

371.3
L5791h
1944
v.3

FRÈRE LÉON,

PÉDAGOGIQUES, PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE
AGRÉE DES FRÈRES MARISTES, ARLON.

HORS DES SENTIERS BATTUS

ESSAI DE MÉTHODOLOGIE NOUVELLE

III

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE

DEUXIÈME PARTIE

Contenant la méthodologie de l'étude du milieu,
de la lecture et de la langue maternelle.



FRÈRES MARISTES

Librairie GRANGER FRÈRES, Limitée
MONTRÉAL



Bibliothèque
nationale

Québec

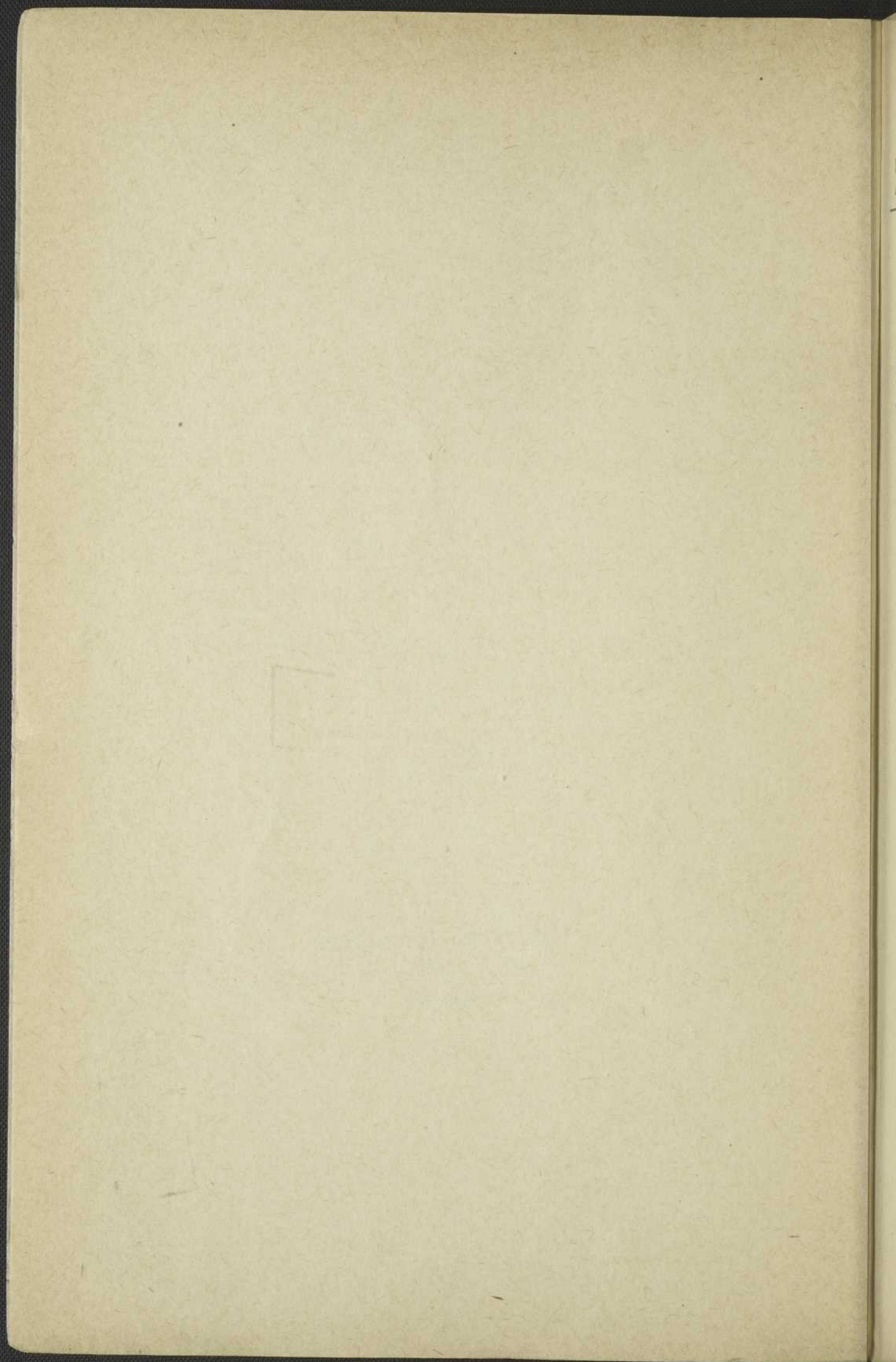


371

III

HORS DES SENTIERS BATTUS

Ecole Normale Ignace-Bourget
465 est Mont-Royal
Montréal



FRÈRE LÉON,

DOCTEUR EN SCIENCES PÉDAGOGIQUES, PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE
A L'ÉCOLE NORMALE AGRÉÉE DES FRÈRES MARISTES, ARLON.

HORS DES SENTIERS BATTUS

ESSAI DE MÉTHODOLOGIE NOUVELLE

III

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE

DEUXIÈME PARTIE

Contenant la méthodologie de l'étude du milieu,
de la lecture et de la langue maternelle.

RÉIMPRESSION CANADIENNE



École Normale Ignace-Bourget
465 est Mont-Royal
Montréal

FRÈRES MARISTES

Librairie GRANGER FRÈRES, Limitée
MONTRÉAL

371.3

L551h

8067

NIHIL OBSTAT

F. Questiaux, l. c.

IMPRIMATUR

A. Collard, v. g.

Namur, 31 mars 1936.

Cum permissu Superiorum.

Tous droits réservés.

Imprimé au Canada.

Printed in Canada.

371.3

L5791h

1944

n. 3

AVANT-PROPOS

Le personnel enseignant déjà en fonction, formé d'après les principes traditionnels et habitué à la méthodologie ancienne est quelque peu désarmé en ce moment. Il entend parler de méthodes nouvelles, d'école active, de centres d'intérêt, de globalisme, de pédocentrisme, de self-government, de bien d'autres choses encore... Il se demande ce que signifient au juste ces termes exotiques et se console d'habitude en se disant : « Bah ! il s'agit encore d'une de ces marottes de ministre ou d'inspecteur..., ça passera comme les autres nouveautés que j'ai vues éclore, fleurir un moment et mourir de leur belle mort... »

Il faut bien dire que cette fois le vieux maître se trompe; il s'agit d'une crise en profondeur, d'une réorganisation qui prendra du temps mais qui durera. Les méthodes actives feront feu qui dure... Sans doute elles sont parfois radicales dans leurs exigences, mais les théories extrémistes tomberont pour laisser après elles un renouveau de jeunesse et de vigueur.

