

LES ECHOS DE SAINT-MAURICE

Edition numérique

Philippe BRUGGISSER

Langues, civilisations classiques et formation
gymnasiale (1)

Dans *Echos de Saint-Maurice*, 1981, tome 77, p. 126-144

© Abbaye de Saint-Maurice 2013

Langues, civilisations classiques et formation gymnasiale

Première partie

La nécessité de s'interroger sur le sens et la portée de l'étude des langues et civilisations classiques dans la formation gymnasiale se passe de toute légitimation. Nul ne contestera qu'après avoir connu leur heure de gloire, le latin et le grec se voient disputer une souveraineté tenue longtemps pour inaliénable : celle de régir le principe même de la formation gymnasiale. Les effets de cette mise en cause n'ont pas manqué de se faire sentir : il suffit de songer entre autres à la diminution des effectifs d'élèves et aux restrictions d'heures de cours dont souffrent les disciplines classiques. Faut-il pour autant se résigner à gémir — d'impatience ou de douleur — devant l'agonie de ces langues mortes qui n'en finissent pas de mourir ? Il nous paraît au contraire préférable de reconsidérer la place que peut occuper l'étude des langues et des civilisations classiques dans la formation gymnasiale.

La contribution que voici est la reprise quasi inchangée d'une étude présentée auprès de l'Institut de Pédagogie de l'Université de Fribourg, le 9 mars 1978. Ce travail est le fruit d'une collaboration : Madame Marguerite Chappuis-Baeriswyl s'est chargée de la question posée par l'étude de la langue grecque et a esquissé une orientation renouvelée de l'étude des civilisations classiques. De mon côté, je me suis consacré pour l'essentiel aux problèmes que soulève l'étude de la langue latine, le recours aux textes traduits, la mise en cause de l'étude des civilisations classiques et les rapports des disciplines classiques avec les autres branches enseignées au gymnase.

Notre texte eût assurément mérité de nombreuses retouches, voire en certains points une refonte totale ; or, les délais de publication n'ont pas permis de mener cette tâche à bien. Je me suis donc contenté de quelques modifications et quelques adjonctions de détail.

Il n'en est pas moins nécessaire et pressant de repenser fondamentalement les objectifs, les méthodes et les programmes de nos domaines si sérieusement menacés. Aussi souhaitons-nous intensément que ces modestes réflexions favorisent l'éclosion d'un dynamisme retrouvé.

P.B.

*Etenim omnes artes quae ad humanitatem pertinent habent quoddam uinculum et quasi cognatione quadam inter se continentur.*¹

Avant d'entrer dans le cœur de notre débat, il nous paraît judicieux d'examiner la situation réelle dans laquelle se trouvent les études de grec et de latin.

Ces études ont longtemps joui d'un statut privilégié. Jusqu'au milieu de ce siècle, il n'était guère de médecins, juristes, politiciens, qui ne jouissent d'une certaine culture humaniste.

Le neuvième congrès de l'Association Guillaume Budé, réuni à Rome, du 13 au 18 avril 1973, a pris soin d'établir un bilan, d'examiner, pour la France tout d'abord, l'évolution des horaires², des effectifs scolaires³.

¹ Cicéron, *Pro Archia* 2. « En effet, tous les arts qui servent à la culture de l'homme ont une sorte de lien commun et il y a comme une sorte de parenté qui les attache les uns aux autres. »

² *Actes du IX^e Congrès de l'Association Guillaume Budé* (Rome, 13-18 avril 1973), tome II, Les Belles Lettres, Paris, 1975, pp. 790-792.

³ *Op. cit.*, pp. 816-817.

Ce congrès s'est attaché également à observer la situation de nombreux pays, des cinq continents⁴. Jusqu'en 1973, c'est partout le même mouvement que l'on a pu constater : une chute formidable.

Venons-en à l'évolution de ces dernières années, postérieures à 1973. En Europe, la courbe paraît continuer à descendre (il faut considérer les récentes réformes italiennes) ou, peut-être, semble-t-elle se stabiliser en certaines régions particulières ; on organise notamment de plus en plus de cours de grec et de latin « grands débutants » pour les universitaires. En outre, on assiste aux Etats-Unis à une véritable renaissance des études de l'Antiquité. Nous avons recueilli un article paru dans « Le Monde »⁵ en 1977. Voici cet article :

Le retour aux humanités va bon train aux Etats-Unis. Selon l'hebdomadaire N. S. News and World Report, « sur des centaines de campus où les sciences, les mathématiques et l'enseignement commercial triomphaient depuis des années, les étudiants s'inscrivent massivement aux cours de langues, d'histoire, de littérature, et même de latin et de grec ». (...) M. Steven Muller, président de l'Université John Hopkins, à Baltimore, a déclaré : « Nous formons des gens hautement qualifiés et spécialisés, qui sont culturellement des barbares. » (...)

Nombre de critiques remettent en question la réforme des programmes qui suivit le lancement du premier satellite spatial soviétique, Spoutnik 1, en 1957. Les Américains se précipitèrent alors sur les sciences, négligeant les études littéraires. Cette tendance se poursuivit dans les années 60, lors de la campagne de protestation étudiante contre la guerre du Vietnam. (...)

