

trale, un abîme les sépare des grandes familles dont nous venons de parler."

"Ces grandes familles" dont M. Renan a parlé, sont, non pas seulement les Semites et les Ariens, mais encore ce qu'il appelle les *racés civilisés dans le sens matériel*, savoir: les Chamites, les Conscrites et les Chinois. (*Loc. cit. p. 496 et seq.*)

A la page 18, l'auteur dépeint le caractère propre des langues sémitiques. "L'abstraction leur est inconnue, dit-il, la métaphysique impossible." (5) Il faudra donc déjà que les langues sémitiques baissent pavillon devant les langues sauvages d'Amérique, et que M. Renan se rétracte dès le début; car, ce qui, d'après lui, manque aux langues sémitiques, il est incontestable que les deux principales langues de l'Amérique du Nord n'en sont pas dépourvues. En effet, ces deux langues possèdent une *syntaxe assez compliquée*, peuvent *varier leur constructions*, ont presque toutes ces *conjonctions qui établissent entre les membres de la pensée des relations si délicates*. Si cela est, comme nous le démontrerons dans un prochain article, M. Renan devra avouer que les idiomes d'Amérique ne sont pas impropres aux sujets philosophiques.

Il ajoute: "Les langues sémitiques sont peu précises, et ne disent les choses qu'à peu près. Leurs formules n'ont pas cette exactitude, qui chez nous, ne laisse point de place à l'équivoque. Quand on cherche à traduire dans nos langues européennes, où chaque mot n'a qu'un sens, (est-ce bien vrai?) les plus anciens monuments de la poésie hébraïque, on éprouve le besoin de s'adresser des questions, et de faire une foule de distinctions auxquelles l'auteur ne pensait point, mais auxquelles le mécanisme de nos idiomes nous force de songer." Si M. Renan s'était adonné à l'étude des langues d'Amérique, il pourrait remarquer lui-même qu'il en est tout autrement de ces langues; leurs termes ont ordinairement un sens tellement précis que l'amphibologie y est beaucoup plus rare qu'en nos langues d'Europe, les plus claires et les moins sujettes à l'équivoque.

Poursuivons notre parallèle: "La conjugaison qui se prête avec une merveilleuse flexibilité à prendre les relations extérieures des idées, est tout à fait incapable d'en exprimer les relations métaphysiques, faute de temps et de modes bien caractérisés. Par les formes diverses d'une même racine verbale à laquelle sera, je suppose, attachée l'idée de *GRANDUR*, l'hébreu pourra exprimer toutes ces nuances: *être grand, se faire grand, s'agrandir, rendre grand, déclarer grand, être rendu grand*, etc., et il ne saura dire avec exactitude s'il s'agit du présent ou de l'avenir, d'une vérité conditionnelle ou subordonnée."

L'Américain le saura dire avec exactitude. Il y a abondance et surabondance de temps et de modes dans les langues d'Amérique. Des modes ariens, il ne leur manque que le mode vague et indéterminé de l'infinitif, et elles y suppléent avantageusement par d'autres, inconnus aux langues ariennes et sémitiques. Quant aux *relations extérieures des idées*, la conjugaison AMÉRICAINNE se prête à les peindre avec une flexibilité plus merveilleuse encore que ne fait la conjugaison sémitique. Nous allons en appeler tout à l'heure au jugement de M. Renan lui-même.

Continuons: "Le nom n'a que peu de flexions."

Le nom américain en a un très-grand nombre, beaucoup plus que n'importe quelle langue indo-européenne. Et il ne faudrait pas se figurer que ces flexions ne sont autre chose que les *monosyllabes parasites, s'agglutinant soit au commencement, soit à la fin des mots*. Ce sont de véritables flexions comme dans le latin, le grec, le basque et l'allemand.

M. Renan ajoute: "Les autres particules constituent moins une classe de mots à part qu'un certain emploi du substantif privé de toute signification déterminée et réduit à un rôle purement abstrait." Il n'en est pas ainsi des langues parlées par les *racés inférieurs* du Nouveau-Monde. Les pronoms, les adjectifs, les adverbes, les conjonctions, les interjections forment autant de classes à part, ainsi que dans les langues indo-européennes. Avouons pourtant, ce qui du reste a lieu, plus ou moins, dans toutes les langues même les plus perfectionnées, avouons que certains adverbes, dans les langues américaines, sont empruntés à une autre classe de mots soit substantifs, soit verbes. Avouons aussi que ces langues ont, en général, peu de prépositions. Nous dirons plus tard la manière admirable dont on y supplée.