Cette fois, il ne s'agit plus de procédés et de trucs dictés par la routine ou la bonne vieille expérience,... il s'agit d'un apport basé sur des recherches scientifiques. Biologistes, psychologues, didacticiens apportent à l'homme d'école les résultats de leurs persévérants labeurs et l'invitent à prendre contact avec eux. Et l'homme d'école a bonne volonté; il est toujours prêt à faire plus et à faire mieux. Il constate que tout n'est pas parfait dans ses méthodes éducatives.

Malheureusement, il y a là un passé qui le tient. Les vieux principes ont grandi avec lui; ils se sont renforcés d'habitudes et de routines, et il est si doux de croire conforme à l'expérience ce qui est conforme à ses désirs intimes. Il faudrait secouer ce lourd héritage; il faudrait remettre sur le métier quelques vieilles pratiques, il faudrait s'informer, se documenter, reprendre goût à l'étude et faire en tout ou en partie machine en arrière...

Et la question se pose: l'instituteur qui fonctionne depuis cinq, dix ou quinze ans, peut-il évoluer ? Peut-il s'intercaler dans le courant et le suivre ?

Ma réponse est nette et j'affirme bien haut que notre personnel enseignant actuel est capable de pareille évolution. Il est à même de revenir sur ses pas et de prendre une autre route, c'est-à-dire, de s'assimiler les méthodes nouvelles et de les mettre en pratique.

Mais j'affirme aussi en même temps que ce serait une erreur, une folie, de vouloir brusquer les choses. Pas de révolution qui brise et abat, mais une évolution qui régénère et féconde ! ... Et pour cela il faut du temps, il faut une assimilation lente, longue et continue. Ce n'est que petit à petit qu'un homme change ses habitudes de penser et y adapte ses manières de faire. Et de même qu'un chef d'armée a l'intuition du moment où il peut passer à l'offensive, de même un éducateur sérieux, qui s'est pénétré des idées nouvelles, sent que l'heure est venue de les appliquer pratiquement.

Un maître qui suit le mouvement pédagogique, qui lit, qui s'informe et se documente, ce maître finira tôt ou tard par transformer son enseignement. Il éprouvera un jour le besoin d'être plus vivant, plus profond, moins verbaliste. ... Oui, l'éducateur de nos écoles traditionnelles peut arriver à s'adapter aux méthodes nouvelles, mais il faut le temps. Exiger des réformes du jour au lendemain serait dangereux; les imposer de haut serait tout aussi néfaste. Il serait absurde de mettre entre les mains d'un homme un outil dont il ne connaît pas le maniement.

C'est dans le but de faciliter cette connaissance et ce maniement que nous avons écrit ces pages. Elles sont la suite de notre « Essai de méthodologie spéciale ». Elles contiennent des suggestions relatives à l'étude du milieu, ainsi que la méthodologie de la lecture et de la langue maternelle.

Pas plus que dans nos deux volumes précédents, nous n'avons la prétention d'avoir tout dit et tout éclairci. Nous avons simplement voulu faciliter une prise de contact, suggérer une mise en oeuvre et lancer sur la voie de l'école active.

ARLON, MARS 1936.

CHAPITRE I.

L'ÉTUDE DU MILIEU PAR L'OBSERVATION.

I. NÉCESSITÉ DE L'OBSERVER.

Origine de l'idée.

« Rien n'est dans l'intelligence qui n'y soit entré par les sens », répète-t-on depuis Aristote et saint Thomas. « Il faut mettre l'enfant en contact direct et personnel avec la nature, il faut aller du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, de ce qui est proche et tombe immédiatement sous les sens à ce qui est plus lointain et ne se laisse pas observer directement », ... voilà des aphorismes que prône toute saine pédagogie et que pratique depuis toujours le maître qui comprend sainement les choses.

Tout notre matériel de perceptions et d'images, tout ce que l'intellect amasse d'idées, tout ce que le jugement affirme ou nie, tout ce que le raisonnement induit ou transforme trouve son origine et son point de départ dans le travail des sens. Ceux-ci constituent comme autant de portes d'entrée par lesquelles le monde extérieur pénètre en nous pour s'intellectualiser et s'abstraire. Pas de sens, pas d'idées; pas d'observations réelles, pas de connaissances véritables ! Même les concepts les plus dégagés de matérialité ne nous viennent que par analogie avec ce qui est plus accessible, parce que plus concret et plus spécifiquement humain.

Il en est ainsi pour l'homme fait; il en est ainsi surtout pour l'enfant.

La pédagogie nouvelle s'est donné comme principe de base de
Partir du réel. se mettre au niveau de l'élève, de s'adapter à ses capacités de concevoir et de penser, de faire de l'enfant lui-même, de sa sphère d'activités et d'intérêts, le centre et le point de départ de toute

la formation. C'est de ce bienfaisant principe que s'inspirent depuis plusieurs années les travaux de conférence imposés aux membres du personnel enseignant dans notre pays. Et c'est sur ce même principe encore que se base la circulaire ministérielle du 15 juin 1935, lorsqu'elle prescrit d'étudier le milieu par des exercices d'observation.

II. EN QUOI CE MILIEU CONSISTE.

Ce milieu est quelque chose de vaste et de relativement indéterminé. C'est tout ce qui entoure l'enfant, tout ce qui lui tombe sous les sens, tout ce qui exerce quelque influence sur sa conduite

Milieu physique. morale ou sociale. Ce milieu est tout d'abord d'ordre physique: c'est le sol natal, le lieu où l'enfant s'est ouvert à la vie, où il a pris son premier contact avec le monde extérieur, où les choses du dehors se sont imposées à sa conscience et où chaque jour qui s'écoule est pour lui l'occasion de nouvelles conquêtes sur l'inconnu. Il y a là un paysage matériel: la maison paternelle, les bâtiments d'alentour, la rue et le hameau, le clocher, l'école, la grand'place, le cimetière, le château;... il y a la colline, la vallée, la carrière, les bois, les prairies, la campagne...; il y a les hommes, les animaux et les plantes...; il y a le soleil, la lune, les étoiles, les nuages, le firmament...; il y a les conditions atmosphériques et climatiques, il y a la pluie et le vent, la neige et la gelée, la chaleur et le froid...; il y a mille autres choses encore, physiques et sensibles, qui constituent à chaque instant l'horizon matériel de l'élève de nos écoles et influencent son comportement journalier.

Mais il y a plus que ce milieu purement physique et matériel.

Milieu spirituel. L'enfant n'est pas un être froidement objectif: il imprègne les choses de subjectivité, il leur donne une valeur personnelle, les revêt de formes et de couleurs, leur prête ses sentiments propres et les considère dans ses relations avec son moi spirituel. Ces objets qui l'entourent agissent sur son corps, certes, mais ils agissent encore et surtout sur son âme. Il les aime ou les déteste, s'en sert avec plaisir ou les repousse avec dédain, s'en approche ou s'en éloigne suivant le jeu des intérêts du moment... En toutes sortes de circonstances, heureuses ou malheureuses, agréables ou pénibles, il a à compter avec eux et doit chaque jour y adapter sa vie.

