La lecture expliquée

Autor(en): **Mercier, Henri**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **2 (1911)**

PDF erstellt am: **28.03.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-109093

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

La lecture expliquée.

L'étude des textes ne peut jamais être assez recommandée ; c'est le chemin le plus court, le plus sûr et le plus agréable pour tout genre d'érudition. Ayez les choses de la première main, puisez à la source ; maniez, remaniez le texte, apprenez-le de mémoire, citez-le dans les occasions, songez surtout à en pénétrer le sens dans toute son étendue et dans ses circonstances ; conciliez un auteur original, ajustez ses principes, tirez vous-même les conclusions.

LA BRUYÈRE. Chap. XIV. *De quelques usages.*

Beaucoup de gens bien intentionnés ne croient pas aux progrès de la pédagogie. Ils regrettent leur adolescence, ils regrettent les anciens manuels, les maîtres disparus. En ce temps-là, les écoliers mettaient l'orthographe; d'emblée, ils goûtaient les bons auteurs et, pour se distraire, à la maison ils lisaient les classiques. En vain, à ces contempteurs du présent, on signale quelque innovation, quelque réforme heureuse. Ils murmurent aussitôt la parole du Livre : « Rien de nouveau sous le soleil. » Ils souriront avec incrédulité quand on leur dira que la lecture expliquée (que d'autres appellent la lecture raisonnée, la lecture analytique,) est, pour l'enseignement de la langue maternelle, une invention d'aujourd'hui, un exercice scolaire à peu près inconnu autrefois.

Eh, sans doute ! L'école primaire, de date plus récente et tout de suite mieux organisée, eut presque toujours son livre de lecture. Il contenait *la Levrette et la Bague, La petite Glaneuse* et autres berquinades. On y rencontrait le père Lamy, le sage précepteur qui, le jeudi, menait à la promenade, le long du ruisseau, ses petits Emiles. « Tu vois, mon ami, cet

arbre ? C'est un saule. — Oui, monsieur, je sais bien. — Il croît au bord de l'eau. — Oui, monsieur, je sais bien. — Ça, vois-tu, mon petit ami, c'est une grenouille. — Oui, monsieur, je sais bien. »

En ce temps-là, les petits grimauds épelaient *Simon de Nantua ou le Marchand forain* par M. L. P. de Jussieu, Genève, chez Lador, 1825. Ils apprenaient du bon colporteur les avantages du nouveau système des poids et mesures, la beauté de l'enseignement mutuel. Il leur était démontré que la propreté ne coûte rien, que les revenants n'existent pas, qu'il faut payer exactement les impôts. Enfin, après avoir narré l'histoire de Colette Michaud, la fille dissipée et de Catherine Gervais, la fille laborieuse, Simon de Nantua retraçait avec sensibilité à ses lecteurs le tableau qu'offre un ménage heureux et vertueux.....

Tout de même, on accordera que la *Chrestomathie* Vinet, que l'*Anthologie* Dupraz et Bonjour renferment un peu plus de science, d'art, de poésie et d'émotion !

Au cours d'une récente conférence sur *l'Explication française*, M. Cahen rappelle que ce ne fut qu'en 1803, sous monsieur Fontanes, qu'une commission établit une liste d'auteurs français à lire dans les classes. Mais, dans l'esprit de Fontanes et de ses collègues, l'étude de ces auteurs n'est qu'une sorte d'annexe à l'objet propre de l'enseignement. Ils pourront donner lieu à des comparaisons avec les auteurs anciens. Saint-Réal fera mieux apprécier Salluste, et Vertot Tite-Live, avec lequel Bossuet sera mis en parallèle, comme madame de Sévigné avec Pline le Jeune, les *Odes* de J.-B. Rousseau avec celles d'Horace, le *Charles XII* de Voltaire avec l'*Histoire d'Alexandre* de Quinte-Curce, quoique, ajoute le rapporteur courtisan, « le roi de Suède soit, à vrai dire, le Pyrrhus et non l'Alexandre moderne. »

Entre 1839 et 1844, Cousin et Villemain généreusement voulurent fortifier la position du français. Ils introduisirent, parmi les épreuves du baccalauréat et de la licence, l'explication française à laquelle la même importance serait donnée qu'à l'explication du texte latin et du texte grec. Quel fut l'effet de cette mesure? Médiocre probablement, puisque, sous le ministre Fortoul, partisan résolu de l'explication des auteurs français, à cet exercice jugé si utile on ne consacre

que dix minutes sur les deux heures que dure la classe de lettres !