Pour M. Philip Jordan, président de Kenyon College, dans l'Ohio : « Cela ne sert pas à grand-chose de savoir beaucoup de physique, d'économie ou de médecine, si on ne sait rien de Socrate, Shakespeare ou de la conquête normande. » (...)

A la fin de la même année, le professeur W. R. Connor, de l'Université de Princeton, accueilli à Lausanne, nous a communiqué les renseignements suivants⁶ :

Exposé introductif : En 1968, le latin était près de disparaître au niveau de l'école secondaire américaine (13-17 ans). Les études classiques

⁴ *Op. cit.*, pp. 831-834 et 837-838.

⁵ *Le Monde*, 15-16 mai 1977, p. 12.

⁶ Université de Lausanne, Faculté des Lettres, Section des Sciences de l'Antiquité. Compte rendu de la table ronde du 21 décembre 1977, sur *La situation des sciences de l'Antiquité aux U. S. A.*, dirigée par le professeur W. R. Connor.

souffraient de plusieurs handicaps : manque d'applications pratiques, formation considérée comme élitaire, disparition de l'étude des langues, y compris les langues parlées, du programme des cours. En 1977, la situation financière des universités est difficile ; la baisse démographique limite les besoins en enseignants. Mais simultanément, *la situation des études classiques s'améliore*. On s'aperçoit que l'étude du latin permet une meilleure connaissance de l'anglais, en sorte que le latin est introduit au niveau de l'école primaire, dans des classes d'enfants de 7 à 9 ans. A titre d'exemple, le nombre des latinistes de Philadelphie passe de 150 (1968) à 15 000 environ. Cette tendance n'a pas encore atteint l'université. Toutefois, on constate un intérêt accru pour les études classiques dans les collèges (17-21 ans). Les universités ont amélioré les programmes d'études pour rendre la pratique des langues anciennes plus efficace. La motivation des enseignants, à tous les niveaux, s'est beaucoup renforcée. Et les élèves, les étudiants et les parents ont pris conscience de l'intérêt intellectuel que présente l'Antiquité. Plusieurs facteurs viennent soutenir cette tendance : réaction de la « culture » contre la civilisation matérielle dominée par la notion de profit, stimulation apportée par l'étude d'une civilisation complexe, fuite devant la réalité quotidienne.

Question : Est-il possible d'étudier le grec sans le latin, ou le latin sans le grec ?

W. R. Connor : Le latin peut être étudié dès l'âge de 7-8 ans, ou de 13-14 ans. Le grec est étudié dès l'âge de 17 ans. Toutes les possibilités sont ouvertes au niveau du BA (baccalauréat, passé à 21 ans).

— Qui enseigne le latin dans les classes primaires ?

— Des universitaires, convaincus de la nécessité de diffuser le latin. Un bon nombre de latinistes avaient été contraints d'enseigner d'autres branches. Ils reviennent au latin.

— Pourquoi les autorités réintroduisent-elles le latin ?

— Il a été prouvé que la connaissance du latin améliore celle de l'anglais. L'étude du latin, souhaitée par le corps enseignant et par les parents d'élèves, répond à une remontée des exigences dans la formation

et dans l'éducation. De son côté, la technique de l'enseignement a connu des progrès certains.

— Par qui est prise la décision de réintroduire le latin ?

— Par le directeur de l'école municipale ou par le Conseil municipal (les plus petites communes régissent elles-mêmes leurs écoles).

— Dans quelle mesure les élèves et étudiants américains peuvent-ils avoir un contact avec le concret (ruines, musées, etc.) ?

— L'éducation scolaire américaine manque en général de contact avec le concret. Mais on profite largement des musées et des collections américaines ; d'autre part, une quarantaine d'étudiants peuvent bénéficier chaque année d'un séjour à l'Ecole américaine de Rome, et autant d'un séjour à l'Ecole américaine d'Athènes.

Toute crise suscite une prise de conscience aiguë. Deux thèses relatives à notre problème, récemment élaborées⁷, en sont un témoignage ; le mouvement aux Etats-Unis⁸ est une première réaction concrète, dont on peut présumer qu'elle se répercutera en Europe, dans les dix années à venir.

Il est difficile de dresser pour la Suisse un bilan des conditions actuelles : en effet, de nombreuses différences apparaissent d'un canton à l'autre, voire d'une institution à l'autre. On constate certes que le pourcentage des maturités de types A et B a fortement diminué ; il n'en est pas moins manifeste qu'une étude détaillée de la situation sur le plan helvétique serait des plus appréciables.

⁷ Début J., *L'enseignement des langues anciennes*, PUF, Paris, 1974. — Rosset Ch., *L'enseignement élémentaire du latin*, thèse présentée devant la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Paris en 1970, publiée à Lille, tomes I et II, 1971.