Au delà et au dessus du paysage matériel, il y a le paysage et le milieu spirituels; il y a l'immense région des valeurs subjectives les plus diverses et les plus intimes, valeurs d'ordre intellectuel et moral, linguistique, religieux, social, politique, etc. Il y a ce que les Allemands appellent le « heimat », la petite patrie, le chez soi, le « at home », comme dirait l'Anglais. Il y a le coin de terre que l'on considère et s'arroge comme sien, parce qu'il est la patrie de l'âme, parce qu'il est une conquête de l'esprit, parce qu'il sert de point d'attache aux fibres les plus intimes du cœur. C'est la nature sans doute, la terre si nourricière et si bonne, mais c'est la nature pénétrée de notre moi individuel, c'est la terre de nos affections et de nos pensées, c'est cet ensemble complexe, fait de matière et d'esprit, qui sert de norme à notre conception des choses.

« Chez nous », dit-on quand on est en pays étranger, « chez nous, on fait telle chose »... « Chez nous, on dit de telle manière »... « C'est plus grand ou plus petit... », il fait plus chaud ou plus froid, c'est plus haut ou plus bas, ça va plus vite ou ça dure plus longtemps que chez nous »... Ah ! ce « chez nous »..., qu'il renferme d'idées et de sentiments, de réalités vécues et de virtualités profondes !... Ce « chez nous » que l'enfant se crée lui-même un peu plus chaque jour, et qu'à chaque instant il teint davantage de sa personnalité propre... ce « chez nous » que l'homme fait emporter avec lui et qu'il prend inconsciemment comme terme de comparaison à tout ce qu'il voit ailleurs..., ce « chez nous », c'est quelque chose de personnel et d'intime, de mystérieusement profond et d'éminemment suggestif. Il y a là tout un monde de valeurs spirituelles qui ont façonné l'âme et lui ont laissé leur empreinte... Il y a la famille et la société, les habitudes de vie, les mœurs, les coutumes, les relations d'amitié ou d'affaires... Il y a l'agriculture et l'industrie, il y a les voies de communication et le commerce local, la manière de s'habiller et de se nourrir. Il y a le passé et le présent, la tradition et le progrès, les sympathies et les répugnances, les manières de dire et de penser, de se réjouir et de s'affliger... Il y a les vieux préjugés et le bon sens collectif, l'esprit de caste et les mœurs politiques, les vertus ancestrales et les vices héréditaires... Il y a mille autres choses encore attachées à la terre et à ses habitants et qui, toutes ensemble constituent ce qu'on appelle le « heimat », la région, le milieu local...

III. ÉTUDE DU MILIEU.

Observer

le milieu.

Et c'est ce milieu, fait de tant de choses à la fois matérielles et spirituelles, disparates de nature mais unies dans l'espace, que la circulaire ministérielle du 15 juin 1935 propose de faire observer par l'enfant. C'est cette vie locale et régionale qu'on veut prendre comme point de départ et centre des études dans les quatre premières années de l'école primaire. C'est tout cela que l'instituteur s'efforcera de faire venir à l'avant-plan de la conscience enfantine, afin que, par le moyen des choses qui l'entourent et qui sont siennes à tant de titres, l'élève pense et réfléchisse, acquière des idées et les exprime. Ce qui est à l'horizon de l'enfant, ce qui fait partie intime de sa vie deviendra le point de départ et de comparaison, d'attache et de ralliement pour ce qui est absent et lointain. Du moment présent on remontera dans le passé; de l'espace restreint on s'élancera dans l'immense univers; du sensiblement vu et connu on ira au plus intellectuel et au plus difficile à saisir.

Pourquoi

l'observer.

Et l'on aura raison de le faire !... Ce monde étroit constitué par le milieu local est l'image du monde tout entier. Le ruisseau et la colline représentent le fleuve et la montagne; la famille et la commune sont en petit ce que la société et l'Etat sont en grand; les événements que relate le journal ou même ceux dont l'enfant est témoin constituent, au moins en réduction, l'image de l'histoire nationale... Et ainsi, les divers aspects que prend tour à tour ce milieu introduisent insensiblement l'élève dans les divers domaines scientifiques et moraux, qui constituent le programme scolaire. Considère-t-on ce milieu dans l'espace, songe-t-on au sol, aux accidents qu'il présente ou aux produits qui sortent de son sein, on pénètre dans la science géographique. Envisage-t-on ce milieu dans le temps, s'occupe-t-on des faits dont il fut le témoin dans un passé proche ou lointain, voilà que se déroule tout un morceau de la trame historique. Veut-on se tourner vers les plantes et les animaux qui vivent sur le sol natal et y trouvent leur subsistance, la botanique et la zoologie surgissent. De l'observation du sensible, l'esprit remonte à la pensée abstraite, laquelle s'exprime de vive voix ou par écrit, et nous voici d'emblée dans les exercices qui perfectionnent le langage verbal ou graphique.

Et puisque l'élève voit et entend par lui-même, puisqu'il y a des réalités à la base de sa pensée, les notions qu'il acquiert seront personnelles et constitueront autant de solides points d'appui pour ses abstractions ultérieures. Il parlera parce qu'il aura quelque chose à dire et il écrira ce qu'il aura vraiment pensé.

De plus, comme nous l'avons dit plus haut, ce matériel immédiatement présent n'est pas froidement objectif.

Intérêt. L'élève s'en sert volontiers parce qu'il le trouve à son niveau, parce que ce matériel agit à chaque instant sur son âme, parce que son cœur s'y rattache par d'innombrables liens affectifs. Ces liens ont une grande valeur en éducation; ils font surgir l'intérêt et provoquent l'effort, deux facteurs indispensables au succès. Toutes ces choses qui entourent l'enfant, excitent sa curiosité et influencent sa vie, constituent autant d'objets sur lesquels se concentre une affectivité qui facilite la tâche de la mémoire et de l'intelligence.

Il est donc relativement aisé et hautement recommandable de faire des choses du milieu autant de points sur lesquels s'exercera l'observation et comme autant de centres autour desquels rayonneront les exercices scolaires.

Comme nous l'avons constaté ci-dessus, ce milieu est infiniment riche et divers; ses ressources éducatives sont inépuisables. Si pauvre et si dépourvue que paraisse la région habitée, le « heimat » de l'enfant, il y existe des particularités de toute nature que peut exploiter l'instituteur pour en faire la base des notions qu'il enseigne. Le moindre brin d'herbe, le plus petit insecte, la pierre du chemin et l'arbre de la route, l'eau du ruisseau et le sable de la carrière peuvent donner lieu à de multiples exercices d'observation et de pensée, suivis d'autant d'occasions de s'exprimer par la parole, la rédaction, le dessin ou les réalisations manuelles.

