

MÉTHODOLOGIE

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

J. L. L...

F. COLLARD

Professeur à l'Université de Louvain

63634

63634

MANUEL

DE

MÉTHODOLOGIE

DE

L'ENSEIGNEMENT MOYEN

TROISIÈME ÉDITION

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

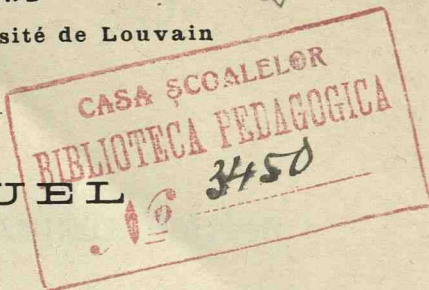


BRUXELLES

Maison d'Édition Albert DE BOECK

265, Rue Royale, 265

1923



135430

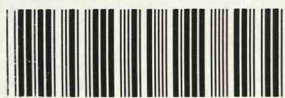
260539

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ
BUCUREȘTI

COTA 63634

56

B.C.U. Bucuresti



C135430

RC 85/03



PRÉFACE DE LA PREMIÈRE ÉDITION

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 TROISIÈME ÉDITION

En publiant la troisième édition de mon manuel, je ne me suis pas contenté de le mettre complètement à jour; j'ai cru devoir y apporter d'assez nombreux changements: d'une part, j'ai multiplié les conseils pratiques, que je dois à mon expérience personnelle, et j'ai augmenté le nombre des leçons-modèles; d'autre part, pour éviter des frais d'impression trop élevés, je n'ai plus donné une bibliographie complète; j'ai supprimé beaucoup de notes qui n'intéressaient pas la plupart des lecteurs, et j'ai renoncé à quelques discussions qui avaient perdu de leur actualité.

Louvain, janvier 1923.



BIBLIOGRAPHIE (1)

L. HAUSTRATE et A. LABEAU, *Cours complet de pédagogie*, 4^e édition, Bruxelles, 1912.

E. DÉVAUD, *Guide de l'enseignement primaire théorique et pratique*, Fribourg, 1917.

F. COLLAED, *La pédagogie à Giessen*, Louvain, 1893. — *Quelques mots sur l'enseignement de la grammaire française*, Bruxelles, 1895. — *L'art d'interroger*, 4^e édition, Bruxelles, 1919. — *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 3^e édition, Bruxelles, 1903. La première édition contenait un coup d'œil sur les principales méthodes suivies dans l'enseignement des langues vivantes. — *La pédagogie au XX^e siècle ; ce qu'elle est et ce qu'elle sera*, Bruges, 1920. — *Pédagogie vécue*, Liège, 1921-1922.

A. MATTHIAS, *Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten*, 5^e édition, Munich, 1918.

A. SCHEINDLER, *Praktische Methodik für den höheren Unterricht*, Vienne, 1912.

H. SCHILLER, *Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten*, 4^e édition, Leipzig, 1904.

W. SCHRADER, *Erziehungs und Unterrichtslehre*, Leipzig, 6^e édition, Berlin, 1907.

Handbuch für Lehrer höherer Schulen, Leipzig, Teubner, 1906.

O. JÄGER, *Aus der Praxis, Ein pädagogisches Testament*, 2^e édition, Wiesbaden, 1885. — *Lehrkunst und Lehrhandwerk*, Wiesbaden, 1897.

(1) Je ne cite ici que les ouvrages dont je recommande spécialement l'étude. Dans les notes, on trouvera encore quelques travaux énumérés. La première et la seconde édition de mon manuel contiennent une bibliographie complète.

Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Oesterreich, 2^e édition, Vienne, 1900.

J. LOOS, *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*, 2^e édition, 2 vol., Vienne, 1910.

W. REIN, *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik und Didaktik*, 10 vol., 2^e édition, Langensalza, 1903-10.

E. M. ROLOFF, *Lexikon der Pädagogik*, Freiburg i. B., 5 vol., 1913-1917.

Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire classique, Paris, 1890.

Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire, Paris, Delagrave (sans date).

PASSARD, *La pratique du Ratio studiorum pour les collèges*, Paris, 1896.

BAINVEL, *Causeries pédagogiques*, Paris, 1898.

P. FÉRON, *L'enseignement du latin d'après les vues de la pédagogie allemande*, Tournai, 1889. — *Méthodologie complète du latin*, 2 fascicules sur l'enseignement formel du latin, Tournai, 1897 et 1899.

M. BRÉAL, *De l'enseignement des langues anciennes*, Paris, 1891.

J. BEZARD, *Comment apprendre le latin à nos fils*, Paris, 1914.

D. JAQUET, *De l'enseignement du latin*, Aarau, 1896.

R. HORNER, *Quelques directions pour l'enseignement du latin et du grec*, Paris, 1895.

SAX, *De la manière d'enseigner le latin*, Luxembourg, 1881.

ECKSTEIN, *Lateinischer und griechischer Unterricht*, 2^e édition, Leipzig, 1887.

P. DETTWEILER, *Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts*, 3^e édition, Munich.

A. SCHEINDLER, *Methodik des Unterrichts in der lateinischen Sprache*, Vienne, 1913.

F. CRAMER, *Der lateinische Unterricht*, Berlin, 1919.

P. DÖRWALD, *Didaktik und Methodik des griechischen Unterrichts*, Munich.

A. SCHEINDLER, *Methodik des Unterrichts in der griechischen Sprache*, Vienne, 1915.

R. HORNER, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les collèges*, Fribourg, 1895.

O. JÄGER, *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts*, 2^e édition, Munich.

A. KIRCHHOFF et S. GÜNTHER, *Didaktik und Methodik des Geographienunterrichts*, 2^e édition, Munich.

J. MÜLLNER, *Methodik des geographischen Unterrichts*, Vienne, 1912.

CH. SCHWEITZER et E. SIMONNOT, *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, 1917.

CH. SIGWALT, *De l'enseignement des langues vivantes*, 2^e édition, Paris, 1913.

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.

HARTMANN, *Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht*, Wien, 1895. — *Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*, Leipzig, 1897.

F. GLAUNING, *Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts*, 3^e édition, Munich.

W. MÜNCH, *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*, 3^e édition, Munich.

PREMIÈRE PARTIE

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

CHAPITRE PREMIER

LES PRINCIPES FONDAMENTAUX

L'énumération des principes didactiques est généralement bien longue dans nos manuels de pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire. 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, solide et éducatif.

EXACTITUDE. — 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.

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

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, pour les *faire trotter devant lui*, selon l'expression de Montaigne (2) : 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 (3), *au centre de la classe*, tandis que le maître est à la circonférence.

Grâce à *la méthode active*, — c'est le nom donné à cet enseignement — l'élève n'est pas un vase, un récipient qu'il s'agit de remplir ; il est plein de vie ; il collabore avec le maître ; il prend l'habitude de réfléchir et de parler ; il trouve de la joie dans l'étude. On ne lit plus dans ses cahiers ces bévues qui prouvent que sa pensée était absente quand le professeur dictait. Ce n'est pas lui qui écrira, comme un petit Français : « On a dit que La Fontaine était *notre mère* (notre Homère), » ou bien « on a dit que La Fontaine

(1) F. Collard, *Histoire de la pédagogie*, Bruxelles, 1920, p. 522.

(2) F. Collard, même ouvrage, p. 69.

(3) F. Collard, même ouvrage, p. 490.

était *notre maire* ». Les élèves qui cherchent « à tout prendre » pendant que le professeur parle, n'ont pas le temps de comprendre ce qu'ils écrivent; ils ne s'y efforcent pas; ils acceptent les pires absurdités.

Une fois la méthode active en honneur, la classe devient un lieu d'exercice, et l'étude n'est plus guère que la répétition du travail de la classe. 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 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 fatigue 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 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. Evitez 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.

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

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 : il lui apprend, en effet, à voir 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.

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 (1), etc. Ce qui importe ici, ce n'est point le nombre, mais bien la valeur et l'emploi des moyens intuitifs. On les choisira avec discer-

(1) 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*, 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'Ecole 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. »



135430

nement 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 (1). »

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.

On doit se garder de passer les photographies de main en main. Le professeur s'expose à provoquer un bruit indescriptible ; il doit sans cesse veiller à ce qu'on ne s'arrache pas les photographies, et c'est presque miracle si, à force de se bousculer et de vouloir voir plus vite, les élèves n'en rapportent pas au maître les lamentables morceaux. Le maître essaie d'endiguer cette turbulence ; mais il y a toujours celui qui proteste contre le camarade qui garde trop longtemps l'image convoitée, celui qui la lui ôte de force, celui qui, dépossédé, se répand à son tour en reproches et en exclamations (2).

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.

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 ou à expliquer, un exemple d'un fait grammatical, un mot

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

(2) J. Galzi, *La femme chez les garçons*, Paris, 1919, p. 65.

à décomposer, à rendre frappante, par un dessin, certaine faute commise par les élèves dans leurs devoirs, 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 continué 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. »

Dans certaines écoles, les murs de la classe ou des corridors sont couverts de tableaux noirs : tous les élèves y font en même temps des exercices sous la direction du maître. Dupanloup déjà fait l'éloge de ce procédé : « J'ai connu, dit-il (1), une classe présidée par un professeur intelligent, dont les murs étaient littéralement tapissés de tableaux noirs ; chaque élève avait le sien, et tous y écrivaient les exercices de déclinaisons, de conjugaisons, d'orthographe, d'analyse, etc. Le travail terminé, le maître corrigeait à haute voix : chacun suivait sur son petit tableau, la craie à la main, marquait les fautes et opérait les changements nécessaires. Le maître venait ensuite, donnait à chaque tableau un dernier coup d'œil et faisait une dernière correction ».

Sans demander que les quatre murs de toute classe soient garnis de tableaux noirs, il est nécessaire que les maîtres disposent d'un *large* tableau noir, placé au-dessus de l'estrade, bien en face des élèves. Un tableau noir sur chevalet, facile à déplacer, serait en outre fort utile dans chaque classe (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.

(1) F. Collard, *Histoire de la pédagogie*, p. 348.

(2) Ch. Charrier, *Pédagogie vécue*, Paris, 1921, p. 63.

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

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. Des maîtres écrivent tour à tour à droite, à gauche, en haut, en bas : c'est un vrai désordre où l'élève se perd.

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. Les maîtres ne suivent pas souvent ce conseil, et ils ne s'aperçoivent pas de leurs fautes d'orthographe.

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

Au lieu d'écrire lui-même au tableau, le professeur peut, dans certains cas, envoyer un élève au tableau noir, de préférence un bon élève, qui écrit sous sa dictée. Il est plus sûr, le cas échéant, de la discipline.

PROJECTIONS LUMINEUSES ET CINÉMATOGRAPHIQUES. — Comme moyen intuitif, on a introduit dans ces dernières années *les projections*. Les avantages 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.

A côté de ces grands avantages, les projections présentent plus d'un inconvénient ; elles nécessitent un local spécial et généralement obscur ; elles ne permettent pas de figurer l'objet au moment même

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

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. 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.

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 (1). « 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 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 ; ou bien encore on recourra soit à une comparaison bien choisie, soit à une description claire et animée.

(1) Thomas, article cité, p. 495.

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 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, affine et fortifie le goût ; mais il n'en abusera jamais.

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 affermit d'abord le savoir de l'élève ; elle fait disparaître ensuite de son esprit des lacunes qu'une première étude y avait laissées ; le temps de la revision est enfin comme un temps d'arrêt, une halte : il est bon de s'arrêter de distance en distance, ne serait-ce que pour reprendre haleine.

La revision profite au maître lui-même. Elle lui permet de con-

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

trôler son propre enseignement et d'en vérifier la valeur, les parties solides et les parties faibles. Par elle, il peut se rendre aisément compte des points sur lesquels il n'a pas suffisamment insisté ou sur lesquels il n'a pas projeté une lumière assez claire (1).

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. Elles ne peuvent suffire. Il convient encore d'en faire 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. 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 encore examinés. C'est donc plus qu'une revue, c'est une étude nouvelle.

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.

(1) L. Dessaint, *Nouvelles pages de pédagogie pratique*, Paris, p. 74.

(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 Haustrate, p. 168).

Huitième principe.

L'enseignement sera intéressant, voire même attrayant.

DIVERSES ESPÈCES D'INTÉRÊT. — Il est aisé d'éveiller l'intérêt « empirique » par des exhibitions ou des croquis ou même des descriptions vives et animées; mais cet intérêt ne suffit pas : il faut faire appel à l'intérêt « spéculatif », qui dérive du besoin d'explication; en d'autres termes, il faut aller au-devant des « pourquoi » et des « comment » de l'enfant, l'exciter à formuler une réponse aux « pourquoi » et aux « comment » que nous leur demandons; en un mot, éveiller les facultés actives d'observation, de comparaison, de raisonnement. Finalement, on fera naître, chaque fois qu'on le pourra, l'intérêt « esthétique », que nourrit la contemplation de la beauté dans la nature ou dans les œuvres d'art ou dans les actions morales (1).

ATTRAIT (2). — On doit même, dans la mesure du possible, pousser plus loin et rendre l'instruction non seulement intéressante, mais encore attrayante. L'attrait se dégage tout naturellement des enseignements, si le maître sait les approprier à l'âge et aux forces de l'élève et si, en outre, il les lui présente sous une forme simple et, autant que possible, agréable. La répugnance manifestée pour une science ou pour une de ses parties est, a-t-on dit, une preuve qu'on l'a présentée à l'enfant ou trop tôt ou sous une forme maladroite. Le plaisir qui accompagne les actes est un stimulant à leur accomplissement, et il est bon, par conséquent, que l'instruction soit, je ne dis pas divertissante ou amusante, mais attrayante.

N'exagérons pas cependant et ne songeons pas à une éducation attrayante par artifices et subterfuges, mais bien à une éducation attrayante en son fond et en son esprit. Cette éducation ne dispense pas de l'effort; elle y prépare au contraire; elle y conduit. L'effort est alors joyeusement accepté. En pratique, le maître doit ménager l'effort afin de ne pas décourager l'élève et le rebuter. « La vie scolaire n'est pas, a dit fort bien M. Bernard (3), une course d'obstacles; c'est un entraînement progressif; c'est une gradation prudente des difficultés. Nous réclamons toujours l'effort de nos élèves, mais nous travaillons toujours à le rendre intéressant ».

(1) F. Collard, *Histoire de la pédagogie*, p. 510.

(2) F. Collard, *Histoire de la pédagogie*, p.p. 240, 291, 390 et 399.

(3) P. Bernard, *Comment on devient un éducateur à travers la vie scolaire*, Paris, p. 52.

Neuvième 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 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 *réflexion 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.

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; 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.

COUP D'ŒIL SUR LE SYSTÈME DE SCHILLER. — Telle est, en résumé, la question de la concentration dans l'enseignement. C'est Schiller (1) 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 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

(1) 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.

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 *husta*. 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, 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. 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.

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 : 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.

LES CENTRES D'INTÉRÊT. — On a tort de confondre parfois la concentration et les centres d'intérêt. Les exercices que je viens de recommander, ont pour but de rattacher occasionnellement, d'une façon simple et naturelle, diverses disciplines ; ils ne détruisent nullement l'unité d'un enseignement, en développant des « à côté », en faisant à fond des digressions ; ils sont simplement la suite de leçons antérieures.

Qu'entend-on en réalité par « centre d'intérêt » ? Voici. Autour d'un sujet, qui est le pivot, le centre même de l'enseignement pendant toute une journée, ou, le plus souvent, pendant toute une semaine, viennent se grouper, dit M. Charrier (1), des leçons et des devoirs aux notions concordantes. Le maître veut-il, par exemple, faire du *livre* le centre d'intérêt de son enseignement hebdomadaire, il choisira des dictées, des lectures, un morceau de récitation, un sujet de composition française ayant trait aux bienfaits de la lecture, des problèmes relatifs à l'achat et à la vente de livres ; il parlera, en histoire, de Jean Gutenberg ; en géographie, des grands centres d'imprimerie ; en sciences, de l'alliage employé pour la fabrication des caractères ; en dessin, il fera représenter un livre ouvert ou fermé.

Les leçons et devoirs qui se rattachent à un sujet commun, créent des associations d'idées et tendent à fixer les souvenirs dans la mémoire. Le sujet du centre d'intérêt, qui est le plus souvent un sujet d'actualité (par exemple, les vendanges, la moisson, le canon, l'avion), plaît d'ailleurs à l'enfant. Son esprit s'y porte et s'y arrête sans effort. Ce qu'il apprend ainsi, il le sait bien et le retient aisément.

Mais le système des centres d'intérêt a aussi des inconvénients. C'est toujours un peu arbitrairement que le maître arrête un sujet central ; en outre, l'enseignement doit apparaître, à la longue, un peu monotone à l'enfant et doit déterminer en lui la satiété ; enfin, ne prendre dans les programmes que ce qui convient à l'enseigne-

(1) Ch. Charrier, *Pédagogie vécue*, p. 84. L. Dessaint, *Nouvelles pages de pédagogie pratique*, p. 64-66.

ment du jour ou de la semaine, c'est rompre l'ordre logique dans lequel se présentent les différentes parties de ces mêmes programmes. Plus de leçons qui s'enchaînent — en histoire, par exemple. Au cours d'une série d'exercices sur le *livre*, le maître parlera de l'invention de l'imprimerie, mais laissera de côté l'invention de la poudre à canon et celle de la boussole, trois inventions qui caractérisent une époque et qu'il est logique de grouper. Pour la géographie, les sciences, même dissociation des sujets. Les programmes ne sont étudiés que par fragments, par lambeaux. Tout lien est brisé, et d'importantes lacunes résultent nécessairement de ces prélèvements successifs, qui ne sauraient aller jusqu'à l'épuisement complet des questions. En voulant éviter le décousu de l'enseignement, on arrive à produire le morcellement des programmes et à jeter la confusion dans l'esprit des élèves.

La pratique des centres d'intérêt offre toutefois quelques idées justes à retenir, les deux suivantes notamment : *a)* le souci d'une certaine concordance entre l'école et la vie ; *b)* la nécessité de la pénétration mutuelle des diverses matières du programme.

Bien que l'actualité ne doive pas diriger notre enseignement, il faut cependant nous en inspirer dans une certaine mesure, afin que nos leçons, au contact de la réalité, présentent ces deux caractères essentiels : la vie et l'intérêt. Et, en effet, depuis la rentrée de 1914, en France, la plupart des leçons : lecture, morale, composition française, histoire, géographie, dessin, sciences, arithmétique même, se rattachent naturellement aux faits de guerre, dont elles subissent l'aimantation. Mais ce sont les saisons et les travaux des champs, qui offrent les centres d'intérêt en quelque sorte permanents. Et combien est avisé le maître qui, par une glaciale matinée de décembre, fait choix d'un chapitre de lecture approprié, ou qui, en avril ou en mai, alors que la nature est en fête, fait lire un chapitre célébrant le renouveau ! Les élèves acquièrent ainsi une connaissance plus exacte du monde extérieur et se rendent mieux compte de l'influence qu'il exerce sur eux. Le choix du sujet de composition française peut, aussi logiquement que celui du chapitre de lecture, dériver du même centre d'intérêt (Exemples : *L'aspect de la nature en hiver ; l'aspect de la nature au printemps.*)

Avec l'application des centres d'intérêt, tous les enseignements sont reliés entre eux et se prêtent un mutuel appui. Une dictée, par exemple, est choisie dans le corps du chapitre qui vient d'être lu. La lecture prépare et facilite aussi, par surcroît, l'étude de l'orthographe ; elle peut même fournir le texte d'un exercice de vocabulaire, ainsi qu'une série d'exemples à l'appui de l'enseignement grammatical. L'histoire, sous peine de demeurer vague et fuyante,

n'est jamais enseignée sans le secours de la géographie. Un dessin libre vient illustrer un devoir de composition française.

Le système des « centres d'intérêt » rattache les matières les unes aux autres et en fait un ensemble solide; il contribue à donner à l'enseignement son armature.

Telles sont, en résumé, les réflexions que fait M. Charrier sur les « centres d'intérêt ». Après en avoir montré les avantages et les inconvénients, après avoir déterminé ce qu'on peut en retenir, il conclut qu'une application *totale* de ce système est possible aux cours préparatoire et élémentaire de l'école *primaire*; elle ne l'est pas aux cours moyen et supérieur. Mais une application *partielle* ne peut avoir, dans ces derniers cours, que d'excellents résultats. Il en est de même au collège. Là, la théorie des « centres d'intérêt » n'introduit pas seulement plus de vie et d'attrait dans l'école; elle donne aussi plus de cohésion et plus d'efficacité à l'enseignement; elle crée dans l'esprit des élèves de durables et fécondes associations d'idées. Mais ces « centres d'intérêt », on les retrouve mieux conçus dans la concentration telle que je la comprends. La concentration dont j'ai donné des exemples, offre les mêmes avantages, mais elle ne présente pas les mêmes inconvénients. Loin de morceler une discipline, elle s'attache à en constituer une forte unité, tout en s'inspirant toujours de l'actualité.

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 donner une explication qui ne saurait guère être trouvée au moyen du procédé heuristique, 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.

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'avisent 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,* tant au point de vue du fond qu'au point de vue de la forme, tenir compte de leur âge, de leurs connaissances, de leurs forces intellectuelles. Il aura soin que son langage soit simple, suffisamment approprié à son auditoire. Je ne saurais trop insister sur cette dernière remarque. J'ai constaté plus d'une fois qu'une leçon méthodiquement conduite manquait son but, parce que le professeur laissait se glisser dans ses phrases des mots dont les élèves ignoraient la signification. Parler à nos élèves de cinquième du cynisme de Cromwell, du style objectif, de la désinvolture de la belette, c'est s'exposer à n'être pas compris. On a constaté que les institutrices et les instituteurs qui ont enseigné dans des cours préparatoires et élémentaires, se reconnaissent généralement à un certain langage sobre et simple. La nécessité d'être entendus des jeunes gens les a munis d'un instinct spécial; ils savent se régler sur leur auditoire (1).

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

5° *Sa voix doit être claire, distincte, modérément élevée.*

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) P. Bernard, *Comment on devient un éducateur à travers la vie scolaire*, p. 253.

Tout exposé est *précédé* de questions qui relient la leçon précédente à la leçon du jour ; il est aussi *accompagné* de questions qui coupent judicieusement l'exposition, en faisant appel aux connaissances des élèves ; il est enfin *suivi* de questions qui permettent de s'assurer si les élèves ont compris et retenu les parties essentielles du développement. On a pu dire de cette sorte d'interrogation qu'elle est une sorte de vannage et de triage ; elle laisse envoler la paille et ne conserve que le grain. Elle a pour but également de récapituler et de relier entre eux les différents points de la leçon (1).

NOTION DE LA FORME SOCRATIQUE. — La forme socratique, dont la dénomination vient de l'usage qu'en faisait Socrate pour amener ses 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 (2), des points où il est utile de faire trouver par l'élève les choses qu'il doit remarquer : la valeur morale d'un fait, les 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

(1) Ch. Charrier, *Pédagogie vécue*, p. 41.

(2) Aubert, *Cours de pédagogie et de méthodologie*, 3^e édition, Bruxelles, 1911.

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.

L'art d'interroger. — **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 (1) 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,

(1) Vessiot, *De l'enseignement à l'école et dans les classes élémentaires des lycées et collèges*, 8^e édition, Paris, 1888, p. 384.

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 y réfléchir, une nouvelle question et de l'exprimer brièvement et clairement, voilà ce qu'on exige, avant tout, du professeur. 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.

Voyons, abstraction faite de toute division, comment les questions, prises isolément ou réunies, doivent être conçues (1).

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*.

(1) 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'autour et l'aigle prendre des œufs au nid où l'oiseau n'a pas encore pondu ? »

Elle demande des phrases complètes. On ne dira donc pas : L'Escout 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 forme, si elle est exprimée en termes d'un usage ordinaire, faciles à comprendre 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, 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.

Autre exemple. Pour obtenir la réponse : Liège se trouve sur la Meuse, on ne demandera pas : Où se trouve Liège? mais : Sur quel fleuve se trouve Liège? 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'Égypte? 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 faire naître l'ennui, tout en causant une perte de temps. — Il faut aussi bannir

les périphrases, les appositions, les propositions explicatives qui surchargent 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 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, 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 qu'elles suggèrent des réponses fausses : sur quel fleuve se trouve Toulouse?... sur le Rhône, sans doute?

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.

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. 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 à la fois *impératif* pour secouer les passivités et *interrogatif* pour marquer la différence entre la phrase qui questionne et celle qui expose, pour accentuer le mot principal sur lequel porte la question. Chez nous, les jeunes maîtres questionnent avec trop de précipitation, et ils n'accentuent pas suffisamment le mot interrogatif; en Allemagne, s'ils ne se surveillent pas, ils crient 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 lever le doigt, le professeur parcourt des yeux sa classe, puis il désigne un élève en l'appelant par son nom; 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.

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 (1) ; mais ce n'est pas chose si facile qu'on pourrait le croire, du moins quand on voit ce qui se passe 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, » a-t-on fait observer. 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 ; 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.

(1) Vessiot, p. 381.

En résumé, distribuez vos questions toujours avec tact et mesure. Tirez de vos élèves le meilleur parti. Dites-vous, avec M. Vessiot (1), 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'entretenir, 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. — Toute réponse doit être : 1° *exacte*, vraie, c'est-à-dire renfermant la vérité scientifique requise par la question.

(1) Vessiot, p. 386.

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° *Personnelle*, conçue par l'élève interrogé, 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.

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*?

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 phrase complète.

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.

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 continus, 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 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

(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.

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'auditoire 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 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*.

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 !

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, mais il n'interrogera pas avec trop de lenteur : il se produit, à ce moment-là, un silence pénible, pendant lequel l'inattention et l'ennui se glissent dans la classe.

2° Il n'interrompra pas un élève pour le corriger, mais il le laissera achever complètement sa réponse. En intervenant précipi-

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

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, rejettent 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.

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, 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 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 irréflexion; 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; 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'empresera 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. 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. 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. Je n'ai garde de tomber dans pareille exagération ; je suis 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) Boutroux, *De l'interrogation*, dans la *Revue pédagogique*, 1896, t. 1, 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. — À 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.