⁸ *La Liberté* du 23 avril 1981 nous confirme qu'aux U. S. A., le latin a fait son entrée... à l'école primaire ! : « Aujourd'hui à Philadelphie, 16 000 élèves dans 85 écoles " élémentaires ", principalement en cinquième et sixième année, font maintenant vingt minutes de latin tous les jours. (...) Suivant l'exemple de Philadelphie, de nombreuses villes américaines ont injecté le latin dans leur programme scolaire élémentaire. »

L'étude de la langue latine

Le français est une langue romane, c'est-à-dire une langue issue du latin ; d'emblée, cette filiation révèle la présence du latin dans l'intimité de la langue française, au point qu'un latiniste en arrive à se demander : « Quand nous employons les mots " langue latine ", que voulons-nous dire ? L'expression est vague. A dire vrai, les Français, par exemple, n'ont jamais cessé d'employer le latin. Il s'agit aujourd'hui d'un latin très évolué, mais reconnaissable encore. Et cependant plus personne ne croit parler latin. »⁹

Les mots d'origine latine constituent le fonds principal de la langue française : grâce à l'acquisition du vocabulaire latin, la connaissance du vocabulaire français se réalise en profondeur ; l'élève est amené à rechercher la paternité des mots qu'il utilise, à pénétrer le corps des mots auxquels recourt sa langue maternelle. Quel peut être le profit d'une telle expérimentation ? L'effet qu'elle produit est en quelque sorte libérateur : il affranchit l'élève de l'arbitraire des mots ; l'association d'un terme et de son sens ne fait pas l'objet d'une mémorisation superficielle. L'association *immaculé* = *sans tache*, selon qu'elle est fondée sur une simple juxtaposition ou sur une perception, dans le mot lui-même, des éléments qui lui donnent son sens (in- privatif = sans + macula - tache), prend une tournure toute différente. Dans le premier cas, elle apparaît comme un *phénomène fortuit*, comme la volonté obscure d'une langue qui aurait attribué à tel mot tel sens plutôt que tel autre, mais qui tout aussi légitimement aurait pu lui octroyer un sens absolument différent ; dans le second cas, elle apparaît comme un *phénomène explicable*, comme une relation fondée qui s'établit entre le terme et le sens qu'il recouvre. Qu'une série de termes tels que *fatal*, *enfant*, *fable*, *préface*, *mauvais* (*lat. pop. malifatus*), *fée*, *feu* (= *décédé*)... puissent, grâce au secours du latin, être regroupés autour d'une idée centrale *fari* = *dire*, permet sans conteste une étude rationalisée de mots apparemment sans rapport les uns avec les autres. A mesure que s'étend ce genre d'étude, s'affirme une émancipation face aux mots que la langue française met à disposition du sujet. Est-ce à dire que le résultat se concrétisera par une connaissance totale et une maîtrise

⁹ Jean Collart, *Grammaire du latin*, Presses Universitaires de France, Collection « Que sais-je ? », Paris, 1969², pp. 9-10.

absolue du vocabulaire que possède notre langue ? Certes non, mais l'élève sera en possession d'une série d'outils lui permettant de mener d'une façon indépendante une investigation similaire à propos des termes qu'il désire comprendre ; il aura acquis un réflexe qui le conduira à la substance des mots.

Il n'est pas indifférent non plus que, par une *étude raisonnée* de la syntaxe latine, l'élève soit amené à rencontrer les différents modes auxquels recourt un sujet pensant, selon les rapports qu'il entretient à l'égard de ses propres énoncés (fait considéré comme existant dans la réalité, ou comme existant dans la pensée). Il n'est pas inutile qu'un élève soit sensibilisé à la différence entre un motif présenté comme une réalité supposée connue et un motif présenté comme une réalité que l'on fait connaître. Il lui sera tout aussi profitable de saisir la différence, dans une condition, entre un fait présenté comme réel et un fait présenté comme imaginaire, et, sous ce dernier point de vue, entre un potentiel et un irréel. Les exemples de ce type pourraient être multipliés à loisir.

Tous ces arguments — certes rebattus — présentent des situations concrètes que favorise l'étude du latin. Mais d'un point de vue plus général, il nous paraît opportun de relever l'avantage fondamental que l'étude du latin garantit à l'approfondissement de la langue maternelle et au développement de la pensée.

Si'il est vrai qu'une langue est un système de référence par l'intermédiaire duquel s'exerce la faculté de communiquer des contenus de pensée, il en résulte tout naturellement que l'élargissement des connaissances relatives à cette langue entraîne un accroissement des possibilités de communication de la pensée. Or, la notion de communication implique l'existence à la fois d'un *producteur* et d'un *destinataire* de la communication, ou encore d'un « émetteur » et d'un « récepteur » : l'individu doit donc être susceptible d'assumer ces deux rôles. Aussi, l'accroissement des possibilités de communication, but visé par l'étude d'une langue, est-il à envisager sous le double rapport de l'*expression* et de la *compréhension*.

Est-il, dans cette optique, nécessaire de rappeler que la langue maternelle est, au départ, l'instrument essentiel, et, par la suite, l'instrument privilégié de communication de la pensée ? Quel est donc le rôle du professeur de langue maternelle, sinon d'élargir chez l'élève l'éventail

des possibilités de communication et d'en favoriser les actualisations ? Autrement dit, le professeur de langue maternelle exerce son activité à la fois en surface et en profondeur : d'une part, il vise à ce que l'élève enrichisse le répertoire des moyens dont il dispose pour assurer le message, d'autre part, il le sensibilise, pour ainsi dire, au bon fonctionnement du message. On est ici très loin de l'académisme suranné et de la vanité foncière dont on n'a pas manqué de faire grief à l'enseignement de la langue maternelle. Cet enseignement, bien au contraire, apparaît comme la recherche d'un épanouissement de la pensée, et, par conséquent, de l'être humain.