Que l'enseignement exploite donc cette riche mine de documentation, cette source intarissable d'intérêt et de vie !... Qu'il cesse de présenter à l'enfant des « natures mortes », des formules creuses, des mots qui ne disent rien... et qu'il aille résolument vers ce qui provoque la curiosité et entraîne à l'effort !

IV. LE MILIEU DANS SES RAPPORTS AVEC LES AUTRES BRANCHES.

1. ÉDUCATION RELIGIEUSE.

Idee générale.

Nous avons dit ce qu'il faut entendre par ce milieu que la circulaire ministérielle du 15 juin 1935 invite à explorer; nous avons vu la nécessité de cette exploration et montré que le « heimat » peut devenir aisément un point de départ de nombreux exercices scolaires menant directement à l'instruction.

Les lignes qui suivent ont pour but d'indiquer d'une manière plus concrète et plus immédiatement pratique ce qu'il est possible de faire dans ce domaine, ce qu'une « heimatschule » bien conçue peut réaliser. Nous entrerons dans les détails des événements et des choses. Pour des raisons d'ordre et de clarté, les branches seront prises les unes après les autres, mais dans la pratique scolaire, un exercice d'observation quelconque doit devenir matière à toute une série de travaux se rattachant à toutes les matières à voir. C'est dire que la méthode des centres d'intérêts doit largement entrer en jeu et provoquer l'activité des élèves dans toutes les directions possibles chaque fois que des observations ont été réalisées.

Jésus et le milieu.

En religion, il faut partir des occupations de l'enfant, de son expérience quotidienne, de faits vécus ou narrés, de ce qui lui est familier et connu, du milieu en un mot, sous peine de ne faire apprendre que des mots et des formules. Notre-Seigneur nous en donne admirablement l'exemple. Tout lui devient symbole, tout lui est occasion de partir d'en bas pour monter aux vérités abstraites. Toujours il parle d'abord de ce qui est immédiatement accessible aux sens et à l'imagination... Il profite de l'eau que vient puiser la Samaritaine, du figuier qu'il voit stérile, de l'habitude qu'ont les ouvriers de se rendre sur la place publique pour être engagés... Il enseigne le respect de la maison de Dieu au moment où des marchands la profanent. Publicains et Pharisiens se méprisent et se détestent... Cette opposition de castes sociales donne lieu à une admirable parabole suivie de la plus sublime leçon sur l'humilité dans la prière. Une autre scène se passe dans ce même temple: c'est celle de la pauvre veuve qui donne de son

nécessaire, alors que d'autres ne mettent que leur superflu... Bien vite le Christ s'empare de ce concret immédiat et en tire une haute leçon morale.

Et il en agit ainsi pendant tout le cours de sa vie d'enseignement. Il parle des filets et des poissons : ses Apôtres deviendront des « pêcheurs d'hommes »... des marchands de perles, de la femme qui fait son pain, du vigneron qui bâtit une tour, de l'homme qui loue des ouvriers..., bref des occupations courantes chez le peuple qu'il instruit. Il connaît les habitudes du pays, les préjugés populaires, les haines de classes et de races, les conceptions ancestrales de la Loi, les interprétations mesquines du moment, bref le milieu historique, social et religieux dans lequel il déploie chaque jour son activité sublime... Et il l'exploite de la plus merveilleuse façon...

L'enfant et le milieu. L'instituteur-catéchiste, l'homme au cœur d'apôtre profite de cette leçon de pédagogie vivante et profonde que lui donne son divin Maître. Ses élèves aussi vivent dans un milieu fait d'éléments complexes et divers, d'ordre physique et moral, intellectuel et religieux... Chez eux aussi il y a des riches et des pauvres, des patrons et des ouvriers, des antipathies et des préjugés... Et chez eux encore il y a des plantes et des animaux, des champs qu'on laboure et des arbres qui produisent... Partout il y a des veuves et des orphelins, des artisans honnêtes et des commerçants exploiters, des justes qui souffrent et des pécheurs qui jouissent... Et l'enfant est témoin de toutes ces choses; il les connaît et les entend apprécier, il les sent et les vit, les imite ou les abhorre...

Choses défendues. Il y a tel marchand de lait qui vient de se voir dresser procès-verbal; il y a tel fermier qui falsifie son beurre, tel boulanger qui trompe sa clientèle... Belles occasions d'enseigner la justice et la probité au moment où de pareils faits viennent de subir une condamnation publique. Dans tous les milieux il y a des expressions grossières ou blasphématoires, des manières de parler choquantes ou équivoques, des gestes peu décents et des appellations inconvenantes... Les enfants s'en servent et les répètent, inconsciemment d'ordinaire... Le maître ne les ignore pas; il les entend peut-être... Son devoir est d'intervenir, de défendre et de stigmatiser.

Il y a des habitudes vicieuses invétérées; ce sont de vraies maladies morales, endémiques et chroniques, qui entachent parfois les mœurs les plus chrétiennes et les mentalités les mieux pensantes. « Il faut s'amuser un bon coup de temps en temps », dit-on. « Bah ! il n'y a pas kermesse tous les jours » !... Et tout devient permis; les intempérances les plus grossières commises à ce moment sont quasi de bon ton; les disputes et les rixes se pardonnent d'elles-mêmes;... on dirait que les obligations du Décalogue sont suspendues pour le village en ces nuits de liesse... Les enfants n'ignorent pas ces hontes et le maître s'élèvera vigoureusement contre elles en maintenant bien haut les droits de Dieu et de la morale.

Habitudes vicieuses.

En face de ces coutumes païennes, il y a les habitudes religieuses. Elles aussi, elles surtout doivent servir de points de départ à l'éducation chrétienne. Ces habitudes sont innombrables et diverses; elles varient de village à village sinon de famille à famille. Dans tel foyer, on fait la prière en commun: avant et après les repas, le matin et le soir, à des moments graves et difficiles... Dans tel autre, les enfants demandent la bénédiction des parents et se signent d'eau bénite avant de se rendre au lit... Dans beaucoup de maisons, on allume des cierges quand éclate un orage; on plante du buis béni dans les champs, le dimanche des Rameaux; on fait le signe de croix en se mettant au travail. Et puis, on porte le chapelet, le scapulaire, la médaille de Marie; on fait ensemble le mois de mai ou le mois du Rosaire, on se rend en pèlerinage à Lourdes ou à Montaigu, ou plus simplement, à la pauvre chapelle du village... On a toujours fait ainsi, depuis des années, des générations peut-être. Pour rien au monde on ne voudrait y manquer... Le maître désireux de faire servir Dieu et aimer Marie se fera un devoir de proposer à l'imitation des élèves ces exemples vivants de piété et de foi qu'ils ont chaque jour sous les yeux. Il s'en servira avec empressement pour introduire les leçons sur la prière, la dévotion à la Sainte Vierge, l'usage des sacramentaux, etc.

Habitudes religieuses.