La circulaire libérale de Jules Simon en 1872 ne dit encore rien de l'explication des textes français. Le plan d'études de Jules Ferry, en 1880, prescrit cet exercice dans toutes les classes sans ajouter de recommandations particulières. Mais la liste traditionnelle des auteurs classiques s'élargissait. Elle s'ouvrait au XVI^e^ et au XVII^e^ siècle ; le moyen-âge lui-même s'y trouvait représenté. A côté des *Pensées* de Pascal figuraient les *Provinciales ;* à côté du *Siècle de Louis XIV*, les *Lettres* de Voltaire. Des scrupules et des timidités tombaient.

Les instructions de 1890, puis celles de 1903, ont visé en France à restreindre l'enseignement proprement dit de l'histoire littéraire, mais c'est pour que la connaissance des manuels ne se substituât pas à l'étude consciencieuse des textes. Et, dès lors, les listes n'ont cessé de s'enrichir, proposant aux maîtres, sans distinction ni d'époque, ni d'école, ni de parti, tous les noms les plus illustres, toutes les œuvres les plus belles et les plus agréables ou les plus caractéristiques de la littérature nationale.

Et il n'y aurait rien de changé dans les habitudes et les méthodes !

Dans notre pays nous n'avons certes pas attendu jusqu'en 1880 pour autoriser les *Provinciales*, pour donner un laisser-passer à Victor Hugo. Mais, munis de textes, quel usage en faisons-nous ? Il y a tantôt trente ans, j'ai récité par cœur des scènes de Racine ou des fables de La Fontaine que le maître n'avait point préparées avec ses élèves. J'ai, dans des heures lentes et mortelles, résumé par écrit un morceau de Rulhière, *la bataille de Tchesmé*, sans savoir distinguer les idées essentielles des parties accessoires. Sous dictée, j'ai rempli deux cahiers de préceptes de rhétorique qu'une collaboration active du professeur et de ses disciples aurait pu tirer de textes bien choisis et formuler d'une plus vivante et plus profitable façon. J'ai noté exactement et appris de même bien des analyses de chefs d'œuvre, bien des jugements critiques et esthétiques. Mais aucune page, lue en commun, ne venait vivifier cette sécheresse ; aucun passage typique, dûment commenté, n'illustrait ces abstractions et n'aidait, en leur servant de preuve, à retenir ces formules.

Fait-on mieux aujourd'hui? L'explication française, officiellement instituée partout ou peu s'en faut, n'est-elle qu'un vain ornement sur la façade des programmes? Est-ce une expression creuse et sonore? N'est-ce pas plutôt le bon sens même et une pièce essentielle de l'enseignement? Des livres excellents, de nombreux articles, des discussions courtoises ou vives nous prouvent l'intérêt, l'importance et la nouveauté de ce sujet. Oui, sa nouveauté; car, chaque jour, il faut découvrir l'Amérique.

GUÉCHOT. *Deuxième livre de lecture expliquée.* Livre du maître. Paris, Hachette, 1907.

A. MIRONNEAU. *Choix de lectures.* Cours élémentaire. (1er degré, 2me degré). Cours moyen. 3 vol. Paris, Colin, 1910.

CH. M. DES GRANGES. *Morceaux choisis des auteurs français du moyen-âge à nos jours.* Paris, Hatier, 1910.

RUDLER ET BERTHONNEAU. *Le français par l'observation sensible.* Paris, Juven, 1910.

BRUNOT ET BONY. *Méthode de langue française.* 3me livre. Livre du maître. Paris, Colin, 1911.

RUDLER. *L'explication française. Principes et applications.* Paris, Colin, 1902.

RUDLER. *Conférences du Musée pédagogique.* Paris. Imprimerie nationale, 1909, p. 93. *L'explication française.*

BERNARD BOUVIER. *La lecture analytique,* communication présentée à la XIVme assemblée générale de l'Association allemande des philologues modernes à Zurich, le 18 mai 1910. Marburg, 1910.

Comparez les articles de MM. Sensine et Ch. Favez dans la *Gazette de Lausanne* du 13 décembre 1910 et du 19 février 1911.