Nous avons donc fixé *l'objectif* de l'enseignement de la langue maternelle : élargir le champ des possibilités de communication. Il nous reste à considérer la *légitimation* de cet objectif : à nos yeux, un tel objectif trouve sa justification dans le fait qu'il tend à un *bien* et répond à un *besoin*. Nous avons déjà esquissé les raisons pour lesquelles il tend à un bien : c'est que ce développement des possibilités de communication dans la langue maternelle vise très précisément à épanouir la pensée, et, sous un ultime point de vue, à organiser une voie d'accès à l'exercice de la liberté humaine.

Il convient ensuite d'envisager en quoi il répond à un besoin. Ce besoin tient au principe même qui régit la possession de la langue maternelle. L'enfant, au moment où il commence à parler, se contente de répéter les termes qu'il entend dans son entourage : au fur et à mesure qu'il découvre la langue de ses proches, il tisse son propre réseau de locutions ; or, sa perception de la langue ne se produit pas par l'isolement des mots auxquels recourt un énoncé, mais dans une compréhension globale de l'énoncé. Comme le relève Pierre Grimal :

*« Chaque formulation est un tout complet, dans lequel les mots ne possèdent pas de réalité séparée, mais sont intégrés dans des formules. C'est l'accumulation de ces formules diverses (comparables aux ensembles enregistrés sur la bande magnétique d'un ordinateur) qui constitue à la fois le répertoire du " parler " et du " penser ". »*¹⁰

¹⁰ Pierre Grimal, « De ratione docendi. Note sur la fonction et le rôle possible de la langue latine dans la formation pédagogique », dans *Vita Latina*, N° 59 (sept. 1975), p. 2.

Il ne s'agit donc pas de possession *consciente* de la langue ; de par cette immédiateté de la pensée et de la langue apparaît la nécessité de les dissocier l'une de l'autre pour éveiller chez l'enfant une conscience de la langue (et corollairement du langage). Il faut, selon les termes de Pierre Grimal, « établir une distanciation entre pensée et langage », « rompre les automatismes, tout ce qui fait de l'enfant une machine à répéter »¹¹. D'où la nécessité de l'étude de la langue maternelle, d'une étude qui renvoie la langue à elle-même, mais dans la perspective bien arrêtée de passer d'un *stade d'imitation* à un *stade d'autonomie* :

*« Le problème consiste à savoir comment faire passer l'esprit de l'enfant, vers l'âge de dix ans, d'un certain état linguistique quasi spontané à un langage "culturel". »*¹²

Or, comme nous l'avons précisé, dans sa perception de l'énoncé, l'enfant n'isole pas les mots, mais procède d'une manière globale. C'est dire que l'enseignement de la langue maternelle ne peut se contenter de l'amener à l'étude des mots, car l'isolement des mots n'explique pas le fonctionnement de l'énoncé. L'enseignement de la langue maternelle doit également conduire à la perception de ce fonctionnement, c'est-à-dire à la perception des structures de l'énoncé. C'est donc l'état linguistique de l'enfant, si l'on peut s'exprimer ainsi, qui explique en quoi l'objectif de l'enseignement de la langue maternelle répond à un *besoin* : le besoin pour l'enfant de prendre conscience des structures sous-jacentes aux mots, comme des mots eux-mêmes, afin de parvenir à une maîtrise aisée des possibilités de communication.

Telles sont, à notre sens, les données fondamentales de la problématique dont relève l'enseignement de la langue maternelle, et c'est au cœur de cette problématique que s'inscrit la nécessité de recourir à un processus de distanciation. Dès lors, la question que nous devons nous poser est la suivante : l'enseignement de la langue maternelle est-il à même de réaliser ce processus ? Il est hors de doute que, du point de vue théorique, il se trouve pleinement apte à remplir cette fonction ; mais, il n'en est pas moins confronté à une difficulté considérable. C'est que, si l'on nous permet cette formule, le professeur de français fait

¹¹ *Op. cit.*, p. 3.

¹² *Op. cit.*, p. 2.

du français avec le français. Plus généralement, nous dirions que l'étude de la langue maternelle renvoie la langue à *elle-même par elle-même*. Elle procède à l'analyse du code par l'utilisation du code lui-même : or, une telle démarche présuppose chez l'élève une réelle capacité d'abstraction. Mais il se trouve justement que cette capacité d'abstraction est le but que l'enseignement de la langue maternelle cherche à atteindre, et ceci, en vue précisément d'affranchir l'enfant de la globalité avec laquelle il perçoit l'énoncé : c'est ici, à notre avis, que réside la difficulté cruciale de l'enseignement de la langue maternelle. Loin de nous l'idée de décrier un tel enseignement, d'en contester le bien-fondé ! Mais notre propos ne saurait se résumer à éclairer le problème ; nous désirerions nous pencher sur la possibilité de le résoudre.

