

HT 007886630

Comment l'enseignement de la langue maternelle peut-il, surtout dans nos écoles dites réales, servir de base à celui de la langue française ?

I.

Le chef-d'œuvre de grammaire historique de M. Grimm, le système grammatical de M. Becker, et plus que tous les systèmes, la direction qu'en général, depuis quelques dizaines d'années, les idées ont prise par rapport à la langue maternelle, tout cela a fini par assurer à la grammaire allemande un des premiers rangs parmi les objets qui font partie de l'instruction publique. La grammaire d'une langue telle que la nôtre tient ce rang à tous les titres. Qui plus est, ayant pris par les profondes recherches des savants une forme toute nouvelle, elle doit influencer beaucoup sur l'enseignement des autres langues qui s'apprennent dans nos écoles, et ce changement a déjà commencé à s'opérer. Sans doute que l'assiduité des instituteurs allemands viendra à bout de donner aux grammaires des différentes langues la conformité si nécessaire pour atteindre le but de toute instruction, et de contribuer par là à ramener de plus en plus cette unité si désirée dans la diversité des parties de l'enseignement. Espérons que la grammaire française ne sera pas la dernière qui éprouve cette influence, qu'elle prendra bientôt une meilleure forme, qui soit semblable à celle de la grammaire allemande. Aussi les recherches que les Français ont faites soit sur la grammaire générale, soit sur l'ancienne langue française, ont-elles déjà manifesté un progrès dû en partie au génie des Allemands. De plus, les écrits de M. Schifflin, ceux de M. Mager, et tant d'autres qui traitent d'une nouvelle manière la grammaire de cette langue, enfin un essai de M. Richon¹⁾ ne seront pas sans conséquence pour cette partie de l'instruction.

¹⁾ Grammaire française composée d'après l'idée du système de Becker, par Ch. Richon. Zurich. 1840.

Le perfectionnement de la grammaire chez nous a été suivi de celui des méthodes. Quoique celles-ci n'atteignent pas à la perfection, il est pourtant aisé de reconnaître dans notre siècle une tendance générale à ce but: tant ce siècle est fécond en inventions de méthodes! Il y a cependant des méthodes qui prétendent être nouvelles, et qui ne le sont pas; il y en a d'autres que l'on croirait nouvelles, mais qui ne sont pas bonnes.

La question que nous avons proposée se rapportant à la méthode de l'enseignement des langues, il semble qu'avant de l'aborder, il faut examiner du moins les principales méthodes qui, étant en vogue, ont quelque relation avec notre objet. Mais cela nous mènerait trop loin, et pourrait nous faire passer les limites que nous prescrit le but de ce programme. D'ailleurs l'enseignement du français ayant été long-temps entre les mains de maîtres de langue trop ignorants pour approfondir ce qu'ils professaient, mais assez hardis pour publier des livres sur cet art si difficile; le public est inondé de cours de français, qui se multiplient encore de jour en jour sans avancer d'un seul pas la grammaire ni la méthode. C'est pourquoi, bien que nous ayons mis en considération toutes les méthodes que nous avons pu étudier, nous n'en citerons ici que peu, lesquelles, ayant la vogue dans nos écoles, semblent avoir des droits à la reconnaissance des instituteurs.

Pour ne pas nous étendre sur la méthode généralement connue qu'on a suivie si long-temps dans nos collèges pour apprendre les langues anciennes et modernes, et dont on se sert encore, pour nous taire sur les méthodes si renommées d'Hamilton et de Jacotot; nous nous bornerons à en alléguer quelques-unes inventées par des hommes de notre pays, et qui nous semblent être de la plus grande importance, surtout pour nos écoles dites réales. Il suffit de proférer les noms de Seidenstücker et de M. Schifflin, pour nous rappeler que ces deux hommes ont bien mérité de l'instruction de la jeunesse, en lui donnant des livres élémentaires tout faits pour faciliter l'étude du français. Seidenstücker a eu d'autant plus de mérite qu'en se tenant assez loin des extrêmes vers lesquels, de son temps encore, s'inclinait la pédagogie entière, il a tracé le premier un chemin nouveau bien différent de celui que suivent les partisans d'Hamilton et de Jacotot.¹⁾ M. Schifflin, dans son

¹⁾ Seidenstücker's Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache. Hamm und Coeff. N. I. 1812. N. II. 1813. N. III. 1829.

premier cours de français, a imité assez heureusement Seidenstücker; il met pourtant plus de théorie dans ce mode d'instruction presque purement pratique, et s'en écarte plus encore dans ses autres écrits de ce genre, qui prouvent d'ailleurs que l'auteur a fait une étude particulière et approfondie du français.¹⁾ Je me suis servi, pendant des années, des livres élémentaires de Seidenstücker et de ceux de M. Schifflin, et j'en approuve la méthode, du moins la manière dont on peut s'en servir, je veux dire celle de faire connaître les faits aux élèves avant de leur apprendre les règles. C'est que les exercices y sont si faciles, que les enfants ne trouvent pas beaucoup de difficulté à les comprendre sans l'aide du maître.

Mais cette méthode ne pourrait-elle pas, sans cesser de faciliter, de la manière indiquée, l'étude du français, avoir plus de conformité avec celle qu'on a presque généralement adoptée dans l'enseignement de la langue maternelle? Quant à celle-ci, on commence dans nos écoles par apprendre aux élèves la proposition simple, et les rapports que les mots qui en sont les membres ont avec elle; ensuite on procède par ordre aux différentes espèces de propositions composées. Notre expérience, ainsi que celle de beaucoup d'instituteurs que nous avons entendus parler de cette méthode avec connaissance de cause, nous a affermi dans la persuasion que c'est là le meilleur mode d'instruction, soit pour développer l'intelligence des enfants, soit pour leur montrer à parler et à écrire correctement leur langue naturelle.

De plus, ayant suivi avec attention, depuis une douzaine d'années, les effets que le système de M. Becker a produits dans nos écoles, je suis convaincu qu'en général les principes qu'on y trouve sont applicables aux autres langues, non seulement pour la théorie de la grammaire, mais encore pour la pratique de l'enseignement.²⁾ Nous ne pensons pas qu'on doive donner aux commençants un système accompli de préceptes; à notre avis il leur faut, au contraire, des faits plus que toute autre chose. Mais que ceux-ci, aussi bien pour l'enseignement de la langue du pays

¹⁾ Schifflin's Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache. Elberfeld. I. Surf. 1832. II. G. 1833. III. G. (Syntax) 1840. Ajoutez à ces livres élémentaires la grammaire raisonnée du même auteur publiée sous le titre: Wissenschaftliche Syntax der französischen Sprache. Essen. 1840.

²⁾ Voir, sur cette matière, la préface de M. Becker dans son excellent livre qui a le titre: Ausführl. deutsche Gram. Frankf. 18³⁶/₃₇. Abth. II.

que pour celui des autres langues, soient disposés de sorte qu'à l'aide du maître l'élève y puisse établir lui-même par ordre les règles, qu'on lui fera, si l'on veut, ensuite apprendre par cœur en termes précis.

En posant ce principe, on y a un point de réunion entre les méthodes d'enseigner le français et l'allemand, qui ont été jusqu'ici si différentes à tous les égards. Mais pour les rapprocher de plus en plus l'une de l'autre, il faut comparer, autant que possible, les deux langues: et c'est là, à mon avis, le meilleur moyen de rendre ces méthodes bien instructives, de manière que l'une et l'autre y gagnent également. Voilà l'essentiel de la question que nous traiterons ici, ayant égard à la pratique de l'enseignement ainsi qu'aux principes sur lesquels celui-ci doit se fonder. Un des principaux motifs qui m'ont dicté ces observations, est de proposer à mes honorables collègues un plan pour l'enseignement de la langue maternelle et de la française qui admette une comparaison suivie de l'une avec l'autre. J'espère qu'ils le trouveront en général conforme à l'ordre naturel des parties de l'enseignement des langues, tel qu'il a été adopté dans nos écoles réales pour les différentes classes.

Les meilleurs cours de français que je connaisse par la pratique, ont été faits sans aucun égard à l'enseignement de la langue maternelle; ils tiennent même une marche presque contraire à celle des nouveaux cours d'allemand. Il n'y a pas de doute que cette diversité de méthode ne soit souvent la cause de ce que les élèves avancent trop lentement dans l'une et l'autre de ces langues. C'est ce qui m'a engagé, il y a quatre ans, à méditer le plan de quelques livres élémentaires qui puissent servir à rapprocher l'enseignement de la langue française de celui de la langue nationale; et en l'exécutant, autant que le temps me l'a permis, j'ai eu l'honneur de m'y voir encouragé par des instituteurs expérimentés à qui je l'ai communiqué.

Depuis M. Mager a publié plusieurs livres élémentaires¹⁾ qui me semblent être dignes de toute attention. Ces livres montrent suffisamment qu'en prenant pour base les différentes espèces de propositions et les rapports que les membres en ont entre eux, l'étude des langues doit

¹⁾ Französisches Elementarwerk. Stuttg. und Tübingen. 1840. Deutsches Elementarwerk: Lehrbuch I. u. II. B. Das. 1841. Sprachbuch. Das. 1842. Franzöf. Chrestomathie. Das. 1842.

devenir bien plus intéressante, et que, par conséquent, on peut s'en promettre de plus grands progrès des élèves. Je regrette d'autant plus de n'avoir pas encore pu me procurer l'avantage de lire les autres écrits de ce savant, lesquels, à en juger d'après ceux que je viens de citer, feront sans doute époque dans l'instruction publique.

Pour ne partir, en abordant notre question, que de principes généralement reconnus, nous commencerons par en exposer ceux qui semblent le mieux prouver la nécessité de baser l'enseignement de la langue française sur celui de la langue maternelle, et de mettre un certain ordre dans les comparaisons qu'on doit établir entre ces langues. Après avoir ensuite disposé les principaux objets de ces comparaisons dans l'ordre qui convient aux différentes classes de nos écoles réales, nous en montrerons, autant qu'il est possible sans excéder les limites d'un programme, les détails ou le plan particulier pour l'enseignement de chaque classe. Voyons donc d'abord s'il est bon 1) de comparer les deux langues en les enseignant, et 2) de le faire dans un certain ordre.

II.

1. Quelque différentes que soient les manières d'envisager l'enseignement des langues dans nos écoles, et quelles que soient les méthodes qu'on y suit pour les enseigner; ce qu'il y a de certain et d'incontestable, c'est que la connaissance des langues étrangères doit être basée sur celle de la langue du pays. Je n'excepte pas même ici les méthodes modernes qui prétendent imiter la manière dont on apprend une langue en demeurant parmi le peuple qui la parle, ¹⁾ ni non plus celles d'Hamilton et de Jacotot, ni surtout la méthode Robertson telle que M. Remelé l'a appliquée à l'enseignement du français dans nos écoles. ²⁾ Enfin ceux qui ne savent une langue étrangère que par pratique, n'ont-ils pas eu besoin, pour l'apprendre, de leur langue na-

¹⁾ La méthode de M. Solomé, une des plus ingénieuses que je connaisse, a principalement cet avantage d'engager les élèves à comparer sans cesse la langue étrangère et la nationale. V. le livre élémentaire de M. Solomé qui a le titre: *Lehr- und Übungsbuch der franz. Sprache*. 3 Aufl. Frankf. a. M. 1838.

²⁾ V. *Kursus der franz. Sprache nach der Methode Robertson's von Remelé*. Grefeld. 1840.

turelle, puisque pour comprendre ce qui leur était tout nouveau dans l'une, il leur a fallu le comparer avec ce qu'ils savaient de l'autre? Mais, sous ce point de vue, c'est chose convenue entre tous, et ce n'est donc point ce que nous mettons ici en question. Car il est évident que la langue maternelle est le meilleur moyen dont les autres puissent se servir pour vous instruire, le seul dont vous puissiez vous servir vous-même, en commençant à apprendre une autre langue, pour en saisir les premiers éléments, la différence des sons, le sens des mots, l'ensemble de la phrase.

Supposé que dans nos écoles les élèves n'apprennent pas les langues seulement par pratique, que le principal but de toute instruction soit de leur former l'esprit et le jugement: il y a d'autres raisons encore qui nous font recourir sans cesse à l'usage et aux règles de la langue nationale, quand nous voulons expliquer aux commençants les locutions, les formes et les constructions d'une autre langue. C'est que dans l'une ils se trouvent tout-à-fait en pays de connaissance, tandis que dans l'autre tout leur est nouveau, obscur et incompréhensible en soi-même. Or, il y a principalement dans l'instruction de la jeunesse, une maxime dont on ne peut s'écarter sans éprouver de mauvaises suites: c'est que pour procéder méthodiquement, il faut aller du connu à l'inconnu. Quelle que soit donc la méthode qu'on suit en enseignant la langue maternelle, les lois de celle-ci étant ou par elles-mêmes connues aux élèves, ou du moins faciles à comprendre, elles doivent leur servir de fondements sur lesquels ils puissent établir celles d'une autre langue. Car les règles d'une langue étrangère — voilà ce qui est pour eux un pays inconnu: c'est pourquoi il faut les y conduire, le leur mettre en vue, leur en donner une idée, et les y habituer tout en le comparant avec le pays natal.