Revue universitaire 1901, 15 décembre; 1906, 15 juin; 1909, 15 décembre; 1910, 15 janvier; 15 février; 15 mars; 15 avril; 1911, 15 février.

Voyez enfin sur la crise du français et l'enseignement littéraire à la Sorbonne la *Revue des deux mondes* du 15 septembre 1910 (E. Faguet); la *Revue hebdomadaire* du 12 novembre 1910 (Parigot), du 14 janvier et du 21 janvier 1911 (Brunot). Ce dernier numéro contient une liste d'articles sur « la querelle des fiches ».

* * *

On sait que, pour l'ordinaire, les enfants lisent mal. Ils lisent vite aussi, en gros, pour connaître « l'histoire ». Ce qui doit donc préoccuper l'instituteur, dans les classes élémentaires, c'est de donner le goût de la lecture, l'amour des livres. La lecture expressive faite par lui (ou à l'occasion par un bon élève,) est, à elle seule, un premier commentaire, le meilleur peut-être, pour dégager le sens et la valeur d'un morceau.

Les plus récentes anthologies repoussent avec raison ce qui est médiocre et insignifiant. On ne saurait assez faire la guerre aux œuvres plates, puériles, à la littérature enfantine faussement plaisante. M. Brunot (*op. cit. p. X.*) dit excellemment : « Il n'y a rien de trop beau pour le peuple, le meilleur est tout juste assez bon. Il faut seulement se souvenir que la beauté est souvent dans une grandeur simple, et la grâce dans le naturel. »

Ayons des morceaux courts, de préférence narratifs, pris aux anciens aussi bien qu'aux modernes, pourvu qu'ils soient faciles, qu'ils frappent l'esprit et qu'ils procurent quelque émotion. Faisons aussi sa part au merveilleux. En feuilletant le *Choix de lectures* de Mironneau (cours moyen), j'y découvre les titres suivants : *la Rentrée* par Anatole France ; *Andromaque* d'après Homère ; *Un château au moyen-âge et ses habitants* par Gustave Flaubert ; *la Cruche cassée* d'Alphonse Daudet, etc. La *lecture du samedi*, récit, conte, nouvelle de trois à cinq pages, forme un tout complet et doit diriger tout naturellement l'élève vers les ouvrages de la Bibliothèque scolaire. — Pêle-mêle, tout cela? — Non. Ce qui fait l'unité de recueils de ce genre, (que nous pouvons approprier à nos goûts, à nos mœurs, à notre patrie,) c'est la fin qu'on se propose : instruire les écoliers en les intéressant, et si possible en les amusant et aussi en remuant doucement leur âme.

On a tôt fait, à cet âge, et à d'autres, hélas ! de dire la *chose*, le *machin*, l'*affaire*, le *truc*. Un autre service de ces premières lectures expliquées devrait être d'enrichir le vocabulaire, le vocabulaire concret s'entend, encore si pauvre. Car, pour l'autre, n'en parlons pas ; à plus tard ! L'enfant n'a pas

en général le sens psychologique et seules des personnes étrangères à la pratique de l'enseignement s'imaginent qu'on peut, avant quinze ans, s'intéresser vraiment au conflit abstrait du devoir et de la passion chez Corneille. Pas d'étymologies pédantes, mais des rapprochements clairs, des groupements par familles. N'expliquons pas les mots par la méthode des synonymes ou des équivalents, mais par l'interprétation du sens propre et des rapports que le terme soutient avec les autres termes de la phrase.

Nos instituteurs trouveront dans Guéchot (*op. cit.*) de très bons modèles de décomposition et d'explication: plan, idées, détail. Les novices, trop respectueux de l'autorité, se garderont pourtant d'imiter certains schémas qui font, de plusieurs pièces aisées et gracieuses, je ne sais quoi de géométrique, de compassé et de doctrinal. On connaît la tendance française qui aime à réduire tout en forme de catéchisme par demandes et réponses. « D. Lisez et dites *qui* a fait l'action? — *quelle action* a été faite? — *Comment ?* — *Quand* a-t-elle été faite? R. L'action a été faite par un héron. Ce héron allait, c'est-à-dire marchait. Il faisait cette action en avançant sur ses longs pieds. Il la faisait un jour. »