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 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 tout à fait 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, 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*. 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. Et afin que cette mesure soit efficace, je 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. 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 (1); les autres les font sans ardeur, d'une manière languissante, tout juste par acquit de conscience; ils ressemblent, en un mot (2), 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, 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 note, 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,

(1) Marion, *L'éducation dans l'Université*, Paris, p. 374.

(2) Idem, p. 371.

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? 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; car l'assistance, pour un élève faible, complète l'enseignement du maître. Nous constaterons immédiatement s'il y a eu fraude ou assistance, en demandant à l'élève d'expliquer ou de justifier certain passage de son devoir.

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 intrinsèque du travail. Si le professeur est trop exigeant, les élèves tricheront. Certes, il ne faut pas non plus donner des éloges immérités.

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.

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.

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, 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 déplaît aux routiniers, aux professeurs « vieux jeu », aux surveillants bourrés de pensums, 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 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 désorga-

(1) « J'ai connu, dit Baguet, 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 Baguet, *De l'enseignement moyen*, Bruxelles, 1874, p. 201.

nisation 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.

GENRE DE QUESTIONS. — Plus importante peut-être que le nombre des compositions, est la façon d'interroger : elle peut, à elle seule, 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° Les questions doivent s'adresser à la mémoire et au jugement. — 6° Evitez les questions vagues, peu précises. Que de fois ne voit-on pas des élèves perdre leur temps à développer des points que le professeur n'avait pas voulu comprendre dans sa question ! — 7° 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. — 8° 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'oublient 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) Aubert, *Cours de pédagogie*, p. 171.

CHAPITRE V

LA PRÉPARATION DES LEÇONS

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.

COMMENT FAIRE CETTE PRÉPARATION MÉTHODOLOGIQUE ? — 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.

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.

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 préciser le but spécial de sa leçon et 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.

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. La préparation *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, des exemples et le devoir.

La leçon finie, un bon maître fait son examen de conscience. A cet effet, il n'a qu'à suivre la marche méthodique de la discussion des leçons dans les séminaires pédagogiques. On sait, en effet, que dans la préparation pédagogique, cette discussion joue un rôle important. Ce serait se tromper grossièrement, compromettre tout un enseignement, que de se contenter de quelques remarques : une discussion méthodique et approfondie est de toute nécessité ; elle assure de rapides progrès dans la formation professionnelle ; car elle apprend à chacun à faire son examen de conscience pédagogique, à voir ses qualités et ses défauts.

Faire une bonne critique d'une leçon n'est pas chose aisée. Pour aider et guider l'élève, il importe, au début du moins, qu'il ait sous les yeux ou dans la mémoire, l'énumération des points qui doivent retenir son attention. Dès l'organisation de mes exercices, j'ai introduit la marche méthodique que voici (1).

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 matière était-elle en rapport convenable avec le temps disponible ? — La matière 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 ? — Les *applications* étaient-elles bonnes ? — Le *devoir* était-il en rapport avec la leçon ? — Toutes

(1) 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.

les parties de la leçon étaient-elles bien équilibrées? — En un mot, la leçon était-elle *une (unité didactique)?*

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

V. BUT ÉDUCATIF (point de vue physique, intellectuel et moral). — Qu'avez-vous remarqué à ce triple point de vue?

VI. 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?

Une fois habitués à apprécier une leçon d'une façon aussi complète, les étudiants doivent pouvoir dire en deux mots ce que vaut une leçon, quelle en est la qualité capitale, quel en est le défaut fondamental. Ce n'est pas toujours aisé pour eux; ils s'attachent à des détails, ils perdent de vue la chose principale. Voici, par exemple, une leçon qui avait pour objet un thème latin oral, précédé d'une répétition du vocabulaire et de la grammaire. La leçon faite, j'interroge les auditeurs: « D'un mot, dis-je, appréciez la leçon ». On me répond: « Elle a été vivante ». — « L'exercice a été bien mené ». — « Les faits grammaticaux ont été bien expliqués ». — « Laissons ces détails. Voyons la leçon dans son ensemble. Quel défaut accuse-t-elle? » — Pas de réponse. — « Quel en était l'objet? » — « Un thème » — « Quel était le but des deux autres exercices? » — Pas de réponse. — « Ils devaient préparer le thème, dis-je. Il fallait donc répéter les mots qui figuraient dans le thème, revoir les faits grammaticaux dont on

demandait l'application dans le thème. Or les trois exercices, quoique bien faits en eux-mêmes, étaient indépendants les uns des autres : les phrases du thème ne tenaient compte ni des mots revus dans l'exercice de vocabulaire, ni de la répétition des faits grammaticaux. La leçon manquait tout à fait d'unité, de cohésion, d'enchaînement. »

Voici un second exemple, une leçon de géographie. La critique fut faite par des professeurs : l'un loua la clarté de l'exposition, un autre la facilité de l'élocution ; on sembla d'accord sur le mérite, mais on ne vit pas que le professeur avait décrit et dessiné le cours des fleuves à rebours, en partant de l'embouchure. On fut fort étonné quand j'en fis la remarque. Il faut croire que certains établissements laissent contracter par leurs élèves cette mauvaise habitude, car, à l'examen d'admission aux Ecoles spéciales, des récipiendaires me décrivent les fleuves à rebours !

Quel profit les étudiants ne retirent-ils pas des critiques faites par un maître compétent ? M. Chabot (1) le dit fort bien : « Après dix ou douze leçons et critiques minutieuses, le jeune étudiant sera certainement plus avancé dans son métier qu'après avoir enseigné six mois sans direction, devant une classe livrée à son inexpérience. L'épreuve a été utile aussi aux autres étudiants qui ont écouté sa leçon pour la juger comme le ferait un inspecteur, et qui l'ont entendu juger après eux avec plus d'autorité ; la prochaine leçon de chacun d'eux en sera meilleure. »

Je ne puis m'empêcher de faire ici une remarque. Quand un étranger visite des classes, il doit être circonspect, 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

(1) Ch. Chabot, *La pédagogie au lycée. Notes de voyage sur les séminaires de gymnase en Allemagne*, Paris, 1913, p. 83.

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 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. Coménius 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

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

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.

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE

CHAPITRE I^{er}

LA LANGUE MATERNELLE

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, 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. — La Grammaire (1).

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.

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

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

Dans la réaction très légitime qu'on a faite contre les règles apprises 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 déplorables, 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, Nicôle (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.

Certains professeurs se font une étrange illusion : fatigués de l'enseignement régulier, qu'ils n'ont pas su donner avec intérêt, ils

(1) F. Collard, *Histoire de la pédagogie*, p. 212.

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

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 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 ? La grammaire historique 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* : « 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). Aussi j'ai tâché d'introduire pareil enseignement dans mon *Cours moyen de grammaire française*.

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 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 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.

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

(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) 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

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 les 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 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

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.

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 avantageusement 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 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.

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

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 formulent 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 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.

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

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

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. 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.

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 lexicographie. L'analyse logique, bien comprise, n'est pas moins utile : elle sert de fondement à la construction, à la ponctuation et à l'application de quelques règles de syntaxe. 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

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

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.

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 présentant 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^o la *leçon* proprement dite, faite par le maître, de préférence sous la forme heuristique ; 2^o 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 expli-

quées 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.

(1) Girard, p. 88.

de la syntaxe à ce qu'on a vu dans la lexigraphie. 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 contre-balancés par des 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 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

(1) Deux fables, *L'Aveugle et le Paralytique*, *Le Gland et la Citrouille*, sont expliquées, l'une au point de vue lexigraphique, 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.

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 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.

§ 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.

(1) J. Payot, *Réforme de la dictée à l'école primaire et dans les classes élémentaires des lycées et des 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.

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 souvienne.

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* (1), 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* (2), 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 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 (3) :

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

(2) 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 !

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

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 (1), 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 préoccupent 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 (2). » 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.

Tout en comptant principalement sur les souvenirs visuels et les souvenirs graphiques, on ne méconnaîtra pas pourtant l'appoint

(1) J. Carré, p. 498.

(2) Carré, p. 505.

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 (1), 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, 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 ;

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 (2) ;

7° Relativement faciles.

Un maître, habile, prévoyant et dévoué, saura aisément satisfaire

(1) Carré, p. 505.

(2) 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.

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, 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 promener, d'interrompre sa dictée par des observations et interrogations diverses.

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 (1), 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 *réécrit* à l'encre rouge au-dessus du mot raturé.

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 (2). 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 usuelle et d'orthographe grammaticale ; ^, faute de ponctuation ; ∨, majuscule à employer ; |, erreur ; 9, lettre fautive. Ce dernier mode de correction, qui semble un peu compliqué à première

(1) 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.

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

vue, est aisé à pratiquer, comme l'attestent tous ceux qui en font usage tant dans l'enseiñemet primaire que dans l'enseiñement moyen (1).

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.

APPRÉCIATION. — 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 en entraîne d'autres par accord, n'est comptée qu'une fois, si elle se 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 (2) : « 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. À 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

(1) 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.

(2) N'est-ce pas de la cacographie ? 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 qu'une fois qu'à me louer de ce procédé.

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.

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 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

(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, Colin.

d'exercices grammaticaux pour étudier la formation des 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.

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

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

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. 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 dégageant 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 (1). »

D'autre part, il s'agit de *situer* le morceau soumis à l'analyse, en donnant des 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. Bref, quelques mots d'introduction sont absolument nécessaires, pour mettre l'enfant sur la voie, pour l'acheminer, pour l'orienter, pour 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 (2). »

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.

(1) Arrière donc les détails inutiles. Ainsi, défilez-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 Rousseau était Genevois, 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 *Revue pédagogique*, 1898, I, p. 13).

(2) 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.

POINTS A ÉCLAIRCIR. — 1. On l'a dit fort bien (1) : l'introduction décide souvent du succès de la leçon, si elle est nette et pertinente. Partie bien engagée est à moitié gagnée.

Je dois lire et interpréter *Les voyages à pied*. Vais-je jeter brusquement mes élèves dans le sujet et dire : « Ouvrez, mes amis, votre livre de lecture à la page 107. Nous allons expliquer le morceau intitulé : *Les voyages à pied*. Écoutez-moi ; je lis tout d'abord le texte pour vous donner le ton : « Les voyages à pied... Je ne connais qu'une manière de voyager... » N'est-ce point un faux départ ? Mon préambule séchement indicatif a-t-il rallié les attentions dispersées ? Suis-je suivi ?

Il est cependant assez facile de piquer les curiosités. « Mes amis, il y a, vous le savez, bien des façons de voyager... Nommez-en, vous-mêmes, quelques-unes... C'est bien. Quels sont ceux, parmi vous, qui préfèrent le chemin de fer ? qui, la bicyclette ? qui, la voiture ? qui... ? Voilà la classe qui empaume la voie. « Eh bien ! nous allons lire ensemble une page d'un grand écrivain qui fait connaître, lui aussi, sa préférence et les raisons de son choix. Préparez-vous à peser ses raisons, à développer ou à rétorquer ses arguments, car je constate que vous n'êtes pas tous d'accord avec lui (2). »

La lecture de la fable *La Besace* doit être précédée de l'explication vive et animée du mot *besace*. Si les élèves ne savaient pas ce qu'est une besace, les expressions : *poche de devant* et *poche de derrière* n'auraient pour eux aucun sens, il leur serait impossible de comprendre la règle de conduite qui nous est donnée par le fabuliste. « Nous avons assisté un jour, dit M. Charrier (3), à la récitation de cette fable dans un cours complémentaire de jeunes filles : les élèves prenaient une besace pour un cartable d'écolier. » De plus, je demanderais ou donnerais la signification de lynx et de taupe.

Puis-je expliquer *Le Chut*, *La Belette* et *le petit Lapin*, sans un mot d'introduction ? Absolument non. Je dois interroger la classe sur la belette et obtenir, des élèves qui l'ont vue, la description de

(1) Paul Bernard, *Comment on devient un éducateur*, Paris, 1920, p. 296.

(2) Paul Bernard, *ouv. cité*, p. 294.

(3) Ch. Charrier, *Pédagogie vécue*, p. 284.

cet animal. Dernièrement, dans une classe composée de 25 élèves, cinq seulement — des campagnards — connaissaient la belette.

On connaît « Le Hanneton » de R. Töpffer, que donnent nos *Anthologies*. Une introduction sur le hanneton s'impose : définition, description, histoire de cet insecte, ravages qu'il commet. Le professeur insiste particulièrement sur les six pattes du hanneton et sa tarière.

Puis il rappelle les *jeux* des enfants qui attachent le hanneton à un fil ou l'attellent à un petit chariot de papier. Il montre, aux premiers jours de mai, les petits Marolliens s'en aller, en bandes, à Uccle, faire la chasse traditionnelle aux hannetons. Il dit qu'en voyant le hanneton élever et abaisser deux ou trois fois ses ailes, les petits Wallons disent « Il compte ses sous », et les petits Flamands « Hij telt zijn geld ». Pour d'autres, le hanneton imite les gestes d'un prédicateur : Hij prukt, il prêche, dit-on, et on l'appelle De prukkur, le prédicateur.

Finalement, le maître donne quelques détails de folklore. Les petits Anversois chantent :

Moldenerekke,
Telt uw geld
En gaat dan nog eens vliegen !

Petit meunier,
Compte ton argent
Et en vole-toi encore une fois.

S'ils l'appellent meunier, c'est que le hanneton porte sur les côtés du ventre un léger duvet, qui fait penser à la farine répandue sur le corps du meunier.

Aux environs de Turnhout, les enfants ont remarqué que le hanneton, se traînant sur le sable, y trace de beaux dessins ; aussi disent-ils de lui qu'il écrit : *hij schrijft* (1).

Comme le dit fort bien M. Paul Bernard (2), « les formes de l'introduction — qui sera toujours simple, topique et surtout courte — varieront à l'infini suivant les circonstances, les lieux et les dispositions de l'auditoire. Quelquefois, notamment dans les leçons de lecture, une substantielle et précise explication du titre suffit ; de temps à autre, surtout avec des élèves assez âgés, il sera bon de formuler, dès l'abord, la conclusion de la leçon — « ce qu'il faut démontrer » — et de marquer les étapes de la route à parcourir ; le but à atteindre reste ainsi devant les yeux, il attire, il soutient l'intérêt ; le plus souvent, une anecdote lestement contée constitue un prélude alléchant et suggestif ; en bien des cas, il est expédient de faire valoir l'utilité pratique, prochaine ou lointaine, des notions enseignées ; de loin en loin, quand on se trouve amené à reprendre

(1) Voyez A. De Cock en J. Teirlinck, *Kinderspel en kinderlust in Zuid Nederland*, Gent, Ziffer, 1906, p. 161 et 163.

(2) P. Bernard, *ouv. cité*, p. 295.

un sujet rebattu, l'entrée en matière peut être une sorte de provocation (Vous croyez savoir... je vais vous prouver que vous ignorez...); mais, d'ordinaire, l'introduction consistera en une suite de questions coordonnées qui ont pour objet de ramener à la mémoire les idées nécessaires à l'aperception ».

2. 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 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. Schiller 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, à moins que le morceau ne soit trop long, 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.

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

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

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

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

7. 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 pensées ou d'étudier tous les 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.

8. 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 ; 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'exacti-

(1) « 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.)

tude de l'expression par rapport à l'idée, la sincérité de l'expression par rapport à l'auteur.

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

1^o 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^o 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 réputation 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. Ce n'est pas tout. Nous trouvons souvent dans nos textes de grandes questions morales ou religieuses ou sociales. Brièvement nous saurons les élucider.

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

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

9. 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 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.

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. 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.

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. « 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 (1), 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 disceurs étendus, on suit une méthode identique : on 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. « Ils veulent, fait observer

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

M. Chomé (1), 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. Aussi M. Lanson (2) 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 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.

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

(2) 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.

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 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.

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. 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. L'analyse ne doit avoir rien d'artificiel et de compassé (1) ; 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 mieux encore ce qu'il *sent*. « Qui n'a pas senti, dit fort bien M. Loise (2), 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. »

(1) 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.)

(2) *Méthode et essais*, p. IV.

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; mais ils ne doivent pas les empêcher 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?

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

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 votre gourde à ce soldat, victime du devoir; vous lui donnerez à boire; vous panserez ses blessures. »

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? »

§ 5. — Les lectures à domicile.

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 (1).

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.

TÂCHE 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 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 (2), 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 (3). 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.

(1) 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.

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

(3) Ouvrage cité, p. 30.

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. Evidemment, tout cela sera fait avec mesure, en rapport avec les forces intellectuelles et physiques de l'élève, qui ne peut être surmené.

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.

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. 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 (1).

§ 7. — La lecture et la récitation.

BASE. — Nous avons vu que 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. 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 (2) laissent beaucoup à désirer dans nos collèges. 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 ?

(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, a montré ce qu'aurait de factice et d'artificiel un cours d'histoire réglementé d'une manière trop rigoureuse. Lanson, *L'étude des auteurs français dans les classes de lettres*, dans la *Revue universitaire*, 1893, 2, p. 255, 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. Vial, *De la méthode dans le cours d'histoire de la littérature française en rhétorique*, dans la *Revue universitaire*, 1893, 2, p. 430, en recherchant la méthode qui convient à ce cours, l'a à peu près réduit à des lectures commentées de pages bien choisies, c'est-à-dire à des explications. Voyez J. Bezard, *De la méthode littéraire*, 3^e édition, Paris.

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

CONDITIONS D'UNE BONNE LECTURE. — M. Chamard (1) 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 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,

(1) Chamard, *L'explication à l'école primaire*, dans la *Revue pédagogique*, 1901, 2, p. 564.

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.

RÉCITATION. — Il faut faire de la récitation, 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 réceptions 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.

CULTURE DE LA MÉMOIRE. — La question des *réceptions* 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.

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

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 (1). »

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 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, biens 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.

NOMBRE DES MORCEAUX. — Si la règle doit être ici, comme souvent en pédagogie, *peu, mais bien*, 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 ».

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? Avant la guerre, l'Allemagne recevait des professeurs français, qui parcouraient nombre de gymnases et donnaient un échantillon de leur art de bien lire.

(1) Horner. *La mémoire dans ses applications pédagogiques*. Fribourg, 1893.

§ 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. 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 ainsi. Qu'il me soit permis de leur recommander ici brièvement certains exercices : ainsi on fait compléter des phrases, on fait construire de petites phrases, 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. ; ou fait varier l'expression d'une pensée, en prenant successivement les mots principaux, etc.

M. Payot préconise avec raison les exercices de paragraphes courts, traités en profondeur. Au début, ce seront des paragraphes simples : un paysage auditif, comme le silence du soir à la campagne, etc., — la sortie de l'école un jour de pluie, — la première neige, — la cour est gaie, — une vieille maison, — un chien ou un chat en colère, — le charlatan, — le cheval exténué, — l'enfant honteux, — l'hiver, — un jour de pluie, — l'élève consciencieux (1). Ce ne sont pas là précisément des exercices préliminaires, ce sont déjà des exercices de rédaction, mais élémentaires.

Faut-il compter parmi les exercices préliminaires la mise en prose d'un morceau en vers? 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

(1) J. Payot, *L'apprentissage de l'art d'écrire*, Paris, 1921, p. 275.

dans les recueils (1). « Actuellement aucune idée directrice ne préside, dit M. Payot (2), 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 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. Ces conseils sont bons, mais trop généraux. Il faut avant tout graduer les rédactions.

GRADATION BASÉE SUR LES GENRES LITTÉRAIRES. — 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. 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 (3), 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

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

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

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

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 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. « En résumé, dit encore M. Loise (1), 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 sentiraient 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

(1) Loise, p. 34.

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, sagement appropriées 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, demande-t-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. »

(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*, 2^e éd., Huy, 1886.

(2) Gillet, p. 8.

(3) Gillet, p. 9.

« 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 sentiment 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, ne doit 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^o des dissertations *scientifiques*, par exemple sur la chaleur, la lumière, l'électricité, l'or, le fer, la houille, la vapeur ; 2^o des dissertations *morales*, par exemple sur les suites funestes de la colère, de la paresse, etc. ; 3^o des dissertations *littéraires* (3).

Quant aux sujets *historiques*, M. Gillet (4) 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 ;

(1) Gillet, p. 11-12.

(2) Gillet, p. 10.

(3) Gillet, p. 14-15.

(4) Gillet, p. 17-20.

le *patriotisme* dans Thémistocle, Démosthène, Cicéron ; l'*intégrité* dans Aristide, Caton, Charles le Bon ; la *bravoure* dans Ambiorix, Baudouin Bras de fer, etc. « On montrera enfin les actions d'éclat, le développement 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. »

On le voit, 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 cours 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). »

En un mot, l'élève de sixième, par exemple, ne raconte ou ne décrit que ce qu'il a vu ; celui de troisième dit surtout ses sentiments ; en rhétorique, le raisonnement prévaut. Voici des exemples : en 6^e, l'histoire du chêne depuis sa naissance jusqu'à sa mort et même au delà ; en 3^e, les mémoires d'un chêne : il raconte les différents événements de son existence, en accompagnant son récit de réflexions sur les sentiments, les impressions, les mouvements de passions même qu'il a éprouvés ; en rhétorique, utilité des arbres ou contre le déboisement des forêts. De même, l'histoire d'un pain d'un sou ; les joies et les douleurs du petit grain dans les transformations qu'il subit ; le prix du pain. Ou bien : en 6^e, une promenade en hiver dans les environs de Louvain ; en 3^e, soit les impressions optimistes et pessimistes que l'hiver éveille, soit les plaisirs de l'hiver ; en rhétorique, utilité de l'hiver ou les devoirs des riches en hiver ; ou bien, en 6^e, description de la gare de Louvain ; en 3^e, un voyage en chemin de fer ; en rhétorique, utilité des voyages ; en 5^e, l'avenue des alliés à Louvain ; en 4^e, les types de passants de l'avenue des alliés ; en rhétorique, les moyens de communication. Ou

(1) 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*!!

bien, description d'une route, propos d'une route, utilité des voies de communication; le facteur rural, l'arrivée du facteur au village ou le voyage d'une lettre, utilité de la poste; en 5^e, au bord de la rivière; en 3^e, le cours d'eau, image de la vie; en 2^e, défense de la navigation contre Horace; en 5^e, description des ruines de Louvain; en 4^e, sentiments qu'éveille en vous la vue des ruines de Louvain; en rhétorique, les maux de la guerre; en 6^e, la description des tombes des soldats dans le cimetière de votre ville; en 3^e, réflexions que vous suggère la vue des tombes des soldats morts pour la patrie; en rhétorique, l'honneur national; mon village, pourquoi j'aime mon village, l'amour du sol natal; la cour de l'école, la récréation à l'école, utilité des récréations; le printemps, ce que nous dit le printemps, l'utilité des saisons; mon chien, le chien de l'aveugle, plaidoyer pour les chiens (1).

Il ne faut pas nécessairement que le même sujet ou un sujet semblable apparaisse sous les trois formes : je n'ai pris ici le même sujet que pour faire mieux saisir la méthode.

Si j'admets comme plan général, la marche recommandée par M. Gillet, je ne la suis pas 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. Evitons aussi de fatiguer les élèves en leur présentant tous les sujets de la même manière. Ainsi, au lieu de

(1) Exemples d'un même sujet traité aux trois degrés : Histoire d'un chêne, F. Collard, *La rédaction au 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; Le P. Thibaut, *La rue de la station, les types de la rue, les moyens de communication* (*Bulletin pédagogique*, 1914, p. 209 et suiv.); Charlier, *Au bord de la rivière; le cours d'eau, image de la vie* (Id. 1914, p. 279 et 289); *Défense de la navigation contre Horace* (Id., 1920, p. 143).

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*. « Henri, raconterons-nous, aperçoit en se promenant un vieux tronc d'arbre où des abeilles ont établi leur demeure. Vou-lant 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.

Quant aux sujets historiques proposés par M. Gillet pour le cour 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, etc. J'ai entendu à Giessen deux leçons de ce genre fort intéressantes : l'une avait pour 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 donc en l'appropriant complètement à l'âge des enfants. Nos sujets seront tirés 1^o de la nature, dans les trois règnes : minéral, végétal, animal, pourvu qu'on se borne à ce que l'élève connaît bien; 2^o de l'histoire, qui, au moyen de gravures, de photographies, d'images coloriées, fournira plus d'une description intéressante; 3^o 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 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

(1) Cf. ma *Pédagogie à Giessen*, p. 108.

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 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. »

Il n'est donc pas difficile aux professeurs de varier les sujets 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, 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. 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 renseigne-

(1) O. Pecqueur, *Manuel pratique de la dissertation française*, Namur, Wesmael-Charlier, p. 8.

(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.

ments, 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.

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 (1).

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 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 (2), 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 géniales 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, vertus et vices) ; devoirs de l'homme envers sa famille

(1) J'ai donné de nombreux exemples de ces groupements dans mon étude : *La rédaction au cours des vacances de Louvain*, p. 14 et suiv. Cf. F. Collard, *Quelques mots sur la rédaction*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1913, p. 42.

(2) G. Gérard, *La composition française dans les classes supérieures des athénées et des collèges*, dans la *Revue des Humanités*, 1, p. 15.

(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.

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 (1) a défendu le programme suivant.

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^{re}, 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 (2). « 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*

(1) Redard, *La composition française, méthode et programme d'enseignement*, Genève. 1895.

(2) Payot, *L'enseignement de la composition française*, dans la *Revue universitaire*, 1897, 2, p. 136. Dans son ouvrage, *L'apprentissage de l'art d'écrire*, M. Payot groupe, comme suit, les sujets : sujets concernant les objets extérieurs et leurs propriétés; sujets concernant les esprits et les états de conscience; sujets concernant les rapports de ressemblance et de différence; sujets tendant à développer le sens de la causalité. Voir ma *Pédagogie vécue*.

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 (1) fixe comme suit les étapes de l'enseignement de la composition française : 1° Les premiers mois seront consacrés à des exercices d'étymologie, de vocabulaire et de phraséologie. 2° On fera faire de courts développements, des *paragraphes*, de difficulté et d'ampleur progressives. 3° Au lieu de demander à l'élève 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

(1) Moulet, *La composition française à l'école normale*, dans la *Revue pédagogique*, 1901, 1, p. 431 et suiv.

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, a cherché à graduer les rédactions. « L'âge des élèves, leur origine, leurs tendances, leur éducation antérieure, leur milieu, tout doit entrer en ligne de compte. 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.