S'il est vrai, pour dire avec Rousseau, que le devoir d'un bon maître est moins d'instruire que de conduire, qu'il ne doit point donner de préceptes, mais qu'il doit les faire trouver: il s'ensuit de même que l'enseignement des langues étrangères doit avoir pour base celui de la langue maternelle. Car supposé qu'on ait donné aux commençants assez de faits, comment leur faire trouver les lois d'une langue étrangère, tant qu'ils ignorent celles de leur propre langue? Quant à celle-ci, il ne faut, en effet, que leur montrer le chemin, pour les engager à développer les difficultés qui

se présentent, à établir eux-mêmes des règles, à corriger même leurs propres fautes. Il n'en est pas ainsi dans l'étude d'une autre langue quelconque, les commençants n'y trouvent presque point de règles à moins qu'ils n'aient bien pénétré la même chose dans leur langue naturelle, et découvert ou l'analogie ou la différence de l'une et de l'autre, en un mot, qu'ils ne sachent comparer les deux langues.

La langue nationale est donc non seulement le moyen de communication pour apprendre les langues étrangères, mais encore le point de départ et d'appui, auquel il faut sans cesse rapporter tout ce que vous apprenez de celles-ci, soit qu'on vous donne les règles, soit qu'on vous les fasse trouver à vous-même.

Nous pourrions encore apporter beaucoup d'autres raisons qui prouvent que la comparaison de ces langues est le meilleur moyen de les enseigner. Qu'y a-t-il, en effet, dont on puisse mieux se servir pour développer l'intelligence des enfants, pour leur former l'esprit et le jugement, captiver leur intérêt pour les deux langues, leur en faciliter l'étude, les seconder dans leurs progrès, enfin pour prévenir leurs distractions et leur relâchement dans le travail? Par quel moyen plus sûr les peut-on engager et accoutumer à réfléchir sur ce qu'ils disent, à trouver eux-mêmes sans difficulté les règles et à les bien appliquer, à parler et à écrire correctement, à ne pas confondre l'usage d'une langue avec celui de l'autre, à bien choisir et à trouver promptement les termes propres et les constructions les plus convenables?

2. Tout convenu qu'il est que l'étude des autres langues doit être basée sur celle de la langue maternelle, la différence qu'il y a dans l'application qu'on fait de ce principe à l'instruction de la jeunesse, ne laisse pas d'être fort grande. A la vérité, je ne crois pas qu'il y ait un seul maître qui ne le mette point en pratique; mais peut-être n'y en a-t-il pas beaucoup qui le fassent de la même manière. Si je ne me trompe, un grand nombre, ou bien la plupart de mes honorables collègues admettront pour principe, qu'il suffit de comparer les deux langues dans les cas que quelque difficulté, quelque différence, ou quelque analogie frappante de l'une et de l'autre y engage le maître. L'expérience nous a appris que ce principe n'est pas mauvais, qu'il produit, au contraire, de très-bons fruits, quand il est bien appliqué.

D'abord il s'agit ici de ne faire usage de ces comparaisons ni trop rarement, ni avec une profusion qui puisse distraire les élèves, en un mot, d'y mettre un certain ordre. Il y

aurait de la superfluité et de la pédanterie, tout au moins, à vouloir faire comparer aux élèves deux langues dans toute leur organisation et, pour ainsi dire, les grammaires de l'une et de l'autre à la main. Une telle étude des langues n'est point convenable à l'instruction de la jeunesse dans nos écoles, et l'on n'y gagnerait rien avec nos élèves, de classe quelconque, à établir des comparaisons si savantes. Mais n'en vouloir faire que quelques-unes, et ne vouloir les faire que dans l'occasion, ou bien au hasard, ce ne serait pas non plus compatible avec la perfection à laquelle atteignent aujourd'hui la grammaire et toute l'instruction publique. Point de doute que le bon maître ne cherche à remédier, autant que possible, aux inconvénients qui résultent d'une telle méthode. Mais cela ne sera, en tout cas, qu'à force de répéter les mêmes choses : voilà ce qui causera une perte de temps qui diminue fort les avantages de cet enseignement.

Une autre considération, qu'il faut bien peser, se rapporte à la manière même dont le maître doit établir ces comparaisons, ou engager ses élèves à le faire. Les grammaires et les cours de langue française ne secondent que très-rarement les intentions que le maître pourrait avoir à ce sujet ; et par là ses efforts sont souvent inutiles, le temps lui manquant pour répéter tant de fois les mêmes choses. Faut-il donc que dans ses leçons de français il s'occupe de l'allemand ? faut-il que les grammaires françaises, que les cours de français soient chargés de détails qui n'appartiennent qu'à une grammaire allemande, et vice versa ? Je crois que non, étant persuadé que les livres de cette sorte sont, à plus d'une raison, le moins à recommander aux écoles publiques. Il suffit, pour pouvoir bien comparer les deux langues, que les livres destinés à l'enseignement de l'une et de l'autre, soient rédigés d'après un même plan, et qu'on y trouve à-peu-près la même marche.

En se servant pour l'instruction de tels livres élémentaires, on traitera dans les leçons de français des matières dont les élèves se sont déjà occupés, ou dont ils s'occupent en même temps, dans les leçons d'allemand : ils trouveront donc aisément l'analogie et la différence qu'il y a entre les deux langues, et ces choses se graveront promptement et profondément dans leur esprit. C'est ainsi que, sans perdre trop de temps et sans ménager les répétitions si utiles, on fera peu-à-peu faire aux élèves toutes les comparaisons nécessaires des deux langues. Le maître aura soin, dans les répétitions, de leur en faire retenir surtout les diffé-

rences; quant aux analogies, on peut les dispenser d'en rendre un compte exacte, pourvu qu'ils en aient profité à temps pour se faciliter l'étude du français.

De cette manière, ce me semble, on évitera le mieux tous les défauts qui pourraient encore résulter de l'application du principe mentionné, laquelle deviendra, en même temps, plus facile, plus égale et plus utile. L'essentiel de notre question est donc de montrer la marche qu'on doit adopter dans les livres élémentaires ainsi que dans l'enseignement des langues pour bien comparer l'une avec l'autre. Comme nous devons, pour en faire l'essai, avoir égard à l'ordre des différentes parties de l'étude des langues tel qu'il est établi dans nos écoles réales; nous pourrons distribuer notre matière par ordre des différentes classes de ces écoles. Mais les commencements étant toujours difficiles, et dans cet art que nous exerçons plus que dans tout autre, c'est l'enseignement dans les classes inférieures qui demande nos principaux soins, et qui doit être examiné le plus mûrement. Aussi faut-il voir, avant d'en exposer les détails, de quelle nature ces comparaisons doivent être en général, et dans quelles classes elles peuvent avoir lieu. Pour résoudre cette question, il est expédient de commencer par les classes supérieures, puisqu'on peut mieux juger de ces choses en considérant le but et les succès de l'instruction, qui se montrent dans ces classes plus évidemment que dans les autres. Quels sont donc les principaux objets de la comparaison des deux langues pour les classes supérieures, moyennes, et inférieures de nos écoles réales?

III.

Beaucoup de mes lecteurs pensent peut-être, qu'on ne doit faire comparer aux élèves les langues qu'ils connaissent trop peu; qu'on doit du moins attendre pour cela qu'ils en aient surmonté les plus grandes difficultés, ou bien qu'ils aient appris les langues au point de savoir s'en servir avec quelque facilité. Comme les élèves de nos écoles ne parviennent à une telle connaissance du français que dans les classes supérieures; les comparaisons de cette langue et de la nôtre, selon l'avis que nous venons de rapporter, devraient se borner à ces deux classes.

Si l'on entend par comparaison de deux langues cette science qui nous fait découvrir toute analogie que l'une a avec l'autre; qui nous apprend l'affinité de leurs mots, et

tout ce qu'il y a d'analogue dans leurs formes, leurs constructions, enfin dans leur organisation entière: il est évident qu'une telle science excède de beaucoup la portée des commençants, qu'elle ne convient pas même à l'instruction en première de nos écoles; pour ne pas dire que de telles comparaisons ne seraient pas trop bien établies entre les deux langues en question, mais plutôt entre le latin et le français. Voyons donc si la méthode proposée nous offre des objets qui diffèrent de ceux de cette science, si ce n'est que par la forme qu'on leur donne, par le but qu'ils nous servent à atteindre, et par la manière dont on en fait usage. J'espère que, s'il en est ainsi, et que les objets ne soient pas au-dessus de la portée des enfants, on trouvera cette méthode applicable à l'enseignement dans toutes les classes.

Comme dans les classes supérieures les élèves doivent apprendre à suivre une conversation ou tout un discours, et à faire des compositions en français aussi bien qu'en allemand: il faut les habituer de bonne heure à parler et à écrire correctement, et à bien rendre leurs pensées. Ce n'est donc point dans ces classes qu'on leur montre la grammaire et qu'on leur fait comparer les langues à cet égard; il faut supposer qu'ils l'aient bien apprise, qu'ils n'en aient qu'à répéter quelquefois les règles qu'ils pourraient encore enfreindre. Quoique, pour le français, des répétitions suivies de toute la grammaire dans ces deux classes aient sans doute de grands avantages, elles ne peuvent pourtant être, en général, que de courtes récapitulations, pour faire place à un traité de synonymes et de gallicismes. Car c'est là une chose dont on ne peut point se passer dans ces classes, à moins qu'on n'aime à voir les compositions de beaucoup d'élèves pleines d'équivoques et de germanismes.

Ajoutez qu'en seconde ainsi qu'en première, on fait ordinairement la lecture de poésies et de poèmes de différents genres, qu'il y faut montrer aux jeunes gens la différence du langage de la prose et de celui des vers, avec tout ce qui s'y rattache; ajoutez que l'enseignement de l'histoire de la littérature demande du temps, et exige même qu'ils s'acquièrent quelque connaissance des caractères du style des meilleurs auteurs: — et vous aurez, en y comprenant une fréquente lecture, à-peu-près tout ce qui s'enseigne, pour les deux langues, dans les classes supérieures. Vu en outre, que dans ces classes il n'y a que peu de leçons par semaine destinées à l'enseignement de ces langues; on

conviendra, qu'il n'y peut plus être question de comparaisons suivies des principes grammaticaux du français et de l'allemand. Nous verrons ci-après, qu'il vaut mieux y montrer l'analogie et la différence qu'il y a entre les synonymes, entre l'usage de ces deux langues, surtout celui des différents genres du style, enfin les rapports qui existent entre la littérature allemande et la française, ainsi que ceux qu'on peut trouver entre quelques auteurs classiques des deux nations.

Dans les classes moyennes l'enseignement de la langue française, ainsi que celui de la langue maternelle ont ordinairement pour objet la grammaire de l'une et de l'autre. C'est donc ici principalement qu'il en faut comparer les règles, et que, par ce moyen, il faut aider l'élève à les mieux apprendre. Mais ce qu'on y enseigne, ce ne sont ni les règles toutes seules ou accompagnées de quelques exercices, ni toutes les parties de la grammaire. Du reste on n'y commence pas l'étude de ces langues, mais on la continue. L'élève n'apprendra-t-il donc qu'en quatrième, quelle est l'analogie et la différence du genre et de la déclinaison des substantifs, de la formation des adjectifs et des verbes en français et en allemand? Sans doute, ce serait un peu tard, quand il a passé deux ans au moins à apprendre le français; et mieux vaudrait employer le temps précieux à développer les difficultés que lui offre la lecture des auteurs classiques, et à former par là son goût et son esprit.

La lecture des ouvrages classiques est en effet une chose trop importante pour la remettre aux classes supérieures, et pour ne pas la commencer du moins en quatrième. Nous supposons donc que les élèves aient appris, pendant les deux ans précédents, ce qu'on appelle ordinairement l'étymologie, sans quoi ils ne sauraient ni lire avec succès les auteurs français, ni faire des progrès dans l'étude de leur langue naturelle. La lecture ne se fait pourtant qu'avec difficulté, quand on n'y observe pas les règles de la construction et de la syntaxe entière; de plus, il faut apprendre à appliquer ces règles non seulement à la traduction, mais à tout ce qu'on dit et écrit. C'est donc la syntaxe des deux langues qui doit être le principal objet de l'enseignement dans les classes moyennes. Comme cette partie de la grammaire facilite beaucoup la lecture, celle-ci ne facilite pas moins l'étude de la syntaxe, surtout quand on y fait sans cesse la comparaison des deux langues. C'est ici que ces comparaisons importent le plus, parce que la syntaxe de l'une et de l'autre langue présente des difficultés que les grammaires ordinaires ne semblent pas même indiquer.

On voit bien que dans ces classes, ainsi que dans les autres, la comparaison des langues, loin de prétendre à une forme scientifique, n'a d'autre but que de faciliter l'étude, de faire trouver les règles aux élèves, et de les leur faire appliquer plus promptement et plus sûrement, enfin de leur former l'esprit et de les exercer à exprimer bien leurs pensées. Aussi la difficulté qu'ils trouvent surtout à bien rendre leurs pensées, soit en français, soit même en allemand, disparaîtra-t-elle à mesure qu'ils avanceront dans ces exercices de syntaxe, ainsi que dans la lecture des auteurs, et que l'analogie ou la différence des deux langues frappera leur esprit.