De la difficulté que représente l'analyse du code par les données du code lui-même, résulte tout naturellement la nécessité de faire intervenir un second code qui, par mise en opposition, tendra à l'éclaircissement du premier : c'est le rôle que le latin est à même de jouer. En effet, c'est par la confrontation avec une langue étrangère que l'enfant prendra conscience de sa langue maternelle ; la démarche qui le conduira du latin au français sera l'occasion pour lui d'appréhender la réalité de sa propre langue. Et nous ne saurions suffisamment souligner que cette démarche aboutira pour lui à un RESULTAT, autrement dit, qu'elle atteindra son terme d'une façon CONCRETE. L'élève sera en présence du résultat « tangible » de la transcription, dans sa langue maternelle, d'un code différent, et cette différence le conduira précisément à reconnaître, à identifier les données du code qu'il possède instinctivement : il devra REPENSER sa langue maternelle. Notre propos n'est certes pas d'imposer, par le biais du latin, le modèle de fonctionnement de la langue française : le latin répond simplement à la distanciation recherchée et fournit, en tant que code différent, les repères à partir desquels peut s'organiser la compréhension du code de la langue maternelle. C'est ainsi que la langue latine apparaît comme le moyen de distanciation, la langue française comme le lieu où il se concrétise.

Le recours à une telle démarche est particulièrement profitable de par les caractères généraux des deux langues en question. Le latin est une langue de type flexionnel, le français est une langue de type analytique ; on entend par langue flexionnelle une langue qui marque les rapports grammaticaux par des modifications touchant le corps du mot lui-même,

alors qu'on désigne sous l'appellation de langue analytique une langue qui se sert de termes spéciaux (prépositions, pronoms, auxiliaire...) pour exprimer les rapports grammaticaux.¹³

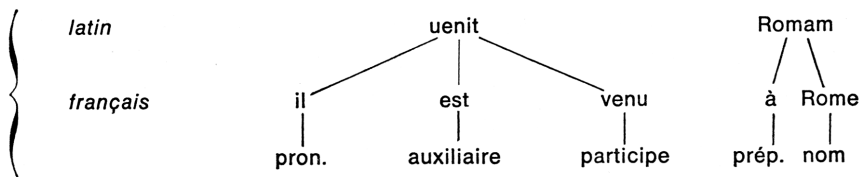
On saisit d'emblée la valeur formatrice que recèle cette divergence entre les deux codes. Si l'étude de la langue latine, permettant la confrontation d'un système flexionnel à un système analytique possède, à nos yeux, une valeur formatrice exceptionnelle, c'est que le latin est précisément un système *réducteur* et que, par conséquent, il requiert l'identification — et l'*expérimentation* — des structures de la langue française.

Si nous voulons faire le point, nous constatons que l'atout essentiel du latin repose sur deux principes : celui de distanciation (grâce à une différence fondamentale des deux systèmes) et celui de filiation (en raison du fonds latin où plonge le vocabulaire français). Ces deux principes ne sont pas paradoxaux ; en réalité, ils sont étroitement solidaires : le premier concerne les structures sous-jacentes aux mots, le second les mots eux-mêmes. Et de ce point de vue, le latin est, par rapport à une langue romane, la langue unique qui puisse réunir ces deux conditions. L'étude du latin est un support incomparable à l'étude du français.

Voici le bilan que présente une thèse sur l'enseignement du latin :

« Ce qui ressort de l'ensemble de nos observations, c'est que l'enfant comprend une phrase globalement, et ne distingue pas clairement les fonctions des mots. Que sont-elles pour lui ? Que signifie même le mot " sujet " ? Ce sont là des étiquettes exigées, dont la valeur logique lui échappe ; il applique à chaque mot celle qui lui paraît convenir, et qu'il choisit en utilisant des critères parfois aussi peu sûrs que la place du mot par rapport au verbe : il suffit, en français même, que le sujet suive le verbe pour que, la phrase demeurant comprise, l'étiquette du complément lui soit attachée. Pour analyser, l'enfant soumet la phrase à certains

¹³ On nous permettra, pour illustrer cette différence, le petit exemple suivant.



traitements, et il assigne aux mots telle ou telle fonction selon les réactions obtenues. Le résultat de ce travail de laboratoire peut être impeccable dans le détail ; mais il n'implique aucunement une véritable prise de conscience des relations. (...) A la fonction, qui est relation, l'enfant préfère la situation du mot dans la proposition, qui est pour lui plus claire. L'apprentissage des langues, du latin plus spécialement, lui impose une révision de ces valeurs. »¹⁴

Maintenant que l'étude du latin a été située, il est aisé de comprendre à quel point elle vise à l'objectif que nous nous étions fixé initialement : favoriser l'approfondissement de la langue maternelle et, par conséquent, le développement de la pensée.

On objectera sans doute — et on n'a pas manqué de le faire — qu'il serait bien plus « utile », bien plus « profitable » d'étudier une langue vivante, qu'une langue vivante procurerait un outil de distanciation tout aussi approprié. Nous touchons au cœur du problème : s'il est indispensable que la formation gymnasiale — et toute autre formation — conduise à l'étude d'une ou plusieurs langues vivantes, par contre, une langue vivante ne peut, à notre sens, prendre le relais du latin. Nous n'insisterons guère sur le fait qu'une langue vivante n'est pas à même de procurer « l'éclairage intérieur » des mots auxquels recourt une langue romane. Pour reprendre notre exemple du début, une langue telle que l'allemand, en donnant pour *immaculé* les correspondants *unbefleckt / fleckenfrei / fleckenlos*, n'est pas à même de justifier en quoi *immaculé* signifie sans tache. Bien au contraire, un élève, sensibilisé à la décomposition du terme *immaculé* en un élément privatif et un terme signifiant *tache*, sera apte à percevoir autour d'un noyau *flecken* = *tacher / der Fleck(en)* = *la tache* l'adjonction d'éléments privatifs *un- / -frei / -los*. Nous ne nous étendrons pas sur cette question.

