

La lecture expliquée

Autor(en): **Dudan, Camille**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin de la Société des Études de Lettres**

Band (Jahr): **8 (1933-1934)**

Heft 22

PDF erstellt am: **10.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-869747>

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.

LA LECTURE EXPLIQUÉE

Lire attentivement un texte pour le pénétrer, se l'expliquer et l'expliquer à d'autres est un exercice, une méditation que tout bon esprit a toujours faite. Cependant l'explication de textes comme méthode d'enseignement est restée longtemps le privilège des études grecques et latines, et l'explication française actuelle n'est autre chose que l'application, à des textes de la langue maternelle, de la méthode employée pour l'intelligence des textes latins et grecs. Outil privilégié auquel on vient de trouver un emploi aussi large, aussi fécond, que nouveau.

C'est dans les trente dernières années (avec le siècle) que le mouvement s'est déclenché ; il bat son plein aujourd'hui, et il a l'avenir devant lui. Après les suggestions anciennes de *Fontanes* et de *Victor Cousin*, c'est la réforme de 1902, pour la France, qui a introduit l'explication française dans l'enseignement secondaire, la substituant peu à peu au trop fameux cours de littérature. M. *Gustave Lanson* a fait forte école dans ce domaine, et à sa suite, une pléiade grandit sans cesse d'habiles ou de merveilleux ouvriers, parmi lesquels nous notons les *Brunot*, les *Bézard*, les *Crouzet*, les *Rudler*, les *Albalat*, les *Causereux*, les *Desgranges*, les *Sarthou*, les *Roustan*, et même l'abbé *Brémond*.

Chez nous, en Suisse française, même mouvement, et — c'est plaisir de le noter — de date très ancienne. Ici en effet, comme à toutes les avenues de notre génie en même temps qu'aux écoutes de l'avenir, nous trouvons *Alexandre Vinet*.

En 1833 — il y a donc un siècle bien compté — il écrivait : « La lecture analytique des chefs-d'œuvre n'a point lieu dans la langue maternelle. L'idée d'expliquer une oraison funèbre de Bossuet comme on explique un discours de Ci-

céron, de lire une tragédie de Racine comme on lit une tragédie d'Euripide, sonnerait dans la plupart des esprits comme une idée nouvelle et inopinée. »

Cette idée a si bien *sonné* dans l'esprit de Vinet qu'elle ne le lâche plus, et se fait jour constamment sous sa plume : « Je voudrais que les lectures ne fussent pas de simples lectures... Toute étude où l'esprit reste inactif et ne rend pas à mesure qu'il reçoit, en un mot, ne produit pas, n'est pas plus une étude que *voir* n'est *regarder*. Notre siècle est malade de trop lire (que dirait-il du nôtre !) et de lire mal... Sans une réaction volontaire du lecteur sur les pensées de l'auteur, la lecture est souvent un mal plutôt qu'un bien. Avaler n'est rien, si l'on ne digère... Notre siècle est un boa gonflé de papier maculé, et dont la digestion a l'air d'une agonie. Lisez, mais pensez ; et ne lisez pas, si vous ne voulez pas penser en lisant, et penser après avoir lu. »

C'est bien là proprement la *lecture expliquée*. « Vous lirez un jour tous les classiques de la langue », dit encore Vinet, « mais qui vous empêche d'en étudier d'abord un petit nombre *dans un esprit scientifique* ? » (On ne saurait mieux dire !) « Tel ouvrage de courte haleine bien expliqué, lentement savouré, vous instruira mieux que vingt volumes dégustés à la hâte. La jeunesse ne veut pas comprendre cela. » Et Vinet de rappeler un souvenir personnel : « Lorsqu'un homme né pour la littérature et dont le goût égalait l'érudition, le professeur Dutoit, nous retenait des semaines sur les douze chapitres d'Archias, et que je voyais les larmes d'admiration prêtes à s'échapper de ses pauvres yeux aveugles (car hélas ! il ne pouvait plus lire Cicéron, mais il pouvait le *réciter*), jeune barbare que j'étais, je ne comprenais rien à cet enthousiasme ni à cette lenteur ; mais le temps a fait son œuvre ; j'ai étudié, j'ai *enseigné*, et Racine a vengé et Cicéron et mon vieux professeur. » Et Vinet ajoute en note : « douce vengeance » !