Et puis, il y a les actes religieux auxquels participe la paroisse entière. Il y a la messe, les vêpres, le salut du Saint-Sacrement... il y a l'Adoration perpétuelle, la Communion privée ou solennelle,

La liturgie.

le service pour les défunts... il y a la Mission, les processions, les Rogations, les cérémonies de la Semaine Sainte, la liturgie tout entière... C'est là qu'il y a des observations à faire !... C'est là que l'imagination, la pensée, et le cœur de l'enfant peuvent se donner libre carrière. Que l'éducateur y prépare ses élèves !

« L'on ne voit bien que ce que l'on prévoit » fut-il dit. Que le maître assiste à ces exercices religieux, qu'il y conduise les enfants et qu'il dirige leur activité pendant que les cérémonies se déroulent. Bien observées et vivement senties, toutes ces choses auxquelles l'élève a participé deviendront d'excellents centres d'intérêt. Autour de ces centres se grouperont les explications du catéchisme et les exercices de langue... Rien n'empêche d'y appliquer le dessin de mémoire et les constructions manuelles.

A côté de ces cérémonies officielles et directement liturgiques que l'Eglise célèbre partout, il y a des pratiques plus locales, à tendance parfois mi-religieuse et mi-profane, où le folklore a sa bonne part, mais où se manifeste néanmoins la foi simple et naïve du peuple. Dans telle localité, on fait sept fois le tour extérieur de l'église et l'on prie sainte Apolline d'être préservé des maux de dents. Dans telle autre existe le « Tour de saint Roch » : dès quatre heures du matin, l'on porte processionnellement la statue de saint Roch et l'on marche, six heures durant, aux limites de la commune... Et cela pour accomplir un acte de reconnaissance à l'égard du bon Saint qui préserva les habitants de la peste... Telle paroisse fait à date fixe son pèlerinage à une Vierge miraculeuse; telle autre se rend en groupes compacts au cimetière le soir de Toussaint... Et puis, il y a des bénédictions diverses: de la mer et des navires, des chevaux à la Saint-Eloi, des meutes à la Saint-Hubert, il y a celle de saint Blaise contre les maux de gorge;... il y en a d'autres encore suivant les lieux et les saisons, les souvenirs historiques ou la situation géographique du milieu où ces choses se passent.

Certaines coutumes remontent à l'antiquité païenne et l'Eglise leur a donné un sens chrétien. D'autres sont purement folkloriques ou civiles, mais peuvent être interprétées religieusement: les repas des funérailles, les sonneries de cloches, le gâteau des Rois, la part à Dieu, les feux de Saint-

*Folklore
religieux.*

*Folklore
mi-religieux
mi-profane.*

Jean, l'hommage aux morts de la guerre, aux fusillés ou aux déportés, l'affluence au cimetière à la Toussaint, l'habitude de brûler des cierges, de déposer des fleurs et des couronnes sur les tombes... Il n'y a pas jusqu'aux croyances superstitieuses répandues dans le peuple qui ne puissent servir d'exercice de réflexion et de pensée: L'enfant connaît des histoires de revenants, de sorciers et de sorcières, de sorts jetés sur une étable... Il sait que certaines personnes n'oseraient rien entreprendre le vendredi ou se trouver treize à table ou marcher sur des pailles en croix... que d'autres se munissent d'objets porte-bonheur, d'amulettes, de mascottes, ou sont fatalistes dans leur appréciation de certains événements. Toutes ces choses constituent le milieu spirituel et religieux; le maître ne manquera pas d'en profiter pour mettre au point la véritable doctrine de l'Eglise sur les questions qui s'y rapportent.

Veut-on enseigner la hiérarchie ecclésiastique, parler du gouvernement de l'Eglise, l'on profitera de la mort d'un pape et de l'élection de son successeur, de la visite de l'évêque du diocèse ou de celle du doyen...; on parlera du curé de la paroisse et des prêtres qui l'assistent... Tout cela encore constitue le milieu de l'enfant, le sujet de ses conversations ou de ses lectures, bref son expérience quotidienne.

L'église du village.

Une autre source d'observations — source inépuisable, pourrait-on dire — c'est l'église... l'église et son plan symbolique, ses voûtes et ses colonnes, ses diverses parties, son mobilier, son ornementation..., l'église à l'heure où les fidèles la remplissent ou aux longs moments où elle est plongée dans le silence et la solitude... Que de choses à regarder et à interpréter dans le bâtiment lui-même: sa forme en croix, l'abside et le chœur, la nef centrale et les collatéraux, la tour unique ou les tours géminées, les dépendances directes et les environs immédiats... Que de belles leçons de catéchisme et d'histoire sainte, que de causeries agréables et intéressantes à propos d'observations, dirigées mais personnelles, faites en face des divers autels, des stations du chemin de la croix, des images et des statues des Saints, des confessionnaux, de la chaire de vérité, de certains vitraux, bas-reliefs, fresques ou peintures!... Quelle richesse de symbolisme religieux dans les ornements du prêtre et les vases sacrés!... Et à quelle belle activité d'observation et de pensée tout cela peut donner lieu!...

Si de l'église on passe au cimetière, on y verra la même abondance de constatations à faire et de leçons à prendre... Quelle

Le cimetière. diversité dans la construction des tombes, dans les inscriptions qu'elles portent et les symboles qui les ornent !... Il y a le regret, l'affection, le déchirement des cœurs, la foi en une vie éternelle, l'espoir de se réunir un jour, la résignation à la volonté divine, la confiance en la Providence... Puis il y a la signification profonde de choses peut-être plus frappantes encore : l'image du Christ-Rédempteur, la forme des tombes, la verdure qui les orne, les arbres plantés au champ du repos, le sol où retourne tout ce qui n'est que poussière.

Certaines tombes sont plus intéressantes et plus suggestives ; le maître en profitera pour éloigner du vice et porter à la vertu. A côté d'un riche mausolée, il y a l'humble tertre du pauvre... Près de la tombe d'un octogénaire, il y a celle d'un petit enfant. Voici la sépulture d'un prêtre zélé ou d'un modeste maître d'école... tous deux « ont passé en faisant le bien ». Telle personne versa dans le sein du pauvre, telle autre visitait les malades ou ornait les autels... Voici la dernière demeure d'une catéchiste qui usait ses forces au service de quelques enfants arriérés... ; voici celle d'un homme de bien, cheville ouvrière des œuvres religieuses de la paroisse... Les élèves ont bien connu ces personnes ; ils ont entendu louer leur vertu et en gardent le meilleur souvenir... Ce sont de merveilleux points de départs d'enseignements féconds et d'activités religieuses intenses.

Nous pourrions encore parler des vieux calvaires, des chapelles rustiques, des légendes pieuses..., des souvenirs multiples et divers qui se rattachent à telle image de la Vierge, à telle statue de saint Donat ou de saint Roch..., des origines de telle dévotion, de tel pèlerinage, de telle pratique ancienne, de telle prière qui se dit ou de tel salut qu'on chante... Tout cela, encore une fois, constitue le milieu, tout cela frappe et intéresse, et tout cela est une source inépuisable à laquelle peut venir puiser le maître...

