son ouïe et exerce, lui aussi, un contrôle sur la prononciation de ses condisciples.

Précisons. Que fera le maître? Dès la première heure et jusqu'à la fin des études, il portera son attention sur ce point; il prêchera d'exemple, il aura une prononciation irréprochable, il parlera ou il lira avec tout le soin désirable, il se gardera de répéter une prononciation fautive, et il corrigera impitoyablement toutes les fautes. « Jamais, dit M. Firmery ⁽²⁾, on n'entendra une prononciation défectueuse, sans la faire rectifier et non seulement par l'élève qui l'a fait entendre, mais par d'autres encore, par toute la classe au besoin. En procédant ainsi le maître se sauvera lui-même d'un sérieux danger. On sait combien la pureté de la prononciation est chose délicate et combien elle se perd facilement. Le professeur négligent finit par prendre, sans s'en douter, la prononciation de ses élèves. »

Si la classe compte des élèves plus avancés que d'autres, ces élèves, déjà habitués à saisir les sons prononcés, serviront d'intermédiaires. Ils prononceront après le maître, les faibles prononceront après eux. C'est une observation ⁽³⁾ que l'on peut faire chaque jour, que les enfants apprennent plus rapidement les mots d'une langue de la bouche de leurs camarades que de celle de leur professeur ».

Le maître renoncera à certains exercices : telles sont les déclinaisons ou les conjugaisons dans lesquelles on fait alterner l'allemand et le français, par exemple : *ich schlafe*, je dors, *du schläfst*, tu dors, ou *das schöne Haus*, la belle maison, *des schönen Hauses*, de la belle maison; telle est encore la traduction dite littéraire ou le mot à mot.

Comme moyens spéciaux, on recommande de faire réciter les vers ou mieux encore de les chanter ⁽⁴⁾; car, dit M. Bréal ⁽⁵⁾, la prosodie

(1) Page 334.

(2) Page 334.

(3) Firmery, p. 348.

(4) Tavernier et Adam (*Choix gradué de chansons allemandes avec musique et vocabulaire*, Paris, Colin) font remarquer l'importance du chant dans l'étude des langues vivantes : « Le chant est, disent-ils, l'auxiliaire indispensable d'une bonne déclamation, pourvue d'une accentuation exacte (Hartmann, *Reiseindrücke*, p. 65). »

(5) M. Bréal, p. 33.

germanique, qui repose en grande partie sur l'alternance des syllabes accentuées et des syllabes atones, peut servir à mettre dans la mémoire les mots comme ils doivent être prononcés.

« On s'est demandé, dit encore M. Bréal (1), s'il n'y aurait pas avantage à faire d'abord abstraction de l'orthographe traditionnelle et à représenter les mots exactement comme ils s'articulent. De cette manière, l'ouïe et la vue, étant d'accord, se fortifieraient mutuellement. Des hommes justement considérés, MM. Sweet en Angleterre, Jespersen en Danemark, Storm en Norvège, Vietor en Allemagne, ont arrêté les bases d'un système de notation phonétique dont M. Paul Passy en France s'est fait le zélé propagateur (2). On ne doit pas confondre ce mouvement avec celui de la réforme orthographique, avec lequel il n'a qu'un rapport indirect et nullement nécessaire. Il s'agit ici d'une notation toute provisoire, à laquelle l'élève renoncera au bout de quelques semaines ou de quelques mois, quand, une fois en possession des mots, il sera sûr de ne pas se laisser dérouter par les signes écrits. Une société s'est fondée pour la propagation de ce système : c'est la société *Quousque tandem*, ainsi nommée d'après le titre d'une brochure de Vietor (3).

« Nos professeurs auraient tort de ne pas prendre connaissance d'une méthode qui intéresse de si près leur tâche quotidienne. Mais elle est encore trop récente pour qu'on puisse songer à l'introduire dans l'éducation publique. »

Voilà ce que pense M. Bréal. Les *Instructions prussiennes* de 1892 n'admettaient pas non plus la transcription phonétique, parce qu'elle nuit à l'orthographe et qu'elle est une surcharge pour l'élève. Celles de 1903 gardent le silence ; mais les *Instructions françaises* s'expriment en ces termes : « L'élève à qui vous présentez un mot écrit, et, à côté, le même mot en prononciation figurée, ne voit bientôt plus que ce dernier, et il a désormais trois choses à apprendre : l'orthographe, la figuration et la prononciation. C'est sur la bouche du maître que l'élève doit lire le mot ; c'est de la bouche du maître qu'il doit recevoir les sons de la langue étrangère, laquelle, peu à peu et par ce seul moyen, cessera d'être étrangère pour lui. » Que conclure ? On ne se servira pas d'une façon systématique de la notation

(1) M. Bréal, p. 37.

(2) *Le maître phonétique* est l'organe de *L'association phonétique internationale*. A noter la revue de Vietor, *Die neueren Sprachen*, qui continue les *Phonetischen Studien* (Marburg, Elwert).

(3) *Der Sprachunterricht muss umkehren, von Quousque tandem*, Heilbronn, 1^{re} édition, 1882. Vietor et Franke, *Die praktische Spracherlernung*, 1883, 2^e édition, revue par Jespersen, Leipzig, 1890, sont les véritables promoteurs du grand mouvement réformiste en Allemagne.

phonétique (1); tout au plus pourra-t-on y recourir occasionnellement pour les explications au tableau noir; « rien ne s'oppose même à ce qu'on pratique modérément des exercices d'épellation sur des tableaux muraux présentant une synthèse systématique de tous les sons de la langue étrangère (2). Ces exercices d'assouplis-

(1) W. Münch, *Französisch*, dans le *Handbuch* de Baumeister, p. 32. — « Faut-il aller, se demande Hubscher, p. 65, jusqu'à se servir de l'alphabet phonétique ou plutôt d'un des nombreux alphabets phonétiques qui existent? Non, répond-il. » Si nous croyons, ajoute-t-il, pouvoir nous dispenser de l'emploi systématique de l'écriture phonétique pour l'allemand, il est vivement à désirer que le maître d'allemand se familiarise avec les résultats de la phonétique et qu'il sache tirer profit de ce qui peut être utile à son enseignement. L'étude des phénomènes phonétiques rend attentif à des nuances qui échappent souvent à l'oreille la mieux exercée, voire même à celui qui croit posséder à fond sa langue maternelle. » — « La question de l'usage de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes est l'une des plus discutées actuellement en Allemagne. Miss Brebner (*The Method of Teaching Modern Languages in Germany*, London, 1899), ne doute pas que la prononciation des élèves ne bénéficie grandement de l'emploi des *transcriptions phonétiques*; mais elle reconnaît que l'enseignement basé sur la phonétique est *difficile et ardu*, spécialement dans des classes nombreuses et peuplées de jeunes élèves. Pour ces classes, elle rejette les transcriptions dans les cahiers de notes des élèves, mais elle en recommande l'emploi par le professeur au tableau. Parmi les causes qui tendent à empêcher l'enseignement à base phonétique de se populariser, Miss Brebner cite, et avec raison, la diversité des alphabets utilisés. Celui du *Maître phonétique* gagne cependant de plus en plus d'adhérents. » J. Melon, *Choses d'Angleterre et d'Allemagne*, dans la *Revue des Humanités en Belgique*, t. 5, p. 223. Voyez : Vietor, *Élemente der Phonetik und Orthöpie des Deutschen, Englischen und Französischen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrpraxis*, Leipzig, Reiland; le même, en abrégé : Trautmann, *Die Sprachlaute im Allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen im Besonderen*, Leipzig, 1884-86; Guex, *Des recherches phonétiques et de leur application à l'enseignement des langues vivantes*. Zurich : H. Sweet, *Elementarbuch des gesprochenen Englisch (Grammatik, Texte und Glossar)*, Oxford, 1891; Passy, *Notes sur l'enseignement en Danemark*, dans la *Revue pédagogique*, 1902, t. 1, p. 591; *Compte rendu général du Congrès international des professeurs de langues vivantes, tenu à Paris du 14 au 17 avril 1909*. Cf. H. Breyman, *Die phonetische Literatur von 1876-1895*, 1897, et Grégoire, *Bibliographie*, dans le *Musée belge*, 1906, p. 188 et suiv.

(2) Vietor a imaginé des tableaux qui portent, imprimés en couleurs différentes, des lettres ou des signes qui représentent les sons. L'emploi des couleurs est très judicieux : elles servent à distinguer nettement, par exemple, les sons que ne possède pas l'allemand, et, par suite, à mettre tout de suite les élèves en garde contre certaines prononciations vicieuses. On fait d'abord prononcer les sons isolés par un élève ou par toute la classe, ou bien on demande à un enfant de montrer sur le tableau un son prononcé par le maître ou un camarade. Les résultats sont excellents pour la prononciation, mais moins satisfaisants pour l'orthographe. Aussi a-t-on presque généralement renoncé à ce système. Toutefois, presque partout, on familiarise les élèves avec la lecture de l'écriture phonétique, à laquelle on a recours dans les livres, lorsque l'orthographe n'indique pas la prononciation. Il est même très rare que l'on explique aux enfants, pour les sons qui leur sont nouveaux, la place des organes, et en particulier de la langue, comme le conseillent les instructions françaises de 1908 : presque toujours, en Allemagne, toujours en Autriche, le professeur n'a recours à ce moyen qu'en désespoir de cause... J'ai vu plutôt employer une méthode qui consiste à graver dans l'esprit des élèves des mots types contenant chacun un des sons de la langue française; ils servent, pour ainsi dire, d'étalons... Je n'ai jamais eu l'occasion de voir le phonographe employé pour faire entendre aux élèves l'articulation et le débit correct : je sais que ce moyen commence à se répandre en Allemagne et en Autriche (Borneque, *Questions d'enseignement secondaire*, p. 223 et suiv.). — Chez nous, M. A. Grégoire a plaidé la cause de « la phonétique dans l'enseignement des langues

sement sont à la langue ce que sont les gammes à la musique (1). »

« Quelques notions de phonétique physiologique ne seront pas non plus inutiles au professeur, fait observer/encore M. Bréal (2) Ainsi qu'on l'a dit avec raison, elles seront pour lui ce que des notions d'anatomie sont pour le professeur de gymnastique. Corriger une fausse prononciation n'est pas chose facile : il faut avoir quelque idée des organes mis en jeu. Il ne suffit pas de répéter, ni même de crier les mots : en vain vous élevez la voix, votre écolier, habitué comme il est, les entend non comme vous les prononcez, mais comme il les prononce lui-même (3). »

Comment donc apprendra-t-on aux élèves à prononcer? Se servira-t-on immédiatement d'un livre de lecture? Expliquera-t-on d'abord les différents sons, emploiera-t-on ensuite des mots modèles, et passera-t-on enfin à la lecture de textes suivis? Nullement; l'enseignement de la prononciation se fera dans les leçons d'intuition au fur et à mesure que les mots se présenteront. Dès que le professeur emploiera un mot nouveau, il le répètera plusieurs fois, s'il est difficile, puis le fera prononcer par un ou plusieurs élèves (5).

VOCABULAIRE. — Cette étude se confond avec la leçon d'intuition. En répétant, on groupera les mots de différentes façons par matière, ou bien on les opposera les uns aux autres. Le plus possible, on les enchâssera dans des propositions. « Ces propositions, qui encadrent le mot, sont, dit M. Bréal (5), le meilleur secours pour la mémoire : elles servent à l'enserrer et à le maintenir, comme le composeur maintient les lettres d'imprimerie. » On se gardera bien de faire réciter les mots accompagnés de leur traduction française : ce serait pécher contre les principes de la méthode.

ORTHOGRAPHE. — Les intransigeants ont peur du mot écrit : ils se contentent pendant longtemps d'un enseignement oral. Je ne partage pas leurs craintes, et je n'hésite pas à écrire au tableau des mots dont

vivantes et a proposé d'inculquer, dès la première heure, à l'élève les principaux sons et leur transcription (*Association Belge des professeurs de langues vivantes, Premier Congrès tenu à Gand, du 18 au 22 septembre 1906, Gand, 1907, p. 22 et suiv.*) Au dernier Congrès de cette même association, il a appelé l'attention de ses collègues sur les ressources que peuvent leur fournir les machines parlantes, et dans la *Revue de l'instruction publique en Belgique*, 1910, p. 134, il a consacré un article à une étude sur *L'emploi des machines parlantes dans l'enseignement des langues vivantes*.

(1) E. Simonnot, *Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger*, dans la *Revue pédagogique*, 1901, 2, p. 20.

(2) M. Bréal, p. 30. Voyez Th. Rosset, *Le rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue universitaire*, 1909, 2, p. 111 et suiv.

(3) Voyez B. Eggert, *Phonetische und methodische Studien in Paris zur Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts*, Leipzig, 1900.

(4) Münch est partisan d'un cours préparatoire qui durerait un mois. Hub-scher, p. 60, recommande aussi un enseignement *ex professo* de la prononciation.

(5) M. Bréal, p. 60.

la prononciation est bien acquise par les élèves. Je vais même plus loin. A la fin d'une leçon, je dicte quelques phrases, que je corrige immédiatement à l'aide du tableau mobile.

GRAMMAIRE. — L'étude grammaticale de la langue doit marcher de pair avec les exercices d'intuition. Gardons-nous de faire fi de la grammaire pendant tout un temps; car, remarquons-le bien, nos collégiens ne sont plus des enfants qui passent toute la journée avec leur mère : ils ont déjà appris deux ou trois grammaires; ils n'ont que peu d'heures d'allemand ou d'anglais et sont exposés à oublier d'une leçon à l'autre; enfin, ils n'ont l'occasion de parler que relativement peu en une heure de classe; en tout cas, ils ne répèteront pas et ils n'entendront pas répéter des centaines de fois les mêmes mots ou les mêmes tournures. Dès lors, pourquoi leur refuser le « régulateur nécessaire », qui les guidera, viendra en aide à leur mémoire et les empêchera de contracter de mauvaises habitudes? J'ai vu des enfants qui avaient appris l'allemand à raison d'une demi-heure par jour pendant une année et qui se trompaient constamment dans la déclinaison, parce que jamais ils n'avaient appris la déclinaison complète d'un substantif seul ou accompagné d'un adjectif. Par contre, j'ai constaté qu'en systématisant soigneusement les faits grammaticaux, les enfants s'expriment correctement. Il en est de la correction grammaticale en allemand, comme de la prononciation : il est plus malaisé de corriger sans cesse des fautes que de faire prendre dès le début l'habitude d'employer des formes correctes.

Je reviendrai sur ce point, quand je m'occuperai plus spécialement de la grammaire. Pour le moment, je me borne à une remarque que M. Firmery (1) a soin de faire : il faut prendre garde d'exercer exclusivement l'élève sur le présent de l'indicatif. C'est un inconvénient de l'enseignement par questions et par réponses (*qu'est ceci ?... Que voyez-vous là ?... Que fait ce personnage sur notre tableau ?... etc.*). Le professeur averti se préoccupera d'introduire journallement dans la conversation les autres temps du verbe et les fera employer de préférence dans les devoirs. M. Firmery recommande en outre aux professeurs d'allemand de *tutoyer* leurs élèves. C'est, en effet, le moyen le plus efficace pour les familiariser avec une des formes les plus difficiles de la conjugaison, et qui, chez nos voisins, est continuellement employée. Je ne sais pas cependant s'il n'y a pas d'inconvénient à tutoyer dans la classe d'allemand lorsqu'on ne le fait pas dans les autres (2). Le professeur en jugera.

(1) Firmery, p. 339.

(2) « Si les élèves, dit M. Firmery, p. 339, se montrent peut-être peu sensibles à la raison de pédagogie grammaticale, ils se rendront à une autre : c'est qu'en Allemagne le professeur tutoie ses élèves. Et c'est là encore un petit fait qui contribuera à maintenir dans nos classes cette atmosphère artificielle que je ne saurais trop recommander. »

Un manuel, garantissant un plan uniforme et méthodique, me paraît nécessaire : il sera avant tout un aide-mémoire pour l'élève qui, rentré chez lui, reverra sa leçon. En classe, on ne l'ouvrira/que pour lire ce qui a été exposé de vive voix ⁽¹⁾. Il va sans dire que le manuel formule les règles dans la langue étrangère : c'est, d'ailleurs, celle dont le maître s'est servi pour les exposer de vive voix ⁽²⁾. En cela, pas de difficulté. L'élève comprend *directement* des questions comme : de quel genre est ce substantif? à quelle personne ou à quel temps est ce verbe? etc., et directement y répond. Il est, en effet, familier avec le langage grammatical, dont les termes techniques sont à peu près les mêmes dans toutes les langues ⁽³⁾.

CONVERSATION. — Au bout d'un ou de deux ans, selon le cas, le rôle exclusif de la méthode intuitive est fini. Cependant cette méthode se retrouve encore directement ou indirectement dans les *conversations*.

a) Ainsi, on fait des exercices comprenant les locutions ou les formules qui ont trait aux sujets de conversation les plus courants, tels que l'état de santé ou de maladie, les propos de civilité, les phénomènes atmosphériques, le chauffage et l'éclairage, l'heure, les positions ou mouvements, si du moins l'étude de certains tableaux n'a pas déjà amené ce genre de sujets.

b) On entame un vrai dialogue en questions et en réponses faites, d'une part, sur l'âge, le lieu de naissance, le diner, le coucher de l'élève interpellé; de l'autre, sur quelque événement saillant du jour; car tous les incidents de la classe, ordinaires ou extraordinaires, doivent faire l'objet d'une conversation. On y consacre une dizaine de minutes. Hartmann ⁽⁴⁾ rapporte plusieurs conversations de ce genre qu'il a entendues dans ses visites scolaires. Ainsi, au Lycée Racine, à Paris, la maîtresse de quatrième demandait à une de ses élèves : *Wär Ihre*

(1) Firmery, p. 340.

(2) « Les professeurs d'allemand feront bien d'employer les termes latins qui sont les plus usités et tout de suite intelligibles. Ils diront : « *substantiv, adjectiv, verb, deklination, conjugation, praesens, perfekt, etc., etc.* » *Nouvelles instructions françaises*.

(3) Les bons manuels ne manquent pas : L. Poiry, *Méthode directe et intuitive de la langue allemande*, Bruxelles, 1902. — Alge, *Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen*, St. Gallen, 2 parties — Schweitzer et Simonnot, *Méthode directe pour l'enseignement de l'allemand*, Paris, 1^{re} série et 2^e série; deux parties, l'une pour l'élève, l'autre pour le maître; *Deutsches Lesebuch mit Sprechübungen für Sexta* (partie de l'élève et partie du maître), *für Quinta, für Quarta und Tertia*, Paris. — Hamburger, *English Lessons after S. Alge's Method for the first instruction in foreign languages with E. Hoelzel's pictures*, St. Gall. — Schmidt, *Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung*, Leipzig, etc. — Les professeurs trouveront d'excellents conseils dans M. Walter, *Englisch nach dem Frankfurter Reformplan*, Marburg, 1900. — Pour le flamand, abstraction faite de l'ouvrage de Melon, cité plus haut, nous avons : Barato en Rijmers, *Vlaamsch taalboek*, Bruxelles, 1902 1903, et Duqué, *Het Vlaamsch door de aanschouwingsmethode*, Bruxelles, 1903.

(4) Hartmann, *Reiseindrücke*, p. 58.

Aufgabe schwer? — O ja. — Warum war sie denn schwer? — Wohl weil gewisse Regeln anzuwenden waren. — Wie lange Zeit haben Sie auf Ihre Aufgabe verwandt? — Dreiviertel Stunden, etc. — A une autre élève : Haben Sie den Festzug gesehen? — Ja — Hatten Sie ein gutes Fenster? — Ja. — An welchem Tage haben Sie den Ochsen (= den Faschingsochsen) gesehen? — Am Sonntag. — Vormittags? — Nein, Nachmittags. — Wie lange dauerte denn der Zug? — Eine Viertelstunde. — Wie haben Sie die Wagen gefunden? — Nicht sehr interessant, aber die Menge war interessant. — Ja, das Volk freute sich. Aber die Mädchen in den Blumen, das war doch ein guter Einfall. »

c) On fait rouler la conversation sur une question d'histoire, de géographie, de littérature, en un mot, sur tout ce qui, entre gens instruits, précise et nourrit un entretien. Ici, on pourra parfois faire usage de tableaux, de gravures, de photographies.

d) On fait une conversation sur un morceau expliqué. Eggert ⁽¹⁾ donne un exemple d'une bonne répétition sur la fable du Loup et du Renard qu'il a entendue à Paris. *Lehrer* : Wir wollen heute über die schöne Geschichte sprechen vom Wolf und dem Fuchs. Was für Tiere sind der Wolf und der Fuchs? — *Schüler* : Der Wolf und der Fuchs sind wilde Tiere. — *L.* : Hast du schon wilde Tiere gesehen? — *S.* : Ja, ich habe schon wilde Tiere gesehen. — *L.* : Wo hast du wilde Tiere gesehen? — *S.* : In einem zoologischen Garten. — *L.* : Was verlangte der Wolf von dem Fuchs? — *S.* : Der Fuchs sollte alles thun, was der Wolf wollte. — *L.* : Warum sollte der Fuchs alles thun? — *S.* : Weil er der schwächste war. — *L.* : War der Fuchs gern bei dem Wolfe? — *S.* : Nein, er war nicht gern bei dem Wolfe. — *L.* : Der Wolf und der Fuchs kamen an einen Wald. Was ist ein Wald? — *S.* : ... — *L.* : So sage mir wenigstens, was sieht man in einem Walde? — *S.* : In einem Walde sieht man viele Bäume. — *L.* : Was sagte der Wolf zu dem Fuchs? — *S.* : Der Wolf sagte : Schaffe mir etwas zu essen, oder ich fresse dich auf. — *L.* : Warum sagte er nicht « ich esse »? — *S.* : Die Tiere essen nicht, sondern sie fressen. — *L.* : Was heisst « SONDERN? » etc., etc. Voilà une leçon pleine de vie et d'entrain, que je regrette de devoir écourter ici ; mais le peu que j'en ai cité, suffit pour juger de l'intérêt qu'elle présente.

e) On imagine aussi un voyage ou une excursion. Ainsi, M. Schweitzer prend comme livre de lecture « Paris et ses environs » de Baedeker, en allemand, bien entendu ; je dis « livre de lecture » ; il serait plus juste de dire : « sujets d'entretiens » ; car on ne se sert pas de ce

(1) Eggert, p. 95 et suiv.

livre comme texte de traduction; les élèves préparent leur texte chez eux et, au cours, la page devient un sujet de conversation, le livre restant fermé. Sous la direction de leur guide, M. Schweitzer et ses élèves, semblables à une caravane de l'agence Cooke, font leur tour à travers Paris. En débarquant du train, ils écoutent les conseils de leur cicerone sur les formalités de douane et d'octroi, sur le choix d'un hôtel ou d'un restaurant, sur le système monétaire français comparé à l'argent étranger, sur les moyens de communication de la capitale, sur le service des postes et télégraphes. Puis, ils se mettent en marche... « En parcourant les rues de Paris en tous sens, à pied, en tramway, en fiacre, en automobile, en bateau-mouche, en allant de la gare à l'hôtel, au restaurant, au café, en nous entretenant avec les gens de service, en faisant nos emplettes aux grands magasins du Louvre et du Bon Marché, en recevant et en expédiant notre courrier, en assistant le soir à une représentation de l'Opéra ou du Théâtre français, après avoir employé notre journée à admirer les monuments et la splendeur de la grand'ville, à toute heure nous vivons, dit M. Schweitzer, de la vie moderne, de la vie présente, au milieu de l'éclosion continuelle des industries et des inventions. Et dans l'entraînement de cette vie multiple et diverse, nous nous approprions une langue qui, elle aussi, est diverse, étendue et multiple; mais c'est surtout une langue vivante, n'ayant rien d'abstrait ni de livresque, une langue tout imprégnée de sensations et de visions immédiates, une langue apprise sur le vif, une langue vécue (1). » Que les professeurs belges imitent M. Schweitzer en prenant pour guide Baedeker, « La Belgique » en allemand.

f) Il est encore une série d'exercices qui tiennent de la conversation et préparent plus particulièrement à l'élocution. Les voici.

On lit un morceau dont on a expliqué au préalable les mots qui pourraient n'être pas compris. On invite ensuite les élèves à répéter ce qu'ils ont retenu. On demande aussi de reproduire librement soit un passage préparé à domicile, soit un passage qui n'a pas été étudié, mais qui vient d'être lu par le maître. Ou mieux encore : on raconte soi-même, on questionne ensuite les élèves pour obtenir les grandes divisions du récit; enfin, on invite les élèves à développer à tour de rôle chaque point.

On joue une charade, un proverbe. Hartmann (2) rend compte d'un exercice de ce genre qu'il a vu au Lycée Janson-de-Sailly à Passy, en 4^e. Tandis qu'un des meilleurs élèves quitte la classe, le maître s'entend avec ses condisciples sur le choix d'un proverbe. On prend :

(1) Claudine Bouchacourt, *Les leçons de choses dans l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue universitaire*, 1892, t. 2, p. 424-427.

(2) Hartmann, p. 57.

When the cat's away, the mice will play, et les neuf mots sont partagés entre neuf élèves; chacun d'eux doit faire entrer le mot qui lui est échu, dans sa réponse à la question de celui qui doit deviner le proverbe en combinant les diverses réponses. Les élèves ont fait preuve, dit Hartmann, de beaucoup d'habileté et de tact. C'était avec un vif intérêt qu'on suivait les questions et les réponses.

Autre exercice. On met en action un récit qu'on a lu. En cinquième du Petit Lycée Condorcet, Hartmann (1) a assisté à un exercice de ce genre. Le professeur, — c'était M. Meneau, l'auteur d'un bon cours de langue allemande, — a fait lire le morceau, *Der Rattenfänger*; il a posé ensuite à ses élèves une série de questions sur les points principaux du récit; enfin, il a exprimé le désir de voir deux élèves représenter devant leurs condisciples l'un le bourgmestre, l'autre le preneur de rats. Des mains en grand nombre se sont levées aussitôt, et le professeur ayant fait un choix, les deux élèves ont engagé sur l'estrade la conversation suivante : Guten Tag, Herr Bürgermeister. — Guten Tag! giebt es/etwas Neues? — Ach, es sind viele Ratten und Mäuse in der Stadt, und sie machen viel Schaden. Ich möchte gern die Stadt befreien. — Ich kann die Stadt von allen Ratten und Mäusen befreien. — Ist es wahr? Wenn es wahr wäre, so würden Sie mir einen grossen Dienst leisten. — Ich werde Ihnen den Dienst leisten. — Wann wollen Sie es thun? — Um Mitternacht. — Welche Summe verlangen Sie? Ich würde Ihnen hundert Thaler geben. — Ich will gern diese Bedingung annehmen. Ce dialogue, que la classe écoutait avec le plus vif intérêt, n'avait pas été appris par cœur (2).

Pour les élèves plus avancés, un exercice très utile et très intéressant, ce sont les discussions préparées d'avance sur des sujets qui s'y prêtent tout particulièrement. Ainsi, le professeur peut ouvrir des débats sur les qualités et les défauts des principaux peuples de l'Europe. Les élèves viennent exposer, à tour de rôle, ce qu'ils pensent des Anglais, des Allemands, des Italiens, des Français et des Russes. Hartman a vu à Genève un exercice de ce genre (3).

Les exercices de conversation et d'élocution peuvent donc être très variés; il est aisé de les multiplier et de les approprier aux différentes classes; mais, chose importante, « il faut, comme le dit M. Bréal (4), que dès les premiers moments les élèves parlent. Le

(1) Hartmann, p. 63.

(2) M. Lacombe recommande, lui aussi, de faire de petits récits, d'expliquer de petites fables, qu'on mettra ensuite en action; ces petits drames, joués par les élèves, les amuseront beaucoup. (*Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1900, t. 1, p. 254.)

(3) Hartmann, p. 15 et 16.

(4) Bréal, p. 53. Si vous n'organisez pas, dit Hartmann, *Die Anschauung*, p. 23, des exercices de conversation dès le premier degré, n'essayez pas de les faire plus tard; c'est peine inutile; le meilleur professeur de rhétorique n'y réussira pas.

mot bien connu de Démosthène sur l'action, première et dernière qualité de l'orateur, se vérifie dans l'étude du langage. Plus vous attendrez, plus votre élève aura de peine à partir. L'augmentation même de ses connaissances deviendra un obstacle. Quand, pour exprimer une idée, il aura l'option entre deux ou trois tournures, il passera à choisir entre elles le temps qu'il fallait parler. Joignez-y une cause d'ordre psychologique. Tous les professeurs savent que la timidité grandit avec les années : nous nous rendons mieux compte des difficultés, nous avons plus d'égards pour l'oreille de nos interlocuteurs, notre amour-propre aussi est devenu plus sensible, et nous demeurons muets pour ne pas être au-dessous de la bonne opinion que nous voudrions donner de nous-mêmes. »

§ 3. — L'enseignement grammatical (1)

NÉCESSITÉ DE CET ENSEIGNEMENT. — Je l'ai déjà fait entendre : bon nombre de réformateurs vont trop loin dans leur réaction contre la grammaire. S'il est exact de dire que pendant longtemps on a fait à la grammaire la part trop grande, qu'on l'a enseignée d'une façon abstraite et *a priori*, qu'on s'est perdu dans des détails inutiles, il n'est pas moins vrai qu'on s'expose maintenant à faire fausse route, en prétendant retarder le plus possible cet enseignement, en ne l'admettant qu'occasionnellement et en le réduisant à la portion congrue. J'ai montré plus haut la source de cette erreur : l'assimilation complète du collégien avec le petit enfant vivant auprès de sa mère.

L'enseignement de la grammaire est absolument *nécessaire*. Vouloir s'en passer, c'est une illusion étrange, que dis-je ? c'est une erreur grossière, c'est une faute qu'on paiera cher ! « La grammaire, a dit M. Mieille (2), est la lanterne qui éclairera notre route ; sans elle, nous nous casserions le cou ». Elle est, incontestablement, la partie de notre enseignement la plus difficile, celle qui réclame les efforts les plus longs ; « c'est le gros clou sur lequel il faut constamment frapper (3).

LANGUE EMPLOYÉE. — Emploierons-nous la langue maternelle dans l'enseignement grammatical ? Donnerons-nous nos leçons dans la langue étrangère ? L'emploi du français, par exemple, ne constitue pas néces-

(1) G. Varenne, *Le rôle de la grammaire dans l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue universitaire*, 1905, 1, p. 12 et suiv. ; Delobel, *L'enseignement des langues vivantes dans les classes de quatrième et de troisième*, même revue, 1908, 2, p. 16 et suiv.

(2) *Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1900, t. 1, p. 256.

(3) Ch. Clermont, *L'enseignement des langues vivantes en Angleterre*, dans la *Revue pédagogique*, 1908, 1, p. 140.

sairement un abandon de la méthode directe. A condition d'étudier la structure de l'organisme étranger sur cet organisme même, on reste fidèle au principe directeur. Mais on peut se risquer à employer la langue étrangère. L'essentiel est d'être toujours clair et de s'en tenir, pour désigner les formes grammaticales, à un petit nombre de termes vraiment significatifs (1).

CARACTÈRE. — Cet enseignement sera au début occasionnel, plus tard systématique; mais alors même qu'il sera occasionnel ou, plus clairement encore, qu'il se greffera sur nos premiers exercices d'intuition, il conviendra de procéder dans un ordre déterminé et de synthétiser régulièrement. (2) Gardez-vous de suivre certains réformateurs qui vont à l'aventure et émiettent les faits grammaticaux. Vous seriez tout étonné de constater que vos élèves retiennent à la vérité un bon nombre de mots, mais n'ont aucune correction grammaticale. Vous compromettriez ainsi toute la valeur de votre méthode.

MARCHE A SUIVRE. — Partir d'exemples bien choisis, conclure à la règle, la faire appliquer, telle est la *marche*.