(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.

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 à quelle occasion fut écrite leur première lettre ; elles exposeront les sentiments que leur inspirent leurs compagnons 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. 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. 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.

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.

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.

PROGRAMME DE M. A. WEIL. PREMIER CYCLE (1). — Il faut, dit M. Weil, apprendre aux élèves à observer, choisir des sujets dans le réel, dans les milieux connus de l'enfant, tout au moins dans les

(1) A. Bourguin, *L'enseignement du français, Conférences de l'Ecole des Hautes Etudes sociales*, dans la *Revue universitaire*, 15 avril 1910, p. 321 et suiv.

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 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). — Tenons pour acquises les conclusions de M. Weil, dit Rudler, 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

(1) A. Bourgin, *L'enseignement du français*, art. cité, p. 329 et suiv.

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 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.

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.

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

(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 »

représentation figurée (1), l'expérience quotidienne, le cœur humain, ses sentiments, ses passions, les lectures faites dans la langue maternelle, dans les langues anciennes et vivantes, en général les matières enseignées : voilà les *sources* multiples où nous puiserons nos différents sujets.

Il importe donc d'éveiller et d'exercer *l'observation*. « Les jeunes gens ne savent pas regarder, dit M. G. Gérard (2). Ils sont, de leur nature, trop impatientes 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* (3). En l'absence de la réalité sensible, on mettra sous les yeux des

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 paysan qui fauche, d'un coucher de soleil ; d'habituer les enfants à de justes 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. Bezar, *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) G. Gérard, art. cité, p. 65.

(3) Wathelet, *Un moyen de former le goût chez nos élèves dans le Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1908, p. 39.

élèves des tableaux ou gravures qui la représentent, reproductions de beautés naturelles 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.

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, est évidemment la méthode interrogative ou socratique. Elle peut prendre trois formes différentes. On 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, pour suggérer les idées. Le choix de l'une ou de l'autre de ces formes socratiques sera approprié aux circonstances.

(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.

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 du 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. 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 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

(1) Vessiot, *De l'enseignement à l'école*, p. 154-206, indique fort bien la marche à suivre dans les différentes descriptions.

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 :

1. 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. Le professeur leur donne, par exemple, dix minutes 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. 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.

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, 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 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. « Le mot *libre* doit s'entendre, dit M. Bondroit (1), en ce sens que

(1) 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.

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 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.

CORRECTION DES DEVOIRS. — Le progrès de l'élève dépend aussi en grande partie de la valeur de la correction. Ce travail, qui incombe au professeur, est double : l'un se fait à domicile, l'autre en classe.

Ici se pose une question très importante. 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 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 : *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 (1) 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 (2) : ainsi le trait horizontal — se place au-dessous des mots pour indiquer une faute d'orthographe; I et × 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 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; faute 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 concernant le 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.

(1) Schiller, p. 410.

(2) Henry et Defoin, *Composition littéraire ou rédaction dans les écoles primaires et les sections préparatoires des écoles moyennes*. Livre du maître, Namur, Wésmael-Charlier, p. 103.

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.

On préconise aussi une correction plus complète :

I. Appréciation des devoirs en général.

II. Observations critiques et détaillées portant successivement sur le fond et sur la forme, selon le classement que le professeur a adopté dans ses fiches.

III. Lecture d'un corrigé ou comparaison de deux passages de devoirs différents, ou lecture du meilleur devoir, ou lecture d'une rédaction synchrétique, c'est-à-dire d'une rédaction composée des meilleures parties des travaux des élèves, que le professeur a corrigés et refondus dans une composition unique.

Pareil procédé n'est pas sans inconvénients. Si je relève dans la correction collective toutes les fautes, si partant j'y consacre toute une classe, comme je l'ai vu souvent, je fatigue et je décourage les élèves : une telle cohue de fautes disparates sollicite l'attention des élèves dans des directions trop diverses, l'énerve, engendre la fatigue et la monotonie, démoralise la classe. De toutes ces corrections accumulées faites au pas de course durant une heure, il ne reste rien, je le crains, que le découragement ; car toutes les critiques donnent à l'élève l'impression qu'on désespère de lui.

En conséquence, je recommande de ne pas tout corriger, mais de répartir les corrections sur un certain nombre de leçons. Le relevé que j'ai fait dans la correction à domicile, me permet de constater quelles sont les fautes les plus fréquentes et les plus graves. Je puis, partant, choisir celles qui doivent surtout retenir mon attention dans la correction collective. J'en fais, par exemple, quatre groupes : le fond, l'orthographe, la grammaire, le style. Pour chacun de ces groupes, je détermine les fautes que je relèverai particulièrement dans la classe : ainsi, pour l'orthographe, le redoublement de consonnes, ou l'emploi des accents ; pour la grammaire, la confusion des temps ou l'accord du participe ou l'emploi du subjonctif ; en dehors de ces points, je glisserai rapidement sur certaines fautes de grammaire ou je n'en parlerai pas. Si je choisis pour chaque leçon deux ou trois règles, cela donnera, par an, une soixantaine de règles bien sues. Le grand art en éducation est, dit M. Payot (1), de savoir aller

(1) J. Payot, *L'apprentissage de l'art d'écrire*, Paris, 1921, p. 275. Cf. J. Bezard, *La classe de français*, 4^e édition, Paris.

lentement et à fond. Je procède de la même façon pour le style : une fois, je fais la chasse aux mots usés et à la répétition des mêmes mots ; une autre fois, à l'impropriété des mots et aux phrases trop longues, etc. Finalement, je m'attaque à un paragraphe, je le remanie, le refais.

De cette façon, j'évite la dispersion de l'esprit, j'arrête l'attention des élèves sur quelques fautes, je vais lentement et sûrement.

Dans la correction collective, je m'attache à apprendre aux élèves à réfléchir et à bien observer : beaucoup de fautes proviennent, en effet, de ce qu'ils ne réfléchissent pas et observent mal. En somme, selon l'heureuse expression de M. Payot (1), ce qu'il faut corriger, ce n'est pas une copie (on l'annote), mais l'enfant. Ce qu'il faut atteindre, ce n'est pas la copie, ce sont les *causes mentales* des fautes.

Voici, au surplus, comment je procède en classe.

Les principes directeurs à ce sujet sont aussi évidents que les axiomes de la géométrie. C'est l'élève qui doit travailler. Le maître ne doit jamais se substituer à lui. « Toute remarque, toute correction qui laisse l'élève passif, qui tombe, comme le dit M. Payot (2), du haut de la chaire dans l'oreille, est pratiquement inutile : c'est du temps perdu ». Je ne cesse donc d'insister auprès de mes étudiants pour qu'ils mettent beaucoup d'entrain dans la correction : il faut qu'ils interrogent constamment les élèves, qu'ils les intéressent *tous* à la correction de chaque devoir ou de chaque faute, qu'ils les amènent *tous* à comprendre *pourquoi* il y a faute et à faire personnellement effort pour la *réparer* (3).

Donnons des exemples. *Inexactitudes de fait*. — Quelle inexactitude y a-t-il de parler des cigales dans votre devoir qui décrit la prairie au printemps ? — Au printemps, il n'y a pas encore de cigales. — Quelle erreur d'observation trouvez-vous dans cette phrase : Les belles prairies étendent dans le vallon leur tapis vert. — Il n'y a pas de vallon à l'endroit où nous avons décrit la Dyle ;

(1) Payot, ouv. cité, p. 268.

(2) Payot, ouv. cité, p. 273.

(3) « 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. Nous avons donné des leçons de correction dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée Belge* : le P. Tibeau, S. J. *La rédaction aux trois degrés* (*Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée Belge*, 1914, p. 212 et suiv. et Charlier *La rédaction aux trois degrés* (1914, p. 279 et suiv.)

au contraire, une vaste plaine s'étend devant les regards. — En quelle matière est construit le pont sur la Dyle? — Il est construit en pierre. — Donc, il ne faut pas parler de pont de bois. — Relevez l'erreur dans cette phrase : « A l'horizon, je vis d'abord un grand point noir; puis, ayant mieux regardé, je pus remarquer de grands bois. » — Les bois que l'on voit à l'horizon ne se présentent pas sous l'aspect d'un point, mais d'une bande, d'une frange (1).

Absence de logique. — Que penser de ceci : « A cause de l'affluence des promeneurs, je devais aller tantôt à gauche, tantôt à droite. Par suite, j'arrivai rapidement chez moi. » Comment sont reliées les deux phrases? — Par une locution qui marque la conséquence. — La conséquence est-elle bien ce qu'on avait en vue? — Non. — Telle qu'elle est, que signifient ces deux phrases? — Grâce aux embarras du trottoir, je suis arrivé rapidement chez moi. — Est-ce ce que vous vouliez dire? — Non. Après ces embarras du trottoir, il s'est fait par hasard que je me retrouvais à la maison. — Oui, mais alors il ne s'agit plus de conséquence. Ou bien peut-être voulait-on dire que les embarras du trottoir décidèrent le promeneur à rentrer chez lui? Que diriez-vous alors? — C'est pourquoi je repris le chemin de ma maison et j'arrivai rapidement (2).

Je lis ceci comme introduction d'un devoir : « Le soleil déclinait à l'horizon, les oiseaux se réfugiaient dans les multiples buissons du bord. » Et, à la fin, je tombe stupéfait sur cette phrase : « La neige s'était mise à tomber, j'ouvris mon parapluie et je me hâtai de rentrer à Louvain. » Quel grief pourriez-vous faire à ces deux phrases au point de vue de l'exactitude des faits? — L'auteur, en écrivant la seconde, a complètement oublié ce qu'il avait dit dans la première; il est, en effet, illogique de mêler dans le même cadre de la neige et du soleil.

Orthographe. — X, venez au tableau écrire : *commissionnaire*. — Généralement, l'élève, au tableau, alors même qu'il a mal orthographié le mot dans sa copie, l'écrit correctement. Pourquoi? Parce qu'il a réfléchi. Il faut donc lui apprendre à réfléchir, partant le faire venir au tableau : il se met le mot dans les yeux et dans la main. — Le mot *commissionnaire* étant bien écrit, je demande le nombre des lettres doubles.

Grammaire — X, écrivez : *des cailloux*. — Pourquoi avez-vous mis un *x*? — X, écrivez : Les écureuils ont les yeux tout pleins

(1) Voyez Charlier, *Correction de la description « au bord de la rivière », Bulletin pédagogique du Musée belge*, juillet 1914, p. 284.

(2) Thibaut, *Corrigé d'une rédaction*, même bulletin, 15 mai 1914, p. 212.

de feu, la physionomie toute fine. — Pourquoi écrivez-vous *tout*? — Pourquoi *toute*? — Formulez la règle.

Impropriété des mots. — N'employez pas des mots dont vous ignorez le sens. « Ce qui frappe d'abord la physionomie, écrit un élève, ce sont deux grands monuments. » Quand vous employez un mot comme « physionomie », que vous avez sans doute rarement entendu, que devez-vous faire tout d'abord? — En chercher le sens dans le dictionnaire. — A la bonne heure; ouvrez donc le dictionnaire et vous verrez que la physionomie, c'est l'ensemble des traits du visage. Il faut donc choisir un autre terme. Lequel? — La vue ou les regards. — Que direz-vous? — Ce qui attire les regards.

Expressions usées. — Chanson mélodieuse, abeille laborieuse, humble violette, lieux enchanteurs, verte prairie, arbre majestueux, plaine fertile, voilà des expressions usées. Mieux vaut parler des prairies tout court que des vertes prairies. Si vous parlez de la teinte des prairies, dites-en ce qui en est vraiment original, distinctif, comme par exemple : dans l'uniformité des longues étendues vertes de la prairie tranchaient çà et là les blanches têtes des pâquerettes.

Mots vagues, ternés. — Voici un exemple : Ce chemin n'offre rien de particulier : il se trouve entre deux murs. Comment pourriez-vous dire mieux : ce chemin se trouve entre deux murs? — Ce chemin s'étend..., s'allonge..., court entre deux murs. — Mais pour un homme il ne serait pas agréable d'être entre deux murs; eh bien! prêtez le même sentiment au chemin. Que direz-vous? — Le chemin s'ennuie entre deux longs murs. — De cette façon, vous avez rendu le réel aspect du chemin : il est ennuyeux, et vous ne pourrez plus dire qu'il n'y a rien de particulier. — Corrigez de la même façon : au fond de l'horizon, il y a un petit bois de sapins. — Au fond de l'horizon dort, se repose, somnole un petit bois de sapins. — Au bord gauche se trouvaient des hêtres touffus, dont l'image se trouvait dans l'eau. — Au bord gauche poussaient, croissaient, se dressaient des hêtres touffus, dont l'image se reflétait, tremblait, jouait dans l'eau (1).

Galimatias. — Il rampait à pas de loup comme une couleuvre. — Il mange tout le temps sans desserrer les dents. — La platitude atteint ici son point culminant (2).

Lourdeur de la phrase. — a) Répétition du même mot. Je lis dans un devoir : « Dans la vie, rien n'est certain que son incertitude même, mais ce qui est certain, c'est que nous marchons vers l'éter-

(1) Charlier, *Correction*, p. 286-287.

(2) Payot, ouv. cité, p. 325.

nité. » Par quoi pêche cette phrase? — Par la répétition du mot « certain », par la façon dont est amenée la seconde restriction, qui semble ignorer la première, par la construction du dernier membre : *ce qui est certain, c'est*. — Corrigez. — Dans la vie rien n'est certain, à part son incertitude même et notre course inéluctable vers l'éternité (1).

b) Phrases trop longues, surchargées d'incidentes, de verbes ou de compléments de toutes sortes. Ex. : A certains moments, on dirait qu'on est en Amérique. — A certains moments, on se croirait en Amérique. — L'eau de la Dyle était de l'eau courante; elle était sillonnée de petits flots et courait avec rapidité. — L'eau de la Dyle, sillonnée de petits flots, courait avec rapidité (2).

Au lieu d'arriver à la correction d'une phrase au moyen de questions, le maître peut faire prendre aux élèves une feuille de papier et les charger de rectifier eux-mêmes un passage mal écrit. A tous il demande de réfléchir, de faire effort. Il invite tels ou tels à lire la correction proposée par eux, adopte la meilleure, indique la sienne, s'il est nécessaire, « éperonne » ceux qui ne paraissent pas « chercher » assez. La classe tout entière est son active collaboratrice (3).

Technique du paragraphe (4). — Dans un lycée de jeunes filles, on avait à décrire : *Un concours d'aviateurs*. Voici un passage d'une copie : « Hélas ! Latham descend. Il devient de plus en plus visible ; le ronflement du moteur se perçoit plus distinctement avec des détonations continues et inquiétantes : ce sont des « ratés ». Mais quelle vertigineuse descente ! L'aviateur n'est-il plus maître de son appareil ? L'hélice s'arrête ! Le martyrologe déjà si long de la science va-t-il enregistrer une nouvelle victime ? Il va tourner, il tourne, pique droit sur le sol. C'est fini !... L'angoisse m'étreint, je ferme les yeux une seconde... Un long cri d'enthousiasme, Latham vient d'atterrir victorieusement. »

Comment amender ce passage ? se demande M. Payot (5).

L'élève a écrit au courant de la plume. Le sentiment central du paragraphe, c'est l'*angoisse* réellement éprouvée. Tous les détails doivent concourir à produire cette impression. Dans le texte que nous venons de reproduire, en est-il ainsi ? Non, parce que tout est hâtif. Le paragraphe n'est pas *construit*.

« Hélas ! Latham descend. » — Cela n'est aucunement préparé. Il

(1) Charlier, *Correction*, p. 297.

(2) Charlier, *Correction*, p. 287-288.

(3) Charrier, *Pédagogie vécue*, p. 285. Cf. Payot, ouv. cité, p. 274.

(4) Payot, ouv. cité, p. 279.

(5) Payot, ouv. cité, p. 279.

fallait montrer l'élégance du vol de Latham. Puis, tout à coup, que se passe-t-il? On dirait que l'« Antoinette » descend? Oui, certainement, elle descend. (Ici, il faudrait donner un ou deux détails caractéristiques.)

« *Le ronflement du moteur se perçoit plus distinctement avec des détonations continues et inquiétantes.* » Ce n'est pas étudié : il y a quelque chose de *nouveau* qui cause l'inquiétude. Il fallait donc dire qu'au départ les ronflements du moteur étaient puissants et réguliers. Les détonations irrégulières émeuvent. Pourquoi? Parce qu'on a le sentiment que le moteur est détraqué et on se demande si Latham est encore maître de sa machine. Devient-il la proie de la pesanteur qui va précipiter sa chute, car, maintenant, on dirait une chute vertigineuse? L'inquiétude grandit : le moteur s'arrête. Silence impressionnant; que va-t-il arriver? « *L'appareil pique sur le sol... C'est fini : l'angoisse m'étreint, je ferme les yeux une seconde... Un long cri d'enthousiasme... etc.* » La fin est illogique. Si l'anxiété a été, comme il paraît, partagée par tous, ce n'est pas un cri d'enthousiasme qui salue la chute de Latham, mais un cri de soulagement, puis de joie, ensuite seulement éclate l'enthousiasme. « *Latham vient d'atterrir victorieusement.* » C'est *sans heurt*, qu'il faut dire : au lieu de *s'écraser sur le sol*, Latham, maître de son « Antoinette », atterrit légèrement, et tout à coup l'anxiété cesse quand on le voit sain et sauf allumer en souriant une cigarette. On l'acclame frénétiquement parce qu'on est encore ému et tremblant de peur.

Il fallait insister, examiner ce qui se passe, quand succède à un sentiment d'anxiété une détente brusque. Mais on est toujours pressé : aussitôt on laisse évaporer ce sentiment d'anxiété et on passe à un autre exercice! « *Alors tous les appareils sortent, on se crie leurs numéros.* »

N'est-ce pas, au contraire, le cas de s'arrêter pour réfléchir, et pour faire « rendre » à cet incident ce qu'il contient? Les élèves ont compris clairement le danger de mort permanent qui menace les aviateurs. Il serait donc logique, pour une jeune fille, de penser aux mères, aux femmes, aux sœurs, aux filles d'aviateurs.

N'était-ce pas le moment de pénétrer plus à fond dans l'analyse des sentiments que nous éprouvons en présence des aviateurs? Nous ne pouvons un seul instant oublier qu'ils risquent la mort, pis que cela, d'horribles mutilations, des blessures atroces. Quand ils s'envolent, notre enthousiasme n'est pas seulement fait de la beauté de leur aisance et de leur victoire sur la pesanteur asservissante, elle est faite surtout de la beauté de leur héroïsme, car eux aussi ils *savent*, mieux que nous, ce qui peut arriver, et cependant ils s'envo-

lent. C'est leur vaillance tranquille qui fait notre enthousiasme teinté de peur, d'anxiété tragique.

L'analyse ainsi faite en commun, nous prendrons tous ensemble la plume. Dans une classe de jeunes filles intelligentes et déjà expérimentées, le paragraphe deviendrait quelque chose comme ceci : « Subitement, Latham cesse de poursuivre le biplan qui fuit dans l'azur. Il semble redescendre. Oui, certainement, il descend : l' « Antoinette » devient plus distincte. Bientôt même, on aperçoit Latham. Quelque chose d'imprévu se passe. Une sourde anxiété étirent tous les cœurs. Qu'y a-t-il? Le moteur, qui, au départ, ronflait avec une puissante régularité, fait entendre des détonations précipitées, qui inquiètent tout le monde. Bientôt la chute devient vertigineuse. L'hélice s'arrête et peu s'en faut que, dans le silence subit, mon cœur n'en fasse autant : j'étouffe. Tout à coup l'aéroplane vire et pique droit sur la plage. Je ferme les yeux pour ne pas voir l'horrible chose. Instantanément je me représente la mère de Latham à qui on ramène des restes sanglants... Je suis prête à sangloter lorsque des acclamations crépitent. L'aviateur descend de son siège, souriant, et il allume une cigarette. Tous, pour cacher leur émotion, applaudissent à tout rompre ; l' « Antoinette » a atterri avec une telle aisance ! Devant le calme surprenant de l'aviateur, j'oublie ma terreur et j'applaudis comme ivre d'enthousiasme : c'est que je sais, maintenant, *ce que signifie* un départ d'aviateurs. Je sais qu'eux aussi ils *savent* ; et leur tranquille héroïsme m'émeut et me rend héroïque. Je comprends qu'il y a quelque chose qui vaut mieux que la vie. Je sens que cette foule partira d'ici meilleure qu'elle n'y est venue ; car l'héroïsme est contagieux » (1).

Si tel est le but de la correction collective, il convient de recommander et de donner l'habitude aux élèves de se relire. « Nous-mêmes nous sentons le besoin — et d'autant plus peut-être que nous sommes plus instruits — de relire ce que nous avons écrit ; afin de parer aux défaillances possibles de l'attention, le commerçant relit sa correspondance, le comptable vérifie ses additions, l'écrivain corrige, ajoute, supprime, recommence : l'écolier seul n'aurait pas besoin, lui dont l'attention chancelle et se dérobe à chaque instant et dont les efforts sont si courts, de relire un exercice de grammaire, une solution de problème, un devoir de composition française ? Il ne s'agit pas seulement de découvrir les fautes d'orthographe (qu'on ne doit laisser nulle part, bien entendu, puisqu'on apprend l'orthographe pour en user chaque fois qu'on

(1) Voyez d'autres exemples de M. Payot dans la *Revue Universitaire*, nos de juin et juillet 1897, de janvier, février et avril 1898, et dans les *Idées de M. Bourru*.

écrit), mais de s'assurer aussi qu'on n'a rien omis, qu'on a été clair et précis, qu'on a ponctué à propos, qu'on a évité les erreurs. Non content de demander ainsi, en général, que les élèves relisent tous leurs devoirs, M. Poitrial (1) insiste particulièrement pour qu'ils relisent leurs devoirs de rédaction. « D'abord à propos du développement même : a-t-on bien interprété le sujet (il est d'ailleurs un peu tard pour se le demander)? S'en est-on écarté en certains points? N'a-t-on pas oublié des faits, des idées, des détails importants? Ceux qu'on a trouvés sont-ils bien à leur place? En second lieu, y a-t-il à redire à la propriété des termes, à la correction des phrases? — L'enfant ne s'astreint pas volontiers à ce nouveau labeur, et je reconnais que son pouvoir, en l'espèce, est assez limité, autant par nonchalance d'effort que par indigence de savoir. Il est utile cependant de l'y accoutumer. Qu'on lui rappelle souvent que plus ses brouillons sont raturés, plus grand est son mérite, et qu'on encourage sa bonne volonté en ce sens lorsqu'elle se manifeste. Ce travail amendé, il le copie plus ou moins distraitemment. Avant de le remettre, il a pour obligation de le relire quant à l'orthographe et à la ponctuation. Tout à l'heure, dans la détente de la copie, c'était la mémoire visuelle et la mémoire musculaire qui menaient le train, non sans accidents; il faut que l'intelligence intervienne maintenant et traite cette sorte de dictée personnelle comme celles du maître, je veux dire qu'elle l'expurge de son mieux.

« Soumis à cette discipline, les élèves produiront un travail plus fructueux; ils se formeront aussi, — et c'est là un profit inestimable, — à l'attention spontanée et soutenue, au travail personnel réfléchi; ils emporteront de l'école cette habitude précieuse de relire posément leurs lettres, de vérifier, de contrôler avec soin leurs écritures; ils se garderont de la précipitation, signe d'étourderie et de légèreté et cause d'erreurs préjudiciables. »

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 dès lors 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

(1) L. Poitrial, *Pédagogie pratique*, Paris, Colin, 1921, p. 89, 91.

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. Certaines 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.

CONCLUSION. — Que peut-on reprocher, se demande M. Payot (1), à ce système supprimant le mode individuel de correction, qui est mortellement ennuyeux ? — *Ça 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, croît 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 son 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

(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.

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 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.

§ 9. — Les exercices d'élocution.

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.

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.

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, 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-même 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 ; 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 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 : 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 (1), 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

(1) G. Gérard, *La psychologie expérimentale de l'art de la parole*, Namur, 1899, p. 23.

répétés ayant tous pour but d'actionner ou, suivant l'expression scientifique, *d'innerver* les centres cérébraux qui constituent le mécanisme de la pensée. »

Ecrire 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.

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. Gérardin (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.

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 (3).

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 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.

(1) *Les exercices d'improvisation*, dans l'*Annuaire du cercle pédagogique des professeurs sortis de l'Université de Louvain*, 1905-1906, p. 10 et s.

(2) V. Gérard, *Rhétorique nouvelle*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1902 et 1904.

(3) Creusen, *Les académies littéraires de collège*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1909, p. 151 et suiv.

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

De nos jours, on n'a cessé de réduire le nombre des heures consacrées à l'étude du latin. 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 dégagant des auteurs un tableau vivant de la civilisation de Rome et d'Athènes ; on le *modernise*, en montrant les traits communs que l'antiquité a avec les temps modernes.

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.

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. 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 ; 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.

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 (1). 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. 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

(1) Autre est la question de la rédaction de la grammaire. « Les manuels des 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).

(2) M. Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 113.

qu'en voyant les choses 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. 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.

NOMINATIF. — 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 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, *in terra est aqua*, qu'on compare avec le nominatif, enfin au vocatif, 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'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 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 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

(1) Perthes, *Zur Reform*, 4, 163.

(2) Schiller, p. 445.

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 consonantique.

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. *Exercices 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, 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 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 (1), renoncer à la copie des paradigmes. Cet exercice est à faire de vive voix, avec usage du tableau. « Ces écrivasseries, 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 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,

(2) Schrader, p. 387.

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 seront 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. — 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 (1). — L'orthographe mérite aussi toute l'attention des maîtres, qui veilleront à ce qu'elle soit uniforme; car il n'est pas rare de voir une orthographe différente dans les textes des auteurs, dans la grammaire et dans les devoirs des élèves.

§ 2. — Le vocabulaire.

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 saisir

(1) W. Brambach, *Manuel d'orthographe latine*, traduction d'Antoine, Paris, Klincksieck.

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, 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° l'ordre *grammatical*, reproduisant la classification des parties du discours, telle que la donnent les grammaires ; 4° l'ordre *étymologique*, 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 mémoire ; mais ils se divisent, quand il s'agit de choisir entre les trois autres ordres.

