

MÉTHODE STRUCTURALE ET GREC EN LABORATOIRE

1. S'interroger sur les rapports qu'entretiennent les études classiques et la linguistique moderne conduit en premier lieu à un certain nombre d'évidences banales: ne s'agit-il pas toujours, au sens propre du mot, de philologie?¹ Et qu'y a-t-il de surprenant, dès lors, à ce que des hommes comme F. de Saussure, A. Meillet, E. Benveniste aient fécondé par leur réflexion tant le domaine des langues classiques que celui de la linguistique? Pourtant, on conviendra sans peine que vues de plus près, les choses se compliquent, qu'il ne s'agit pas exactement du même type de philologie, et que depuis un certain nombre d'années déjà, les voies empruntées par la linguistique et les branches qui en ont découlé ont acquis une originalité qui ne les rend que plus passionnantes pour le philologue classique.

1.1. Aux yeux de ce dernier, en effet, un certain nombre de méthodes sont apparues qui, directement ou indirectement, ont orienté des recherches. Pour s'en tenir à quelques faits récents, on rappellera l'influence de R. Jakobson ou de A. J. Greimas sur l'analyse des faits poétiques² (sans oublier toutefois quel trésor est soudain redevenu, pour une certaine critique férue de linguistique, l'héritage de la rhétorique ancienne³). De manière indirecte, on sait comment au travers de C. Lévi-Strauss la vision saussurienne de la langue, appliquée à d'autres

¹ Sur les différences de la linguistique et de la „philologie“ (cette fois-ci au sens classique du terme) F. de Saussure s'était exprimé déjà (CLG p. 13). Sur la réflexion qu'a provoquée l'articulation de ces disciplines, on consultera la note de T. de Mauro (*Saussure, Corso di linguistica generale*, Introd. e commento, Bari 1967, pp. 369 sqq.

² e. g. W. Sidney Allen, *Correlations of Tone and Stress in Ancient Greek*, in *To honor Roman Jakobson*, la Haye—Paris 1967 t. I, pp. 46—62. R. Godel, *Dorica castra: sur une figure sonore de la poésie latine*, ibid., pp. 760—769. R. Amacker, *Le parallélisme métrico-syntagique, microphénomène poétique*, GIF, N. S. II (XXIII) 3, pp. 267—291. C. Calame, *Essai d'analyse sémantique de rituels grecs*, *Etudes de Lettres*, S. III, t. 6 1973, pp. 52—82; *Réflexions sur les genres littéraires en Grèce archaïque*. Quad Urb 17, 1974, pp. 113—128 etc. Pour une étude de l'application des principes de la linguistique à la philologie classique, on consultera également la thèse de L. Graz. *Le feu dans l'Iliade et l'Odyssée*, Paris 1965.

³ Cf. surtout le numéro 16 (1970) de *Communications*, qui contient entre autres études *L'ancienne rhétorique* de R. Barthes; dans *To honor Roman Jakobson*, cf. l'importante étude de T. Todorov, *Tropes et figures* (pp. 2006—2023).

domaines, est revenue dans les études classiques en particulier dans l'analyse des mythes⁴.

1.2. Il est donc facile d'observer qu'au niveau de ce qu'on pourrait nommer la superstructure des études classiques il existe une dette réciproque entre ces dernières et la linguistique. Mais il ne suffit pas de s'en tenir là. Si l'on songe à la situation actuelle des études classiques dans plus d'un pays, il est probable que la principale dette de nos disciplines à l'égard de la linguistique se situe au niveau de ce que l'on nomme ordinairement la linguistique appliquée. Il s'agit, on le voit, de l'acquisition elle-même des langues classiques. Ces dernières, pour être classiques, n'en sont pas moins des langues, et l'on s'avise de plus en plus qu'on a tout avantage à les traiter comme telles. Notre propos consistera, très rapidement, à faire état d'une expérience en cours à l'Université de Genève, expérience influencée par un modèle dont il convient tout d'abord de dire quelques mots.