IMPORTANCE. — Quelle sera l'*importance* de l'enseignement grammatical? Réduit d'abord, il s'étendra et se développera plus tard, à mesure qu'on avancera; mais il restera toujours pondéré: un enseignement approfondi, remontant dans le passé, n'a que faire ici (3). Les élèves n'ont besoin que des règles essentielles ou ordinaires. Arrière donc les recherches de pure érudition! Ne perdez pas votre temps à insister sur des exceptions qui se rencontrent rarement, sur des formes qu'on ne devra jamais employer, sur des explications scientifiques qui surchargent la mémoire sans profit. Ne vous arrêtez pas, par exemple, à des impératifs comme « nais », *werde geboren!* « naissons », *lasset uns geboren werden!!* « naissez » *werdet geboren!!!* Un élève intelligent pourrait vous déconcerter par une réflexion piquante,

(1) H. Massoul, *L'esprit scientifique et la méthode directe*, dans la *Revue pédagogique*, 1907, 1, p. 527. Au congrès tenu à Paris en 1909, on adopta une mesure de conciliation: « La langue étrangère sera employée aussi souvent que possible pour énoncer et faire apprendre les règles, mais la langue maternelle interviendra, dès que l'emploi de la langue étrangère créerait d'inutiles difficultés. »

(2) Le même Congrès a voté les conclusions suivantes: « Il y a lieu dès le début d'enchaîner les exercices de langage suivant un plan d'enseignement grammatical méthodique et gradué. Dans les deux premières années d'études, l'enseignement de la grammaire se combine avec celui de la langue. Dans les années suivantes, l'enseignement grammatical est rattaché à la lecture des textes. »

(3) « Donc pas de grammaire historique ou comparée, pas d'histoire de la langue, ou tout juste ce que peut nécessiter exceptionnellement la pleine compréhension d'une forme; pas de subtilités syntaxiques inutiles. Notre grammaire ne sera pas le vaste cimetière où nous recueillerons pieusement, mais sans profit immédiat, les expressions désuètes, les archaïsmes, les formes usées par le temps. Elle sera le guide aussi concis, aussi bref, aussi simple que possible, à travers la langue actuelle et vivante. » (Varenne, art. cité, p. 22.)

comme le fit un paysan répondant à un dialectologue suédois (1). Ce savant, qui étudiait l'extension de la forme forte *dog* (passé de *doe*, mourir), lui avait demandé : « Est-ce que vous dites maintenant, par ici, *jag dog* ou *jag doede* (je mourus; comme qui dirait *ich starb* ou *ich sterbte*)? » — Le paysan n'était pas grammairien; il répondit raisonnablement : « Mais, nous autres, une fois morts, nous ne disons généralement plus rien du tout. »

INTÉRÊT. — Il n'est pas difficile de rendre souvent les leçons de grammaire intéressantes. L'ouvrage de Hartmann fournit à ce sujet de nombreux exemples. Il me suffira d'en rappeler un (2). C'est une leçon sur les particules *herein* et *hinein*. Le professeur, M. Girard, écrit tout d'abord au tableau noir : *her* = par ici; *hin* = par là. Il fait suivre le premier mot de l'exemple : *komm her*; le second, de *geh hin*. Après des explications suffisantes, il écrit d'une part, *herein*, et, de l'autre, *hinein*. Il prend alors des exemples bien choisis : il rappelle les saltimbanques qui, sur le champ de foire, crient au public : *Immer herein!* le gendarme qui coffre un vagabond en lui disant : *hinein*; le maître d'études, qui, conduisant les élèves jusqu'à la porte de la classe, leur dit : *geht hinein*, tandis que le professeur qui se trouve dans la classe, leur dit : *kommt herein*. M. Girard n'oublie pas d'indiquer les gestes que l'on fait de la main soit avec *hinein*, soit avec *herein*. Il cite aussi le cri des sentinelles : *'raus!* et les expressions : *heraus mit der Sprache!* *heraus mit dem Degen!* et le contraire *hinaus!* Il recourt ensuite à l'intuition. Deux élèves sont désignés : l'un doit ouvrir la porte et sortir; l'autre, resté en classe, appelle son condisciple : *herein!* et quand celui-ci est entré, on lui dit : *hinaus*. Ensuite deux élèves vont se placer devant la porte et entrent l'un derrière l'autre; le second dit au premier : *hinein!* Enfin le maître fait lui-même sortir et entrer des élèves en disant : *hinaus!* *herein!* — Une leçon du même genre peut se donner à l'aide d'un tableau et amener, comme le montrent Meneau et Wolfrohm (3), des développements semblables à celui-ci (*Herbstbild*) : *Karl sitzt auf dem Apfelbaume, und pflückt Aepfel ab. Seine Schwester steht unter dem Baume und hält die Schürze auf. Karl spricht : « Gib acht! Ich werfe dir einen Apfel hinab. Blicke zu mir herauf, dass du den Apfel, wenn er hinabfällt, auffängst! » Anna erwidert : « Wirf nur einen Apfel nach dem andern herab, ich werde aufmerksam hinaufsehen, wenn du einen herabwirfst. »* L'étude des principales prépositions, assez fastidieuse et aride dans une grammaire, devient ainsi,

(1) Passy, mémoire cité, p. 51.

(2) Hartmann, *Reiseeindrücke*, p. 64.

(3) Meneau et Wolfrohm, *deuxième livre de lectures allemandes*, Paris, 1898, p. 6.

au contraire, des plus intéressantes et des plus faciles, dès que des exemples peuvent être mis sous les yeux des élèves.

De même les exercices de conjugaison sont pleins de vie, si le maître se sert de l'intuition et s'il distribue les personnes entre différents élèves (1). Ainsi, tout en exécutant les mouvements, il dit : Ich stehe auf, ich verlasse meinen Platz, ich gehe an die Thüre, ich mache die Thüre auf, ich mache die Thüre wieder zu, ich drehe mich um, ich gehe an die Tafel, ich nehme die Kreide, ich schreibe meinen Namen an die Wandtafel, ich gehe an meinen Platz zurück, ich setze mich, ich sitze. Un élève répète les différents mouvements ainsi que les paroles. Un second reprend les mouvements, et un troisième lui dit : Du stehst auf, du verlässt deinen Platz, etc. Un quatrième exécute à son tour ces diverses actions et un cinquième se sert, en parlant, de la troisième personne. Deux élèves sont ensuite désignés pour faire également toute la série des mouvements, et l'un d'eux dit : Wir stehen auf, wir verlassen unsern Platz, etc.

§ 4. — Les exercices écrits (2).

LE THÈME. — La méthode dite naturelle fait la guerre au thème et à la version.

Pourquoi repousse-t-elle le *thème*? Parce qu'il faut, dès le début, se proposer comme un but à atteindre aussi vite que possible, d'amener les élèves à *penser dans la langue étrangère*, c'est-à-dire à rattacher directement les expressions de la langue aux idées qu'elles représentent. « Nous croyons, disent MM. Passy et Rambeau (3), que la traduction et surtout le thème est le meilleur moyen d'empêcher de pénétrer dans la pensée étrangère. Pour y arriver, il faut s'émanciper de la langue maternelle, véhicule et forme de la pensée nationale, à laquelle le thème nous enchaîne. Félix Franke a très bien montré comment la traduction introduit dans l'opération de la parole des complications inutiles qui la ralentissent et l'empêchent. Si, en effet, dans notre langue maternelle, nous parlons d'une *chaise*, nous passons directement de l'idée au mot. C'est là qu'il faut en arriver aussi dans la langue étrangère; c'est au concept de l'objet et non au mot de notre langue qu'il faut rattacher le mot étranger. Mais que fait la méthode

(1) Hartmann, *Reiseindrücke*, p. 75.

(2) Hubscher, p. 48; Camerlynck, *Les devoirs dans la méthode directe*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1903, p. 486 et suiv.; Melon, *Le principe de la suppression des traductions*, dans la *Revue pratique du diocèse de Bruges*, t. VII, p. 3 et suiv., p. 129 et suiv.

(3) J. Passy et A. Rambeau, *Chrestomathie française*, Paris, 1897, p. VIII.

des traductions? C'est le mot *chaise* qu'elle associe au mot étranger, *chair* ou *Stuhl*; de sorte que l'opération peut se figurer comme suit : 1° idée de chaise; 2° mot chaise; 3° mot *chair*; au lieu de l'opération beaucoup plus simple et tout à fait parallèle à l'opération qui a lieu pour la langue maternelle : 1° idée de chaise; 2° mot *chair*.

Ceci n'est rien, parce que le mot *chaise* représente une idée simple et matérielle, identique en toutes langues ou à peu près. Mais si nous envisageons des mots représentant des concepts compliqués, plus ou moins différents dans chaque pays, la difficulté augmente.

La traduction — précieuse ici pour des linguistes déjà forts, parce qu'elle leur apprend à rendre conscientes ces différences, à les analyser et à s'exercer dans l'art si difficile des équivalences de phrases, qui est tout l'art du traducteur — est une véritable trahison au début de l'enseignement, parce qu'elle fausse le sens du mot étranger en paraissant établir une identité qui n'existe pas. »

« Aussi, quand on prend l'habitude de traduire sa propre langue en parlant la langue étrangère, on ne parvient presque jamais, comme le dit M. Passy (1), à s'exprimer d'une manière idiomatique. Les fautes que font les étrangers en parlant français, proviennent le plus souvent de traductions. Souvent ils arrivent ainsi à dire tout autre chose que ce qu'ils veulent. — Une Norvégienne à qui on avait rendu quelque service, écrit pour remercier, et ajoute : « Je regrette de vous avoir fait tant de peine » (*gjort Dem saa meget bryderi*), pour « de vous avoir donné tant de peine ». — Un jeune Anglais en séjour chez un Français, quand il voyait un enfant pleurer, s'écriait régulièrement : « Oh ! quelle est la matière avec vous ? » (*what's the matter with you ?*). — Un autre, s'installant dans une pension, demande à la maîtresse de maison de faire mettre dans sa chambre « une poitrine de caleçons » (*a chest of drawers*). — Un prédicateur anglais, parlant à un auditoire français sur un texte de l'Apocalypse, répétait avec conviction : « Buvez de l'eau de vie, mes frères ; buvez l'eau de vie librement ! » (*drink the water of Life freely*).

« Pour éviter des bévues de cette sorte, pour habituer les élèves à sentir instinctivement ce qui est juste et ce qui ne l'est pas », pour les amener, en un mot, à penser dans la langue étrangère, on condamne le thème. Sans aller jusqu'à l'exclure complètement, je crois qu'il faut y renoncer au début et ne l'admettre plus tard qu'exceptionnellement. Dans l'enseignement des langues vivantes, tel que je le comprends, non seulement il nuit au succès de la méthode, mais encore il est inutile, parce que, en tant qu'application des règles et des mots, il est avantageusement remplacé par des

(1) Passy, mémoire cité, p. 42.

exercices oraux et écrits (1). En résumé, à mon avis, dirai-je avec M. Passy (2), le thème doit venir moins tôt, moins souvent et être conçu autrement (3).

Le programme français prescrit le thème en 4^e et en 5^e. « Il servira, disent les Instructions, à vérifier si les règles présumées connues le sont en effet. Il sera un moyen de contrôle et non un instrument d'étude. Dans les thèmes, les mots seront connus de l'élève ou lui seront indiqués, de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire. » Pour les classes suivantes, il n'en est plus parlé expressément : « Les exercices seront en grande partie les mêmes que durant la seconde période ; mais on accordera une place de plus en plus large aux exercices écrits (narrations, lettres, récits, résumés des lectures faites). »

LA VERSION. — On a fait à la *version* les mêmes objections qu'au thème (4). Aussi, dans la méthodologie moderne, change-t-elle de rôle et devient-elle moins fréquente. Qu'est-elle donc dans la méthode directe ?

1^o Elle n'est plus un moyen d'apprendre une langue dont on ne

(1) « Quand nos élèves seront en état de causer facilement en langue étrangère, et de lire sans peine, non seulement la littérature courante, mais quelques-uns des chefs-d'œuvre des prosateurs et des poètes, alors ils pourront chercher à faire passer dans leur langue maternelle, la pensée et même quelque chose de la beauté de forme de ces chefs-d'œuvre. Quand ils seront plus forts encore et pourront écrire couramment la langue étrangère, ils pourront s'essayer à cet exercice difficile entre tous, le thème — non pas l'inepte thème d'application, mais le thème littéraire. Ils ne réussiront peut-être pas toujours très bien ; mais en tout cas, ils s'habitueront à comparer les deux langues, à pénétrer le génie de l'une et de l'autre : ce sera tout profit, et pour la langue étrangère, et surtout pour la langue maternelle. Ce sera le couronnement de leurs études. Mais commencer par là, ce serait un non-sens. » Passy, mémoire cité, p. 56.

(2) Mémoire cité, p. 56. Cf. von Roden, p. 39-40. — « Le thème me paraît, dit M. Lecoq, p. 83, devoir être condamné sans appel, parce qu'il est en complète contradiction avec l'esprit de la méthode nouvelle. Ce ne serait vraiment pas la peine, à mon avis, d'essayer pendant plusieurs années de produire une connaissance immédiate et directe de la langue pour neutraliser les efforts laborieusement accomplis par un exercice qui en est la contre-partie, exercice suranné d'ailleurs et sans intérêt, dont on peut se dispenser entièrement. »

(3) Pinloche, *Dans quelle mesure peut-on admettre l'usage du thème de langue vivante? (L'enseignement secondaire, 1908, p. 274)* est d'avis qu'on peut admettre exceptionnellement l'exercice du thème à la condition qu'il soit strictement adapté aux lectures antérieures (retraduction indirecte) : 1^o en vue de l'acquisition des formes syntaxiques et idiomatiques ; 2^o comme moyen de contrôle des connaissances acquises par l'élève.

(4) Voici les raisons que Berlitz, — dont les manuels pour l'enseignement de l'anglais et de l'allemand sont publiés à Berlin, chez Siegfried Crambach, — donne pour condamner l'emploi de toute traduction. « 1^o Dans les méthodes qui font usage de la traduction, la plus grande partie du temps (les neuf dixièmes) est employée à donner des explications dans la langue maternelle de l'élève ; par conséquent, peu de mots sont prononcés dans la langue qu'il apprend. 2^o Ceux qui étudient par la traduction ne peuvent saisir complètement l'esprit de la langue étrangère, ni apprendre à penser dans cette langue ; au contraire, ils s'habituent à baser tout ce qu'ils disent sur ce qu'ils diraient dans leur langue maternelle ; par conséquent, ils corrompent l'expression étrangère tant par le choix des mots

sait encore que peu de chose ; c'est avant tout une sorte de *pis-aller* auquel on a recours pour gagner du temps, se faire comprendre d'un inattentif, ou indiquer une nuance délicate, et c'est un *moyen de contrôle* ou de vérification dont on se sert, après d'autres pour constater si les élèves ont tout saisi. Ainsi, au début, après certaines explications, on donne ou l'on demande la traduction d'un mot, rien qu'en passant : plus tard, quand on aborde des morceaux dont l'ensemble ou seulement un passage présente des difficultés, on peut, après une bonne interprétation, faire traduire lestement, de vive voix, l'une ou l'autre phrase ou le tout. On voit alors jusqu'à quel point l'élève a compris des tournures et des termes difficiles.

2° La version est ensuite un *exercice de style*, qui se fait de temps à autre et surtout à la fin des études. On a, par exemple, expliqué dans la langue même un passage d'un auteur allemand : il s'agit maintenant de mettre en présence les deux langues (1).

EXERCICES ÉCRITS (2). — La méthode directe, qui repousse donc autant que possible le *thème* et la *version*, veut des exercices dans la langue même. Enumérons-les rapidement.

que par les formes des phrases. 3° La connaissance d'une langue étrangère acquise par la traduction, est défectueuse et incomplète : car bien des mots d'une phrasen'ont pas d'équivalent précis dans une autre langue. Chaque langue a ses expressions propres, ses figures, ses idiotismes et même ses constructions de phrases qu'il n'est pas possible de rendre entièrement dans une autre langue. Ces raisons démontrent clairement, pense Berlitz, la défectuosité des méthodes employant la traduction. Elle est aussi confirmée, ajoute-t-il, par le fait bien connu qu'un voyageur, en pays étranger, après un séjour relativement court, et sans grands efforts, possède suffisamment la langue pour tenir une conversation, tandis que l'élève passera de longues et laborieuses années à faire de la traduction sans pouvoir arriver au même résultat. »

(1) Sur cette question, voir Hovelague, *L'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle*, dans la *Revue universitaire*, 1010, 1, p. 293 et suiv. ; 2, p. 1 et suiv., p. 93 et suiv.

(2) Walter pose, entre autres, les principes suivants : faire écrire, au cours de chaque leçon, le plus possible ; l'élève doit être entraîné à écrire tout ce qu'il sait dire de vive voix, il ne doit jamais écrire que ce qu'il sait dire. A cet effet, Walter a fait disposer sur les murs de la salle de classe, non pas un tableau noir, mais plusieurs, autant de tableaux que possible, afin que le plus grand nombre d'élèves possible puissent simultanément reproduire par écrit ce qu'ils viennent d'entendre. Pendant ce temps, le reste de la classe s'efforce, sous la direction et avec le concours du professeur, de reproduire le même texte de vive voix. Si le morceau présente quelques difficultés, il procédera par interrogations, pour en rappeler les points principaux. Si le texte est relativement facile, le maître appellera un ou plusieurs élèves, qui, placés en face de leurs camarades, parleront librement ou poseront des questions à leurs condisciples. Entre temps, la rédaction au tableau est terminée ; les élèves qui ont tenu la craie, retournent à leurs bancs et sont remplacés par d'autres chargés de souligner leurs fautes, que toute la classe est appelée à corriger. Après quoi, on établit le texte définitif, le maître veillant avec un soin particulier à faire entrer dans le corrigé les expressions nouvelles, que l'élève a toujours quelque tendance à éluder. Le corrigé une fois constitué peut se prêter à une foule d'exercices, tels que remarques grammaticales et étymologiques, formation et dérivation des mots, énumération de familles de mots, énumération de synonymes. (Ch. Schweitzer, *La méthode directe et la lecture des auteurs*, dans la *Revue universitaire*, 1904, t. 2, p. 324)

1° On dicte un texte qui reproduit un exercice fait au tableau, ou bien un morceau qu'on a lu et interprété dans la chrestomathie, ou bien encore un texte légèrement modifié, ou bien enfin un morceau qu'on n'a pas lu, mais qui est composé de mots connus.

2° L'élève copie ou écrit de mémoire un texte étudié.

3° Il fait des transformations de nombre, de genre, de personnes, de temps, de modes et de voix ; il met un discours direct en discours indirect, et vice-versa.

4° Il forme des propositions avec des termes qui lui sont connus et d'après des analogies données.

5° Il répond dans la langue étrangère à des questions faites dans cette langue. Il pose aussi lui-même des questions et y répond.

6° Il décrit soit tout un tableau étudié, soit seulement une partie.

7° Il résume de petits morceaux qu'il a lus ou qu'on lui a racontés.

8° Il présente sous une autre forme un morceau qu'il a lu, substituant, par exemple, la narration à la description.

9° Il écrit des lettres et de petites compositions pour lesquelles on lui donne les mots nécessaires et qui ont été préalablement, du moins dans le début, préparées en classe. On commence par faire imiter un morceau qui a été lu, mais dont on soustrait le texte aux regards des élèves ; on prend ensuite un sujet qu'on lit une ou deux fois, et qu'on fait reproduire de vive voix par un élève. L'important, c'est de ménager les forces des élèves, de les amener peu à peu, de difficulté en difficulté, à écrire dans la langue étrangère.

Ce qui est *surtout* à cultiver pendant toute la durée de l'enseignement, c'est la composition de *lettres*. Par *lettres*, il faut entendre des lettres véritables, du genre de celles que les élèves pourront être appelés à faire dans la vie pratique.

On fait également décrire des événements de la vie de tous les jours, par exemple, l'horaire d'un jour donné, les différents repas, les actions quotidiennes, telles que le lever, etc., des faits particuliers, tels que promenades, excursions, etc. (1)

On peut aussi donner des travaux se rattachant à la lecture d'une poésie ou d'un drame ; par exemple l'analyse des différentes parties d'une tragédie, la marche de l'action, le nœud, un résumé, l'un ou l'autre caractère.

On peut encore tirer des sujets de l'histoire, de la géographie ou des sciences naturelles, ou donner à développer une sentence, un proverbe, une pensée d'expérience, etc. (2)

La correction portera non seulement sur la grammaire, mais aussi sur le style.

(1) Voir J. Melon, *Choses d'Angleterre et d'Allemagne*, art. cité, p. 223.

(2) Münch, p. 76.

Bien qu'au début l'enseignement oral doive dominer, l'enseignement écrit doit commencer de bonne heure, sous une forme élémentaire, cela s'entend. « Ce dernier est la part spéciale de l'élève, celui où le travail personnel entre en jeu ; il résume et concentre le premier ; vouloir s'en passer, c'est bâtir sur le sable : il est le signe extérieur, l'évidence tangible du sillon creusé ; il est comme le portemanteau où viennent s'accrocher les notions acquises par l'enseignement oral. Mais que cet enseignement écrit n'ait pas une trop grosse part : il doit rester dans son rôle qui est d'élargir le cadre de l'enseignement oral ; il doit le compléter, non le supprimer, comme il y tend toujours, s'il n'est étroitement surveillé ». (1)

§ 5. — La lecture d'une chrestomathie et des auteurs.

RÔLE ET BUT. — Quand l'intuition exclusive prend fin, la *lecture* devient le centre de l'enseignement (2). « C'est, dit M. Godart (3), de la réalité ambiante, matérielle ou figurée, que l'élève tirait jusqu'ici les matériaux de son langage ; c'est du livre qu'il va désormais les extraire. L'observation des objets ou de leur représentation, la vue des gestes accomplis devant lui ou des actes des personnages figurés, suffisait jusqu'à présent à créer tout son vocabulaire. C'est dans les textes imprimés qu'il va maintenant le puiser. A l'*Anschauungsmethode* se substitue ainsi une *Lesebuchmethode*, mieux appropriée à son degré d'intelligence. »

« Quel est donc le but que la méthode directe assigne à la lecture ? C'est d'être elle-même une lecture *directe*. L'idéal est d'amener l'élève

(1) Mieille, *Des méthodes d'enseignement. Congrès international des langues vivantes tenu à Paris du 24 au 28 juillet 1900, Rapports*, Paris, 1901, p. 58.

(2) « Excellente pour la transmission du vocabulaire *concret*, la méthode intuitive devient insuffisante pour la langue *abstraite*. Mais là où s'arrête l'intuition commence la *lecture*. Certains réformateurs ont même fait de celle-ci le centre de la méthode directe. Il est plus juste, sans l'exclure au début, d'en faire le terme d'arrivée de l'enseignement des langues vivantes. C'est par la lecture qu'on achèvera de prendre possession du vocabulaire qui échappe à l'intuition. Les mots concrets déjà connus des élèves formeront l'assise solide sur laquelle repose la langue abstraite. Par un emploi habile des exemples, de la définition, de la comparaison, de l'antithèse, de l'étymologie, des familles de mots, de la paraphrase et des synonymes, on pourra expliquer le sens de presque tous les mots nouveaux, sans recourir à la traduction. Tout le temps dispensé à l'étude des langues vivantes sera ainsi consacré à des exercices faits directement dans l'idiome enseigné. Le mot étranger restera associé étroitement à l'idée qu'il exprime, et par là même l'élève arrivera plus vite à penser dans la langue étudiée. » (Simonnot, art. cité, p. 21). Le savant professeur du Collège Chaptal observe en outre : « En Allemagne en particulier, les partisans de l'*Anschauungsmethode* et de la *Lesebuchmethode* ont formé longtemps deux camps bien tranchés. Mais c'est en vain qu'on chercherait à établir un antagonisme entre les deux méthodes. »

(3) Godart, *La lecture directe*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1903, p. 471.

à comprendre un texte en langue étrangère, *directement*, c'est-à-dire sans le secours de la langue maternelle. -

CHRESTOMATHIE. — Que lira-t-on ? Une chrestomathie et des œuvres littéraires.

La chrestomathie (1) comprendra au moins deux volumes, destinés l'un aux classes inférieures, l'autre aux classes supérieures.

Le premier volume se composera principalement de morceaux écrits en prose moderne, qui initieront l'élève aux mœurs et coutumes du peuple étranger, à sa vie politique, économique et industrielle, à son génie national (2).

Le second volume permettra d'étudier les grandes époques de l'histoire du peuple étranger, son histoire contemporaine, la géographie du pays, la topographie de la capitale et des villes principales (3).

— Une certaine part sera faite à la poésie : on choisira des morceaux classiques, caractérisant heureusement les différents genres et permettant de saisir, d'une façon élémentaire, le développement de la littérature étrangère.

Tous ces morceaux choisis devront convenir à l'âge des élèves, les instruire et les divertir tout à la fois. Ne leur donnez donc pas des textes qui ne peuvent intéresser que des élèves de cinq ou de six ans.

Je ne me contenterais pas d'une chrestomathie, quelque bonne qu'elle fût. Je tâcherais de faire lire par les élèves, de temps en temps, un journal allemand ou anglais composé à leur usage; ils y apprendraient les nouvelles du jour dans la langue vivante qu'ils étudient, et le maître y trouverait une nouvelle source d'entretiens actuels et intéressants.

ŒUVRES LITTÉRAIRES — Toutefois le caractère éminemment pratique de cet enseignement n'exclura pas la lecture d'une ou de deux œuvres littéraires par an.

CHOIX. — Le choix de ces œuvres n'est pas aisé. On ne peut, ce me semble, rompre complètement, sans raisons suffisantes, avec la tradition qui a accordé sa faveur à certains écrivains: on doit aussi, je pense, tenir compte des avantages que présentent les œuvres soit au point de vue moral ou simplement récréatif, soit au point de vue

(1) Cf. J. Melon, *Conditions que doit réaliser un livre de lecture destiné à l'enseignement du Néerlandais en Wallonie pendant la 2^e et 3^e période*, rapport présenté au Congrès de l'enseignement moyen tenu à Bonne-Espérance, p. 422 et suiv.

(2) M. Lecoq, p. 91, donne d'excellents conseils sur l'étude méthodique des pays étrangers par l'enseignement des langues modernes.

(3) Ce sont là les thèses de Wendt votées au Congrès néophilologique de Leipzig de 1900 (*Revue universitaire*, 1900, 2, p. 153-154). Deux cents professeurs allemands travaillent à la composition d'un tel livre de lecture pour l'anglais. On voit que les Allemands attachent une grande importance aux *Realien*. Le *Katalog der englischen Realien* de Wendt, Hambourg, 1876, est très précieux.

de la concentration de l'enseignement, de la science proprement dite, de l'histoire littéraire ou de la langue actuelle, soit au point de vue ethnographique, c'est-à-dire au point de vue du profit que l'on peut retirer de la lecture d'une œuvre pour connaître un peuple étranger. Ce sont là les différentes considérations qui doivent peser dans la balance et déterminer le choix. Le problème est donc complexe et ardu (1).

INTERPRÉTATION. — L'interprétation est chose aussi importante que le canon des auteurs (2).

On adopte généralement la marche suivante (3) :

1. Le professeur situe le morceau et fournit sur l'auteur quelques renseignements biographiques et littéraires nécessaires pour intéresser l'élève à sa personnalité et rendre raison du texte à expliquer.

2. Il dit le sujet du morceau, en quelques mots. Si le texte est illustré, il en analyse les gravures sous forme d'entretien.

3. Il lit un passage formant un tout. Cette lecture, aussi nettement articulée que possible, indique à l'élève la façon dont il doit lire et lui permet de se faire une idée de l'ensemble.

4. Le professeur interprète le texte. a) Il explique les mots inconnus, en recourant, tour à tour, à la définition, à l'intuition directe, à l'intuition mentale, à la transposition de l'abstrait dans le domaine du concret. « Ce qu'il faut éviter avant tout, c'est l'explication par synonymes : elle est inefficace et ne laisse que du vague dans l'esprit de l'élève; il vaudrait mieux, au contraire, montrer la différence qui existe entre des synonymes apparents. Les professeurs d'anglais s'abstiendront d'expliquer un mot d'origine anglo-saxonne par un mot d'origine romane. Le procédé est très commode, mais il est trompeur; il est rare que l'un de ces mots puisse vraiment s'employer pour l'autre; de plus, ce qui restera dans la mémoire de l'élève, c'est ce mot roman, qui finira par céder la place au vocable français. Il vaudrait autant traduire. Mais, encore une fois, l'explication doit se faire dans la langue étrangère (4). » Pour que ces explications soient comprises de

(1) Münch, p. 84 et suiv.

(2) H. Laudenbach. *Étude d'un texte de langue vivante dans les classes de grammaire*, dans la *Revue universitaire*. 1902, 2, p. 147 et suiv.; A. Godart, article cité, p. 471 et suiv.; Schweitzer, *La méthode directe et la lecture des auteurs*, dans la *Revue universitaire*, 1904, 2, p. 322 et suiv.

(3) J'ai suivi M. Godart dans le plan des leçons d'interprétation; mais je renonce à la lecture mécanique qu'il fait faire par les élèves immédiatement après la lecture du professeur, parce que je pense qu'on détourne ainsi l'attention des élèves du contenu général du passage; je n'admets pas non plus qu'on questionne sur le fond, avant qu'on se soit assuré que les élèves connaissent tous les mots. — Voyez une bonne étude de Melon, *Opérations que doit comporter le traitement des morceaux choisis dans l'enseignement scolaire des langues vivantes, pendant la 2^e période*, dans le *Compte rendu du premier congrès de l'Association belge des professeurs de langues vivantes*, Gand, 1907, p. 64 et suiv.

(4) *Dernières instructions françaises*.

l'élève, il importe naturellement qu'il y soit activement associé. — *b*) Le maître donne les explications grammaticales et réelles nécessaires. — *c*) Il fait faire la synthèse du contenu : ici encore, il procède par questions ; il obtient, au moyen des réponses reçues, un petit résumé qu'il force l'élève de resserrer de plus en plus jusqu'à le réduire, par approches successives, à une phrase unique. — *d*) S'il le juge nécessaire, il fait traduire le passage ; il évite le mot à mot et exige que la phrase soit immédiatement rendue par une phrase. — *e*) Il fait relire le passage par les élèves.

5. A la leçon suivante, il revoit le morceau interprété. *a*) A l'aide de questions bien choisies, il fait reconstituer le texte. — *b*) Il fait écrire par un élève au tableau les mots essentiels, qui seront pour lui autant de points de repère, et le travail de la classe consistera à relier ces jalons. — *c*) Au lieu de ces mots générateurs, *Stich-Wörter*, il ne propose plus que des titres très généraux, des formules synthétiques, au moyen desquels il fait reproduire librement tout le texte. — *d*) Il fait, si le passage s'y prête, d'utiles exercices de style ou de grammaire.

On conservera dans les différentes classes cette méthode. Le texte sera toujours préparé en classe ; mais pour la révision, on supprimera progressivement le système des questions et des réponses pour faire parler l'élève le plus possible sans l'intervention du professeur, et dans l'interprétation, on s'attachera, de plus en plus, au contenu

On remettra aux élèves des éditions annotées en allemand ou en anglais. Au lieu des dictionnaires bilingues, ils se serviront de lexiques en langue étrangère.

Reprenons quelques points pour les éclaircir.

Au début, l'exposition préalable, en langue étrangère d'abord, en langue maternelle ensuite s'il le faut, ne doit pas être omise. Elle n'est pas seulement une première et nécessaire clarté projetée sur le texte obscur ; elle sert encore à habituer les élèves à deviner le sens général d'un passage avant toute explication (1).

Lisez vous-même le texte. Ferez-vous fermer les livres pendant votre lecture ? Oui, si le texte a été déjà interprété en classe ou s'il est très facile ; vous formez ainsi l'oreille des élèves. Mais, en principe, la classe suivra dans le manuel le texte lu par le professeur, parce que l'un de nos premiers soucis, en seconde période, doit être d'amener l'élève à comprendre un texte à la lecture.

Quant aux élèves, ils ne peuvent lire que les textes qu'ils comprennent. Si vous leur demandez de le faire, qu'ils se lèvent. Ne leur

(1) Hovelaque, *La progression dans l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue universitaire*, 1905, 1, p. 293.

permettez jamais de lire quand ils sont assis, la tête baissée, souvent même appuyée sur le coude, et la poitrine écrasée. « Pendant qu'un élève lit isolément, il importe que le reste de la classe surveille attentivement sa lecture et s'attache à découvrir ses moindres erreurs de prononciation. La faute, aussitôt commise, doit être signalée et corrigée par un camarade, qui se contente d'indiquer la prononciation exacte. En général, les jeunes élèves apportent à ce contrôle, qui met en jeu leur amour-propre, une sévérité impitoyable. C'est tout profit pour l'éducation de leur oreille et tout repos pour nous (1). » Ne faites pas lire le même texte consécutivement par trois ou quatre élèves; reprenez-en plutôt la lecture vous-même après chaque élève.

En expliquant, observez une sage mesure : pas trop de grammaire, surtout de la grammaire historique, pas trop d'étymologies savantes; pas trop non plus de *realia*, ni de notices biographiques. Défiez-vous d'un commentaire étendu qui étouffe la pensée de l'écrivain; allez au fond, au cœur même du sujet.

L'intuition ne peut être négligée. Le professeur montrera aux élèves le portrait de l'auteur, une reproduction de sa statue; il analysera les gravures si le texte est illustré; il fera grand usage de reproductions d'œuvres d'art, de restitutions de scènes historiques, de portraits de personnages historiques, de vues de villes, de sites, de cartes, de plans, etc.

Le professeur, chaque fois qu'il le peut, rapproche du morceau expliqué un autre morceau traitant le même sujet, ou formant le pendant du sujet traité.

Les explications seront données en allemand ou en anglais, comme cela ressort suffisamment de tous mes conseils; mais sous prétexte de maintenir haut et ferme le principe, on ne faussera pas le caractère de cet enseignement en le rendant superficiel. Ainsi, pour déterminer la valeur exacte de synonymes, pour expliquer des faits grammaticaux difficiles, pour faire saisir aisément certaines nuances délicates, il peut être avantageux de se servir de la langue maternelle. Ce sont là des exceptions qui confirment la règle (2).

Tout en conseillant de lire de la sorte un auteur, c'est-à-dire d'expliquer dans la langue même un morceau allemand ou anglais, et de s'assurer si les élèves l'ont compris dans son ensemble, je ne puis me résoudre à renoncer à toute traduction. Certes, le professeur rencontre des passages pour lesquels il peut se dire, sans la moindre hésitation, que la traduction est inutile; mais pour d'autres, pour beaucoup d'autres, il est nécessaire de traduire; car il est de ces

(1) Godart, p. 475.

