

Depuis quelques années, on fait faire à nos écoliers des exercices très-utiles qui consistent à leur montrer la dérivation et la composition des mots. Par exemple, le verbe *porter* nous a donné *transporter*, *exporter*, *importer*, *reporter*, *déporter*, *soutenir*, *emporter*, *colporter*, etc., etc.; puis les adjectifs *transportable*, *soutenable*, *insoutenable*, et les substantifs comme *transport*, *emportement*, *importation*, etc. Il faut pour enseigner la composition des mots aux enfants en choisir de très-simples. On peut faire sentir la parenté qu'il y a, par exemple, entre *côté* et *côte*, *père* et *parrain*, *coin* et *cognée*; mais il en est d'autres qui échapperaient à l'écolier. Par exemple, nous avons en français une série de verbes à peu près synonymes qui sont de la même famille : *faire*, *façonner*, *fabriquer*, *effectuer*, *forger*. Car la *forge*, d'où le verbe *forger*, c'est l'ancien mot latin *fabrica*, qui est devenu *farque* ou *farge* dans le Midi, où beaucoup de localités ont pris par suite le nom de *La Farge*; mais ce sont des rapports qui échappent à l'enfant. Souvent les mots sont devenus tellement étrangers les uns aux autres qu'on ne croirait pas qu'ils sont de la même famille, et ce n'est qu'avec le secours du latin qu'on arrive à reconnaître leur affinité. Comment se douter, par exemple, que *droit*, *diriger*, *adresse*, *correction*, sont des mots de la même famille, qu'il viennent tous du même verbe? Il vaut donc mieux n'en point parler. Les Latins eux-mêmes avaient perdu le souvenir de la parenté de certains mots qu'ils employaient. La plupart ne savaient plus que *pergere*, *surgere*, étaient les dérivés du verbe *regere*. En grammaire comme en histoire naturelle et comme en astronomie, nos yeux, armés de verres ou moins forts, aperçoivent des rapports et saisissent des détails qui échappent à l'œil nu; mais on n'a pas besoin de savoir l'origine des mots pour les employer. A l'école primaire, il faut s'arrêter au moment où les rapports entre les mots cessent d'être perceptibles (*Applaudissements*).

Il y a une difficulté dans ces leçons, c'est que nous avons en français deux séries de mots de provenance différente. Les uns sont d'origine populaire, ils nous sont arrivés par l'usage de tous les jours; en général, ils ont été altérés dans leur passage du latin au français et ils sont souvent malaisés à expliquer. Puis nous avons des mots qui ont été empruntés au latin par l'administration, par le clergé, par la justice, et ceux-là sont faciles, parce qu'on ne les a presque pas modifiés. Je vous vous en donner un exemple : le verbe *muer*, c'est l'ancien verbe latin *mutare*, qui voulait dire *changer*; *muer* ne s'emploie plus aujourd'hui qu'en parlant des oiseaux, c'est dans ce seul sens que le mot a été conservé. Il en est des mots, en effet, comme de certains personnages de l'histoire, qui ont joué un rôle considérable dans leur temps, qui ont été mêlés à une foule d'affaires, qui ont occupé de hauts emplois, et dont cependant le nom n'échappe parfois à l'oubli que parce qu'il se rattache à un seul événement, peut-être à un acte d'importance secondaire. Un mot qui était d'usage de tous les instants disparaît ou ne subsiste plus que dans un petit coin de la langue : le verbe *muer* n'est resté que dans la langue des fermiers et des oiseleurs. Pourtant il a des composés : les verbes *commuer*, *remuer*; on disait autrefois *la remueuse d'enfants*, c'était la femme chargée de changer les langes des enfants. Mais à côté de ce verbe populaire *muer*, il y a ses parents savants qui ont été empruntés par les légistes, par l'administration, au verbe *mutare*, et alors on a eu *commutation*, *mutation*, *permutation*, *permuer*. Il ressort de là que les mots savants, qui sont les plus faciles à expliquer, doivent de préférence être utilisés à l'école primaire, tandis que les mots populaires, qui sont des mots difficiles, forment l'occupation et ordinairement le casse-tête des savants.

Je ne m'arrêterai pas plus longtemps aux exercices de dérivation des mots, parce qu'aujourd'hui ils sont devenus familiers aux écoles. Montrer aux enfants comment on fait des mots en *able*, en *ible*, en *if*, etc.; il est bon de faire voir avec quelle facilité notre langue continue à produire les mots.

Un point délicat, c'est de savoir dans quelle mesure on doit donner aux enfants l'explication des règles qu'on leur enseigne. Je crois que toutes les fois qu'ils peuvent comprendre l'explication il ne faut pas manquer de la leur donner. On dit que la métaphysique ne convient pas aux enfants, qu'il faut être dogmatique avec les enfants. Non, il ne faut pas être dogmatique : il faut être net, précis, court; mais si vous pouvez leur donner une explication, pourquoi la leur refuser?