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* 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.

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. Une précaution est ici à prendre : le maître doit surveiller fort attentivement les cahiers ; car 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 révision 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 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'*Epitome*, 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 (1). 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'*Epitome* 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 ou de César. La chrestomathie dont on se sert dans les classes de 7^e, de 6^e ou 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. 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

(1) Dans son *Tirocinium*, Féron ne fait entrer que des mots empruntés à Cornélius Népos et à César. Vers 1912, il composa ce *Tirocinium* non plus de thèmes, mais de phrases latines. Il l'accompagne d'un *Hermès* devant guider le professeur.

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. 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 *evertō* 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 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 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, 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 qui avaient entre les mains le *Pauli sextani liber* (2) : « 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* (3) ; *magnus, parvus, pulcher*, etc. — Si l'on veut le mesurer ? — *Longus*. — S'il étend ses branches à une certaine distance ? — *Latus, amplius*. — 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

(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. » Borneque, *Questions d'enseignement secondaire*, p. 198.

(2) H. Meurer, *Pauli sextani liber*, Weimar, 1887.

(3) *Arbor* étant du féminin, le professeur avait soin de faire accorder les adjectifs avec ce substantif.

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* (1).

c) Le nom : *nomen, nominare, appellare*.

d) La famille : *matrimonium* ; — *vir* ; — *mulier, uxor, socia* ; — *liberi, frater*.

II. Les animaux : *animans, avis (volitare), piscis (natate), ovis, serpens (reptare)*.

III. Le ciel et l'air : *coelum, firmamentum, sol, luna, stella, lux, aer*.

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,*

(1) La liste pourrait être plus longue : *dare (donum), recipere* ; — *decipere, dissimulare, timere, invidere* ; — *praeferre, porrigere, offerre* ; — *aegre ferre*.

malum; — *merces, poena*. Je puis 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'*Epitome*. — 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. Après avoir lu ces neuf chapitres, j'obtiens aisément le tableau suivant :

L'ARMÉE.

1. *Exercitus, agmen, acies*.
2. *Pedites, equites, impedimenta*.
3. *Legionarii milites, legio, cohors, manipulus*; — *levis armaturae pedites, funditores, Numidae*; — *calones*.
4. *Arma, tela (conjicere, vitare)*; — *pilum (pila emittere, interciperere), gladius (gladiis uti)*; — *scutum (scutis tegimenta detrudere); galea (galeam induere); insignia (accommodare)*.
5. *Signum* (expressions, v. plus bas), *signifier; vexillum*.
6. *Centuriones, primipilus*.
7. *Tribunus militum, legatus, dux, imperator*.

LA BATAILLE.

1. *Pugna, pugnare; proelium, proeliari, proelium committere, facere, redintegrare, deserere; dimicare; congredi*.
2. Préparatifs. A) *Vexillum proponere; signum tuba dare; ad arma concurrere*.
B) *Acies (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 interneccionem redigere; multis gravibusque vulneribus confici.*

5. *Scientia atque usus militum; per se aliquid facere ou administrare; nihil imperium alicujus exspectare; nihil sibi reliqui facere, virtutem praestare; operam navare.*

Evidemment, 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 phraseologie, 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 un 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. »

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'exercice.

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. Ce travail, qui permet 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 de 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. Ces principes n'empêchent pas cependant de recommander de faire encore, dans les classes supérieures, quelques exercices de répétition au point de vue réel ou étymologique.

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).

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.

IMPORTANCE DE LA VERSION. — 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.

(1) C. Meissner, *La phraséologie latine*, traduite de l'allemand par Ch. Pascal, Paris. Klincksieck.

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 *lexigraphiques* ; 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.

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 graduer encore les difficultés à un autre point de vue ; le professeur prend 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.

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 lexigraphie ; 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 : AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS. — Cet exercice a, dit-on, des avantages et des inconvénients. Les versions dictées permettent de varier les auteurs, de faire connaître par des extraits des ouvrages de second ordre ; elles développent les facultés intellectuelles et initient 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 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 exactement et élégamment les idées trouvées.

Les inconvénients des versions dictées sont multiples. Elles ne s'attachent à rien dans l'esprit de l'élève, ni à un auteur, ni à une époque, ni même quelquefois à un sujet ; elles ne font pas un tout, n'ont pas un intérêt propre ; elles ressemblent 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. Enfin elles se font avec un texte souvent mal entendu par les élèves et mal écrit.

Les inconvénients que présente la version écrite, peuvent être diminués dans une certaine mesure : 1° Le morceau choisi formera un ensemble ; 2° il sera remarquable par quelque qualité spéciale de pensée ou d'expression ; 3° il sera choisi aussi en tenant compte de la concentration de l'enseignement ; 4° il ne sera pas trop malaisé à comprendre ; car, comment si l'élève ne voit pas le sens, trouvera-t-il le mot juste ? 5° le texte sera situé avec soin ; 6° il aura une forme lisible.

Que fera-t-on dans ce but ? Dictera-t-on le texte ? La dictée contribue, il est vrai, à former l'oreille ; 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 ou bien un recueil de versions ? Impossible, dans ce cas, de varier les textes et de les approprier à la force des élèves : au bout d'un an, les cahiers de traduction circuleront de main en main.

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.

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.

Les avantages de la version ou de la traduction d'un texte latin ou grec en langue maternelle étant incontestables, 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. 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 un passage déjà expliqué : l'élève, connaissant déjà le sens, lutterait surtout contre la difficulté de bien rendre les détails, et de reproduire l'allure et les beautés de l'original. 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.

MÉTHODOLOGIE DE LA VERSION DICTÉE ET, EN GÉNÉRAL DE LA VERSION ÉCRITE. — 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.

QUALITÉS D'UNE BONNE VERSION. — 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. 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. Comment remédier à ce grave défaut?

1° Pour ma part, je repousse le mot à mot et je le remplace par l'exercice de construction, on 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 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 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 traduites, 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.

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 tra-

(1) Passard, *La pratique du Radio Studiorum*, p. 49. Gloël, *Die schriftliche Uebersetzung aus dem griechischen in den oberen gymnasialklassen*; dans les *Lehrproben*, 42 fasc., 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.

ductions d'un même texte, l'une bonne, l'autre meilleure, et donne les raisons de ses préférences (1).

LA VERSION AU CONCOURS. — La version, exercice scolaire, devient, au moment des compositions et des concours, une épreuve qui, pour 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 Lantoin (2), 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.

NÉCESSITÉ. — Les thèmes sont nécessaires, absolument nécessaires : ils doivent familiariser les élèves avec les formes lexicographiques et les règles syntaxiques les plus ordinaires, et les

(1) Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, Paris, p. 96.

(2) Lantoin, *La version latine au Baccalauréat*, dans la *Revue universitaire*, 1^{re} année, t. 2, p. 59.

aider à retenir les mots et les expressions de leurs auteurs. Or, on n'arrive 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 : rien 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.

(1) F. Collard, *La pédagogie à Giessen*, p. 72.

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 chez nous 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.*). 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 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, 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

(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*.

(2) Raskop, *Thèmes de reproduction*, XXI^e et XXII^e livres de *Tite-Live*, Mons, 1896, p. 6-7.

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* : c'est un morceau traduit directement du latin. Cette traduction est dictée aux élèves, et on leur donne le texte original comme corrigé. Les *Instructions françaises* (1) recommandent ce genre de thème. « 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 page du Télémaque. Ce thème a ses partisans et ses adversaires. Ainsi, Eckstein (2) l'admet, mais Schiller (3) 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. »

En France, on admet le thème d'élégance, mais en faisant 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*, 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

(1) *Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire classique*, Paris, p. 446.

(2) Eckstein, p. 309.

(3) Schiller, p. 504, traduit par Féron, p. 319.

pas dans nos écrivains classiques, à la fois si français et si près des anciens. »

Chez nous, les thèmes d'élégance n'existent plus depuis de longues années, et ce n'est que juste.

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 le doigt, 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 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. « 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 pédagogique? Est-ce raisonnable? 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, puis-

(1) F. Collard, *La Pédagogie à Giessen*, p. 80, et Schiller, *Handbuch*, p. 459.

que 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 (1), 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 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,

(1) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 80.

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 ; 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 (1) et ne point les redresser. 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.
3. 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.

(1) 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.

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 en 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 les corriger; 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 (3).

L'échange des cahiers auquel on recourt parfois, n'est pas sans

(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.

(3) 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.

inconvenient, 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, 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 (1). 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 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

(1) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 80.

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 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 qu'ils savent appliquer *avec promptitude et sûreté* ce qui a été enseigné et exercé.

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.

L'*extemporale* a été, de nos jours, fort discuté, malgré les avantages incontestables qu'il présente ; mais, dans ces critiques, on s'attaque plutôt à des abus qu'à l'essence même de l'exercice (2).

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.

(1) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 107.

(2) 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 infallible de la force des élèves, car ce serait méconnaître l'importance plus grande des exercices oraux.

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.

Quelle est la *marche* à suivre en classe ?

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.

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.

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.

(1) Des professeurs ne font pas répéter la phrase par un élève : ils la lisent tout entière, puis la reprennent eux-mêmes par membres.

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 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.

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 (1). 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

(1) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 95.

recueil de thèmes? Schiller (1) 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 retenir de mémoire une phrase française à traduire en latin, ou pour prendre sous la dictée un thème à faire à domicile ; 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, la mémoire et l'attention ; 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

(1) 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.

(2) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 51.

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 (1), 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 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. Enfin, fait-on encore remarquer, les Etats du Sud de l'Allemagne, qui donnaient des résultats aussi brillants que les Etats 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. »

Dans notre enseignement officiel, la composition latine a vécu ; mais nos collèges libres (2), 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

(1) Schiller, dans Rein, tiré à part, p. 24 ou p. 326, dans l'*Encyclopédie*.

(2) 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.).

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 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, 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.

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.

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.

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.

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. — La conversation (1).

Cet exercice, fort pratiqué autrefois, a été abandonné chez nous. En Allemagne, tout le monde n'en reconnaît pas la nécessité ; cepen-

(1) Cette question est particulièrement bien traitée dans Féron, *L'enseignement du latin*, p. 102-126. J'en donne ici, en grande partie, un résumé. E. Derume, *La conversation latine d'après Pierre Féron*, dans *Nova et Vetera*, janvier-mars 1922, montre que la pensée de Féron a parcouru trois étapes.

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 dire 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.

§ 7. — La versification.

La méthodologie moderne condamne sans pitié les exercices écrits de versification. Elle n'en conteste pas les avantages, mais elle les trouve longs, ardu, presque impossibles pour certains élèves. 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; 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.

§ 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 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 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, 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 trois genres de lecture : la lecture approfondie, la lecture cursive et la lecture improvisée ou traduction à livre ouvert. De nos jours, on 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 exercentur* » (1).

Quoique ces principes soient connus chez nous depuis longtemps déjà, 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 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, 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. Cet exercice est inscrit en Prusse depuis la quatrième.

LECTURES PRIVÉES. — Aux lectures faites en classe, convient-il d'ajouter les *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.

(1) F. Collard, *Histoire de la pédagogie*, p. 96.

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 classé, 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*, soit encore les chants d'Homère qu'on a laissés de côté faute de temps, etc.

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.

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

(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.

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 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? La réponse ne peut être douteuse.

Je ne repousserais donc pas *a priori* la lecture privée 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 : elles 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, 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 : telles sont, d'une part, chez nous les éditions de Roersch, Hombert, Masson et mon édition de Tite-Live ; 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.

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.

INTRODUCTION. — Toute lecture d'un auteur exige une *introduction*. 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 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 : elles sont une perte de temps considérable ; elles affaiblissent l'intérêt que l'élève doit trouver dans sa lecture ; 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. Tous ceux qui ont été en Allemagne, ont été frappés des avantages de cette méthode si simple et si rationnelle. « On annonce, dit M. Bréal (1), 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 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. — 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 encore 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.

(1) M. Bréal, *Excursions pédagogiques*, p. 56.

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.

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 entre-croisés les mots latins et les mots français. Il présente, comme l'a bien montré M. Lavaud (1), 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 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.

(1) 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.

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, faites-le analyser ou construire (2); déterminez la signification des mots nouveaux; l'analyse faite et le sens des

(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.

(2) 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 ai le 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*. »

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 » (1). « C'est le signe d'un véritable progrès dans l'étude des langues, fait observer M. Egger (2), 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. »

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 (3). 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, 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 apprendre à saisir une phrase latine absolument comme la comprenait un Romain, lorsqu'il la lisait ou qu'il l'entendait, par exemple dans un discours. Or, le Romain

(1) M. Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 99.

(2) Egger, *Grammaire comparée*, Paris, 7^e édition, p. 128.

(3) W. G. Hale, *L'art de lire le latin ; Comment il faut l'enseigner*, traduction de Keelhoff, Mons, 1891.

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, 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.

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. 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.

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 texte a été traduit et compris convenablement ; mais avec des poètes, pareil travail s'impose presque toujours.

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

(1) Voyez ma *Pédagogie à Giessen*, p. 62.

à l'intelligence du texte et à la formation du style. J'ajoute que le professeur qui bégaie sa traduction, a mauvaise grâce de blâmer l'élève qui hésite et hache sa phrase.

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, 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.

TRADUCTIONS ORALES ET ÉCRITES. — En Allemagne, les traductions sont *orales*. 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. La version écrite est un excellent exercice de style. 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 précédente. 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 ; on ne peut non plus traiter un auteur comme un simple recueil d'exemples pour la grammaire ; on ne peut enfin le considérer comme un résumé de notions historiques, géographiques et mythologiques. Les trois genres d'explication sont absolument nécessaires, et 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.

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'approprier l'interprétation à l'auteur. Ainsi, en lisant Tite-Live, le professeur doit faire revivre, d'une part, l'histoire intérieure et extérieure de Rome ; d'autre part, la valeur littéraire et morale de Tite-Live. Ainsi, encore, en lisant César, nous devons étudier avant tout les mœurs et l'héroïsme de nos ancêtres, comme aussi le caractère apologétique des *Commentaires* et la personne de l'écrivain. Ainsi, enfin, en lisant Cornélius Népos, nous attacherons une importance particulière au côté moral.

Une recommandation capitale, c'est d'observer une *juste* mesure 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 début de la lecture seront rigoureusement prosrites. 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.

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, si, recourant à *l'intuition* (1), on met sous les yeux des élèves une carte géogra-

(1) Comme guide général, je recommande H. Muzik. *Lehr- und Anschauungshelpe zu den lateinischen Schulklassikern*, Leipzig, Fromme, et le même pour les auteurs grecs, *ibid* ; et comme moyens intuitifs, les tableaux Cybulski ; (Leipzig, Koelher, texte explicatif), la collec-

phique, 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 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 de 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.

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.

3° L'analyse littéraire est d'autant plus nécessaire, 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, même quand on explique un auteur tel que César : ici on fera ressortir la bravoure, la générosité, l'obéissance militaire ; là on montrera la ruse, la perfidie, la cruauté.

↑
tion Seeman (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*, 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 collègue Saint-Augustin à Enghien a publié un catalogue du matériel didactique pour l'enseignement intuitif.

CRITIQUE DES TEXTES. — Convient-il d'initier les élèves à la critique des textes? M. Bréal le pense : « Un genre de commentaire déjà 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 d'abord été 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, 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. Mais, comme le fait très bien remarquer Schiller, 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.

(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.

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 ».

OBJET DE LA LECTURE. — Quel est l'objet de la lecture? 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.

Dans la *préparation faite en commun*, le professeur résout, de concert avec ses élèves, surtout les difficultés formelles (1), exceptionnellement les difficultés réelles; il s'occupe donc principalement de la grammaire et du vocabulaire.

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) « La culture *formelle* développe, 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. »

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, on aborde l'interprétation, qui a pour but d'élaborer la « bonne » traduction et d'expliquer le fond. 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 (1).

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.

(1) 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° 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, 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.

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

(1) Dans le *Handbuch für Lehrer höherer Schulen*, p. 259 et suiv.

maîtres routiniers; il y a aussi, et surtout, l'interprétation qui va au fond des pensées.

Au lieu de demander toujours aux élèves, au commencement de la leçon, de retravailler 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 nouveau 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 révision, 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.

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 Féron(1), 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. »

(1) Féron, p. 183.

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 : 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 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 ; 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 traduc-

tion ; 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 successives, 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. 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 (1).

(1) 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

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 lu 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 révision 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 éparses 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.

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 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 disséquait, le morcellerait 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 ces 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.)

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 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 émiétté; 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'oubliez 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; il ne faut 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. — 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, celle-ci le plus souvent 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.

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; 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° une bonne traduction qui montre qu'on est maître de la forme ; 2° l'intelligence des idées contenues dans les textes lus ; 3° 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. — 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. Cette chrestomathie consiste tout à la fois en phrases détachées et en textes suivis ; il 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.

Il est d'usage chez nous de faire lire en outre l'*Épitome* et le *De Viris*. 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*, 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,

(1) Ch. Tilman, *Conseils donnés sur la préparation d'auteurs grecs et latins à domicile*, dans la *Revue des Humanités*, 3, p. 214.

une chrestomathie formée de textes empruntés aux auteurs les plus divers ? Cette question, que s'est posée von Wilamowitz-Moellendorf, doit être résolue négativement. Qu'il me suffise de faire observer 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). »

Faut-il enfin lire les auteurs latins sous la forme d'anthologies ? En 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.

B. — CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ DES AUTEURS.

IMPORTANCE D'UN BON CHOIX. — Dans le choix des auteurs, 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 lise moins.

PRINCIPES. — Pour figurer dans un programme d'humanités, un auteur doit satisfaire à certaines conditions.

(1) F. Collard, *L'enseignement du grec en Prusse*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 15 avril 1902 p. 289 et suiv.

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 ; 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, Pluie 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, mais il ne mérite pas d'être lu au détriment des auteurs que nous devons admettre (1).

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 programme des athénées belges ne se soucie pas de cet avantage : il ne prescrit que des *extraits* !

(1) 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 Willems, *Une leçon en 3e sur le chapitre XIV du Catilina*, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1912, p. 184 et suiv.

2. — Quinte-Curce.

Schiller se prononce catégoriquement en faveur de Quinte-Curce. Cette lecture cadre, pense-t-il (1), avec l'histoire grecque qu'on étudie en troisième supérieure 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 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 (2), 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 (3), lui donner la qualification de classique : si l'on 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 (4) ; elles 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

(1) Schiller, p. 512.

(2) Dosson, édition de Quinte-Curce, Paris, 1884, p. XVI.

(3) Dosson, *Étude sur Quinte-Curce, sa vie et son œuvre*. Paris, 1887, p. 312.

(4) Waltz, *Choix de lettres de Pline le Jeune*, Paris, 1883, p. XIII et p. XVIII.

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.

Voilà les défauts qu'on reproche à Pline le Jeune. On fait valoir en sa faveur les considérations suivantes. 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 fils, 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.

Chez nous, les lettres de Pline sont inscrites en rhétorique.

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.

4. — Tacite.

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*.

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*.

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.

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.

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. *

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, 37-47, (entre autres, par conséquent, le règne de Caligula tout entier), et 66-68.

« Les *Annales* et les *Histoires* réunies forment, dit M. Thomas (1), 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 mora-

(1) Thomas, p. 219 et suiv.

liste 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. Ce dernier ouvrage est l'œuvre véritable de sa maturité.

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.

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, cet auteur est maintenu dans les programmes des divers pays, et cela pour plusieurs raisons. 1° La biographie est un genre littéraire qui convient aux jeunes gens : elle leur plaît 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

(1) Dresser la liste des éditions recommandables eût grossi démesurément mon manuel. J'ai dû y renoncer. Qu'il me suffise de rappeler les collections les 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 Schöningh à Paderborn, de Perthes à Gotha (commentaire en dessous du texte ou séparé), de Halle (Waisenhaus), d'Aschendorf à Münster, de Gödel à Hannover, de Freytag à Vienne.

l'enseignement de l'histoire grecque et romaine ; tout en rappelant les faits généraux, elles font ressortir le rôle des personnages, le côté humain, si je puis m'exprimer ainsi, de l'histoire.

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 Péloponèse 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 (1) et de Lysandre, la seconde ; la vie d'Epaminondas, la troisième.

On passera ensuite à l'histoire romaine : en lisant les vies d'Hamilcar et d'Hannibal, on étudiera les guerres puniques.

INTERPRÉTATION. — 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. 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.

Les explications historiques sont aussi nécessaires, mais elles doivent rester dans de justes mesures. Il ne faut pas discuter pas à pas les affirmations de l'historien, rapprocher partout et toujours son récit de celui d'écrivains grecs, plus autorisés que lui, corriger constamment ses erreurs historiques. Les élèves de 5^e ne sont pas des étudiants en histoire. Il suffit donc de signaler d'un mot les erreurs les plus graves.

(1) On en supprimera les passages scabreux.

On ne négligera pas les moyens intuitifs : 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, c'est-à-dire comme un recueil de faits et d'actes moraux, vertueux plutôt que coupables à mettre sous les yeux de ses concitoyens pour les exciter à bien faire, soit dans la vie privée, soit dans la vie politique. Daichendt (1) 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 de ce genre, que l'on trouve surtout dans le portrait des personnages et des peuples, ainsi que dans les réflexions morales de l'écrivain 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.

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.

(1) Daichendt, *Die Lektüre des Cornelius Nepos mit Bezug auf die Charakterbildung der Schüler*, Bistritz, 1890. Voyez F. Collard, *La lecture de Cornélius Népos dans nos classes*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1920, p. 321, et F. Collard, *Le rajoinissement de l'étude de Cornélius Népos dans nos classes*, dans la *Revue pratique du diocèse de Bruges*, t. XXII (1921-1922), 2^e et 3^e fascicules.

6. Localités importantes.

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 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.

EXEMPLE DE SYNTHÈSES. — Comme exemple de diverses synthèses, je choisis la *Vie de Miltiade*. On pourrait y ajouter encore un exercice de vocabulaire, groupant les mots dans l'ordre réel, et un exercice de grammaire, ayant pour objet l'emploi du génitif ou du datif ou de l'ablatif.

1. Résumez, chapitre par chapitre, la biographie de Miltiade.

2. Relevez brièvement les principales inexactitudes historiques de Népos.

3. Refaites la biographie de Miltiade, en distinguant :

1° Son origine (*Atheniensis, antiquitas generis, gloria majorum* (1,1),

2° Ses qualités : a) qualités civiques en général : *modestia* (1,1) *prudencia* (2,2), *aequitas* (2,2), *justitia* (2,3), *bonitas* (8,3), *humanitas, communitas* (8,4). Donnez des exemples de chacune d'elles. — b) Son patriotisme (1,4 ; 2,3 ; 2,4 ; 2,5 ; 3,6). — c) Son éloquence (3,3 ; 6,2 ; 7,2). — Ajoutons sa bonne fortune (2,2 ; 2,5 ; 3,6).

3° Ses mérites : a) administration et succès en Chersonèse ; b) conquête de Lemnos et des Cyclades ; c) projet de détruire le pont sur le Danube ; d) victoire de Marathon : *qui Athenas totamque Graeciam liberarat* (6,3) ; e) reprise de la plupart des îles.

Conclusion : *magna auctoritas apud omnes civitates, nobile nomen, laus rei militaris maxima* (8,4).

4° Son échec à Paros.

5° Sa condamnation et sa mort.

4. Réflexions morales : 1° *Cujus ratio etsi non valuit, tamen magnopere est laudanda, cum amicior omnium libertati quam suae*

fuert dominationi (3,6). — On a dit qu'il n'y a rien de louable dans la proposition de Miltiade, on l'a accusé de déloyauté. Qu'en pensez-vous? — Miltiade ne suivait l'armée perse que par contrainte. Mêlés à ce troupeau d'hommes que Darius conduisait contre les barbares, les Grecs sentaient cruellement le poids de leur servitude (Comme-lin).

2° *Ut populi Romani honores quondam fuerunt rari et tenues ob eamque causam gloriosi, nunc autem effusi atque obsoleti, sic olim apud Athenienses fuisse reperimus* (6,2). — Que pensez-vous de cette réflexion?

3° *Haec populus respiciens maluit illum innoxium plecti quam se diutius esse in timore* (8,4). — Appréciez cette réflexion.

5. Les Athéniens. — *Histoire* : *Ille populus... majus imperium est nactus et largitione magistratum corruptus est* (6,4). — *Propter Pisistrati tyrannidem, quae paucis annis ante fuerat* (8,1). — *Fondation de colonies* : double but, a) *multitudinem locupletavit* (2,1); *Atheniensibus officia praestabat* (2,3), en leur envoyant du blé. — *Institutions militaires* : *decem praetores* (4,4). — *Sentiments* : a) religieux : *Delphos deliberatum missi sunt qui consulerent Apollinem* (1,2); — b) belliqueux : *quae manus mirabili flagrabat pugnandi cupiditate* (5,1); *virtute valuerunt Athenienses* (5,5; cf. 2,2; 4,6); — c) reconnaissants : *victoriae praemium Miltiadi tributum* (6,1); — d) soupçonneux, et, par suite, ingrats : *omnium civium suorum potentiam extimescebant* (8,1).

6. La tyrannie. — *Définition* : *omnes et dicuntur et habentur tyranni, qui potestate sunt perpetua in ea civitate, quae libertate usa est* (8,3). — *Exemples* : Pisistrate (8,1); Miltiade (8,3).

Appréciation. — Pour qui Cornélius Népos écrit-il? — Le soin qu'il a pris de définir si exactement le mot *tyrannus* (8,3), dont le sens précis pouvait échapper à ses lecteurs, prouve qu'il n'écrivait pas pour les érudits, mais bien pour des Romains désireux de s'instruire. — Quel ordre a-t-il suivi dans cette biographie? — L'ordre chronologique. — Y déroge-t-il? — Oui, 3,6 : le départ de la Chersonèse eut lieu vingt ans plus tard, et non immédiatement après ce qui est relaté dans les §§ précédents. — Dans son admiration pour son héros, n'exagère-t-il pas? — Il lui attribue ce qui revient à son oncle, la fondation d'une colonie dans la Chersonèse; il lui attribue une proposition faite par les Scythes, la destruction du pont sur le Danube. — Comment excuse-t-il l'échec de Miltiade? — a) L'incendie d'un bois (*procul*) a induit en erreur assiégeants et assiégés (7,3); b) les Pariens ont refusé de se rendre (7,4); c) du reste, il n'a perdu aucun vaisseau; d) il était blessé (7,5). Conclusion : il était innocent (8,4). — Montrez dans son récit et dans son appréciation l'influence des idées romaines. — Il parle de machines

de guerre romaines, de *vineae* et de *testudines* (7,2); il vante la simplicité des mœurs romaines (6,2).