Ayant déjà assigné l'étymologie aux classes inférieures, il nous reste à dire qu'en sixième les élèves doivent apprendre les formes régulières du substantif, de l'adjectif, du verbe, et tout ce qui est d'un fréquent usage dans les autres parties du discours; qu'en cinquième il faut répéter toutes les parties du discours en suppléant à ce qu'on a omis en sixième. Je suis persuadé que ce n'est pas là surcharger les enfants que de leur faire apprendre tout cela en deux ans, même en y ajoutant un nombre de mots français assez grand pour les dispenser de se servir à chaque moment du dictionnaire. Car nos élèves entrent ordinairement en sixième à l'âge de dix à onze ans: c'est le bel âge où la mémoire est déjà assez exercée pour faire ses fonctions, où cette faculté de l'âme peut être cultivée de manière qu'on en ait un produit inestimable pour le reste de la vie. Ce n'est pas qu'il me semble être inutile de répéter dans les autres classes ce que les élèves ont appris en sixième et en cinquième, principalement les formes des verbes anomaux. Mais quand on leur a bien enseigné ces choses pendant ces deux ans, on n'aura, dès la quatrième, qu'à les leur remettre quelquefois en mémoire, tantôt par des répétitions suivies, tantôt par de simples questions qu'on fera dans l'occasion.

Comme la mémoire n'est pas la seule faculté à exercer, et que pour cet âge elle ne doit tenir que le premier rang parmi les autres, sans en arrêter le développement; l'enseignement dans les classes inférieures ne peut pas se borner à faire apprendre par cœur aux élèves des mots, des déclinaisons, des conjugaisons etc. A quoi bon tout cela, si l'on n'a en même temps appris à s'en servir pour exprimer ses pensées? Il est vrai qu'on se forme l'oreille en entendant bien prononcer et en distinguant les sons d'une langue aussi sonore que la française; qu'on se forme les organes

de la voix en répétant ces sons, enfin le jugement même en déclinant ou conjuguant différents mots sur les mêmes modèles, et en prenant une idée de tant de choses. Tous ces avantages ne sont pourtant considérables qu'autant que, par des exercices continuels, les mots et leurs formes ne sont représentés dans leur vraie signification, c'est-à-dire dans leur rapport avec la proposition. Il faut donc que les élèves apprennent le français dès le commencement en lisant, en traduisant et, autant qu'il est possible, en formant eux-mêmes de petites phrases, où ils puissent mettre en pratique les mots et leurs formes ainsi que les règles, qu'on leur fait trouver par l'analyse de ce qu'ils ont lu. Car s'ils ne font que traduire, ces choses ne se gravent pas si profondément, ni en si peu de temps dans leur esprit, que quand ils appliquent ce qu'ils en savent à des phrases trouvées par eux-mêmes, surtout à des réponses que le maître leur fait faire à ses demandes.

Pour que ces exercices aient le succès qu'on s'en peut promettre, il est indispensable de les mettre sans cesse en rapport avec ce que les élèves savent de la langue nationale, d'autant plus que, sans ce moyen, on ne saurait pas même leur apprendre à bien faire les déclinaisons, les conjugaisons et les traductions. On peut objecter que, pour composer en français de bonnes phrases, et pour apprendre peu-à-peu à parler et à écrire correctement, l'élève doit commencer, dès la sixième, à ne se représenter que les formes que la pensée revêt dans la langue française; qu'il ne doit point s'arrêter à la manière dont on construit les phrases en allemand, que cela ne fera que le distraire, et détourner son esprit de ce qui seul peut lui servir de modèle pour bien parler français; que, par conséquent, il faut éviter en général les comparaisons entre les deux langues, surtout dans les classes inférieures.

Les objections de cette sorte ne sont, en grande partie, qu'une pure illusion. Les principes de nos idées, les lois fondamentales de la pensée et, par conséquent, celles de la syntaxe sont les mêmes dans la plupart des langues des peuples civilisés. Quant à nos deux langues, il y a, sans contredit, assez d'analogie soit dans la formation, soit dans la syntaxe de l'une et de l'autre, pour que les élèves puissent eux-mêmes en découvrir de quoi s'en faciliter l'étude. Les différences qui existent entre ces langues, font le plus d'obstacle aux Allemands qui veulent apprendre le français. Ces difficultés diminueront-elles, quand on évite de montrer

aux commençants à les surmonter? Tout au contraire, ils en seront d'autant plus souvent tentés de substituer les locutions et les constructions de leur langue à celles de la langue étrangère. Et comment les conduire le mieux pour faire peu-à-peu cesser les obstacles, et pour les préserver, autant que cela se peut, de ces fautes si ordinaires?

Nous supposons que, dans les classes inférieures plus que dans toutes les autres, l'instruction soit pratique et la méthode analytique; enfin qu'on fasse trouver aux élèves la plus grande partie de ce qu'on veut leur enseigner. Ils liront d'abord les phrases françaises, ils en pénétreront le sens, ils découvriront l'analogie et surtout la différence qu'il y a avec la version allemande qu'ils en auront faite. Ils traduiront de même en français des phrases allemandes, et formeront eux-mêmes des phrases françaises sur les modèles qu'on leur a donnés en cette langue, tout en appliquant ce qu'ils en ont appris par la comparaison avec l'allemand. Ce mode d'instruction ne sert donc point à distraire les élèves, mais plutôt à mieux fixer leur attention sur l'usage de la langue étrangère; il leur donne de la facilité à s'exprimer, et leur fait éviter les fautes qu'ils font si souvent en ne se rappelant pas bien la différence des deux langues, qu'ils apprennent en même temps.

Une autre objection qu'on peut nous faire, regarde l'enseignement de la langue maternelle, dont les élèves de sixième, à ce qu'il paraît, n'ont pas une connaissance assez grande pour la comparer avec une autre. Entrant dans cette classe ils ont ordinairement acquis une certaine facilité à lire et à écrire, les premières notions de la grammaire, et quelque connaissance de l'orthographe de notre langue. Mais ayant été formés dans différentes écoles primaires, ou de différentes manières, ils n'ont, indépendamment de leurs dispositions naturelles, ni les mêmes degrés d'habitude dans les choses ci-dessus mentionnées, ni, en conséquence, la même faculté d'apprendre une autre langue. Ajoutez à ces inconvénients ceux qui résultent nécessairement de la grande différence des qualités naturelles; et vous conviendrez que l'enseignement de la langue maternelle demande nos premiers soins, et une étude particulière de la part des élèves, dès leur entrée dans nos écoles secondaires. Car pour ne pas parler de la grande importance que cet enseignement a en lui-même; il n'y a pas d'autre moyen que celui-ci pour bien disposer les commençants à apprendre les formes et les règles d'une langue étrangère.

Comme nous voulons que tous les élèves apprennent le français, autant qu'il est en nous, avec la même facilité et avec le même intérêt, il faut commencer par leur frayer à tous un chemin qui puisse de la même manière les conduire à ce but. Ce chemin ne peut être frayé que sur le sol de la langue maternelle, où jusque là toutes leurs idées ont pris naissance, et où elles se sont développées et étendues.

Mais comme ce terrain est trop vaste pour le faire parcourir en peu de temps aux commençants, on n'attendra pas qu'ils en soient venus à bout, pour leur ouvrir la route à l'étranger. D'ailleurs ils ne sont pas dépourvus de toute connaissance de leur langue naturelle; et les premiers pas qu'ils font après leur entrée en sixième ayant été bien guidés, ils suivront avec le même intérêt les chemins que vous leur montrerez pour apprendre le français et l'allemand: pourvu toutefois que ceux-ci soient tracés en sorte qu'en suivant l'un on apprenne à surmonter les difficultés, qui se trouvent de même dans l'autre. Il suffit donc que ces deux chemins suivent à-peu-près la même direction, non pas que le premier ne serve aux jeunes gens que pour passer à l'étranger, mais afin que, dès le commencement, il leur fasse mieux connaître leur propre pays en le comparant avec un autre, et qu'enfin ils ne se voient pas si souvent arrêtés dans la nouvelle route, tantôt par la difficulté du terrain, tantôt par la multitude des objets dont ils ne savent point se rendre compte.

Pour apporter ici du moins un exemple, nous dirons que la déclinaison du substantif en français, ou pour mieux dire, l'emploi des prépositions *de* et *à*, et même celui des autres prépositions, n'est pas une chose qu'il soit si facile à expliquer aux commençants, à moins qu'on ne se fonde sur l'usage de la langue nationale. Il faut donc, avant de passer à cet article, qu'ils aient appris dans les leçons d'allemand, quel est dans notre langue l'emploi du génitif et du datif, et quel est celui des prépositions, surtout de celles qui expriment les mêmes rapports que ces cas. Ayant bien appris cela par beaucoup d'exercices, les élèves trouveront facilement dans les phrases françaises ce qu'il y a d'analogie et de différent dans cette langue par rapport à la préposition *de*, qui remplace souvent le génitif, et ils passeront avec un vif intérêt aux autres cas et aux autres prépositions les plus usitées. Ils apprendront et imiteront même avec plus de plaisir les modèles de déclinaison; et il n'en est pas moins ainsi des temps, des modes et des pa-

radigmes entiers des verbes, et de beaucoup d'autres choses, quand on les leur a bien expliquées d'avance dans les leçons d'allemand.

L'enseignement de la langue du pays étant pour nos écoles d'une si grande importance, tant en lui-même que par rapport aux autres langues qu'on y enseigne, la méthode qu'on y suit pour l'apprendre doit surtout faire naître dans l'âme de l'élève l'intérêt pour l'étude des langues, si l'on veut que cette partie de l'instruction ne manque pas de succès. Nous avons déjà désigné l'analyse bien réglée par la théorie de la grammaire allemande, comme la seule voie qui nous fasse parvenir à ce but, et nous allons proposer en détail les objets, à l'enseignement desquels elle doit s'appliquer dans les différentes classes. Tout ce que nous dirons de la comparaison des deux langues en question, se rapportera donc en même temps à cette méthode. Si les élèves, de cette manière, apprennent mieux et plus facilement les deux langues; le maître, quoiqu'il n'ait qu'à les conduire et à leur montrer les objets nouveaux, n'en a pas moins à faire pour bien régler les comparaisons qu'ils feront entre les deux langues, et pour leur donner sans cesse l'occasion de les mettre à profit. Et qu'il ne perde courage si, malgré tous ses soins, un certain nombre de ses élèves, que la nature n'a pas doués d'heureuses facultés, n'avancent que très-lentement. Il en trouvera toujours, quelle que soit la méthode qu'il suive: une partie des autres, qui ont assez de moyens, font-ils toujours les mêmes progrès qu'au commencement, surtout quand le charme de la nouveauté, qui les attirait à l'étude de la langue étrangère, a disparu? Cette méthode dont nous parlons, fournira sans doute les moyens de captiver l'intérêt et d'occuper l'esprit des uns et des autres, de former en même temps le jugement et le goût des jeunes gens, de leur donner de la sûreté et de la facilité à parler et à écrire, enfin de cultiver toutes les facultés de l'âme.

IV.

1. Les élèves qui entrent en sixième de nos écoles réales, sont préparés, comme nous l'avons dit, d'une manière très-différente, et en général les notions qu'ils ont de leur langue maternelle, ne sont que fort imparfaites. Que le travail du maître d'allemand est donc pénible et souvent ingrat au commencement! Et celui du maître de français ne l'est-il pas davantage, puisqu'il lui manque le

fondement sûr dont il pourrait se servir de base? Tous deux de concert doivent donc, avant tout, jeter ce fondement, sur lequel ils pensent établir tout ce qu'ils vont enseigner de ces deux langues. C'est ici plus qu'en toute autre chose que le premier pas coûte; aussi en dépend-il ordinairement le progrès dans l'instruction du jeune homme, non pour un an ou deux, mais pour toute sa carrière future.

L'enseignement de la langue nationale doit commencer par suppléer à tous les défauts qui se trouvent dans les connaissances des élèves relativement à cette langue, et qui en rendent un grand nombre presque incapables de bien comprendre les règles d'une langue étrangère. Nous ne parlerons pas de ce qu'ils ajoutent des idées peu justes, ou tout-à-fait fausses, à une infinité de mots, même de ceux d'un usage plus commun: car nous croyons que l'usage même, surtout la lecture bien réglée par le maître, et l'attention continuelle de celui-ci à tout ce qui sert à former l'esprit des élèves, vaudront le mieux pour corriger peu-à-peu ce défaut. Les règles de l'étymologie proprement dite, et la connaissance des synonymes contribueront aussi à leur donner des notions précises, claires et certaines à cet égard; ces choses nous semblent cependant mieux convenir à l'enseignement dans toute autre classe qu'en sixième. Mais savoir bien prononcer et orthographier les mots de la langue naturelle, connaître et distinguer les parties du discours et les différentes sortes de propositions, voilà ce qui forme la base de tout enseignement des langues et doit principalement faire partie de celui de la langue maternelle en sixième.

Pour bien prononcer et orthographier les mots d'une langue, il faut connaître, avant tout, les sons simples dont ils se composent, et savoir bien distinguer les différentes sortes de voyelles et de consonnes. Les commençants de nos écoles secondaires ayant déjà les premières notions de ces choses, et quelquefois même des notions assez distinctes, on n'a pas besoin d'y consacrer beaucoup de temps. Le maître n'a qu'à les leur remettre en mémoire, à leur faire épeler une certaine quantité de mots, principalement pour observer la différence des sons, à la formation desquels contribuent les mêmes organes, ou qui ont de la ressemblance entre eux; à leur marquer la quantité des syllabes et la manière différente de l'exprimer par écrit, enfin à leur montrer, comment il faut diviser les mots dont toutes les lettres ne peuvent entrer dans la même ligne. Les élèves étant ainsi accoutumés à bien distinguer les

parties de chaque mot, seront en état d'éviter la plupart des fautes ordinaires de prononciation et d'orthographe, prévu que le maître profite toujours de l'occasion de corriger sur-le-champ celles qui pourraient leur échapper, et de revenir sans cesse à ces règles fondamentales, surtout dans les leçons de lecture. Ce qui reste encore, dans cette classe, à enseigner de l'orthographe, sera distribué dans les différents chapitres qui traitent de la proposition et des parties du discours: p. ex. les règles sur l'emploi des lettres majuscules ne doivent être données aux commençants qu'après leur avoir expliqué en général la nature des propositions simples et composées et celle du substantif. D'ailleurs on n'attendra pas en sixième une théorie complète de l'orthographe, ni de quelque autre partie de l'enseignement.