(2) Münch, p. 43. Cf. Melon, *Le principe de la suppression des traductions*, art. cité.

nuances, de ces détails que l'élève, même de bonne foi, croit comprendre, alors qu'il se trompe grossièrement. La traduction permettra au professeur d'avancer sans laisser rien d'obscur (1).

Cette traduction, je la demande *orale* : elle ne vient qu'en dernier lieu, après les explications, tout à fait accessoirement ; elle n'a qu'une valeur de contrôle. Il suffit qu'elle soit exacte ; peu importe qu'elle soit médiocrement élégante. L'essentiel est que l'élève s'habitue, quand il traduit, à le faire d'un trait (2).

Inutile de dire, ce me semble, que je condamne sans pitié le mot à mot. Je le repousse, parce qu'il nuit à l'*élocution* et à la *prononciation*, en habituant les élèves à s'exprimer en phrases coupées, hachées, et en les forçant à prononcer alternativement le français et l'allemand ou l'anglais (3).

C'est aussi pour éviter le passage continué d'une langue à l'autre et le perpétuel arrangement des organes de la voix qu'on ne lira pas le texte en traduisant (4).

Quant aux exercices oraux et écrits qui peuvent se rattacher à la lecture des auteurs, je les ai déjà indiqués : ce sont tour à tour des exercices de grammaire, de vocabulaire, de synonymie, de stylistique, de conversation et de rédaction.

Je crois devoir insister sur un point. Au début, le vocabulaire a été surtout concret, et le vocabulaire subjectif a fait surtout défaut. Maintenant, tout en complétant la connaissance du vocabulaire concret, il faut surtout étudier le langage subjectif, et cela en suivant un certain plan, par exemple : 1° les sensations ; 2° les sentiments ; 3° les opérations de l'intelligence ; 4° la volonté ; 5° qualités et défauts. Si la simple lecture suffit pour le vocabulaire passif, celui qu'on doit seulement comprendre, mais non employer, il n'en est pas de même du vocabulaire actif : ici des exercices spéciaux sont nécessaires. Nous ne nous

(1) Voyez Firmery, *Du rôle de la langue étrangère et de la langue maternelle dans l'enseignement des langues vivantes*, dans le *Bulletin de la société des professeurs de langues vivantes*, mars 1905. Cf. *Les dernières instructions françaises*.

(2) Godart, p. 480.

(3) « Le mot à mot formaliste est un massacre en règle des deux langues, celle de l'original et celle de la traduction ; il nécessite une nouvelle explication en *bon français* qui fait perdre le texte de vue et oblige ainsi à parler français pendant les deux tiers de l'explication, comme s'il ne s'agissait pas avant tout d'apprendre une langue étrangère. Il est excessivement nuisible à la bonne prononciation de l'allemand. Les finales allemandes ont une tonalité plus basse que les syllabes radicales et accentuées ; au contraire, les finales du français ont une tonalité à la fois plus forte et plus élevée. Comme dans le mot à mot on entremêle constamment les deux langues, c'est forcément la modulation de la langue maternelle qui, dans la prononciation, reprendra le dessus ; d'où le *chantonnement* désagréable que les meilleurs conservent même après un long séjour à l'étranger. Ils mettent bien l'accent tonique à sa place, mais ils ajoutent à la fin des mots l'accent musical du français ». F. Gahide, *De l'étude des langues vivantes*, dans *L'enseignement chrétien*, 1900, p. 508.

(4) Duhamel, *Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1900, 1, p. 257.

contenterons pas des exercices ordinaires, écrire sur cahier les mots nouveaux, rechercher les contraires, les synonymes, les dérivés, etc. ; mais nous grouperons les mots dans leurs rapports logiques, autour de l'idée à laquelle ils se rattachent (1), ou bien nous grouperons les dérivés et les composés (2).

MÉMOIRE. — Il convient de faire apprendre par cœur quelques pages bien choisies, que le professeur a expliquées et qu'il a fait lire par les élèves en tâchant d'obtenir non seulement une bonne prononciation, mais une intonation juste. Pour la récitation, il faut exiger un débit intelligent, presque déclamé ; il convient d'associer le geste à la parole. « Quand le texte s'y prêtera, on en distribuera les différentes parties à différents élèves, et la récitation deviendra un dialogue. S'il y a une partie narrative, elle peut être confiée à un chœur, qui est le reste de la classe. Mais que les élèves qui dialoguent, se regardent et n'aient pas les yeux fixés sur le maître, qu'ils parlent réellement (3). » Ce qui a été ainsi appris de mémoire, doit être répété en classe de temps à autre : c'est un excellent exercice de prononciation. Au commencement d'une nouvelle année, on fera revoir tous les morceaux appris dans la précédente.

Les dernières Instructions françaises insistent sur l'exercice de mémoire. « Les textes appris seront, disent-elles, de petites poésies bien simples, des fables de préférence, et de courtes anecdotes. L'anecdote a un avantage : c'est qu'après l'avoir récitée plusieurs fois, l'élève finit par la raconter. Le professeur devra faire tous ses efforts pour obtenir une récitation presque déclamée, accompagnée de gestes. Elle doit être placée, non au commencement de la classe, mais à la fin. Elle ne doit pas être, en effet, la constatation d'un travail fait à l'étude. Dans la classe où on l'a préparé, le texte à réciter a dû être minutieusement expliqué et retourné plusieurs fois, si bien que l'enfant doit savoir sa leçon quand il quitte la salle de cours. C'est donc un simple exercice de prononciation et qu'il faut placer après les autres. En effet, quand la classe a été bien faite, qu'elle a été vivante, animée, que tous les enfants l'ont bien suivie, toujours dans l'attente d'une question qui peut leur être adressée subitement, on les voit, après trois quarts d'heure de travail, devenir mornes. C'est qu'ils sont fatigués et ne peuvent plus maintenir leur attention. Or ils aiment à réciter quand ils savent, et la récitation est pour eux un repos. On ne fera pas seulement réciter la leçon du jour, mais aussi quelques-unes

(1) Delobel, *L'enseignement des langues vivantes dans les classes de quatrième et de troisième*, dans la *Revue universitaire*, 1908, 1, p. 384 et suiv.

(2) Mady, *De l'extension du vocabulaire par la méthode directe*, même revue, 1909, 2, p. 117 et suiv.

(3) Firmery, p. 344.

de celles qu'il a apprises précédemment, et, autant que possible, tous les élèves, ou la moitié au moins réciteront ensemble. »

M. Rosset (1) recommande le phonographe pour l'apprentissage de la diction. Le plus souvent, le maître indique le texte, le lit deux ou trois fois et les élèves écoutent; mais quelle que soit leur attention et leur mémoire, ils ne peuvent conserver le souvenir des intonations et de la mélodie, si variée et si particulière à chaque langue. Quand ils apprendront de mémoire le texte, à mesure qu'ils le liront des yeux, ils donneront aux phrases étrangères la mélodie française; même en articulant très bien, ils parleront mal, car ils auront « l'accent français. » On ne peut pas songer à faire répéter au maître un même texte jusqu'à ce que les élèves le sachent par cœur. Ce serait beaucoup de temps employé à une besogne pénible et ingrate. Mieux vaut confier cette répétition machinale au phonographe, un répétiteur infatigable.

Rien n'est plus facile que d'avoir enregistré sur un cylindre de phonographe le texte que l'on veut faire apprendre; on réunit les élèves autour du phonographe, et en même temps qu'ils lisent des yeux sur leur livre, ils entendent à l'oreille la leçon qu'ils doivent apprendre; les mots écrits et la mélodie sont inséparables, dans la mémoire de l'élève quand celui-ci récite lui-même le morceau, le répète comme il l'a entendu, avec la diction étrangère!

LECTURE CURSIVE. — La lecture expliquée est lente, et, partant, elle ne porte que sur un petit nombre de textes. Elle doit être complétée par la *lecture cursive* (2). Ce n'est que graduellement qu'on initiera l'élève à cette lecture. D'abord, dans chaque classe, le professeur racontera lentement et distinctement, une anecdote, une histoire courte et amusante, qui ne contiendra que des mots connus; aux sourires de ses élèves, il verra s'ils ont compris et il n'exigera pas d'autre preuve de compréhension: si tous n'ont pas compris, c'est que le morceau est mal choisi. — Puis, un peu plus tard, il lira à haute voix, en les simplifiant au besoin, des textes plus difficiles, mais toujours courts, clairs, intéressants, et qui ne contiendront qu'un minimum de mots

(1) Th. Rosset, *Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue universitaire*, 1909, 2, p. 108. Trois cents francs suffisent à cette installation. — A. Grégoire, *L'emploi des machines parlantes dans l'enseignement des langues vivantes* (*Revue de l'instruction publique en Belgique*, 1910, p. 133 et suiv.), signale l'utilité pédagogique et scientifique des machines parlantes et fournit des détails intéressants d'abord sur les enregistrements de choix exécutés spécialement en vue de la prononciation des langues (*Sprachplatten* ou *Sprachwalzen*, comme on dit en Allemagne), donc morceaux *débités*, ensuite sur les *déclamations* excellentes sous le rapport de l'articulation des sons et présentant, en outre, l'avantage d'un débit artistique. Voyez *Sprachenerlerning und Sprechmaschine*, revue éditée par Reko de Vienne et publiée par Violet de Stuttgart, qui réunit toutes les indications utiles concernant l'emploi des machines parlantes dans l'enseignement. Cette revue mentionne aussi plusieurs séries de chants français, allemands et anglais.

(2) E. Hovelaque, art. cité, p. 296.

nouveaux : il lui importera peu que le sens précis des mots ne soit pas compris, il ne s'attardera pas à les expliquer : c'est à force de les voir repasser que l'élève finira par en saisir, d'abord le sens vague, puis la signification exacte. — Enfin, plus tard encore, il confiera à un élève dont la prononciation est pure, le soin de lire à ses camarades ces textes à sa place : libre d'écouter et de surveiller sa classe, il interviendra pour redresser une prononciation incorrecte, pour expliquer rapidement un mot nouveau ; mais il veillera à ce que cette lecture rapide garde toujours son caractère propre, ne dégénère jamais en lecture expliquée. — Finalement, il remettra à ses élèves des textes faciles, variés, amusants, d'abord courts, puis suivis, que tous liront en classe, rapidement, sans s'arrêter, à seule fin d'en lire beaucoup, et à force de voir revenir des mots, de s'habituer à en deviner le sens et à étendre ainsi leur vocabulaire par une divination personnelle perpétuelle : rapidement ils acquerront la compréhension, sinon la possession d'un nombre très considérable de termes ; il importe peu que le sens de ces termes soit un peu flottant dans leur esprit ; peu à peu il se précisera.

Mais il ne suffit pas que l'élève lise cursivement en classe, où la durée des lectures est restreinte, le nombre de textes parcourus, forcément limité ; à la lecture cursive imposée par le maître, doit succéder la lecture spontanée, en dehors de la classe. A cet effet, on invitera d'abord les meilleurs élèves, puis la classe tout entière à remplacer telle leçon, tel devoir imposé, par le résumé d'une lecture librement choisie, fait oralement ou par écrit : l'élève lira par contrainte d'abord, par agrément ensuite.

ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE. — Il résulte clairement des principes que j'ai posés en m'occupant de la chrestomathie et des auteurs, que l'enseignement littéraire ne sera nullement négligé. « Les élèves apprendront la littérature, dans des textes gradués et groupés, rapprochés et commentés, jamais au moyen de précis ni de cours. Ils connaîtront les grands noms et les principales époques de la littérature étrangère par un contact immédiat et non par ouï-dire, par des analyses, des comparaisons et des rapprochements qu'ils feront eux-mêmes et non par des résumés qu'ils liront dans des livres ou des considérations générales tombées de la chaire. La préoccupation de l'enseignement littéraire ne peut surgir au terme des études ni se superposer à lui. Il doit être préparé par de patients, d'obscurs travaux dont les élèves ne prendront conscience que plus tard. C'est donc d'un plan nettement tracé dès la première heure, soigneusement poursuivi pendant des années que sortira l'enseignement de la littérature. Donc nécessité pour les professeurs de se mettre d'accord sur les textes qu'il convient d'étudier et de faire apprendre, langue par langue et

classe par classe, depuis la première classe jusqu'à la dernière. M. Hovelaque, qui en fait la recommandation, donne des exemples fort bien appropriés (1).

§ 6. — L'orthographe et l'écriture.

Il convient de suivre une orthographe, l'orthographe prussienne.

Les élèves écriront, du moins pendant les dernières années, en caractères allemands, et ils seront exercés à lire des textes manuscrits allemands (2).

§ 7. — La correspondance interscolaire internationale (3).

OBJET. — Cette correspondance est une méthode d'enseignement qui consiste à établir un échange régulier de lettres entre les élèves des écoles des différents pays. Le mérite de l'idée, qui date de 1897, revient à M. Mieille, professeur au lycée de Tarbes (4).

ORGANISATION. — L'organisation de la correspondance interscolaire est très simple. Supposons qu'un jeune Français veuille correspondre avec un élève d'une école étrangère. Il doit s'adresser à son professeur et lui remettre une sorte de notice individuelle contenant son nom, son prénom, son âge, la mention de son école, la profession de son père. A cette notice est ajouté un renseignement sur la valeur de l'élève. Le professeur transmet la notice et la demande aux bureaux où sont centralisées les adhésions, c'est-à-dire en France, à la *Revue universitaire*. Celle-ci transmet la notice et la demande à l'office étranger de centralisation, la *Review of Reviews*, pour l'Angleterre, M. Hartmann à Gohlis (Leipzig), pour l'Allemagne, M. Moneta, de Milan, président de l'Unione Lombarda, pour l'Italie, etc. Là, on cherche un correspondant qui convienne, et dès qu'il est trouvé, on envoie un avis au chef d'institution de chacun des nouveaux correspondants.

On essaie de disperser les correspondances : ainsi, une même école anglaise, par exemple, ayant plusieurs élèves désireux de correspondre

(1) Hovelaque, *L'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle*, dans la *Revue universitaire*, 1910, 2, p. 1 et suiv. : p. 93 et suiv.

(2) Par exemple, Koch, *Neues handschriftliches Lesebuch*, Bruxelles, 1901.

(3) Je n'ai fait, dans ces quelques lignes, qu'abrèger le beau rapport de M^{lle} Scott, professeur au Lycée Molière, *De la correspondance interscolaire internationale*, dans la *Revue universitaire*, 1900, 2, p. 131 et suiv. Voyez le *Compte rendu général du Congrès international des professeurs de langues vivantes, tenu à Paris du 14 au 17 avril 1909*.

(4) Mieille, *Essai d'organisation d'une correspondance scolaire*, dans la *Revue universitaire*, 1897, 1, p. 1; *La correspondance interscolaire et les correspondances internationales*, Tarbes, 1900.

avec des Français, signalera ce fait à la *Review of Reviews*, et la *Revue universitaire* s'efforcera de trouver à ces élèves des correspondants dans les écoles françaises situées sur divers points du territoire français.

Chaque correspondant écrit deux lettres par mois, au minimum. Chacun d'eux écrit la première fois dans sa langue, puis la seconde fois dans la langue étrangère, et il a ainsi chaque mois une lettre modèle, — celle de son correspondant dans la langue de celui-ci, — et une lettre exercice — la sienne, dans la langue de son correspondant. Les deux lettres exercices sont corrigées par le correspondant auquel elles s'adressent, et renvoyées à leur auteur. Chaque correspondant corrige dans sa propre langue.

Les meilleures lettres sont lues en classe. « De temps à autre, nous employons, dit M. Mieille (1), un petit quart d'heure à lire ces lettres en commun. Quels bons moments, élèves et maîtres, nous passons alors! C'est la classe gaie et vivante que réclament tous les éducateurs, depuis Montaigne. Et que de choses familières et pratiques apprises dans ces trop courtes séances! »

Les élèves sont libres d'écrire sur les sujets qu'ils choisissent. « En général, la première lettre est une lettre de présentation : on parle de sa famille, de ses amis, de ses condisciples; on décrit son collègue. Plus tard, on s'entretient des jeux, des sports, de l'emploi des vacances, etc. Puis viennent des sujets sérieux : on cause de ses lectures, de ses études, du but qu'on veut leur assigner; on se fait de mutuelles confidences sur sa vocation, etc. »

SUCCÈS. — La période de tâtonnements n'a guère duré; car, dès le mois d'octobre 1899, M. Mieille déclarait que 10,000 correspondants environ de divers pays échangeaient 20,000 lettres par mois, soit 200,000 par an, et ce nombre n'a fait qu'augmenter chaque année (2).

Rien d'étonnant donc que le Congrès international de l'enseignement secondaire à l'Exposition universelle de Paris ait émis à l'unanimité le vœu :

« Que la correspondance interscolaire internationale, — entreprise par l'initiative privée dans des conditions qui ont été reconnues nécessaires par une expérience de plus de trois ans, — constituant un auxiliaire précieux non seulement au point de vue de l'apprentissage des langues vivantes, mais aussi au point de vue de la culture générale de l'esprit et à celui des relations internationales, toutes les

(1) Mieille, *Essai*, p. 2. Cf. Gendre, *Les enseignements de la correspondance interscolaire*, dans la *Revue universitaire*, 1901, 1, p. 34.

(2) Voyez *Le Congrès international de l'enseignement secondaire à l'Exposition universelle de 1900*, dans la *Revue universitaire*, 1900, 2, p. 253.

autorités scolaires encouragent, par tous les moyens, le développement ultérieur de la correspondance interscolaire internationale. »

Abstraction faite de tous les avantages que la correspondance interscolaire présente au point de vue pédagogique de l'enseignement et au point de vue intellectuel et moral, on s'était dit que cet échange de lettres ferait naître chez l'élève le désir de connaître un autre pays que le sien et déciderait ses parents à l'envoyer pendant quelque temps à l'étranger. La correspondance l'ayant déjà mis en rapport avec une famille étrangère, faciliterait, avait-on pensé, les choses au point de vue matériel. Ces espérances n'ont point été déçues : il y a maintenant en France des échanges d'enfants pour plusieurs semaines (1).

En voyant le succès obtenu par M. Mieille, pourquoi ne nous engagerions-nous pas dans la même voie? Nous pourrions créer une correspondance nationale entre nos provinces wallonnes et nos provinces flamandes (2), et une correspondance internationale avec l'Angleterre et l'Allemagne (3).

§ 8. — Les récréations, les séances de conversation, les représentations théâtrales et les voyages de lectures. (4).

RÉCRÉATIONS. — Dans des lycées français, on a organisé le jeudi des récréations spéciales où les élèves parlent anglais et allemand et, sous la direction de leurs professeurs de langues vivantes, jouent au cricket, au football, etc. Pendant tout ce temps, il leur est interdit de parler français.

SÉANCES DE CONVERSATION. — Dans certains établissements, on complète l'enseignement par des séances de conversation allemande et anglaise (5) où sont appelés les meilleurs élèves. On forme alors des groupes de six à sept élèves au maximum. Le programme des séances comprend des comptes rendus de lectures, de courtes conférences, de libres entretiens, des jeux de société.

(1) De tels échanges se font depuis assez longtemps et avec succès entre les provinces limitrophes de l'Autriche et de l'Italie, entre différents cantons de la Suisse allemande et de la Suisse française. Voyez Mieille, *L'étude pratique des langues vivantes et les échanges d'enfants*, dans la *Revue universitaire*, 1898, 2, p. 123 et p. 366; Mieille, *Les bureaux d'échanges interscolaires*, Tarbes, 1900.

(2) G. Vandenrydt, *Correspondance scolaire française-flamande*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1897, p. 177.

(3) On organise aussi des *caravanes scolaires*.

(4) Voir le *Compte rendu général du Congrès international des professeurs de langues vivantes, tenu à Paris du 14 au 17 avril 1909*.

(5) *Séances de conversation allemande et anglaise au lycée de Caen*, dans la *Revue universitaire*, 1899, 2, p. 431, et *Enquête*, même revue, 1900, 2, p. 40 et s.

REPRÉSENTATIONS THÉÂTRALES. — Les résultats de ces séances de conversation ont permis à des établissements de faire jouer, devant un public assez nombreux, par leurs élèves une scène de Schiller en allemand et une scène de Shakespeare en anglais (1).

VOYAGES DE LECTURES. — Hartmann, qui avait remarqué comment l'art de la lecture est pratiqué en France, a voulu faire bénéficier les élèves de son pays des avantages de ces lectures comportant toutes les nuances et les subtilités de la diction, tout en restant éloignées de la déclamation théâtrale (2). La première année, il s'est adressé à M. Jouffret, professeur au lycée de Marseille, aujourd'hui décédé; la seconde année, à M. Bornecque, professeur à l'Université de Lille. Au cours de son voyage pédagogique à travers l'Allemagne, M. Jouffret a fait plus de 25 lectures et cinq ou six conférences littéraires; il a parlé devant plus de 4000 écoliers ou écolières et 300 ou 400 professeurs. M. Bornecque a visité 42 villes; il a fait 62 récitations auxquelles ont assisté 800 professeurs de langues vivantes, 12,000 élèves et à peu près 700 adultes. A ces professeurs ont succédé M. Delbost, homme de lettres, M. J. Rameau, artiste dramatique.

Comment expliquer ce succès? Deux circonstances ont favorisé ces tournées. La première, c'est l'époque des vacances en Allemagne. Les vacances scolaires de la France ne coïncident pas, en effet, avec les vacances des gymnases allemands, qui vont du 15 juillet au 20 août. Il est donc possible à un professeur français de parcourir pendant ses vacances tant de gymnases allemands.

La seconde circonstance favorable, c'est l'institution des *Neuphilologische Vereine*. Ces associations ont été la cheville ouvrière des tournées de récitations; elles ont tout préparé, tout organisé sur le passage des professeurs français.

Une part du succès revient incontestablement à Hartmann. C'est lui qui avait lancé une circulaire à travers toutes les associations, pour demander quelles étaient les villes désireuses d'entendre une

(1) « La 3^e moderne a joué dernièrement le drame d'*Hamlet* sur le petit théâtre du collège de Coulommiers, et elle s'en est tirée d'une manière satisfaisante; d'elle-même, toute la classe a demandé à préparer *Macbeth*, pour une seconde représentation. » Lacombe, *Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1900, 2, p. 43.

(2) Jouffret, *Une expérience pédagogique en Allemagne*, dans la *Revue universitaire*, 1899, 2, p. 337 et suiv.; Bornecque, *Un voyage de récitations en Allemagne*, même revue, 1900, 2, p. 468; Mieille, *Les récitations françaises en Allemagne*, dans l'*Annuaire de la correspondance interscolaire*, *Comrades all, Internationaler Schülerbriefwechsel*, London, at the office of the « Review of Reviews », 1901; Gündel, *Die Recitationen Jouffrets*, dans *Die neueren Sprachen*, mai 1900; Hartmann, *Mitteilungen der deutschen Centralstelle für fremdsprachliche Recitationen*, Leipzig, 1901; le même, dans *Die neueren Sprachen*, mars 1905; Böckelmann, *Zeitschrift für fr. und engl. Unterricht*, IV, 5; Bornecque, *Une nouvelle expérience pédagogique en Allemagne*, dans la *Revue universitaire*, 1905, 1, p. 209; Ch. Sigwalt, *Les récitations dans les écoles secondaires allemandes*, dans l'*Enseignement secondaire*, 1905, p. 354.

lecture, et c'est lui qui avait fait imprimer un opuscule de 32 pages contenant les textes à lire. Ce recueil s'imposait doublement. Le professeur français devait pouvoir étudier soigneusement les morceaux à l'avance et composer pour ainsi dire ses intonations, et les élèves devaient avoir étudié en classe les textes, avant qu'on en fit la lecture en séance publique.

✓ Au début, les voyages des « récitateurs » n'avaient lieu qu'une fois par an, à l'époque des grandes vacances françaises; plus tard, M. Hartmann y a ajouté une nouvelle tournée, faite en hiver, de décembre à février, au moment où les établissements d'enseignement secondaire allemands sont en pleine activité purement scolaire, sans examens d'aucune sorte. C'est que, pour les premiers voyages, M. Hartmann s'était adressé à des professeurs français. Depuis 1901, au contraire, il semble donner la préférence aux récitateurs de profession.

Aux lectures, M. Bornecque a eu l'idée d'ajouter des causeries, afin de pouvoir s'assurer si les élèves allemands pouvaient comprendre un Français parlant, dans sa langue maternelle, d'une façon suivie, sur un sujet pas trop difficile. Le succès a dépassé son attente ⁽²⁾.

M. Bornecque croit pouvoir affirmer que l'influence de ces récitations sur les élèves a été très grande. « Quand le morceau a été étudié de près, sous la direction des excellents *néo-philologues* que possède l'Allemagne, d'abord les élèves entendent la véritable prononciation et la véritable déclamation... En outre, le réciteur est aussi collaborateur du professeur. Souvent les élèves, lorsque leur maître veut leur imposer telle prononciation difficile pour eux, ont une tendance à croire qu'il accumule par plaisir les difficultés; après la récitation, il n'en est plus de même: le professeur peut évoquer le souvenir du réciteur, et les élèves, qui ont noté sur leur texte la prononciation figurée de tel ou tel son, le reconnaissent les premiers. Enfin, il y a plus. Si les élèves arrivent à comprendre les explications données — et pour cela, il suffit de parler lentement et distinctement — ils sont « enflammés d'un nouveau zèle pour l'étude de la langue française ».

Ces séances, dit M. Hartmann ⁽²⁾, sont pour les élèves une vraie jouissance artistique. Elles sont les vraies fêtes de l'enseignement des langues vivantes, dont elles rehaussent le prestige. Dans les petites villes, l'arrivée du conférencier étranger est un événement attendu

(1) Bornecque, *Une nouvelle expérience pédagogique en Allemagne*, dans la *Revue universitaire*, 1905, 1, p. 211.

(2) Les avantages des récitations sont au nombre de quatre: 1° elles procurent aux élèves une jouissance esthétique; 2° elles stimulent leur goût pour l'étude des langues vivantes; 3° elles améliorent leur prononciation; 4° elles les préparent à mieux comprendre la langue étrangère parlée.

avec autant d'impatience que de joie. Très appréciées des professeurs, elles sont pour les élèves un puissant stimulant. Quand ils quittent l'école, ils sont gagnés à tout jamais aux langues étrangères et continuent à s'y intéresser (1).

§ 9. — Résumé.

En résumé, je recommande, sans hésiter, aux professeurs de langues vivantes la méthode directe, qui est basée sur des principes psychologiques et physiologiques, et dont les avantages sont démontrés par l'expérience.

Le succès dépend ici, comme ailleurs, de certaines conditions.

La méthode directe réclame des professeurs possédant réellement la langue vivante qu'ils enseignent, sachant la parler avec aisance, avec correction et avec l'accent convenable. Les connaissances théoriques d'autrefois ne peuvent plus suffire : adieu les traductions écrites au crayon entre les lignes des thèmes et des versions; adieu les étymologies savantes qu'on copiait sans vergogne dans un livre et qui, au sortir de pareilles classes, arrachaient à des lycéens ou des soupirs ou des fous rires ou des exclamations peu respectueuses, telles que : « comme il nous *rase*, quand il vient nous étaler ses racines sans-crites » (2).

Il ne suffit pas que les maîtres sachent bien parler la langue étrangère; il faut encore qu'ils soient rompus au maniement des méthodes *actives*. En résulte-t-il pour le professeur de langues une dépense de forces plus grande que pour ses collègues (3)? Non! il ne parlera, en somme, pas plus que le professeur d'histoire ou de mathématiques. Si, dans le début, il ressent une certaine fatigue, qu'il fasse une dictée ou qu'il demande qu'on récite un des morceaux appris par cœur.

Il va sans dire également que, pour réussir, le professeur doit suivre un plan rigoureux, où tout s'enchaîne. On ne peut avancer qu'à pas sûrs, qu'il s'agisse du vocabulaire ou de la grammaire. C'est donc une méthode lente, du moins dans les commencements, non seulement parce qu'on revient souvent sur les mots appris, mais encore parce que, au lieu de donner la traduction d'un mot, on en fait découvrir

(1) *Die neueren Sprachen*, mars 1905, dans la *Revue pédagogique*, 1905, 1, p. 490.

(2) Jeanmaire, dans l'*Enseignement secondaire*, 1903, p. 307, qui s'en venge par une boutade en demandant si l'étalage des carottes et des choux d'un ménage allemand paraîtra plus amusant à nos jouvenceaux.

(3) Firmery, *La méthode directe et son application*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 15 novembre 1902.

par l'élève le sens en s'appuyant sur une série d'autres vocables qui défilent ainsi les uns après les autres. Et qu'on ne croie pas qu'on ait perdu son temps en faisant un long détour à travers tout le vocabulaire déjà connu. « Tant mieux, dit M. Firmery, s'il a fallu réveiller un grand nombre de mots qui sommeillaient dans la mémoire de l'enfant, et si l'on a eu ainsi l'occasion de faire une de ces répétitions qui sont si nécessaires. »

Il est également à désirer que les classes ne soient pas trop nombreuses et qu'elles soient homogènes. Mais n'est-ce pas à souhaiter ailleurs ?

Quant à la discipline, elle n'est pas ici plus en danger que dans les autres classes. L'emploi d'une pareille méthode n'entraîne nullement le désordre. On n'a pas à redouter plus ici des espiègleries que dans la leçon de géographie (1).

(1) On a objecté contre la méthode directe qu'elle fatigue les élèves et le maître. M. Firmery, p. 345, répond à cette objection en ces termes : « Quand la classe a été bien faite et remplie d'utiles exercices, que l'attention des élèves a été continuellement tendue, cette fatigue se produit régulièrement au bout de trois quarts d'heure. Quand le maître voit tous ces petits yeux qui le suivaient avec tant d'intérêt, se voiler d'indifférence, que les gestes deviennent mous, les réponses hésitantes, qu'il soit satisfait de lui-même : son enseignement a été fécond et portera des fruits. Mais qu'il n'insiste pas. La classe est finie, le temps qui reste doit être consacré à des exercices purement mécaniques, et la récitation de leçons imperturbablement sues, en est devenu un. La fatigue peut se produire aussi chez le professeur, moins souvent cependant que ne semblent le croire certains de nos collègues. Je ne leur ferai pas l'injure de penser que c'est l'attention toujours en éveil et portée sur tous les élèves, sans exception, qui les pourra lasser : elle est le premier de leurs devoirs, quelle que soit la méthode qu'ils pratiquent. On pourrait craindre une fatigue de la gorge et de la voix. Cependant il faut observer que le professeur de langues ne parlera pas en somme beaucoup plus que le professeur d'histoire ou de mathématiques. Néanmoins le maître pourra quelquefois ressentir une certaine lassitude, surtout s'il parle avec une grande vivacité. Qu'il passe la parole aux élèves et leur fasse réciter un des morceaux qu'ils savent. Ai-je besoin de répéter que, bien qu'on n'apprenne plus rien de nouveau, ce temps ne sera pas perdu, et que ces exercices reposants ont leur grande utilité ? » — Cette question de la fatigue des maîtres est encore discutée dans le Rapport d'un inspecteur général, *Situation de l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement secondaire* en 1905-1906, *Revue universitaire*, 1907, 2, p. 97 et 105.

CHAPITRE V.

L'histoire (1)

§ 1. — Le programme.

DEUX TYPES DE PROGRAMME. — On peut choisir entre deux types de programme : le cours *unique* d'histoire et le cours *concentrique*. L'avantage du cours unique est de permettre d'approfondir chaque partie de l'histoire; l'inconvénient, c'est de durer sept ou six années et de ne pas tenir compte de la facilité avec laquelle l'histoire s'oublie. Le cours concentrique présente l'avantage de faire revoir deux ou trois fois l'histoire et, par conséquent, de la faire retenir plus facilement; mais il a l'inconvénient de condenser l'histoire en un petit nombre de leçons.