Il reste à savoir pourquoi une langue vivante ne peut assurer le rôle essentiel du latin. Cette incompatibilité tient, selon nous, à une différence fondamentale des objectifs que poursuivent langues classiques et langues vivantes. L'enseignement d'une langue vivante obéit à un objectif bien précis : faire parler l'élève dans la langue en question et l'amener à comprendre cette langue. Sa préoccupation majeure est de faire passer l'élève du code de sa langue maternelle au code de la

¹⁴ Charles Rosset, *L'enseignement élémentaire du latin*, Lille, 1971, pp. 120-121.

langue étrangère. N'est-ce pas le rêve de tout professeur de langue moderne de parvenir à ce que ses élèves « pensent » dans la langue étrangère ? L'enseignement d'une langue vivante cherche à produire chez l'élève un mimétisme ; il ne s'inquiète pas avant tout de ramener l'élève à sa propre langue (que l'on songe, sous ce rapport, à l'utilisation de la méthode directe !). Quel professeur de langue vivante jugerait d'ailleurs raisonnable que son enseignement ait pour objectif l'étude de la langue maternelle de ses élèves ? Nombre de bacheliers, au terme de leurs études, déplorent leur peu d'aisance à parler une langue vivante qu'ils ont étudiée au gymnase. On peut se demander jusqu'à quel point le problème qui les affecte se résume à un problème de méthodes et de manipulations. N'y a-t-il pas, en arrière-fond, l'indice d'une difficulté plus intérieure qu'éprouve tout individu de convertir sa pensée aux exigences d'une langue qui n'est pas la sienne ? On peut aussi se demander jusqu'à quel point la sensation de cette difficulté ne s'accompagne pas, surtout chez l'enfant, d'un réflexe d'autodéfense (quand ce n'est pas une attitude de rejet) contre une langue qui n'est pas la sienne. Le professeur de langue moderne doit donc déployer tous ses efforts pour amener l'élève à transposer sa pensée dans la langue étrangère ; et, contrairement à ce que préconisent les partisans d'une étude purement utilitariste ou exclusivement pragmatique des langues modernes, nous sommes d'avis que cette transposition ne peut être que renforcée par une ouverture sur la culture dont ces langues sont l'émanation.

Il ne paraît donc pas possible qu'une langue moderne reprenne le rôle du latin. Et ceci, non en raison d'une hiérarchie des valeurs, mais en raison d'une différence des objectifs. L'enseignement du latin aboutit, lui, à la transcription, dans la langue maternelle, des données de la langue latine : c'est un enseignement à caractère réflexif, alors même que l'enseignement d'une langue moderne doit rompre l'enchaînement à la langue maternelle. Est-ce à dire que ces deux enseignements sont destinés à entrer en conflit ? Assurément non ! Le latin, qui contribuera à sortir l'élève de l'état précaire dans lequel se trouve sa langue maternelle, lui apportera par la même occasion une plus grande autonomie dans sa langue. La possession consciente de sa langue maternelle développera en lui le sens de la relativité, alors qu'une acquisition restée instinctive entretiendra le réflexe de la seule langue par laquelle il puisse communiquer sa pensée. Autrement dit, le terrain sera plus favorable à l'implantation d'une langue étrangère, parce que la découverte

consciente de son environnement linguistique préparera l'élève à un *élargissement*, au lieu de lui donner l'impression d'un *déracinement*. Il se sentira guidé du plus connu au moins connu, du familier à l'étranger. De ce point de vue, langue latine et langues vivantes présentent, dans la formation générale, une complémentarité manifeste.

Le profit qui peut être retiré de l'étude du latin ne saurait constituer un privilège réservé à l'étude des langues romanes. Nous ne relèverons pas que, pour un individu d'une langue maternelle autre que romane, l'étude du latin constitue une base utile à l'apprentissage des langues romanes. Nous ne préciserons pas quel éclairage elle peut apporter sur les mécanismes de formation des mots (*inutilis / nutzlos / useless*). Nous indiquerons simplement, dans la ligne de ce que nous venons d'évoquer, que l'étude du latin, en raison même de l'objectif qu'elle poursuit, contribue à l'approfondissement d'une langue maternelle qui n'appartient pas à la famille des langues romanes, précisément, répétons-le, parce qu'elle est un intermédiaire concret qui renvoie à l'étude de la langue maternelle elle-même.

Ces quelques réflexions ont pour objet de dégager la valeur proprement formatrice de l'étude de la langue latine ; elles ne se rapportent pas à l'étude du latin comme moyen nécessaire à l'étude de l'Antiquité romaine. Si l'on reconnaît bien souvent la valeur dont le contenu culturel de l'Antiquité classique est porteur, il arrive fréquemment que l'on juge superflue l'étude des langues classiques en elles-mêmes. Nous avons donc tenté de poser un premier jalon, en précisant quelle contribution l'étude de la langue latine peut apporter à la formation générale. Il nous restera, à l'occasion de considérations sur le recours aux textes traduits, à relever en quoi il importe d'étudier les langues classiques comme moyens d'accès aux civilisations dont elles émanent.