Vinet voit dans la lecture expliquée une nécessité plus grande encore pour nous, Suisses français ou Vaudois,

que pour les Français eux-mêmes : « ...me sera-t-il permis d'ajouter (puisque je parle du français, et que je parle en vue de la culture vaudoise) que le français est pour nous, jusqu'à un certain point, une langue étrangère ? Eloignés des lieux où cette langue est intimement sentie et parlée dans toute sa pureté, ne nous importe-t-il pas de l'étudier à sa source la plus sincère et avec une sérieuse application ? » Et Vinet d'exiger, avant toute grammaire et surtout avant toute rhétorique, des textes à étudier, « la langue, comme une plante vivante, d'abord ; l'herbier, ensuite », comme il voulait en matière d'éducation religieuse : « la Bible avant les catéchismes ! », les textes littéraires avant la grammaire et la rhétorique, et pour elles, et pour la composition, pour l'art et pour la pensée.

Mais la foi n'est rien sans les œuvres. Et Vinet va construire dans le recueillement sa merveilleuse chrestomathie, aujourd'hui centenaire (quel manuel peut se vanter d'un si grand âge ?). Les manuels qui durent sont les manuels bien pensés. Et le plus bel éloge qu'on puisse faire du sien, c'est que, cent ans après, ce livre, voulu, pensé et formé en vue de l'explication française, est exactement au point aujourd'hui.

Vinet a été suivi chez nous. Pour ne parler que d'hier, rappelons les études de Maurice Millioud sur le style des grands écrivains français, les bons petits manuels de M. Duchosal : *Exercices de lecture expliquée*, et la série de leçons-types sur l'explication française données aux maîtres secondaires vaudois en 1923 sous les auspices du Département de l'instruction publique.

Qu'entend-on au juste aujourd'hui par *lecture expliquée* ? Ecoutez ces lignes : « 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 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 » (c'est-à-dire dans toutes les nuances des idées). Qui parle ainsi ? Qui donne cette excellente définition de la lecture expliquée ? Je vous le donne en cent : c'est La Bruyère ! Tout est dit sur la lecture expliquée depuis 246 ans que La Bruyère a écrit, et qu'il a pensé.

« Expliquer, dit Rudler, c'est rendre compte d'un texte, c'est-à-dire le comprendre et le juger dans son esprit et dans sa lettre, dans son ensemble, ses parties et son détail, intégralement. »

Le latin *explicare* signifie bien *déployer*, déplier ce qui était plié ou replié. Expliquer un texte, c'est donc « l'ouvrir », l'analyser, le démonter, le réduire à ses grandes et à ses minuscules parties ; en saisir la pensée, l'agencement, le coloris ; le fond et la forme ; l'idée et le style. Cela suppose chaque fois un effort ; et c'est justement ce qui en fait la valeur. Lanson parle d'une lutte avec le texte, et Rudler, d'un corps à corps.

Méthode scientifique, expérimentale, en ce sens qu'on s'attache au *fait* littéraire, pris, si je puis dire, « sur le fait » ; méthode historique aussi, en ce sens que l'explication juge un auteur selon son temps, sa société, son tempérament. L'admiration, dit Renan, doit être historique sous peine d'être aveugle.

Retour aux faits, retour aux textes, retour aux sources : c'est probité, c'est sûreté. C'est bien là le meilleur de l'esprit de notre temps. Une méthode qui travaille sur le vif ne peut qu'être vivante.

Sa place dans l'enseignement du français est très grande. Elle en pénètre toutes les disciplines, si elle ne les domine pas toutes déjà :

le *texte* pour le *mot* (pour le vocabulaire : qu'est-ce qu'un mot cueilli loin de son contexte ? un mot sans vie, donc sans profit) ;

le texte pour la *phrase* (pour la grammaire : les textes montrent le jeu vivant des règles, qui suit le jeu des idées) ;

le texte pour l'*analyse* (grammaticale, logique, étymologique, littéraire : style et rhétorique) ;

le texte pour l'*orthographe* ;

le texte pour la *récitation*, la *diction* ;

le texte enfin pour la *composition*, l'*élocution* ;

le texte encore et toujours — comme le *poumon* pour Toinette —, l'*analyse* pour la *synthèse*, la *décomposition* pour la *composition* ; *démolir* pour *reconstruire* : méthode discutable ailleurs, excellente en littérature.

La lecture expliquée, c'est le centre, le cœur de l'enseignement du français.

Exercice délicat et difficile. Il y faut de l'intelligence, de la culture, du sentiment, de l'imagination, l'expérience de la vie, du goût, et plus encore du goût à l'ouvrage.

Pas de méthode unique. Chaque maître combine la sienne, selon son tempérament, selon les textes, et surtout selon ses élèves. L'explication d'un texte à des étudiants ou à des collégiens sera bien différente, sinon dans son principe, du moins dans son choix et son développement ; l'étudiant sait écouter, le gymnasien s'y essaie, le collégien, lui, doit parler, participer sans cesse à l'explication. Cela entraîne donc bien des nuances.