Est-il superflu de rappeler que les livres de lectures élémentaires doivent décidément abandonner le ton du prédicant, la façon « chanoine Schmid » si goûtée encore de tant de maîtres. Pourquoi si souvent, à la fin de l'histoire, le vieux Jacques, le sage de l'endroit, lève-t-il l'index et ouvre-t-il une bouche sentencieuse: « Ceci prouve, mes enfants... » Je revois en ce moment la mine effarée d'une jeune régente stagiaire qui avait à préparer et à expliquer un conte de fées. — Mais, monsieur, quelle moralité puis-je en tirer? — Est-ce que, par hasard, vous diriez avec d'Alembert: « La poésie, qu'est-ce que cela prouve? » La page apporte de la grâce et du charme. Cette instruction me paraît suffisante.

Sans rester dans un réalisme étroit et tout en laissant ses droits à l'imagination, un professeur agrégé au lycée Louis le Grand, M. G. Rudler et un inspecteur primaire M. Berthonneau, unissant leur expérience et leur savoir en une collaboration fort heureuse, (signe des temps!) viennent de publier un intéressant volume: *le Français par l'observation sensible*, à l'usage de l'enseignement primaire supérieur. Les auteurs

ont d'abord voulu composer un manuel de bon langage et de bon style, conformément au programme du 26 juillet 1909. Faisant appel à l'activité de l'élève, ils ont voulu que celui-ci, par l'observation des textes et grâce à un répertoire, formulât lui-même les règles, se fît à lui-même sa grammaire. Si, sur ce point délicat, on peut faire des réserves, on doit pleinement approuver les deux principes suivants aussi justes qu'ils sont encore peu appliquées dans la plupart des manuels :

« Le premier, c'est que les enfants sont des enfants, les jeunes gens des jeunes gens, et qu'il ne faut leur proposer aucun exercice qui soit au-dessus de leur âge..... Le second principe est que l'homme a des sens, une imagination, une sensibilité, avant d'avoir une raison. »

MM. Rudler et Berthonneau rappellent le nom de Théophile Gautier disant que l'artiste est l'homme pour qui le monde extérieur existe. Ils voudraient que les élèves fussent en cela, et en cela seulement, pareils à l'artiste: que pour eux le monde extérieur existât. Et ils ajoutent cette remarque décisive : « Pour être concrète, la raison n'en est que plus pénétrante et forte. »

Un peu de méthode. — Enfants et jeunes gens. — La maison. — Le home. — Les bêtes. — La ville. — Métiers et sports. — La province. — La campagne. — Telles sont les rubriques qui groupent des fragments de Victor Hugo, de Loti, de Flaubert, de Daudet, de Maupassant, d'Anatole France etc. Chaque morceau est suivi d'un commentaire sobre de notes littéraires proprement dites, sans oiseuses périphrases. En revanche, à chaque pas, à propos d'un terme technique, d'un instrument, d'une couleur, d'une étoffe, d'un paysage, d'un animal, d'un « sergot » encapuchonné sous la pluie, on nous dit : « Réalisez la vision, allez voir, faites-vous montrer l'objet, représentez-vous clairement la chose, essayez de la dessiner. » (P. 52 et 53 sont reproduits plusieurs dessins d'élèves, figurant la fameuse casquette de Charles Bovary.) Il y a deux manières de voir : voir par métaphore, avec ce qu'on appelle les yeux de l'esprit, et *voir*, énergiquement, ce qui s'appelle *voir*, avec les yeux. « C'est cette vision colorée et forte (et sous la vue nous comprenons tous les sens) que nous demandons aux maîtres de provoquer chez leurs élèves. »

« Les choses, les choses ! » répétait Jean-Jacques. Il eût

aimé l'épigraphe de nos auteurs, signée L. Liard : « Ce pays a besoin d'un grand bain de réalisme. » Le lecteur, séduit par ce premier volume, attend avec impatience les deux suivants, où, après les sens, l'esprit et l'abstraction auront leur part légitime et nécessaire.

* * *

Les pédagogues se demandent si, dans les classes supérieures, — disons à partir de quinze ans — c'est toujours le recueil de morceaux choisis qui convient pour la lecture expliquée, ou s'il faut désormais recourir à des textes suivis, à des œuvres complètes, volumes de vers, pièces de théâtre etc.