N. O.

(A continuer.)

(5) Cette proposition pourra paraître vraie à ceux qui, comme M. Renan, n'admettent pour bonne philosophie que la philosophie allemande; mais elle sera rejetée comme fautive par tous ceux qui voient dans le livre de la sagesse un excellent traité de philosophie.

## EDUCATION.

### De l'enseignement de la Lecture.

Il serait superflu d'insister sur l'importance de la lecture: ce n'est pas seulement la clef de toutes les autres connaissances, c'est encore le moyen le plus efficace de cultiver et de développer les principales facultés de l'esprit. Il n'est donc pas étonnant de voir les maîtres et les auteurs revenir sans cesse sur cette question. Mais on a déjà fait remarquer plus d'une fois, et en particulier dans ce recueil, que l'attention des uns et des autres s'est depuis bien des années concentrée presque uniquement sur les différentes méthodes et sur le choix qu'il convient de faire entre elles.

On comprend la préoccupation des instituteurs à ce sujet. L'enseignement des premiers éléments de la lecture est la partie la plus pénible de leur tâche: c'est celle par où ils débütent avec tous les enfants, et celle qui les retient comparativement le plus longtemps; c'est aussi la plus aride, pour l'élève aussi bien que pour le maître. Comme on ne peut, pour ainsi dire, rien faire, rien apprendre, tant qu'on n'est pas sorti de cette étude préliminaire, on conçoit que chacun ait hâte d'en être débarrassé. Nous nous rendons donc bien compte des motifs qui dirigent les maîtres sous ce rapport, et nous sommes loin d'adresser à cet égard un blâme à personne.

Cependant on peut regretter que l'attention accordée à cette partie de la lecture fasse souvent méconnaître l'importance des autres. Il est sans doute d'un haut intérêt de franchir promptement les difficultés que présente l'étude des premiers éléments. Mais ce n'est pas tout: le mécanisme de la lecture ne constitue pas la lecture elle-même. Savoir lire couramment et avec facilité ne suffit même pas, il importe encore plus de comprendre ce qu'on lit, afin de pouvoir tirer profit de la lecture: c'est par là surtout qu'elle devient utile.

Mais peut-être est-ce parce que cette partie de leur instruction a été trop négligée que tant d'élèves ne lisent plus à leur sortie de l'école. Comme la lecture reste une fatigue pour eux et qu'ils y trouvent une peine sans profit, ils cessent souvent de lire, et en cessant de lire, ils oublient parfois ce qu'ils avaient appris. C'est ce que met hors de contestation le fait malheureusement établi par les conseils de révision, que, à l'heure qu'il est, trente pour cent des jeunes gens de l'âge de vingt ans ne savent ni lire ni écrire, quoique la proportion des enfants qui ne fréquentent pas les écoles n'atteigne pas en France un dixième en moyenne: résultat fâcheux qui fait encore mettre en doute par quelques personnes les progrès de l'enseignement primaire en France.

C'est que dans les écoles, à l'exception des premiers éléments, la lecture est en général trop négligée. Il semble que tout soit fait quand les élèves savent à peu près lire couramment. On se hâte d'en venir là afin de pouvoir les mettre en état de faire des devoirs, et, une fois arrivé à ce point, on a tant de choses à leur apprendre, et ils passent si peu de temps dans les écoles, qu'on croit pouvoir abandonner en grande partie les leçons de lecture, dans la pensée qu'ils se perfectionneront eux-mêmes.

Il y a là une grave erreur, dont les conséquences s'étendent sur toute la suite des études. C'est au contraire lorsque les élèves sont arrivés à la lecture courante que commence la partie de cet enseignement la plus profitable pour l'esprit. Aussi n'est-ce pas exagérer que de dire, avec d'excellents juges, qu'en moyenne, un tiers du temps que les enfants passent dans les écoles, depuis leur entrée jusqu'à leur sortie, devrait être consacré à la lecture et aux exercices qui s'y rattachent.

Nous voudrions, autant qu'il dépend de nous, prévenir les regrettables conséquences dont nous venons de parler