En lisant et en expliquant chaque chapitre, le professeur fera ressortir ces divers points. La biographie étudiée, il fera notre synthèse, en interrogeant les élèves, en leur faisant tout trouver par eux-mêmes.

Finalement, il fera les récapitulations suivantes :

1. *Géographie*. — Cornélius Népos parle de l'*Europe* (3,1) et de l'*Asie* (3,1; 3,2). Par *Asia*, qu'entend-il à proprement parler? — L'Asie Mineure. — Quels pays de la Grèce d'Asie cite-t-il? — L'Eolie et l'Ionie. — De qui dépendaient ces pays? — Du roi des *Perses* (3,2). — Par qui était-il représenté dans ces pays? — Par des tyrans. — Citez-en un. — Nommez une ville importante de l'Ionie. — Milet.

En dehors des Grecs, de quel peuple Cornélius Népos parle-t-il? — Des *Cares*. — Que dit-il des Cariens? — Ils possédaient Lemnos et ils l'abandonnèrent à Miltiade. — Dans quel pays se trouvait Sardes?

Passons en Europe. — Comment Cornélius Népos désigne-t-il les peuples qui ne sont pas grecs? — *Barbari* (2,1). — A qui s'applique dans ce chapitre ce nom de Barbares? — Aux Thraces. — Quelle réputation avaient-ils? — Ils étaient renommés pour leur valeur guerrière (1,2). — Citez un autre peuple barbare. — Les Scythes. — Où habitaient-ils? — Qui leur fit la guerre? — Qu'est-ce que l'*Hister*? — Où se trouve la Chersonèse de Thrace? — A qui appartenait-elle? — Aux Thraces. — Quelle était son importance?

Après les peuples barbares, voyons les *peuples de la Grèce propre*.

1° *Grèce centrale* : a) Dans quelle contrée se trouve Delphes? — Par quoi cette ville est-elle célèbre? — Pourquoi s'adresse-t-on à Apollon? — Il préside à l'envoi des colonies.

b) Dans quel pays se trouve Platée? — Qu'apprenons-nous des Platéens? — c) Quelle est la capitale de l'Attique? — Citez un port d'Athènes? — Qu'est-ce que le *Pœcile*? — Décrivez la plaine de Marathon.

2° *Grèce méridionale ou Péloponèse*. — Dans quelle contrée se trouve Lacédémone? — Qu'apprenons-nous des Lacédémoniens?

La Grèce est comme enveloppée d'*îles* : les unes sont si proches de la terre ferme qu'elles en paraissent le prolongement : ainsi l'*Eubée*, dont la ville d'*Erétrie* fut prise par Datis et Artapherne; les autres, telles que, d'une part, les *Cyclades*, disposées en cercle autour de Délos, et dont l'une est l'île de *Paros*; d'autre part, *Lemnos*, que les Cariens possédaient et qu'ils abandonnèrent à Miltiade.

2. *Histoire*. — Enumérez les faits historiques que relate Cornélius Népos ou auxquels il fait allusion. — 1° Conquête et colonisation de la Chersonèse de Thrace; 2° Soumission de Lemnos et des Cyclades; 3° Expédition de Darius chez les Scythes; 4° Première guerre médique; 5° Tyrannie de Pisistrate; 6° Gouvernement de Démétrius de Phalère.

2. — César.

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. C'est, en effet, une œuvre littéraire de premier ordre, remarquable par la pureté de la langue, la 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 leurs pays et la stratégie des Romains. Il y a plus. Ils nous touchent de près, puisqu'ils nous peignent le caractère, les mœurs et l'héroïsme de nos ancêtres.

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? Eckstein (1) répond négativement 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,

(1) Eckstein, p. 221 : traduit par Féron, p. 261.

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 trouve que la *Guerre civile* est peu intéressante pour les élèves, trop compliquée et trop difficile. Dettweiler 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 Cicéron.

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.

INTERPÉTATION (1). — 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.

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. 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 rencon-

(1) Van Bastelar, *Les combats de l'Aisne*. César, B. G. II, 8-10, leçon en 4^e latine, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1913, p. 282.

trent 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 revision, il déterminera, pour les leçons spéciales, 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. 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 (1). 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 (2) : 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

(1) Ch. Collard, *Le caractère apologétique des Commentaires de César sur la Guerre des Gaules*, Bruges, 1904 (*Revue pratique du diocèse de Bruges*).

(2) 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*, Vienne, 1895 ; Gurlitt, *Anschauungstafeln zu Caesars Bellum Gallicum*, Perthes, Gotha ; Canivez et Delacollette, *Caesaris reata ad De Bello Gallico libros II-VII illustrandos*, Bruxelles, Ernault-Doncq, 1906. Ne pas oublier Cybulski, *Tabulae quibus antiquitates graecae et romanae illustrantur*, Leipzig.

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 que sera le cahier de notes à ce sujet. On pourra adopter un ordre tel que celui-ci.

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 (1).

(1) 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. — Voyez aussi A. Dethier, *Leçon de répétition en 4^e latine*, César, de b. g. 11, 1, 17, id., 1914, p. 163 et suiv.

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 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, 2). 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 consuevit* (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... Collaulatis 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).

(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).

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).

2. Les *Trévires* : Ici les causes sont multiples. César leur reproche de ne pas assister aux *concordia*, 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 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 Indutimare 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, *milites*

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 actuariae*, 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. — L'histoire romaine de Tite-Live comprenait 142 livres qui conduisaient ses lecteurs jusqu'à la mort de Drusus (9 av. J.-Ch.). Tite-Live voulait sans doute aller plus loin, s'arrêter à la mort d'Auguste (14 après J.-Ch.) et écrire 150 livres.

Son histoire est, en grande partie, perdue. Nous en possédons seulement 35 livres : les livres I-X (des origines jusqu'à la troisième guerre samnite) et les livres XXI-XLV (de la seconde guerre punique au triomphe de Paul-Émile, en 167 avant J.-Ch.).

CHOIX DES PASSAGES. — Que devons-nous lire dans nos classes de collège ? En principe, il est désirable de ne voir que des œuvres

entières. Malheureusement, nous ne pouvons nous flatter de pouvoir toujours lire une œuvre entière; car l'étendue en est parfois trop considérable, et le temps dont nous disposons, nous est trop parcimonieusement compté. Tel est le cas pour Tite-Live. Quoique nous ayons perdu 107 livres, les trente-cinq qui restent, sont encore beaucoup trop nombreux et trop étendus pour que nous puissions songer un instant à les lire, voire même en deux années. Dès lors, que faire?

Jusqu'ici, voici comment on a procédé. Ou bien on a lu un ou plusieurs livres, ou bien on a butiné à travers l'œuvre de Tite-Live.

Chez nous, nous avons pris l'habitude de lire de préférence les livres 21 et 22. Je reconnais volontiers l'importance et l'intérêt de la seconde guerre punique; mais je pense que se contenter de ces deux livres, c'est faire croire aux élèves que l'histoire militaire de Rome se résume dans cette guerre; c'est donner aux élèves une idée tout à fait incomplète, et, partant, inexacte, de l'œuvre de Tite-Live; c'est risquer de fatiguer à la longue de jeunes esprits par la lecture presque incessante de récits de batailles pendant plusieurs années.

Quand on ne lit pas, comme chez nous, des livres entiers, on présente aux élèves un choix de morceaux: quelques discours célèbres et des récits de batailles. Si l'histoire externe est ici moins écourtée, l'histoire interne est tout à fait négligée, et l'étude de l'ouvrage de Tite-Live, en tant qu'œuvre historique et œuvre littéraire, est forcément imprécise et incomplète. Il est impossible avec ces morceaux détachés de faire voir nettement aux élèves la critique historique de Tite-Live, ses lacunes, ses imperfections, son patriotisme, sa moralité, le caractère différent des diverses décades.

Les deux procédés suivis jusqu'ici laissent donc à désirer.

Avant tout, je crois que la lecture de Tite-Live doit faire revivre aux yeux des élèves, dans une source latine, l'histoire intérieure et extérieure de Rome. Tout en montrant le développement de l'État romain sous la royauté et sous la république, il faut s'arrêter aussi aux chapitres les plus importants de la vie militaire de Rome. Ainsi doivent défiler tous les morceaux qui font connaître les événements les plus remarquables de l'histoire, et qui illustrent les aspects principaux de la vie publique, en paix et en guerre. Mais je ne me borne pas à choisir les chapitres précieux au point de vue historique; j'ai soin d'y ajouter ceux qui se recommandent uniquement par leur valeur littéraire ou morale, comme ceux qui permettent d'étudier le travail de l'historien lui-même, sa critique, sa véracité, sa conception particulière de l'histoire (1).

(1) F. Collard, *Le rajeunissement de l'étude de Tite-Live dans nos classes*, Bruges, 1919.

Ainsi comprise, l'étude de Tite-Live a l'avantage d'être variée, intéressante et instructive. Elle fait connaître mieux que jadis l'historien et l'écrivain; elle invite les élèves à l'étude de sources historiques; elle leur fait revoir et approfondir certaines questions du cours d'histoire romaine et les amène, lorsqu'ils étudient la question sociale, à faire des rapprochements entre le passé et le présent; elle leur fait lire enfin des textes dont tous les siècles ont reconnu les qualités littéraires et morales.

Ces principes ont été appliqués dans les *Morceaux choisis* de Tite-Live, que j'ai publiés en collaboration avec M. H. Bornecque de l'Université de Lille (1).

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.

L'interprétation variera constamment et tiendra compte, à cet effet, du fond et de la forme de chaque chapitre particulier. Aussi, en annotant notre édition de Tite-Live, avons-nous ajouté, à la fin de chaque extrait, des directions pédagogiques, qui sont souvent, pensons-nous, un travail neuf et original. Elles se proposent de préciser le but de l'interprétation, le point de vue auquel le professeur doit se placer, les remarques essentielles qu'il doit faire, les enseignements qu'il doit en tirer.

Voici quelques directions générales.

Au point de vue de la langue (2), 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 (3). « L'amour passionné

(1) TITE-LIVE, *Morceaux choisis*, publiés et annotés par F. Collard et H. Bornecque. Bruxelles, De Boeck, 2^e édition.

(2) Riemann, *Études sur la langue et la grammaire de Tite-Live*, Paris, 2^e édit., 1884.

(3) Pichon, p. 312 et p. 327.

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 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.

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 (3), 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. »

Dans les exercices de synthèse, on s'inspirera des idées mêmes qui ont dicté le choix des passages. Il suffira de grouper toutes les observations éparses qu'on a faites sur l'écrivain, à savoir les mobiles

(1) Pichon, 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) L'introduction de l'édition de Weissenborn a été traduite en français par J. Vessereau, dans les *Études de philosophie et de littérature publiées sous la direction de MM. Arren et Hild*, Paris, 1888. Voyez p. 104.

de la composition, ses sources, sa critique historique, ses opinions politiques et religieuses, sa valeur littéraire, les qualités générales de son exposition, les narrations, les descriptions, les portraits, les discours, le style et la langue.

Veut-on un exemple ? Si nous nous demandons quelles sont les sources de Tite-Live (1), nous répondrons :

1° *La légende*. L'histoire des tout premiers temps repose sur des fables poétiques. Tite-Live reconnaît lui-même le caractère légendaire de la première histoire de Rome. Il n'ose pas se prononcer sur ces légendes au point de vue historique ; mais il est persuadé qu'il est permis aux peuples de poétiser leurs origines. Où Tite-Live fait-il cette remarque ? — Dans la préface. — Ce caractère légendaire ne se trouve-t-il pas ailleurs encore ? — Dans l'histoire des temps moins anciens que la royauté, par exemple, VI, 21, 8.

2° *La tradition populaire*. Tite-Live l'invoque souvent. Exemples : *edunt* (I, 18, 2) ; *ferunt* (I, 26, 4 et III, 33, 6) ; — *accipio* (I, 38, 1) : — *fertur* (II, 3,8) ; *traditur* (IV, 60, 1 ; V, 21,16) ; *dicitur* (IX, 3,9 et 7,2), etc.

3° *Des pièces officielles*, telles que les lois, la loi des XII Tables, les traités, les tables des censeurs, les commentaires des pontifes, les inscriptions.

a) Quel fut le sort des traités et des lois dans l'incendie de Rome ? — La plupart périrent. — Quelles précautions prit-on au lendemain du désastre ? — On tâcha de réunir ce qui avait échappé aux flammes. On croit généralement (2) que les XII Tables furent détruites lors de l'incendie de la ville ; quoi qu'il en soit de cette opinion, il devait en exister des copies, dont on se servit pour les afficher à Rome et à Carthage (VI, 1).

b) Tite-Live n'a pas le désir de contrôler ses sources. Il ne prend pas connaissance des inscriptions existant à son époque. Par exemple, il discute l'inscription de la cuirasse de Tolumnius, sans se donner la peine d'aller la déchiffrer au Capitole ; il s'en rapporte là-dessus au témoignage d'Auguste (IV, 20).

c) Il reproduit les termes sacramentels de la formule des fétiaux. Il a donc conscience de l'importance d'un document écrit (I, 24) ; mais il ne s'en tient pas toujours rigoureusement à une reproduction textuelle, ainsi pour la *clarigatio* ; *his ferme verbis* (I, 32,11).

(1) Verbockhaven, *Tite-Live apprécié à l'aide de Polybe*, leçon de répétition sur Tite-Live, XXI, 26 et 27, dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1912, p. 90 et suiv.

(2) Cf. Charles Collard, *De l'authenticité de la loi des XII Tables*, Louvain, 1907.

4° *Des monuments.* — Il cite les tombeaux des Horaces et des Curiaces (I, 25,14), les piques d'Horace (I, 26, 10), le poteau et le tombeau de la sœur (I, 26, 14) : ce sont là, pense-t-il, des témoignages irrécusables du combat des Horaces et des Curiaces. — Autre exemple : la statue d'Attus Navius avait été érigée à l'endroit même où, défié par le roi Tarquin, il coupa avec un rasoir une pierre à aiguiser. Près de là, un putéal entourait le sol dans lequel on avait enfoui la pierre et le rasoir (I, 36,5).

5° *Des œuvres historiques.* — Quel en est le caractère? — La brièveté et le petit nombre. — Quels auteurs cite-t-il? — Fabius Pictor (I, 44,2 et I, 55, 8). — L. Calpurnius Piso Frugi (I,55,9 et II, 32,3). — Claudius Quadrigarius (IX, 5,2). — Licinius Macer (IV, 20,8). — Valerius Antias (XXXVIII, 50,5). — Rutilius (XXXIX, 2,1). — Polybe (XXXIX 52,1). — On le voit : Tite-Live se sert des ouvrages des vieux historiens de Rome ; mais il ne s'en contente pas et consulte aussi des auteurs étrangers, tels que le grec Polybe.

Étudions, après les sources, la *critique historique*. — Tite-Live suit d'ordinaire la tradition populaire, sans émettre le moindre doute. Cependant parfois, ou bien il fait une part dans la tradition : d'un côté, *ut ferunt, ferunt* (on dit, on rapporte); de l'autre, *certe* (I, 36,4 et 6); ou bien il ose repousser la tradition populaire qui fait de Numa un disciple de Pythagore, parce qu'elle se heurte à une impossibilité chronologique ; parce qu'en supposant cette impossibilité inexistante, la renommée de Pythagore n'eût pu arriver jusqu'à Numa, et que le voyage lui-même, si Numa eût voulu l'entreprendre, n'eût pu se faire. Tite-Live le déclare formellement : la tradition populaire est, à ses yeux, fausse (*falso*, I, 18,2); mais son opinion personnelle sur ce point, il la donne sous une forme mitigée (I, 18,4) : *opinor magis, je suis porté à croire*.

Tantôt Tite-Live ne cite pas ses auteurs : *sunt qui* (II, 33,3; II, 41,10), *fuere qui* (III, 55,11); *invenio apud quosdam* (II, 41,11); *veteres auctores* (IV, 20,5); *omnes ante me auctores* (IV, 20, 5). Tantôt il les cite : Fabius Pictor, L. Calpurnius Piso Frugi, etc.

Si ses auteurs sont partagés, *auctores utroque trahunt* (I, 24, 1), il ne tranche pas la question : par exemple, il constate simplement une divergence au sujet du nom d'un consul (II, 54,3); ou bien il déclare qu'il est porté à suivre la majorité (I, 24, 1); ou bien encore il constate le désaccord sur un point, l'accord sur un autre ; ainsi, à propos du combat des Horaces et des Curiaces, les auteurs sont unanimes à rapporter un combat entre trois guerriers romains et trois guerriers alains ; ils sont à peu près unanimes à donner à ces guerriers les noms d'Horaces et de Curiaces ; ils se partagent, quand ils doivent déterminer leur patrie respective (I, 24,1) ; ainsi encore,

à propos de Spurius Cassius, les auteurs admettent tous qu'il fut condamné ; mais ils se séparent sur la question de savoir qui le condamna (II, 41,10) ; ou bien enfin Tite-Live cherche une explication : si une source a oublié le nom d'un consul, c'est parce que, dit-il, son consulat n'offrait rien de remarquable (II, 8,5).

Ses auteurs sont-ils d'accord, il ne songe pas un instant à mettre en doute leur affirmation.

Quand il cite ses auteurs, il donne, par exemple, la préférence à Fabius Pictor, parce qu'il est le plus ancien (I, 44,2 ; I, 55,8), ou parce qu'il est un contemporain des faits (XXII, 7,4), ou parce qu'il donne un chiffre moins élevé (I, 55,8). Mais il rejette son opinion, parce que, à propos du tribunat de la plèbe, son affirmation est moins généralement admise ; il repousse pour la même raison le témoignage de Pison (II, 32,3).

Autrefois le professeur eût commencé l'étude de Tite-Live en consacrant à ces questions une longue introduction, que les élèves auraient apprise péniblement par cœur. Maintenant, au fur et à mesure de l'interprétation, il relève ces divers points et les fait ressortir dans une répétition à la fin de la leçon ; puis, après l'étude d'un certain nombre de chapitres, il les groupe, dans une synthèse, en interrogeant constamment les élèves ; il ne fait, en somme, que mettre de l'ordre dans leurs connaissances par la marche qu'il suit dans ses interrogations.

On fera le même exercice sur les inexactitudes, les anachronismes et les exagérations de Tite-Live. On étudiera de même dans une synthèse ce qu'il pense des prodiges, sa piété, ses idées morales, son patriotisme. A ce propos, on peut faire des réflexions telles que celle-ci : « Tite-Live déclare que le plus grand profit de l'histoire réside dans les exemples de morale qu'on y trouve : *Hoc illud est præcipue in cognitione rerum salubre ac frugiferum omnis te exempli documenta in illustri posita monumento intueri.*

« Et il tient parole. Comme Corneille, l'auteur d'Horace, Tite-Live fonde « une école de grandeur d'âme ». La chose est utile en tout temps : elle l'était surtout à l'époque de l'auteur. Très raffinée, très polie, la société du siècle d'Auguste manquait un peu d'énergie morale. Jamais les exemples virils du passé n'avaient été plus nécessaires. Ce n'est pas la littérature de Tibulle ou d'Ovide qui pouvait arrêter le goût du luxe et des plaisirs ; Virgile l'avait essayé, mais il était trop faible pour y réussir ; Horace l'avait tenté, mais cet épicurien travesti en moraliste était un peu suspect. Plus franc et plus loyal, Tite-Live était mieux qualifié pour cette belle entreprise d'infuser à une race dégénérée une vigueur nouvelle en lui rappelant le souvenir de ses origines » (1).

(1) Pichon, *Histoire de la littérature latine*. p. 322.

De même, pour le patriotisme, « Si Tite-Live est fier de la grandeur actuelle de Rome, qu'elle doit à ses grands hommes du passé, il ne ferme pas les yeux sur sa corruption ; il s'attriste de cette décadence aussi franchement qu'il s'extasie sur sa grandeur primitive ; il la plaint d'avoir dévié des belles traditions de vertu, d'honneur et de désintéressement, déclare que l'on ne peut souffrir ni les maux, ni leurs remèdes, et cherche à se consoler des inquiétudes présentes en remontant vers les gloires anciennes. Ce n'est donc pas à l'époque d'Auguste, mais plutôt à celle des Scipions et de Caton, qu'il place l'âge d'or de Rome, de sorte que son archaïsme mélancolique tranche sur l'infatuation de ses contemporains » (1).

Dans ces synthèses, on n'oubliera pas que l'histoire de Tite-Live n'est pas seulement une œuvre de morale patriotique, mais qu'elle est encore une œuvre d'art. Tite-Live sait que l'historien doit soigner la forme, qu'il lui faut donner à son style un caractère tout autre que celui des annalistes. On devine, dès sa préface, à sa façon de parler des fables poétiques, qu'il saura imprimer à son œuvre un *coloris* poétique, et « dans les solennelles périodes et les fiers accents d'orgueil national, on entend déjà la voix de l'orateur qui ouvre le récit des victoires romaines en dressant un arc de triomphe au peuple-roi ». Entrant dans le détail, repassant à ce point de vue les morceaux étudiés, on montrera que presque toutes les narrations sont arrangées en scènes, en situations, en dialogues, et témoignent d'un vrai sens dramatique. Il y a chez Tite-Live quantité de beaux sujets de tragédies : Corneille le savait bien, lorsqu'il lui empruntait son Horace, ou Mairet sa Sophonisbe. Au point de vue psychologique, les harangues expriment le caractère, tel que l'a conçu l'auteur : la rudesse patricienne d'Appius Claudius, l'abnégation mélancolique de Vibius Virrius.

4. — Cicéron.

→ 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.

(1) Pichon, p. 312.

A. — *Les discours* (1).

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 (2), 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 (3), 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 tenir compte de la difficulté des sujets, du temps disponible, de la moralité des détails qu'on y rencontre. »

Voici, ce me semble, les discours qui se recommandent avant tout : 1° le *De imperio Cn. Pompei* ou *Pro lege Manilia*; 2° le *Pro Archia*; 3° 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

(1) Pour l'interprétation réelle, on a un bon guide dans Kubik, *Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre Ciceros*, Wien, 1895.

(2) Jäger, p. 394.

(3) Féron, p. 271.

excellamment 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 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.

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.

(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.

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 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.

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 (1), 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.

LE PRO T. MILONE. — Le *Pro Milone* est un modèle d'éloquence judiciaire et une source à exploiter pour l'histoire de cette époque.

Dans l'interprétation, on complètera les connaissances que l'élève 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.

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

(1) Schyrgens, *Essai d'analyse oratoire du discours de Cicéron pour le poète Archias*, Liège, 1885.

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 (1).

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 (2). 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 (3), 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 *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.

(1) 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.

(2) Edition du *Pro Milone*, Paris, Colin, p. 36.

(3) Edition du *Pro Milone*. Bruxelles, Société belge d'édition, p. xi.

Cicéron lui rend compte de ce qui s'est passé au sénat et lui annonce le départ de Catilina.

La *troisième* (1) 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 recommandent 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 (2). 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*, je préfère 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 (3).

LES VERRINES. — Les *Verrines* font date dans la carrière politique de Cicéron. M. E. Thomas (4) « 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 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

(1) E. Reiny, *L'exorde et la péroraison de la troisième Catilinaire*, dans *Nova et Vetera*, avril-juin 1921.

(2) Antoine, édition des *Catilinaires*, Paris, Colin, p. 11.

(3) Pichon, p. 189.

(4) E. Thomas, dans l'introduction de son édition savante du *De suppliciis*, Paris, Hachette, p. 19.

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*) et le *De Suppliciis* (V^e *Verrine*) sont les plus beaux. La quatrième *Verrine* nous fournit un tableau fidèle de la vie artistique d'une province à la fin de la république. La V^e est plus difficile.

LES PHILIPPIQUES. — 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* (2). 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*.

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. 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.

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

(1) Cicéron, *Orator*, XXIX, 103.

(2) Voyez E. Remy, *Le but et les tendances de la première Philippique*, dans *Nova et Vetera* oct.-déc. 1921.

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. 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 qu'on a mis en doute l'authenticité de ce discours.

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 glorieux triomphes. Le discours est animé, inspiré, pathétique et entraînant.

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 (1). « 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 (2) ; chacun d'eux contient la défense d'un ancien adversaire du dictateur, et les

(1) *Epist. ad fam.* IX, 12.

(2) Jopken, édition du *Pro M. Marcello* et du *Pro Q. Ligario*, Bruxelles, Société belge d'édition, p. V.

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 trois discours fournissent, en effet, un tableau exact de l'esprit des partis et de la nature des convictions à cette époque. » 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 pronés dans certains milieux pédagogiques : le *Pro P. Sulla*, le *Pro L. Murena* et le *Pro P. Sestio*, le *Pro Cn. Plancio*, par exemple.

Le *Pro Sulla* a été prononcé pour la défense de Sulla, 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 Sulla est coupable, et on voit l'embarras de son défenseur.

Le *Pro Murena* 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. Les points de vue particuliers de l'interprétation seront : les mœurs électorales dans une société oligarchique, le comique (1), 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.

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

(1) E. Remy, *Le comique dans le Pro Murena*, dans *Nova et Vetera*, avril-juin 1912 ; E. Derume, *Les intentions politiques de Cicéron dans le plaidoyer pour Murena*, *ibid.*, juillet-sept. 1921 ; V. Gérard, *Leçon de répétition sur le Pro Murena*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1897, p. 220 et suiv.

aux vrais hommes d'Etat et la ligne de conduite qu'il propose aux jeunes gens qui désirent arriver aux honneurs en méritant l'estime publique.

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.

B. *Les lettres.*

INTÉRÊT. — Cicéron nous a laissé une correspondance d'une vie palpitante. Convient-il de la lire dans les humanités ?