L'étude de la langue grecque

La problématique de la langue grecque se situe différemment de celle du latin. Comme pour le latin cependant, ce n'est pas tant l'étude de la civilisation antique qui est contestée, que l'étude de la langue. C'est pourquoi, au nom de l'Association des professeurs de langues anciennes

de l'Enseignement supérieur, P. Monteil sentit la nécessité de souligner le rôle de l'apprentissage de la langue :

*« Une civilisation, à plus forte raison une littérature, ont pour principal véhicule la langue. Elles ne sont vraiment accessibles qu'à travers la langue, qui a permis de mettre en forme les idées. Une pensée n'est pas un concept en soi. Même lorsqu'on se tait, on pense avec sa langue. Les Grecs pensent en grec et les Latins en latin, comme nous autres aujourd'hui, nous pensons en français. Et d'une langue à l'autre, la différence des structures linguistiques fait que l'on pense différemment... C'est par la langue qu'en matière d'études anciennes, tout commence, tout continue, tout finit. »*¹⁵

C'est le point de vue du linguiste : on n'est pas obligé d'admettre avec lui que la pensée est entièrement dépendante de la langue. Ce qu'il y a de sûr, c'est qu'elle lui est étroitement liée.

Si, pour l'helléniste, c'est un fait indéniable que notre vocabulaire scientifique, et même usuel, comprend une foule d'emprunts, de dérivations provenant du grec, le phénomène, scientifiquement démontrable, est souvent minimisé par le profane.

Nous reconnaissons que, linguistiquement parlant, le grec est moins proche du français et lui est moins connaturel que le latin. Nous nous expliquons : moins connaturel, non parce que les termes grecs assimilés au français seraient peu nombreux, mais parce qu'ils appartiennent fréquemment à un niveau de langage généralement plus savant. Dans sa majeure partie, le capital lexical du français est un latin évolué, tandis que la langue latine n'est pas un grec évolué : on ne peut donc pas véritablement parler d'un phénomène de filiation. Il s'agit d'un phénomène d'emprunt. Contrairement à l'opinion bien souvent admise du fait que la langue grecque, ou plutôt l'essor initial de la civilisation grecque remonte davantage dans le temps, nous remarquerons ci-dessous que le chemin parcouru du grec au français n'est pas plus long.

Il est au contraire plus direct et, par conséquent, le lien entre les deux langues, plus étroit : avant leur admission au sein de la langue française, les mots grecs subissent moins de transformations successives,

¹⁵ Colloque de Caen, 1971, cité dans *IX^e Congrès de l'Association Guillaume Budé* (Rome, 13-18 avril 1973), tome II, Les Belles Lettres, Paris, 1975, pp. 797-798.

car ils n'ont pas été charriés durant de longs siècles, dans le flot du langage populaire, qui use, déforme et s'assimile les vocables de façon arbitraire.

Les mots d'origine grecque¹⁶, objectera-t-on, ne sont alors que des cadavres que certains utopistes tendent en vain de ressusciter, voulant créer une langue de caste, pédante et ésotérique.

Le bon sens, dira-t-on, s'abstiendra d'avoir recours aux termes étrangers. Une telle objection relève d'une étroitesse d'esprit fatale. Nul n'ignore en effet que tout organisme se meurt, s'il ne puise à d'autres sources.

Le latin, le grec ne sont plus parlés : comment ces langues mortes pourraient-elles alimenter une langue vivante ? Précisément parce que le sens des mots est désormais fixé par les textes antiques, nous pouvons nous appuyer sur eux. Nous ne nous attarderons pas davantage sur ce bien-fondé : le fait est que la langue française s'est édifiée essentiellement sur la base du latin et se renouvelle en puisant abondamment aux sources grecques. Il convient ici d'insister sur le fait que ces recours à la langue grecque n'ont guère été pratiqués avant le XVI^e siècle. Les progrès scientifiques ont amené les savants à créer d'innombrables néologismes, d'origine grecque. Ces néologismes présentent l'avantage d'être souvent utilisés à l'échelle internationale. Ce mouvement poursuit une courbe croissante. C'est donc un courant éminemment moderne¹⁷, qui coïncide paradoxalement avec une diminution des connaissances de grec.

L'adolescent est confronté à une marée montante de mots qui lui sont véritablement étrangers. Si la couche sociale dont il est issu ne se sert que d'un vocabulaire très limité, son handicap est augmenté.

Lui offrir la possibilité de connaître les éléments de la langue qu'il pourra organiser, les faisant siens, c'est avoir recours à un judicieux procédé : par la connaissance du grec, c'est-à-dire du matériau constitutif des mots scientifiques, l'élève est en possession des clefs qui lui

¹⁶ On peut appeler ces mots des « hellénogènes ».

¹⁷ Afin d'abrégier notre analyse, nous nous permettons de renvoyer le lecteur à l'article, capital de H. Leclercq, « A propos des néologismes d'origine grecque », dans *Les Etudes classiques*, XLIV, 2 (avril 1977), pp. 97-108.

permettront d'accéder aux notions elles-mêmes. Au lieu d'être contraint à avaler un arsenal de mots incompréhensibles, à les utiliser comme l'enfant, par mimétisme, l'helléniste assimile le néologisme qu'il décompose instinctivement, et en fixe aisément l'orthographe dans son esprit.