L'élève n'apprendra donc pas même les parties du discours d'après une de ces théories anciennes ou modernes fondées sur des principes de philosophie. Nous supposons que la plupart de nos honorables collègues ne pensent point enseigner ces choses sans montrer les rapports qu'elles ont avec la proposition, puisque ce n'est que par ces rapports que l'élève peut s'en faire une idée juste. Mais, sans doute, ils ne seront pas tous du même avis sur ce qui regarde les différentes espèces de propositions. Ordinairement on n'enseigne en sixième que la proposition simple, en y comprenant l'étymologie et l'orthographe. Tout cela ne pouvant s'apprendre que par un très-fréquent exercice, on a peine, il est vrai, à achever cette tâche au bout de la première année. Il en reste pourtant encore quelques-unes des parties du discours et des formes du verbe qui n'entrent point dans la proposition simple, et l'on n'en pourrait donc pas donner une idée aux élèves, si on ne leur faisait former que des propositions de cette espèce. Telles sont les conjonctions, plusieurs sortes de pronoms et d'adverbes, la plupart des formes du verbe etc. Comme ces choses sont d'une trop grande importance dans l'étude des langues, pour pouvoir s'en passer même en sixième: il paraît que les élèves y doivent encore apprendre les parties essentielles des propositions composées; quoique nous soyons loin de nier que la proposition simple, convenant tout-à-fait au langage des enfants, n'ait toujours la préférence en sixième, et y doive être suffisamment expliquée.

Mais si cette espèce de proposition est celle dont les enfants aiment à faire usage, n'est-ce pas là une raison de plus pour leur en faire connaître quelques autres,

qu'ils ne doivent point ignorer, afin de pouvoir bien suivre la conversation, l'enseignement, la lecture etc.? En voici encore une raison, qui n'est pas moins grave que les autres. C'est que dans nos écoles réales on a généralement adopté la maxime d'obliger les élèves, dès la sixième, à faire une composition par semaine, et que, sans doute, on souhaite qu'ils y appliquent justement ce qu'ils ont appris dans les leçons de grammaire. Pourquoi donc les exercer, pendant l'année entière, à ne former que des phrases dont ils ne sauraient faire ni une bonne description, ni la plus petite histoire?

On m'objectera que ce ne sont pas seulement les leçons de grammaire qui servent à former le style des jeunes gens, que ce sont en même temps toutes les autres leçons, le commerce des personnes qui parlent bien leur langue, et principalement la lecture de bons livres; que les élèves des écoles secondaires ne manquent ni de l'un ni de l'autre de ces moyens, et n'en ont pas même manqué, plus ou moins, avant leur entrée dans ces écoles; qu'ils sauront donc assez varier les phrases de leurs compositions, sans que le maître leur en ait expliqué les différentes espèces. Je suis d'accord de toutes ces objections, et loin d'en réfuter une seule, je conviens même qu'il est nécessaire que les élèves connaissent par pratique les propositions composées, avant d'en apprendre la théorie. Mais ce n'est rien qu'une instruction pratique de ces choses mêmes, que nous voudrions ajouter, pour cette classe, au traité de la proposition simple; et c'est par le concours même des circonstances que nous venons de nous objecter, que cette instruction aura du succès. Ne servira-t-elle pas, d'ailleurs, à donner aux élèves les notions si nécessaires sur l'emploi des conjonctions, des temps et des modes du verbe, sur la ponctuation, et sur l'orthographe de tant de mots qui font essentiellement partie du traité de la proposition composée? Ce n'est que par ce moyen que les commençants apprendront à faire usage, avec quelque sûreté, de toutes ces choses, à éviter les fautes graves dont ils prennent si aisément l'habitude, n'observant point la connexion des idées, ni la liaison des phrases, ni, par conséquent, la ponctuation, qui ne tient pas la dernière place parmi les objets de l'étude des langues, et qu'il ne faut point négliger en sixième.

Et qu'on ne craigne pas que cette instruction soit au-dessus de la portée des commençants, ou qu'elle puisse surcharger cette classe, le temps suffisant à peine pour y

enseigner la proposition simple avec tout ce qui s'y rattache. Car on peut très-bien montrer cette principale espèce de proposition, et tout ce qui en fait essentiellement partie, sans y comprendre l'étymologie proprement dite, ni même un traité complet des parties du discours, ce qui ne convient pas à cette classe. Quand les élèves auront bien appris cette sorte de proposition, en omettant les choses étrangères, ils passeront avec facilité aux principales espèces de propositions composées, pour achever en même temps de s'acquérir une connaissance générale des parties du discours, de leurs formes, de l'orthographe etc. Ces propositions leur sont alors déjà connues en grande partie par l'usage, et n'ont rien en elles-mêmes qui excède la portée des enfants; elles se développent même naturellement de la proposition simple et des rapports de ses membres, et servent ainsi à mieux graver ces rapports dans l'esprit des commençants.

La première instruction qu'il faut donner aux élèves pour bien faire leurs compositions, est de trop de conséquence pour ne pas la mettre continuellement en rapport avec le reste de l'enseignement des langues, et principalement avec celui de la grammaire. A cet effet le maître ne doit suivre que la méthode que nous avons indiquée ci-dessus: il ne fera que conduire l'élève, il lui fera trouver les règles, et aura soin qu'il se les grave ensuite dans la mémoire en termes propres et précis; car ce n'est qu'ainsi que l'élève saura les appliquer et éviter les fautes les plus graves.

Plusieurs auteurs de livres élémentaires, comme M. Wurst, font dans cette intention précéder les règles d'une quantité d'exemples, de phrases détachées, ou composées par eux-mêmes ou prises dans des ouvrages classiques. Pour l'enseignement de la langue nationale, il me semble être préférable de choisir des morceaux entiers, de petites descriptions, des tableaux, des contes etc. Sans doute que dans ce choix il faut observer une gradation, surtout à l'égard des propositions, et qu'il ne peut pas tout-à-fait remplacer les livres de lecture. Ce n'est pas qu'avec un tel choix la méthode de M. Wurst soit sans défauts: il y en a trop pour les relever ici. Mais quant à l'objet dont nous parlons, il est évident qu'une idée, ou une pensée ne peut être saisie parfaitement et dans toute son étendue, qu'en la mettant en rapport avec l'ensemble du discours. Puis l'élève retiendra plus facilement ce qu'il a trouvé et appris dans un morceau de lecture, que ce qui lui a été suggéré par une simple proposition faite ou choisie exprès

pour montrer la règle, où il ne lui reste presque plus le plaisir de trouver quelque chose. Enfin ces morceaux lui peuvent servir en même temps de modèles, pour faire des compositions semblables.

Rien ne nous semble contribuer plus à avancer les progrès des élèves dans la langue maternelle, ni à rendre les leçons de grammaire intéressantes, que l'effet immédiat que celles-ci doivent produire sur les compositions, s'ils y appliquent les règles, et qu'ils imitent même les modèles que l'on vient de leur expliquer. D'ailleurs c'est non seulement par écrit qu'il leur faut faire imiter ces modèles, mais aussi de vive voix, et pour varier ces exercices, on doit leur faire former encore plus souvent des phrases d'après celles que chaque morceau vous offre, d'abord des propositions simples, ensuite des propositions composées.

Passant à l'enseignement de la langue française, nous rappelons à nos lecteurs ce que nous avons dit en général de la méthode qu'il y faut suivre, et des comparaisons qu'il faut établir entre cette langue et celle du pays. C'est en lisant des phrases françaises, en les traduisant et en formant des phrases semblables, que les élèves de sixième apprendront, outre un bon nombre de mots, la prononciation et l'orthographe, les parties du discours en général et la formation régulière du substantif, de l'adjectif et du verbe.

Quant à la prononciation, il n'y a point de doute que l'oreille et les organes de la voix ne contribuent le plus à la rendre bonne et nette, que, par conséquent, tout ne dépend ici, comme dans l'instruction entière, du maître et de la disposition des élèves. Le maître ne doit pas se lasser d'exercer ses élèves à répéter exactement les sons tels qu'il les prononce, et il doit le faire mot pour mot, phrase pour phrase tant qu'ils n'ont pas la sûreté nécessaire pour se guider eux-mêmes. Cette tâche serait pourtant trop rude, et les commençants avanceraient trop lentement, s'il n'y avait pas moyen d'abrégé ce chemin et de le rendre plus agréable. A cet effet, on apprendra peu-à-peu aux élèves, dès la première leçon, à bien distinguer les différentes sortes des sons simples de la langue française, à les discerner d'avec ceux de la langue du pays, à observer le changement que produit le concours de plusieurs sons, la quantité etc. Plus les notions qu'ils ont de la prononciation des sons allemands, sont précises et certaines, moins ils ont de peine à se former l'oreille pour saisir ceux d'une autre

langue, et à se graver dans la mémoire ce qu'il faut savoir pour les bien prononcer dans les différents cas. En appliquant cette méthode aux exercices ci-dessus mentionnés, le maître s'approchera de plus en plus d'un but qu'il doit se proposer dès le commencement, sans pouvoir toujours l'atteindre avec tous les élèves; c'est de vaincre les difficultés que lui offre la disposition de leurs organes causée par la prononciation de l'allemand en général, et particulièrement par celle du dialecte qu'ils parlent. Les organes des enfants à l'âge de dix à onze ans étant encore flexibles, il pourra y parvenir d'autant mieux avec la plupart de ses élèves. Leur prononciation même des sons allemands se ressentira de la comparaison avec ceux d'une langue aussi sonore que la langue française.

L'orthographe n'est pas non plus à négliger des premières leçons. Non seulement l'élève lira distinctement les phrases françaises, mais il en copiera aussi quelques-unes de leçon en leçon, et après avoir surmonté les plus grandes difficultés de la prononciation, il écrira de temps en temps des phrases sous la dictée du maître; enfin il traduira par écrit les phrases allemandes, dont il a déjà fait la version de vive voix. Pour faciliter cette chose aux commençants, et pour les préserver de quantité de fautes, qui ne laisseraient pas de se reproduire dans la suite, il est bon de leur faire épeler d'abord tous les mots, et, après nombre d'exercices, ceux du moins qui offrent quelque difficulté. Ces exercices influeront encore beaucoup sur la prononciation et sur la connaissance de la formation des mots français, comme sur celle de la langue en général. Je crois que pour marquer aux commençants les sons nasals au milieu des mots, et pour leur faire trouver les règles sur l'accord de l'adjectif avec, son substantif, et sur celui du verbe avec son sujet, on ne peut mieux faire que de séparer par un signe quelconque les lettres, qui peuvent leur en fournir les indications nécessaires. Je ne dis pas qu'on doive, dans les livres imprimés à l'usage des commençants, se servir de ce moyen à chaque occasion; mais il est toujours utile, quand on veut marquer distinctement le radical et la terminaison d'un mot. L'expérience nous a prouvé p. ex. que les élèves même de sixième se gravent bien mieux dans l'esprit les formes du verbe, s'ils en apprennent séparément les désinences, après avoir appris par cœur les formes sans distinction des terminaisons.

Il faut bien que l'élève commence, dès la première leçon, à apprendre quelques-unes des parties du discours,

puisqu'il ne saurait comprendre une seule phrase, à moins qu'il n'en sache distinguer les membres. Mais la prononciation étant d'abord la principale des choses qu'il faut lui montrer, on ne doit pas trop long-temps s'arrêter à la signification et à la distinction des parties du discours; cette instruction étant bien donnée dans les leçons d'allemand, on pourra même s'en passer presque tout-à-fait dans celles de français. Le maître fera faire aux élèves la comparaison des phrases françaises avec la version allemande, et comme elles ne seront que très-faciles, ils n'y trouveront presque point de difficulté, qu'ils ne sachent résoudre au moyen des connaissances qu'ils viennent d'acquérir par l'enseignement de la langue maternelle. Il faut d'ailleurs placer les parties du discours à-peu-près dans le même ordre pour l'enseignement de l'une et de l'autre langue, sans en vouloir achever la théorie. Car ce n'est pas procéder méthodiquement, que de donner aux commençants des notions et des distinctions dont ils ne sauraient encore que faire.