(1) F. Collard, *La pédagogie à Giessen*, p. 157 et suiv.; J. Moeller, *Traité des études historiques*, publié avec des additions par Ch. Moeller, Louvain, 1891, 2^e partie, p. 459 et suiv.; Horner, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les collèges*, Fribourg, 1895; les *Instructions françaises* de 1890 et de 1908 (Voir *Revue universitaire*, 1908, 1, p. 314); Busson, *Quelques notes sur l'enseignement de l'histoire, particulièrement dans le premier cycle*, même revue, 1905, 1, p. 26; G. Weill, *L'application des nouveaux programmes d'histoire*, même revue, 1906, 1, p. 106; G. Morizet, *Pour l'organisation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, même revue, 1910, 1, p. 185; P. Delattre, *Le devoir d'histoire*, même revue, 1910, 2, p. 144; Tontain, *L'enseignement de l'histoire dans les classes élémentaires des lycées et collèges et dans les écoles primaires*, dans la *Revue pédagogique*, 1906, 1, p. 405; Gasquet, *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, même revue, 1906, 1, p. 105; Timothée - L. Houdebine, *L'enseignement de l'histoire*, dans *L'Enseignement chrétien*, 1904, p. 650 et suiv.; Guérard, *L'enseignement de l'histoire dans les collèges libres*, même revue, 1907, p. 4 et 71; Ch. Seignobos, *L'histoire dans l'Enseignement secondaire*, Paris, 1906; *L'enseignement de l'histoire dans les lycées et collèges de l'Académie de Montpellier*, Rapport de L. L'Hôpital, dans *L'enseignement secondaire*, 1909, p. 85 et suiv.; Bildermann, *Der Geschichtsunterricht in der Schule*, Braunschweig, 1860; *Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode*, Wiesbaden, 1885; Herbst, *Zur Frage über den Geschichtsunterricht*, Mainz, 1869; *Die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien*, id., 1877; O. Jäger, *Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht*, Wiesbaden, 1892; *Aus der Praxis, Ein pädagogisches Testament*, Wiesbaden, 1885; *Geschichtsunterricht*, dans le Manuel de Baumeister, 1905; et son Manuel de pédagogie; Schiller, *Etwas vom Geschichtsunterricht*, dans les *Lehrproben*, 37, p. 12 et suiv., et son Manuel; Junge, *Der Geschichtsunterricht*, Berlin, 1886; Hannak, *Methodik des Unterrichts in der Geschichte*, Wien, 1891; Kreutzer, *Geschichtliche Lehrbücher*, dans l'*Encyclopédie de Rein*, 2^e partie, p. 747 et s.; Zillig, *Der Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule*, id., p. 753; Neubauer, *Geschichtsunterricht auf höheren Schulen*, id., p. 765 et s.; Frick, *Gang einer geschichtlichen Lektion*

On a cherché, dans le diocèse de Malines, à remédier à l'inconvénient du cours unique, en faisant répéter, au début de chaque année, la matière enseignée précédemment. Pareille revision ne peut prendre un trop grand nombre d'heures. Bien faite, elle grave profondément dans la mémoire les grands faits de l'histoire; mais elle est exposée à n'être qu'une sèche nomenclature, ce qu'on doit éviter à tout prix.

Cet essai est isolé. Dans les pays voisins et dans notre enseignement moyen, c'est le cours concentrique qui est en faveur.

PROGRAMME FRANÇAIS. — En France, en effet, l'enseignement de l'histoire comprend deux *cycles*, l'un d'une durée de quatre ans, l'autre d'une durée de trois. Dans le premier cycle, on étudie toute l'histoire (l'antiquité, en VI^e; le moyen âge et le commencement des temps modernes, en V^e; les temps modernes, en IV^e, et l'époque contemporaine, en III^e). Dans le second cycle, on étudie seulement l'histoire moderne et contemporaine, en seconde, en 1^{re} et dans les classes de philosophie et de mathématiques; mais les élèves de deux sections (grec latin et latin-langues vivantes) revoient, en seconde et en première, l'antiquité.

Le programme contient quelques notes. Les voici. L'histoire militaire de Rome ne sera pas exposée en détail. Dans les guerres principales, le professeur choisira un ou deux exemples de combats (VI^e). Le professeur n'exposera pas la succession des rois mérovingiens. Après le règne de Clovis, il se contentera de marquer la division du royaume franc en régions, telles que Neustrie, Austrasie, Burgondie, Aquitaine (V^e). — Il ne racontera pas la guerre de Trente ans. Il choisira des exemples d'actions militaires (IV^e). — On n'insistera pas sur le récit des luttes de la Révolution et de l'Empire. Dans les guerres principales, le professeur choisira un ou deux exemples de batailles (III^e). — Il ne fera pas l'exposé des guerres entre les maisons de France et d'Autriche : il choisira quelques exemples d'actions militaires. Il ne fera pas l'exposé détaillé de l'histoire militaire et diplomatique de la guerre de Trente ans. Il ne sera pas fait d'exposé complet des guerres

in unteren und mittleren Klassen, dans les *Lehrproben*, 6, p. 105 et suiv.; Schrader, Manuel de pédagogie: les *Instructions autrichiennes*, p. 183 et suiv. : Harncke, *Zur neueren Methodik des Geschichtsunterrichts*, dans les *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1904, p. 117; Stübe, *Neue Anforderungen an den höheren Geschichtsunterricht*, même revue, 1907, 501 et suiv. : W. Knögel, *Alte Geschichte und Gegenwart*, même revue, 1909, p. 113; F. Bender, *Die Benutzung der Quellen im Geschichtsunterricht*, même revue, 1909, p. 432; G. Rindfleisch, *Die ältere römische Geschichte im Unterricht*, même revue, 1909, p. 499; F. Friedrich, *Bildungszweck und Stoffauswahl im Geschichtsunterricht*, même revue, 1909, p. 69; Neuendorff, *Der bildende Geschichtsunterricht*, dans la *Monatschrift für höhere Schulen*, 1908, p. 357; G. Lambeck, *Gedanken über eine Vertiefung des geschichtlichen Unterrichtes*, même revue, 1908, p. 14 et suiv. : C. Hölk, *Zu Harnacks Vorschlägen über die Behandlung des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien*, même revue, 1909, p. 150 et suiv.

de Louis XIV. Le professeur étudiera seulement, à titre d'exemple, les épisodes principaux d'une de ces guerres (II^e). — Il ne fera point l'histoire complète et suivie des ministères (L'Angleterre au XVIII^e siècle). Il ne fera point l'exposé de la guerre de succession d'Autriche, ni de la guerre de Sept ans : il choisira quelques exemples d'actions militaires. Dans les guerres de la Révolution et de l'Empire, il choisira une ou deux campagnes qu'il étudiera avec quelques détails, à titre d'exemple (I^e).

PROGRAMME PRUSSIE (1). — En Prusse, l'enseignement de l'histoire comprend trois cours : un cours préparatoire, un cours inférieur et un cours supérieur.

Voici le programme de chacun d'eux.

COURS PRÉPARATOIRE. — VI^e. Tableaux de l'histoire nationale, surtout à l'époque moderne. — V^e. Récits légendaires et historiques de la Grèce (jusqu'à Solon) et de Rome (jusqu'à la guerre avec Pyrrhus).

COURS INFÉRIEUR. — IV^e. Histoire grecque jusqu'à la mort d'Alexandre le Grand; simples indications sur l'empire des Diadoques; histoire romaine jusqu'à la mort d'Auguste. L'époque antérieure à Solon d'une part et à Pyrrhus de l'autre devra être traitée très succinctement.

A propos de l'histoire grecque, on donnera les indications les plus indispensables sur les peuples civilisés les plus importants de l'Orient.

III^e B. — Histoire de l'empire romain et histoire de l'Allemagne jusqu'à la fin du moyen âge. L'histoire extérieure ne devra être abordée qu'autant qu'elle a une importance générale.

III^e A. — Histoire de l'Allemagne depuis la fin du moyen âge jusqu'à l'avènement de Frédéric le Grand, et en particulier, histoire de la maison de Brandebourg et de la Prusse. L'histoire extérieure ne devra être abordée qu'autant qu'il sera nécessaire pour l'intelligence de l'histoire nationale.

II^e B. — Histoire de l'Allemagne et de la Prusse depuis l'avènement de Frédéric le Grand jusqu'à nos jours. Développement social et économique de l'empire allemand, en insistant sur les services rendus à la nation par la dynastie des Hohenzollern, notamment en ce qui concerne l'amélioration du sort des classes rurales, de la classe bourgeoise et de la classe ouvrière.

COURS SUPÉRIEUR. — II^e A. Histoire de la Grèce jusqu'à la mort d'Alexandre le Grand, et histoire romaine jusqu'à Auguste, avec un

(1) *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preussen*, Halle, 1901. Je me suis servi de la traduction de M. Pinloche. *L'enseignement secondaire en Allemagne, d'après les documents officiels*, Paris, Delagrave, quand le programme de 1901 reprend des passages du programme de 1892.

coup d'œil jeté sur l'Orient et l'Hellénisme. On insistera particulièrement sur l'histoire politique et sur l'histoire de la civilisation.

I^e B. — Histoire de l'empire romain et histoire de l'Allemagne jusqu'à la fin de la guerre de Trente ans, en insistant sur la situation politique et sociale.

Les faits de l'histoire extérieure de quelque importance au point de vue de l'histoire universelle, ainsi que les croisades, les tentatives de réforme religieuse et les découvertes du XV^e et du XVI^e siècle, seront traités à un point de vue plus général qu'en III^e.

I^e A. — Faits essentiels de l'histoire moderne et particulièrement de l'histoire du Brandebourg et de la Prusse depuis la fin de la guerre de Trente ans jusqu'à nos jours.

Des *Instructions* précisent la méthode à suivre.

L'enseignement *préparatoire* de la VI^e et de la V^e a pour but de présenter les grandes figures héroïques du passé récent ou lointain au cœur et à l'imagination de l'enfant, d'en remplir son cercle d'idées et de préparer ainsi une base concrète à des considérations d'ordre historique. L'enthousiasme du maître lui-même, la description simple, mais vivante et chaleureuse, qu'il fait des héros présentés, sous forme de récit libre, sans l'aide d'aucun livre, constituent ici la partie la plus importante et la plus efficace de l'enseignement.

Il importe, pour le succès de cet enseignement, que le livre de lecture soit en rapport étroit avec le programme d'histoire biographique.

Pour les classes suivantes, il importe essentiellement de distinguer entre l'enseignement depuis la IV^e jusqu'à la II^e B inclusivement, et l'enseignement donné dans les classes supérieures. Dans les classes comprises entre la IV^e et la II^e B, l'enseignement consiste à exposer les faits essentiels, le plus souvent en les groupant autour de personnages importants, et en conservant l'ordre chronologique, tandis que dans les classes supérieures l'enseignement a pour but de compléter ces notions en les approfondissant et en établissant des comparaisons à différents points de vue. Sans doute on ne peut se dispenser, ici encore, d'exposer les faits et de les confier à la mémoire dans un certain ordre; mais leur valeur intrinsèque doit passer avant leur valeur extrinsèque, et il importe avant tout d'éveiller chez l'élève l'intelligence des rapports qui relient les faits entre eux, de lui faire sentir l'action d'une puissance supérieure dans l'histoire, et de le rendre capable de comprendre le présent par le passé.

D'ailleurs, le succès dépend avant tout de la personnalité du maître, qui ne se manifeste dans toute sa valeur que par l'exposé libre.

Les considérations relatives aux questions économiques et sociales dans leurs rapports au temps présent, prescrites en II^e et en I^{re} A, exigent un tact très sûr et une grande circonspection dans le choix et

la manière de traiter le sujet. Plus le professeur s'attachera, en évitant de montrer à ce propos une tendance quelconque, à animer son enseignement d'un esprit moral et historique, et, en présence des questions sociales soulevées de nos jours, à montrer avec impartialité le développement historique des rapports entre les différentes classes, et en particulier les progrès réalisés dans la situation des classes ouvrières, en faisant ressortir le progrès constant vers le mieux et les conséquences funestes qu'ont eues toutes les tentatives violentes pour réformer l'ordre social, mieux il réussira, avec le bon sens de notre jeunesse allemande, à lui faire juger par elle-même du grave danger que présentent certaines tendances sociales de notre époque.

Après avoir exposé, d'après l'histoire, les mesures de politique sociale prises dans les différents Etats civilisés de l'Europe au cours des deux derniers siècles, on sera amené tout naturellement à faire ressortir les services rendus par notre maison régnante, sur ce terrain, jusqu'au temps le plus récent.

Un excellent procédé, qui a donné souvent les meilleurs résultats, est celui qui consiste à résumer les faits historiques en les groupant d'après différents points de vue.

PROGRAMME BELGE. — Chez nous, le programme des athénées prescrit aussi trois cours concentriques pour l'histoire : un premier cours, donnant, en septième, une *vue générale* de l'histoire universelle ; un deuxième cours, donnant, en sixième et en cinquième, *le récit et l'enchaînement des grands faits* de l'histoire universelle, et, en quatrième, de l'histoire de la Belgique, précédée de l'indication de quelques faits de l'histoire contemporaine ; un troisième cours, développant le cours précédent : on y explique les grands faits déjà vus, et on y intercale les faits secondaires de l'histoire universelle, en troisième et en seconde ; de l'histoire de la Belgique et de l'histoire contemporaine, en rhétorique.

La création des cours concentriques a été bien accueillie chez nous (1). On en a reconnu, sans hésiter, tous les avantages : les élèves reçoivent un enseignement complet et proportionné à leur intelligence ; ils répètent trois fois l'histoire, et chaque fois ils l'approfondissent ou la voient à un point de vue nouveau. Ajoutez que l'histoire de la Belgique, venant deux fois après l'histoire universelle, la résume partiellement ou tout au moins rappelle encore aux élèves des faits qu'ils ont étudiés antérieurement sur un plus vaste théâtre.

Cependant, tout en approuvant le principe qui a présidé à la rédaction du programme, on a critiqué, dès l'origine, le cours inférieur, qui est mal conçu : aussi ne produit-il, à ce qu'on me dit, aucun bon

(1) Pergameni, *L'enseignement de l'histoire*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1874, p. 145-153, l'avait chaudement recommandée.

résultat. Comment faire embrasser à des enfants de septième, en 80 leçons, tout le domaine de l'histoire? Ce tableau n'est possible que lorsque les élèves ont déjà vu l'histoire en entier. C'est un travail de synthèse qui suppose tous les éléments acquis et localisés préalablement.

Le fond du premier cours devrait être une série de biographies rangées dans l'ordre chronologique et rattachées ensemble par un lien général historique. Cette idée a été surtout défendue par M. Gantrelle. « Il faut employer, dit-il ⁽¹⁾, les biographies des grands hommes dans les classes inférieures. Il faut des détails intéressants pour frapper l'esprit des jeunes élèves; l'histoire générale et surtout l'histoire sommaire les dégoûteraient bien vite. » « Les petits garçons ne comprennent, dit encore M. Gantrelle ⁽²⁾, ni les généralités, ni la véritable signification des faits sommairement énoncés; ils ne s'attachent qu'aux *détails* racontés d'une manière intéressante. Donnez les histoires détaillées aux enfants, et laissez les résumés aux hommes faits. »

Pour moi, je voudrais voir disparaître ce « défilé de peuples et de civilisations qui ne laisse dans l'esprit des jeunes élèves de 7^e qu'un souvenir confus, quelque chose comme l'image du cinématographe ⁽³⁾. » Je voudrais inscrire à sa place l'histoire de la Belgique. D'un caractère franchement biographique, — quoi qu'en pensent les historiens de profession, — ce cours ferait surtout connaître les grandes figures de notre histoire nationale, sans négliger cependant d'exposer l'état actuel du pays. Ainsi, les enfants auraient des points/de comparaison entre le passé et le présent; ils recevraient un enseignement intéressant au plus haut point par lui-même et proportionné à leur intelligence; ils seraient préparés à l'étude des autres cours d'histoire par suite de la connexion de notre histoire nationale avec celle des peuples qui nous entourent.

Peu à peu, aux critiques dont le cours inférieur a été l'objet dès le commencement, sont venues s'en joindre d'autres, concernant notam-

(1) Séance de la *Société pour le progrès des études philologiques et historiques*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1876, p. 153.

(2) Gantrelle, *Remarques sur les méthodes et l'organisation de l'enseignement moyen*, dans la même revue, 1877, p. 390. Cf. Gillet, *Quelle méthode convient au cours d'histoire en 7^e dans les athénées?* même revue, 1886, p. 392 et suiv. M. Hanus, *Le cours d'histoire en septième dans les athénées royaux* (*Revue des Humanités*, t. 3, p. 104), combat ma manière de voir (*Pédagogie à Giessen*, p. 159); il s'en rapproche plus qu'il ne le pense, quand il dit : « à mon avis, il faut donner à l'exposé succinct la couleur et la vie, et cela par l'anecdote, par la description de lieux et de scènes historiques, par l'intuition à outrance et par la *biographie*, qui devient ainsi, non plus le principal agent du petit cours d'histoire, mais un de ses principaux auxiliaires. »

(3) J. Frederichs, *De l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les athénées*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1899, p. 365.

ment le cours dit moyen. M. Frederichs (1), par exemple, trouve que pour les élèves de sixième et de cinquième, la matière est vaste et difficile. Il voudrait élaguer toutes les questions épineuses de l'enseignement de l'histoire dans les classes inférieures, ne plus y donner un cours d'histoire suivi, mais recourir aux biographies, avec un aperçu de l'histoire sainte et de la mythologie. A partir de la 4^e, il voudrait que l'on entamât l'histoire d'une façon suivie et que l'on débutât par l'histoire de Belgique; on ferait quelques digressions concernant l'histoire de France, d'Angleterre, d'Allemagne et de Hollande, les seuls pays dont l'histoire nous intéresse directement, et dont la connaissance est d'ailleurs extrêmement utile et souvent indispensable à l'intelligence de notre histoire nationale. On pourrait y ajouter des notions sur quelques événements récents de grande importance, comme l'unité italienne et la question d'Orient. En troisième, seraient donnés, comme aujourd'hui, l'histoire ancienne et la moitié du moyen âge; en seconde, le reste du moyen âge et les temps modernes. Enfin, en rhétorique, on ne verrait rien d'autre que l'histoire contemporaine.

Le corps enseignant de nos athénées saisi de la question : N'y a-t-il pas lieu de donner plus d'importance à l'histoire contemporaine en rhétorique? Quels changements devrait subir le programme pour qu'on pût, au besoin, réaliser cette réforme sans augmenter le nombre d'heures d'histoire dans la classe en question? a répondu affirmativement sur le principe énoncé dans la première partie de la question.

En ce qui concerne la possibilité d'appliquer ce principe sans augmenter le nombre d'heures d'histoire en rhétorique, si les moyens proposés varient dans les différentes conférences quant à des détails d'ordre secondaire, ils se rattachent tous essentiellement à l'un des suivants :

1^o Suppression de l'histoire de Belgique en cours spécial. L'étude de l'histoire nationale serait jointe aux parties correspondantes de l'histoire générale : on pourrait ainsi suppléer aux lacunes de l'une en accentuant les rencontres de l'autre, et la place que la Belgique a occupée dans la vie européenne, ne serait que mieux marquée.

2^o Suppression du premier cycle et répartition nouvelle du programme entre les sept classes de manière à ne laisser en rhétorique que l'histoire de Belgique ou l'histoire contemporaine.

3^o L'antiquité et le moyen âge formeraient le programme de la sixième et de la troisième; l'histoire moderne et l'époque contemporaine jusqu'en 1815 constitueraient celui de la cinquième et de la seconde; à la quatrième et à la rhétorique seraient réservées la fin de l'histoire contemporaine et l'histoire de Belgique.

(1) Frederichs, art. cité, p. 301.

4° Condenser fortement les premières périodes de l'histoire de Belgique et, dans les autres périodes, ramener à un minimum ce qui ne s'applique pas directement à l'histoire nationale.

5° Raconter sobrement la première partie de l'histoire contemporaine, celle de 1789 à 1848, dont l'intérêt disparaît pour nous, et n'attirer l'attention de l'élève que sur les événements qui ont exercé une influence sur la période subséquente.

6° Ne plus enseigner que les grandes périodes historiques, ne plus les étudier qu'au point de vue du développement de la culture universelle (1).

Des critiques d'un tout autre ordre ont encore été faites. On n'incrimine pas l'ordonnance générale des cours concentriques; on leur reproche de se restreindre en un cadre trop étroit (celui de l'histoire *politique*) et l'on demande que, pour répondre à sa mission, l'éducation historique s'alimente autant aux manifestations sociales (mœurs, religion, art, littérature, sciences) qu'aux annales militaires ou aux vicissitudes politiques (2). Ce n'est certes pas d'aujourd'hui qu'on réclame « moins de batailles, plus d'histoire de la civilisation. » Tout en maintenant deux ou trois cours concentriques, il est aisé de faire droit à une aussi juste réclamation; mais on n'oubliera pas que toutes les manifestations de l'histoire ne sont pas également accessibles à tous les élèves indifféremment; qu'il faut soigneusement tenir compte de l'âge, du degré de développement, des aptitudes des diverses classes devant lesquelles on parle (3).

(1) *Moniteur* du 19 août 1909 ou *Revue pratique du diocèse de Bruges*, 1909-1910, p. 29. Voyez les propositions faites par M. Leclère, au *Cercle pédagogique des professeurs de l'enseignement moyen sortis de l'Université de Louvain*, 1908-1909, p. 70, et 1909-1910, p. 100.

(2) « Quelle importance convient-il d'assigner aux différents ordres de faits : faits politiques, économiques, sociaux, intellectuels et moraux, etc.? Les uns veulent s'en tenir particulièrement à l'histoire politique et font des personnalités marquantes qui y apparaissent, les facteurs principaux du développement de l'humanité : ils représentent la tendance individualiste. D'autres déclarent qu'il faut restreindre la place occupée jusqu'à présent par l'histoire politique, pour permettre l'étude de la civilisation en général dans le passé et plus particulièrement des collectivités, peuples, groupes sociaux, religieux, etc. Ceux-ci représentent ce qu'on pourrait appeler la tendance « collectiviste ». Entre ces deux théories, est venue s'en intercaler une troisième : celle du « juste milieu », si l'on peut dire. L'un de ses promoteurs les plus distingués est E. Bernheim. D'après lui, il faut enseigner les grands faits de la civilisation. Il n'est plus possible de maintenir l'ancienne méthode, qui consistait à expliquer les événements par l'action des personnalités historiques marquantes et qui faisait croire que l'histoire économique, l'histoire sociale, l'histoire du droit, etc., n'étaient que des sciences auxiliaires de l'histoire politique. Il faut désormais tenir compte, à côté des facteurs individuels et conscients, des facteurs collectifs et inconscients. » Van der Linden, *Revue des Humanités*, 5, *Chronique*, p. 23.

(3) Un professeur de Nîmes a essayé de faire, d'après l'âge et le degré d'avancement des élèves, « le dosage » le plus minutieux des divers éléments de l'enseignement historique. Dans le 1^{er} cycle, il détermine trois principes généraux à observer : 1° « On doit choisir tout ce qui d'une manière concrète frappe l'esprit de l'enfant : le portrait, non la psychologie des grands hommes — les uniformes

§ 2. — Conditions pédagogiques d'un bon enseignement historique.

Comment faut-il appliquer le programme de l'histoire? En termes précis, quelles sont les conditions d'un bon enseignement historique?

ÉTAT DE LA QUESTION. — Il ne s'agit pas ici d'indiquer l'esprit qui présidera à l'enseignement de l'histoire, les principes généraux qui le domineront : cet enseignement doit être, évidemment, vrai, impartial, moral et éducatif ⁽¹⁾. Ce qu'il importe de préciser, ce sont les voies et les moyens, les *conditions pédagogiques* d'un bon enseignement historique.

ÉNUMÉRATION DES CONDITIONS. — Les *Instructions françaises* les ont parfaitement résumées dans un rapport magistral. Je ne puis mieux faire que de les reproduire, en partie du moins ⁽²⁾.

et les formations, non la tactique et la stratégie — la physionomie d'un conseil ou d'une assemblée, non le mécanisme intime de l'institution — la forme d'un monument, non les principes d'un art. On doit y ajouter des anecdotes bien choisies, qui intéressent, instruisent et demeurent; enfin il faut mettre des formules très simples, frappantes, qui résument le caractère ou l'œuvre d'une période ou d'un homme. » — 2° « Il ne faut jamais oublier que tout peut intéresser les enfants et que tout les intéresse dans la mesure où chaque chose se rapproche de leurs occupations ordinaires : c'est pourquoi ils s'attacheront à ce qu'on a appelé, avec un certain arbitraire, l'histoire-batailles, qui évoque leurs jeux et leurs romans, et à l'histoire économique/et sociale pour laquelle les rapprochements avec leur petit monde s'imposent. Des institutions ils peuvent retenir quelques définitions, utiles pour la suite. De la science du gouvernement, l'action de quelques personnalités. De la civilisation, quelques détails et anecdotes. » — 3° « Par-dessus tout, il importe de ne fournir que des explications et des récits continus : tout ce qui n'est qu'impressions ou directions est perdu d'avance. » — Dans le 2° cycle, encore qu'on ne puisse établir de séparation absolue, on peut faire appel à une curiosité moins personnelle, à une réflexion un peu supérieure, au bon sens. » — « Il faut alors réduire la part de l'histoire-batailles, montrer en toute occasion, à côté de l'action indéniable des personnalités, celle de la foule anonyme et surtout de l'opinion publique. Pour les institutions, toujours un peu mortes, il faut être limpide, mais assez bref. Au contraire, la science du gouvernement, avec ses apparences de mécanisme démonté, sa logique facilement rendue simpliste, ses combinaisons aussi passionnantes qu'un coup d'échec, séduit... C'est un cadre excellent où des anecdotes et des tableaux introduisent facilement la vie. L'histoire économique, au contraire, ne peut pas être beaucoup plus développée que dans le 1^{er} cycle : outre qu'elle est encore dans l'enfance, elle demande des connaissances techniques et des explications d'ailleurs scientifiques, qui déroutent vite la majorité des élèves. Quant à la civilisation et à l'état social, c'est évidemment un domaine inépuisable et tentant; malheureusement, parce qu'il touche de plus près que tout autre à la vie, il est le plus complexe, le plus fuyant, trop souvent, le plus décevant » (*L'enseignement de l'histoire dans les lycées et collèges de l'Académie de Montpellier*, Rapport de M. L'Hôpital, dans *L'enseignement secondaire*, 1909, p. 91). — Notons qu'à l'heure actuelle les professeurs sont d'accord pour attacher une grande importance à l'histoire de l'art. Voyez le même rapport, p. 87.

(1) Voyez Jäger, dans l'*Encyclopédie* de Baumeister, p. 6. Dutron, *Éducation et histoire*, dans la *Revue des Humanités*, t. 3, p. 228, donne de bons exemples.

(2) *Instructions françaises*, p. 477-88. — Cf. Magnette, *L'enseignement de l'histoire dans les classes supérieures des athénées*, dans la *Revue des Humanités*, t. 2, p. 276 et suiv.

1° L'enseignement sera adapté à la force intellectuelle des élèves. En conséquence : *a)* le professeur s'adressera surtout à la *mémoire* et à l'*imagination* des plus jeunes écoliers, évitant avec eux toute abstraction et la phraséologie banale où abondent les mots inintelligibles. Il suivra le progrès de l'intelligence chez l'adolescent, sans négliger jamais l'imagination ; à la fin seulement, il pourra en toute liberté parler *raison*. — *b)* En particulier, il s'appliquera toujours à faire voir à l'élève la différence des temps et des lieux : dans ce but, il lui montrera des représentations authentiques des hommes et des choses d'autrefois, ou mieux encore, il prendra dans le présent ou dans l'histoire locale (1) des points de comparaison pour le passé. « Les enfants comprendront mieux la féodalité, qui est difficile à expliquer, si le maître, faisant appel à la connaissance générale qu'ils ont des rapports actuels de fermier à propriétaire, et de préfet à gouvernement central, compare ces rapports à ceux de serf à seigneur et de vassal à suzerain (2). »

2° « L'enseignement ne se perdra pas dans la quantité des faits et des détails, qui sont le fléau de l'enseignement historique. » Le maître s'en tiendra aux *faits* et aux *personnes* dont les conséquences ou dont les actes ont duré.

Appliquons cette maxime, par exemple, à la période mérovingienne. « La suite de l'histoire échapperait à l'écolier qui ne saurait pas que les Francs ont conquis la Gaule et une partie de la Germanie, après s'être convertis au christianisme; qu'ils ont mêlé en Gaule des institutions et des coutumes germaniques aux institutions et aux mœurs romaines; qu'une société a commencé alors, procédant de celle qui a précédé, mais différente en beaucoup de points, et préparant le régime féodal; que les rois francs, par la coutume des partages, ont aidé au morcellement de la France en régions. Voilà ce qui a duré de l'histoire mérovingienne. Il faut donc exposer à l'écolier, très brièvement, la conquête de la Gaule et de la Germanie occidentale, lui donner l'idée d'un roi mérovingien, de la façon dont il vit et règne; lui présenter un grand, un évêque (non pas personnage abstrait, mais personnage qui a vécu), l'éclairer sur la condition de ceux qui n'étaient ni grands ni évêques;

(1) Sur la part de l'histoire locale, voyez le Rapport de M. L'Hôpital, cité plus haut, p. 87.

(2) « Il faut que l'élève, dit à son tour M. Seignobos, dans la *Revue universitaire*, 1895, t. 1, p. 15, se rende compte du caractère des faits: qu'il distingue par quels traits se différencient les uns des autres les hommes, les objets, les actes, les habitudes. C'est là l'opération décisive sans laquelle l'histoire se réduirait à un amas de noms propres et de chiffres; elle commence avec l'analyse des gravures et des récits; elle se complète et devient réfléchie par la comparaison. On habituera donc l'élève à comparer les hommes et les choses de chaque époque avec ceux du temps présent, des autres époques du passé, des autres pays ou des autres groupes, le chevalier avec le soldat contemporain, le guerrier antique, le chevalier musulman. »

lui faire comprendre ce qu'était cette coutume des partages entre fils de rois; lui montrer le sol de la future France divisé en régions historiques : Neustrie, Austrasie, Aquitaine, Bourgogne. L'écolier a-t-il besoin de savoir les noms de tous ces rois, la série des partages et toutes les querelles qui en sont nées? Lui enseigner ces inutilités, c'est, au contraire, l'empêcher de percevoir nettement l'utile, le nécessaire.

La *diplomatie* et la *guerre* comptent parmi les principales occupations des hommes. Elles sont très visibles et bruyantes. Il est clair qu'il faut leur donner dans l'enseignement une grande place, mais nulle part le détail ne doit être évité plus soigneusement qu'ici. L'écolier a besoin de savoir les modes généraux de la diplomatie de Louis XIII et de Louis XIV : il n'a que faire d'une longue énumération de conventions et de traités. Il vaut mieux, évidemment, lui expliquer l'état de civilisation qui permettait à un souverain, comme le roi d'Espagne, de disposer en propriétaire de ses états et de ses peuples, que de lui donner par le menu les actes diplomatiques relatifs à la succession d'Espagne, ou la discussion des droits des divers prétendants. »

Pour rendre la recommandation frappante, M. Lavissee (1) suppose cette petite scène d'interrogation aux brevets élémentaire et supérieur des jeunes filles.

« D. Mademoiselle, qu'est-ce que la guerre de la succession d'Espagne?

R. La guerre de la succession d'Espagne se divise en quatre périodes. La première période a quatre théâtres principaux. Elle est marquée par les batailles de...

D. Mademoiselle, j'ai un peu oublié ces périodes, ces théâtres et les noms des batailles. Si tout à l'heure, la mémoire allait vous manquer, je ne pourrais pas vous aider. Dites-moi quelle a été la cause de la guerre.

(Silence de l'aspirante.)

D. Mademoiselle, vous savez certainement la cause de la guerre. Voyons, le testament de Charles II?

R. Charles II avait fait un testament en faveur de Philippe d'Anjou, petit-fils de Louis XIV; mais il y avait plusieurs prétendants à la succession d'Espagne. Il y avait d'abord l'empereur, et puis le prince électoral de Bavière; plusieurs traités de partage...

D. Mademoiselle, vous allez encore m'embarrasser. Je ne suis pas très sûr de mes prétendants, non plus de mes traités de partage. Mais, dites-moi de quoi se composait cette succession? de quels pays?

R. Elle se composait de l'Espagne et de ses colonies, des Pays-Bas belges, du duché de Milan et du royaume de Naples.

D. Très bien. Voilà une chose qu'il fallait savoir et que vous savez. Donc, par son testament, le roi Charles II donnait tous ses Etats au petit-fils de Louis XIV. Est-ce que cela ne nous semble pas un peu singulier aujourd'hui?

(Silence de l'aspirante.)

(1) Lavissee, *Brevets et jeunes filles*, dans la *Revue de Paris* du 1^{er} novembre 1895 ou dans la *Revue universitaire*, 1895, 2, p. 373.

D. Voyons, mademoiselle, cherchons encore. Comment le roi d'Espagne est-il arrivé à posséder tous ces pays-là? Par une suite de mariages et d'héritages. Ainsi, dans ce temps-là, un prince réunissait par mariage et par héritage plusieurs Etats, comme un particulier aujourd'hui peut réunir plusieurs maisons et plusieurs domaines. Qu'est-ce que cela prouve? C'est que, dans ce temps-là, les royaumes, duchés, etc., étaient... voyons...

R. Les royaumes, duchés, étaient comme des propriétés particulières.

D. Sans doute, et nous y voilà. Donc le roi d'Espagne a donné tous ses Etats... par testament, parce que...

R. Parce que ces Etats étaient ses propriétés.

D. Je vous demandais tout à l'heure si ce testament n'était pas un acte qui nous semble singulier aujourd'hui. Croyez-vous qu'un pays aujourd'hui pourrait être donné par testament?

(Silence de l'aspirante.)

D. Est-ce que quelqu'un pourrait donner la France?

R. Oh! non, monsieur.

D. Pourquoi?... Vous ne me répondez pas, et pourtant vous avez dit si vivement : « Oh! non », que vous devez avoir une raison. Ne serait-ce pas celle-ci : la France aujourd'hui appartient aux Français...

R. Oui, parce qu'elle est en République.

D. Sans doute, mais il y a encore un roi en Espagne. Croyez-vous qu'il puisse donner l'Espagne? Non, n'est-ce pas? Pourquoi?