2.1. S'inspirant de la linguistique structurale, Waldo Sweet avait montré quel était l'intérêt de ses applications à l'apprentissage du latin⁵. Deux savants canadiens, les professeurs C. D. Ellis et A. Schachter de l'Université McGill de Montréal, entreprirent voici dix ans d'écrire une méthode fondée sur les mêmes techniques à l'intention des débutants de grec⁶. L'aspect le plus spectaculaire de la méthode, le seul que certains aient retenu (bien qu'Ellis et Schachter le considèrent comme accessoire) est le recours au laboratoire de langues. Voilà qui peut surprendre, en effet, mais disons ici — paradoxalement et en manière de parenthèse — que le recours au laboratoire de langues se justifie d'autant mieux qu'une rencontre avec des locuteurs actifs est plus difficile; ce qui signifie, à la limite, que le recours au laboratoire, s'il se justifie toujours, ne se justifie pleinement que dans le cas des langues dites mortes. L'essentiel, pourtant, n'est pas là. Le résultat obtenu par les savants de Montréal réside avant tout dans la démarche pédagogique et les principes structuraux qu'elle met en oeuvre.

⁴ On songe ici, en particulier, aux travaux de J. P. Vernant, surtout à *Mythe et société en Grèce ancienne*, Paris 1974, de M. Détienne, *Les jardins d'Adonis*, Paris 1972; *Le phoque, le crabe, le forgeron*, dans *Hommage à Marie Delcourt*, Bruxelles 1970, pp. 219—233; *Orphée au miel*, QuadUrb. 12, 1971, pp. 7—23 etc., de J. Rudhardt, surtout dans *Image et structure dans le langage mythique*, Cahiers internationaux du symbolisme, 17—18 (1969) pp. 87—109. On sait par ailleurs combien est discutée l'analyse de documents archéologiques (iconographiques et autres) selon ces procédures. Pour revenir à F. de Saussure, on peut dire que ce développement était implicite dans la manière dont il définissait la sémiologie (CLG p. 33: „On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale (. . .) nous la nommerons sémiologie“. Cf. aussi la note de cours de L. Gautier pour ce passage (pp. 46—47 dans l'édition d'Engler): „La sémiologie verra s'étendre son domaine. Elle englobe la politesse, qui est aussi un langage“. Ce point est également développé par A. Riedlinger (*ibid.*).

⁵ e. g. *Vergils Aeneid, a Structural Approach*, Ann Arbor, The University of Michigan Press 1960, 2 vol.; *Latin: a structural approach*, *ibid.* 1957.

⁶ Dernière édition: *Ancient Greek, a Structural Programme*, Montreal—London 1973, 2 vol.

2.2. On peut résumer la démarche comme suit: une fois franchi le degré de la lecture et des éléments phonologiques (1^{re} unité) chacune des 29 unités restantes se divise en six étapes distinctes:

- 1 — Texte grec de base, à lire et si possible à mémoriser. Ce texte est présenté sous forme fragmentée dans les enregistrements. Les éléments constitutifs de la phrase sont exposés séparément (et doivent être répétés séparément) puis regroupés peu à peu dans leur syntaxe originale.
- 2 — Exercices en trois étapes: imitation (mimicry), reconnaissance de formes (recognition) et production. Nous reviendrons plus loin, avec quelques exemples, sur cette étape très importante.
- 3 — Une section grammaticale, où les nouveautés du texte de base (et par conséquent des exercices) sont expliquées dans le métalangage grammatical le plus courant (de manière à favoriser la poursuite des études, le recours aux commentaires en particulier).
- 4 — Des lectures supplémentaires, dont l'objectif est double: elles amènent de la variété, elles permettent la révision des notions acquises dans l'unité étudiée.
- 5 — Un hème, dont l'objectif est la révision.
- 6 — Le vocabulaire.

Pour le *corpus* des textes utilisés, après quelques tâtonnements, on s'est limité à deux œuvres de prose attique classique: *Euthyphron* de Platon et le *Banquet* de Xénophon; la première de ces deux œuvres est ainsi lue intégralement, la seconde au tiers. Le succès de la méthode est désormais évident. On l'utilise dans plus de quarante universités américaines et depuis 1972 également à Oxford. Une adaptation française est en cours et l'on songe à une adaptation allemande.

2.3. L'expérience en cours depuis deux ans à l'Université de Genève (et depuis une année également au Collège Rousseau) repose directement sur le travail des savants canadiens⁷. Toutefois, quelques différences méritent d'être signalées d'entrée de jeu:

- a) Le *corpus* de textes grecs vise à satisfaire des exigences différentes.
- b) On a renoncé à la rédaction d'une partie grammaticale.
- c) La part faite au thème est beaucoup plus restreinte.

Pour le reste, les exercices qui ont été mis au point se classent dans les structures mêmes que l'on trouve chez Ellis et Schachter. Nous citerons ici quelques exemples très simples (extraits de notre seconde leçon) pour illustrer le procédé.