Dans les premières leçons les élèves apprendront, en pénétrant le sens des phrases qu'ils ont à traduire, l'article défini, l'article indéfini et les deux genres du substantif en français, qu'ils compareront sans difficulté aux trois genres qu'il y en a dans notre langue. Ils trouveront de même la règle principale sur l'accord de l'adjectif, surtout quand il fait partie du prédicat ¹⁾, où il diffère, pour son emploi, le plus de l'adjectif allemand. Mais le verbe étant le membre le plus indispensable de toute phrase, on ne peut point s'en passer dès la première leçon, ne serait-il que pour y employer quelque forme du verbe être. On pourrait d'abord continuer de faire successivement entrer dans les phrases toutes les formes du verbe être, en y ajoutant celles du verbe avoir et, de temps en temps, les participes de quelques

¹⁾ Attribut, selon les grammairiens français. Le système de M. Becker, répandu actuellement dans toute l'Allemagne, ayant appliqué ce terme à autre chose, on nous pardonnera d'avoir préféré l'ancien terme des grammairiens latins pour éviter toute ambiguïté. Mais avec cela seul nous ne sommes pas sortis d'embarras; car il nous reste encore à choisir un autre terme français pour ce que M. Becker appelle attribut, pour ne pas le confondre avec le prédicat. J'ose proposer un mot qui se trouve dans quelques dictionnaires français formé du même radical que le mot adjectif, savoir adjection. Quoiqu'il ne soit pas employé comme terme de grammaire, il s'y prête pourtant assez bien, d'autant plus qu'il n'est guère usité, ne donnant pas d'ailleurs lieu à une équivoque, mais désignant seulement ce qui est ajouté, en allemand *Beitügung*, *Adjekt*, terme qui me semble même mieux convenir que l'autre, pour désigner la fonction de l'adjectif et des autres mots déterminant le substantif.

autres pour en former les temps composés; après une longue suite de ces exercices on pourrait y faire entrer les quatre conjugaisons l'une après l'autre, ou bien en combiner les modèles. C'est à-peu-près ce qu'ont fait Seidenstücker et M. Schifflin, comme la plupart des grammairiens et des auteurs de cours de français depuis Meidinger, quelque différentes que soient au reste leurs méthodes. Et il faut avouer que cette méthode d'apprendre le verbe est non seulement approuvée par un très-grand nombre d'instituteurs, mais qu'elle est encore imitée dans de nouveaux cours de français, dont il nous soit permis de citer du moins celui de M. M. Scotti et Fulda. ¹⁾

Les verbes auxiliaires sont d'une si grande importance pour l'étude des langues, qu'on ne doit point négliger de les faire bien apprendre par cœur aux commençants. Mais aussi ne faut-il pas trop différer de leur faire apprendre la conjugaison des verbes réguliers, afin que, par des exercices assez fréquents, les formes s'en impriment mieux dans la mémoire des enfants. D'après la méthode ci-dessus mentionnée, en se servant du premier cours de Seidenstücker ou de celui de M. Schifflin, on ne parvient à faire ces exercices qu'au bout des trois quarts de la première année au plus tôt, ce qui est sans doute un peu tard: et il faudra les différer encore plus long-temps en suivant une des autres méthodes semblables. Car nous ne pensons pas que l'on doive faire apprendre les conjugaisons aux élèves, sans qu'ils fassent en même temps les exercices qui s'y rapportent. Au reste cet emploi continuel des verbes avoir et être donne à toutes les phrases qu'on lit pendant neuf mois, ou plus, de l'année une uniformité, et introduit dans ces exercices une monotonie que les auteurs n'ont pas toujours pu éviter, et qui finit par lasser les enfants, malgré tous les efforts du maître pour y remédier de son mieux. Ce manque d'intérêt sera d'autant plus grand, que la méthode diffère de celle qu'on suit dans les leçons de langue maternelle.

M. Mager a fait entrer dans les premières 25 leçons de son cours de français tous les temps de l'indicatif et du conditionnel des verbes réguliers de la I^e, de la II^e, et de la IV^e conjugaison, ainsi que ceux des verbes auxi-

¹⁾ Exercices pratiques pour apprendre la langue franç., par Scotti et Fulda. I. cours. Düsseldorf 1841. II. c. 1842. Les mêmes auteurs ont publié une „Grammaire française etc. I. partie contenant le cours des classes inférieures.“ Düsseldorf 1840.

liaires et de quelques autres que l'on compte ordinairement parmi les verbes irréguliers. Il y a fallu, pour que les élèves puissent comprendre la vraie signification de toutes ces formes, employer beaucoup de propositions composées, surtout de celles qui sont composées par subordination. Nous ne pensons aucunement, qu'en traitant la proposition simple on doive exclure de ces exercices toute autre sorte de phrase; il y aurait de la pédanterie tout au moins à n'exercer les élèves, pendant tout ce temps, qu'à former des propositions de la même sorte. Néanmoins, comme la construction des propositions principales et des subordonnées est très-différente en allemand, et qu'elle ne l'est pas en français: les petits élèves, commençant trop tôt à traduire de ces phrases, feraient bien des fautes contre la construction de l'une et de l'autre langue. Malgré toutes les corrections du maître, cela leur donnerait occasion de contracter de mauvaises habitudes, d'autant plus que ce ne serait pas là le lieu de leur expliquer les propositions accessoires, ni toutes les autres qui sont composées.

C'est pourquoi nous avons cru, avant de connaître les livres de M. Mager, et nous croyons encore sans préjudice de leurs autres qualités, qu'il vaut bien mieux ne pas faire sitôt entrer ces sortes de phrases dans les exercices en question; mais on y peut, pour varier de temps en temps les phrases simples, faire d'abord usage de propositions coordonnées, qui ne demandent presque point d'explication concernant leur forme et leur liaison. Quant aux exercices destinés à l'étude de la langue maternelle, c'est autre chose: on y peut, on y doit même admettre toute sorte de phrases, pour ne pas enchaîner l'esprit de l'enfant; et l'on peut très-bien expliquer la proposition simple, et ce qui en fait partie, tout en lui laissant former une phrase qui en renferme plusieurs, soient-ce même des accessoires.

Pour revenir à ce qu'il nous reste à dire sur la formation du verbe, nous osons proposer à nos honorables collègues la méthode dont nous sommes servis pour faire entrer dans nos exercices le plutôt possible cette partie essentielle du discours, et pour y en faire entrer les formes, non pas à la fois, mais successivement et par intervalles. La première et la quatrième conjugaison sont celles que les commençants apprennent le plus aisément, parce qu'on n'y retranche rien du radical du verbe, et qu'on n'y ajoute que les seules désinences, lesquelles, dans ces deux sortes de verbes réguliers, ne diffèrent que dans quelques temps, où l'on découvre

facilement une différence marquée des voyelles et des consonnes (er, re; e, s; ai, is; é, u). Ainsi les élèves n'ont à apprendre, dans ces deux conjugaisons, que les simples terminaisons, qui sont ou les mêmes dans l'une et l'autre, ou très-faciles à distinguer. Pour traduire et pour former des propositions simples, il suffit qu'ils apprennent l'impératif et les temps absolus de l'indicatif, savoir le présent, le parfait absolu ou indéfini, et le futur simple, en y comprenant naturellement les mêmes temps des verbes avoir et être.

Un très-grand nombre d'exercices doivent servir à leur graver ces formes dans la mémoire pour ne s'en effacer plus. Ensuite passant à la proposition composée, les temps relatifs ¹⁾, le conditionnel et le subjonctif de ces mêmes sortes de verbes seront appris l'un après l'autre, selon que les différentes espèces de ces propositions en admettront l'emploi. Après quoi, en continuant ces exercices de propositions composées, on fera apprendre aux élèves la seconde et la troisième conjugaison, où on leur montrera la formation des temps dérivés. Car pour ces deux sortes de verbes, il y faut, dans quelques formes, ajouter ou changer certaines lettres au radical avant d'y mettre les désinences (fin-iss-ons, reç-oiv-ent), et dans d'autres en retrancher une lettre ou plusieurs (sen[t]-s, ser[v]-s, d[ev]-ois, reç[ev]-u); ce qui influe encore sur la formation des temps dérivés.

La méthode de faire former les temps dérivés des autres qu'on appelle primitifs, est plutôt nuisible qu'utile, quand elle est appliquée dès le commencement; du reste ce procédé est tout superflu quant à la première et à la quatrième conjugaison. Mais on ne peut pas s'en passer pour bien apprendre aux élèves tout le reste des verbes. Ceux de la troisième conjugaison pourraient être comptés parmi les verbes anomaux, même avec plus de raison que quelques-uns

¹⁾ Temps relatifs sont ceux qui expriment un rapport de l'action non seulement au moment où on l'énonce (car c'est là ce que font tous les temps), mais encore à un autre temps quelconque. Ainsi le parfait défini, pour l'usage qu'on en fait ordinairement, est un temps relatif tout aussi bien que l'imparfait, dont il ne se distingue que par la diversité des rapports qu'ils ont l'un et l'autre à une autre action ou époque passée. Le présent et le futur simple s'emploient quelquefois relativement à un autre temps, mais le plus souvent absolument. Une théorie des temps qui en multiplie trop le nombre, n'est pas propre à donner aux élèves les premières notions de ces choses: il faut simplifier la méthode autant que possible. Du reste ce qu'on en doit enseigner dans les classes inférieures, ce ne sont pas les règles sur l'emploi des temps, mais leurs formes rangées dans un ordre convenable à leur signification.

de la seconde qu'on y compte ordinairement. Mais comme le peu de verbes qu'il y en a, sont d'un grand usage, et que cette conjugaison bien apprise en sixième, facilite le passage des verbes réguliers aux irréguliers, au lieu d'augmenter le nombre de ceux-ci; nous sommes d'avis que les élèves doivent y apprendre la troisième conjugaison. Nous croyons même, qu'il serait utile de marquer encore ce passage aux verbes anomaux, en leur en faisant apprendre quelques-uns dont l'usage est fort commun; ce ne sera toutefois qu'au bout de la première année, et cela servira en même temps à varier les exercices de la troisième conjugaison. En général les formes du verbe, répétées sans cesse et comparées entre elles, se seront imprimées d'autant mieux dans l'esprit des élèves, qu'ils en auront fait l'exercice successivement pendant toute l'année, de sorte qu'ils auront acquis en même temps encore tant d'autres connaissances par rapport à la même langue.

Quant aux autres parties du discours, l'adjectif de nombre s'apprend aisément, surtout quand il est représenté dans un assez grand nombre de phrases et exercé de diverses manières, p. ex. en faisant quelques-unes des opérations de l'arithmétique. Le pronom personnel comme sujet de la phrase s'apprend, dès les premières leçons, avec le verbe même. Mais étant régime il offre trop de difficulté, pour ne pas être une des dernières parties du discours qu'on enseigne en sixième. Qu'au moins la construction de la proposition simple soit, à cette partie près, si bien comprise que les élèves ne puissent plus être trop embarrassés en traduisant des phrases construites avec des pronoms régimes, dont la position est si différente de celle des mêmes mots en allemand. Vu que la plupart des pronoms s'emploient le plus souvent dans des propositions composées, que quelques-uns, comme le pronom de la troisième personne étant régime etc., ne peuvent pas s'employer ailleurs: il faut les faire apprendre et exercer en traitant ces sortes de phrases.

Les pronoms possessifs et les démonstratifs employés adjectivement, peuvent pourtant être compris dans la proposition simple: c'est donc là, surtout parmi les adjections (attributs, selon M. Becker) qu'est leur place, bien que ce ne soit pas dans la même leçon; car les pronoms possessifs qui se rapportent à la troisième personne, ne s'emploient guère dans la proposition simple que pour déterminer un régime. C'est là de même qu'on doit commencer à faire connaître aux élèves les prépositions, premièrement celles

dont on a besoin pour les exercer à décliner les substantifs, y ajoutant ensuite peu-à-peu toutes celles qu'ils peuvent apprendre sans difficulté. Les degrés de qualification des adjectifs se formant en français à l'aide de quelques adverbes, on ne doit pas non plus différer trop longtemps de montrer aux commençants la signification des adverbes, pour les leur faire bien distinguer d'avec les adjectifs. Du reste toutes ces parties du discours doivent être traitées de sorte que l'élève n'ait d'abord qu'à en découvrir les rapports avec la phrase, les différences qu'elles ont entre elles, et surtout l'analogie que les deux langues ont à leur égard. Ainsi, pour lui en donner les premières notions, il ne faut ni trop séparer ces parties du discours, ni entrer trop dans les détails. Mais en ayant pris une idée, l'élève apprendra ensuite d'autant mieux et plus facilement ce qu'il lui est utile de savoir, dans cette classe, de chaque partie considérée particulièrement et successivement.

Voilà ce qui regarde l'ordre dans lequel, pour les leçons de français, les parties du discours pourraient s'enseigner en sixième. Quant à la langue maternelle on y adoptera, à-peu-près, la même marche prescrite par la nature de la proposition même. Ainsi dans ces leçons le substantif et l'article, les temps absolus du verbe et les pronoms personnels, l'adjectif employé comme prédicat et comme adjection, les pronoms adjectifs et les adjectifs de nombre, l'adverbe qui détermine ou le verbe, ou l'adjectif, ou un autre adverbe, enfin les prépositions, le reste des pronoms et des formes du verbe, ainsi que les conjonctions, toutes ces choses seront apprises, quant à leur signification dans la phrase, ou avant que de les enseigner dans les leçons de français, ou à-peu-près en même temps. De cette manière ces deux branches de l'instruction se rapprochent assez l'une de l'autre pour s'appuyer et se faciliter mutuellement: on n'a pas même besoin de paradigmes dans les leçons d'allemand, en arrangeant ceux, qu'il faut proposer dans le cours de français, de façon qu'ils puissent en même temps servir de modèles pour la langue nationale.