Et si l'on nous demande comment ces choses, ces objets et ces coutumes peuvent servir de points de départ, et de ralliement à l'éducation religieuse, nous dirons qu'il s'agit avant tout de les rendre vivement présents à l'esprit, soit par une parole

Manière d'exploiter.

qui évoque et qui peint, soit surtout par l'observation directe de ce qui entoure l'enfant. Veut-on développer l'amour de la vérité, on prendra sur le vif les faits qui se produisent ou l'on inventera une petite histoire qui les renferme. Voici un élève qui avoue une faute; il aurait pu la cacher sans inconvénient... Ou en voici un autre qui s'excuse ou nie alors qu'il est coupable... Ce sera le moment de louer le premier et de blâmer le second; puis, de mettre en relief la doctrine qui s'adapte à ces faits.

Est-on arrivé à la leçon sur le culte des Saints et de leurs images, il sera avantageux de faire une visite à l'église où à une chapelle toute proche. Un questionnaire bien mené — de préférence sous forme de syllabus à travailler individuellement — conduira à des observations intéressantes sur des statues ou des tableaux. On parlera de bien des choses: le nom du Saint, ses habits, les objets symboliques qu'il tient en main ou qui se trouvent près de lui, les personnes qui l'entourent: enfants, vieillards, pauvres, bourreaux, pécheurs..., l'attitude du Saint, celles des autres personnes, les actions qui se déroulent, le pourquoi et la signification profonde des choses observées, la leçon qui s'en dégage... Puis pourront venir des épisodes de la vie du Saint, les maux contre lesquels on l'invoque, les motifs qui ont fait établir le pèlerinage, les habitudes des pèlerins, l'époque de l'année où ils viennent, etc...

On le voit, la matière ne manque pas; elle est abondante et diverse. Le tout est de s'en servir à bon escient.

2. L'HISTOIRE¹⁾

HEINSTERT.

Rares sont les villages, les localités, les régions, où n'existe plus aucun vestige, de l'une ou l'autre époque de l'histoire de quelque domination étrangère dans le pays. Ici, ce sont les ruines d'un vieux château fort, là les vestiges d'une chaussée ou d'un camp romains; plus loin, une croix dans les champs, ailleurs, un cimetière dans la forêt; dans cette ville, c'est une église remarquable, dans cette autre, un monument célèbre qui rappelle un événement important du passé...

Voici un récit traduit du texte original :

1) La suite de ce chapitre est constitué par des extraits d'un travail collectif exécuté par nos élèves.

« Dans la forêt d'Anlier pas très loin des villages de Heinstert et de Perlé, un endroit est désigné sous le nom de « Klaus » (ermitage), dont l'emplacement est marqué par des débris de pierres et des excavations.

Autrefois s'y élevait un monastère, auquel attenaient plusieurs hectares de forêt et de terre cultivable. Dans l'ermitage même se trouvait une statue de saint Thomas, plus ou moins artistiquement sculptée; c'était le saint Patron du monastère.

Lorsque la propriété fut détruite, et que les pieux moines durent l'abandonner, les villages les plus proches, Heinstert (Belgique) et Perlé (Grand-Duché), se disputèrent les admirables ruines. Ils en vinrent à un procès, par lequel Perlé prit possession du riche domaine, en raison de son faible éloignement. Toutefois, pour prévenir des débats ultérieurs, il fut établi, en même temps, que la « Klaus » resterait désormais aux mains du village détenteur de la statue en question. C'est pourquoi, le même jour encore, celle-ci fut transportée à Perlé; les Heinstertois s'étaient réjouis trop tôt de leur précieuse acquisition.

Mais, quelle ne fut pas la stupeur du sacristain de Heinstert, lorsque, le lendemain matin, allant sonner la messe, il se trouva brusquement face à face avec la statue de saint Thomas ! Le Saint, boueux et tout défiguré, n'avait pas voulu rester dans le Grand-Duché; bravant la pluie et l'obscurité, il était revenu, et sa position, toute proche de la porte d'entrée, exprimait bien son désir d'entrer dans l'église, pour y occuper son ancienne place.

A partir de ce jour, le domaine de la « Klaus » allait appartenir et appartient encore à la Fabrique d'église de Heinstert. Le Saint fut élu patron de la paroisse, mais sa statue, grossière et délabrée, a dû être reléguée, suscitant par là, quelque tristesse, chez les gens qui se plaisaient à penser au miracle qu'elle rappelait ».

Eh bien ! je me suppose instituteur à Heinstert. Renseigné sur cette légende, j'en profite pour conduire mes élèves au lieu dit, « d'Klaus » (3 kilom. du village). Quand ils se trouveront là, devant des morceaux de terre, des excavations, des tas de pierres, je commencerai, sur un ton dramatique: « Mes chers enfants, il y a mille ans, au temps où... s'élevait à la place de ces ruines, un monastère... » Continuant ainsi, sur le ton voulu, j'aurai, en un rien de temps, captivé l'attention totale des élèves. Avec quelle facilité, je pourrai alors exposer, sous forme de récit, les

occupations, la vie et l'action civilisatrice des moines à l'époque féodale. La narration terminée, surgiront tout naturellement des questions: « Quand les moines se sont-ils installés ici? Pourquoi plutôt ici qu'ailleurs? Et les animaux sauvages? Pourquoi sont-ils partis, et quand? etc. », questions que je tâcherai de rendre claires.

Que ce sera beau, le spectacle d'un groupe d'enfants demandant ardemment au maître de leur communiquer sa science et son savoir! La synthèse de la leçon aura lieu à la rentrée en classe. Ce ne sera plus, alors, un texte du livre, un chapitre d'histoire...; le fait de s'être trouvé face à face avec l'emplacement d'un monastère, aura transporté la pensée de l'enfant plus près de ces bons vieux moines du moyen âge. Et chaque fois qu'on lui parlera des monastères, il se reportera à la « Klaus », et verra, en imagination, les pieux moines à longue barbe, qui travaillent, labourent, prient...

A. STEIMES.

VIELSALM.

Le milieu local peut intervenir pour amorcer les leçons d'histoire et y mettre de la vie. Je choisis à titre d'exemple, mon milieu, c'est-à-dire la région de Vielsalm.

Sur le « *Thier des Carrières* », il y avait jadis, dit-on, un camp romain, Je crois même, que des antiquités y ont été trouvées et qu'elles furent transportées au musée d'Arlon. Voilà le sujet qui peut amorcer une causerie, au cours de laquelle on fera connaître la conquête de notre pays par les Romains et ce que fut leur domination en Belgique.