R. Parce que l'Espagne appartient aux Espagnols.

D. Et l'Italie, et la Belgique?

R. L'Italie appartient aux Italiens et la Belgique aux Belges.

D. Est-ce que cela fait une grande différence?

R. Oui, monsieur.

— Je vous remercie, mademoiselle. C'est tout ce que je voulais vous faire dire à propos de la succession d'Espagne.

Dans cette interrogation supposée, j'ai dû placer, ajoute M. Lavisse, des silences de l'aspirante, parce que quelques-unes de ces questions l'auraient assurément surprise. Pourtant, il eût été plus facile de la préparer à y répondre, que de lui faire apprendre la division en périodes et en théâtres. Cette division, elle l'oubliera, au lieu que la simple indication de deux états de mœurs opposés lui resterait dans la mémoire, après avoir été comprise par son intelligence. »

« La guerre surtout est périlleuse au professeur d'histoire : elle l'expose à sacrifier l'essentiel à l'accessoire, voire même à l'inutile. Ce qu'il est essentiel de savoir dans la guerre de Trente ans, par exemple, c'est la liste des belligérants et les raisons qui ont fait prendre les armes à chacun d'eux ; c'est la façon d'être des armées, qui est une des manifestations de la vie intime des nations ; c'est le caractère général de la stratégie et la manière de se battre ; c'est encore la personne des grands hommes de guerre. Tout cela est nécessaire pour l'intelligence de ce grand événement, dont les suites ont été si considérables, mais l'exposé méthodique des faits, de tous les faits, ne l'est pas le moins du monde. « Un professeur qui raconte la guerre de Trente ans, doit dominer tout son sujet et procéder très librement. Il dira : Cette guerre a duré trente ans, de 1618 à 1648, de manière à en toucher tout de suite le terme. Il introduira les belligérants, dans

l'ordre où ils sont intervenus, expliquera ce qu'ils venaient faire. Il ajoutera qu'on s'est battu en Allemagne, aux Pays-Bas, en Italie, en Espagne, dans la Méditerranée, marquant ainsi l'étendue du théâtre. Quelques exemples lui permettront de décrire les armées et les bandes. Il choisira quelques actions, très peu nombreuses, les plus décisives. S'il procède, au contraire, par divisions en périodes, par sous-divisions en théâtres, il fatiguera l'écolier et lui imposera le redoutable ennui des noms, des dates et de la stratégie en classe. Il ne lui apprendra point, par contre, la différence qui existe entre les bandes de Wallenstein et l'armée nationale de Gustave-Adolphe. Il lui laissera ignorer que les rois de Suède ont, avant les rois de Prusse, donné le modèle d'un état militaire, et qu'à cause de cela leur petit pays a été, pendant un temps, une grande puissance. »

C'est par la réflexion personnelle que le professeur arrive à déterminer ainsi son choix non seulement entre les événements, mais encore entre les détails de ces événements, et à se soustraire à la tyrannie des habitudes prises et des préjugés en faveur de tel ou tel ordre de faits. « Tel fait a pu paraître pendant longtemps le plus considérable d'une époque; mais le temps a marché; on découvre alors que tel autre, plus petit en apparence, était gros de conséquences. Dès que ces conséquences ont apparu, l'enseignement doit en tenir compte. Il serait aisé de donner ici nombre d'exemples. Dans l'histoire de l'établissement des Barbares sur la terre romaine, nous n'avons plus le droit de négliger les peuples et races balkaniques, depuis que leurs affaires sont devenues européennes. Dans l'histoire des croisades, nous n'avons plus le droit de passer sous silence la conquête de la Prusse par les Teutoniques, ni celle de la Livonie par les Porte-Glaives, depuis qu'il existe une question des provinces baltiques. Plus nous approchons des temps modernes, plus nécessaire est cette sollicitude envers les nouveautés. De 1715 à 1740, la diplomatie européenne se donne beaucoup de mouvement : ce ne sont que ligues et contre-ligues, négociations et congrès. Mais qu'est donc tout cela? Qu'est-ce que l'établissement des infants d'Espagne en Italie à côté de l'ordre de cabinet par lequel Frédéric-Guillaume I^{er} organise le recrutement de l'armée prussienne? »

3° « L'enseignement de l'histoire sera une *démonstration*. Le professeur, par cela même qu'il choisit entre les faits, les groupe en vue d'une démonstration. Il donnera donc aux élèves à l'avance une idée de l'ensemble et des diverses parties, et les conduira du point de départ à la conclusion, en marquant bien chacun de ses pas, de façon que la route entière soit visible. » En un mot, il doit chercher la *synthèse* dans chaque leçon, dans chaque période et dans l'ensemble du cours. De cette façon, on saisit l'enchaînement logique et vivant des faits,

et « l'on constate que la mémoire ne joue pas dans l'étude de l'histoire le rôle essentiel, que sans doute elle y est nécessaire, mais qu'auprès d'elle le raisonnement, la réflexion, l'association des idées y ont leur part et une part considérable (1). »

4° En même temps que démonstratif, l'enseignement sera *pittoresque* (2), c'est-à-dire peindra les personnages et décrira les faits, de façon que les personnages et les faits d'une même période se distinguent les uns des autres, et que cette période, dans son ensemble, se distingue de celle qui précède et de celle qui suit. »

Quelques exemples préciseront toute la portée de ce principe. « Dans l'*antiquité orientale*, le pittoresque doit abonder : description de pays, de villes, de monuments, de cours des rois, d'armées.

Dans l'*histoire de la Grèce*, on fera connaître quelques beaux personnages, on montrera la politique et l'éloquence en action dans l'agora, les poètes et la poésie dramatique en action au théâtre, le commerce d'Athènes en action au Pirée; on décrira quelques grandes batailles. Présenter sous une forme concrète les divers aspects de la vie hellénique, les localiser, pour ainsi dire, et les dramatiser, en évitant les abstractions esthétiques et politiques, c'est la façon d'apprendre à des enfants l'histoire de la Grèce.

Dans l'*histoire romaine*, on reconstituera telle assemblée du Forum et telle séance du Sénat, et l'on montrera ainsi les lois et les mœurs en action. La guerre nous offrira aussi de très belles scènes; Rome enfin nous offrira des exemples de toutes les vertus civiles. La description, le portrait, l'anecdote aideront le maître à retenir l'attention de l'écolier, et le conduiront des obscures origines de Rome jusqu'au moment où l'univers sera entré dans la cité.

L'emploi judicieux du pittoresque éclairera, simplifiera l'*histoire du moyen âge et des temps modernes*. Il y a des scènes et des per-

(1) Toutain. *L'enseignement de l'histoire à l'école de Fontenay*, dans la *Revue pédagogique*, 1902, 2, p. 326.

(2) « Il faut que l'élève se représente les gens dont on lui parle, leur aspect extérieur, leur esprit et leurs habitudes; on doit donc lui fournir des *images*; des images matérielles (objets, personnages, paysages, scènes), sous la forme directe de gravures autant que possible — des images psychiques (croyances, sentiments, idées, caractères) sous forme de récits, d'anecdotes, de mots caractéristiques et de descriptions. » (Seignobos, *Réflexions sur la forme à donner aux devoirs d'histoire*, dans la *Revue universitaire*, 1895, t. 1, p. 13). — « Trop souvent les institutions reçoivent dans l'enseignement historique un caractère *trop abstrait*. Ce que l'on expose à des enfants de 14 ou 15 ans, c'est la féodalité, et non la vie féodale; on les met au courant de théories juridiques souvent ardues, et on ne leur montre pas comment les hommes de cette époque-la vivaient; on les force à savoir les définitions, et on ne leur décrit pas les faits précis que ces définitions se vantent d'expliquer. D'une part, sous les noms placer des visages, des êtres vraiment vivants; d'autre part, représenter ces faits historiques en action, décrire les institutions comme des rouages qui fonctionnent et non pas sous la forme de conceptions historiques, telle nous paraît/devoir être la tâche du professeur. » (Toutain, art. cité, p. 327.)

sonnages que l'on peut appeler symboliques, parce qu'ils contiennent les traits principaux d'une catégorie de personnes ou d'une suite de faits. Attila et Clovis, l'un destructeur, l'autre fondateur, expriment les deux façons de l'invasion : le portrait anecdotique de ces deux hommes donnera une idée générale juste de cet événement. Justinien représente à merveille le βασιλεύς, et Grégoire le Grand, le pape d'une certaine époque. Une civilisation tout entière se reflète dans l'esprit de Charlemagne. Otton I^{er}, restaurateur de l'empire, Otton III, le théoricien mystique de ses idées et de ses chimères, Frédéric I^{er}, suzerain de princes et de rois, juriste naïf et fleur de la chevalerie chrétienne, donnent les caractères principaux de l'institution du Saint-Empire. Les biographies comparées de trois rois de France et d'Angleterre, Philippe I^{er} et Guillaume I^{er}, Philippe Auguste et Jean sans Terre, saint Louis et Henri III, feront comprendre les différences primordiales du développement national de la France et de l'Angleterre. Pendant toute la durée de l'histoire, jusqu'à nos jours, des personnes peuvent servir ainsi à caractériser les choses : il ne serait pas difficile de trouver dans notre siècle les types principaux du soldat, du diplomate, du parlementaire, de l'homme de lettres et du savant.

La description de scènes et de milieux bien choisis, faite avec les mêmes intentions, aura les mêmes effets. Les écoliers se représentent assez bien le règne de Charlemagne, parce que la description de sa vie privée et publique, empruntée aux documents contemporains, est entrée dans les habitudes de l'enseignement, mais les documents peuvent rendre les mêmes services, pour presque toutes les époques et presque toutes les questions, même celles qui ont le plus mauvais renom. L'histoire de la décadence carolingienne est intéressante et dramatique dans les procès-verbaux des colloques fraternels, où les frères et cousins carolingiens se confessent les affronts qu'ils endurent et les douleurs qu'ils souffrent, et dans les capitulaires où Charles le Chauve se plaint littéralement de mourir de faim.

Voulons-nous faire comprendre le Saint-Empire? Demandons aux documents la scène de l'élection d'un roi, un *iter romanum*, un couronnement, une diète solennelle, une guerre privée, une guerre contre les peuples de l'Est. La querelle du sacerdoce et de l'empire est bien plus intelligible, si nous décrivons d'abord l'investiture d'un évêque, et si nous présentons à l'écolier la crosse, l'anneau, l'épée, l'étendard, ces symboles, les uns d'autorité spirituelle, les autres d'autorité temporelle, que les deux pouvoirs ont voulu tour à tour accaparer, et qu'ils se sont à la fin partagés. Les descriptions de cette sorte sont indispensables pour l'histoire du moyen âge, qui, sans elles, demeure incompréhensible, mais c'est à tort qu'elles paraîtraient inutiles pour les temps modernes. Il est vrai que si nous sommes distingués des hommes du moyen âge par la différence marquée des

couleurs, des nuances seules nous différencient de nos ancêtres des deux derniers siècles, mais ces nuances sont fortes. »

Disons, en passant, que le professeur sera puissamment aidé dans l'art difficile de ces descriptions, s'il fait usage de nouveaux instruments de travail mis à sa disposition, tels que les *Lectures historiques* (1).

5° L'enseignement de l'histoire doit être *intuitif* à outrance (2). Il convient d'y introduire (3) des atlas historiques avec des séries de planches représentant les monuments, les hommes, les œuvres d'art, les costumes, les habitations, etc., aux époques principales de l'histoire. Il est bon d'avoir à sa disposition de grands tableaux coloriés représentant des lieux historiques, des hommes célèbres, etc.; il est utile aussi de posséder des photographies et des plâtres antiques; enfin, il faut profiter des ressources qu'offrent les *monuments locaux* (4). Dans ce genre, on peut conseiller, dans les classes supé-

(1) On connaît les collections des maisons Hachette. Belin et Delagrave. A noter R. d'Awans et E. Lameere, *Histoire de Belgique, Lectures historiques*, Bruxelles; 1901-1903; Mirguet, *Histoire des Belges et de leur civilisation*, Bruxelles, Lebègue, Moke, *Mœurs, usages et solennités des Belges*, 1847.

(2) Fredericq, *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1879, p. 92. (Séance de la Société pour le progrès des études philologiques et historiques).

(3) Bonne étude de M. Dony, *Les procédés intuitifs dans l'enseignement de l'histoire*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1902, p. 31. L'auteur recommande tout d'abord Seemann, *Wandbilder*. Leipzig, 15 livraisons de 10 planches chacune (avec texte explicatif de Warnecke); le même, *L'art en Belgique* (édifices, tableaux, sculptures), ainsi que les collections de Langl, de Lehmann, Lohmeyer, Rheinhard, Lehugeur, Cybulski et les recueils de Hirt et de Menge; il recommande aussi soit quelques fac-similés (ceux de l'école des chartes, par exemple), soit des publications dans le genre de celle que M. L. Devillers a consacrée aux précieuses chartes (féodale et pénale) de Baudouin IX de Constantinople, Mons, 1898; il préconise les projections lumineuses: il signale, enfin, à l'attention des élèves Fougères, *La vie publique et privée des Romains*, Hachette, 1901; Parmentier, *Album historique*, Paris, Colin, 1900, 3 vol.; Roland, *Tableaux d'histoire de Belgique*. Namur, 1899; et Vermast, *Album-manuel d'histoire générale*, (antiquité et moyen âge), Gand, 1901. Cf. aussi H. Vanderlinden et H. Obreen. *Album historique de la Belgique*, Bruxelles, Van Oest, 12 fasc. de 18 à 25 illustrations par fasc et Muzik und Perschincka, *Kunst und Leben im Altertum*, Wien, 1909. — On trouvera dans le Rapport de M. L'Hôpital des renseignements très précieux sur les instruments de travail et la création d'un cabinet d'histoire. Voir p. 63 et suiv. — Voyez, dans le *Moniteur* du 17 mai 1905, ou dans la *Revue pédagogique du diocèse de Bruges*, 1905-1906, p. 86 ou dans la *Revue des Humanités*, 9, *Documents*, p. 39, la réponse du corps professoral des athénées à la question: Quelles ressources l'enseignement de l'histoire peut-il trouver dans l'emploi des manuels illustrés, et, en général, des représentations figurées, telles que projections et tableaux muraux?

(4) M. Fredericq, *De l'enseignement de l'histoire dans les athénées belges*, article publié par la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1883, insiste, p. 154, sur les ressources que les monuments locaux offrent aux professeurs d'histoire: « Prenant pour exemple la ville de Gand, que je connais le mieux, j'y trouve les ruines de l'abbaye de St-Bavon, qui donnent une idée saisissante des cloîtres du moyen âge; le château des comtes, qui fournit un imposant spécimen de château fort roman; les maisons en style roman, gothique et renaissance du quai aux Herbes et de la rue du Vieux-Bourg; les églises romanes de St-Jacques et de St-Nicolas, la belle cathédrale gothique de St-Bavon, l'épanouissement du style gothique le plus riche dans l'Hôtel de ville (extérieur et intérieur); le Marché du Vendredi avec ses dramatiques souvenirs historiques; le fameux tableau des

rieures, les visites aux grandes *bibliothèques*, pour y inspecter les manuscrits, les vieilles reliures, les premières impressions, etc., ainsi que les visites aux *archives*, pour y voir des chartes, avec leurs nombreux sceaux appendus, des registres des comptes communaux. Tout aussi utiles sont les visites aux *musées* de peinture et aux *églises*.

6° Il va sans dire que l'enseignement du collège doit être *positif*, dogmatique, et non pas critique (1).

SOURCES. — On a parfois proposé d'étudier l'histoire dans les sources, comme si les collèges étaient de petites Universités. Cette méthode est impraticable pour trois raisons : le manque de temps, le manque de livres et l'âge des élèves. Tout au plus est-il permis d'y recourir, de temps en temps, dans les classes supérieures, quand on peut s'appuyer sur des sources que l'élève a lues dans les leçons des langues anciennes ou des langues vivantes, ou bien aussi, en général, si l'exposé d'une question devient par là plus clair, plus simple et plus intuitif (2).

GÉOGRAPHIE ET CHRONOLOGIE. — La géographie et la chronologie sont, comme on l'a dit, les deux yeux de l'histoire. Un bon professeur ne les néglige pas.

La connaissance des dates est souvent un épouvantail; certains maîtres sont trop exigeants en cette matière : ils veulent qu'on retienne des dates tout à fait incertaines et qu'on se grave dans la mémoire les dates des événements les plus insignifiants. Ils dénaturent ainsi l'enseignement de l'histoire. Les établissements qui comprennent

frères Van Eyck de la cathédrale, qui fait connaître l'école de Bruges : le Rubens de la cathédrale, le Van Dyck et les De Craeyer de l'église de St-Michel, qui font connaître l'école d'Anvers; les mausolées de Duquesnoy et autres, la chaire de vérité de Delvaux à la cathédrale, chefs-d'œuvre de notre sculpture au XVII^e siècle, etc. Certes, chaque athénée n'a pas autant de monuments et de curiosités réunies à proximité; mais les plus petites localités offrent parfois des ressources qu'il ne faut pas négliger : Tongres a son imposante église gothique et son superbe cloître roman; Bouillon, son formidable château-fort; Huy, sa belle collégiale, etc. * M. Guy, *Promenades historiques*, dans la *Revue universitaire*, 1892. t. I, p. 178, recommande des visites au Musée du Louvre, au Musée de Saint-Germain, au donjon de Vincennes et au Musée de Cluny. — M. Dony, art. cité, fait observer que « ces visites n'offrent réellement d'intérêt et ne sont vraiment profitables que dans les milieux propices (la capitale ou nos grandes cités, ou nos *villes d'art*). Le plus souvent, on risque fort de parcourir très rapidement le cycle des quelques choses intéressantes à voir. Encore faut-il qu'on se donne la peine de les organiser pour de petits groupes d'élèves — ce qui est parfois très difficile. » — Voyez aussi Dony, *La préhistoire et les excursions scolaires*, dans la *Revue de l'instruction publique*, 1904, p. 313 et suiv.

(1) Moeller, p. 477.

(2) Tout en repoussant les propositions de Peter, Schrader, p. 567, recommande au maître de lire quelques passages d'Hérodote, de Thucydide et de Platon (la mort de Socrate), si du moins on ne les a pas traduits en classe; pour le moyen âge, le professeur prendra quelques extraits de Grégoire de Tours, etc. — Voyez, dans le Rapport de M. L'Hôpital, cité plus haut, l'opinion des professeurs des lycées et collèges de l'Académie de Montpellier, p. 89.

leur mission, dressent la liste des dates les plus importantes, s'en tiennent rigoureusement à elle et la font apprendre tout entière dès le degré inférieur ou dès le degré moyen, si l'on en compte deux ou trois : au degré supérieur, il n'y a plus qu'une simple répétition à faire. Les dates, avec l'indication précise du jour, ne sont exigées en Allemagne que pour les derniers temps, quand il s'agit d'événements très importants et qu'on peut facilement les retenir par l'un ou l'autre rapprochement. Mais c'est une erreur de croire qu'on facilite la mémoire d'une date en la désignant par la fraction du siècle qui la comporte (1) : l'esprit aime et recherche le plus *simple*, le plus *net* : il trouve plus simple et plus net de dire que Charlemagne mourut en 814, plutôt que dans « *le premier quart du neuvième siècle* ».

On recourt parfois à des procédés mnémotechniques. Si l'on s'aide, par exemple, de l'analogie de certaines dates, de la ressemblance de certains chiffres ou de certains groupes de chiffres, pareils procédés ne sont pas à condamner tout à fait (2) ; mais, en général, ce sont des *trucs* indignes de l'enseignement ; et, en tout cas, les dates se gravent plus facilement dans la mémoire par leurs rapports de causalité que par l'emploi de procédés arbitraires et ridicules (3).

Notons, enfin, qu'on aura soin de revenir souvent sur les dates apprises.

§ 3. — La leçon d'histoire.

Comment la leçon doit-elle être faite (4) ?

DICTÉE. — Certains professeurs dictent leurs cahiers ou, en lisant lentement, font prendre des notes. Cette méthode est à condamner :

(1) Flament, *Quelques mots sur l'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire*, Huy, 1899, p. 6, ou *Quelques directions méthodologiques*, Liège, 1905, p. 110.

(2) Ainsi on rapproche 1615 et 1715, dont l'une rappelle le mariage de Louis XIII et l'autre la mort de son héritier Louis XIV : ainsi encore, on relie les dates 814, 1714 et 1814.

(3) Pizard, *L'histoire dans l'enseignement primaire*, Paris, 1891, p. 68-69. Jäger, dans l'*Encyclopédie*, de Baumeister, p. 37, demande qu'on réfléchisse sur les dates, et qu'on acquière en quelque sorte le sens de la chronologie. C'est pourquoi il convient, ajoute-t-il, d'avoir à la fin du manuel un tableau récapitulatif des dates.

(4) Gantrelle, *Rapport sur la mission dont il a été chargé près du Congrès des philologues allemands, à Francfort*, dans les *Rapports triennaux*, t. 3, p. 444 ; Thalarnas, *Cours, sommaires et notes en histoire*, dans la *Revue universitaire*, 1893, 2, p. 133 ; Gallouédec, *Méthode et procédés de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire (Conférences du Musée pédagogique)*, Paris, 1907, p. 57 et suiv. ; le Rapport de M. L'Hôpital, 3^e partie, *La mise en œuvre, Enseignement secondaire*, 1909, p. 137 et suiv.

elle réduit les élèves au triste rôle de phonographes ; elle gâte leur écriture, leur orthographe, souvent même leur style ⁽¹⁾.

LECTURE DU MANUEL. — Il y a des professeurs qui se bornent à faire étudier le manuel et à interroger ⁽²⁾. Cette méthode n'est pas non plus à approuver ; si elle est commode pour le maître, elle fait de l'histoire un exercice de pure mémoire : l'histoire est récitée, mais non sue, excepté peut-être de quelques élèves d'élite qui suppléent, par leur travail personnel, à la paresse du maître. Cependant l'étude du livre ne serait pas sans fruit, si le professeur lisait ou faisait lire en classe la leçon qu'il donne à apprendre, s'il expliquait ce texte, s'il le résumait ou le faisait résumer, s'il rattachait toujours entre elles les différentes leçons et s'il jetait, de distance en distance, un coup d'œil rétrospectif ⁽³⁾.

Quoi qu'il en soit, le livre joue encore ici le rôle principal, tandis qu'il devrait être un simple auxiliaire. Aussi la meilleure forme d'enseignement qui convienne à la leçon d'histoire, est-elle, sans contredit, la forme expositive, interrompue par des questions habiles et fréquentes ⁽⁴⁾. Bien comprise, elle est pleine de vie, d'entrain et d'intérêt, et elle provoque une collaboration active de la part de l'élève. Comme elle s'appuie sur un manuel ⁽⁵⁾, l'élève n'est pas dans la nécessité de prendre les notes et de les rédiger. De retour chez lui ou à l'étude, il utilise son manuel pour revoir la matière enseignée.

QUALITÉS DE LA LEÇON ORALE. — Quelles sont les qualités que doit avoir l'exposition orale ou la leçon orale, comme on l'appelle encore ?

1^o L'exposition orale sera *claire*. D'un côté, le professeur s'exprimera en termes d'un usage ordinaire, faciles à comprendre et évitera avec soin les phrases compliquées. D'un autre côté, son enseignement sera autant que possible, concret et intuitif. D'accord avec les *Instructions françaises*, Schiller demande que le professeur, s'il peut, parte toujours, dans son exposé, de l'état politique ou social dans lequel les

(1) Horner, p. 18-19, fait la critique de ce système. « Partout le cours dicté, la rédaction qui n'est que la reproduction d'un cours ou d'un manuel, la récitation d'un mot à mot sont interdits, disent les Instructions françaises. »

(2) Dans aucun cas, le manuel ne peut être substitué, dans le travail de la classe, à l'action et à la parole du maître et devenir l'élément unique de l'enseignement. » *Instructions françaises*.

(3) Vessiot, *De l'enseignement à l'école*, p. 316.

(4) Même recommandation pour nos écoles normales : « La leçon d'histoire, tout particulièrement, doit être en grande partie orale, parce que la leçon orale force à l'attention celui qui la donne et celui qui la reçoit ; parce qu'elle permet les explications incidentes, la mise en relief des choses principales, la répétition des appréciations importantes ; parce que seule, elle est vivante, pénètre l'esprit et réchauffe le cœur ; parce que seule, enfin, elle peut inspirer l'enthousiasme pour le bien. » Germain, *Organisation*, etc., p. XCV.

(5) Jäger, dans l'Encyclopédie de Baumeister, énumère, p. 21, les qualités d'un bon manuel. Un peu plus loin, p. 76, il recommande de ne pas critiquer le manuel, comme le font certains maîtres ; car, dit-il, l'élève doit respecter son livre.

élèves vivent, de l'administration de leur ville natale, des monuments qu'ils ont sous les yeux, des usages qui existent chez eux, des poésies ou des chants populaires qu'ils connaissent, des récits ou des anecdotes qui circulent de bouche en bouche dans le peuple (1). En un mot, Schiller veut que le maître guide ses élèves dans le passé avec les lumières du présent ; mais il fait très bien remarquer qu'il est souvent nécessaire de préciser les notions que les élèves possèdent du monde qui les entoure. Il n'est pas rare, dit-il, d'entendre, en première, sur les impôts des Romains, quantité de détails qui ne sont pas compris, parce que les élèves n'ont aucune idée des impôts que leurs parents paient. Il faut donc, avant tout, qu'ils soient instruits sur ce point. Or, rien de plus simple, de plus pratique pour eux que de s'adresser à leurs parents ; ils s'habituent peu à peu à travailler par eux-mêmes, à mettre quelque indépendance, quelque activité personnelle dans leurs études, et ils fournissent à la famille l'occasion de seconder l'œuvre du maître, de devenir l'auxiliaire de l'école, au grand avantage de l'éducation. En classe, le professeur, qui leur a donné ce conseil, les interroge, s'assure s'ils ont bien retenu et compris, et s'appuie sur leurs connaissances pour développer son sujet.

2° Le récit sera *bien disposé et bien divisé*. Une bonne disposition contribue beaucoup à la clarté : les faits principaux sont au premier plan ; les faits secondaires se groupent derrière eux. L'unité ressort alors vivement.

3° Le récit sera *intéressant et animé*. Le professeur ne se bornera pas à crayonner ou à esquisser sèchement les faits ; il fera revivre l'époque et le théâtre des événements ; il y replacera les personnages avec leur physionomie, leurs paroles, les détails typiques et les anecdotes qui les concernent (2) ; il les montrera agissants ; il fera assister les élèves à la naissance même des événements qui se dérouleront sous leurs yeux, comme s'ils se passaient actuellement. En un mot, il jettera son petit auditoire au milieu des hommes et des choses dont il lui parlera, sans se perdre dans les détails et sans cesser de rester élémentaire.

4° L'exposition orale *ne sera pas trop longue*. Dans les classes

(1) Le programme de nos écoles normales faisait, en 1881, une recommandation du même genre : « Le professeur s'attachera à donner à l'enseignement de l'histoire un caractère intuitif en invoquant, à l'appui des faits, le récit d'un contemporain, un monument, une inscription, un chant, un tableau représentant les hommes ou les choses des temps passés. »

(2) Les historiens de profession ont le tort de condamner absolument les anecdotes : il ne faut évidemment pas en abuser ; mais, bien choisies, elles ont leur place dans notre enseignement moyen, où elles animent et dramatisent l'histoire. « La légende, dit M. Flament, *Quelques mots*, p. 7, ou *Quelques directions méthodologiques*, poétise tout sujet dont la vérité serait trop sévère ou uniforme (légende de Pepin le Bref tuant un lion), ou elle fixe vivement un caractère (Clovis et le vase de Soissons) ».

inférieures, le professeur ne dépassera pas, en racontant, huit minutes; dans les classes supérieures, il pourra aller jusqu'à douze minutes, et encore faut-il que des questions sollicitent de temps en temps l'activité de l'élève.

Qu'à ces qualités le professeur s'efforce de joindre un débit aisé, simple, familier sans trivialités, vivant, chaleureux même, sans affectation ni manières théâtrales.

La leçon orale (1) a, encore de nos jours, de rudes adversaires. Ils n'osent en contester les avantages; mais ils la déclarent trop difficile, impraticable même pour la plupart des maîtres. « Rares sont ceux, disent-ils, qui savent raconter. » Tous les professeurs le peuvent plus ou moins. répond Schiller. Qu'ils fassent une bonne préparation écrite, et qu'ils s'exercent à la reproduire de vive voix, sans en être les esclaves. Après quelque temps d'exercice, la difficulté sera vaincue. C'est en forgeant qu'on devient forgeron, ajoute-t-il. Comment voulez-vous, dit-il encore, apprendre à nager, sans aller à l'eau?

En somme, ce sera l'exposé contenu dans le manuel, mais avec des explications, des développements, des détails, des anecdotes, le tout rendu accessible à toutes les intelligences et raconté d'une façon vivante et intéressante par la parole du maître (2).

MARCHE DE LA LEÇON D'HISTOIRE. — Quelle sera la *marche de la leçon d'histoire*?

La voici, abstraction faite de la récitation ou de la récapitulation de la leçon précédente :

1° On rattache, dans une petite introduction, la nouvelle leçon à la précédente, ou bien on compare l'état actuel du pays à son état antérieur, à telle époque donnée. Cette époque est indiquée au tableau noir.

2° La situation des lieux est montrée en quelques mots sur la carte murale ou sur une carte tracée au tableau noir (3). On peut se servir aussi, le cas échéant, de l'atlas historique des élèves.

3° Coup d'œil d'ensemble. On annonce d'un mot les faits qui constituent la leçon, et l'on y joint brièvement les considérations qui permettent de bien comprendre. On pose donc les jalons pour l'exposé détaillé; on projette un rayon de lumière sur la route à parcourir. Tout cela est difficile, parce qu'il faut ne pas anticiper trop sur la

(1) Au cours inférieur, Jäger, dans Baumeister, p. 23, fait lire un ou deux paragraphes par un ou deux élèves; puis le maître raconte. Pour le cours supérieur, il recommande au maître d'avoir un cahier, sur lequel il s'appuiera à son aise, mais dont il s'émancipera peu à peu (p. 63).

(2) Horner, p. 28.

(3) Cette carte contient d'ordinaire tous les détails nécessaires à la leçon; cependant le maître peut aussi se contenter d'abord de la situation générale des lieux, et compléter ensuite la carte, au fur et à mesure qu'il expose.

leçon, ce qui en diminuerait l'intérêt, et cependant rester clair (1).

4° Le sujet de la leçon étant divisé méthodiquement en deux ou trois parties principales, on expose la première partie, et tout en questionnant les élèves, on la fait résumer par eux. Le résumé ou cadre est écrit en même temps au tableau (2).

a) L'exposé du professeur est entremêlé de questions (3), d'explications ou démonstrations géographiques sur la carte murale ou sur le tableau noir (4).

Il importe que le professeur *questionne* chaque fois qu'il peut rattacher ce qu'il enseigne à ce qu'on a vu plus haut, comme aussi chaque fois qu'il peut faire raisonner l'élève.

Les noms et les dates sont écrits au tableau pendant l'exposé, afin de fixer l'attention des élèves et de leur en faciliter la connaissance

b) On peut, selon la matière, arriver directement au résumé par deux ou trois questions; ou bien, on s'assure d'abord par une série de questions précises si l'élève a bien compris et retenu le récit; puis on fait une interrogation plus générale, qui porte sur les points principaux et en marque la liaison (5).

5° On procède de la même façon pour les autres parties.

6° On fait soi-même la synthèse générale, ou bien on s'adresse à un élève, qui suit le sommaire écrit au tableau (6).

(1) « Exposition très concise, *sommaire* du sujet. J'indique à grands gestes la route au voyageur, sans lui faire une description minutieuse des paysages: ensuite je lui fixe quelques points de repère. Notre esprit, comme nos yeux, prend d'abord une vue synthétique des choses, l'analyse vient par après. » (Flament, *Quelques mots*, p. 13, ou *Quelques directions méthodologiques*, p. 120.)

(2) Horner dit que le professeur pourrait l'écrire d'avance (p. 28), ce que je ne puis admettre. En France, les Instructions comprennent le *sommaire* d'une façon que je ne crois pas entièrement pédagogique. « Le *sommaire* doit être la base de l'enseignement dans les divisions du premier cycle. Ce sommaire, préparé et rédigé avec le plus grand soin par le professeur, contiendra seulement l'indication brève et claire des faits et des idées dont il juge la connaissance obligatoire. La dictée ne durera que huit à dix minutes. Dans les classes du second cycle, le *sommaire* garde sa raison d'être, comme guide et comme régulateur des développements, comme modèle de composition. Là il peut devenir l'œuvre commune de la classe sous la direction du professeur. Certains professeurs, avec un soin louable, autographient leurs *sommaires* et les distribuent aux élèves. Dans tous les cas, le *sommaire* devra être expliqué en entier pendant la classe même où il aura été dicté ou remis: il ne faut pas que le développement en soit interrompu et ajourné à une séance ultérieure. »

(3) Ces questions s'adressent au jugement ou à la mémoire, quand elles rattachent la matière nouvelle à l'ancienne.