Je crois pouvoir répondre affirmativement. Les lettres de Cicéron sont de nature à intéresser nos élèves à divers titres : elles leur apprennent à connaître 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 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, 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'Etat 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 nullement destinées à être connues : aussi se plaint-il à l'occasion d'indiscrétions. Soyons donc tout au moins indulgents, lorsque nous lisons ses lettres les plus intimes.

2° Dans ses lettres, Cicéron donne sa première impression, et il la donne vive et passionnée. Mais cette qualité peut donner de ceux qui la possèdent, l'opinion la plus mauvaise et la plus fausse. En lisant Cicéron, il faut distinguer surtout les sentiments véritables et persistants des exagérations qui ne durent pas.

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. — Cicéron n'était pas un véritable philosophe. Comme penseur, il n'a ni profondeur ni originalité. La plupart de ses écrits philosophiques sont « baclés ».

DE SENECTUTE. — 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, 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.

D. *Les traités de rhétorique.*

IMPORTANCE DE CICÉRON COMME RHÉTEUR. — Le premier des rhéteurs latins fut un disciple des Grecs. 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.

SES ŒUVRES DE RHÉTORIQUE. — Des trois traités de rhétorique les plus importants, le *Brutus*, le *De Oratore* 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* 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.

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 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 continûment 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* (2) ». Ajoutez que sa langue est claire, simple et pure, que seul le fréquent usage des mots abstraits trahit la décadence, et que son sénaire est régulier.

En dépit des critiques dont Phèdre est l'objet, la lecture de ses fables a de nombreux partisans, et je crois qu'il faut maintenir au programme les fables de Phèdre. C'est un excellent livre pour les commençants ; 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 (3). 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,

(1) L. Havet, dans son édition des Fables de Phèdre, Paris, Hachette, p. VII.

(2) L. Havet, *ouv. cité*, p. VIII.

(3) Dettweiler, p. 128.

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, Ovide n'est qu'un poète érotique ; dans la deuxième, il traite des sujets plus sérieux : les *Métamorphoses* et les *Fastes* ; dans la troisième, qui coïncide avec son exil, il cultive l'élegie plaintive : il se lamente sur son exil et il supplie l'empereur d'y mettre un terme.

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 :

iàmque opus exegī, quod nec Jovis ira nec ignis
nec poterit ferrum nec edax abolere vetustas.

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. 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.

L'interprétation 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. ; personifications ; 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 (1).

LES FASTES. — Lira-t-on les *Fastes* ? 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.

(1) A noter Engelmann, *Bilderatlas zu Ovids Metamorphosen*, Leipzig, 1890.

On recommande parfois, 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 serait plus intéressante que les *Fastes*, si on se bornait, dans le choix des *élégies*, à la biographie d'Ovide.

7. — Virgile.

LES EGLOGUES 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 repoussent généralement les *Eglogues*, en faisant 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 (1) et la cinquième.

Même défiance à l'égard des *Géorgiques*. On veut bien reconnaître que c'est un chef d'œuvre de poésie didactique ; mais on n'y voit 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 ceux-là ont raison qui recommandent des épisodes donnant 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 *Eglogues* et des *Géorgiques*, l'*Enéide* est admise dans tous les programmes. 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.

Comme il est impossible de lire l'épopée entière, il convient de choisir les passages qui permettent le mieux de suivre la marche

(1) E. Remy, *La première églogue de Virgile*, Louvain, 1910.

du poème et d'apprécier le talent de l'auteur. 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 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. 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 Epire, et celui d'Achémenide 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'Énée 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 Mézence et de Lausus et le type gracieux et charmant de Camille. Le récit du combat singulier entre Énée 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.

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'Énée, afin d'orienter l'élève dans une étude qui est forcément longue.

Dans l'interprétation, en vue des synthèses (2), on fera noter, par

(1) Sainte-Beuve. *Étude sur Virgile*, Paris, Lévy.

(2) F. Van Keerbergen, *Virgile, Énéide*, II, 13-39, dans le *Bulletin pédagogique du Musée Belge*, 1914, p. 118; G. Feytmans, *Les descriptions dans le 1^{er} chant de l'Énéide*. *ibid.* 1909, p. 217 et suiv.; Van Herck, *Les premiers vers de l'Énéide*, leçon faite en seconde latine, *ibidem* 1922, p. 113; N. Wallez, *Le VIII^e livre de l'Énéide*, dans *Nova et Vetera*, janvier-mars 1921; De Smet, *Les premières pages de l'Énéide, Essai de leçons pratiques d'analyse littéraire*, Malines, 1902.

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 : 1° les dieux en général ; les dieux examinés séparément : a) les dieux grecs ; b) les dieux romains ; c) les divinités locales de l'Italie.

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. — 7° 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, costumes, armes, traditions locales.

VIII. L'œuvre du poète : 1° but ; 2° sources ; 3° plan ; 4° caractère des héros et 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* (1) ; je tiens compte, pour les dévelop-

(1) Kubik, *Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Vergil*, Wien, 1903. Voyez N. Wallez, *L'intuition dans le 1^{er} livre de l'Énéide*, dans *Nova et Vetera*, janvier 1912 ; *L'intuition dans le 2^e livre de l'Énéide*, *ibid.*, avril-juin 1912 ; *L'intuition dans le 3^e livre de l'Énéide*, *ibid.*, avril-juin 1913.

pelements, 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, étudier la personne du poète, le caractère et la composition de son œuvre épique.

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. Au sortir de telles leçons, aussi instructives qu'intéressantes, les élèves souscriraient aisément à l'éloge de M. Pichon. « 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 importe 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 (1).

ORDRE A SUIVRE. — On sait qu'Horace a écrit quatre livres d'odes, un livre d'épodes, le *carmen saeculare*, deux livres de satires, deux livres d'épîtres. Dans quel ordre ferons-nous lire ces

(1) Kubik, *Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Horaz*, Wien, 1899.

différentes productions? 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.

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 : 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

(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.

épodes 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 exclurons 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.

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

(1) F. Collard, *L'interprétation des odes d'Horace dans nos collèges*, Bruges; 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; Renaud, *L'ode à la fontaine Bandusia*, dans la *Revue des Humanités*, 1907, p. 70 et 176.

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;

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.

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 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 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; car l'enseignement

(1) Préface de sa traduction, p. LXXXVI, Paris, Charpentier.

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.

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 en odes religieuses, odes politiques, odes familières, odes galantes (celles-ci sont à supprimer) 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 lisons-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.

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 rustique? — Que savons-nous de sa maison de campagne? — Quelles y sont ses occupations? — Pourquoi s'y rend-il? etc. (1).

(1) Ici il est nécessaire de s'appuyer sur les satires et les épîtres; j'ai voulu montrer, par cet exemple, que l'étude commençee 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.

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 de succès ; 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.

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.

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.

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.

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

(1) Teuffel, n° 238, et traduction, t. 2, p. 56. A. 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.

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 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 et de raisonnement ; les procédés d'exposition et de style.

On procédera de même dans la lecture des *Epîtres*. 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 *Epîtres* ; 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 *Epîtres* 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 (1) : « Les plus belles œuvres ont leurs taches. Tout n'est pas également à admirer dans les satires : on

(1) Thomas, p. 152.

peut y relever des plaisanteries froides, péniblement étirées, parfois grossières ; quelques pièces même sont franchement médiocres. Dans les *Epîtres*, 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.

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. 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. 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 confé-

(1) F. Collard, *La Pédagogie à Giessen*, p. 31 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.

(2) Quelle part faut-il faire ici à la grammaire comparée ? J'ai traité de cette question en parlant de la langue maternelle.

rence 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, ainsi nommée, parce qu'elle a été imaginée et appliquée par ce philologue au gymnase de Hanovre. Le grand helléniste de Berlin, von Wilamowitz (1) l'a reprise 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 lexicographiques 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 : βελέεσσι, 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 lexicographie 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 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

(1) von Wilamowitz-Moellendorf, *Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium*, Berlin, 1900.

rude est souvent fautif. Il ne veut pas non plus entendre parler du *v* 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. Baumeister (1) déclare que l'accentuation est un cauchemar pour les élèves, et qu'elle n'a aucune valeur éducative. Dettweiler (2) 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 (3), 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 *v* euphonique et l'iota souscrit (4).

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.

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.

§ 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

(1) Baumeister, *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*, Munich 1895, préface du 1^{er} volume, p. XLII.

(2) Dettweiler, *Griechisch*, p. 25.

(3) Art. cité et dans Loos, *Encyclopédie*, t. 1, p. 613.

(4) Waldeck, *Die unnützen Formalien im griechischen Unterrichte*, dans la *Monatschrift für höhere Schulen*, 1904, 5.

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 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.

ETAT DE LA QUESTION. — « Le thème grec jouit, dit M. Arnould (1) d'une double réputation bien établie d'insurmontable difficulté et d'invincible 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.

(1) Arnould, *Méthode pratique du thème grec*, Paris, 1892, p. 1.

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

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 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

(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 lexicographie 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

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'*Odyssée*, plus séduisante pour les imaginations jeunes, précédera l'*Illiade*, 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, 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.

B. — AUTEURS DISCUTÉS.

1. — Arrien.

On a parfois proposé d'introduire dans les classes des humanités Arrien, historien de l'époque d'Hadrien ; 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'égaliser, 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

(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.

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.

Ses biographies se partagent en quatre séries. Les premières ont un caractère plutôt historique que moral, bien que les réflexions 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 est admis dans le programme de nos athénées. Les pédagogues 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 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.

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

(1) Desrousseaux, *Le songe ou le coq*, Paris, Hachette, p. XXI.

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. Dürrbach (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 ?

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 : montagnes inextricables, fleuves larges et profonds, hiver rigoureux, manque de vivres, attaques de l'armée royale et de populations sauvages, composition 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, habile capitaine, orateur 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.

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

(1) F. Dürrbach, *Xénophon, Anabase, morceaux choisis*, Paris, Colin, p. 3.

peut-être de réfuter indirectement les bruits calomnieux d'anciens compagnons d'armes; outre ce dessein personnel, *apologétique*, qui est indéniable, 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.

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, 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 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, les idées de l'auteur. Quant aux passages 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.

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 *κατάβασις*, 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. En lisant Xénophon, l'élève complète ses études lexigraphiques et aborde la syntaxe; les formes lexigraphiques

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* (1) est également l'objet de tous les soins du professeur. Elle l'occupe d'autant plus que, avec le temps, il restendra ses remarques de grammaire.

Ici, le professeur n'oublie jamais de montrer sur la carte la route 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 dissertar, sa piété scrupuleuse, sa modestie calculée, sa bonhomie, son humeur toujours égale, son optimisme; 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

(1) Felix Robiou, *Itinéraire des Dix Mille*, Paris, 1873; G. Cousin, *Kyros le Jeune en Asie Mineure*, Paris, 1905; Boucher, *L'anabase de Xénophon avec un commentaire historique et militaire*, Paris, Beyer-Levrant, 1913; 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: Xénophon, Homer, Herodot, Wien, 1899. Figures dans Pascal, Vollbrecht, Rehdantz, et surtout dans Sorof (Leipzig, Teubner).

surtout l'historien; ils apprécieront son *éloquence* essentiellement pratique et positive.

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. 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 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; enfin ils ont, dans le style, des qualités communes, la clarté, la simplicité, la sobriété.

Cependant les différences ne peuvent être oubliées. 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. Muyldermans, 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 (1), donner 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

(1) *Methodischer Lehrerkommentar zu Xenophons Anabasis*, Gotha, 1894, p. 56.

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, 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

(1) Je me suis surtout inspiré du commentaire de Hansen.

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 de la conjonction $\omega\varsigma$; 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 $\tau\upsilon\lambda\acute{\alpha}\nu\omega$ accompagné d'un participe ? — Id. pour $\lambda\alpha\nu\theta\acute{\alpha}\nu\omega$. — b) Avec quel cas se construit $\acute{\alpha}\rho\lambda\omega$? — c) Quelle est la valeur du moyen dans $\text{Κῦρον μεταπέμπεται}$, dans ἐξαιτησαμένη , dans συλλογὴν 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 § 8). — Quelles sont les fonctions d'un satrape (3) ? — Prouvez votre réponse. — N'a-t-il pas certaines fonctions militaires ? — En quoi consistent-elles (4) ? — De quelles troupes dispose-t-il (5) ? — Comment appelle-t-on les commandants de place ?

Qui surveille l'administration des satrapes (6) ?

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 (7) ?

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

(1) Non. Les Pisiens 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.

(3) Ils font surtout rentrer les impôts et les envoient au roi (§ 8).

(4) Levée et instruction des troupes (πολεμειν ικανοί, § 5).

(5) 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 κάρανος qu'il a ici des troupes. D'autre part, au § 2, il est question de l'escorte de Xénias, et, au § 5, de Grecs mercenaires répartis dans les diverses garnisons.

(6) Des ἔφοδοι envoyés par le roi (§ 5).

(7) 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.

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 (1)? — Pourquoi a-t-il une escorte de 300 Grecs? — Pourquoi Tissapherne en veut-il à Cyrus (2)? — De quoi l'accuse-t-il? — Que fait Artaxerxès? — Qui intercède en faveur du jeune prince? — Le roi n'a-t-il pas été imprudent en renvoyant Cyrus dans son gouvernement? — Quelles précautions a-t-il dû cependant prendre (3)? — 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-t-il de troupes indigènes? — Pourquoi doit-il faire des préparatifs *secrets* (4)? — Quel premier prétexte a-t-il pour lever des troupes? — Pourquoi les villes ioniennes le préfèrent-elles à Tissapherne (5)? — D'où Cyrus tire-t-il surtout ses mercenaires (6)? — 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 (7), un satrape infidèle, un prince ambi-

(1) 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.

(2) La nomination de Cyrus avait eu pour effet de lui enlever la Lydie.

(3) Il a certainement exigé un nouveau serment, et il a dû lui envoyer des *ἔφοδοί*, plus souvent qu'aux autres satrapes (cf. § 5).

(4) Il veut échapper à la surveillance de Tissapherne et attaquer le roi à l'improviste, *ἔτι ἀπαρασκευότατον λάβοι βασιλέα* (§ 6).

(5) Sa déférence pour les Grecs, sa générosité, sa puissance même, tout lui avait fait gagner les sympathies des Grecs d'Asie.

(6) Du Péloponèse (§ 6).

(7) Comme je le fais remarquer un peu plus loin, l'écrivain excuse la conduite de Cyrus, en le montrant victime des calomnies de Tissapherne.

tieux, audacieux, habile et actif; très supérieur à ceux de sa nation, il sait déployer la plus grande énergie, attirer auprès de 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* (1)?

b) Que se passe-t-il en *Thessalie* (2)?

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 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 (3)? — 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 (4)? — Que reçoivent les chefs chargés d'enrôler des soldats (5)? — Pourquoi cette somme (6)? — Où prennent-ils de préférence leurs hommes (7)? — D'où viennent donc les soldats de Cyrus (8)? — Quels sont ceux qu'il estime particulièrement (9)? —

(1) Sparte exila Cléarque, parce qu'il s'était attribué un pouvoir exorbitant.

(2) Des dissensions intestines : Aristippe est en lutte avec Lycophrone, tyran de Phères.

(3) D'une part, aux commandants de ses garnisons; d'autre part, à des chefs grecs, ses anciens hôtes.

(4) 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.

(5) et (6) Une certaine somme pour organiser l'armée (§ 9).

(7) Dans le pays où ils ont quelque attache, ordinairement dans leur pays natal.

(8) 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.

(9) Les Péloponnésiens (§ 6) ἄδορας 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.

Que reçoivent les soldats? — Comment se paie la solde (1)? — Quelle espèce de troupes connaissez-vous (2)?

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 (3)? — Était-ce une calomnie? — Que tait Xénophon dans ce récit (4)? — Qu'est-ce qui trahit cependant les intentions de Cyrus (5)? — Comment l'écrivain excuse-t-il la rébellion de Cyrus (6) — 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 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*. 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*.

Il est évident que les répétitions sur le fond (7) 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

(1) Par mois (§ 10).

(2) Les hoplites (§ 2).

(3) C'est une calomnie, dit-il.

(4) 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.

(5) Son escorte.

(6) *Κινδυνεύσας καὶ ἀτιμασθεὶς* (§ 4).

(7) 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). Voyez encore F. Collard, *Le grec au cours de vacances* (*Anabase*, I, 4), dans le *Bulletin pédagogique du Musée belge*, 1912, p. 230; le même, *Une leçon de grec*, (Xénophon, *Anabase*, I, 6), dans *Nova et Vetera*, oct.-déc. 1912, et S. Van Reeth, *Le passage du Centrite*, *Anabase*, IV, 3, ib. octobre-décembre 1913 et janvier-mars 1914.

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 (1), 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. Dürrbach (2), 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 du premier livre où figure Cyrus enfant, l'histoire d'Abrodate et de Panthée, la mort de Cyrus.

LES HELLÉNIQUES. — 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*. 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 Arginuses, le procès des généraux, la bataille d'Aegos-Potamos, 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.

(1) A. Croiset, *Xénophon*, p. 147.

(2) *Anabase*, édition citée, p. 37.

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 Grand Roi, remportant une brillante victoire et opérant une retraite à jamais mémorable. De plus, son récit nous tranporte 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.

(1) Hérodote, *Morceaux choisis*, par Tournier ; 3^e édition, revue par Desrousseaux, Paris, 1889, p. XXXIX.

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 le premier chef-d'œuvre incontesté de la prose grecque. Les qualités qui 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 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 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 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 en formes attiques, comme autrefois, tout un passage. Cet.

(1) Hauvette, *Morceaux choisis d'Hérodote*, Paris, Colin, p. vi.

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 οὕτω, ἐνθαύτα.

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, Poséïdon et les dauphins* ; Aulu-Gelle, *Nuits attiques*, XVI, 19 ;

Pline l'Ancien, *Histoire naturelle*, IX, 9 ; La Fontaine, W. Schlegel, etc.

La lecture des passages de Lucien et de Pline 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.

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 les 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 engourdisait ces animaux ; ils pouvaient alors rester assez longtemps sans manger, comme les crocodiles ou caïmans de l'Amérique septentrionale.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

Autour de Thèbes et du lac Mæris, 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 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.

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.

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.

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. 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, ressemble plutôt à un héron. Ici, Hérodote a dû confondre l'image du phénix avec quelque autre ; ailleurs, il a mal vu. Si on faisait un choix judicieux de descriptions, on serait en droit de conclure avec M. Croiset (1) qu'Hérodote sait, en somme, regarder ; mais c'est un voyageur du ^v^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 (2), « le problème était encore plus compliqué pour les informations qu'il empruntait à autrui soit

(1) Id., p. 622.

(2) Id., p. 622.

par des lectures, soit par ouï-dire (*ἀκοή*). 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, rongéant 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,

(1) *Les rois*, liv. IV, chap. XVIII et XIX.

présenta la lettre 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° 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'infinitif βασιλευσαι de οἱ ἱερεῖς ἔλεγον (les prêtres me disaient) sous-entendu.

2° 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° 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

(1) Gaiet, *La Bible sans la Bible*, 1, 534, en fait la remarque.

description des monuments, des mœurs, des usages, donne, en général, dirait-il, à cette partie de son œuvre une valeur impérisable ; mais quant aux données historiques, il a été prouvé, en plus d'un point, que les 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 traînant. »

Ce que nous lirons des livres suivants me permettra, ce me semble, de donner satisfaction aux pédagogues qui ne veulent pas 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 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

(1) Ouv. cité, t. 2, p. 658.

(2) Ouv. cité, t. 2, p. 637.

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 ; 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 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.

3. — Démosthène.

INTÉRÊT DE LA LECTURE DE DÉMOSTHÈNE (1). — 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. 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 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° 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 (2). »

(1) Cf. E. Derume, *La lecture de Démosthène*, dans *Nova et Vetera*, janvier 1912.

(2) Baron, *Démosthène, Sept Philippiques*, Paris, Colin, p. 52-53.

CHOIX. — Les œuvres de Démosthène sont nombreuses : nous avons sous son nom soixante discours, outre un recueil d'exordes et six lettres. 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 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. 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.

Le discours *de la Couronne* écarté, il reste pour nos classes les *Philippiques* (1), les *Olynthiennes*, le *discours sur la Paix* et la *harangue sur la Chersonèse*. « Au double point de vue de l'histoire et de l'art, rien de plus intéressant, comme l'a dit M. Plougoulm (2), 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

(1) Voyez E. Derume, *L'éloquence de Démosthène dans les Philippiques*, dans *Nova et Vetera*, janvier-mars 1913.

(2) Plougoulm, *Œuvres politiques de Démosthène traduites*, Paris, 1861, tome II, p. VIII.

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. 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. 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 *Olynthienne*, 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.

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. 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 *ἄν*.

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 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. 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.

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 *ὅθ' ἤκομεν Εὐβοεῦσιν βεβληθῆκαί τε* 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 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'εἰσφορά*, 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* fixe d'abord à quel genre de cause appartient le discours étudié ; elle examine ensuite ce discours au triple point de vue de l'invention, de la disposition (1) 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 (2), « 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 essentiellement *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 (3), de savoir quels étaient les sentiments intimes de Démosthène. Fait certain, 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. Ecoutez-le, par exemple, dans la *seconde Olynthienne* (4) : « S'il m'était donné de choisir, à la fortune de Philippe je préférerais celle de notre ville, pour peu que vous vou-

(1) B. Lebbe, *L'enchaînement des parties dans les discours de Démosthène*, dans *Nova et Vetera*, janvier-mars 1921, juillet-septembre 1921.

(2) Edition citée, p. 75.

(3) Edition citée, p. 77. — Cf. M. Croiset, *Des idées morales dans l'éloquence politique de Démosthène*, Paris, 1874.

(4) *Olynth.*, 2, § 22.

lussiez 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 (1) l'a dit en termes excellents : « L'orateur revient toujours 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 (2) : « 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'accumulent, 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 βουλομένων συμβουλεύειν* (*Olynth.*, I, 1) ou dans *ἂν 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

(1) Weil, *Les Harangues politiques*, p. 242.

(2) Brédif, *L'éloquence politique en Grèce, Démosthène*, Paris, 1879.

fatigue l'élève de noms rébarbatifs ; 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 ἀναχάτιζω 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 ἤνθησεν, 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.

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 prou-

ver; ailleurs, il se propose d'exhorter; ailleurs encore, il montre par là sa surprise et son étonnement.

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 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*, ou le tableau de l'ancienne politique des Athéniens dans la *troisième Olynthienne*. 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? C'est qu'il veut prouver que le roi de Macédoine n'est pas aussi puissant qu'il le paraît.

3° On relèvera le *pathétique* et les *mœurs oratoires*. M. Croiset (1) 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. 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

(1) Croiset, ouv. cité, p. 575.

phrase... Ce qui 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. — 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 ; 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.

LES ŒUVRES HOMÉRIQUES. — Nos élèves ne lisent guère que l'*Illiade*. Les jeunes Allemands sont plus heureux : disposant de plus de temps, ils voient presque en entier les deux épopées homériques ; ils commencent par l'*Odyssée*, qui est plus facile et plus variée ; ils finissent par l'*Illiade*, qui est plus vivante et plus dramatique.

(1) A. Croiset, t. 4, p. 577.

(2) Baron, édition citée, p. 63.

CHOIX. — Alors même que nous renonçons à l'*Odyssée*, nous ne pouvons nous flatter de lire dans nos collèges 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 ? 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.

MARCHE GÉNÉRALE DE L'INTERPRÉTATION. — 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 étranger à ces études, s'il veut interpréter convenablement certains passages.

La lecture d'Homère sera lente au début, parce que des difficultés de tout genre s'accumulent 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. Evitons soigneusement le commentaire uniforme, défaut encore si fréquent de nos jours ; variions, 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, 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. — 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 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 adverbes, 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 βασιλῆϊ... ; v. 12, 29, 43, 47, 55, etc, 2° Force démonstrative plus faible : v. 11, τὸν Χρῦσην ; v. 20, τὰ τ' ἔποινα. 3° Valeur de l'article : v. 33, ὁ γέρον ; v. 70, τὰ τ' ἔόντα. Il suffit de quelques mots d'explication.

En résumé, qu'il s'agisse de la lexicographie ou de la syntaxe, « l'étude de la langue ne doit pas, comme le dit Menge, 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. — 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 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 : 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* (1). Pas n'est besoin d'un long commentaire historique. Le récit est si simple et si clair qu'il 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

(1) 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; Muehlan, *Hilfsbuch zu Homer*, Bielefeld, Velhagen; Engelmann, *L'œuvre d'Homère illustrée par l'art des anciens*, traduit de l'allemand par Benlœw, Paris, 1891.

élèves ressemblent à des antiquaires analysant quelque vieillerie dans un musée archéologique. 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'*Illiade*, Menge (1), 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 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 (ἀναγκύει) 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 immor-

(1) R. Menge, *Anschaulicher Unterricht und Kunstunterricht*, dans les *Lehrproben*, 38, p. 75. Cf. N. Wallez, *L'intuition du 1er livre de l'Illiade*, dans *Nova et Vetera*, janvier-mars 1913.

tels, 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. — Διοσφρηγής. — Donnez une autre épithète appliquée au roi. — Διίφιλος. — 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. — Σηπτοῦροι.

Le roi est tout d'abord *le chef de l'Etat*. 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 54. — 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 ? — 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. — Αἰδέσθαι.

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, *κνίστη*, 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 hétéacombes 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 ἀρχιεὶς* et *ὁ ἱερεὺς*. — 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? — Chryses. — 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 *ὀωνοπόλος*, qui interprète le vol des oiseaux; *ἱερεὺς*, qui interprète les entrailles des victimes; et *ὄνειροπόλος*, qui tire des présages de ses propres songes.

INTERPRÉTATION LITTÉRAIRE (2). — L'analyse littéraire, toujours

(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.

(2) Verbockhaven, *Intervention d'Athéné dans la colère d'Achille*, Iliade, 1, 188-222, dans le *Bulletin pédagogique du Musée Belge*, 191', p. 279.

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. 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. Qui ne voit qu'une analyse ainsi comprise est, par nature, essentiellement morale? Elle dépose dans chacun de bons entiments; 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 ronflantes; 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 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 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 ces 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 éparées.