Ecartons d'abord quelques fausses méthodes d'explication :

a) celle du « cavalier seul », surtout dans les collèges. Une explication monologuée par le professeur, si brillante soit-elle, ne portera jamais ; elle ahurira ou indisciplinera ses élèves.

b) la lecture-prétexte à vocabulaire incohérent : on « pique » ici et là, au hasard, certains mots qu'on explique.

c) la lecture-prétexte à seule grammaire, à seule étymologie, ou à leçon de choses, d'histoire ou de géographie.

d) la lecture « paraphrase » : commentaire verbeux qui redit en plus long ce que le texte dit en plus court.

Avertis de ces erreurs, nous nous en tiendrons à la méthode qui semble être commune à ceux qui ont fait leurs expériences et obtenu des résultats.

L'explication d'un texte ne s'improvise pas, elle exige même un gros travail. Il y a deux étapes : I. *La préparation de l'explication*. II. *Sa composition*.

Pour la préparation il y a des outils plutôt qu'une méthode : dictionnaires, grammaires ; des recherches sont nécessaires en histoire, en traits de mœurs, pour la langue, le style, la prosodie, la versification, etc. En un mot, il faudra rechercher tout ce qui éclaire le texte, en son fond et en sa forme, et surtout il faudra une méditation soutenue de ce texte, et des essais répétés de lecture expressive.

Si le temps dont on dispose est limité — et c'est toujours le cas ! — il y a d'excellents manuels fournissant la plupart des matériaux utiles : les *Sarthou*, les *Roustan*, les *Desgranges*, et beaucoup d'autres. Les éditions annotées des œuvres, des pièces de théâtre sont précieuses ; ainsi les éditions *Crouzet*, très riches en notes et en gravures, et suggérant beaucoup pour l'explication, sont excellentes... pour les maîtres — et non pour les élèves (le trop de notes au bas des pages coupe aux élèves le plaisir de la découverte, enraie leur effort).

Puiser à toutes sources utiles, animer peu à peu chaque pensée et chaque terme du texte, atteindre la transparence et la vie, le posséder enfin.

On est prêt alors à composer l'explication. La composer, c'est en gros ceci : *définir, analyser, apprécier* ; en détail — le développement étant proportionné à l'âge et à l'intelligence des élèves, comme au temps dont on dispose — ce sera :

I. Une *introduction*, qui situe le texte dans son époque et dans l'œuvre de son auteur, dans son œuvre générale, puis dans son œuvre particulière. Elle montrera les attaches du texte. Elle sera brève, ne visant qu'à éclairer « les abords » du texte, tout en éperonnant l'intérêt des élèves. Elle réveillera, réunira leurs connaissances éparses sur l'auteur et le sujet. Les renseignements donnés seront vivants, pittoresques : souvenirs, images, comparaisons, voire caricatures, tout ce qui amorce le texte, en donne l'appétit.

Ainsi pour les *Iambes* d'*André Chénier*, ne pas manquer d'évoquer la prison de St-Lazare et la manière furtive dont le poète composait ces vers tragiques, inscrivant les noms propres en lettres grecques ou en abrégés prudents, et comment il les passait aux siens sur d'étroites listes de papier glissées dans son linge sale.

II. *La lecture par le maître* est capitale. Le maître lira en artiste ; il animera le texte, le « remettra sur pattes », lui rendra la vie et le charme. Il joindra le geste à la parole, surtout s'il a affaire à de jeunes élèves. Il doit faire agir son texte, sinon c'est le trahir. Il faut faire impression, allumer l'intérêt, toucher l'intelligence et le sentiment, éveiller l'émotion littéraire, tant il est vrai que la lecture du texte est déjà l'explication en raccourci.

III. Quand on s'est assuré que le texte a pris vie pour les élèves, on passe à l'*explication proprement dite* — l'ensemble d'abord, puis le détail.

On procède par questions, par suggestions ; on fait trouver le plus possible, allant en principe du général au particulier, de l'idée au mot, du fond à la forme ; mais quelquefois aussi en sens inverse, selon la rencontre.

On fixe d'abord le genre littéraire auquel le texte se rattache (description ? portrait ? récit ? lettre ? dialogue ? dissertation ? genre épique ? lyrique ? satirique ? oratoire ? etc.) et en même temps son sujet : l'idée, le sentiment, le fait dominants. On précise ainsi d'emblée le fond

et la forme dans leur aspect principal et leur liaison profonde.

On relève le plan du développement.

Puis on passe au détail de l'explication. On reprend tout le texte, « ligne par ligne, mot par mot ». L'explication devient littérale. Elle ne s'attache cependant qu'à ce qui est utile et concourt à l'éclaircissement du sens général : on choisit et on précise.