Il est possible en effet d'informer l'élève, de lui indiquer, par exemple, au cours de zoologie, que le pachyderme est « celui qui a la peau épaisse ». Le jeune adolescent s'en souviendra, peut-être (!), puisque, confronté à l'image de l'animal, le mot est éloquent.

En revanche, même débutant, l'helléniste trouvera des points de référence qui lui permettront de formaliser plus aisément des notions complexes en elles-mêmes. Ses premiers efforts dans l'apprentissage de la langue grecque seront donc bien vite récompensés. Avant d'autres jeux, celui des étymologies le séduira ; nous y reviendrons.

Ainsi, nous sommes convaincus que l'étude du grec est une véritable formation, non une érudition (ou une information¹⁸), puisqu'elle permet d'« intégrer »¹⁹ la langue française, et par suite de communiquer plus aisément.

Pour nous résumer, nous constatons qu'ayant suivi un chemin différent, le grec, comme le latin, s'est fondu à la langue française. Dès lors la connaissance des deux langues anciennes apparaît comme offrant une possibilité de comprendre la formation de notre langue et par là de mieux la connaître et la maîtriser.

¹⁸ C'est toute l'éducation qui a perdu de vue un objectif essentiel : la formation. Roger Yersin, « Schiller et la notion d'éducation esthétique », dans *Etudes de Lettres*, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, Série III, tome 10 (1977), N° 4, Lausanne, pp. 40-41 : « Nous vivons une époque où les problèmes éducatifs sont devenus primordiaux. Je viens de recevoir d'une édition neuf pages dactylographiées de titres, avec un bref résumé pour chacun, traitant tous de questions éducatives ou didactiques. Je ne blâme pas cette initiative, au contraire. Il est souhaitable que les enseignants soient informés de ce qui s'écrit et se publie sur le sujet mentionné. Mais c'est là que réside à mon sens une des principales confusions : on identifie information et formation. Certes l'information peut servir de support à la formation ; elle ne la remplace pas. »

¹⁹ A titre démonstratif, nous nous sommes octroyé la liberté de créer ce néologisme, qui exige explication : *intus* (à l'intérieur, en profondeur) + *legere*, *λεγεῖν* (choisir, cueillir, lire).

Le recours aux textes traduits

Si le contenu culturel de l'Antiquité classique jouit bien souvent d'une certaine estime, l'étude des langues classiques elles-mêmes connaît un sort moins favorable. Il arrive que, sans dénier le bien-fondé de l'étude des civilisations grecque et latine, une désapprobation quelquefois sévère se manifeste à l'égard de l'étude des langues qui émanent de ces civilisations. Par souci d'efficacité, d'aucuns préconisent le recours exclusif aux textes traduits, jugeant qu'une telle mesure permet, relativement aux civilisations concernées, une connaissance de plus grande envergure. La discussion sur ce point mérite, selon nous, d'être nuancée : le fait d'exclure l'étude des langues classiques de l'étude des civilisations classiques nous paraît soulever deux problèmes : le premier tient à la valeur proprement formatrice des langues classiques, le second à la condition de la traduction en général.

En premier lieu, cet abandon équivaut à l'élimination du rôle proprement formateur des langues classiques, à la suppression d'intermédiaires concrets susceptibles de favoriser la connaissance de la langue maternelle. Nous ne développerons pas davantage les implications d'un pareil abandon : nous avons tenté de nous expliquer sur ce point dans les lignes qui précèdent.

En second lieu, le problème relève de la condition de la traduction en général. Nous n'insisterons guère sur cet aspect. Il n'est pas nécessaire, au vu des résultats obtenus par la recherche linguistique, de relever le caractère approximatif de la traduction. En sera-t-on réduit à préciser que deux langues ne constituent pas deux systèmes équivalents que dissimulent des dissemblances d'ordre phonétique (et par conséquent graphique) ? Pourtant, un certain infantilisme linguistique ne se fait pas faute de restreindre le problème de la traduction à une affaire de décalquage. Or, comme prise de conscience, dans la langue maternelle, des données de la langue étrangère, la traduction, en raison de l'irréductibilité des systèmes propres à chaque langue, implique un choix : elle est une *interprétation*. Bannir la langue d'origine (ou langue de départ) consiste à faire fi de son génie. Il n'est dès lors plus possible de pénétrer d'une façon authentique la civilisation dont elle témoigne.

S'il est légitime d'attirer l'attention sur le double appauvrissement qu'entraîne l'élimination de l'étude des langues classiques, il faut en contrepartie éviter de tomber dans une intransigeance qui condamnerait tout recours aux textes traduits. La consultation pure et simple d'une traduction offre un avantage incontestable lorsqu'il ne s'agit que *d'approcher* une œuvre antique. Les limites de la dotation horaire du latin et du grec au stade gymnasial appellent, avec de plus en plus d'insistance, à la *lecture complémentaire* de textes traduits, qui apparaît ainsi comme un moyen d'ouvrir de plus larges horizons.

Philippe Bruggisser
Marguerite Chappuis-Baeriswyl

(A suivre)