2.3.1. Structurations: soit la phase

Οὐκ ὁρθῶς λέγετε, ὅ ἀνθρωποι, ἀλλὰ ψεύδεσθε (Platon, Prot. 353a)

⁷ A. Hurst (avec la collaboration d'A. Lienhard), *Grec ancien, travaux pour le laboratoire de langues*, Genève, Département de l'instruction publique. SMAV, 1973.

Cet énoncé apparaît dans l'enregistrement (et dans le cours) sous forme décomposée; il est divisé en éléments qui s'agglomèrent pour reformer la phrase complète:

δρθῶς λέγετε	(blanc permettant la répétition du fragment)
οὐκ ὁρθῶς λέγετε	(idem)
ὦ ἀνθρωποι	(idem)
ψεύδεσθε	(idem)
ἀλλὰ ψεύδεσθε	(idem)
οὐκ ὁρθῶς λέγετε, ὦ ἀνθρωποι,	(blanc permettant la répétition de la phrase).
ἀλλὰ ψεύδεσθε.	

On aurait pu s'inspirer de la manière dont les enfants acquièrent l'usage des mots complexes (les phonèmes finals répétés parce que mieux retenus) et construire des séquences bâties à partir du dernier élément (ψεύδεσθε/ἀλλὰ ψεύδεσθε etc.). Pourtant, la psycholinguistique elle-même nous engage à bâtir ces structurations de préférence par éléments significatifs⁸. L'avantage du procédé est double. D'une part, sur un plan très général, la phrase grecque est ainsi arrachée au statut d'algèbre linguistique qui est trop souvent le sien; elle se présente comme une suite d'énoncés pourvus de sens et qui se regroupent en fonction d'un sens global. D'autre part, si la décomposition suit le plus possible le mouvement de la phrase, on habite l'esprit à épouser la démarche du texte ancien, à percevoir un sens dans le mode même de son déroulement et à ne pas tenter de construire un sens à partir d'un bouleversement de la donnée, même effectué au nom de la „logique“.

2.3.2. Imitation: il s'agit de faire apparaître des alternances qui mettent en lumière les oppositions dont la langue use comme de traits pertinents. Ici une partie d'un exercice destiné à faire assimiler la notion d'accusatif par opposition au nominatif:

„Répéter après l'enregistrement:

κακός ἔστιν (blanc pour la répétition) κακὸν καλῶ (idem)
 ἐναντίος ἔστιν (blanc pour la répétition) ἐναντίον καλῶ (idem)
 δῶρόν ἔστιν (blanc pour la répétition) δῶρον καλῶ (idem)

etc.“

La répétition des énoncés, leur écoute pour vérification ensuite favorisent une prise de contact acoustique avec les phénomènes d'accentuation. Dans le cas d'énoncés plus complexes, ce sont des tours syntaxiques entiers qui pénètrent l'esprit du locuteur au niveau des habitudes.

2.3.3. Reconnaissance de formes. On franchit ici une étape: il ne s'agira plus de répéter seulement, mais d'apporter une adjonction

⁸ e. g. A. Tabouret-Keller, *A propos de l'acquisition du langage. Les premiers mots*. Bulletin de psychologie de l'Université de Paris, XXVI, 304 (1972-73), pp. 321-4331. M. Richelle, *L'acquisition du langage*, Bruxelles 1973, pp. 69 sqq. T. Slama-Cazacu, *La psycholinguistique, lectures*, Paris 1972, pp. 197-209 etc.

choisie de manière à montrer que l'énoncé de départ — ou à tout le moins le trait pertinent sur lequel porte l'exercice — a été reconnu. Voici par exemple un exercice qui porte sur l'opposition singulier ~ pluriel au présent de l'indicatif:

Reconnaissance de formes: „Montrez que vous distinguez les formes du sg. et du pl. des verbes en répétant la forme de départ après y avoir ajouté soit ὁ ἄνθρωπος soit οἱ πολλοί.“

Exemple: γίγνονται
πορεύεται

οἱ πολλοὶ γίγνονται
ὁ ἄνθρωπος πορεύεται
(cachez cette colonne)

1. ποιοῦσιν (temps nécessaire
à former l'énoncé
correct)

οἱ πολλοὶ ποιοῦσιν.
(temps nécessaire à
répéter le corrigé).

etc.“

2.3.4. Exercices de production: dernière étape, puisque l'étudiant rejoint ici la limite au-delà de laquelle il se comporterait en locuteur actif. Le procédé consiste à reprendre les exercices d'imitation, mais pour un usage différent. Au lieu de répéter la forme transformée, il faut cette fois-ci la produire selon le modèle initial. Dans l'exemple que nous avions pris:

„sur le modèle κακός ἐστιν ~ κακὸν καλῶ,
à partir de ἐναντίος ἐστιν on produira ἐναντίον καλῶ,
à partir de δῶρον ἐστιν on produira δῶρον καλῶ, etc.“

L'enregistrement effectué lors de l'exercice d'imitation sert ici de corrigé.

