

De l'explication des morceaux de lecture.

Une erreur encore assez répandue dans le corps enseignant des écoles primaires est de n'attribuer qu'un but aux explications qui précèdent la lecture d'un morceau littéraire : celui de faire comprendre le texte et de mettre ainsi les élèves à même de le lire convenablement.

Ce but est bon, mais incomplet. Quelques mots suffiront à le montrer.

Comment procède-t-on généralement dans l'explication d'un morceau de lecture ? On se contente d'indiquer rapidement la signification des mots que l'on croit étrangers au vocabulaire des enfants, puis on lit. Un autre morceau fera l'objet de la leçon de lecture suivante ; dans huit, dix ou douze jours, on reprendra le texte étudié aujourd'hui. Telle est la méthode suivie ; elle n'a en vue que la lecture, et laisse complètement dans l'ombre, ignore l'enseignement de la composition et du style. Ce procédé peut aboutir tout au plus à communiquer l'intelligence du texte. Mais comprendre le texte ce n'est pas comprendre le morceau ; dans celui-ci il y a autre chose que des mots. Encore l'impression que laissent dans l'esprit ces rapides explications orales ne peut-elle être que très fugitive !

Dans la visite d'un édifice, le guide, qui parcourt rapidement, en les nommant, les salles, les escaliers, les corridors, les étages, etc., suffit à la curiosité du profane. L'artiste qui y conduit ses élèves-architectes ne se contente pas, lui, d'une visite aussi sommaire. Il signale les beautés et les fautes architecturales, il indique les effets et la manière dont ils ont été obtenus, il fait voir le parti que l'on a tiré des éléments donnés ; il montre la variété des matériaux employés, leur disposition, leur groupement, etc.

Dans l'étude d'un morceau littéraire—

qui est un édifice dans lequel les salles et les corridors sont des mots et des phrases—l'instituteur doit être moins un-guide qu'un maître, puisqu'il n'a pas affaire à des profanes qui regardent par pure curiosité, mais à des élèves qui, dans la vie, auront très souvent l'occasion de mettre en pratique les connaissances qu'on leur aura communiquées.

On dira peut-être que ce rôle est malaisé à tenir ; mais on oublie qu'il n'y a là qu'une difficulté de début, d'habitude à prendre ; qu'une fois cette habitude contractée toute difficulté disparaît. D'ailleurs, en présence de cette considération que ce rôle est le seul qui soit réellement fructueux au point de vue de l'avancement des élèves, l'instituteur peut-il hésiter ?

Il y a donc lieu de dire que si, dans le genre de leçons dont il est ici question, on veut répondre d'une manière satisfaisante aux exigences méthodologiques et travailler dans l'intérêt bien entendu des élèves, il est absolument indispensable que le précédé par trop rudimentaire qui se borne à l'étude des mots soit une bonne fois et résolument abandonné. Mais que faire ensuite ? Puisque ces leçons doivent viser à l'enseignement du style, aussi bien qu'à celui de la lecture, il est nécessaire qu'une étude plus au moins complète soit faite de chaque morceau. Quant à la méthode à suivre dans cet exercice, peut-être le mieux est-il que chacun cherche la sienne ; si celle-ci est lente, tortueuse, embrouillée au début, il n'y a pas à douter que la réflexion et l'expérience ne se chargent d'y apporter bientôt des améliorations et des simplifications.

Nous ne pouvons pourtant pas résister au désir de rappeler, à ce propos, un procédé simple qui, pour ne pas être neuf, donne de bons résultats.

Il consiste à faire à la planche, au fur et à mesure que la leçon avance, un résumé sous forme de plan ou tableau, in-