Dans le « *Grand Bois* » un vieux chêne est désigné sous le nom de « *Chêne des quatre fils Aymon* » (Renaud, Guiscard, Allard, Richard et leur cheval commun Bayard). La légende des quatre fils Aymon remonte au règne de Charlemagne qui joue un rôle important dans la dite légende. Voilà une introduction intéressante à l'histoire de la dynastie carolingienne.

Passons à la Féodalité. Au cours d'une promenade au « *Thier du Mont* », les enfants ont visité ou plutôt examiné les tours et les murs, derniers vestiges d'un vieux château fort; le maître est amené à donner sa leçon sur le régime féodal; il parlera des créneaux, des meurtrières, des mâchicoulis, des oubliettes, des tours d'angles, etc. Les enfants comprendront la signification de ces

termes; ce seront des réalités vues et senties et non de vains symboles, d'indéchiffrables hiéroglyphes.

Un affluent de la Salm s'appelle l'« *Eau Maréchale* » en patois l'« *Ewe des marichâ* » ou l'eau des maréchaux. On l'appelle ainsi parce que dans le bon vieux temps, racontait ma grand-mère, les maréchaux y jetaient les roues, cerclées d'un bandage chauffé à blanc. Certains endroits étaient favorables et appropriés à cette besogne, tels « *Tchœu mess* » et les prés au-dessous de l'hôtel de Belle-Vue. Le maître trouvera dans ces détails typiques l'occasion de parler des corporations et de l'organisation des Communes.

Rencheux possédait une vieille chapelle, à droite, au-dessus de la « *Châvi* ». Il paraît, me disait ma grand-mère, que sa construction remonte à près de quatre siècles. Cette chapelle a été démolie il y a cinquante ans. Sur la façade d'une maison voisine de la nôtre, on peut voir une vieille croix qui provient de cette chapelle. Ne pourrions-nous profiter de ces souvenirs pour amorcer l'étude de la période espagnole ?

L'église de Vielsalm date de 1715. Le dernier comte de Salm la fit ériger pour expier ses crimes et ses scandales. Nous voici en pleine période autrichienne.

Les Sans-Culottes ou révolutionnaires français ont laissé dans la région des souvenirs de leurs brutalités... On raconte encore que la population se cachait pour éviter les mauvais traitements. On profitera de quelques anecdotes pour amener l'étude de la révolution française et pour faire connaître les conséquences de ces événements pour l'histoire de notre pays.

L'arbre du centenaire rappelle la révolution de 1830 et l'indépendance de notre pays, comme les amicales des vieux soldats et les sections d'anciens combattants nous remémorent la guerre de 1870 et la grande épreuve de 1914. Les monuments élevés aux soldats tombés au front et, chez nous, le buste du général Jacques rappellent plus particulièrement le souvenir de la grande mêlée.

Ici nous pouvons placer un récit d'événements tragiques dont le souvenir est demeuré dans la contrée: M. le doyen Hallet et quelques notables allaient être fusillés par les troupes teutoniques. Monsieur le Doyen fit la promesse d'ériger une grotte de Notre-Dame de Lourdes si les condamnés échappaient à l'exécution. Sa supplique fut exaucée. En reconnaissance de cette faveur, on éleva au lieu dit « *Golonfa* » la magnifique grotte qu'on y voit actuellement.

Enfin, quelques coutumes locales feront revivre maints souvenirs des périodes passées.

* * *

Voici à titre d'exemple, la préparation d'une leçon d'histoire au degré moyen.

LES CHATEAUX FORTS.

Visite préalable au vieux château des Comtes de Salm.

Un syllabus pourrait envisager les points suivants :

- a) Etat de la construction.
- b) Ce qu'on y remarque de spécial (créneaux, meurtrières, mâchicoulis, tours, oubliettes, cachots, chaînes, murs, etc).
- c) Situation du château (dites pourquoi).
- d) Avantages qu'a ce château d'être construit sur une colline.
 - 1) En cas de guerre (défilé, souterrain, etc.).
 - 2) En temps de paix (alentours).
- e) Les seigneurs (Comtes de Salm).
- f) Dépendances du château. — Lieu dit « Pré des seigneurs ».
- g) Occupations des seigneurs.
- h) Mœurs de cette époque: dîmes, servitude, cruautés, etc.

— Rappeler à cette occasion la petite légende du miracle du serf Gerfroi.

Voilà une leçon d'histoire toute préparée. Il suffit de mener les enfants en promenade au vieux château. Ajouter à cela quelques notions :

- a) Suzerain — vassal — investiture — fief.
- b) Normands — serfs — vilains — hommes libres.
- c) Fossé — corvée — cloche et four banals.

A. ANDRE.

VIRTON.

A Virton, nous pouvons visiter le camp romain de Mageroux (du latin — *maceriæ* — vieux murs) sur la hauteur du Vieux-Virton, et la villa romaine de Robelmont. Il y a là un bon sujet de causerie pour amorcer l'étude de la conquête de la Belgique par les Romains.

Voici l'hospice et ses alentours: ce sont les restes d'un vieux couvent ; c'est de là que provient le maître-autel de l'église Saint-Donat d'Arlon. Continuons notre énumération. On parle des seigneurs de la Grange au Bois, à propos desquels fut compo-

sée une chanson. Celle-ci serait apprise au cours de la leçon de chant et servirait d'introduction à la leçon d'histoire sur la féodalité.

Voici la croix historique récemment restaurée, sur laquelle tous les maîtres du canton juraient fidélité au comte de Chiny; c'est le moment d'enseigner le chapitre sur les communes.

Pour la période bourguignonne. Virton manque peut-être de sujet d'intuition, mais pour la période suivante, la série continue. En effet, n'avons-nous pas « *La Barbasogne* », cette maison au cachet vétuste, qui intrigue plus d'un étranger par son style espagnol. De plus, les beaux arts, protégés et encouragés par Albert et Isabelle ont laissé des traces à Virton. Examinez donc cette superbe « apparition de la Vierge à saint Bernard » due au pinceau génial et fécond de Gaspard de Crayer, le célèbre peintre gantois du XVII^e siècle.

Autre chose encore. Les « dragons de Latour » ont formé jadis un des plus valeureux régiments belges de l'Empereur d'Autriche. L'antique château de Saint-Mard servit de demeure à l'un des lieutenants de ce régiment.

La domination française a succédé à la période autrichienne; de cette époque, la région ne conserve que des ruines, par exemple, celles du château de Latour. Si l'on me demandait la raison de l'incendie de Latour vers 1790, je répondrais : « la vengeance ». Les révolutionnaires français se souvenaient en effet des charges sanglantes des dragons de Latour. Virton a aussi à regretter la disparition du « Samson » et de l'escalier magnifiquement sculpté de la chaire de vérité.

1815. Congrès de Vienne ; réunion de la Belgique à la Hollande. Un souvenir de cette période plus ou moins heureuse, c'est l'église paroissiale Saint-Laurent, de style Nassau, construite en 1826.