En apprenant bien par cœur les mots français de chaque exercice, les élèves auront toujours de quoi former eux-mêmes des phrases sur les modèles qu'ils viennent de lire, et dans la suite même ils n'auront pas besoin de se servir à tout moment du dictionnaire. Je crois que la méthode d'apprendre par cœur les phrases entières, offre aux commençants beaucoup plus de difficulté que celle de retenir un très-grand

nombre de mots isolés: j'en ai fait l'essai plus d'une fois et avec des classes différentes qui n'étaient pas trop nombreuses, en me servant du premier cours de français de M. Ahn ¹⁾. Mais changeant enfin d'avis, j'ai combiné avec la méthode, de faire apprendre les mots isolés après en avoir expliqué le sens par un nombre de phrases, un autre exercice qui m'a mieux réussi: c'est de faire apprendre par cœur aux élèves de petits anecdotes, des contes et de petites descriptions. Il est vrai que cet exercice ne peut commencer que vers la fin de la première année; et encore ces morceaux de lecture doivent-ils être très-faciles à comprendre, ils doivent être bien expliqués d'avance dans l'école et répétés plusieurs fois. A cet effet il serait très bon que les constructions, et même les mots qui s'y trouvent, fussent antérieurement appris dans les exercices de cette classe.

2. La tâche que nous avons assigné à la cinquième, et qu'en partie, du moins pour le français, on assigne ordinairement à cette classe, est d'apprendre la formation des mots tout entière en répétant en général ce qui s'en est enseigné en sixième, et en suppléant à ce qu'on y a omis par rapport aux différentes parties du discours. Les élèves ont appris en sixième une grande quantité de mots français, et étendu considérablement le cercle de leurs connaissances par rapport aux termes de leur langue naturelle; ils savent prononcer et orthographier, autant qu'il se peut dans cet âge, les mots des deux langues en les décomposant, les divisant en sons simples, et ayant pris l'habitude de les bien articuler et écrire; ils connaissent les parties du discours dans leurs rapports avec la phrase, de même les déclinaisons et les conjugaisons régulières, enfin les principales espèces de propositions. Faire la répétition de toutes ces choses en cinquième, et la faire dans le même ordre que l'on a établi au commencement, ce n'est pas nécessaire, ni même utile pour avancer les élèves; cela pourrait, au contraire, les lasser et arrêter leurs progrès.

On peut, en montrant l'étymologie et ce qui s'y rattache, procéder par ordre des parties du discours tel que les anciens grammairiens nous l'ont transmis, ou tel qu'il convient le mieux à la signification qu'elles ont dans la phrase. Mais quel que soit l'ordre qu'on suive, les élèves doivent apprendre ici la formation de chaque sorte de mots en entier, autant qu'il est possible. Les principaux objets de l'enseignement

¹⁾ Französisches Lesebuch in drei Cursus. 5te Ausgabe. Aachen 1837.

de cette classe sont donc pour les deux langues en question : la dérivation, la composition et les différentes espèces des mots de chaque sorte, la déclinaison de l'article, du substantif, de l'adjectif et du pronom, la formation du féminin et les degrés de qualification des adjectifs, la conjugaison comparée des verbes en y ajoutant surtout les verbes irréguliers, enfin les détails des autres parties du discours qui ont été omis en sixième.

Le substantif et l'article tiendront, sans doute selon l'avis de la plupart des instituteurs, le premier rang parmi les parties du discours, quoiqu'on ne doive point négliger, dès le commencement, de faire en même temps des exercices sur la formation du verbe. Il faut d'abord, dans les leçons de français aussi bien que dans celles d'allemand, faire connaître et distinguer aux élèves toutes les espèces des substantifs, dont ils n'ont appris que quelques-unes en sixième. Ensuite on passera à la dérivation et à la composition des substantifs. Ce chapitre est d'une grande importance, soit pour étendre, d'une nouvelle manière, le cercle de leurs connaissances par rapport aux formes de la langue nationale et de l'étrangère, soit pour leur faire mieux pénétrer les lois de l'une et de l'autre en les comparant sans cesse. La formation du féminin des noms de personnes et de bêtes, celle des diminutifs, des substantifs abstraits etc., sont des choses qu'il est essentiel de savoir, pour faire des progrès dans l'une et l'autre langue. On peut ajouter aux exercices, où l'on traite les terminaisons des substantifs dérivés, les règles sur le genre des substantifs, chose qu'il ne faut pas négliger d'apprendre de bonne heure. Mais comme c'est d'après le sens aussi bien que d'après les terminaisons qu'on l'apprend à connaître, on fera précéder les règles particulières du peu de règles générales qu'il y a sur le genre, et l'on appliquera celles-là aux différentes terminaisons des substantifs, surtout à celles que la dérivation fait connaître.

Pendant qu'on examine ainsi les formes du substantif, il ne faut point oublier de répéter ce que les élèves savent de la formation du pluriel, d'y suppléer, et de les exercer à former le pluriel de chaque substantif qui se trouve dans ces exercices, quand on n'est pas sûr qu'ils le savent bien. C'est ce qu'il faut faire dans les leçons d'allemand plus encore que dans celles de français; puisque dans notre langue la chose est plus difficile, et que la forme du pluriel de tant de substantifs n'y est pas même encore fixée. Il n'en est pas ainsi du pluriel des substantifs composés, dont la

forme plurielle en français présente plus de difficultés, et dépend même principalement de la façon de leur composition. La composition des substantifs, considérée à part et avec comparaison des deux langues, servira d'ailleurs à donner aux élèves des notions plus claires et plus précises sur une infinité de choses qu'ils ne doivent pas ignorer.

Enfin la formation des substantifs empruntés de quelque langue étrangère, et celle des noms propres offrent bien plus d'intérêt pour l'allemand que pour le français. Mais on pourra très-bien ajouter à ce dernier chapitre celui qui traitera les deux sortes d'articles, et principalement l'article défini. Quant à celui-ci, on montrera les cas où il se met devant les noms propres, où il en fait des noms communs et où il s'omet devant les noms communs employés adjectivement: quant aux locutions adverbiales et aux régimes substantifs employés sans article ces choses nous semblent plutôt convenir à l'enseignement en quatrième.

La formation de l'adjectif est une chose aussi intéressante et aussi nécessaire à apprendre pour le français que pour l'allemand. Aussi les terminaisons des adjectifs dérivés dans ces deux langues, bien que différentes pour la forme, offrent-elles beaucoup d'analogie pour la signification, et c'est surtout celle-ci qui doit être expliquée le plus nettement. Ensuite on peut encore montrer la composition de cette sorte de mots. Mais la formation du féminin et du pluriel des adjectifs est de plus grande importance pour l'enseignement du français en cinquième, quoique les règles qu'on en doit établir, ne soient pas en si grand nombre que les exercices, dont on s'y sert ordinairement, le pourraient faire croire. Il est bon, à mon avis, de faire immédiatement suivre ce chapitre d'un autre qui n'est pas moins important pour apprendre à former quantité de mots.

Nous parlons des adverbes, qui sont pour la plupart ou dérivés des adjectifs ou composés d'autres mots: c'est ce qu'on peut montrer le mieux après avoir achevé la formation du substantif et celle de l'adjectif, puisque les prépositions, qui entrent souvent dans la composition des adverbes, sont en général connues aux élèves de cette classe. C'est que dans les adverbes composés on trouve surtout des formes des substantifs, et que les adverbes dérivés sont non seulement formés des adjectifs, mais ont souvent la même forme que ceux-ci, en français aussi bien qu'en allemand; il faut donc bien discerner ou les formes

différentes, ou l'emploi des uns d'avec celui des autres. Sans doute que le peu d'adverbes primitifs qu'il y a dans les deux langues, ne doit pas être omis dans ce chapitre, et qu'il faut aussi faire distinguer aux élèves les différentes sortes de ces parties du discours, comme des autres, d'après leur signification. On passera de la formation des adjectifs et des adverbes aux degrés de qualification des uns et des autres pour répéter ce qu'on en a appris en sixième et pour suppléer à ce qu'on y en a omis.

Nous plaçons après les adverbes ces mots qu'on appelle noms de nombre, les divisant en adjectifs, substantifs et adverbes de nombre. Les adjectifs de nombre étant parfaitement appris en sixième, on n'a qu'à en faire bien distinguer les deux sortes, et à montrer la manière dont les uns se forment des autres, ainsi que leur emploi, et le changement auquel quelques-uns en sont sujets.

Quant aux pronoms, auxquels nous passons ensuite, il ne nous reste en cinquième, après la répétition de tout ce que les élèves en ont appris en sixième, qu'à suppléer au peu qu'on y en a omis, et à les placer dans un meilleur ordre, surtout avec égard à leur formation. Les prépositions ne demanderont non plus qu'à être soigneusement répétées et distinguées d'après leur signification, et ensuite divisées encore en prépositions primitives, dérivées et composées.

Il semble que nous avons trop différé la chose la plus importante pour l'étude de nos deux langues, savoir la formation du verbe, et l'on aurait raison de nous reprendre, si nous étions d'avis qu'elle dût être précédée, pour la pratique de l'enseignement, de toutes les choses ci-dessus mentionnées. Mais, comme nous avons déjà indiqué, nous croyons, au contraire, que dès la première leçon en cinquième il faut commencer à répéter les quatre conjugaisons apprises dans la classe précédente, qu'ensuite (p. ex. à l'occasion de la dérivation des substantifs, ou bien des adjectifs, qui ont une signification passive) il faut y avoir nombre d'exercices sur la forme passive du verbe. On y ajoutera ceux qui donneront lieu à exercer l'emploi des verbes neutres conjugués avec avoir ou avec être. Arrivés au chapitre de la formation des pronoms on y fera de même, dans les leçons de français du moins, les exercices pour apprendre la conjugaison des verbes pronominaux et quelques règles principales sur l'accord du participe. Les verbes anomaux surtout seront appris, l'un après l'autre,

dès qu'on aura répété les verbes réguliers, et en même temps que les autres parties du discours s'apprennent aussi successivement. Ce n'est pourtant qu'après avoir fait apprendre aux élèves tous les verbes irréguliers, et les morceaux de lecture qui servent à les leur faire mieux retenir, qu'on peut rassembler toutes ces formes des verbes sous des points de vue plus généraux, et jeter un coup d'œil sur toute la formation du verbe, ainsi que sur l'emploi des différentes espèces, qu'ils en ont déjà apprises à connaître et à distinguer.

L'enseignement du français étant fondé en tout sur celui de la langue maternelle, on réussira sans doute à donner aux élèves des notions distinctes et certaines sur toutes ces choses. Car ceux-ci seront souvent frappés de l'analogie ou de la différence qu'ils trouveront, même sans l'aide du maître, entre les deux langues, apprenant, pour l'une et l'autre, à-peu-près en même temps, la formation des mots, leurs diverses espèces et leur emploi, autant que ceci est à leur portée. Comme ils doivent d'abord trouver eux-mêmes la plupart de ces choses par l'analyse; les exercices qu'ils y ont à faire, leur serviront aussi de répétitions de ce qu'ils savent de la proposition et de ses différents rapports. Ce sont principalement toutes les espèces de conjonctions, qu'on ne saurait leur faire distinguer sans répéter les espèces de propositions composées, et sans suppléer à ce qu'on n'en a pu traiter suffisamment en sixième. Ces exercices ne peuvent point se faire, même dans les leçons de français, à moins qu'on n'offre aux élèves, dès le commencement, des phrases qui se rapportent aux différentes parties du discours que l'on traite; et on leur donnera non seulement des phrases françaises à traduire en allemand, mais encore des allemandes à traduire en français soit de vive voix, soit par écrit. Que toutefois le nombre n'en soit pas trop grand, qu'elles ne servent qu'à y trouver la règle, et qu'elles puissent servir de modèles aux élèves pour former des phrases semblables. A cet effet les règles mêmes sur la formation de chacune des parties du discours, doivent être accompagnées d'un nombre suffisant de mots, qu'on puisse leur faire apprendre par cœur, ou bien dont ils puissent composer leurs phrases.

En grande partie les exercices doivent se faire, dès cette classe, par la lecture d'un petit choix de morceaux faciles de quelques auteurs classiques, que l'on peut faire apprendre par cœur après les avoir bien expliqués. Pour la langue maternelle ce seront en même temps des modèles

propres à être imités par les élèves dans leurs compositions. C'est à la lecture qu'il faut appliquer dans cette classe, ainsi que dans les autres, tous ces exercices de la formation des mots, et surtout ceux de l'étymologie proprement dite; et on la rendra de plus en plus utile, en considérant les mots, selon que cela est à la portée des élèves, dans leur signification primitive et dans leurs diverses acceptions.

3. Nous venons aux classes moyennes, dans lesquelles, comme nous l'avons dit, les élèves apprennent la syntaxe des deux langues en question. Ce n'est pas que dans les classes inférieures ils aient pu se passer de toute observation sur la syntaxe, puisque, dès le commencement, ils ont appris à connaître les mots dans leur concours, ou réunis pour exprimer une pensée: sans cela, qu'auraient-ils fait des mots isolés, qui ne servent point ainsi à apprendre une langue? Mais ils ne se sont encore acquis qu'une connaissance imparfaite de la syntaxe même; ils n'ont pénétré plus avant dans la construction des mots et des propositions, que pour se former des notions claires sur les parties du discours et sur la formation des mots, enfin pour apprendre à faire eux-mêmes des phrases et, pour la langue maternelle, de petites compositions. En quatrième la syntaxe n'est plus, comme auparavant, une partie accessoire ou, pour ainsi dire, préliminaire du reste de l'enseignement des langues, mais elle en est le principal objet, préparant les élèves à pouvoir saisir les constructions et les tours français, et à s'acquérir l'usage de la parole, ainsi qu'une connaissance plus profonde des deux langues.

