

entrer dans la prison," vous parlez peut-être correctement selon la grammaire, mais vous choquez les oreilles françaises : il vaut donc mieux laisser à ceux de vos élèves qui viendront continuer leurs études grammaticales le soin d'examiner plus tard ces questions.

Enfin un troisième défaut, c'est l'abus de l'analyse logique. Il y a dans l'analyse logique des parties très-importantes. Il est nécessaire que les élèves sachent ce que sont le *sujet*, le *verbe*, l'*attribut* et le *complément*. Une partie essentielle, c'est encore celle qui concerne le pronom relatif parce que le pronom relatif a pour objet d'unir entre elles deux propositions et qu'il est comme la charnière sur laquelle elles tournent. Ainsi dans cette phrase : "L'homme qui vit dans l'oisiveté est malheureux," il est très-utile de montrer le rôle du pronom *qui* ; dans cet autre : "La personne dont je vous ai parlé est ici," dont est également un mot très important ; c'est le noeud auquel vient s'attacher une phrase nouvelle, comme un rameau à l'arbre qui le porte.

Mais il y a dans l'analyse logique une foule de choses inutiles. Qu'est-ce que ces propositions complétives, déterminatives ou explicatives, subjectives ou attributives, comparatives ou extensives, dont nos grammaires sont remplies ? Cela n'a aucune importance pour l'enfance, et, en réalité, cela ne lui apprend rien. Il retient le mot, parce que la mémoire de l'enfant retient tout ce qu'on lui veut donner à garder : la mémoire de l'enfant est d'une complaisance inépuisable. Vous parlerai-je des attributs complexes, des propositions principales et implicites, etc. ? Il faut se demander encore si en parlant de tout cela aux écoliers on leur apprend quelque chose, si cela peut contribuer à développer leur intelligence. Eh bien, non, cela est vide.

Il y a des définitions dans nos grammaires qui doivent mettre les intelligences à une dure épreuve. Ainsi, au point de vue de l'analyse logique, un substantif peut à la fois être déterminé et indéterminé ; dans cette très-bonne grammaire que je lisais, comme je vous l'ai dit, j'ai trouvé ceci : "Un substantif déterminé peut ne pas avoir un sens déterminé", et on y donne comme exemple ceci : un élève, quelques élèves ne m'écourent pas. *Elève* est déterminé, parce qu'il est précédé de l'article *un*, de *quelques* ; mais il est pris dans un sens indéterminé, parce que nous ne disons pas de quels élèves nous voulons parler (*Milavet*).

Quant à cette analyse par laquelle on cherche à rendre compte du rôle logique de chaque mot, elle est tout bonnement impossible dans un grand nombre de cas, parce que la logique ne coïncide pas exactement avec la grammaire : la logique ne connaît d'autre type de phrase que le jugement : "Les hommes sont mortels, Pierre est homme, Pierre est mortel". Voilà les propositions comme les comprend et les exige la logique ; mais dans une langue il y a bien autre chose que des jugements et des propositions affirmatives de ce genre : il y a des questions, des exclamations, des phrases qui expriment un doute, un ordre, toutes choses qui ne rentrent pas dans la logique.

En une autre occasion, j'ai cité ici un exemple la phrase : "Ah ! que de plaisir j'éprouve à vous voir !" et je lisais ce passage d'une grammaire : "Ah ! proposition principale, absolue et implicite. Elle est principale parce qu'elle a par elle-même un sens complet ! Elle est implicite parce qu'elle est exprimée par un seul mot qui comprend effectivement le sujet, le verbe et l'attribut, sans être lui-même un de ces trois termes (*Rires*). Elle équivaut à celle-ci : Je suis charmé" (*Nouveaux rires*).

Comment voulez-vous, par exemple, rendre compte selon les procédés de l'analyse logique d'une phrase comme celle-ci : "Ce que c'est que de nous !" Pourtant la phrase est parfaitement française ; un des inconvénients de cet exercice, quand on s'y livre avec excès, c'est qu'il peut encore appauvrir notre langue, déjà si peu facile à manier. Nos grammairiens semblent préoccupés de lui retrancher encore quelques-uns de ses tours, et ils appellent *faux gallicismes* une foule de locutions parfaitement correctes ; d'après quelques-uns on emploie un *faux gallicisme* quand on dit : "C'est un tort de se ficher" ; la vraie construction, selon eux, serait : "Se ficher est un tort" (*On rit*).

Il faut prendre garde encore aux définitions ; c'est une chose singulière que les définitions : elles sont très-claires pour celui qui connaît déjà les choses, mais elles n'apprennent rien à celui qui ne les connaît pas (*Approbation*). Elles sont donc bonnes pour aider à retentir des explications antérieurement données. Un instituteur définit le verbe devant des enfants ; il leur dit que c'est un mot qui marque une action ou un état, et il

demande de lui citer des verbes : les élèves répondent : *maler, dic, c'est un état ; promenade, c'est une action* (*Nouveaux rires*).