2.3.5. Un reproche vient immédiatement à l'esprit: la pauvreté du sens de pareils énoncés (particulièrement apparente dans les exemples choisis puisqu'ils se situent au début du cours, mais présente tout au long des exercices). C'est poser le problème des objectifs. En effet, le but de chaque exercice est indiqué au niveau du fonctionnement des faits de langue, et nul ne saurait prétendre, à ce niveau, faire „assimiler“ du même coup Aristote ou Platon. C'est ici cependant que se pose la question du *corpus* de textes grecs envisagé, et nous en dirons quelques mots bien qu'apparemment on s'éloigne ainsi du champ de la linguistique appliquée. La nécessité d'intégrer l'initiation au grec dans un ensemble de cours d'initiation aux langues classiques avec ouverture sur les civilisations concernées (latine, hébraïque, arabe) nous a conduits vers un choix de textes plus diversifié que celui de notre modèle. Pour un certain nombre d'unités, nous avons repris les textes qu'A. Huvelle avait sélectionnés dans son *Manuel de grec* (Liège, 1962): textes de prose échelonnés de Thucydide à Lucien avec une préférence pour le 4e siècle av. J. C., ainsi que des extraits de textes poétiques allant des tragiques à Ménandre surtout; à cela, nous

avons ajouté un texte de plus longue haleine: l'allégorie de la carverne extraite de la *République* de Platon (page centrale de la philosophie aussi bien que merveilleux exercice sur les optatifs). Les dernières unités du cours (22—25) sont destinées à orienter l'attention des étudiants vers le problème des dialectes à la faveur d'un extrait de l'*Odyssee* (6, 127—161) et d'un poème de Sappho (*de Subl.* 10.2=fr. 31 L-P). Ces quelques voies d'accès à la civilisation grecque ne sont pas choisies qu'en fonction des retombées qu'elles offrent au niveau des exercices, on le pense bien, mais surtout pour stimuler des lectures entreprises en marge du cours.

2.3.6. Si nous n'avons pas cru devoir inclure une grammaire à notre cours, c'est que nous n'avons pas songé à rédiger un programme complet, qui pourrait être utilisé en l'absence d'un maître. Dès lors, il est apparu plus avantageux de renvoyer d'entrée de jeu les étudiants aux instruments de travail qui seraient les leurs dans la suite de leurs études.

2.3.7. Comme chez Ellis et Schachter, les thèmes sont traités en moyens pédagogiques⁹, mais nous avons sensiblement réduit leur part. Ils consistent en phrases dont la traduction en grec implique simplement quelques transformations de phrases lues dans le texte de base.

2.3.8. Enfin, en cours de travail, quelques tests servent à vérifier l'assimilation. Ils sont composés de deux parties. D'une part des phrases grecques à traduire (formées sur les modèles livrés dans le texte ou les exercices), d'autre part des questions posées en grec sur le contenu de ces phrases: on y répond en choisissant l'une des réponses proposées, en grec également.

3. Ce que l'expérience nous apprend peut se résumer ainsi dans l'état actuel (ces observations portent sur 15 étudiants qui ont entrepris l'étude du grec avant l'introduction de la méthode (1970—1972) et 30 étudiants qui l'ont entreprise depuis lors (1972—1974):

3.1. S'agissant d'adultes, la résistance au principe même du travail en laboratoire s'est révélée très faible (un seul cas sur 30).

3.2. Si l'on compare les deux groupes, il apparaît que depuis l'introduction de la méthode structurale les étudiants sont moins facilement frappés de découragement. Les particularités les plus difficiles de la langue cessent de se manifester avant tout comme des paragraphes de grammaire pour devenir les éléments constitutifs d'un code exploré dans le jeu des oppositions qu'il met en oeuvre. De plus, grâce au laboratoire, ces éléments pénètrent souvent au niveau des automatismes.