La pédagogie pratique, la seule qui mérite d'être écoutée ici, sait d'abord qu'on doit compter avec le temps et qu'avec trois heures par semaine, ou quatre dans le cas le plus favorable (en France, par exemple, depuis les arrêtés de juillet 1909,) il n'est pas possible de « lire » beaucoup d'auteurs en une année. Car, n'est-ce pas, il faut défalquer une heure pour la composition, peut-être une heure pour un cours d'histoire littéraire ou pour des revisions grammaticales.

Ensuite l'expérience apprend que rien n'est plus fastidieux pour des élèves, même appliqués, que de traîner deux mois sur le même texte. Arrivera-t-on, après ce laps, au bout je dis du seul *Britannicus* ou de la seule *Athalie* ? Certes, il est nécessaire que le jeune homme et la jeune fille n'achèvent pas leurs classes de français sans avoir lu en entier quelques œuvres caractéristiques. Ils n'y sont pas toujours poussés. On a vu, on voit encore des professeurs exiger de leurs élèves des dissertations sur les *Essais* de Montaigue ou sur l'*Esprit des lois*, sans leur imposer au préalable une lecture des chapitres essentiels de ces livres. Ils ne leur en ont pas même donné un résumé accompagné de citations. « La meilleure copie, serait, dans ce cas, celle qui ne porterait que ces mots : « Ne connaissant pas l'ouvrage, je n'ai pas cru qu'il me fût permis d'en parler. » Des Granges (*op. cit. II*).

Mais je pense que les lectures intégrales doivent se faire à la maison. Il existe quelques moyens pour les contrôler :

compositions, rédactions, analyses, résumés oraux et surtout réponses claires à des questions précises posées par le maître et pour lesquelles les mémentos commodes, les Larousses petits et grands demeurent muets.

La Chrestomathie bien faite est donc l'instrument par excellence de la lecture expliquée, d'abord pour des raisons de convenance et de moralité faciles à concevoir ; puis parce qu'elle offre pour chaque leçon un tout harmonieux ; parce qu'elle présente la variété qui ranime l'intérêt languissant ; parce qu'enfin (quelques-uns diront surtout,) elle ne coûte pas cher. L'idéal serait évidemment que chaque élève eût ses livres à soi, aimât à se constituer petit à petit sa bibliothèque personnelle. Mais il faut songer aux parents. Plusieurs ne peuvent faire la dépense. Beaucoup, je le constate avec regret, regardent le moindre achat de livres comme un luxe inouï, alors qu'ils accordent à leurs enfants de coûteuses futilités et qu'ils prônent d'ailleurs la nécessité et les bienfaits d'une culture littéraire. Bien peu sont raisonnables. Puisqu'il ne faut pas compter sur les ressources du dehors, c'est l'école qui devrait fournir tous les textes nécessaires. Les laboratoires ont bien leurs appareils ! Nos instruments sont les livres. Je rêve donc de bibliothèques organisées dans les classes, à portée de la main, comme il en existe ici ou là en France. Si nous voulons que nos élèves prennent goût à nos écrivains et aux lectures, complémentaires ou non, fournissons-leur des éditions récentes, pimpantes et propres, de jolies pages choisies : on n'a que l'embarras du choix. Seulement, veillons à l'hygiène de la bibliothèque, instituons un règlement strict ; au besoin des amendes ! Ne tolérons ni cartonnages loqueteux, ni volumes dépenaillés, ni pages déshonorées d'encre, surchargées de notes, déchirées. Inculquons aux enfants le respect de l'œuvre écrite. Enrichissons la bibliothèque, petit à petit si les moyens sont minces, mais avec méthode et continuité.

Mais reprenons pied dans la réalité et soyons l'homme *unius libri*.

Je vois dans la Chrestomathie idéale une suite d'extraits logiquement classés et caractéristiques, servant de vives illustrations au manuel ou au cours d'histoire littéraire, le remplaçant même tout à fait, moyennant de brèves notices

sur les auteurs, des analyses concises et quelques références bibliographiques bien choisies. En ce sens, les *Morceaux choisis des auteurs français* (842-1900), préparés en vue de la lecture expliquée par M. Ch. M. Des Granges, méritent une mention très honorable.