C'est à l'occasion des exceptions qu'on peut souvent présenter les explications les plus utiles, parce que les exceptions frappent l'esprit et le font penser à la règle, qui d'ordinaire nous est si familière que nous ne la regardons pas. Supposez un mot comme *Mauvertuis*, *Vaugirard*; ce sera l'occasion de faire comprendre aux enfants comment se sont formés certains pluriels; ain-

si le pluriel *cheraveux*, qui vient de ce qu'autre fois on disait *cheveau*, au singulier, quand le mot suivant commençait par une consonne, d'où le nom de *cheveau-léger*. En Picardie, on dit encore aujourd'hui un *cheran*.....

Un dernier mot pour finir. Nous allons donc enfin voir se réaliser ce progrès tant de fois promis : l'enseignement primaire supérieur, ou, comme je l'appellerai pour abrégé, l'enseignement Turgot, d'après l'Ecole Turgot, qui a été la première à l'appliquer. Bientôt nous allons voir s'élever les maisons d'école de l'enseignement nouveau.

Mais il reste une chose difficile, c'est de trouver la forme de cet enseignement. Il ne faut pas que l'enseignement primaire supérieur soit le lycée amoindri; il ne faut pas non plus que ce soit l'enseignement élémentaire indéfiniment continué, parce qu'il finirait par lasser l'enfant, sans élever son niveau intellectuel. Il y a donc là une question qui doit préoccuper tout ceux qui s'intéressent à la jeunesse : c'est de trouver la vraie forme de cet enseignement.

Par exemple, nos lycées ont une forme d'enseignement dont les plus grands éducateurs se sont occupés et qui est établie depuis de longs siècles; c'est une forme arrêtée. Il reste à trouver le type de l'enseignement primaire supérieure.

Je crois que la composition française doit être le centre, le point vital de cet enseignement. Au lycée, les discours latins, les vers latins, sont la pierre de touche et en quelque sorte le résumé des études. Ici, dans cette salle, les ministres couronnent chaque année, devant les grands corps de l'Etat, les meilleurs vers latins, les meilleurs discours latins, parce qu'on pense que les élèves qui ont le mieux réussi dans ces exercices ont absorbé en eux toute la substance de l'enseignement du lycée, et comme ils sont arrivés à être les plus habiles en ces devoirs, comme ils se sont montrés supérieurs à leurs camarades, l'on suppose qu'ils resteront supérieurs dans ce qu'ils entreprendront plus tard.

La composition française doit, selon moi, être dans l'enseignement primaire supérieur ce que sont ces exercices au lycée. Il y a pourtant une différence. Au lycée, on se préoccupe surtout des élèves d'élite, de ceux qui tiennent la tête des classes, on recherche le mérite hors ligne; tandis que l'enseignement primaire supérieur doit viser au grand nombre, — il fabrique sur une grande échelle, — c'est la moyenne de la classe qu'il doit considérer; le meilleur maître sera celui qui obtiendra dans sa classe le plus grand nombre de compositions bien conçues, bien écrites.

Quels seront ces sujets de composition? car il ne s'agit pas d'emprunter les sujets qu'on donne dans les lycées ou dans les pensionnats de demoiselles. De même que les professeurs de lycée se transmettent des notions de vers latins, de discours, il faut que nos instituteurs s'appliquent à trouver des sujets qui conviennent à ces compositions françaises; ils doivent être empruntés à la vie de tous les jours; ils doivent ressembler aux questions que des hommes instruits discutent entre eux quand ils ont des conversations sérieuses.

Voici de ces questions comme je les comprendrais : "En quoi l'emploi des machines est-il un progrès sur le travail manuel? Quels sont les avantages d'une région limitrophe de la mer?" Ou bien des sujets plus élevés : "Quels services nous rend l'Etat? Vaut-il mieux appartenir à une grande ou à une petite nation? Quelles sont les grandes choses dont nous sommes redevables à nos pères?"

De tels sujets peuvent servir aux hautes classes de l'enseignement primaire, et c'est là-dessus que devront être jugés les enfants sortant de ce nouvel enseignement. Si les exemples que j'ai proposés peuvent paraître un peu difficiles, rien n'empêche d'en faire à l'avance la matière d'une discussion dans la classe.

Et, à ce propos, je voudrais dire quelques mots qui s'adressent plus particulièrement aux directeurs d'Ecoles normales. On ne fait pas assez parler nos jeunes maîtres dans les Ecoles normales, et ceci est de grande conséquence, parce que le maître qui parle peu veut que ses élèves ne parlent point du tout (*Rires*).

Dans les pays protestants, il m'a semblé que les instituteurs avaient une plus grande habitude de la parole. Cela tient à ce que depuis deux siècles ils étaient à moitié des pasteurs chargés d'enseigner et de commenter l'Evangile. Ils apprennent ainsi à diviser un sujet, à en traiter les différentes parties, à le conduire à sa conclusion. Je ne demande pas qu'on introduise pareille chose chez nous, mais on en peut trouver l'équivalent : des sujets scientifiques, des sujets de morale ou d'histoire, seraient traités à l'Ecole normale par les futurs maîtres. Il faut que les instituteurs nous forment des élèves qui, dans les