(4) Schrader, p. 567, recommande de dessiner au tableau la position des armées dans quelques batailles particulièrement célèbres, telles que Rossbach, Leuthen, Leipzig, Waterloo, Koeniggratz et Sedan.

(5) Pour s'assurer si les élèves ont bien compris l'un ou l'autre développement quel que peu difficile, le maître demande à un élève faible de raconter le fait historique avec des mots et des phrases différents de ceux qu'il a employés; ne prend-il pas cette précaution, il ne sait s'il y a chez l'élève une connaissance de mots ou une connaissance de faits. Ce conseil de Schiller est très pratique.

(6) Avec des élèves fort jeunes, — ce serait le cas chez nous en 5° et en 6° — on fait tour à tour résumer et raconter d'une façon suivie.

7° Lecture du manuel et explication des mots difficiles (1).

Toutefois, comme pour les leçons de grammaire, on peut, suivant le sujet à traiter et le degré d'intelligence des élèves, lire ou faire lire à haute voix le texte du manuel, l'expliquer et le faire résumer. On voit ainsi des parties moins importantes ou plus faciles; l'on met de la variété dans son enseignement, et l'on gagne du temps (2).

Au degré supérieur donc, en Allemagne, à partir de la seconde, le professeur expose plus longuement; il ne demande pas la reproduction de son récit et il n'en écrit pas, d'ordinaire, le résumé au tableau; il se contente de poser quelques questions d'orientation qui lui permettent de constater que les élèves ont suivi et compris ses développements; il s'attache, dans la division de ses leçons, à faire ressortir les causes et les occasions, les circonstances favorables et défavorables, le cours des événements, les résultats immédiats et durables; il laisse les élèves prendre des notes (3) sur une feuille blanche intercalée dans le manuel.

Prendre des notes (4) n'est pas si facile qu'on le pense. Ce travail suppose une préparation de la leçon, du tact et du jugement. L'élève doit donc lire chez lui, dans son manuel, le sujet de la leçon qu'il va entendre, et de temps à autre, non seulement en seconde, mais encore en première, le professeur a soin de se faire lire, à la fin de la leçon, par un ou plusieurs élèves, les notes qu'ils ont recueillies, de signaler les points qu'ils auraient dû omettre ou noter, de relever les erreurs qu'ils ont faites en résumant ou en prenant imparfaitement l'idée développée par le maître (5).

TRAVAIL DE L'ÉLÈVE A DOMICILE. — Rentré chez lui, l'élève sait déjà sa leçon d'histoire ou peu s'en faut; il n'a plus qu'à la revoir attentivement pour la fixer davantage dans sa mémoire. On ne saurait trop

(1) Voici la méthode recommandée par Junge, *Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien und Realgymnasien*, Berlin, 1886. En 4^e, le professeur raconte d'abord, fait lire ensuite le manuel et s'assure par quelques questions que les explications données ont été comprises, enfin il fait raconter par ses élèves. En 3^e, un élève ou un professeur lit le manuel: le professeur l'explique ou le développe et le fait répéter brièvement par un ou plusieurs élèves, de façon qu'on trouve les mots qui résument chaque point. Dans les dernières classes, le professeur expose la matière et la fait résumer par les élèves.

(2) Cf. Jäger, dans Baumeister, p. 521.

(3) Au cours supérieur, Schiller demande que les élèves lisent le manuel avant chaque leçon. C'est être assez exigeant. Voyez Schiller, *Etwas vom Geschichtsunterricht*.

(4) « La pratique du cahier de notes ne peut être conseillée dans les classes inférieures. Elle exige un apprentissage assez long, dont les maîtres ne doivent pas se désintéresser. Dès qu'ils le pourront — et ils restent juges des cas, — il sera bon que, par des exercices répétés, ils apprennent aux élèves à ne retenir et noter que les faits importants, et qu'ils les amènent peu à peu avant l'entrée dans le second cycle, à faire du cahier de notes méthodiquement pourvu d'indications marginales, un instrument propre à soulager la mémoire, à fixer les souvenirs, à préciser et ordonner les connaissances. » *Instructions françaises*.

(5) Voyez Collebrans, *Les deux procédés généraux de l'enseignement de l'histoire nationale*, dans la *Gymnastique scolaire*, 1892, p. 227 et s.

lui recommander, je pense, de ne pas se borner à une simple lecture, mais de dresser, après chaque leçon, dans un cahier *ad hoc*, un *tableau synoptique*, ou *cadre*, où l'œil saisit immédiatement l'ensemble et le rapport existant entre les mots qui servent de titre à chaque accolade et le détail justificatif inscrit dans les branches de ladite accolade. Ce travail sera très facile au cours inférieur et au cours moyen, puisqu'il sera la reproduction du résumé fait à la planche noire par le professeur ; au degré supérieur, il ne sera guère difficile, le maître ayant soin, dans son exposé ou dans ses explications, d'insister sur la division de la matière enseignée. Je conseillerais encore à l'élève, s'il n'a pas d'atlas historique, ou si les cartes sont insuffisantes ou trop chargées, d'intercaler, près des tableaux, la carte qui peut en faciliter l'intelligence (1).

RÉCITATION DE LA LEÇON. — A la leçon suivante, quand le professeur s'assure si les élèves ont revu chez eux le sujet de la dernière leçon, il commence par une interrogation brève et vive, qui, courant de banc en banc, porte sur les faits importants et les résume ; il demande ensuite à un ou à deux élèves de raconter le tout d'une façon suivie. Il apprend ainsi aux élèves à retenir les faits et à les bien dire (2). Ce genre de répétition, qui est le plus ordinaire, ne suffit pas. On le sait : le grand danger de la leçon d'histoire, c'est d'être apprise par cœur (3). Pour empêcher l'élève de contracter cette mauvaise habitude, le professeur lui demandera de grouper autrement la matière, de résumer certains points et d'en développer d'autres, surtout de *comparer* (4) des événements, des institutions, des biographies, etc. En d'autres termes, il tendra de toutes ses forces à faire de l'histoire un exercice d'intelligence plutôt que de mémoire.

§ 4. — Les répétitions (5).

RÉPÉTITIONS DIRECTES. — Les répétitions qui n'ont pas pour objet la matière d'une seule leçon, mais d'une série plus ou moins grande de

(1) G. Hubault, *Une leçon d'histoire*, Paris, 1891, p. 24 et p. 30.

(2) Il est évident qu'on ne doit pas toujours faire usage de ces deux genres de récapitulation de la leçon précédente; qu'on peut se borner, selon le sujet ou le temps dont on dispose, à interroger lestement ou à faire raconter; encore convient-il souvent de partager le récit entre plusieurs élèves.

(3) Horner, p. 23, signale fort bien les inconvénients des récitations littérales.

(4) Schiller compare, par ex., Périclès, César et Cromwell; la fondation de colonies dans l'antiquité, au moyen âge et dans les temps modernes. Voyez : T. Goldmann, *Zum Geschichtsunterricht des Gymnasiums*, Darmstadt, 1890, p. 36 et suiv. Magnette, art. cité, p. 288, propose de comparer la destinée du pouvoir royal en France en lutte avec la féodalité et le peuple à celle de ce même pouvoir en Angleterre et en Allemagne.

(5) E. Dony, *La méthodologie des répétitions dans le cours d'histoire*, dans la *Revue des Humanités*, 7, p. 160 et suiv.

leçons, doivent être fréquentes ou variées. Elles sont *directes* et *indirectes*. Quand elles sont *directes*, elles s'adressent soit à la mémoire, soit au jugement ; elles exigent de courtes réponses ou un récit suivi ; elles reproduisent presque textuellement l'enseignement donné, ou elles demandent un certain travail de combinaison et de réflexion. Ainsi, l'élève énumère les événements qui se sont passés à la même époque dans plusieurs pays ; il les raconte dans l'ordre chronologique ou dans l'ordre logique ; il réunit des faits exposés çà et là dans le cours, en les rattachant au même personnage ou au même pays (1) ; il recherche certaines ressemblances et certaines différences ; il reprend une question à un point de vue nouveau, etc.

On voit la part qu'il faut faire dans l'enseignement de l'histoire à la *comparaison*, qu'il s'agisse de la récitation d'une leçon ou d'une répétition. La comparaison est l'un des plus utiles exercices en histoire ; elle provoque le souvenir et elle le facilite désormais, par l'appoint qu'elle apporte à l'association des idées ; elle conduit en outre aux idées générales (2).

RÉPÉTITIONS INDIRECTES. — Quand les répétitions sont *indirectes*, elles sollicitent davantage l'initiative individuelle de l'élève ; elles consistent, en effet, dans une exposition orale d'un sujet que le professeur donne huit ou quinze jours d'avance, et qui oblige l'élève à des recherches, soit dans le cours d'histoire, soit dans des ouvrages spéciaux mis à sa disposition (3). J'ai assisté, deux fois, à Giessen, à des répétitions de ce genre, en seconde supérieure ; elles ont eu pour sujets les luttes entre les Romains et les Germains, l'histoire du consulat, l'histoire des différentes assemblées du peuple, la maison romaine, les funérailles à Rome, la civilisation romaine. Les élèves appelés sur l'estrade ont fait preuve d'une préparation consciencieuse, et les autres ont écouté leurs condisciples avec le plus vif intérêt. Quel profit une classe ne retire-t-elle pas de cet exercice, qui habitue l'élève à étudier par lui-même et à parler devant un petit auditoire pendant quelques minutes sans être ni interrompu, ni aidé ?

(1) Ainsi les années de 264 à 146 peuvent être présentées, dans un résumé, comme une biographie d'Hannibal ou de Scipion ; ou bien, on fait l'histoire d'un pays ou d'une contrée, l'Espagne, la Béotie, la Messénie. (Jäger, p. 26.)

(2) Flament, p. 19, ou *Quelques directions méthodologiques*, p. 126.

(3) « L'exposé oral est un exercice recommandé dans les classes supérieures. Praticé avec mesure et prudence, sur des sujets limités et peu étendus, il contribue à éveiller les qualités de réflexion, d'ordre dans les idées, de curiosité dans l'esprit, le sens critique, et habitue l'élève à prendre goût aux lectures, à faire quelques recherches, à s'aguerrir quand il parle, à mettre dans son langage plus de fermeté et d'aisance. Il suppose l'existence d'une petite bibliothèque dont on ne saurait trop recommander la formation et l'entretien à l'initiative et à la sollicitude éclairée des professeurs d'histoire. » *Instructions françaises*.

§ 5. — Les travaux écrits.

EN PRUSSE. — Les travaux écrits sont, en Prusse, soit des *extemporalia* (1) ou des *travaux libres*, qui s'adressent surtout à la mémoire, soit de vraies *rédactions*, dans lesquelles l'élève, utilisant les notions acquises, exerce sa réflexion et son imagination. La leçon d'histoire n'est donc suivie d'aucun devoir écrit à domicile, puisque la rédaction sur un sujet historique est donnée dans la leçon de langue maternelle.

EN FRANCE. — M. Seignobos demande, à deux reprises (2), qu'on donne des devoirs qui fassent faire aux élèves un travail personnel d'intelligence. Les devoirs qu'il recommande, se rapportent à cinq types d'exercices.

1° Comparaison d'un usage ancien avec un usage contemporain analogue : comparer la discipline militaire à Rome et en France; comparer une élection à Rome et en France; comparer la façon de combattre des Romains et la nôtre; comparer un tenancier du moyen âge à un fermier d'aujourd'hui, etc. Dans quelques cas, la comparaison se fait entre les usages analogues de deux sociétés anciennes : comparer l'armée grecque et l'armée perse, comparer la condition d'un serf du moyen âge à celle d'un esclave romain, etc.

2° Reproduction et analyse d'une gravure représentant des objets matériels : Parthénon; chapiteaux; légionnaire romain; costume d'un souverain du IX^e siècle; château féodal. L'élève dessine la gravure; il met en marge les noms des parties de l'armure, ou du costume, ou de la construction, avec un numéro d'ordre ou en les joignant par un trait à la partie qu'ils désignent.

3° Analyse d'un récit ou d'une description détaillés pris dans un ouvrage : l'Acropole; la bataille de Marathon; la prise de Jérusalem.

4° Cartes et plans choisis : plan de la bataille de Marathon; marche d'Hannibal; marches de César.

5° Appréciations d'événements : indiquer et juger la tactique d'Hannibal dans les batailles avec exemples à l'appui; tableau synchrone des événements de 221 à 201, sur quatre colonnes (Italie, Afrique, Espagne et Gaule), en soulignant de deux couleurs différentes les

(1) «Le maître peut interroger, au cours ou à la fin d'une leçon, en dictant quelques questions et en demandant à la classe une courte réponse écrite à trouver en quatre ou cinq minutes.» *Instructions françaises*, p. 491.

(2) Seignobos, *Réflexions sur la forme à donner aux devoirs d'histoire*, dans la *Revue universitaire*, 1895, 1, p. 13 et suiv., et *Une expérience d'exercices historiques*, dans la même revue, 1896, 2, p. 20 et suiv.; Milhaud, *A propos d'exercices faits en classe d'histoire*, même revue, 1895, 2, p. 6.; P. Delattre, *Le devoir d'histoire*, même revue, 1910, 2, p. 144.; R. Levy, *Contre le devoir d'histoire*, même revue, 1910, 2, p. 401 et suiv.

événements favorables à Rome et les événements favorables à Carthage.

M. Seignobos propose de distribuer les devoirs entre les élèves suivant leur loisir, leur intelligence, leurs aptitudes, leurs goûts; aux dessinateurs les dessins, aux enfants appliqués les tableaux chronologiques, aux esprits vifs les comparaisons, aux esprits réfléchis les expositions. On pourrait même leur donner le choix du devoir qu'ils préfèrent.

CONCLUSION. — Les exercices que le savant professeur recommande, sont excellents; mais la plupart d'entre eux doivent se faire oralement en classe, sous l'impulsion du maître; quant aux autres, on les distribuera entre les élèves, comme à Giessen, pour qu'ils en fassent le sujet d'un exposé oral sur l'estrade; ou bien, mais exceptionnellement, on pourra les faire par écrit en classe même (1).

§ 6. — Canevas d'une leçon d'histoire (2).

LE MOYEN ÂGE ÉTUDIÉ PAR LES MONUMENTS DE LOUVAIN.

Cette leçon, qui est une introduction à l'histoire du moyen âge, montre clairement le parti que la méthode intuitive peut tirer de l'histoire locale et des monuments locaux. Certes, elle ne présente pas un résumé *complet* de l'histoire du moyen âge; mais au moins fait-elle sentir aux élèves tout l'intérêt de cette étude et éclaire-t-elle d'une vive lumière quelques questions capitales: pareil résultat a bien son prix.

MOYENS D'INTUITION: 1° Au tableau noir, un plan sommaire de Louvain à l'intérieur des boulevards actuels. Les artères principales sont tracées à la craie blanche; le cours de la Dyle est indiqué à la craie bleue; la ligne des boulevards qui correspond à la seconde enceinte, à la craie rouge.

Le plan est orienté de façon que sa partie droite et sa partie gauche

(1) « Le devoir d'histoire est un travail très recommandable, que le sujet en soit un récit, le développement d'un point indiqué par le maître, l'essai d'un jugement sur un personnage ou sur une série de faits, l'expression des opinions et impressions éveillées par une lecture. La matière variera naturellement avec l'âge de l'écolier, mais il sera, pour les grands comme pour les petits, très court. Il ne faut pas que le professeur impose le même devoir à tous. Proposer plusieurs sujets, c'est provoquer les élèves à la réflexion qui détermine le choix; c'est aussi rendre plus intéressante et plus instructive la correction. » *Instructions françaises*, p. 490. Voyez ce que j'ai dit des rédactions historiques, p. 103.

(2) Cette leçon a été faite en troisième latine, sous ma direction, par un de mes élèves, aujourd'hui mon collègue, M. Sencie. Je n'en donne que le canevas. On trouvera les développements dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1903, p. 473 et suiv.

correspondent respectivement aux parties de la ville que les élèves ont momentanément à leur droite et à leur gauche. L'endroit où ils se trouvent, est indiqué par un signe particulier.

2° Les monuments de la ville de Louvain, que tous les élèves connaissent.

3° Pour les monuments ou parties de monuments qui n'existent plus, les planches du grand ouvrage de van Even : *Louvain dans le passé et dans le présent*.

INTRODUCTION.

L'objet du cours d'histoire de cette année est l'histoire du moyen âge.

Définition. — On est convenu d'appeler *moyen âge* l'époque qui s'est écoulée entre les temps *anciens* et les temps *modernes*.

Etendue. — Le moyen âge a duré plus de mille ans : il commence à la chute de l'empire romain d'Occident en 476 et finit avec les commencements du protestantisme en 1517.

Caractère ou coup d'œil d'ensemble. — Pendant le moyen âge, les peuples qui occupent l'Europe, se sont établis et civilisés ; les États actuels se sont formés, la plupart de nos villes se sont fondées et ont prospéré ; l'industrie, le commerce, les arts se sont développés. C'est grâce en grande partie au christianisme que ces changements se sont produits chez des peuples primitivement arriérés au point de vue de la civilisation. Le moyen âge fut une époque de foi.

LEÇON PROPREMENT DITE. — OBSERVATIONS PRÉLIMINAIRES.

a) *Objet spécial et intérêt.*

Nous allons tracer un tableau succinct du moyen âge en nous appuyant sur les monuments et sur les souvenirs que cette époque a laissés à Louvain.

Cette étude sera doublement intéressante. Vous apprendrez mieux l'histoire en l'étudiant sur les lieux mêmes, et vous vous rendrez compte des monuments que vous avez tous les jours sous les yeux.

b) *Situation de la ville. Etymologie du mot « Loven ».*

Supposons que nous nous trouvions sur les remparts près de la porte de Bruxelles. Nous avons la ville à nos pieds : elle se déroule d'abord dans une belle *vallée* arrosée par la Dyle, puis plus loin sur une *colline* dominée actuellement par les églises de Saint-Michel et de

Saint-Joseph. Au commencement de notre ère, cette vallée ne formait qu'un vaste *marais*, et sur la colline s'élevait une *forêt*. La forêt s'appelait *lo*, le marais *ven*. De là *Loven*. (Cf. Kessel-loo, Corbeek-loo, Waterloo, *Venloo*, etc.)

Il reste des indices de l'existence du marais primitif dans certains noms de rues de Louvain : rue du Marais (Broekstraat), rue Wiering.

PREMIÈRE PARTIE.

Invasion et établissement des Barbares.

A l'époque de Jules César, le territoire de Louvain était occupé par les Eburons et les Nerviens, que séparait la Dyle. Ce pays fut conquis par les Romains et resta sous leur domination pendant plusieurs siècles. Alors des peuples nouveaux, venus de l'Est et du Nord de l'Europe, firent invasion dans les pays soumis à Rome et s'y établirent.

Parmi ces peuples, ceux qui jouèrent le rôle le plus important dans l'histoire, furent les *Francs*. Ils se rendirent maîtres de la Belgique, de la France et d'une grande partie de l'Allemagne.

Leur premier grand roi fut *Clovis*, né sur le sol belge. Il se convertit au christianisme avec un grand nombre de ses sujets (496).

Il appartenait à la *dynastie mérovingienne*, qui régna pendant trois siècles.

Cette dynastie fut remplacée par la *dynastie carolingienne*, dont le principal roi, *Charlemagne*, né aussi en Belgique, fut couronné empereur par le pape en l'an 800. Charlemagne a été à la fois un grand guerrier et un grand organisateur.

Les Francs étaient établis depuis deux siècles et demi, quand l'Europe fut envahie du côté sud par les *Arabes*.

En un récit vif et succinct, le professeur parle de la nouvelle religion de Mahomet, des conquêtes des Arabes, de la soumission de l'Espagne, de l'invasion de la Gaule, de la défaite infligée aux Arabes à la bataille de Poitiers par Charles-Martel, le grand-père de Charlemagne.

Après Charlemagne, alors que les habitants de nos contrées ne semblaient plus avoir à craindre d'attaques extérieures, soudain un peuple païen, un peuple cruel, venant du Danemark et de la Norvège, fit invasion dans l'empire franc : c'étaient les *Normands*, de *Noordmannen*.

Brièvement encore le professeur expose cette invasion, son étendue, ses horreurs, ses dangers.

Ces Normands avaient des stations, des camps dans notre pays. Leur station principale était à *Louvain*, à quelques mètres d'ici. De là ils rayonnaient dans toute la contrée. Plusieurs fois on tenta de les

battre, mais inutilement. Alors le roi de Germanie, *Arnulphe de Carinthie*, rassembla une grande armée, vint attaquer les Normands à Louvain et, après un combat acharné, les tailla en pièces (891). Le pays fut dès lors délivré de ces barbares.

La joie fut grande. On attribua le succès à l'intervention de la Sainte Vierge. Le roi Arnulphe ordonna une procession pour remercier le ciel. Cette procession fut renouvelée dans la suite tous les ans à Louvain, en souvenir de la victoire. Au xv^e siècle, on y ajouta une splendide cavalcade ou *ommegang*. La cérémonie avait lieu le premier dimanche de septembre. Elle fut abandonnée à la Révolution française, en 1796, et remplacée plus tard par la *Kermesse de Louvain*.

DEUXIÈME PARTIE.

La Féodalité.

Si le roi de Germanie intervient contre les Normands, c'est que, par suite des partages, une partie de la Belgique appartenait à son royaume.

L'immense empire de Charlemagne avait été plusieurs fois partagé. Les deux principaux royaumes de cette époque étaient la France Orientale ou *Germanie* et la France Occidentale, appelée depuis *France* tout court. En Belgique, l'Escaut formait la limite de ces deux royaumes. La rive droite appartenait au roi de Germanie, la rive gauche au roi de France.

Ces deux royaumes eux-mêmes étaient divisés en duchés, comtés, marquisats, gouvernés par des ducs, des comtes, des marquis, qui, tout en reconnaissant la suzeraineté du roi, exerçaient chez eux les pouvoirs souverains. Ces duchés et comtés eux-mêmes étaient subdivisés en comtés plus petits, et ces comtés plus petits en seigneuries plus petites. Et tous ces princes, petits ou grands, étaient presque indépendants.

Le royaume d'Allemagne était ainsi divisé en quelques grands duchés, la Franconie, la Saxe, la Bavière, le Lothier, etc. Le duché de Lothier lui-même comprenait les comtés de Louvain, de Hainaut, de Namur, etc. Le comté de Louvain à son tour comprenait plusieurs autres seigneuries.

Ce régime de division de la souveraineté s'appelle *féodalité*. Il dura plusieurs siècles.

Pareil état de choses engendrait des guerres continuelles. Les princes avaient le droit de guerre privée. De là, le danger incessant d'être attaqué et la nécessité de se mettre à l'abri, de *se fortifier*.

Les comtes de Louvain aussi se sont fortifiés. Leur forteresse était

le *Château César*, ainsi appelé depuis qu'il fut l'un des châteaux de Charles-Quint, devenu empereur, *Caesar* en latin.

Ce château-fort fut construit par Lambert 1^{er}, comte de Louvain. Les constructions actuelles ne peuvent donner qu'une faible idée de l'ancien château; il ne reste de celui-ci qu'un puits et quelques pans des murs de substruction. Au temps dont nous parlons, c'était un massif de constructions formidables. Tout autour, des fossés profonds, puis des murs très épais, flanqués de grosses tours; derrière les murs, une cour au fond de laquelle s'élevaient les habitations; on ne pouvait arriver à la porte du château que par un pont-levis. Cette forteresse était, peut-on dire, imprenable. En effet, ce château ne pouvait être bombardé, la poudre n'ayant été employée en Europe pour la guerre qu'au XIV^e siècle.

Pendant cette description, le professeur montre aux élèves la planche de l'ouvrage de van Even représentant le Château-César.

Ne croyez pas toutefois que ces petits princes ne se battaient entre eux que pour des motifs futiles. Souvent ils ont mis leur épée au service des plus nobles causes; malgré leur humeur guerrière, ils avaient une foi très vive. C'est ainsi que beaucoup de seigneurs belges (Ex. : Henri 1^{er}, duc de Louvain, *Godefroid de Bouillon*, un des chefs de la première croisade, et *Baudouin*, comte de Flandre et de Hainaut, plus tard empereur *de Constantinople*) ont pris part aux *croisades*, c'est-à-dire à ces grandes guerres des chrétiens d'Occident contre les Musulmans d'Orient entreprises pour délivrer du joug des infidèles la ville de Jérusalem, arrêter les progrès de l'islamisme et rendre plus sûrs les pèlerinages vers la Terre-Sainte.

Mais au temps où les comtes de Louvain se construisaient un château, la ville s'était développée considérablement.

Après la défaite des Normands, le roi Arnulphe avait laissé une garnison dans le *castrum* primitif de Louvain. Ce camp était situé sur la rive gauche de la Dyle, près du Béguinage, à l'endroit où se trouve maintenant la blanchisserie de la garnison. Les fossés qui l'entouraient, sont conservés en partie, près du chemin appelé Beggijnendijk.

Les habitants qui avaient quitté la ville pendant le séjour des Normands, revinrent se fixer autour du château, sûrs d'y trouver protection. Voilà donc un *premier noyau de population*.

D'autre part, vers l'an 1000, le comte de Louvain, Lambert 1^{er}, fit construire une église consacrée à saint Pierre, près de l'église actuelle, dans la rue des Juifs. Lui-même se faisait l'avoué, c'est-à-dire le protecteur et le défenseur de l'église et de ses biens, ainsi que de tous les habitants qui venaient habiter autour du sanctuaire et se mettre sous la protection de saint Pierre. Cette église fut bientôt entourée d'habitations et devint le centre d'un *second noyau de*

population, plus important que le premier. Les protégés de saint Pierre, on les appelait hommes de saint Pierre, *Sint-Peetersmannen*. De là, le nom de *Peetermannen* donné aux Louvanistes.

C'est ainsi que se sont élevées la plupart des villes nouvelles au moyen âge, soit autour d'un château, soit autour d'une église ou d'un monastère.

TROISIÈME PARTIE.

Les Communes.

La ville de Louvain est donc bien habitée. L'accroissement de la population a pour conséquence le développement du commerce et de l'industrie qui à leur tour anèment la richesse.

Quand on est riche, on aime à mettre à l'abri son avoir et sa personne; on aime à pouvoir disposer librement de ses biens. Or les Louvanistes à cette époque ne jouissaient ni d'une sécurité ni d'une liberté suffisantes. D'une part, ils étaient exposés aux attaques des ennemis de leur comte; de l'autre, ils étaient dans une dépendance très étroite à son égard.

Ils réclamèrent donc : 1° des fortifications; 2° plus de liberté, et les comtes firent droit à leurs réclamations.

1° Les Louvanistes obtinrent *des fortifications*. En effet, en 1136, Godefroid III, comte de Louvain, leur accorda de construire une enceinte autour de la ville.

Le professeur trace la ligne de ces fortifications, nommant les rues actuelles par où elle passait, donnant des détails sur les parties encore conservées de ces premiers remparts et montrant les anciennes portes dans l'ouvrage de van Even.

La cité devient de plus en plus prospère, la population augmente rapidement, et la première enceinte est trop étroite pour contenir et abriter tous les habitants. Les faubourgs se forment remplis d'ouvriers qui sont citoyens comme ceux qui habitent à l'intérieur des murs. On réclame une *seconde enceinte*, et on l'obtient du duc de Brabant Jean III. Commencée en 1357, cette enceinte fut achevée en 1363.

Le professeur montre sur le plan du tableau le tracé de la seconde enceinte. L'itinéraire, ce sont les boulevards actuels. En questionnant les élèves, le maître en découvre des restes assez considérables. Il rend compte de la hauteur du remblai, qui, en certains endroits, atteignait 170 pieds, hauteur réclamée par l'invention récente de l'artillerie. Il montre dans van Even les portes de cette seconde enceinte.

2° Les Louvanistes obtinrent des libertés, des franchises. Plusieurs comtes de Louvain leur octroyèrent des *chartes*, c'est-à-dire des écrits fixant leurs droits et leur accordant des privilèges.

Parmi les principaux privilèges, nous pouvons citer :

a) le droit d'avoir une milice (Les serments de Louvain : le Serment de l'Arbalète, le Serment de l'Arc au berceau, établi au Jardin Saint-Sébastien, etc.);

b) la liberté personnelle : tous les citoyens de Louvain sont libres, et cette liberté s'étend même aux serfs des campagnes qui ont habité la ville pendant plus d'un an ;

c) le droit des citoyens d'avoir leurs propres magistrats, leurs *échevins*, qui administraient la ville et rendaient la justice.

Les villes jouissant de semblables privilèges s'appellent dans l'histoire les *communes*.

Le monument de Louvain qui nous rappelle le mieux l'importante institution des *échevinages* et par conséquent l'existence des communes, c'est l'*hôtel de ville*, appelé autrefois *raadhuis*, maison du conseil.

Le premier hôtel de ville s'élevait au Vieux Marché. Il n'existe plus. L'hôtel de ville actuel ne fut bâti qu'au xv^e siècle. Il comprenait, entre autres locaux, une salle appelée anciennement *raadkamer* ou *schepenkamer* ; c'est là que se réunissaient les *échevins* pour s'occuper de l'administration de la ville ; et une salle appelée *de banke* (de *rechtbank*), où siégeait le tribunal.

Pendant plusieurs siècles, les *échevins* étaient élus dans les familles patriciennes (lignages) ; celles-ci tenaient beaucoup à leur privilège.

Mais à mesure que l'industrie et le commerce se développaient, l'élément des travailleurs acquérait une importance plus considérable. Les ouvriers se constituèrent par *métiers* ou *corporations* puissamment organisées, ayant leurs chefs et leurs règlements. Ces corporations réclamèrent leur place dans la magistrature ; les patriciens s'y opposèrent vivement : de là, des troubles et des luttes souvent sanglantes.

Le professeur peut raconter rapidement la défenestration des patriciens de Louvain, en 1379.

Des luttes semblables éclatèrent dans toutes les grandes communes du pays et de l'étranger et eurent pour résultat l'introduction de l'élément démocratique dans l'administration communale. Elles furent souvent très désastreuses pour l'industrie et le commerce.

Or *l'industrie et le commerce étaient florissants* en Belgique et notamment à Louvain.

Louvain comptait environ 50,000 habitants, dont la moitié s'occupait de la fabrication du drap ; les fabricants de Louvain avaient des dépôts à Paris, à Londres et à Cologne.

Le monument qui nous rappelle ce commerce des draps, c'est la halle au drap, c'est-à-dire les *Halles* occupées par l'Université. C'était là que les drapiers venaient exposer leurs marchandises ; chacun d'eux y avait sa stalle.

Le professeur montre la gravure représentant les *Halles*, telles qu'elles étaient à l'origine, tout en donnant quelques détails intéressants; il rappelle qu'il existait autrefois plusieurs halles ou marchés.

Le peuple de Louvain jouissait d'une grande liberté et vivait dans le bien-être. Il en était de même de la plupart des communes de la Belgique et des autres pays. Rien d'étonnant donc que ces cités soient devenues rapidement des foyers de civilisation, que *les arts et les sciences* y aient été cultivés de bonne heure et portés à un haut degré de splendeur.

Dans ce domaine encore, la ville de Louvain s'est distinguée d'une façon remarquable. Nombreux sont les monuments qui témoignent encore aujourd'hui de son activité artistique et intellectuelle.

En voici les principaux.

ARTS. — *Architecture*. L'Hôtel de ville, le plus beau monument civil du Nord de l'Europe, véritable chef-d'œuvre d'architecture;

L'église Saint-Pierre, qui peut être rangée parmi les plus belles du pays;

L'église de Notre-Dame aux Dominicains, l'église Sainte-Geترude; etc.

Tous ces monuments sont construits en *style ogival*. C'est le style qui domina pendant la seconde moitié du moyen âge. Auparavant fleurissait le style *roman*, qui a laissé, à Louvain, un monument remarquable, la fameuse porte de l'hôpital Saint-Pierre.

Le professeur n'oublie ni la sculpture, ni la peinture, ni l'orfèvrerie. Il interroge, autant que possible, les élèves. Il ajoute des détails intéressants et montre les planches les plus importantes de l'ouvrage de van Even.

LITTÉRATURE. — Les Louvanistes qui s'en occupaient, étaient groupés dans les diverses chambres de rhétorique. L'une d'elles, *Het Kersouwken*, existe encore.

SCIENCES. — Les sciences étaient représentées à Louvain par la fameuse Université, fondée en 1425. Elle eut parmi ses professeurs et ses élèves des savants illustres, comme Juste-Lipse, Puteanus, Réga, Vésale et d'autres.

A l'époque de sa splendeur, 5000 étudiants, de toute nationalité, figuraient sur les registres. Au XVIII^e siècle, Louvain comptait plus de quarante collèges annexés à l'Université. Un grand nombre de ces collèges existent encore.

Le professeur en fait l'énumération avec les élèves.

QUATRIÈME PARTIE.

L'esprit religieux au moyen âge.

1^o Nous trouvons une preuve de l'esprit religieux dans *les croisades*, dont nous avons parlé plus haut. Nous en trouvons aussi des témoi-

gnages multiples dans le passé et dans les nombreux monuments de Louvain.