Nous assignons à la quatrième la syntaxe de la proposition simple, qui a pour objet la construction des mots, et les rapports qu'ils ont entre eux ou avec la phrase. Quant à la langue maternelle, nous nous servons dans cette classe, ainsi qu'en troisième, de la grammaire de M. Becker; pour le français, la grammaire de MM. Noël et Chapsal, — livre qui se recommande par son bas prix plutôt que par sa valeur intrinsèque, — nous sert, pour ainsi dire, d'appui grammatical, non seulement dans les classes moyennes, mais encore dans les supérieures. Le système de syntaxe de M. Becker est trop connu pour avoir ici à en exposer quelque chose, quand même nous ne serions pas en tout point de l'avis de cet excellent grammairien. Mais il faut dire que jusqu'ici, à l'école où je suis, la formation des mots n'ayant pas été particulièrement enseignée en cinquième, nos élèves de quatrième ont dû l'apprendre avant de pas-

ser à la syntaxe. Au reste quelques répétitions suivies de la formation des principales classes des mots seront toujours indispensables en quatrième, tant pour l'allemand que pour le français.

Quant à la syntaxe française, les grammairiens de cette nation, ceux du moins que je connais (Girault-Duvivier, la Grammaire Nationale, Noël et Chapsal, Le Tellier etc.) la traitent ou de manière, que chaque partie du discours a pour appendice de sa formation un petit chapitre, qui en traite la syntaxe, ou du moins que, formant pour elle une partie de la grammaire, elle est divisée et traitée comme d'après le même principe. Les Allemands qui ont rédigé des grammaires françaises, ont pour la plupart imité leurs modèles de l'une ou de l'autre sorte, et ont ainsi laissé la syntaxe de cette langue dans un état presque complet d'imperfection. Voyez les grammaires si renommées de Mozin, de Hirzel etc., même celle de M. Bettinger, préférable à tant d'autres: — vous rencontrerez partout à-peu-près les mêmes difficultés, les mêmes inconvénients, qui résultent de la méthode indiquée. La grammaire de M. Ahn,¹⁾ fort pratique et facile, à la vérité, n'en offre pas moins à cause de la grande imperfection de la syntaxe, et il faut bien que les avantages indiqués balancent ces inconvénients, puisque ce livre a déjà la vogue dans nos écoles secondaires. Il y en a d'autres, comme la grammaire de M. Schaffer nouvellement rédigée, celle de M. Herrmann, et quelques-unes destinées à l'usage des élèves de nos gymnases, où la syntaxe se trouve séparée d'avec l'étymologie; mais vous les y trouvez ordinairement l'une et l'autre divisées d'après les parties du discours, et ce n'est que pour supplément qu'on y a ajouté un chapitre de la construction des mots et des phrases. C'est sur un nouveau plan que M. Schifflin a rédigé son cours de syntaxe, qui se distingue entre tous les livres de ce genre, dont nous avons connaissance, quoique la marche des cours d'allemand n'y soit pas adoptée.

On voit bien, que les grammaires françaises qu'on peut recommander à nos écoles réales, ne favorisent guère par elles-mêmes une comparaison suivie du français avec l'allemand. Il n'y a pourtant presque pas de règle de syntaxe, qui ne vous rappelle ou quelque analogie ou quelque diffé-

¹⁾ Qu'il me soit encore permis d'alléguer le titre de celle-ci du moins: Französische Grammatik für Gymnasien und höhere Bürgerschulen, 5te Auflage, Mainz 1841.

rence entre ces deux langues, et qui ne vous engage à faire observer ces choses aux élèves de ces classes, pour leur faire trouver plus facilement la règle même, et pour la leur graver mieux dans l'esprit. Mais en quatrième, c'est principalement à la lecture d'un bon choix d'ouvrages classiques, que doit s'appliquer tout l'enseignement des langues, et c'est là que le besoin des comparaisons entre les deux langues se fait sentir le plus.

La construction des mots et des phrases, et les rapports nécessaires ou accidentels, qu'il y a entre les uns et les autres, présentent d'abord le plus de difficultés aux élèves. Ainsi, comme ce sont là de même des objets de la syntaxe, le maître doit toujours fonder sur la construction non seulement les observations qui servent à faciliter la lecture, mais aussi les règles de la syntaxe même. De quelque grammaire qu'il se serve, il pourra montrer les règles, qu'il aura fait trouver aux élèves, sous ce point de vue qu'il déterminera lui-même, s'il le faut, en suppléant aux défauts de son livre. Je n'hésite pas cependant à avouer, qu'il vaudrait mieux pouvoir se servir d'une syntaxe française qui suive à-peu-près le système de M. Becker.

Pour l'une et pour l'autre des deux langues, cet enseignement ne se borne point à l'arrangement des mots, il s'étend sur tous les membres de la phrase pris dans les rapports, qu'ils ont avec elle et entre eux; on y montre aussi les changements et les modifications, que subit le sens de toute la phrase quand on y change ou omet quelque mot, ou quand on donne une autre forme soit aux mots, soit à la proposition. Ce n'est que sous ce point de vue, que les règles sur les différents genres des mêmes substantifs, qui ont différentes significations, ou des significations un peu modifiées, trouvent place dans la syntaxe. C'est encore par la même raison que le traité fort intéressant de l'article en fait partie. Quant à celui-ci, il vaut presque autant traiter l'application des trois sortes d'articles, ainsi que l'omission de l'article, en un seul chapitre, que d'en faire plusieurs et de montrer ces choses successivement par rapport au sujet, au prédicat, à l'adjection, au régime du verbe et à celui de la préposition, comme l'application en est bien différente selon ces différents rapports.

Au reste les règles qui se rapportent soit au sujet, soit au prédicat, et à leur construction, ne présentent pas beaucoup de difficultés, et d'ailleurs les deux langues ont à cet égard ou des analogies ou des différences marquées.

Je n'excepte pas même ici l'emploi des verbes auxiliaires avoir et être, celui des temps absolus et relatifs et des modes du verbe, dont on ne peut montrer en quatrième que l'essentiel, ce qui se fait très-bien à l'occasion des répétitions des verbes irréguliers. Tout cela s'enseigne le mieux, si les élèves établissent sans cesse des comparaisons de l'une et de l'autre langue.

La construction de l'adjection est encore une partie essentielle de la syntaxe: premièrement quand l'adjection est un substantif accompagné, ou non, d'une préposition et de l'article; ensuite les règles si difficiles sur l'adjectif placé avant ou après le substantif. Quant à celles-ci, on les rendra beaucoup plus faciles, quand on aura d'avance montré, dans les leçons d'allemand, la différence de l'idée de qualification que l'adjectif ajoute à son substantif, laquelle, dans notre langue, nous fait ordinairement ou appuyer sur l'adjectif, ou non, et dont enfin y dépend la forme de celui-ci précédé d'un autre adjectif¹⁾.

Autant ces choses sont difficiles à bien enseigner, autant elles sont intéressantes pour la comparaison des deux langues. Elles sont même indispensables dans un cours de syntaxe, pour faire comprendre aux jeunes gens ce qu'ils lisent, pour éviter l'incertitude à l'égard de l'emploi et de l'arrangement des mots, pour les accoutumer de bonne heure à n'employer que des adjectifs bien convenables au sens du substantif, ainsi qu'à celui de la phrase, et à donner sa place à chaque mot. Tout cela ne peut naturellement s'apprendre parfaitement, que par un grand nombre d'exemples, qu'il faut fournir aux élèves ou leur faire trouver. Les chapitres des pronoms, des régimes du verbe, de ceux de la préposition, engagent encore plus le maître et les élèves à établir des comparaisons entre les deux langues; enfin les règles sur la construction de l'infinitif en français, — matière qui exige encore, ainsi que l'emploi des prépositions *de* et *à* en général, de profondes recherches, — s'apprendront mieux, à plusieurs égards, quand on y procède en comparant les deux langues.

4. En troisième les élèves ont à apprendre la syntaxe des propositions composées, qui a pour objet la construction des phrases, et les rapports qu'elles ont entre elles et avec le discours. Je me sers souvent, dans les leçons

¹⁾ V. M. Becker. Ausführl. Grammatik. Frankf. 1837. T. II. S. 328 s. §. 278. Schulgramm. Frankf. 1835. S. 169. §. 228. e.

d'allemand de cette classe, de la syntaxe de M. Herling (qui est assez connue), pour suppléer à ce qui est omis ou ne se trouve pas bien exposé dans la grammaire de M. Becker. L'un de ces livres servant, sans doute dans plus d'une école, de complément à l'autre, je me bornerai ici à quelques remarques sur l'ordre, dans lequel les comparaisons du français et de l'allemand peuvent être disposées.

Premièrement les différentes espèces de propositions composées, dont les élèves ont acquis les premières notions en sixième, et qui depuis leur sont devenues, pour ainsi dire, plus familières par tant d'exercices, doivent être bien distinguées et distribuées, de manière que les jeunes gens puissent reconnaître avec facilité chaque sorte de phrase dans ce qu'ils lisent ou qu'ils entendent dire. On en viendra à bout dans l'enseignement des deux langues, sans même perdre trop de temps, quand on fait ces exercices, comme ceux des autres classes, en forme d'analyse, en les combinant avec la lecture des ouvrages classiques; et l'on y réussira d'autant mieux, que ces exercices se feront à-peu-près de la même manière dans les leçons de français et dans celles d'allemand, et que les membres et les rapports de la proposition simple serviront de base, pour apprendre les propositions composées. Car aller du connu à l'inconnu, c'est encore ici le meilleur mode d'instruction; aussi pourra-t-on ainsi le mieux faire les répétitions nécessaires de ce qu'on a enseigné dans les classes précédentes. On comprend, qu'il ne faut pas faire l'analyse de chaque phrase qu'on lit, mais seulement de celles, qui sont le mieux faites pour servir de modèles dans l'espèce de proposition composée qu'on va expliquer.

A mesure que les élèves avancent dans la connaissance de ces sortes de propositions, on leur fera apprendre les différentes conjonctions correspondantes, d'abord les conjonctions copulatives, disjonctives, adversatives, causatives, ensuite le reste de celles qui servent à lier les propositions subordonnées. Il sera bon, non seulement de leur donner des notions claires et précises de chacun de ces mots, mais d'en montrer encore les synonymes et de les leur faire bien distinguer en observant l'emploi que les auteurs, qu'ils lisent, en ont fait. Sachant discerner les propositions subordonnées d'avec les coordonnées et entre elles-mêmes, les élèves apprendront avec facilité l'emploi des temps et des modes du verbe; car ce n'est qu'ici, qu'on peut descendre aux détails de ces choses, que l'on chercherait en vain à expliquer

ainsi dans une des classes précédentes, et qu'il ne faut pas non plus remettre à une classe supérieure.

Ayant terminé ce chapitre, on passera aux propositions abrégées et à l'emploi des participes et du gérondif, que les élèves pourront très-bien comprendre, puisqu'ils en auront déjà eu assez d'exemples dans la lecture. On peut aussi répéter, à l'occasion de ces sortes de propositions, ce qu'ils ont appris en quatrième par rapport à l'emploi de l'infinitif, et suppléer à ce qu'on en a omis. — Quant aux propositions dites contractes, où l'accord de l'adjectif, du verbe etc. est sujet à des règles particulières, ces choses se comprennent aisément, sans qu'on ait une connaissance parfaite de toutes les sortes de propositions composées, et peuvent donc être apprises au commencement de ce cours de troisième, quand on a fait l'analyse d'un certain nombre de phrases. Mais il faut y revenir chaque fois, qu'on a achevé une espèce de ces propositions composées qui sont susceptibles de contraction; on y ajoutera les règles sur la répétition de la préposition, de la conjonction, du pronom etc.

Nous ne croyons pas, qu'il soit superflu de consacrer dans cette classe un chapitre particulier aux périodes proprement dites. Le différent usage de ce mot, les principales règles que les grammairiens modernes y établissent, et celles que les anciens nous ont transmises sur ce qu'ils appelaient une période, surtout les rapports qui existent entre les membres de cette sorte de phrase, et la conformité qui doit s'y trouver, enfin le rapport qu'elle doit avoir avec l'ensemble du discours: voilà des choses que les élèves ne doivent pas ignorer, quand ils veulent s'acquérir en seconde la connaissance des différents genres du style.

En apprenant peu-à-peu à connaître la construction des propositions composées dans les deux langues, les règles de la ponctuation de l'une et de l'autre s'imprimeront dans leur esprit par les exercices mêmes, par les thèmes français, et par les compositions allemandes, qu'ils y font. On n'a donc qu'à les leur faire repasser ensuite et rassembler en un tableau synoptique, en comparant encore le divers emploi des signes de ponctuation dans l'une et dans l'autre de ces langues. Enfin un chapitre de la construction figurée fera une partie essentielle de l'enseignement des langues en troisième; intéressant par lui-même, il donnera encore lieu à des comparaisons fort intéressantes entre les deux langues en question.