3.3. L'étudiant parvient ainsi à une compréhension intuitive et acoustique des phénomènes de morphologie et de syntaxe. Mais cette

⁹ Cette partie du programme de Montréal est constituée par une contribution originale de J. G. Griffith.

situation a son revers. On a pu observer que les déclinaisons et les conjugaisons, par exemple, bien comprises dans leur fonctionnement et correctement reconnues le plus souvent, ne sont pas toujours présentes dans leur ensemble à l'esprit. Une lecture grammaticale, axée sur la révision de ces points, a été instituée dans la seconde année pour parer à ce défaut. Pourtant, davantage que leurs camarades du premier groupe, ceux du second disposent dans leur mémoire des modèles sur lesquels vient se greffer la réflexion grammaticale. Pour l'anecdote, on pourrait rapporter ici que l'énoncé d'une phrase grecque devant le premier groupe rappelait en général, à ceux qui le formaient, un paragraphe de la grammaire; avec le second groupe c'est surtout l'inverse qui se produit.

3.4. Dans le second groupe toujours, la maîtrise des textes vus en cours de travail est meilleure que dans le premier. Dans certains cas privilégiés, la lecture à livre ouvert de ces textes ne pose aucun problème. En revanche, il nous est difficile d'apprécier déjà le passage aux textes non vus après une année au laboratoire. De cela dépendrait l'opportunité d'écrire un programme plus avancé.

3.5. Enfin une dernière constatation, la plus banale de toutes: comme Isocrate déjà (*Antidosis* 189), nous constatons que les dons naturels sont irremplaçables; si l'on peut faire gagner du temps à l'étudiant, on ne peut certes pas accomplir de miracle. Cela ne devrait empêcher personne — surtout si l'on se réfère à Isocrate — d'affiner des moyens pédagogiques.

4. Les développements possibles de la méthode structurale dans le cas du grec ancien paraissent avant tout de trois ordres:

4.1. Aller à des textes plus complexes, mettre en oeuvre pour les expliquer le trésor des scolies (c'est la voie actuellement explorée à Montréal).

4.2. Recourir au mécanisme des alternances pour inculquer les principaux dialectes¹⁰.

4.3. Se fier aux mécanismes acoustiques que l'exposé des structures en laboratoire permet de créer pour donner tant bien que mal un sens physique de la métrique, — qu'il s'agisse de formes versifiées ou de clauses prosaïques par exemple. (C'est la direction que nous comptons emprunter).

5. On rejoint ainsi, pour conclure ce bref rapport, ce que j'appelais la superstructure des études classiques; l'action de la linguistique appliquée, ainsi dirigée, se révèle importante dans un domaine que le philologue tient à juste titre pour essentiel: l'établissement des textes. Confronté à un papyrus mutilé, à une série de variantes, à un texte corrompu, le philologue qui entend résonner à ses oreilles des textes clefs dispose d'un critère supplémentaire. Ce critère ne sera peut-être

¹⁰ Cf. déjà chez Ellis—Schachter l'*Appendix I* (pp. 1429—1435) et nos leçons 22—25 (pp. 195—224).

pas décisif, mais il se situe très certainement au plus près de ceux que devaient mettre en oeuvre le lecteur ou le copiste ancien¹¹. Ce n'est pas ici le lieu de développer ce point, mais il valait la peine d'indiquer ceci: le travail humble et pas toujours facile qui consiste à rédiger un programme pour les débutants de grec doit beaucoup (on souhaite l'avoir souligné) à certains développements de la linguistique; pourtant, tout en ouvrant plus largement la porte des études classiques, son objectif demeure la formation de philologues orientés vers ce qui reste permanent dans toute philologie qui porte sur des textes; et l'on se rapproche tant, ici, de la sphère où la créativité se manifeste qu'on est tenté, à la limite, de définir cette activité à l'aide des mots mêmes qu'un poète a choisis pour définir son propre rôle: „ . . . conservation non des copies, mais des originaux . . . „, „ . . . mise en clair des messages“.¹²

*Université de Genève
Département des sciences de l'antiquité*

A. Hurst.

¹¹ On peut songer aux cas évoqués par M. L. West, *Textual Criticism and Editorial Technique*, Stuttgart 1973, pp. 20 sqq.; cf. aussi L. D. Reynolds, N. G. Wilson, *Scribes and Scholars*, Oxford 1968, pp. 158 sq.

¹² St-John Perse, *Vents*, III 6 (Oeuvre Poétique, Paris 1960, t. II, p. 86).