Y a-t-il, pour expliquer un auteur français, une seule méthode? Non pas. Qui ne sent qu'on ne commente pas Boileau comme Lamartine, une *Provinciale* comme une fable de La Fontaine? Cela dépend aussi de la préparation des élèves. Celui du gymnase «réal», qui n'a point fait de grec, peut-il goûter et expliquer l'*Aveugle* d'André Chénier comme son camarade du gymnase classique? Et qui ne comprend tout le le prix des qualités personnelles du maître?

Il y a cependant, au degré où nous sommes, pour la lecture expliquée, un certain nombre de principes fort bien mis en relief par M. Des Granges (*Introduction, p. VIII-XII*) et que je vais, après lui, résumer ou compléter.

1° *Replacer le morceau, s'il y a lieu, dans l'ensemble dont il a été détaché.* — L'élève ne peut pas toujours le faire; on ne le lui demandera que dans la mesure où l'on est en doit de l'exiger, suivant son âge, ses ressources en livres etc., par exemple pour une scène de tragédie ou de comédie classique, pour un passage de la Bruyère. Mais il faut l'y habituer. Qu'on soit sévère sur l'époque, le milieu. Ainsi on développera chez l'enfant le sens historique. Que de fois une simple date, un pauvre petit fait suffisent-ils pour dégonfler subitement certaines critiques en apparence très littéraires! La vraie critique repose sur des données exactes comme celles d'un problème.

2° *Lecture du texte.* — Il va de soi qu'elle doit être expressive, intelligente, sans tomber dans la déclamation! la classe n'est pas un théâtre. Tantôt on fait lire au même élève tout le passage à expliquer, tantôt on en distribue les phrases. Au reste, il ne faut pas prendre à la lettre cette expression de lecture expliquée. On peut exiger des élèves qu'ils préparent le fragment à la maison, la plume à la main, avec ou sans les indications du maître. Ce sera un devoir au même titre qu'une composition.

3° *Le plan du morceau.* — Tout écrivain a son ordre et le style, selon Buffon, « n'est que l'ordre et le mouvement qu'on met dans ses pensées. » Cet ordre, il faut le chercher et le retrouver. Quelle excellente discipline pour l'intelligence que de démonter et de reconstruire une page de vers ou de prose ! Exercice d'autant plus utile qu'aucune formule ne peut s'appliquer à tous les écrivains. Chacun présente une difficulté nouvelle : la logique de Montaigne paraît confusion en regard de la logique de Pascal et pourtant Montaigne a la sienne. Voici un développement quasi géométrique de Corneille et le lyrisme d'un romantique aux apparences désordonnées.

4° *Le Commentaire.* — Après les indications historiques, la lecture et l'établissement du plan, on fait reprendre le texte phrase par phrase pour le commentaire. C'est ici qu'il est urgent de réagir contre une intelligence superficielle. Quand il explique des textes étrangers, l'élève a la langue contre lui, il faut traduire. Quand il s'agit de la langue maternelle, à la rigueur pour du Molière, du La Fontaine, l'écolier se sent arrêté, malgré sa paresse naturelle, par des allusions, des idées, des tours qu'il ne comprend qu'à demi. Mais faites-lui lire du Chateaubriand, du Victor Hugo : il est persuadé que, du premier coup, il a tout saisi. Si on l'interrompt, il est offensé. Pour qui le prend-on ? Que dire sur un texte si clair ? — Il doit l'apprendre. Dans le commentaire se révèlera le tempérament du maître. Tel donnera plus à la grammaire, tel autre au style, à l'art, aux idées, aux sentiments. Cependant il est quelques règles sur lesquelles on peut se mettre d'accord :

a) *Défense de faire des digressions oiseuses et de paraphraser.* — Je me souviens d'un jeune maître faisant lire une anecdote dont la scène était à Lyon. « Eh bien, Muller, dites-moi un homonyme de cette ville. — Lion, l'animal, monsieur. — Bon. Et où en rencontre-t-on de ces animaux ? — Dans l'Atlas, monsieur. — Bien. Et quelle est la hauteur de cette chaîne de montagnes ?... Le texte devenu prétexte avait disparu. La fin de la leçon se passa en Afrique, au milieu des grands fauves. — Quant à paraphraser, cela signifie, pour notre cas, exprimer en d'autres termes ce qu'on vient de dire. L'élève inexpérimenté lit :

Du palais d'un jeune lapin
Dame Belette, un beau matin,
S'empara ; c'est une rusée :
Le maître étant absent, ce lui fut chose aisée.