A une époque où la plupart des maisons étaient construites en bois, où les rues, étroites et tortueuses, n'étaient pas pavées, on a élevé les belles églises de la ville et fondé les grands monastères de Louvain et des environs : plusieurs de ces communautés se sont perpétuées à Louvain jusqu'à nos jours; presque toutes y sont représentées par quelque monument remarquable datant du moyen âge.

L'énumération en est faite par les élèves aidés du professeur.

2° La meilleure entente régnait entre clercs et laïcs. Les couvents de Louvain prêtèrent à la construction de l'hôtel de ville un concours très actif, en fournissant leurs chariots et leurs instruments de maçonnerie; les échevins en firent autant pour la construction de l'église Saint-Pierre.

3° Les papes au moyen âge exerçaient une autorité très grande sur toute la chrétienté. Ce pouvoir se manifesta lors de la création de l'Université de Louvain. Il était admis en droit public qu'il fallait demander au Pape la confirmation des universités nouvelles. L'édilité louvaniste, qui conçut le projet de doter la ville d'une semblable institution, envoya au Souverain Pontife une requête appuyée par le duc de Brabant Jean IV. Le pape Martin V acquiesça à cette demande.

Le professeur dit un mot de la *Querelle des investitures* et du *Schisme d'Occident*.

CONCLUSION.

Regardons le résumé écrit au tableau et répétons brièvement les grands faits de l'histoire du moyen âge, que nous avons appris à connaître dans la leçon.

Les Barbares se sont établis dans l'Europe occidentale au commencement du moyen âge. Les principaux étaient les Francs. Ceux-ci ont eu, jusqu'à la fin du x^e siècle, deux dynasties : la dynastie mérovingienne et la dynastie carolingienne. Charlemagne avait tous les Francs sous sa domination; lui seul avait la souveraineté dans ses vastes États. Après lui, son empire fut divisé. Alors a surgi le régime féodal; le territoire a été morcelé en seigneuries, et les seigneurs jouissaient d'une indépendance presque complète. Plus tard, à l'époque communale, des droits étendus ont été accordés aux grandes villes, aux communes. Mais bientôt les princes ont réagi contre cette diminution de leur pouvoir, et la dernière partie du moyen âge est remplie des luttes de l'autorité royale contre l'indépendance des vassaux et des communes. Dans ces luttes, les princes l'ont emporté; ils ont centra-

lisé les pouvoirs dans leurs mains, et ce fait a beaucoup contribué à la formation des États modernes.

Voici le résumé du tableau :

MOYEN AGE, 476-1517.

I. — *Invasion et établissement des barbares.*

Les Francs : Dynastie mérovingienne, Clovis, 500.

Dynastie carolingienne, Charlemagne, 800.

Les Normands. Bataille de Louvain. *Kermesse de Louvain.*

II. — *La Féodalité.*

Division de la souveraineté, *Château-César.*

Origine des villes nouvelles. *Peetermannen.*

III. — *Les Communes.*

1° Enceinte *Les deux enceintes de Louvain.*

2° Charte { Franchises.
Échevinages, Patriciens et métiers. *Hôtel de ville.*

3° Prospérité { Industrie et commerce : *Halles.*
Arts : *Hôtel de ville, Église Saint-Pierre, etc., etc.*
Sciences : *l'Université.*

IV. — *L'esprit religieux au moyen âge.*

Foi du peuple.

Union de l'Église et de l'État.

Autorité des papes.

N. B. — Après l'exposé de chaque partie, le professeur interroge les élèves et obtient un résumé, qu'il écrit au tableau.

CHAPITRE VI.

La géographie (1).

§ 1. — Observations préliminaires.

IMPORTANCE. — L'histoire serait obscure, confuse, plus d'une fois incompréhensible sans la connaissance de la géographie. Aussi un bon professeur n'oublie-t-il jamais de montrer sur la carte le théâtre des événements qu'il raconte. Toutefois, la géographie n'est pas seulement importante comme auxiliaire de l'histoire (2) et des sciences naturelles (3); elle a son importance propre, en tant qu'elle donne des

(1) F. Collard, *La pédagogie à Giessen*, p. 170 et suiv.; Alexis, *Methodologie théorique et appliquée de géographie*, Liège, 1883; Demeuldre, *L'enseignement de la géographie*, Rapport présenté au Congrès de l'enseignement moyen tenu à Bonne-Espérance, p. 105 et suiv.; Delattre, *L'enseignement de la géographie*, dans l'*Enseignement chrétien*, 1909, p. 18; Vidal de La Blache, *La conception actuelle de l'enseignement de la géographie* (Conférences du Musée pédagogique, Paris, 1905, p. 114 et suiv.); L. Gallois, *Les programmes de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges et leur application* (ibid., p. 135 et suiv.); P. Dupuy, *Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges* (ibid., p. 155 et suiv.); F. Tombeur, *Comment rendre l'étude de la géographie plus éducative et plus intéressante*, dans la *Revue ecclésiastique de Liège*, 5^e année, 1909, p. 278 et suiv.; le même, *La méthode comparative en géographie*, même revue, 4^e année, 1909, p. 181; Horner, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les collèges*, Fribourg, 1895; les *Instructions françaises*. — Outre les manuels généraux de méthodologie et les *Instructions autrichiennes*, je recommande les ouvrages allemands suivants : Lehmann, *Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts*, Halle, 1894; (A. Kirchhoff et Günther, *Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts* (A. Kirchhoff, *Erdkunde* et S. Günther, *Mathematische Geographie*), dans le manuel de Baumeister, Munich, 1906; Matzat, *Methodik des geographischen Unterrichts*, Berlin, 1885; Oberländer, *Der geographische Unterricht*, Grimma, 1900; Stauber, *Das Studium der Geographie in und ausser der Schule*, Augsburg, 1888; Napp, *Ueber Ziel, Methode und Hilfsmittel des geographischen Unterrichts an Gymnasien und Realschulen*, Breslau, 1892; Oppermann, *Geographische Namenkunde*, dans l'*Encyclopédie* de Rein, t. 3, 2^e partie, p. 568 et suiv., et Goepfert, *Geographischer Unterricht*, id., p. 572; A. Becker, *Methodik des geographischen Unterrichts*, Leipzig, 1903; Kerp, *Die Methodik des erdkundlichen Unterrichts*, Trier, 1902; H. Fischer, *Methodik des Unterrichts in der Erdkunde*, Breslau, 1905.

(2) La géographie aide à connaître et à comprendre les faits; elle aide aussi à les retenir. Voyez *De l'aide qu'apporte la géographie à l'étude de l'histoire*, dans la *Gymnastique scolaire*, 1892, p. 33 et suiv.

(3) de Lapparent, *La réforme de l'enseignement géographique*, dans l'*Enseignement secondaire*, 1898, p. 29 et suiv.; Laffite, *La réforme de l'enseignement*

connaissances positives utiles, nécessaires et intéressantes, et qu'elle concourt au développement des diverses facultés de l'enfant (1).

PROGRÈS. — De nos jours, l'enseignement de la géographie est partout en progrès. On s'est piqué d'honneur, et l'on a fait les plus grands efforts pour rattraper les Allemands. N'avaient-ils pas prouvé qu'ils possèdent admirablement la géographie, le jour où, en pays étranger, ils semblaient chez eux (2)?

Étudions d'abord les programmes de la France, de la Prusse et de notre pays.

§ 2. — Le programme.

PROGRAMME FRANÇAIS. — Premier cycle (sections : grec-latin ; latin-langues vivantes) : en 6^e, la géographie générale, l'Amérique et l'Australasie ; en 5^e, l'Asie et l'Afrique ; en 4^e, l'Europe ; en 3^e, la France et ses colonies.

Second cycle (les quatre sections ; donc, outre les deux précédentes, les sections : latin-sciences, et sciences-langues vivantes) : en 2^e, géographie générale ; en 1^{re}, la France.

PROGRAMME PRUSSIE (3). — En Prusse, l'enseignement de la géographie se donne d'après le programme suivant.

VI^e (2 heures). — Notions fondamentales et élémentaires de géographie, en prenant pour point de départ la région où l'on se trouve. Premières indications sur la lecture de la mappemonde et des cartes. Éléments de la géographie, en commençant par le pays natal et l'Europe. — Il n'est pas fait usage d'un manuel.

V^e (2 heures). — Géographie de l'Europe centrale, particulièrement de l'empire allemand, à l'aide d'un manuel. Initiation plus approfondie

géographique, dans la *Revue universitaire*, 1898, 1, p. 255 ; Gallois, *Géologie et géographie*, dans le *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*, 1891, p. 249 ; Gallois, *La géographie et les sciences naturelles*, dans la *Revue universitaire*, 1899, 1, p. 38 et suiv. ; Guillot, *La réforme de l'enseignement géographique*, d'après M. de Lapparent, dans la *Revue universitaire*, 1898, 2, p. 207 et suiv. — La géographie a grandement profité, à notre époque, du progrès des sciences naturelles ; mais celles-ci ne doivent ni absorber la géographie, ni prendre pour elles une part trop considérable. « Ce n'est pas avec les élèves de nos athénées que le professeur doit entrer dans tous les détails scientifiques que demande l'étude approfondie de la géographie. » Wagner, dans une séance de la *Société pour le progrès des études philologiques et historiques*, (*Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1879, p. 304.)

(1) *Instructions françaises*, p. 517, et Horner, p. 33-34.

(2) Voyez, par exemple, Compayré, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris, 1887, p. 349.

(3) *Lehrpläne*, etc., 1901. Cf. Pinloche, ouv. cité. et Halkin, *L'enseignement de la géographie en Allemagne et la réforme de l'enseignement géographique dans les Universités belges*, Bruxelles, 1900, p. 25 et suiv.

à la lecture de la mappemonde et des cartes. Premiers essais d'esquisses géographiques au tableau noir.

IV^e (2 heures). — Géographie de l'Europe, à l'exception de l'Allemagne. Esquisses de cartes au tableau noir et dans les cahiers.

III^e B (1 heure). — Géographie des parties du monde, à l'exception de l'Europe: Les colonies allemandes; comparaisons avec les colonies d'autres États. Tracé de cartes, comme en IV^e.

III^e A (1 heure). — Revision, avec développements, de la géographie de l'empire allemand. Tracé de cartes, comme en IV^e.

II^e B (1 heure). — Revision, avec développements, de la géographie de l'Europe, à l'exception de l'empire allemand. Géographie mathématique élémentaire. Tracé de cartes, comme en IV^e.

II^e A, I B et I A. — Répétitions d'ensemble et notions les plus importantes de géographie physique, et, occasionnellement, quelques données d'éthnographie. Éléments de géographie mathématique, en combinaison avec l'enseignement des mathématiques ou de la physique. Étude comparée des voies de communication et des routes commerciales jusqu'à nos jours, en combinaison avec l'enseignement de l'histoire. On consacrera aux répétitions au moins six heures par semestre.

Le programme assigne à cet enseignement comme *but général* : observation raisonnée de la nature qui nous entoure, et lecture des cartes; étude de la constitution physique de la surface terrestre et de ses divisions politiques; éléments de géographie mathématique.

Il donne les *instructions* suivantes, relatives à la méthode.

1. En dehors de l'importance de la géographie comme science naturelle, il importe surtout de faire saisir aux élèves son utilité pratique. La géographie physique ne doit pas en principe avoir le pas sur la géographie politique; mais toutes deux doivent être unies aussi étroitement que possible.

On réduira, autant que possible, l'enseignement de pure mémoire, et on habituera l'élève à observer avec intelligence la nature qui l'entoure, ainsi que les reproductions en relief et les cartes.

Les premières notions de géographie physique et mathématique se rattacheront toujours à la région où l'on se trouve, qui devra servir, autant que possible, de point de départ pour les idées générales.

2. Les premières notions ainsi acquises, on les fixera d'une manière sensible à l'aide de représentations en relief et de la mappemonde; puis l'élève sera initié à l'emploi et à la lecture des cartes. La carte murale et l'atlas forment le point de départ et le centre de l'enseignement en classe. Le manuel ne sert que de guide dans les répétitions à domicile. Il faut s'efforcer de prononcer et d'accentuer exactement les noms propres.

Dans l'étude des différents pays, on ne négligera pas les sources économiques.

3. Dans les classes inférieures et moyennes, tous les élèves auront, autant que possible, le même atlas. Les établissements sont libres d'adopter un seul atlas pour toutes les classes ou de faire changer d'atlas à chaque degré; mais, en tout cas, on n'admettra pas dans les classes inférieures de trop grands atlas.

4. Le tracé des cartes est très important : il donne des idées claires, et il aide à retenir; mais on évitera de pousser trop loin les exigences à cet égard. Quelques esquisses, quelques profils ou autres tracés simples au tableau devront suffire dans la majorité des cas. En général, on ne fera pas faire des cartes à domicile; on se contentera de simples esquisses faites à main libre, pendant la classe, d'après le modèle du professeur. Au degré supérieur, on recourra au tracé de cartes pour les répétitions régulières.

5. L'enseignement de la géographie sera confié aux professeurs qui, par suite de leurs études, sont particulièrement capables de le donner; on veillera également à ce que cet enseignement ne soit pas entre trop de mains. Dans les classes supérieures, les revisions de géographie physique et politique doivent être faites par le professeur d'histoire, celles de géographie mathématique par le professeur de mathématiques ou de physique.

PROGRAMME DE NOS ATHÉNÉES. — Chez nous, nous avons, à raison d'une heure par semaine, trois cours concentriques :

« Un I^{er} cours, donnant, en septième, une vue générale de la géographie;

» Un II^e cours, donnant la géographie générale, principalement politique (avec plus de détails pour l'Europe que pour les autres parties du monde), en sixième et en cinquième, et faisant, en quatrième, la récapitulation de ce qui précède, par une étude de la terre dans son ensemble, complétée par la géographie de la Belgique;

» Un III^e cours, donnant, en troisième et en seconde, avec développements, la géographie *physique* et ajoutant des détails à la géographie *politique* enseignée dans le cours précédent. En rhétorique, on reprend tout le cours par une étude de la *Terre* dans son ensemble, et on le termine par la géographie détaillée de la Belgique à tous les points de vue (1). »

(1) « Les rapports triennaux officiels ont constaté les bons résultats de ce programme, dit M. Du Fief. Toutefois, ajoute-t-il, l'expérience semble avoir montré que, en raison des progrès de la science, il présente aujourd'hui quelque encombrement dans certaines classes, surtout avec une seule heure de leçon par semaine, et qu'il y aurait lieu peut-être d'en modifier quelques parties. » (Du Fief, *Quels sont les progrès que les méthodes successives ont fait accomplir à l'enseignement de la géographie depuis 1850?* dans les *Rapports préliminaires du Congrès inter-*

M. Frederichs (1) a proposé « de supprimer le tour du monde en 7^e et de rétablir les notions générales, la nomenclature et la géographie de la Belgique. Le programme des cinq classes suivantes pourrait rester le même qu'aujourd'hui. On verrait donc encore deux fois la géographie universelle et deux fois celle de la Belgique. En 4^e se donneraient quelques notions de cosmographie et d'institutions belges comme aujourd'hui. En rhétorique, outre ces deux derniers objets, développés, il resterait à voir à l'aise une partie du programme que, vu le manque de temps, il est impossible d'aborder aujourd'hui et qui pourtant est d'une grande importance : je veux parler de la géographie physique générale : géologie, courants, volcans, géographie botanique et zoologique, vents, etc. »

§ 3. — La méthode synthétique et la méthode analytique.

Dans les écoles primaires (2), on emploie la méthode synthétique. Elle procède du connu à l'inconnu, du proche à l'éloigné, de la partie au tout. Elle part du milieu où l'enfant se trouve, et elle voit successivement la classe, l'école, la rue, le quartier, la ville, le canton, l'arrondissement, la province, le royaume. Après un certain temps, cette méthode perd ses avantages intuitifs, puisque plus rien n'est connu de l'enfant. Dès lors, il n'est plus nécessaire de la continuer pour se faire comprendre ; et il importe d'élargir, au plus tôt, le cercle des connaissances géographiques de l'élève, afin de seconder par là puissamment d'autres enseignements, tels que l'enseignement de l'histoire, celui des sciences naturelles, l'étude des textes latins, grecs, français, flamands, allemands, etc. La méthode synthétique fait donc place, dans les gymnases et les collèges, à la méthode analytique, qui prend pour point de départ le globe et ses grandes divisions physiques.

§ 4. — Les conditions pédagogiques d'un bon enseignement de la géographie.

ÉNUMÉRATION DES CONDITIONS (3). — 1^o Un bon enseignement de la géographie doit être *élémentaire et pratique*. Arrière donc les choses

national de l'enseignement moyen. Tournai, 1901, p. 117.) Dans la discussion en section, M. Du Fief estime qu'il faut au moins deux cours gradués : l'un finissant en 4^e, l'autre en rhétorique, et il admet, un peu à son corps défendant, la suppression du préambule géographique en 7^e, comme programme distinct. (*Compte rendu officiel du Congrès*, Tournai, 1901, p. 181.)

(1) J. Frederichs, *De l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les athénées*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1899, p. 309.

(2) A. Flament, *Humbles propos d'un pédagogue*, Liège, 1908, p. 147 et suiv.

(3) Alexis, *Méthodologie théorique et appliquée de géographie*, p. 5 et suiv., et surtout les *Instructions françaises* ; Kraentzel, *La géographie dans l'enseigne-*

inutiles ⁽¹⁾, les détails abondants et insignifiants ⁽²⁾, les développements trop scientifiques, les empiétements sur le domaine propre d'autres sciences qui ont des rapports intimes avec la géographie. En revanche, matières choisies judicieusement, mises à la portée de l'intelligence des élèves, répondant aux besoins de l'enseignement des collèges, marquées fortement d'un caractère évident d'*actualité* et d'*utilité pratique* : ainsi, par exemple, on insistera sur les causes des relations que les peuples entretiennent entre eux, sur les services mutuels qu'ils peuvent se rendre, sur les grandes voies de transport qui leur procurent des moyens commodes de communication, etc.

2^e Cet enseignement doit être *intuitif* ⁽³⁾. On prendra comme point de départ la géographie locale, qu'on étudiera *de visu* dans des promenades géographiques. On suppléera aux voyages, qu'on ne peut faire qu'exceptionnellement, par l'emploi de moyens artificiels, tels que cartes, plans, sphères, gravures, tableaux, albums, peintures, photographies, collections d'histoire naturelle, spécimens de produits de l'industrie humaine, etc. Ainsi, « si l'on a dessiné au tableau le Mont-Blanc, il faudra montrer aux élèves l'image du Mont-Blanc, de ses glaciers, de la vallée de Chamonix ; si on a dessiné le lac de Genève, il faudra montrer une vue des rives, des avancées de la montagne, etc. Nulle ville ne sera mentionnée dont on ne puisse montrer les principaux monuments ou du moins une vue cavalière. Parler de Marseille sans montrer un tableau du port, ou de Nice sans faire voir ses palmiers, hôtes exceptionnels du sol de la France, c'est ne rien laisser d'original dans l'esprit des enfants ⁽⁴⁾ ». Inutile d'ajouter qu'on fera usage de *projections lumineuses*. Toutefois il importe de faire remarquer qu'il faut toujours être en garde contre le danger de ce que j'appellerai la vision passive, à laquelle nous habitue la rapide succession des spectacles que nous avons sous les yeux. De même qu'un texte géographique reste incompris tant qu'il n'éveille pas dans l'imagination une image ou une succession d'images précises, de même

ment moyen, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1905, p. 135 et suiv. ; p. 197 et suiv. ; J. Halkin, *L'enseignement de la géographie à l'Université de Liège*, Liège, 1907.

(1) On abuse des définitions. Si on a raison de les rattacher, autant que possible, à l'étude du lieu natal, on a tort d'en donner qui ne présentent aucune utilité immédiate. De telles définitions devraient être réservées pour le moment où les élèves auront à se familiariser avec les faits géographiques auxquels elles s'appliquent. Ainsi, pourquoi définir longtemps d'avance un volcan ou un détroit ? (Voir Napp, p. 35.)

(2) Un bon article dans la *Gymnastique scolaire*, 1899, p. 5, *Les détails dans l'enseignement de la géographie*.

(3) H. Trunk, *Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts*, 2^e édition, Vienne, 1902.

(4) Milhaud, *Remarques sur le matériel et les procédés d'enseignement de la géographie*, dans la *Revue universitaire*, 1895, 2, p. 347.

l'image ne vaut que par l'effort pour en dégager et pour en exprimer le sens avec précision. Un défilé de projections sans explications serait à peu près sans valeur; un petit nombre de projections choisies en vue d'une démonstration, expliquées par le maître, mais surtout interprétées par les élèves, prennent, au contraire, une très forte valeur éducative (1). »

3° Cet enseignement doit être *raisonné*. On expliquera la raison des faits géographiques, tels que la formation des dunes, des polders; on fera ressortir le rapport naturel et nécessaire qui existe entre l'orographie d'un pays et son hydrographie, entre les produits naturels d'une contrée et son industrie, entre les richesses du sol et la densité de la population d'une région, etc. (2).

Exemples. Le rapprochement d'une côte de l'unique chaîne de montagnes qui partage l'Amérique, explique la rapidité et le nombre des cours d'eau d'un versant, et la raison d'être des grands fleuves de l'autre; la hauteur du groupe des monts suisses justifie la présence de sources diverses; les multiples élévations font penser aux lacs formés par l'inondation des vallées, avant que les eaux aient pu s'écouler ailleurs; la position de la Suisse amène l'idée de son commerce de transit (3). — En Belgique (4), l'industrie métallurgique, la construction

(1) P. Dupuy, *Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique dans les lycées et collèges*, (Conférences du Musée pédagogique, 1905, p. 160).

(2) Citons deux extraits à ce sujet. «Après avoir établi la distinction des canaux en canaux de navigation, de dérivation, d'irrigation et de dessèchement, l'instituteur amena les élèves à constater que les canaux sont nombreux précisément dans les parties du pays que les chemins de fer sillonnent de toutes parts. Il ne lui fut pas difficile de leur faire trouver quelques-unes des raisons pour lesquelles les canaux sont l'apanage exclusif de la basse et moyenne Belgique, mais quand il demanda si les canaux, qui transportent les voyageurs et les marchandises, ne font pas double emploi avec les chemins de fer qui eux aussi transportent les voyageurs et les marchandises, ce fut un étonnement complet dans l'auditoire: l'imprévu de la question était tout à fait déconcertant. N'importe! la surprise fut de peu de durée; habitués à la réflexion, les élèves trouvèrent d'eux-mêmes une partie de la solution et le reste leur fut suggéré par quelques sous-questions. L'allure lente des bateaux, le danger qu'il y aurait à transporter en chemin de fer certaines matières explosibles, le coût relatif des deux modes de locomotion, tout cela fut établi en un rien de temps. Lorsque le maître eut ajouté qu'un bateau même de dimensions médiocres, peut transporter 400,000 kil., c'est-à-dire le poids de 40 wagons chargés, la conclusion se dégagea d'elle-même. (Ariste, *L'Ecole nationale*, 1903-1904) p. 143.

« La géographie physique permet de résoudre quantités de problèmes de la géographie politique, industrielle, commerciale ou économique: elle donne le pourquoi de la prospérité inouïe d'Anvers, des fortunes et revers de Bruges, de la présence quasi équidistante de Dinant, Namur, Huy, Liège, Maestricht, sur les bords de la Meuse; de Tournai, Audenarde, Gand, Termonde, Anvers sur les bords de l'Escaut: elle explique le grand nombre de canaux dans la moyenne et basse Belgique; elle dit pourquoi tant de lignes de chemin de fer courent tout le long des fleuves et des rivières importantes; elle a enseigné que notre pays a peu de relief, qu'il produit du charbon, qu'il s'occupe séculairement de métallurgie; et du coup, elle a donné les raisons pour lesquelles tant de voies ferrées s'entrecroisent et s'enchevêtrent sur notre sol, etc... (A. Flament, *Humbles propos d'un pédagogue*, p. 165.)

(3) *De l'enseignement de la géographie*, dans *L'Observateur*, 1894, p. 265.

(4) Alexis, *Cours supérieur de géographie*, Liège, Dessain, 1^{re} partie, n° 391.

des machines, les verreries, etc., se sont fixées sur les bords de la Sambre et de la Meuse à cause du voisinage des mines de houille. L'agriculture est florissante dans la région basse de notre pays, pour des causes multiples : la bonne composition du sol ou plutôt de la couche arable, la température relativement douce et l'absence de forêts, l'humidité constante qui règne dans le sol et dans l'atmosphère ; et les industries qui demandent à l'agriculture leurs matières premières, filature, tissage, etc., se sont établies dans les contrées fertiles, les Flandres, le Brabant et le Hainaut. Les plaines de la basse Belgique, qui offrent des produits de toute nature et surtout des produits alimentaires en abondance, sont aussi les plus peuplées. — Veut-on quelques exemples empruntés à la France? Lyon, qui est près de la Provence et de l'Italie, pays des vers à soie, fabrique des étoffes de soie merveilleuse ; Marseille, avec les olives du pays qui l'entoure, fabrique de l'huile ; avec les matières grasses qui lui arrivent par mer, elle fait du savon. Les fabriques de drap de Reims sont nées des troupeaux qui parcouraient les plaines de la Champagne ; les filatures de Rouen, du coton que les navires apportaient d'Amérique ; les gants de Grenoble, des moutons qui parcourent les montagnes (1).

4° Cet enseignement doit être *vivant* (2), *pittoresque*. Il ne suffit pas de s'adresser au raisonnement ; il faut parler à l'imagination, faire voir, évoquer l'image pittoresque des choses. Les mers, les fleuves, les montagnes, qui défilent trop souvent dans de sèches nomenclatures, doivent avoir une physionomie individuelle, prendre vie dans l'esprit de l'élève. « La *montagne* devient, disent les *Instructions françaises* (3), une chose réelle et presque vivante, au lieu d'être une tache sur la carte ou un ensemble de caractères sur le livre, lorsqu'on fixe ses aspects, lorsqu'on revêt ses divers étages de leur végétation caractéristique, lorsqu'on dispose sur les Grandes Alpes les glaciers et les *névés*, lorsqu'on arrive par degrés, à travers les plissements du Jura

(1) Schrader, *Quelques mots sur l'enseignement de la géographie*, Paris, 1892, p. 63.

(2) Voici quelques recettes pédagogiques que l'on pourrait employer le cas échéant. Voulez-vous que vos élèves restent suspendus à vos lèvres? Dites : « Je connais cette ville, cette montagne, cette rivière ; j'y suis passé l'an dernier, et je vais vous dire ce que j'ai vu. Alors les yeux interrogateurs ne vous quitteront plus, profitez de l'intérêt et parlez. — Si vous n'avez pas vu le pays vous-même, il est encore possible de prendre quelque chose à cette forme d'enseignement, en rapportant les paroles d'autrui. Ainsi si vous parlez de Bonn situé sur le Rhin, vous éveillerez l'attention sur sa belle situation près des Sept Montagnes en racontant que le Gouvernement prussien hésitait, pour établir une université, entre Cologne et Bonn, et que le Ministre alla à Bonn. Quand, arrivé à la porte de Coblenze, il vit le Rhin à ses pieds et dans le fond les Sept Montagnes, il s'écria ravi : « L'Université sera à Bonn et pas ailleurs. » — Vous pouvez recourir à un autre procédé que j'ai vu employer avec succès à Iéna. Je suppose que vous deviez parler d'Anvers. Demandez à la classe si des élèves y ont déjà été. Des doigts se lèveront et vous interrogerez.

(3) *Instructions françaises*, p. 522-524.

français, jusqu'aux hauteurs qui tombent brusquement sur la Suisse, lorsqu'on fait surgir du Plateau central le soulèvement volcanique de l'Auvergne avec son originalité saisissante... Les *fleuves* sont, parmi les objets de la géographie physique, ceux auxquels il est le plus facile de donner la vie. Leur personnalité se laisse aisément saisir, et rien n'est plus varié que leurs caractères. Pour faire concevoir une idée de la puissante originalité des grands fleuves d'Amérique, de l'Amazone ou du Mississipi, le professeur n'a que l'embarras du choix/à faire entre les descriptions. Le *merveilleux* du Nil frappe les plus petits enfants, comme il a frappé les hommes des premiers âges. Quelques traits suffiront pour opposer la fougue presque sauvage du Rhône à la douceur et à l'humeur sociable de la Seine; d'un mot, on établira un rapprochement entre deux *fleuves-types* comme le Pô et le Gange, coulant dans une direction continue, au milieu de larges plaines qu'ils enrichissent, au pied de hautes montagnes qui les alimentent; une simple remarque gravera dans la mémoire le rôle des petits fleuves anglais, si précieux pour l'industrie et le commerce, tandis que certains grands fleuves du plateau de Castille coulent inutiles dans leurs ravins profonds — quand ils coulent; car on dit d'eux, en Espagne, qu'ils ressemblent à l'ancienne Université de Salamanque : deux mois de cours, dix mois de vacances. On appliquera les mêmes règles à la description des côtes et des mers... Le nom d'une *mer* ne doit pas être dans la mémoire une simple étiquette. Autant qu'un fleuve d'un autre fleuve, qu'une montagne d'une autre montagne, une mer se distingue d'une autre mer; elle a son aspect propre, ses richesses spéciales, ses produits et ses espèces; elle a son tempérament et son humeur; elle a enfin ce qu'on pourrait appeler ses états de service, son rôle historique. »

MOYENS. — Pour entrer dans cette voie, pour donner aux montagnes, aux mers, aux fleuves, leur physionomie et leur individualité, pour décrire d'une façon vivante les divers aspects du sol, la beauté des sites, les mœurs des individus, les institutions et coutumes des peuples, le commerce et l'industrie des États, les grands travaux publics, les professeurs ont, de nos jours, à leur disposition des livres précieux qui, sans être coûteux, leur épargneront bien des recherches : telles sont, par exemple, les lectures géographiques de Lanier et de Foncin. Ils peuvent aussi profiter des événements contemporains rapportés par les journaux et les revues géographiques, par exemple : la lutte de l'homme contre les difficultés d'une ascension, contre l'avalanche. Enfin ils peuvent décrire ce qu'ils ont vu dans leurs voyages (1).

(1) Horner, p. 60; Auger et Haustrate, t. 2, p. 94.

§ 5. — L'emploi des cartes.

RÔLE DE LA CARTE. — Dans l'enseignement de la géographie, compris comme il l'est actuellement, la carte a remplacé l'ancien manuel, qu'on apprenait et récitait par cœur. Aujourd'hui, apprendre la géographie, c'est regarder la carte, y chercher et y trouver son chemin, y lire les moindres détails qu'elle renferme (1).

DIVERSES ESPÈCES DE CARTES. — Les cartes dont les maîtres se servent dans leur enseignement, sont de différentes espèces : cartes murales, cartes en relief, atlas, etc. Chacune d'elles a son rôle bien distinct, et cependant, que de fois n'ai-je pas vu des méprises, des hésitations, quand le professeur devait choisir l'une d'entre elles ! La faute en est peut-être aux méthodologies générales, qui signalent l'importance de ces objets d'intuition sans en indiquer l'emploi particulier.

La *sphère* n'est employée en Allemagne qu'au début, pour familiariser les enfants avec la forme vraie de la Terre ; dans les classes supérieures, elle n'offre plus aucune utilité (2) ; tout au plus peut-elle être utilisée dans les répétitions générales.

Les *cartes en relief* (3), soit en plâtre, soit en carton repoussé, sont moins employées qu'autrefois. « On estime avec raison, dit M. Potel (4), qu'elles donnent une notion confuse de la réalité. En effet, malgré les échelles les plus savantes, l'enfant ne saurait concevoir qu'une bosse de huit millimètres représente le Gaurisankar. Ajoutons que les reliefs sont vus d'en haut, ce qui rend leur appréciation encore plus difficile. Aussi a-t-on le plus souvent recours à des images coloriées. Parmi ces publications (5), quelques-unes sont très soignées et très ingénieuses ; elles représentent un paysage idéal avec des caps, des îles, des golfes, etc. » Quoi qu'on pense des reliefs, il convient d'en posséder au moins un, autant que possible celui d'une contrée accidentée avec la carte en regard à la même échelle, ce qui fera comprendre la valeur des courbes de niveau et la signification de tous les signes cartographiques (6).

(1) Vessiot, *De l'enseignement à l'école*, p. 286-287 ; Dupuy, *Sur les cartes et les croquis dans l'enseignement de la géographie*, dans la *Revue universitaire*, 1892, 1, p. 136.

(2) Pergameni, *L'enseignement de la géographie*, dans la *Revue de l'Instruction publique*, 1873, p. 305.

(3) Aubert indique le moyen d'en confectionner soi-même.

(4) Potel, *L'enseignement de la géographie dans les gymnases allemands*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1888, t. 1, p. 598.

(5) Hölzel, *Geographische Charakterbilder für Schule und Haus*, Wien ; Hirt, *Geographische Bildertafeln*, Breslau ; Lehmann, *Geographische Charakterbilder*, Leipzig.

(6) Horner, p. 48.