Essayez donc de définir le conditionnel devant les écoliers : c'est extrêmement difficile, à moins d'y mettre le mot "condition", de sorte que vous n'aurez rien défini ; mais citez des phrases comme celles-ci : "J'aurais porté secours si j'avais été là, — j'achèterais des gâteaux, si j'avais de l'argent." Apprenez leur un certain nombre de ces phrases, faites-en trouver à la classe, et elle saura ce que c'est que le conditionnel.

Le temps de nos enfants est dû à des exercices plus utiles. Parler est essentiellement un art pratique ; c'est un art de même nature que celui de marcher, de se servir de ses mains ; pour l'enseigner, il faut donc faire parler les enfants. On l'a dit : il faut leur apprendre la grammaire par la langue, et non la langue au moyen de la grammaire (*Applaudissements*).

La première leçon de grammaire doit être intimement unie à la leçon de choses ; je ne peux m'empêcher de prononcer ici le nom d'une femme qui a été l'honneur de notre enseignement primaire, qui vous aurait parlé de cette chaire, si sa noble vie, usée au travail, avait pu se prolonger quelques mois de plus. Vous devinez que je veux parler de Mme. Pape-Carpentier (*Applaudissements prolongés*). Personne n'a fait plus, qu'elle pour propager la leçon de choses, pour la pratiquer et la faire aimer dans nos écoles.

La leçon de choses n'est pas facile à donner ; elle demande continuellement une nouvelle préparation à l'instituteur. On ne l'improvise pas ; si vous comptez sur l'inspiration du moment, vous ne trouverez rien. Il y a quelques années, j'étais l'étranger et je visitais un séminaire d'instituteurs, une école normale : c'était justement l'époque des examens. A ce séminaire d'instituteurs était annexée une école primaire, et les élèves allaient y donner à tour de rôle une leçon de choses. J'ai assisté à ces épreuves ; les jeunes apprentis instituteurs venaient l'un après l'autre parler aux enfants. — De quoi ? — D'une certaine table qui était placée au milieu de la classe, de la table avec ses quatre pieds, ses quatre coins et son tiroir. La première fois, les enfants répondaient ; la seconde fois, ils furent un peu étonnés ; à la fin ils ne savaient plus ce que cette malheureuse table leur voulait ! Il faut que la leçon de choses apprenne à l'enfant ce qu'il ne sait pas encore : ce sera, par exemple, la fabrication du verre, celle du papier, ou bien quelque phénomène naturel, quelques scènes des pays lointains. Il est nécessaire en outre que l'instituteur se soit marqué à l'avance toutes les étapes qu'il veut parcourir, et que, dans son esprit, chaque partie de la leçon soit résumée en une phrase courte, claire, substantielle, qu'il dira ou fera trouver à l'élève. Il vaut mieux la faire trouver à l'élève, en élaguant ce qui n'est pas exact, et, une fois cette phrase dite, la faire répéter par une série d'élèves jusqu'à ce que tout le monde la sache, et alors la faire rapporter par écrit. On devra éviter les questions mal posées : si vous les posez de façon que l'enfant puisse répondre par oui ou par non, ou si la réponse est contenue dans la question, le but sera manqué.

Une autre leçon de français se rattache à la lecture. M. le ministre vous a parlé tout à l'heure de l'importance de la lecture, mais il y a une difficulté. J'ai eu l'idée de faire un recueil de lectures pour les écoles, j'ai choisi des morceaux qui conviennent pour le premier âge, j'ai été surpris de voir combien peu on a écrit jusqu'à présent pour les enfants. Il faut espérer que maintenant que l'enseignement va devenir ce qu'il doit être, la popularité de l'école, la meilleure, la plus durable de toutes, tentera nos écrivains et particulièrement nos poètes, car la poésie est due à l'enfant, il en a besoin, et si on la lui refusait, il lui manquerait quelque chose tout le reste de sa vie (*Applaudissements*).

Dans ces derniers temps, cependant, quelques uns ont pensé à l'enfant, ou plutôt il y a eu un mouvement où l'âme de la nation entière s'est trouvée à l'unisson, de sorte que des esprits d'élite ont rencontré des inspirations qui s'adressaient à la fois à ce qu'il y a de plus élevé dans la nation et à ce qu'il y a de plus simple, à l'enfant.

M. le ministre vous a dit que le résultat le plus important que l'école puisse obtenir, c'est d'inspirer à l'enfant le goût de la lecture. En effet, si l'enfant emporte ce goût, rien n'est perdu, quand même il aurait manqué ses études ; s'il ne l'emporte pas, ce qu'il a appris ne lui servira de rien, il l'oubliera.

La bibliothèque scolaire donnera une nouvelle vie à l'école : l'enfant, le samedi, emportera des livres ; mais il devra, en les rapportant, donner un résumé de ce qu'il a lu. Ainsi il s'habitue à comprendre, à retenir, à présenter sous un modèle réduit ce qu'il aura appris.

Pour les travaux écrits des élèves, il est une source qu'on a