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^o 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^o faire revivre, en les comparant, les différentes classes de la population aux trois époques; 3^o 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 exercices de synthèse, on peut faire d'abord une répétition générale du premier chant (1° contenu du premier chant; 2° phases de la querelle entre les deux chefs; 3° le premier chant considéré comme exposition; 4° observations littéraires de détail : les discours, les narrations, les descriptions, les répétitions, les formules toutes faites, les épithètes, les comparaisons.

On peut étudier ensuite les dieux et les héros dans le premier chant.

Je me borne ici à deux 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.

ZEUS.

1. *Mythe.* — 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'Héphaistos 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) ὑψιβρομέτης (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, « 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. »

ACHILLE.

1. *Passé.* — Le fils de Pelée 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), Διφιλος (v. 74), θεοεικλος (v. 131), ποδάροχος (v. 121), πόδας ὠκός (v. 84), ἄριστος Ἀχαιῶν (v. 240), ὠκύμορος (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, ἀγαθός, v. 178, κρατερός, v. 290, ἀχμητής.), et Nestor le proclame bien haut (v. 245, ἀγαθός, v. 280, κρατερός, v. 284; μέγα πᾶσιν ἔρκος Ἀχαιοῖσιν); 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, πόλεμοι 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.

(1) Vidal, *Etudes littéraires et morales sur Homère, L'Iliade*, Paris, 1863, p. 38.

Achille est un étonnant mélange d'ombre et de lumière, de faiblesse et de grandeur, union vivante du réel et de l'idéal (1). »

5. — Sophocle.

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. 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. 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.

TRAGÉDIES DE SOPHOCLE. — De Sophocle il ne nous est resté que sept tragédies : *Ajax*, *Antigone*, *Electre*, *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.

INTERPRÉTATION. — 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 ces 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.

(1) Sortais, *Ilios et Iliade*, Paris, 1894, p. 390.

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 (1). 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 la force de l'âge, l'air grave et doux, suivant sa pensée sans effort, le regard profond, mais non distrait (2). » 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, 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, 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.

(1) 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.

(2) A. et M. Croiset, t. 3, p. 245.

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).

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 au 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 et de résoudre quelques questions de syntaxe.

Pour la *métrique*, on s'appuie sur les connaissances que les élèves ont acquises en étudiant Horace.

Seuls les *chœurs* présentent de vraies difficultés sous tous les

(1) E. Derume, *L'intuition du théâtre de Sophocle*, dans *Nova et Vetera*, avril-juin 1913. Engelbrecht, *Das antike Theater. Scenische Anschauungsmittel für den Gymnasialunterricht*, Wien, 1897. — F. Collard, *Introduction à l'étude de la tragédie grecque*, Louvain, 1885.

rapports. « Nos rhétoriciens « fin de siècle », dit Jäger (1), sont incapables de les traduire : 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.

III. *L'analyse littéraire* 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 (2). »

IV. Les *répétitions* doivent être variées. Ainsi, on retraduit d'abord 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

(1) O. Jäger, p. 428.

(2) A. et M. Croiset, t. 3, p. 262.

préfèrent, et l'on observe qu'en général le partage se fait d'après la force de chacun ; d'ailleurs, il n'y n'aurait pas grand mal, si le même sujet était traité plus d'une fois.

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 multiplier les exemples et les modèles de leçons. Bien qu'on exagère l'état du grec qu'on dit *agonissant*, 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.

CHAPITRE IV

LES LANGUES VIVANTES

§ 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 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 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. 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.

(1) M. Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, Paris, 1893, p. 19.

Ainsi pense aussi M. Bréal (1). 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 les 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 écrite à celle de la conversation. « Le passage est cependant difficile, dit M. Bréal (2), 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 (3), la marche que nous avons tous suivie? Nous avons conversé avec nos parents,

(1) Ouvrage cité, p. 25 et suiv.

(2) Ouvrage cité, p. 19.

(3) M. Bréal, *Comment on apprend les langues étrangères*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1886, t. 1. p. 237.

nos frères et sœurs, nos amis et nos camarades, avant de lire Bossuet et Racine. »

DÉFINITION 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, au lieu d'en lire ou plutôt d'en anonner des textes. Cette méthode qu'on préconise, c'est la méthode *directe*, ou *maternelle*, 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*, qui exerce l'élève à la version et au thème, et l'on emploie la méthode *orale*, basée sur l'intuition.

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*, 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. 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 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, 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 ; elle intéresse beaucoup les élèves, elle concentre toute leur attention et les fait participer activement tous à la leçon ; enfin, elle leur donne le goût des langues vivantes.

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, 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 (2), une activité plus personnelle que par le passé ; ils doivent se dépenser davantage et ne plus s'en

(1) Lichtenberger, *But et méthode de l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, janvier 1903.

(2) Zbinden, préface de l'ouvrage de Lescaze, *Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung*, Genève, 1898, p. X.

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, et l'on recourra, du moins au début, à l'intuition, 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.

INTUITION. — L'intuition est directe, indirecte ou mentale.

a) Par *intuition directe*, on entend la vue des *actions* et des *choses* réellement perçues par les sens.

Dans les premières leçons, on donnera la priorité aux actions que nous fournit la vie quotidienne de l'école. C'est par elles, en effet, qu'on atteint avant tout le *verbe*, qui constitue comme l'âme de la phrase ; c'est à elles qu'on peut rattacher le plus aisément et le plus naturellement l'étude de la conjugaison.

M. Schweitzer (1) conseille au professeur de se borner, au début, à exécuter lui-même les actions, en énonçant simplement ce qu'il fait (Je me lève, je m'assois ; j'avance, je recule). Puis il commandera les mêmes actions aux élèves, sans exiger d'eux autre chose qu'une exécution *muette*. Après cette première période d'éducation *auditive*, l'exercice suivant consistera à obtenir des élèves qu'ils exécutent les actions en disant ce qu'ils font et en interrogeant leurs camarades sur ce qu'ils font.

Enfin, plus tard, on groupe ces actions de façon à constituer des *séries* à la manière de Gouin, que l'élève devra exécuter et dire d'*affilée*. Par exemple, un élève reçoit l'ordre d'aller écrire la date au tableau ; il enchaînera en allemand la série des phrases suivantes : je me lève, je quitte ma place, je vais au tableau, je prends la craie, j'écris la date, je pose la craie, je retourne à ma place, je m'assois.

Des actions scolaires, on passera aux *choses* qui entourent l'élève dans la salle de classe. De même que le *verbe* est au premier plan dans les actes scolaires, de même le *nom* et ses attributs, les adjectifs de couleur, de forme, de matière ou de dimension, les articles de genre et de nombre, les déterminatifs de toute nature sont étudiés ici avec un soin tout particulier, parallèlement au mécanisme des prépositions et, pour l'allemand, de la *déclinaison*. Ainsi, on fera dire du tableau *noir* le *nom* : das ist die

(1) Schweitzer et Simonnot, *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, Colin, p. 66.

Tafel ; le *lieu* : diese Tafel steht vorn ; le *nombre* : in unserem Schulzimmer steht nur eine Tafel ; la *couleur* : die Tafel ist schwarz ; la *forme* : die Tafel ist viereckig ; la *matière* : sie ist aus Holz ; les *dimensions* : sie ist 2 meter lang und 1 m. 50 hoch ; l'*usage* : ich schreibe an die Tafel.

De là on passera au *corps humain* et au vêtement.

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.

b) *Intuition indirecte* : 1° *L'image*. — 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 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 M. 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 (1) les a pris comme base de son manuel. Pour les répétitions à domicile, les élèves ont à leur disposition des images en réduction, soit détachées, soit réunies en un cahier.

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° *Le dessin*. — Le dessin fait apparaître *successivement* les parties d'un tout. Ainsi si le maître veut enseigner les noms des différentes parties d'un arbre, il en fait l'esquisse au tableau devant les élèves qui assistent en quelque sorte à la genèse de cet arbre (2).

3° *Les chiffres*. — Des exercices de calcul appuyés sur des

(1) Alge, *Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen, St-Gallen* ; Hamburger, *English Lessons after S. Alge's Method for the first instruction in foreign languages with E. Hoelzel's pictures*, St Gall.

(2) Schweitzer et Simonnot, ouv. cité, p. 83.

chiffres sont très faciles et donnent aux élèves le sentiment d'un *pouvoir* rapide dans le maniement de la langue étrangère.

c) *Intuition mentale*. — La mimique nous aide à faire des représentations telles que *boire, manger, fumer, tirer un coup de fusil, viser, écouter, etc.* Elle sert à évoquer aussi des représentations matérielles. Mais son pouvoir va plus loin ; elle se prête avec non moins de facilité à l'interprétation de nos sensations. Veux-je dire qu'il fait froid, je contracte les épaules dans un mouvement de frisson en relevant mon col. Vous voulez expliquer qu'un son est *strident*, perçant, vous vous bouchez les oreilles. (1) La mimique est également applicable aux *sentiments et aux idées*. Il n'est personne qui ne connaît la mimique caractéristique des divers mouvements de l'âme : l'amour et la haine, la surprise et l'effroi, etc. Les phénomènes intellectuels, bien qu'accompagnés d'une mimique plus discrète, se manifestent pourtant par des signes suffisamment expressifs. Si je veux dire que je *réfléchis* à un travail, je me mets la tête entre les deux mains, les coudes appuyés sur la table, comme si je cherchais la solution d'un problème difficile. Si nous ajoutons enfin à la mimique les *modulations* que prend instinctivement la voix pour nuancer les pensées et les sentiments, on voit tout le parti que l'enseignement des langues peut tirer de ce langage auxiliaire.

Qu'on ne se méprenne pas toutefois sur le rôle de la mimique dans l'enseignement des langues étrangères. « Nous n'entendons pas dire, fait observer M. Schweitzer (2), qu'elle suffit à rendre les termes à expliquer entièrement clairs, mais elle aiguille l'esprit de l'enfant, elle *l'achemine* vers la compréhension. »

LA LANGUE SUBJECTIVE. EXPRESSION DES SENTIMENTS. — On adressera aux élèves la parole en langue étrangère, afin que tous les sentiments multiples et émouvants qui naissent de nos rapports avec eux, de leurs rapports avec leurs condisciples, de cette vie familiale enfin que doit être la vie scolaire, trouvent leur expression comme en se jouant. « Ici encore, dit M. Schweitzer (3), point de dictionnaire : la mimique, le regard, le geste, l'intonation sont des interprètes plus éloquents que le meilleur lexique. »

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

(1) Schweitzer et Simonnot, ouv. cité, p. 88 et suiv.

(2) Schweitzer et Simonnot, ouv. cité, p. 91.

(3) Schweitzer et Simonnot, ouv. cité, p. 93.

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.

Quelques recommandations pratiques me paraissent nécessaires.

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,

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 (1). Il n'est pas difficile d'empêcher que les élèves ne répondent machinalement ou ne répètent des mots qu'ils ne comprennent pas. Ainsi, on 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; ou fait opposer par 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.

(1) « 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.)

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.

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° Dans l'étude d'un tableau, on procédera d'ordinaire comme suit. On commencera par les personnes ; 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. Celles-ci n'apparaissent ici qu'au présent. Il faudra remédier à ce défaut, en mettant la même description au passé, au futur, au conditionnel. Nous ferons plus. Nous grefferons sur le vocabulaire fourni par l'image des éléments de *conversation personnelle*. Nous mettrons la scène en *dialogue* (1).

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.

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

(1) Schweitzer et Simonnot, *Méthodologie des langues vivantes*, p. 80.

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.

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, voulût-on l'entraîner, comme on dit, on pourrait faire en allemand ou en anglais, de temps à autre, de petites opérations de calcul, des additions et des soustractions. 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 belge.

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 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.

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 (1).

Pendant combien de temps étudiera-t-on les tableaux des quatre saisons? Je ne puis indiquer un nombre d'heures fixe et invariable: cela dépend du temps que le programme accorde aux langues vivantes, et des progrès des élèves. Hartmann (2), qui ne prend les tableaux que si les élèves possèdent déjà 400 mots vus dans Boerner (3), 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.

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 des 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; l'accent est mal placé; des syllabes longues

(1) Schweitzer et Simonnot, ouv. cité, p. 226 et suiv.

(2) *Die Anschauung*, etc., p. 21.

(3) Boerner est l'auteur de manuels pour l'enseignement du français (publiés chez Teubner),

(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).

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*).

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* (1), le mot « prononciation ». Ce qui veut dire que, quand l'enfant saura prononcer les sons de la langue étrangère, la tâche du professeur sera loin d'être terminée. « L'élève *peut*, dit M. Firmery (2), 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 (3), 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 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 ».

(1) Page 466.

(2) Page 334.

(3) Page 334.

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 littérale ou le mot à mot.

Comme moyens spéciaux, on recommande de faire réciter des vers ou mieux encore de les chanter ; car, dit M. Bréal (1), la prosodie 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 (2), 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 Norwège, 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 (3). 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 (4).

« 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 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'ortho-

(1) M. Bréal, p. 33.

(2) M. Bréal, p. 37.

(3) *Le maître phonétique* est l'organe de *L'association phonétique internationale*.

(4) *Der Sprachunterricht muss umkehren, von Quousque tandem*, Heilbronn, 1^{re} édition, 1882.

graphie, 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 phonétique ; 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 (1). Ces exercices d'assouplissement sont à la langue ce que sont les gammes à la musique. »

« 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. »

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.

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 (3), le meilleur secours pour la mémoire :

(1) Chez nous, M. A. Grégoire a plaidé la cause de « la phonétique dans l'enseignement des langues 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 Congrès subséquent 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*.

(2) M. Bréal, p. 30.

(3) M. Bréal, p. 60.

elles servent à l'enserrer et à le maintenir, comme le composteur 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 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 j'ai déjà faite : 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 journellement dans la conversation les autres temps du verbe et les fera employer de préférence dans les devoirs. M. Firmery recommande aussi 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. Le professeur en jugera.

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.

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 des 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, d'une part, sur l'âge, le lieu de naissance, le dîner, 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 (3) rapporte plusieurs conversations de ce genre qu'il a entendues dans ses visites scolaires. Ainsi, au Lycé Racine, à Paris, la maîtresse de quatrième demandait à une de ses élèves : *War Ihre 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*

(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) Hartmann, *Reiseindrücke*, p. 58.

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 livre comme texte de traduction ; les élèves préparent

(1) Eggert, *Phonetische und methodische Studien in Paris zur Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, Leipzig, 1900.

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

(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.

maître s'entend avec ses condisciples sur le choix d'un proverbe. On prend : *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.

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. Hartmann a vu à Genève un exercice de ce genre.

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 (2), que dès les premiers moments les élèves parlent. Le mot bien connu de Démosthène sur l'*action*, première et dernière qualité de l'orateur, se vérifie dans l'étude du langage. Plus vous

(1) Hartmann, p. 63.

(2) Bréal p. 53.

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

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 (1), 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.

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 nécessairement 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 (2).

(1) *Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1900, t. 1, p. 256.

(2) Voyez Schweitzer et Simonnot, ouv. cité, p. 163 et suiv.

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. Gardez-vous de suivre certains réformateurs qui vont à l'aventure et émettent 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. 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, 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, *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

(1) Passy, mémoire cité p. 51.

(2) Hartmann, *Reiseeindrücke*, p. 64.

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 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, 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. 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.

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 (1), 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 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 (2), 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

(1) J. Passy et A. Rambeau, *Chrestomathie française*, Paris, 1897, p. VIII.

(2) Passy, mémoire cité p. 42.

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 caleçon » (*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 les 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 exercices oraux et écrits. En résumé, à mon avis, le thème doit venir moins tôt, moins souvent et être conçu autrement (1).

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 sont connus de l'élève ou lui seront indiqués, de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire. » C'est, en réalité, un thème de reproduction. 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. 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 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

(1) Voyez ce qu'en pense M. Georges Parmentier, *L'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue universitaire*, juin et juillet 1922.

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.

EXERCICES ÉCRITS (1). — La méthode directe, qui repousse donc autant que possible le *thème* et la *version*, veut des exercices dans la langue même. Enumérons-les rapidement.

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.

(1) 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.)

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.

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.

La correction portera non seulement sur la grammaire, mais aussi sur le style.

Bien qu'au début l'enseignement oral doive dominer, l'enseignement écrit commencera 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. »

§ 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 « C'est, dit M. Godard (1), de

(1) Godard, *La lecture directe*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1903, p. 471.

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 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 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.

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.

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 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.

INTERPRÉTATION. — L'*interprétation* est chose aussi importante que le canon des auteurs.

On adopte généralement la marche suivante :

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 les 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. » Pour que ces explications soient comprises de l'élève, il importe naturellement qu'il y soit activement associé. — *b)* Le maître donne des 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.

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 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 consécuti-

(1) Godart, p. 475.

vement 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 des 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.

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 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.

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.

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.

C'est aussi pour éviter le passage continuel d'une langue à l'autre et le perpétuel arrangement des organes de la voix qu'on ne lira pas le texte en traduisant.

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 ce 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 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, ou bien nous grouperons les dérivés et les composés.

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 (1). » 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 bien déclamée, accompagnée de

(1) Firmery, p. 344.

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 de celles qu'ils ont 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 mot ceu, le répète comme il l'a entendu, avec la diction étrangère !

(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* (*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.

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 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

(2) E. Hovelacque, art. cité, p. 296.

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. Hovelacque, 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.

§ 7. — La correspondance interscolaire internationale (2).

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 (3).

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,

(1) Hovelacque, *L'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle*, dans la *Revue universitaire*, 1910, 2, p. 1 et suiv. ; p. 93 et suiv.

(2) Je n'ai fait, dans ces quelques lignes, qu'abrégé le beau rapport de M^{lle} Scott, professeur au Lycée de Molière, *De la correspondance interscolaire internationale*, dans la *Revue universitaire*, 1900, 2, p. 131 et suiv.

(3) 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.

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. 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 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, 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 collège. 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.

Abstraction faite de tous les avantages que la correspondance interscolaire présente au point de vue pédagogique de l'enseigne-

ment 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 entre différents pays des échanges d'enfants pour plusieurs semaines.

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 (1), et une correspondance internationale avec l'Angleterre et la Suisse allemande (2).

§ 8. — Les récréations, les séances de conversation, les représentations théâtrales et les voyages de lectures.

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 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.

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.

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. A cet effet, il s'est adressé à des professeurs français qui ont été jusqu'à faire 62 réci-

(1) G. Vandenrydt, *Correspondance scolaire française-flamande*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1897, p. 177.

(2) On organise aussi des *caravanes scolaires*.

tations auxquelles ont assisté 800 professeurs de langues vivantes, 12,000 élèves et à peu près 700 adultes.

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 (1).

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.

§ 9. — Résumé.

En résumé, je recommande, sans hésiter, aux professeurs de langues vivantes la méthode directe (2), 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 sanscrites. »

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 ? Non ! il ne parlera, en somme, pas plus que le professeur d'histoire ou de

(1) Bornecque, *Une nouvelle expérience pédagogique en Allemagne*, dans la *Revue universitaire*, 1905, 1, p. 211.

(2) Cette méthode a fait dernièrement l'objet d'articles intéressants, dont les conclusions diffèrent : M. Cahen, *Réflexions sur l'enseignement de l'allemand*, dans la *Revue universitaire*, octobre et décembre 1919 ; J. Maillan, *La méthode directe et l'anglais*, même revue, avril 1920 ; R. Coché, *La méthode scolaire rationnelle dans l'enseignement des langues vivantes*, même revue, juillet 1920 ; G. Varenne, *Un bilan de notre enseignement des langues vivantes depuis 1902*, même revue, décembre 1920 ; G. Parmentier, *L'enseignement des langues vivantes*, même revue, juin et juillet 1922.

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 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, *La méthode directe et son application dans la Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 15 novembre 1902, 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 ? »

CHAPITRE V.

L'HISTOIRE

§ 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.

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. Partout ailleurs, c'est le cours concentrique qui est en faveur.

Chez nous, le programme des athénées prescrit 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. 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 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. 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

(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.

notamment 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 contempo-

(1) 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. 305.

raîne 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.

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. 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.

§ 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. Ce qu'il importe de préciser, ce sont les voies et les moyens, les *conditions pédagogiques* d'un bon enseignement historique.

(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.

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 (1).

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 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° « 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 ; 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, Australie, Aquitaine, Bourgogne. L'écolier a-t-il besoin de savoir les

(1) *Instructions françaises*, p. 477-88.

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. Lavis (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.)

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...

(1) Lavis, *Brevets et jeunes filles*, dans la *Revue de Paris* du 1^{er} novembre 1895 ou dans la *Revue universitaire*, 1895, 2, p. 373.

tage 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. Lavis, 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^o « 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'après d'elle le raisonnement, la réflexion, l'association des idées y ont leur part et une part considérable. »

4° En même temps que démonstratif, l'enseignement sera *pittoresque*, 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'écopier, 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 personnages 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 représenté 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 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).

L'enseignement de l'histoire doit être *intuitif* à outrance (2). Il convient d'y introduire (3) des atlas historiques avec des séries de

(1) On connaît les collections des maisons Hachette, Belin et Delagrave. A noter R. d'Awans et E. Lamere, *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. Voyez dans le *Moniteur* du 17 mai 1905,

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* (1). Dans ce genre, on peut conseiller, dans les classes supérieures, 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.

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.

ou dans la *Revue pratique 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 ?

(1) 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 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. »

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 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 : 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 ; 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.

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 ?

DICTÉE. — Certains professeurs dictent leurs cahiers ou, en lisant lentement, font prendre des notes. Cette méthode est à condamner : elle réduit les élèves au triste rôle de phonographes ; elle gâte leur écriture, leur orthographe, souvent même leur style.

LECTURE DU MANUEL. — Il y a des professeurs qui se bornent à faire étudier le manuel et à interroger. 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.

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. 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, l'élève n'est pas dans la nécessité de prendre des 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° 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 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. 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 ; 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 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 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.

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. 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 leçon, ce qui en diminuerait l'intérêt, et cependant rester clair.

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.

a) L'exposé du professeur est entremêlé de questions s'adressant au jugement ou à la mémoire, d'explications ou démonstrations géographiques sur la carte murale ou sur le tableau noir.

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° 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.

7° Lecture du manuel et explication des mots difficiles.

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.

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 sur une feuille blanche intercalée dans le manuel.

Prendre des notes 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.

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 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.

RECITATION 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. 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. 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* 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.

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 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; 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.

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. J'ai assisté, deux fois, à Giessen, à des répétitions de ce genre, en seconde supérieure; elles ont eu pour sujet 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?

§ 5. — Les travaux écrits.

EN PRUSSE. — Les travaux écrits sont, en Prusse, soit des *extemporalia* 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, 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 synchronique des événements de 221 à 201, sur quatre colonnes (Italie, Afrique, Espagne et Gaule), en soulignant de deux couleurs différentes les 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.

CHAPITRE VI.

LA GÉOGRAPHIE

§ 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 et des sciences naturelles ; elle a son importance propre, en tant qu'elle donne des connaissances positives utiles, nécessaires et intéressantes, et qu'elle concourt au développement des diverses facultés de l'enfant.

PROGRÈS. — De nos jours, l'enseignement de la géographie est partout en progrès. Il a grandement profité des sciences naturelles ; mais celles-ci ne doivent ni absorber la géographie ni prendre pour elles une part trop considérable.

§ 2. — Le programme.

Dans nos athénées, 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. »

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, 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. — 1^o Un bon enseignement de la géographie doit être *élémentaire et pratique*. Arrière donc les choses inutiles (2), les détails abondants et insignifiants, les développe-

(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) 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 ?

ments trop scientifiques, les empiètements 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° Cet enseignement doit être *intuitif*. 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. » 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 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. »

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. (1).

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 de vallées, avant que les eaux aient pu s'écouler ailleurs; la position de la Suisse amène l'idée de son commerce de transit. — En Belgique, l'industrie métallurgique, la construction 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

(1) 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 explosives, 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 dégagait d'elle-même. (Ariste, *L'École 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 séculièrement 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.)

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.

Est-il nécessaire de dire que les élèves doivent raisonner eux-mêmes comme ils doivent observer eux-mêmes. Exemple: la carte oro-hydrographique d'Italie ayant été mise au tableau, l'attention est attirée sur la plaine du Pô; le maître fait consulter la carte de densité de la population en Italie qui se trouve dans l'atlas; un élève remarque que le maximum de cette densité correspond à la plaine; le professeur demande: Pourquoi la population y est-elle aussi forte? Un élève répond: Parce que c'est la plaine. — Toute plaine a-t-elle une population dense? Considérez la Prusse orientale! — Non. — Pourquoi la plaine du Pô a-t-elle cet avantage? — Parce qu'elle est fertile. — Pourquoi est-elle fertile? — Parce que son sol est formé de terres enlevées aux Alpes par les affluents du Pô. — Etant donné cette fertilité et le climat chaud, qu'y cultive-t-on? — Du maïs, du riz, etc. — Pourquoi autant de méandres du fleuve vers le sud? — Parce que les affluents du nord sont plus puissants que ceux du sud et repoussent le fleuve dans cette dernière direction (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

(1) F. Kraentzel, *La méthode de l'enseignement de la géographie en Allemagne*, dans *Nova et Vetera*, avril-juin 1912, p. 240.

(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 Coblençe, 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.

nomenclatures, doivent avoir une physionomie individuelle, prendre vie dans l'esprit de l'élève. « La montagne devient, disent les *Instructions françaises* (1), 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 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 du premier âge. Quelques traits suffiront pour opposer la fougue presque sauvage du Rhône à la douceur et à l'humeur sociale 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

(1) *Instructions françaises*, p. 522-524.

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.

§ 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. Les élèves sont conduits insensiblement par cette lecture à suivre eux-mêmes les accidents du sol, les cours d'eau, les lignes isothermes ou isobares ; à lire eux-mêmes une carte de densité de population, après qu'ils en ont consulté la légende ; bref, à observer eux-mêmes tous les détails, afin d'être capables de se faire une idée claire d'une contrée par sa représentation graphique. « Dès que l'initiation à la lecture des cartes est faite, le professeur s'assure constamment si l'élève connaît toujours bien les conventions de tout dessin cartographique ; l'examen d'une carte est toujours précédé de celui de son échelle ; la gamme des couleurs des cartes oro-hydrographiques est souvent rappelée ; l'enfant trace, au tableau ou sur le cahier, des coupes orographiques à travers un pays au moyen de la carte ; il est appelé à lire celle-ci, même si elle est renversée, c'est-à-dire le nord en-dessous ; il doit suivre les méridiens et les parallèles, et corrige ainsi les illusions d'orientation que donnent certains systèmes de projections dans les cartes à petite échelle ; on lui fait lire des cartes appartenant à d'autres collections que celle qu'il a l'habitude de voir (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

(1) F. Kraentzel, p. 237.

signalent l'importance de ces objets d'intuition sans en indiquer l'emploi particulier.