On suit le fil du texte, et peu importe à ce moment de mêler les remarques touchant le fond et la forme : syntaxe, pensée, vocabulaire, sentiment, images, rythme, style, etc. Si elles sont justes et vivantes, elles se reclasseront d'elles-mêmes à la conclusion. En attendant le texte est là qui les unit, les relie ; il y a même à les prendre dans l'ordre de leur rencontre le plaisir de la variété.

Un des ressorts de l'intérêt, c'est l'actualité. Trouver, si l'on peut, le point de contact vivant entre le texte, entre l'auteur et l'élève, supprimer l'illusion de la distance, du passé, « traduire » le texte dans l'expérience de l'élève. Il ne faut pas craindre d'être hardi : force est bien d'aller chercher l'élève où il est, et où le texte peut parfaitement aller (s'il a de la valeur) — à la condition de rester dans la vraisemblance, bien entendu.

Notons en passant que l'explication précisant une idée ou un sentiment aura volontiers un effet moral, par la clarté qu'elle mettra dans l'esprit et la conscience.

L'explication des *mots* vise au sens exact et vivant. L'habitude de définir développe l'esprit. Nos petits Vaudois, qui répondent volontiers qu'une chaise « c'est quand on s'assied », en ont besoin plus que personne. Ils ne comprendront pas leur texte, s'ils ne définissent pas les mots. Une définition minutieuse et circonstanciée s'impose parfois ; mais le plus souvent, et pour éviter l'ennui, il suffit de les habituer à définir un mot par son synonyme le plus voisin.

L'étymologie sera précieuse. On saisira avidement l'occasion de faire sentir, de faire jaillir la vie des mots. En remon-

tant à leur source, on fera constater cette chose précieuse que les mots sont jeunes dans les vieux auteurs et vieux dans les auteurs contemporains.

On notera la richesse ou la pauvreté d'un vocabulaire, sa simplicité ou sa prétention, sa précision ou son vague, son choix pittoresque ou logique ; on soulignera la structure de la phrase, les tours du style, les figures, les rythmes. Tous procédés seront saisis, signalés dans leur choix, leur fréquence.

L'explication de l'ensemble et du détail aboutira à une conclusion rapide, un jugement sur le fond et la forme du texte analysé.

IV. L'élève, ayant saisi et *conclu*, va poursuivre sa réaction par le *compte rendu* du texte, fait de bouche ; compte rendu tantôt concis pour noter l'essentiel, — tantôt développé, et marquant le liaison des idées et, si possible, le pittoresque de leur expression.

V. Enfin *la lecture par l'élève* : elle a chance à ce moment, tout étant expliqué, d'être meilleure, et tant soit peu expressive.

VI. *Verba volant, scripta manent*. Nous croyons indispensable de fixer quelque chose au moins de toute l'explication dans un cahier, un cahier qui est conservé avec soin et enrichi avec méthode pendant les deux ou trois ans que l'élève travaille avec son maître, cahier auquel l'élève a constamment recours.

On pourra prendre, par exemple, un cahier assez fort et divisé en trois parties : I. *Vocabulaire et grammaire*. II. *Notes de style* (rhétorique). III. *Notes de littérature*. On loge au fur et à mesure dans chacun de ces « tiroirs » les notions acquises. Le tiroir I est d'emblée divisé lui-même en quatre parties : Définition. Invention. Disposition. Elocution, et chaque remarque touchant le fond ou la forme est aussitôt casée en son endroit. De même le tiroir III est subdivisé en 5 parties : Moyen âge, XVI^{me} siècle, XVII^{me} siècle, XVIII^{me} siècle, XIX^{me} siècle. Chacune d'elles comprend : a) 4 pages

pour un tableau général de l'époque ou du siècle (rédigé à la fin du cours par l'élève), b) de nombreuses pages avec cette mention : *textes lus*. On y inscrit, après chaque lecture expliquée, des notes, courtes ou détaillées, sur le texte étudié. L'avantage est de classer d'emblée les textes par siècles, d'éviter ainsi les confusions habituelles, et de tirer, un ou deux ans après, une conclusion toute naturelle sur le siècle, dont on a lu et analysé de nombreux textes, conclusion qui constitue le tableau général indiqué plus haut (sous lettre a).

Simple suggestion, au reste. L'essentiel est de ne pas laisser s'envoler tout dans le vent.

Il est temps de conclure.

L'exercice de la lecture expliquée, ainsi entendu et pratiqué, dosé du plus au moins suivant l'âge et l'esprit des élèves, est le plus fécond des exercices. Il met en jeu toutes les facultés de l'enfant, et il a ce principal mérite de supprimer tout intermédiaire entre le grand écrivain et l'élève, d'établir entre eux, par la voie des beaux textes (les seuls utiles du reste), un contact prolongé et actif. La source vaut toujours mieux que tout le reste. Le faible s'y fortifie, et le fort va droit au travail créateur.

Camille DUDAN.