Comme les leçons de syntaxe tendent surtout, dès la quatrième, à former le style des jeunes gens, et que les

exercices mêmes, qu'ils ont faits dans les classes inférieures, les y ont déjà assez bien préparés : les leçons qu'ils ont en troisième tendront tout particulièrement à ce but, et leur serviront, à tout égard, à l'atteindre autant que possible. La connaissance de la construction des périodes et de toutes les espèces de propositions composées, celle des rapports qu'elles ont avec l'ensemble du discours, les exercices qu'ils font sur ces choses et sur les figures de syntaxe, enfin une lecture assidue des auteurs classiques des deux nations, ainsi que les compositions et les imitations des meilleurs morceaux de lecture qu'on leur ait expliqués : tout cela doit contribuer beaucoup aux progrès des élèves, et leur servir surtout à se perfectionner dans cet art si difficile de bien exprimer leurs pensées soit de vive voix, soit par écrit.

5. Dans les classes supérieures ce n'est pas le seul but général de former le style des élèves, qui décide la question sur les objets de l'enseignement des langues ; il y a encore quelque chose de plus particulier, qu'il faut faire entrer en considération. C'est que les jeunes gens doivent apprendre dans ces classes l'histoire de la littérature française et, plus en détail, celle de la littérature allemande. Il en naît pourtant d'autant moins de difficulté, que cette partie de l'enseignement peut très-bien se subordonner à ce but général de former aux élèves l'esprit et le jugement, ce qui est en même temps essentiel pour apprendre à bien parler et à écrire correctement. Ce n'est qu'en apprenant à connaître les chefs-d'oeuvre de ces deux littératures, que les jeunes gens peuvent s'acquérir des connaissances utiles de l'une et de l'autre ; et c'est encore par ce même moyen, qu'ils parviennent à avoir le goût sûr et fin. En tout cas, ces choses ne s'apprennent pas par coeur, elles ne se communiquent pas par la théorie et la réflexion seules ; il en est de même que des langues en général, elles ne s'apprennent bien que par l'usage, par la pratique et par l'exercice.

C'est en seconde que l'histoire de la littérature allemande commence à s'enseigner dans notre école, et il y a quelques raisons, pour lui donner au moins la préférence dans cette classe. Car premièrement elle doit être montrée plus en détail que celle des littératures étrangères ; et puis, l'histoire de la littérature suppose des notions assez claires et distinctes non seulement du style en général, mais aussi des différents genres du style. C'est pourquoi, quand on

veut que l'histoire de la littérature française s'apprenne en seconde, il faut que ces notions-là soient déjà acquises, en partie du moins, dans les classes moyennes, comme le dit bien M. Mager dans la préface de son excellente chrestomathie française. Un livre tel que celui-ci nous semble tout-à-fait convenable, pour cet effet, à l'usage des classes moyennes, où les élèves en apprendraient à connaître, peu-à-peu et à l'aide de leur maître, les principaux genres du style. Mais après ce cours purement pratique, il leur en faut encore un autre qui, sans doute, doit être théorique en même temps et pratique, où ils apprennent non seulement à distinguer tous les genres de poèmes et de poésies, ainsi que ceux du style prosaïque, mais encore à se faire une idée juste de la composition et des principales règles auxquelles elle est assujétie. C'est ce qui s'enseigne en seconde de notre école, après une instruction pratique, telle que nous venons de dire, dans les classes précédentes. Mais ce n'est que par rapport à la langue et à la littérature du pays, que cette instruction peut être donnée dans ces classes moyennes, parce que, pour le français, il nous y manque un choix de lectures tel que celui de M. Mager.

Nos élèves apprennent donc en seconde et en première ce qu'il faut qu'ils sachent des genres du style, tant pour le français que pour l'allemand. Nous nous servons dans ces classes, pour la première de ces langues, des leçons françaises de littérature et de morale par MM. Noël et de la Place, rédigées à l'usage des écoles par M. Weckers, où les morceaux de lecture sont arrangés d'après les genres du style. Les rapports qu'il y a encore à cet égard entre les deux langues, se présentent si aisément, surtout pour la poésie, dans chaque morceau qu'on explique, que le maître n'a pas besoin d'en chercher l'occasion, mais qu'il doit être sur ses gardes de ne pas s'y arrêter trop longtemps. Du reste il n'y a rien qui soit plus propre à former le goût aux jeunes gens, et à leur montrer comment on peut former son style sur les modèles de notre littérature et sur ceux d'une littérature étrangère. Les traductions offrent surtout un vaste champ pour la pratique de l'enseignement, et demandent une attention particulière dans toutes les classes et principalement dans les supérieures. Si l'élève y a mis tous ses soins dès la sixième, il en tirera sans doute un grand fruit en seconde et en première, tant pour son intelligence et ses connaissances en général, que pour son goût et son style. C'est que la théorie dans ces choses ne vaut

qu'autant qu'elle se fonde sur la pratique; et que celle-ci ne laisse pas d'être longue et pénible.

Pour former son style dans une langue quelconque, il est encore très-bon d'en étudier bien les synonymes, les idiotismes, l'usage en général et celui des divers genres du style en particulier, enfin le caractère même du style d'un ou de plusieurs auteurs classiques. Quant aux synonymes, chaque leçon vous en offre un grand nombre, et il faudrait plus de temps qu'on n'y peut consacrer dans ces classes, pour les prendre tous en considération. C'est pourquoi il serait utile d'en avoir un bon choix, un petit traité, que les élèves auraient à apprendre. Mais comme une instruction pratique est essentielle encore dans cette partie de l'enseignement, il vaudra mieux faire les remarques sur les synonymes à l'occasion que la lecture nous offre, de sorte qu'ayant rencontré deux ou plusieurs synonymes, dont l'emploi s'y trouve assez bien observé, le maître en fera découvrir la différence aux élèves et les aidera à l'exprimer en termes précis. Ils y gagneront encore davantage pour la clareté et pour la fermeté du style, quand ils feront eux-mêmes un choix de ces règles, qui leur sera toujours de grande utilité pour les bien retenir. Point de doute, qu'un grand nombre de synonymes des deux langues ne doivent être comparés entre eux, et qu'on n'en puisse profiter autant pour l'étude de l'une que pour celle de l'autre.

Ayant sans cesse égard à l'usage de la langue qu'on enseigne, on ne négligera pas d'apprendre aux élèves les idiotismes les plus usités, et de les leur graver dans la mémoire. On doit déjà commencer à le faire en sixième, mais il n'y faut montrer que très-peu de gallicismes et encore doivent-ils être très-faciles à comprendre; on en augmentera le nombre dans les autres classes. C'est en seconde et surtout en première, que les gallicismes seront considérés particulièrement par opposition aux germanismes, pour préserver les élèves des fautes qu'ils font si souvent dans leurs compositions, confondant l'usage de plusieurs langues qu'ils apprennent. Aussi leur faut-il donner, dans l'occasion, les instructions nécessaires pour savoir éviter, en faisant leurs compositions, les locutions et les termes qui ne sont d'usage que dans le langage familier et populaire, ou dans celui des vers, instructions qui contribueront encore beaucoup à leur donner des notions distinctes des différents genres du style.

6. En première, comme nous l'avons dit, l'histoire de la littérature allemande est continuée, et celle de la lit-

térature française y commence à être apprise, de sorte que l'enseignement de l'une devance celui de l'autre de toute une année. Mieux vaudrait, pour éviter les inconvénients, qui pourraient en résulter, que l'un et l'autre pussent commencer en seconde et suivre à-peu-près la même marche. En tout cas, les rapports qu'il y a entre ces deux littératures, sont trop généralement reconnus, pour ne pas les appliquer à l'enseignement, ou pour le faire seulement au cas qu'on ne s'en peut point passer. Ce n'est pas le génie de quelques auteurs classiques seulement, c'est encore celui des différentes époques de la littérature et de la langue, c'est même le génie de notre nation et celui de la française, que les jeunes gens doivent apprendre à connaître et à comparer.

A mesure qu'on avance dans l'histoire des deux littératures, les chefs-d'œuvre de l'une et de l'autre seront mis en considération selon l'ordre des temps, et choisis de sorte qu'ils représentent le mieux le génie du siècle, auquel ils appartiennent. Que les élèves en lisent autant, qu'il est nécessaire pour en avoir une idée juste et nette. Un bon choix des meilleurs ouvrages classiques des deux littératures est donc indispensable pour l'enseignement dans les classes supérieures; et ce choix doit renfermer non seulement des fragments, mais quelques-uns, du moins, des ouvrages les plus parfaits des premiers auteurs, tout complets. Le livre de M. Weckers ci-dessus allégué, dont nous nous servons ici, n'est qu'un recueil de morceaux de la littérature des deux derniers siècles; il a du reste des qualités, qui le rendent très-utile aux jeunes gens, contenant encore un résumé de l'histoire de la littérature française et un vocabulaire avec définition des synonymes, et il s'est recommandé surtout par son bas prix, chose qui décide souvent de l'introduction d'un livre dans les écoles. Les morceaux y sont arrangés d'après les genres du style; mais ne tient-il pas au maître d'en changer l'ordre pour ses leçons, et d'observer celui des temps?

Quant aux synonymes, nous avons dit ci-dessus ce qui nous semble être utile pour l'enseignement de ces classes. Les idiotismes de la langue française doivent surtout être bien appris en première, et l'on ne peut mieux faire que d'en faire recueillir aux élèves autant qu'ils en sauront trouver, en les accoutumant à se servir au besoin de leur recueil. Il est aussi très-utile de leur rappeler sans cesse à cette occasion les idiotismes de la langue maternelle, et de corriger toujours les germanismes, dont ils pourraient faire

usage en parlant français. Ces observations souvent répétées seront de grand avantage, pour les engager à ne pas transporter les idiotismes d'une langue dans l'autre, à y réfléchir dans la conversation et en faisant leurs compositions, pour les exercer à trouver promptement les gallicismes convenables et à les employer avec sûreté, enfin pour leur y montrer la différence du génie des deux langues et des nations qui les parlent. Il faut en général considérer sous ce dernier point de vue l'usage différent des deux langues toutefois qu'il s'y présente quelque chose de bien caractéristique, et que cette différence frappe même l'esprit des élèves, qui n'en sont plus aux premières notions.

Mais comme ce qui est d'usage dans la conversation, dans le langage familier et populaire, ne l'est pas toujours dans le discours soutenu, et que la poésie et la prose sont encore bien différentes à cet égard; le maître profitera de chaque occasion, où il pourra montrer aux élèves la différence des genres du style, soit pour l'usage des mots, soit pour la construction des phrases, soit pour l'ensemble du discours, même pour la prononciation.

Enfin il faut, tant pour étudier la littérature que pour se former l'esprit, le goût et le style, que les élèves des classes supérieures apprennent à connaître parfaitement quelques ouvrages tous complets des meilleurs auteurs de l'une et de l'autre nation. Le caractère de ces auteurs, l'art de la composition, leur style surtout influenceront beaucoup sur le développement des facultés intellectuelles et morales des élèves, et c'est là l'accomplissement, que l'école peut donner à leur éducation.

Si nous n'avons plus parlé des répétitions, qu'il faut faire dans les classes supérieures, ou bien des récapitulations des règles de la grammaire, ce n'est pas que nous ne les croyions plus si importantes ni si nécessaires, que dans les autres classes. Mais comme il est impossible que dans ces choses les progrès des élèves soient toujours et partout les mêmes, et qu'il s'agit ici de suppléer aux défauts qui pourraient s'y trouver: le maître doit mesurer à leur besoin le temps qu'il faut consacrer à ces répétitions, et les moyens dont il a à se servir pour en venir à bout.

Voilà le plan pour l'enseignement de la langue maternelle et de la française dans les différentes classes, qui nous semble admettre une comparaison suivie de l'une et de l'autre, de manière que ce qu'on apprend de la langue étrangère soit basé, pour la plus grande partie, sur la connais-

sance de celle du pays, et serve en même temps à rendre cette connaissance plus profonde et plus parfaite. Si les détails se trouvent moins exposés dans quelques parties de cet écrit, et trop peut-être dans d'autres, c'est que le temps ne m'a pas permis d'y changer ce que j'aurais voulu, et d'y mettre la dernière main. Puissent mes honorables collègues y trouver au moins quelque chose de bon et d'utile pour l'enseignement des langues en général, et principalement pour celui de la langue nationale et de la française dans nos écoles réales!

Errata et Corrections.

Mettez une virgule p. 2, l. 20, après les mots: en jour; p. 3, l. 20, après: mots, et après: membres; p. 6, l. 23, après: maxime; p. 9, l. 9, après: élémentaires, et l. 10, après: langues; p. 17, l. 44, après: élèves; p. 18, l. 17, après: modernes; p. 23, n. 1), l. 8, avant: formé; p. 25, l. 36, après: méthode; p. 29, l. 19, après: entière; p. 31, l. 16, après: article; p. 32, l. 8, après: autres; etc.

Effacez la virgule p. 6, l. 22, après: jeunesse; p. 9, l. 27, après: moyennes; p. 30, l. 27, après: exercices.

p. 4, n. 1), l. 2: Lehrbuch, lisez: Lesebuch; p. 7, l. 1: règles, lisez: règles; p. 10, l. 9: si ce n'est, lisez: ne fût-ce; p. 13, l. 6: ne sont, lisez: sont; p. 17, l. 40: ressemblence, lisez: ressemblance; p. 18, l. 41: et y, lisez: et n'y; p. 23, l. 28: serait-il, lisez: serait-ce; p. 25, l. 36: nous, lisez: nous nous; p. 26, n. 1) l. 4: ordinairement, lisez: ordinairement; p. 30, l. 20: formes, lisez: termes; p. 32, l. 26: avons, lisez: ayons.