La *sphère* n'est employée qu'au début, pour familiariser les enfants avec la forme vraie de la Terre; dans les classes supérieures, elle n'offre plus aucune utilité; tout au plus peut-elle être utilisée dans les répétitions générales.

Les *cartes en relief*, soit en plâtre, soit en carton repoussé, sont moins employées qu'autrefois. « On estime avec raison, dit M. Potel (1), 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 Gaurisaukar. Ajoutons que les reliefs sont vus d'en haut, ce qui rend leur appréciation encore plus difficile. Du reste, les collections de ces objets sont rares et coûteuses. Aussi a-t-on le plus souvent recours à des images coloriées. Parmi ces publications (2), 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.

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 (3); 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

(1) Potel, *L'enseignement de la géographie dans les gymnases allemands*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1888, t. 1, p. 598.

(2) Hölzel, *Geographische Charakterbilder für Schule und Haus*, Wien; Hirt, *Geographische Bildertafeln*, Breslau; Lehmann, *Geographische Charakterbilder*, Leipzig.

(3) 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.

et dans les répétitions (1). 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.

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 six 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 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.

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 un 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 d'enseignement ; 3° elle joue le rôle de carte muette, dans la répétition soit d'une seule leçon, soit d'une série de leçons ;

(1) On peut également se servir pour les examens et les répétitions des petites cartes muettes que plusieurs librairies nous offrent.

certaines régions, ralentissent les crues, régularisent le débit, transforment les torrents en rivières.

C'est alors seulement que l'hydrographie sera introduite et elle 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 Fouché 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 transcaspien, 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 (1). 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.

(1) En général, les chiffres doivent être arrondis et ramenés à des choses très connues des élèves ; s'il s'agit de distances, on les compare à la longueur d'une rue de la ville, à la distance qui sépare deux localités, à un degré géographique ; parle-t-on de surfaces, on les ramène à celle de la ville, de la Belgique ; si l'on considère une population, on prend comme unité celle de la ville ou du pays ; les chiffres de production sont évalués relativement à ceux du pays. (F. Kraentzel, art. cité, p. 240.)

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. Le manuel ne sert que de guide dans les répétitions à domicile.

§ 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. 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. 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; cependant, rien de mieux que de se contenter des méridiens et parallèles.

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.

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 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. — 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; ou

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.

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.

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.

EXPOSÉ ORAL. — L'exposé oral ne doit pas être oublié dans l'enseignement 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.

§ 9. — Leçon de géographie en 5^e latine : Les productions de l'Europe (1).

I. — Répétition de la leçon précédente.

Dans la leçon précédente, mes amis, je vous ai entretenus des mers de l'Europe et du grand courant équatorial, le Gulf Stream.

X., venez au tableau et indiquez sur la carte les différentes mers que va vous énumérer votre condisciple K., dans un voyage imaginaire, qu'il fera de la mer Baltique à la mer Noire.

— L'océan Glacial Arctique, la mer Baltique, la mer du Nord, l'océan Atlantique, la mer Méditerranée et la mer Noire.

— X., votre condisciple K. vient de citer la mer Méditerranée, et vous en avez tracé le contour sur la carte. Pourriez-vous me dire quels sont les traits caractéristiques de cette mer ?

— La mer Méditerranée est profonde.

— A quoi le voit-on ?

(1) Cette leçon a été faite sous ma direction par M. J. Lavalleye au collège Saint-Pierre.

— A la couleur bleu foncé.

— Pourquoi cette profondeur ?

— C'est la dépression qui fait suite au plissement des Alpes.

Très bien. Pour vous représenter cette fissure, admettez que cette feuille de papier figure la région méditerranéenne ; des mouvements se produisent à l'intérieur de la terre ; la plaine — c'est-à-dire la feuille de papier — subit des plissements et, d'autre part, des effondrements ; vous avez au milieu une cassure, c'est la Méditerranée, et, des deux côtés, des bourrelets, qui sont les collines du nord de l'Afrique et les chaînes de l'Europe méridionale. Rendez-vous bien compte sur la carte du phénomène que je viens de vous expliquer.

Est-ce le seul caractère propre à la mer que nous étudions ?

— Elle est fort salée.

— Connaissez-vous la raison de cette forte salure ?

— La cause en est l'évaporation due à l'action solaire.

— Fort bien ; de plus, si l'action du soleil est telle, vous admettez tous que la Méditerranée n'est jamais gelée. Y a-t-il une mer qui se distingue par des caractères opposés à ceux de la Méditerranée ?

— La mer Baltique.

— Qu'est donc cette mer, X. ?

— Elle est peu profonde, peu salée...

— Pourquoi, Y. ?

— Parce qu'il y a peu d'évaporation.

— Et pour quelle autre raison ?

— L'abondance des eaux douces que lui apportent de nombreux fleuves.

— Quel est le troisième caractère, X. ?

— La mer Baltique est souvent gelée.

— Je suis d'accord avec vous pour dire que la Baltique est souvent gelée ; cependant, d'après les relations des marins, les dires des Norvégiens, la mer de Norvège... pouvez-vous m'indiquer sa position ? Regardez tous sur la carte.

— A l'ouest de la Norvège.

— La mer de Norvège, disais-je, n'est jamais gelée ; or, elle se trouve à la même latitude que la Baltique. Avant de résoudre cette difficulté, qui n'en est plus une pour vous, j'en suis persuadé, dites-moi ce que c'est que la latitude, X.

— C'est la distance d'un endroit à l'Equateur.

— Parfaitement, Baltique et mer de Norvège sont donc à la même distance de l'Equateur ; la première est gelée pendant de longs mois, la seconde jamais ; pourquoi ?

— A cause du Gulf Stream.

— Très bien, X., venez au tableau, écrivez le mot Gulf Stream à la planche, puis dites-moi d'où vient ce courant marin.

- De l'Équateur.
- C'est donc un courant équatorial; quelle en est la conséquence naturelle?
- Ce courant est chaud.
- Et pourquoi, Y?
- A cause du soleil.
- Indiquez sur la carte le voyage de ce courant qu'un de vos compagnons appelait, à la dernière leçon, et avec beaucoup de raison, un fleuve.
- Le courant le plus puissant se dirige vers les côtes de la Norvège; un embranchement va vers le sud.
- Quelle sera l'influence de ce courant?
- Il réchauffera les côtes du Nord.
- Ce qui explique, par le fait même, que la mer de Norvège n'est jamais gelée. Sans entrer dans les détails, citez d'autres influences du Gulf Stream.
- Il maintient une salure uniforme et facilite la navigation.

II. — *Productions de l'Europe.*

Aujourd'hui, nous étudierons ensemble les productions de l'Europe.

Prenez votre atlas à la planche 7, c'est sur la grande carte que vous suivrez. Nous allons donc étudier ces productions végétales, non pas dans leur structure, leur vie, ce qui fait l'objet de la science botanique, mais dans leur répartition en zones à la surface de notre continent. Avant cela, quelques notions préliminaires.

Une même plante pousse-t-elle partout? Au nord de la Russie comme au sud de l'Italie? Trouve-t-on des pommes de terre, du blé, des cerisiers à toutes les latitudes? Encore une fois, j'y insiste, car cette notion est importante. Qu'est-ce que la latitude?

— La distance d'un point à l'équateur.

— Pourquoi donc une plante ne se rencontre-t-elle pas à toutes les latitudes?

— Parce qu'une plante, pour pousser, exige certaines conditions qu'elle ne trouve pas partout.

— De là, nous allons étudier les caractères généraux de la végétation. Que réclame une plante, pour pousser, pour vivre?

— De l'eau.

— Très bien, une plante a besoin d'eau, d'humidité. Premier point que je note à la plante, et que je vous invite à mettre dans votre cahier : l'humidité.

Il vous est sûrement arrivé de voir dans votre jardin une plante se desséchant faute d'eau; vous avez de même bien des fois considéré

un bouquet de fleurs dans un vase sans eau; les fleurs se fanaient rapidement. La quantité d'eau peut-elle être indifférente ?

— Non.

— Vous savez tous que les plantes ont de la vie, tout comme les hommes, et, s'il est fort nuisible à l'homme de ne pas boire, il lui est de même extrêmement nuisible de trop boire; les plantes, si elles exigent de l'humidité, ne peuvent pas être trop arrosées, sinon les racines pourriraient dans la terre. Voici deux traits, qui vont, je pense, vous montrer l'importance de l'eau. Vous savez tous qu'à l'est et à l'ouest du Nil... Qu'est-ce le Nil ?

— Un fleuve de l'Égypte.

— Venez l'indiquer sur la carte. Eh bien ! des deux côtés du Nil, que voyez-vous ?

— Des plaines.

— Peut-être, mais ces plaines portent un nom spécial.

— Des déserts.

— C'est évident ; vous connaissez même le nom d'une de ces régions désertiques.

— Le Sahara.

— De quoi se plaignent le plus les voyageurs dans cette contrée ?

— De la sécheresse.

— Dans cette contrée, vous ne rencontrez des hommes et de la végétation que là où se trouve une source ; ces endroits s'appellent des oasis.

Second trait vous montrant l'importance de l'humidité, de la pluie : lorsqu'en été, il fait très chaud et que la terre est fort sèche, que tout sur les champs se dessèche et se fane, l'Église, en bonne mère, ordonne à tous les prêtres de la région sur laquelle s'abat la chaleur, donc le manque d'humidité, de lire pendant la messe une prière spéciale pour demander à Dieu d'envoyer de la pluie.

Y a-t-il une autre condition pour que les plantes croissent ? Ne faut-il que de l'eau ?

— Il faut encore de la chaleur.

— C'est très bien. Vous avez certainement vu, en vous promenant au Jardin botanique, que, sur la droite, il y a des serres. En été, elles sont vides. En hiver, elles sont remplies de plantes. Comment expliquer cela ?

— En hiver, il fait trop froid.

— Bien certainement : en hiver, les plantes ne résisteraient pas à la neige, à la gelée, au froid, il faut les mettre à l'abri de l'intempérie du climat. La campagne, en ce moment, est toute désolée, rien ne pousse, tout semble engourdi, sans vie, et quel en est le motif ?

— Le manque de chaleur.

— Il faudra attendre les premiers rayons de soleil, au printemps,

pour voir le réveil, le retour à la vie, l'éclosion des bourgeons. Il faut de la chaleur. En faut-il beaucoup? Cela dépend. Je puis reprendre la comparaison que je faisais tantôt avec le hommes; de même que certains hommes supportent mieux le froid que d'autres, ainsi certaines plantes savent vivre avec un peu de chaleur, d'autres avec beaucoup; dans tous les cas, trop de chaleur nuit; alors les plantes se dessèchent, elles meurent. Pour vous en convaincre, mettez une plante assez près d'un poêle: les feuilles roussiront, la plante mourra à bref délai.

Une troisième condition est à étudier: c'est la lumière. Ce facteur a certes son importance. Supposez que, dans cette classe, on dépose des plantes que l'on arroserait convenablement, qui auraient suffisamment de chaleur, mais que, bouchant les fenêtres, ces plantes devraient vivre dans l'obscurité; croyez-vous qu'elles pousseraient?

— Non.

— C'est pourquoi, d'ailleurs, les serres du Jardin botanique dont je vous parlais sont en vitres transparentes. Vous aurez remarqué au bois d'Héverlé, lorsque vous vous y promenez en été, qu'à côté de grands arbres au branchage étendu croissent quelques arbustes bien plus maigres, avec des ramifications délicates; c'est le grand arbre qui a empêché les autres de grandir, il les a privés de la lumière en l'accaparant tout entière pour lui.

Quels sont donc les facteurs nécessaires pour qu'une plante vive?

— L'humidité, la chaleur et la lumière.

— Maintenant que nous connaissons les trois conditions essentielles qu'exige une plante pour vivre et croître, nous allons arriver à notre sujet proprement dit, à la situation de l'Europe au point de vue de la production.

L'Europe est divisée, partagée en diverses zones de production, et ces zones sont les mêmes que les zones climatiques; car de quoi faut-il surtout tenir compte dans le climat, la température?

— De la chaleur et des pluies.

— Fort bien, et ne voyez-vous pas que ces deux facteurs sont précisément les facteurs primordiaux pour la production?

Qu'aurons-nous donc comme zones?

— La zone arctique, la zone tempérée et la zone torride.

— Cette dernière zone nous occupe-t-elle? Examinez la carte.

— Non, l'Europe n'est pas dans cette zone.

— Précisément, nous le redirons tantôt, en étudiant les limites de ces zones.

Nous avons en premier lieu la zone arctique.

L'Océan Glacial Arctique, avons-nous vu, la mer Baltique sont gelés pendant une grande partie de l'année, le froid y est intense, le facteur chaleur, soleil, y manque presque totalement; de plus, le vent froid, desséchant du nord y souffle avec force, ce vent

violent est nuisible pour les jeunes végétations, les arbrisseaux sont déjetés et courbés dans le sens du vent.

Quel est celui parmi vous qui passe par le Marché aux Grains pour retourner chez lui ?

— Moi.

— Vous aurez certainement vu qu'autour des jeunes arbres ornant cette place, l'Administration communale a fait placer des tuteurs, des sortes de corsets de fer. Pourquoi ?

— Pour protéger les arbres contre le vent.

— C'est cela même, ces tuteurs soutiennent les pousses ; évidemment, rien de pareil vers le Pôle Nord. Nous y avons devant nous des étendues immenses de glace. Rappelez-vous le beau champ de glace sur lequel vous avez patiné près de l'abbaye de Parc, il y a quelques semaines ; représentez-vous cette étendue des milliers de fois plus grande, et vous vous ferez encore une faible idée de ces champs de glace.

Impossible donc à des arbres d'y pousser. Ces plaines monotones et désolées s'appellent des toundras ; regardez sur vos cartes : quelle couleur voyez-vous au nord de l'Europe ?

— Du jaune.

— Lisez à la légende ce qui est écrit à côté du jaune.

— Toundras.

— Ce sont des marais glacés s'étendant, comme vous venez de le voir, le long de l'Océan Glacial. Cette zone arctique est donc une longue suite de marécages, gelés et couverts de neige pendant neuf mois de l'année ; les trois autres mois, ils sont fangeux, boueux et quelque peu verdoyants. La seule végétation qui puisse pousser, c'est de la mousse. Vous la connaissez : c'est ce duvet, ce tapis vert, serré et spongieux qui peut se presser comme une éponge, qui recouvre le sol humide et tapisse l'écorce des arbres. En fait d'arbres, on rencontre quelques bouleaux ; savez-vous reconnaître cet arbre ?

— Ils ont des écorces blanches.

— Très bien ; au Jardin botanique il en existe un très joli, mesurant près de 3 mètres ; dans la zone arctique, ils sont rabougris, ils n'atteignent pas 30 centimètres.

En résumé, la zone arctique se caractérise par les toundras, ou marais gelés, et une végétation éphémère et rabougrie. Où prend fin la zone arctique ?

— Au cercle polaire.

— Et quelle est la zone suivante ? Quelles sont ses limites ?

— La zone tempérée ; ses limites sont le cercle polaire et le tropique du Cancer.

Pour la facilité, nous diviserons cette nouvelle zone en deux parties : la zone tempérée froide et... ?

— La zone tempérée chaude.

— En effet, grande est la différence de température en Belgique et à Rome, à Madrid, par exemple.

La zone tempérée froide elle-même, nous la partagerons en Europe orientale et en Europe occidentale.

Voyons l'Europe orientale en premier lieu, car elle se rapproche assez bien de la zone arctique. Quel est le pays principal qu'elle renferme ?

— La Russie.

— Que lisez-vous sur votre carte, sur le territoire russe, sur la couleur vert foncé ?

— Steppes.

— Qu'est-ce que cela signifie ?

— Des plaines.

— Je le concède, mais les toundras sont aussi des plaines, des plaines glacées.

Les steppes sont des plaines herbacées, couvertes d'une herbe haute et dure ; au printemps, elle y est plus haute que l'homme ; mais le soleil d'été sèche vite les herbes, et la steppe prend l'aspect désolé d'une plaine d'un gris jaunâtre. C'est à peu près le même aspect, la même couleur que vous rencontrez sur les talus, les monticules qui bordent les chemins de fer, lorsque l'herbe y est brûlée par les rayons du soleil d'été. Cette région se caractérise également par des forêts de sapins. Ce sont des arbres résistant au froid. En hiver, un sapin est-il dénudé ?

— Non.

— Cependant, chez nous, les arbres perdent leurs feuilles, et les hivers sont bien moins rudes qu'en Russie.

— Ces sapins n'ont pas de feuilles, ils ont des sortes de piquants.

— C'est bien cela, les sapins ont des aiguilles.

Nous arrivons à la seconde division : l'Europe occidentale.

La Belgique fait-elle partie de cette région ?

— Oui.

— Et quels autres pays ?

— L'Angleterre, la Hollande, l'Allemagne, la France.

— Examinons en premier lieu les forêts. Elles sont nombreuses, les forêts de Meerdael, de Soignes en sont des parties. Les arbres de ces forêts se caractérisent par un fait qu'il vous est donné d'observer tous les ans ; qu'arrive-t-il des feuilles en automne ?

— Elles tombent.

— Ce sont des arbres à feuilles caduques. Avons-nous constaté le même phénomène en Europe orientale ?

— Non, les sapins restent verts tout l'hiver.

— Connaissez-vous quelques espèces d'arbres ?

4^o 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 (1).

On fixe la feuille au moyen de punaises, et l'on fait usage de crayons de couleurs.

Quatre crayons suffisent : le noir pour le contour général ; le bleu pour les fleuves et les bords de la mer ; le bistre pour les montagnes ; le rouge pour les subdivisions politiques et les villes.

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. 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.

(1) F. Collard, *Deux leçons de géographie en 5^e et en 6^e*, dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1897, p. 190.

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.

Reprenons quelques points et expliquons-les.

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. Les *Instructions françaises* (1) 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 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

(1) *Instructions françaises*, p. 521 et suiv.

- Le chêne, le peuplier, le hêtre...
- A quoi se reconnaît le hêtre ?
- A l'écorce lisse.
- De plus, il est très élevé; ce sont des hêtres qui remplissent presque totalement la forêt de Soignes. Citez d'autres arbres encore.
- Le saule.
- Où le rencontre-t-on le plus souvent ?
- Le long des rivières. Le platane...
- Savez-vous reconnaître cet arbre ?
- Il a des taches jaunes sur le tronc.
- Très bien; il y a encore une espèce qui fut très recherchée par les Allemands. Laquelle ?
- Le noyer.
- Bien sûr, c'était pour se faire des crosses de fusil.

Une forêt réclame de la chaleur et de l'humidité, mais en proportion moyenne, dans nos contrées. Une pluie torrentielle ne cause-t-elle cependant pas de dégâts? Les racines des arbres ne pourrissent-elles pas? Non, certes, car les feuilles des arbres arrêtent la pluie, ce qui fait que l'eau ne tombe que goutte par goutte, preuve de l'importance des bois et des forêts pour la régularisation du régime des eaux.

S'il n'y avait que des forêts, la nature serait très belle, mais fort incomplète, fort inhospitalière pour l'homme; il faut encore des terres cultivables, et nous voici arrivés à la seconde caractéristique de l'Europe occidentale, qui fait toujours partie de la zone...

— Tempérée froide.

— A coup sûr, vous connaissez fort bien les productions principales de l'Europe occidentale; et puisque la Belgique en fait partie, voyons ensemble quelles sont les productions les plus répandues dans notre pays.

— Le blé, le seigle, les légumes, l'orge...

— Que fait-on avec l'orge ?

— De la bière. La betterave à sucre, le houblon...

— Cela suffit. Il y a cependant encore une production à citer que l'on ne rencontre pas partout en Europe occidentale, elle est caractéristique de certaines contrées de la France. Qu'est-ce ?

— La vigne.

— Vous avez, en effet, le Bordelais, la Bourgogne, la Champagne; la vigne réclame beaucoup de chaleur, pour croître; aussi ne la rencontrons-nous que très rarement plus au nord, sur les côtes du Rhin, de la Moselle et anciennement sur ceux de la Meuse.

A la prochaine leçon, mes amis, après avoir répété ce qui a été dit aujourd'hui, il vous sera parlé de la zone tempérée chaude, appelée aussi zone méditerranéenne, puis des productions des hautes montagnes.

TABLE DES MATIÈRES

| | PAGES |
|-------------------------|-------|
| PRÉFACE | V |
| BIBLIOGRAPHIE | IX |

PREMIÈRE PARTIE

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

CHAPITRE I^{er}

Les principes fondamentaux.

| | |
|---|----|
| Premier principe. — L'enseignement doit être exact, solide et éducatif. | 13 |
| Deuxième principe. — L'enseignement doit provoquer constamment l'activité mentale des élèves et constituer une véritable gymnastique intellectuelle | 14 |
| Troisième principe. — Le travail intellectuel doit être en rapport avec les forces intellectuelles et physiques des élèves | 15 |
| Quatrième principe. — L'enseignement sera simple et élémentaire | 15 |
| Cinquième principe. — L'enseignement sera gradué et coordonné | 16 |
| Sixième principe. — L'enseignement sera intuitif. | 17 |
| Septième principe. — L'enseignement sera lent et répétitif, tout en étant varié | 22 |
| Huitième principe. — L'enseignement sera intéressant, voire même attrayant | 24 |
| Neuvième principe. — L'enseignement doit être soumis au principe de la concentration | 25 |

CHAPITRE II

| | |
|-------------------------------------|----|
| Les formes d'enseignement | 32 |
|-------------------------------------|----|

CHAPITRE III

| | |
|---------------------------------|----|
| Les devoirs scolaires | 49 |
|---------------------------------|----|

CHAPITRE IV

| | |
|---|----|
| Les compositions et les distributions de prix | 54 |
|---|----|

CHAPITRE V

| | |
|-------------------------------------|----|
| La préparation des leçons | 57 |
|-------------------------------------|----|

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE

CHAPITRE I^{er}

| | PAGES |
|--|-----------|
| La langue maternelle | 64 |
| § 1. — La grammaire | 65 |
| § 2. — L'orthographe et le rôle de la dictée | 77 |
| § 3. — Le vocabulaire | 84 |
| § 4. — L'explication des auteurs | 85 |
| § 5. — Les lectures à domicile | 98 |
| § 6. — Les préceptes de littérature | 99 |
| § 7. — La lecture et la récitation | 100 |
| § 8. — La rédaction | 104 |
| § 9. — Les exercices d'élocution | 137 |

CHAPITRE II

| | |
|---|------------|
| Le latin | 142 |
| § 1. — La grammaire | 142 |
| § 2. — Le vocabulaire | 151 |
| § 3. — La version | 160 |
| § 4. — Le thème. | 166 |
| § 5. — La composition | 179 |
| § 6. — La conversation | 180 |
| § 7. — La versification | 181 |
| § 8. — La lecture des auteurs latins. | 182 |
| A. Principes généraux | 182 |
| B. Conditions d'admissibilité des auteurs | 209 |
| C. Auteurs discutés | 210 |
| 1. Salluste | 210 |
| 2. Quinte-Curce | 211 |
| 3. Plîne le Jeune | 211 |
| 4. Tacite | 212 |
| D. Interprétation spéciale des auteurs admis généralement | 214 |
| 1. Cornélius Népos | 214 |
| 2. César | 220 |
| 3. Tite-Live | 229 |
| 4. Cicéron | 236 |
| 5. Phèdre | 247 |
| 6. Ovide. | 249 |
| 7. Virgile | 251 |
| 8. Horace | 254 |

CHAPITRE III

| | PAGES |
|--|-------|
| Le grec | 262 |
| § 1. — La grammaire. | 262 |
| § 2. — Le vocabulaire | 264 |
| § 3. — Le thème. | 265 |
| § 4. — La lecture des auteurs | 266 |
| A. — Auteurs admis | 266 |
| B. — Auteurs discutés | 267 |
| 1. Arrien | 267 |
| 2. Plutarque | 267 |
| 3. Lucien | 268 |
| C. — Interprétation spéciale des auteurs admis | 268 |
| 1. Xénophon | 268 |
| a) L'Anabase | 268 |
| b) Faut-il lire dans nos collèges la Cyropédie et les Helléniques? | 280 |
| 2. Hérodote | 281 |
| 3. Démosthène | 292 |
| 4. Homère | 301 |
| 5. Sophocle | 314 |

CHAPITRE IV

| | |
|---|-----|
| Les langues vivantes. | 319 |
| § 1. — But | 319 |
| § 2. — Exposé général de la méthode directe ou intuitive | 319 |
| § 3. — L'enseignement grammatical | 339 |
| § 4. — Les exercices écrits. | 341 |
| § 5. — La lecture d'une chrestomathie et des auteurs | 345 |
| § 6. — L'orthographe et l'écriture | 353 |
| § 7. — La correspondance interscolaire internationale | 353 |
| § 8. — Les récréations, les séances de conversation, les représentations théâtrales et les voyages de lectures. | 355 |
| § 9. — Résumé | 356 |

CHAPITRE V

L'histoire

| | |
|---|-----|
| § 1. — Le programme | 358 |
| § 2. — Conditions pédagogiques d'un bon enseignement historique | 361 |
| § 3. — La leçon d'histoire | 369 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| § 4. — Les répétitions | 374 |
| § 5. — Les travaux écrits | 374 |

CHAPITRE VI

| | |
|--|------------|
| La géographie | 376 |
| § 1. — Observations préliminaires | 376 |
| § 2. — Le programme | 376 |
| § 3. — La méthode synthétique et la méthode analytique | 377 |
| § 4. — Les conditions d'un bon enseignement. | 377 |
| § 5. — L'emploi des cartes. | 382 |
| § 6. — La leçon de géographie | 385 |
| § 7. — Le tracé des cartes | 390 |
| § 8. — Les répétitions, les rédactions et les exercices d'élocution. | 391 |
| § 9. — Leçon de géographie en 5 ^e latine : Les productions de l'Europe. | 392 |