La *carte murale écrite* sert principalement : 1° quand les élèves n'ont pas d'atlas, ce qui est fréquent dans les écoles primaires rurales; 2° quand, au début, l'élève doit être initié à la lecture des cartes de son atlas (1); 3° quand le professeur, manquant d'autorité, craint que les élèves, obligés de suivre sur leur atlas, ne soient inattentifs; 4° quand le professeur, s'apercevant que les élèves ne trouvent pas dans leur atlas ce qu'ils cherchent, ou bien se doutant de la difficulté qu'ils rencontreront, veut les guider dans la lecture de la carte. Ainsi, il peut être avantageux d'envoyer à la carte murale un élève pour qu'il montre successivement ce que le professeur expose, tandis que les autres lisent sur leur atlas; en cas de doute ou d'hésitation, les élèves regardent leur condisciple.

La *carte murale muette*, qui ne donne que le tracé des cours d'eau et la position des villes, est employée dans la récitation des leçons et dans les répétitions (2). La carte murale est demi-muette, quand elle contient les initiales des noms.

L'*atlas* sert à suivre l'exposé du professeur. Il doit être le même pour tous les élèves.

La *carte dessinée par le maître* sert à résumer une leçon donnée, à enseigner le tracé d'une carte, à réciter une leçon, en cas d'absence de la carte murale muette.

Le maître fait usage, à cet effet, de craies de différentes couleurs. Il emploie le bleu pour les cours d'eau et le bord de la mer, le bistre pour les montagnes, le blanc pour les villes et le rouge pour le contour. S'il indique les chemins de fer, ce qui nécessite l'emploi du rouge, il trace le contour avec la craie blanche. La carte dessinée à l'aide de plusieurs craies est plus claire, et elle a un aspect plus agréable (3).

La carte du professeur, étant la reproduction ou le résumé de la matière enseignée, se complète peu à peu à chaque leçon.

Le professeur se sert soit d'un tableau ordinaire, soit d'un tableau quadrillé, soit du tableau-carte, soit d'une grande sphère noire divisée par des méridiens et des parallèles, tracés à dix degrés les uns des autres.

Le *globe noir*, c'est-à-dire ardoisé et muet, est d'un emploi restreint : il n'est utile que pour les répétitions de géographie générale.

Le *tableau-carte* est une toile cirée ou ardoisée portant seulement

(1) Dans ce cas, le professeur montre d'abord lui-même sur la carte murale ce qu'il enseigne; il le fait indiquer ensuite par un élève appelé près de la carte; il le fait chercher enfin par tous dans l'atlas.

(2) On peut également se servir pour les examens et les répétitions des petites cartes muettes que plusieurs librairies nous offrent (Horner, p. 49).

(3) Levasseur, *L'enseignement de la géographie dans l'école primaire (Conférences faites à la Sorbonne aux instituteurs délégués à l'exposition universelle de 1878, Paris, 1878, p. 43).*

les contours d'un pays : il reste à faire le tracé des cours d'eau, des montagnes, à marquer la place des capitales ou chefs-lieux, etc.; seulement, ce travail complémentaire se fait alors plus aisément et plus exactement. Après la leçon, le tableau-carte se roule et s'enlève pour dégager la planche noire ⁽¹⁾.

On remplace dans une certaine mesure le tableau-carte en employant un tableau noir qu'on suspend, au moyen de crochets, au-dessus du tableau ordinaire. On le retire après la leçon, et on le retourne contre le mur jusqu'à la leçon suivante.

Au lieu du tableau noir ou du tableau-carte, on se sert aussi d'une feuille de papier qu'on applique sur le tableau, et sur laquelle on dessine la carte avec des crayons de couleurs.

Quels sont les avantages de ce procédé ?

1° La carte, sur fond blanc, est beaucoup plus claire et plus lisible ; 2° elle sert, en cas de nécessité, à une série de leçons : elle se complète alors peu à peu, selon les développements qu'amène chaque jour l'enseignement ; 3° elle joue le rôle de carte muette, dans la répétition soit d'une seule leçon, soit d'une série de leçons ; 4° un maître inexpérimenté ou inhabile dessine plus vite et plus exactement sur le papier que sur le tableau noir ; car, avant la leçon, il peut tracer quelques points de repère ou même dessiner légèrement tout le contour, en sorte qu'en classe il se contente de réunir les points de repère ou même de repasser énergiquement avec les crayons les lignes qu'il a pointillées. Si la carte est assez compliquée, il lui est loisible d'en tracer définitivement avant la classe le contour général.

Lehmann ⁽²⁾ n'hésite pas, après de nombreux essais, à préférer la carte sur papier à la carte dessinée sur le tableau noir. Quant à moi, je suis très satisfait de ce procédé ⁽³⁾.

On fixe la feuille au moyen de punaises, et l'on fait usage de crayons de couleurs, qu'on se procure à Berlin (*Wachsstifte*, chez Borrmann), ou à Nuremberg (*Signierstifte*, chez T. Kurz) ⁽⁴⁾. Avec ces derniers, le trait est plus fin et plus net.

On peut évidemment se passer de ces crayons allemands et prendre soit nos pastels, soit, ce qui vaut mieux, des crayons de couleurs plus gros que ceux qu'emploient nos élèves pour leurs cartes (par exemple, le crayon Gutt knecht).

Quatre crayons suffisent : le noir pour le contour général ; le bleu

(1) Alexis, *Méthodologie*, p. 26-27.

(2) Lehmann, p. 435.

(3) F. Collard, *Deux leçons de géographie en 5^e et en 7^e*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1897, p. 190.

(4) Lehmann, p. 325, note 1, et p. 434, note 2.

pour les fleuves et les bords de la mer ; le bistre pour les montagnes ; le rouge pour les subdivisions politiques et les villes (1).

IMPORTANCE DE L'ATLAS. — Il résulte de ce qui précède que l'atlas doit être préféré, en principe, à une carte murale. Avec l'atlas, l'élève apprend à chercher, à découvrir par lui-même ; il voit, du reste, plus clairement et plus distinctement tout ce que la carte contient. Avec la carte murale, l'élève est toujours mis sur la voie de la lecture de la carte, puisque le maître lui montre tout : il est passif ; il ne voit, d'ailleurs, qu'imparfaitement, à cause de la distance ; d'ordinaire, l'orthographe des noms géographiques lui échappe, et le professeur se voit forcé de les écrire au tableau noir.

La lecture de la carte dans l'atlas doit précéder la reproduction faite au tableau (2). J'ai vu des maîtres suivre la méthode inverse ; c'est une erreur. La carte tracée au tableau n'est que le résumé d'une leçon : c'est une simple esquisse, ou, si l'on veut, une abstraction. Or il faut toujours aller du concret à l'abstrait.

La leçon de géographie se résume donc dans *la lecture de la carte*. S'il en est ainsi, on comprend qu'il faut apprendre à lire une carte. C'est un exercice auquel on devra accoutumer méthodiquement l'élève. On ne se contentera pas de lui faire lire son atlas ; on l'initiera à la lecture des plans du cadastre et des cartes militaires.

§ 6. — La leçon de géographie.

MARCHE. — 1. Le maître interroge sur la dernière leçon, au moyen d'une carte murale.

2. Il aborde le sujet de la leçon ; il fait lire sur l'atlas le plus possible par les élèves, et il complète en exposant lui-même.

3. Pour résumer, il trace la carte au tableau ou la complète, tout en *questionnant* : la carte, c'est le *cadre* ou *résumé* dans l'enseignement de l'histoire.

4. Les élèves esquissent cette carte dans leur cahier (3).

Reprenons quelques points et expliquons-les.

(1) La dépense n'est pas grande : le papier en rouleau, haut de 1^m50, se vend à raison de fr. 0,75 le mètre, et les crayons allemands coûtent fr. 1,25 la douzaine.

Ici, je n'ai eu en vue que les leçons de géographie ; mais il est évident que ces cartes sur papier seraient fort précieuses dans l'enseignement de l'histoire ; elles dispenseraient le professeur de tracer chaque fois au tableau la carte dont il a besoin.

(2) « Le point de départ doit être l'atlas lui-même, et non le dessin fait au tableau par le professeur. La lecture de la carte doit précéder la reproduction. » Potel, *L'enseignement de la géographie dans les gymnases allemands*, p. 598. Voyez de Lapparent, *L'art de lire les cartes géographiques*, dans la *Revue scientifique*, 28 mars 1896.

(3) Voir A. Flament, *Humbles propos*, p. 163.

RÉCITATION DE LA LEÇON. — Lors de la récitation de la leçon, trois élèves peuvent être occupés simultanément : tandis que l'un répond, les deux autres le suivent du doigt sur la carte murale muette et sur la carte dessinée par le professeur.

ORDRE A SUIVRE. — Dans l'étude d'une partie du monde ou d'un pays, le maître suit toujours le même ordre, ordre naturel et logique ⁽¹⁾. Les *Instructions françaises* ⁽²⁾ recommandent, avec raison, de prendre comme point de départ l'état physique du globe pour aboutir graduellement à l'état économique et politique du monde. Elles préconisent donc l'ordre suivant.

1° *Géographie physique*. — « La base de l'enseignement est une connaissance solide et rationnelle de la géographie physique. Là, la première place sera donnée au relief du sol : c'est lui qui détermine les autres phénomènes. Cette étude du relief doit être entendue dans son sens le plus large et comprendre, avec la description des montagnes, celle des vallées et des plaines. C'est dire que, sans renoncer à l'indication des lignes d'arête principales, à la notion des *chaînes de montagnes*, dont les traits sont faciles à dessiner et dont les formes restent fixées dans la mémoire, il faudra présenter aux élèves les *massifs* partout où cela sera nécessaire, soit pour donner une idée générale de la configuration d'une région, soit pour expliquer la distribution des eaux.

L'écueil à éviter dans cette partie de la géographie physique est l'énumération fastidieuse des divisions et des subdivisions, des points culminants et des cols. Le maître fera sagement de se borner aux blocs principaux du relief, sans poursuivre dans leurs derniers détails les ramifications et les sous-ramifications. Il fera aussi des économies sur l'énumération des cols et des points culminants.

Entre l'orographie et l'hydrographie, il y a un lien nécessaire : c'est l'étude du régime des pluies, ou, en termes moins scientifiques, l'explication des causes qui déterminent la distribution des eaux pluviales et la formation des eaux fluviales. L'étude des terrains sera comme une dépendance de la précédente; on se préoccupera moins de leur constitution et de leur âge que de l'influence qu'ils exercent sur le ruissellement des eaux. On complétera ce chapitre par quelques indications sur les lacs ou groupes de lacs qui, dans certaines régions, ralentissent les crues, régularisent le débit, transforment les torrents en rivières.

C'est alors seulement que l'hydrographie sera introduite et elle

(1) O. Frick, *Typische Dispositionen aus dem geographischen Unterricht zur Betrachtung* : a) von ganzen Erdteilen, b) von einzelnen Ländern, dans les *Lehrproben und Lehrgänge*, 4, p. 87-100.

(2) *Instructions françaises*, p. 521 et suiv.

tirera de ces premières notions tous ses éléments d'intérêt. Connaître la direction d'un fleuve, ce n'est pas connaître le fleuve. La rapidité de son cours, la régularité de son débit, la fréquence de ses débordements, l'encaissement de son lit, l'orientation et l'aspect de sa vallée, enfin et ce qu'on pourrait appeler les accidents de son voyage, les *pertes*, les *rapides*, et le régime de son embouchure, estuaire ou delta, tout cela doit tenir une place, la plus large place, dans l'hydrographie. On prendra utilement le temps nécessaire à ces explications et à ces descriptions, sur l'énumération des cours d'eau dont il n'y a rien à dire. On ne se croira nullement obligé de mentionner une rivière sans importance, parce qu'elle arrose une ville sans notoriété.

On appliquera enfin les mêmes règles à la description des *côtes et des mers*. Leur nature, leur relief, les modifications qu'elles ont pu subir, car elles ont leur histoire physique, feront l'intérêt de cette étude. Ici encore, les détails doivent être choisis avec soin. Il est bien entendu qu'on renoncera, par exemple, aux longues listes de caps, pour se borner à ceux qui marquent une puissante saillie du rivage, le pied d'une grande chaîne de montagnes, ou qui supportent l'effort des courants et forment comme des pierres d'angle d'un continent.

Il manque à la géographie physique ainsi exposée un dernier chapitre; ce chapitre, qui servira de transition pour passer à la géographie économique et politique, sera consacré à la *climatologie*. Réduisons ce mot, trop ambitieux pour notre enseignement, à ses modestes proportions. Il y aurait peu de profit à s'attarder dans la classification toujours un peu artificielle des *climats* locaux. Mais la distinction entre les climats humides ou secs, les climats tempérés ou excessifs, avec la raison de ces différences, exposée sans grand appareil scientifique, sera la conclusion nécessaire de tout ce qui précède; et, sans encombrer les cartes de lignes isothermes, isochimènes et isothères, un maître saura toujours expliquer, par l'altitude, l'orientation des vallées, le voisinage de la mer, pourquoi, sous le même degré de latitude, deux pays peuvent soumettre à des conditions très différentes la végétation et la vie humaine.

2° *Géographie économique*. — La première chose à faire est de replacer le producteur dans son milieu naturel et de mettre bien en évidence le lien qui rattache les faits économiques aux phénomènes physiques. Pas une notion qui ne puisse, qui ne doive être introduite logiquement, subordonnée à sa raison d'être, accompagnée de son *pourquoi*.

Et cela même détermine le départ à faire entre ces notions : pour la production *agricole*, il conviendra de se borner aux végétaux qui caractérisent l'altitude, le climat, la nature du sol, ou à ceux qui constituent essentiellement la richesse d'un pays. La Beauce, par exemple, produit autre chose que du blé : pour l'enseignement, la

Beauce est un pays de blé. Les rizières de Lombardie font songer à celles de la vallée du Gange et s'expliquent par les mêmes agents physiques. L'absence de tel ou tel produit, celle de la végétation arborescente dans certaines plaines, steppes ou pampas, est parfois aussi caractéristique.

Pour l'*industrie*, une classification raisonnée sera fort utile; les matériaux que le sol, le règne végétal et le règne animal fournissent à l'homme, leur transformation en vue des différents besoins de l'existence en détermineront les règles générales. Quant à l'énumération, même règle que plus haut. On fait de tout presque partout; mais le maître retiendra seulement, pour chaque région, les industries qui sont comme les fruits du sol; en les localisant, il n'oubliera pas de les expliquer; et lorsqu'il les aura groupées sur certains points de la carte, il se croira tenu de justifier leur groupement. Parfois, il se trouvera en présence d'une richesse manufacturière qui semble donner un démenti à ces lois générales; il s'y attachera, car l'exception n'est ni moins intéressante, ni moins explicable que la règle. Pour la Suisse, par exemple, qui a su devenir une puissance industrielle en dépit de la nature, il cherchera dans les conditions politiques et sociales de cette nation, dans le régime de ses échanges, la raison de ce que Foncin a justement appelé « une merveille économique ».

L'étude de la géographie *commerciale* est en somme celle des grands marchés, des produits qui s'y échangent, des voies de communication qui les desservent. L'importance de ces grands marchés, maritimes ou autres, est toujours déterminée par des conditions physiques que le professeur saura mettre en lumière. Quant aux voies et aux moyens de communication, routes, canaux, chemins de fer, lignes de navigation, télégraphes, il en sera sobre; il s'attachera au principal.

Ce sera chose excellente de faire une place à part aux créations qui attestent, à notre époque, un redoublement de l'activité et de la hardiesse humaines, comme les percements de montagnes ou d'isthmes, comme le chemin de fer du Pacifique, le chemin de fer transcasprien, la grande ligne télégraphique d'Australie.

Les chiffres ont aussi leur place marquée dans cette étude. Mais l'abus de la *statistique* serait aussi fâcheux que celui de la nomenclature. Les évaluations numériques seront donc rares; on les donnera surtout pour établir des relations. Elles ne vaudront que par la comparaison. Il n'est pas nécessaire de faire connaître la production houillère de tous les États européens; mais il y aura un grand intérêt à comparer la production houillère de l'Angleterre avec celle de toute l'Europe et avec celle de la Belgique.

3° *Géographie politique*. — Cette règle touchant les chiffres

trouve aussi son application dans la géographie politique. Les données numériques relatives à la population, à la race, à la langue, à la religion des divers États, peuvent être fournies avec la description de chaque État; pour quelques-uns, elles ont une importance capitale. On ne saurait rien politiquement de l'Autriche-Hongrie, si l'on ignorait la proportion des races qui la constituent. Mais ces éléments devront toujours être rapprochés les uns des autres, dans un tableau général établi de préférence à la fin de chaque cours.

Sur d'autres points, il devient presque impossible de formuler des règles. Par exemple, vingt raisons différentes et diversement excellentes peuvent déterminer le choix que le maître fera entre les villes pour peupler la carte physique, raisons économiques ou politiques, vieux souvenirs ou événements du jour, site pittoresque ou richesse artistique. L'important est qu'il ait une raison, qu'il la dise ou plutôt qu'il la montre; là, surtout, se révélera son talent d'enseignement. C'est encore à l'étendue de ses connaissances, à son savoir bien digéré qu'il faut s'en rapporter pour choisir et surtout pour exclure dans l'énumération des divisions politiques. Placer sur la carte d'Angleterre tous les comtés anglais, ce serait enseigner, au lieu de la géographie d'Angleterre, un jeu de patience. Mais un maître expérimenté sait pour quelles raisons il devra mentionner au moins les noms d'York, de Kent, de Cornouailles. Nous n'avons que faire de la liste complète des vingt-six États allemands, tandis que les provinces prussiennes, simples subdivisions pourtant, apparaissent comme autant de chapitres d'histoire: les noms des provinces italiennes ne nous disent rien; mais ceux des vieilles régions italiennes, qui ne sont plus qu'un souvenir, nous en apprennent trop pour qu'on les laisse oublier. De même, en Suisse, il faudra bien tirer de pair le Valais, qui est quelque chose, et le canton de Berne, qui est quelqu'un.

4° *Géographie historique*. — Ce qu'on aura fait pour les villes et les provinces, il va sans dire qu'on le fera pour les États. Toute la géographie politique n'est pas dans l'*Almanach de Gotha*. Plus que tout le reste, dans le tableau du monde, les nations sont des personnes: on ne saurait se dispenser de définir leur caractère et leur rôle. C'est de cette façon qu'il convient d'entendre la géographie historique.

L'ordre logique dont on vient de voir les avantages, n'est pas si inflexible qu'on n'y puisse déroger. On a fait observer avec raison que, dans les classes enfantines, là où il faut surtout décrire et frapper l'imagination, il vaut quelquefois mieux aller de la mer à la terre, de la vallée à la montagne, et convier les attentions à une espèce de voyage d'exploration qui les tiendra en éveil. Et cette méthode peut être encore utilement employée dans les vues d'ensemble, dans les

éléments de géographie générale qui, précédant la description particulière des régions, sont comme la prise de possession d'un continent. Rien d'absolu non plus ne peut être dit au sujet de la proportion qu'il convient de donner à chacun des trois ordres, physique, économique, politique. Tout dépend du sujet qu'on traite, du degré de maturité de ceux pour qui on le traite.

EMPLOI DU MANUEL. — Est-il nécessaire d'ajouter qu'on doit se garder de faire apprendre par cœur le texte du manuel? Ce qu'il importe de faire pénétrer dans l'esprit des élèves, ce ne sont pas des kyrielles de noms propres, mais des faits importants et féconds (1).

§ 7. — Le tracé des cartes.

MÉTHODE. — Comment enseigne-t-on le tracé d'une carte? On fait remarquer aux élèves l'étendue et la forme générale du pays; on indique les points dont il faut connaître la position relative pour qu'en les réunissant on obtienne sensiblement le contour à tracer; on fait marquer ces points, et l'on invite les élèves à les réunir par un trait vigoureux, en tenant compte des principales déviations seulement (2). On se contente donc de demander à l'élève les grands traits, les formes générales : le reste, c'est du luxe.

Certains professeurs ont imaginé des réseaux, des polygones, des angles compliqués dans lesquels l'élève inscrit la forme du pays demandé. Ils multiplient à plaisir les difficultés, en forçant à retenir à la fois une forme artificielle et la forme réelle, qui, seule, devrait être gravée dans la mémoire visuelle de l'élève (3). La figure la plus simple et la plus généralement employée, c'est le carré; mais elle est factice, arbitraire, sans relation de construction avec les cartes des pays limitrophes. Tient-on au système des carrés, on peut en corriger les inconvénients en la combinant avec la méthode des méridiens et des parallèles, qui donne au tracé des cartes une base scientifique immuable (4); cependant, rien de mieux que de se contenter des méridiens et parallèles, comme le recommande Schiller.

(1) Horner, p. 50.

(2) Aubert, *Cours de pédagogie et de méthodologie*, p. 251.

(3) Schrader, *Quelques mots sur l'enseignement de la géographie*, p. 31. Cf. l'article *Cartographie*, dans le dictionnaire de Buisson, t. 2, p. 341.

(4) Cox (*Cartographie nationale*, Namur, Wesmael-Charlier) et Roland (*Cartographie*, id.) substituent à l'usage des carrés arbitraires l'emploi des méridiens et des parallèles. Jacquemin (*Cartographie*, Gand, Vanderpoorten) recourt à une suite de diagrammes composés de figures géométriques, carrés, rectangles et triangies, et traçant sensiblement la forme générale sur laquelle viennent se greffer les contours des pays à représenter. Capelle (*Croquis cartographiques*, Liège, Dessain) emploie quelques grands carrés et leurs divisions pour faire comme le squelette du croquis. Buisseret (*Exercices de géographie*, Bruxelles, Société belge de librairie) marque les méridiens et les parallèles, ainsi que

Les élèves dessinent les cartes soit sur les tableaux noirs qui couvrent une partie des murs de certaines classes ou bien des corridors, soit sur leur ardoise, soit, plus tard, sur une feuille de papier. Dans ce cas, ils représentent, au crayon bleu, les cours d'eau, et au crayon bistre le relief du sol.

CARTES DE MÉMOIRE. — On ne peut espérer que tous les élèves soient en état de reproduire de mémoire les cartes qu'ils esquissent en classe. Les meilleurs d'entre eux en oublieront vite plus d'une. Il n'y a pas là grand mal, dit Schiller, puisque cet exercice n'a d'autre but que de leur apprendre à faire usage des cartes. Ainsi se préparent en Allemagne, dès le gymnase, les futurs officiers, qui, au milieu d'un pays étranger, choisiront, grâce à leurs cartes, les positions stratégiques les plus avantageuses.

§ 8. — Les répétitions, les rédactions et les exercices d'élocution.

IMPORTANCE. — Les répétitions sont très importantes. Deux exercices sont particulièrement à recommander : les voyages et les comparaisons.

VOYAGES. — Les *voyages* intéressent beaucoup les élèves. Il faut les rendre *pratiques* en faisant décrire les pays et les villes, en demandant d'énumérer les marchandises que chaque ligne de chemin de fer ou chaque bateau est censé transporter d'après les produits du sol ou les besoins des localités desservies (1).

COMPARAISONS. — Les *comparaisons* sont, comme en histoire, extrêmement utiles. Ainsi, on compare le cours lent, sinueux et égal de l'Escaut, qui descend d'une faible altitude et ne traverse que des plaines argileuses, au cours plus rapide de la Meuse, dont l'origine a

quelques points de repère, des accidents, des côtes, des parties de cours d'eau, des villes, des traits de relief. A signaler encore L. Evrard, *Méthode nouvelle de cartographie d'études*, Anvers, 1907, qui donne un moyen commode de tracer rapidement avec une exactitude suffisante, un réseau de méridiens et de parallèles. — L'Allemagne est fort bien outillée; je me contente de citer Debes, *Zeichenatlas*, Leipzig, Wagner; Straube, *Methodischer Handatlas zum Kartenzeichnen*, Berlin; Hofmann, *Repetitions-atlas*, Gera, Issleib et Rietzschel; Uhlenhuth, *Relief-atlas*, Heilbronn, Henninger. — Voyez Günther, *Geographisches Zeichnen*, dans l'Encyclopédie de Rein, 2^e vol., 2^e partie, p. 583; Gelesch und Sauter, *Kartenkunde geschichtlich dargestellt*, Stuttgart, 1894; Zondervan, *Allgemeine Kartenkunde, ein Abriss ihrer Geschichte und ihrer Methoden*, Leipzig, 1901; Meyer, *Das Kartenzeichnen im ersten Kursus des geographischen Unterrichts*, dans les *Lehrproben*, 30, p. 47 et suiv.; 33, p. 1 et suiv.; le même, *Zum freihändigen Entwurf einer Skizze Frankreichs*, id, 57, p. 98; Gerland, *Zur Technik des Kartenzeichnens*, 70, p. 96 et suiv.; Hassert, *Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht (Korrespondenzblatt für die gelehrten und Realschulen Württembergs, 1901).*]

(1) Alexis, *Méthodologie*, p. 115 et suiv.

une altitude plus considérable, et qui a un débit capricieux et insuffisant, et des crues soudaines. On oppose ici la basse Belgique, avec ses plaines sablonneuses, uniformes, à peine supérieures au niveau de la mer, ses cours d'eau profonds et navigables; là, la haute Belgique, avec son sol tourmenté, ses plateaux élevés, couverts de forêts, ses vallées encaissées, ses rivières larges, rapides et plus profondes (1). — De même, on compare le Pô et le Gange, le Wésér ou l'Elbe et les fleuves de l'Europe orientale et de l'Asie, la forme de la péninsule hispanique et celle de l'Asie Mineure; on signale les analogies de climat, d'aspect, de mœurs entre divers pays; on montre, dans différentes contrées, l'identité des causes amenant des résultats analogues, etc. (2).

OCCASIONS MULTIPLES. — Les répétitions ne se font pas seulement dans les heures réservées à la géographie, mais encore pour ainsi dire à chaque instant. Je ne parle ni de l'histoire, ni des sciences naturelles, où la nécessité des digressions géographiques saute aux yeux; j'ai en vue ici la lecture des textes français, flamands, allemands, anglais, latins et grecs. Dès que la géographie est nécessaire à l'intelligence d'un texte, une carte est déroulée et expliquée devant les élèves (3).

RÉDACTIONS. — N'oublions pas de donner, de temps à autre, des rédactions tirées de la géographie: par exemple les avantages et les inconvénients des fleuves, des vents, etc.; l'homme dans sa lutte avec la nature; les voies de communication; un voyage, etc. (4).

EXPOSÉ ORAL. — L'exposé oral ne doit pas être oublié dans l'ensei-

(1) Courtois, *Notes d'inspection*, dans la *Tribune scolaire*, 1900, p. 168.

(2) De la comparaison à la généralisation, il n'y a pas loin. Nous devons mettre les esprits en défiance contre les généralisations hâtives, surtout en géographie: comme il n'y a pas deux hommes de ressemblance parfaite, il n'y a pas non plus, en géographie, de situations absolument identiques. Il suffit de cette affirmation, pour qu'aussitôt surgissent à l'esprit des faits et encore des faits géographiques qui en attestent la vérité. C'est l'absence de sels calcaires dans les eaux de la Vesdre et de la Gileppe qui explique l'industrie drapière à Verviers; dans les Flandres, la Lys non plus n'a pas de sels calcaires, et sur ses bords on ne fabrique pas du drap, mais de la toile blanche. On dit que les pays baignés par la mer ou l'océan (Iles britanniques, Japon, etc.) sont les plus favorisés: mais si le Nord de l'Afrique a pu produire la fortune de Carthage, la côte Ouest, dont le littoral est trop bas, n'a jamais eu de port remarquable. Les pays riches facilement accessibles par la mer (Canada, République Argentine, Japon, Chine), attirent les industriels et commerçants étrangers: la partie sud-orientale de l'Australie, — si abondamment pourvue par la nature, — dont la côte paraît ouverte à tous, demeure cependant une région fermée à l'étranger, par les dispositions du code sur l'immigration. (A. Flament, *Humbles propos*, p. 167).

(3) Potel, *L'enseignement de la géographie*, p. 600: « Un professeur allemand ne conçoit pas qu'il soit possible de lire la vie de Thémistocle sans mettre sous les yeux des élèves la carte de l'Attique. » Cf. Horner, p. 54-56.

(4) Stauber, p. 94. Alexis, *Méthodologie*, 2, p. 106, donne, par exemple, comme sujet: faire voir l'influence que les conditions physiques du sol et du climat ont exercée sur la densité de la population de la 1^{re}, 2^e et 4^e zone de la Belgique.

nement de la géographie. J'ai entendu, à Giessen, en 5^e, deux élèves nous dire, du haut de l'estrade, ce qu'ils savaient, l'un des dunes, l'autre des digues. Avant de commencer, ils ont indiqué leur plan ; pour les dunes : 1^o l'origine ; 2^o la composition ; 3^o l'utilité ; pour les digues : 1^o l'origine ; 2^o la forme extérieure ; 3^o l'utilité. Comme dans toutes les leçons de ce genre, les élèves et le professeur ont présenté leurs observations à la fin de l'exposé.

TABLE DES MATIÈRES

	PAGES
PRÉFACE	V

PREMIÈRE PARTIE.

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

CHAPITRE I^{er}.

Les principes fondamentaux.

Premier principe. — L'enseignement doit être exact et solide	1
Deuxième principe. — L'enseignement doit provoquer constamment l'activité mentale des élèves et constituer une véritable gymnastique intellectuelle.	2
Troisième principe. — Le travail intellectuel doit être en rapport avec les forces intellectuelles et physiques des élèves	3
Quatrième principe. — L'enseignement sera simple et élémentaire	4
Cinquième principe. — L'enseignement sera gradué et coordonné.	5
Sixième principe. — L'enseignement sera intuitif	5
Septième principe. — L'enseignement sera lent et répétitif, tout en étant varié	12
Huitième principe. — L'enseignement doit être soumis au principe de la concentration.	13

CHAPITRE II.

Les formes d'enseignement	19
---------------------------	----

CHAPITRE III.

Les devoirs scolaires	37
-----------------------	----

CHAPITRE IV.

Les compositions et les distributions de prix	42
---	----

CHAPITRE V.

La préparation des leçons	48
---------------------------	----

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE

CHAPITRE I^{er}.

	PAGES
La langue maternelle	55
§ 1. — La grammaire	56
§ 2. — L'orthographe et le rôle de la dictée	70
§ 3. — Le vocabulaire	77
§ 4. — L'explication des auteurs	77
§ 5. — Les lectures à domicile	91
§ 6. — Les préceptes de littérature.	92
§ 7. — La lecture et la récitation	94
§ 8. — La rédaction.	98
§ 9. — Les exercices d'élocution	129

CHAPITRE II.

	PAGES
Le latin	135
§ 1. — La grammaire	136
§ 2. — Le vocabulaire	146
§ 3. — La version	158
§ 4. — Le thème.	168
§ 5. — La composition.	182
§ 6. — La conversation	184
§ 7. — La versification.	185
§ 8. — La lecture des auteurs latins	186
A. Principes généraux	186
B. Conditions d'admissibilité des auteurs	224
C. Auteurs discutés	225
1. Salluste	225
2. Quinte-Curce	226
3. Pline le Jeune	226
4. Tacite	228
D. Interprétation spéciale des auteurs admis généralement	231
1. Cornélius Népos	231
2. César	234
3. Tite-Live	244
4. Cicéron	248
5. Phèdre	265
6. Ovide	266
7. Virgile	270
8. Horace	274

CHAPITRE III.

	PAGES
Le grec.	284
§ 1. — La grammaire	284
§ 2. — Le vocabulaire	288
§ 3. — Le thème.	288
§ 4. — La lecture des auteurs	289
A. — Auteurs admis	289
B. — Auteurs discutés	291
1. Arrien	291
2. Plutarque	291
3. Lucien	292
C. — Interprétation spéciale des auteurs admis	293
1. Xénophon	293
a) L'Anabase	293
b) Faut-il lire dans nos collèges la Cyropédie et les Helléniques?	304
2. Hérodote	305
3. Démosthène	317
4. Homère	327
5. Sophocle	358
§ 5. — L'emploi d'une chrestomathie	364

CHAPITRE IV.

	PAGES
Les langues vivantes.	372
§ 1. — But.	372
§ 2. — Exposé général de la méthode directe ou intuitive	374
§ 3. — L'enseignement grammatical	398
§ 4. — Les exercices écrits	401
§ 5. — La lecture d'une chrestomathie et des auteurs	406
§ 6. — L'orthographe et l'écriture	415
§ 7. — La correspondance interscolaire internationale	415
§ 8. — Les récréations, les séances de conversation, les représenta- tions théâtrales et les voyages de lectures	417
§ 9. — Résumé	420

CHAPITRE V.

	PAGES
L'histoire.	422
§ 1. — Le programme	422
§ 2. — Conditions pédagogiques d'un bon enseignement historique	430
§ 3. — La leçon d'histoire.	439

	PAGES
§ 4. — Les répétitions	445
§ 5. — Les travaux écrits	447
§ 6. — Canevas d'une leçon d'histoire.	448

CHAPITRE VI.

La géographie.

§ 1. — Observations préliminaires	458
§ 2. — Le programme	459
§ 3. — La méthode synthétique et la méthode analytique	462
§ 4. — Les conditions d'un bon enseignement	462
§ 5. — L'emploi des cartes	467
§ 6. — La leçon de géographie	470
§ 7. — Le tracé des cartes	475
§ 8. — Les répétitions, les rédactions et les exercices d'élocution.	476

VERIFICAT
2007

VERIFICAT
1987



VERIFICAT
2017