Puis il *explique* : « Dame Belette, un jour, c'était le matin, s'empara du palais d'un jeune lapin, *d'un petit lapin*. La belette est rusée, elle est *fine*, elle est *fûtée ;* comme le maître, *le petit lapin*, n'était pas chez lui, *était absent, était sorti*, ce fut pour elle *une* chose aisée, *facile, commode*..... » Ce qui caractérise ce genre d'explication, c'est que rien n'y est expliqué. L'élève donne sa prose pâteuse à la place des vers de La Fontaine et c'est tout. Arrêtons-le et posons-lui des questions précises. « Pourquoi *palais?* Ne vous semble-t-il pas que le mot propre ici, c'était.....? — *Terrier.* — Bien ; alors pourquoi *palais?* Est-ce une ironie, une élégance de style?.... L'élève prend ainsi l'habitude de s'interroger lui-même ; et il *explique* au lieu de *paraphraser*.

b) *Rechercher et discuter la propriété des termes.* Ce travail sera approprié à la force de l'élève. On le poussera à distinguer, par exemple, le sens de certains mots au XVII^e^ siècle et leur sens actuel. Les élèves de classique retrouveront, s'il se peut la force étymologique des termes. On fera remarquer la propriété du nom dans une phrase comme la suivante de Chateaubriand : « Vieux capitaine d'une armée qui a déserté les tentes, je continuerai, sous la bannière de la religion, à tenir d'une main l'oriflamme de la monarchie et de l'autre le drapeau des libertés publiques. »

La propriété du nom et de l'adjectif dans ce passage de Victor Hugo : « Je n'entendais dans cette ombre que le frissonnement caressant et discret du flot à mes pieds, les pas sourds d'un cheval sur les planches du pont de bateaux ; et, au loin, dans une forge, la sonnerie éclatante du marteau sur une enclume. »

c) et *d*) *Pour la syntaxe, n'expliquer que ce qui s'écarte de l'usage courant*, à moins que le texte n'ait été choisi pour servir d'exercice grammatical. *Dans le style s'attacher surtout à l'analyse et à la discussion des figures.* Donnerai-je des exemples ? Voici un sujet de devoir : On dit que Victor Hugo pense

par images. Prouvez-le par un examen détaillé d'un fragment de la préface de *Cromwell*. (Chrestomathie Sensine). Classez ces images sous diverses rubriques. — Devoir sur l'acte I de *Polyeucte*. Relever : 1° Quatre exemples d'emplois de la préposition différant de l'usage actuel. — 2° Une inversion obscure aujourd'hui. — 3° Trois exemples de style tout à fait familier. — 4° Trois exemples d'ironie. — 5° Un vers passé en proverbe. — 6° Sens des mots : honnête homme, vains tombeaux, abord, un gros de..... etc., etc.

5° Enfin, le passage une fois analysé et commenté, il reste souvent à en tirer des *conclusions philosophiques ou morales*. Là encore, il faut éviter le bavardage, ne pas, hors de propos, chanter de grands airs de bravoure, Que toutes les considérations de ce genre sortent du texte, rien que du texte qui servira de limite et de garde-fou.

La place me manque ici pour énumérer les nombreuses variantes que comporte l'exercice fécond de la lecture expliquée — transpositions, parallèles, rapprochement par exemple d'une fable de La Fontaine et du récit sec d'Esope... Mais ces choses se disent-elles, s'enseignent-elles ? Chaque maître doit les trouver dans son ingéniosité naturelle ; l'expérience doit les lui suggérer peu à peu.

Tous nos établissements d'enseignement secondaire devraient, s'ils ne l'ont déjà fait, instituer un examen de lecture expliquée, surtout s'il pouvait chasser un examen de pure mémoire. N'attendons pas aussitôt des résultats remarquables. C'est dès le début de leurs études et lentement que les élèves seront, par degrés, entraînés à cette exigeante mais salutaire discipline. Ne demandons pas aux jeunes gens au delà de leurs capacités. On explique avec des encyclopédies, des lexiques, des ouvrages de toute sorte. On explique aussi avec la vie. Jamais — et heureusement — on ne commentera à dix-huit ans comme à soixante les vers de Musset :

> L'homme est un apprenti, la douleur est son maître,
> Et nul ne se connaît tant qu'il n'a pas souffert.

N'importe ! Autrefois, avec la seule mémoire, un candidat pouvait briller par la biographie circonstanciée de Voltaire et

l'énumération détaillée de ses œuvres. Aujourd'hui, il s'agit d'expliquer du Voltaire, et, pour l'expliquer, il faut en avoir lu ; il a fallu juger et réfléchir. A l'heure où l'humanisme est battu en brèche, où, quoi qu'on fasse, les langues vivantes mettent forcément surtout en jeu la mémoire, il faut regagner d'un côté ce qu'on perd de l'autre. On le retrouvera dans l'explication française.

* * *

Mon intention n'est pas, dans cet *Annuaire*, de toucher aux livres et aux méthodes universitaires. Mais je m'en voudrais de ne pas monter un peu plus haut afin de mieux dominer mon sujet. Entre les divers degrés de l'enseignement, les distinctions, par bonheur, vont s'effaçant toujours plus. La continuité apparaît toujours mieux. Des collaborations comme celles de MM. Rudler et Berthonneau, de MM. Brunot et Bony, dans leur si remarquable *Méthode de langue française* font honneur à un esprit nouveau de science et de solidarité.

Consultons donc, pour terminer, les Sorbonnes et les Facultés au sujet de la lecture expliquée. Où nous mènent-elles ? Quels maîtres vont-elles former ? Quel est leur idéal ?

Spécialisés, déchargés désormais d'autres disciplines, les étudiants en lettres, dans leurs conférences et leurs séminaires, développeront les exercices de débutants qu'ils pratiquaient au Collège. Connaissance de l'histoire générale et de l'histoire littéraire, grammaire, langue, métrique, sens des époques, des arts et des styles — l'explication française bénéficie de tous les gains de l'esprit. Pour posséder les instruments de ce travail plus délicat, on ne saurait mieux faire que de s'adresser au livre de M. G. Rudler : *L'explication française* (*op. cit.*) Il n'en est pas de meilleur pour faire voir ce que c'est qu'une explication approfondie ; comment on la prépare ; quels ouvrages généraux ou spéciaux il convient de consulter. Qui a lu ces 63 pages est mis véritablement au fait. M. Rudler dit très bien : « Une explication ne s'écrit pas, elle se parle. » Et pourtant il nous présente, sous le nom d'applications, six explications de textes variés qui sont de véritables modèles d'exactitude, de goût et même de raffinement et de minutie, puisqu'elles occupent 186 pages !

Ce souci du vrai, cet amour des faits et des documents précis n'ont-ils pas été poussés trop avant depuis une quinzaine d'années? Nulle réforme ne va sans certains excès. Aussi des mécontents ont-ils parlé de la germanisation des Facultés des Lettres, de la Sorbonne en particulier. On ne composerait plus, on ne s'inquiéterait plus de l'ordonnance artistique, de la belle présentation des idées. Il n'y aurait plus que des apprentis ou ouvriers commentateurs, des philologues, des faiseurs de fiches. M. Faguet a lâché le mot de « fichomanie », tout en déclarant que le Français ne cesserait sans doute jamais d'être un rhétoricien.

Toute cette « querelle des fiches » est utile à suivre. Elle a rappelé des principes; elle a remis des notions en pleine lumière; elle a soulevé de nouveau des questions d'esthétique; elle a repris le problème de la valeur éducative de chaque siècle littéraire français. C'est toute une philosophie dont M. Bernard Bouvier, professeur à l'Université de Genève, s'est fait l'interprète éloquent et généreux dans une brochure d'un haut intérêt (*op. cit.*) La « querelle des fiches » nous enseigne que l'explication française n'a pas sa fin en elle-même. Elle n'est qu'un moyen. De la plus humble classe d'enfants jusqu'à l'auditoire universitaire, ne substituons pas le commentaire et l'histoire à la littérature. N'étouffons pas l'écrivain sous le poids de la grammaire et des gloses. Après l'avoir sincèrement expliqué, écoutons avec émotion sa plainte, laissons resplendir sa pensée, laissons s'épanouir l'art et la poésie.

HENRI MERCIER.
Doyen de la Section classique du Collège de Genève.