L'arbre du centenaire nous rappelle la brusque séparation des deux pays. Nous sommes en 1830, à l'aurore de l'indépendance belge.

En 1914, la guerre mondiale est déchaînée. Ethe et Rossignol verront leurs habitants massacrés. Monsieur le doyen Cawet, aujourd'hui évêque auxiliaire de Namur, fait vœu d'ériger un monument au Sacré-Cœur si sa paroisse, si ses ouailles sont préservées du fléau. Aussi on peut admirer aujourd'hui, un magnifique monument, érigé par la paroisse de Virton reconnaissante.

Que de traditions, que de coutumes populaires pourraient également servir à l'enseignement de l'histoire. Je termine en donnant à titre d'exemple une de ces leçons.

Sujet: La domination française. — Point de départ local: la chaire de vérité de l'église paroissiale de Virton.

L'escalier de cette chaire n'a pas la même teinte que le reste et n'est pas sculpté. Il en est de même de la partie inférieure; c'est une boule qui ne s'adapte pas parfaitement à l'ensemble.

L'église paroissiale a été construite en 1826 sous la période hollandaise.

Explication: la chaire de l'église de Virton est très vieille. Elle faisait partie, avant 1826, du mobilier de l'ancienne église. Située au centre de l'ancienne ville fortifiée, cette chapelle provenant d'un antique couvent fut détruite après la construction de la nouvelle église. Or, aux environs de 1790, les révolutionnaires français s'emparèrent d'une partie du mobilier de la vieille église entre autre, du Samson qui soutenait la chaire sur ses épaules robustes et de l'escalier magnifiquement sculpté qui y accédait. Ces deux parties de la chaire, on peut encore les admirer à Saint-Etienne-du-Mont à Paris.

Application: Leçon d'histoire. — La Belgique sous la République française (1794-1799).

G. SIMÉON.

3. LA GÉOGRAPHIE.

LE VILLAGE.

Le village est, à tous points de vue, un monde en miniature.

Que de fois l'on y trouve, en réduction, les accidents géographiques, les particularités de l'un ou l'autre pays, des ressemblances topographiques ou hydrographiques. Pourquoi ne pas profiter de son climat, de son relief, de ses productions pour expliquer le climat, le relief, les productions de la Belgique ou d'une autre région du globe ?

Un gros ruisseau traverse le village. Ses eaux calmes sont d'un jaune d'argile: c'est le collecteur des eaux de drainage.

Il dépasse parfois ses rives et met sous eau les rues avoisinantes ainsi que les prairies et les champs contigus. Voilà l'occasion d'expliquer les crues du Nil, leur utilité, leur bienfait pour l'Egypte, où elles permettent une double moisson en peu de temps.

Les champs sont inondés... On se déplace aux rizières de la Chine et des Indes, et désormais, les enfants sauront d'où vient ce bon gâteau au riz que maman leur donne parfois.

Pour régler le débit du ruisseau, une sorte d'écluse a été installée: c'est le moment d'expliquer la navigabilité des cours d'eau, la nécessité des écluses, les canaux de jonction...

A quelque distance, une dénivellation du lit caillouteux forme une petite cascade: les enfants s'amuse à y faire descendre des bateaux en papier. Voilà de l'intuition pour les fleuves de montagne, les torrents, les chutes d'eau, les rapides; on pourra même y voir le Niagara ou les Stanley-Falls.

Récemment on a posé un nouveau câble électrique. Tous les enfants du village y ont assisté en séance plénière. Pourquoi ne pas leur parler des lignes télégraphiques, des câbles sous-marins?

La route provinciale traverse le bourg. Elle est longue, droite, bien entretenue. Le trafic est considérable. Qui ne pourrait y adapter une leçon sur les voies de communications, les chemins de fer internationaux, le transport, les voyages?...

Un camion chargé de blocs de granit — futur monument funéraire — s'est arrêté près du cimetière. A midi, c'est la ruée vers le camion. Rien n'empêche le maître d'aller voir aussi, de faire remarquer à ses élèves le grain, la grosseur, la couleur, les veines..., de cette pierre. En classe, il aura tôt fait de se reporter aux carrières et aux mines, et d'étudier les productions minérales de la Belgique.

Et ainsi de suite. Les petits phénomènes d'ordre local conduiront à un enseignement intéressant, utile et durable. Chaque fois que les enfants reverront ces objets, par une association naturelle d'idées, les leçons du maître reviendront.

Développons un exemple :

Au grand magasin du village, on a déchargé des étoffes de laine et de coton.

Leçon : *Les industries textiles.*

1. Le lin : *culture*: a) près de la Lys; b) la Russie, l'Irlande; *tissage*: a) Gand, Roulers, Courtrai..., b) l'Irlande, la France...

2. Le coton : *culture*: a) pas en Belgique (pourquoi ?); b) les Etats-Unis, la Russie, l'Egypte, l'Inde, la Chine...; *tissage*: a) Gand, Renaix, Mouscron; b) Manchester et Glasgow, Boston, Roubaix et Tourcoing...

3. La laine : *production*: a) peu en Belgique; b) Australie, Argentine, Etats-Unis...; *tissage*: a) Verviers..., b) Leeds, Tourcoing et Roubaix, Chemnitz (Saxe)...

4. La soie : *production* : a) artificielle à Tubize, b) naturelle: Japon, Chine, Inde..., Italie, France; *tissage*: a) Anvers, b) Lyon, Milan, la Saxe, Patterson.

5. Le chanvre : (cordes, cordages, filets) ports de pêche.

Ces pays et ces localités seront recherchés sur la carte. Les élèves s'efforcent d'expliquer la production et le tissage par tel ou tel pays plutôt que par tel autre. Finalement ils élaboreront une synthèse.

A. DUJARDIJN.

LA RÉGION.

O joli pays de merveilles, s'exclama J. Dalcroze épris des beautés du sol natal.

Le pédagogue moderne s'est concerté avec l'amant de la nature pour dévoiler la grandeur et les secrets du paysage qui environne l'enfant.

L'enfant, nul n'en doute, affectionne le coin de terre qui l'a vu naître. La nature n'a plus de mystère pour lui, il la comprend, il est entré tout doucement dans son intimité.

« Aimer, c'est connaître ! » nous enseigne un vieux philosophe grec. L'ensemble des observations que l'enfant fait quotidiennement, constitue une base sûre, une charpente solide pour l'enseignement.

La géographie, plus que toute autre science, doit posséder une forte assise pour enrayer le verbalisme mortel qui fut jadis son plus grave défaut.

Plus de formalisme, plus de mots creux mais des choses réelles, sensibles, qui impressionnent les jeunes intelligences. Qu'importent aux plus jeunes les interminables nomenclatures de villes, de fleuves, de productions, d'industries ou de voies de communication. Pour eux tout cela ne constitue que des mots sans signification propre.

Le milieu, c'est le monde en miniature.

L'humble petite rivière, qui coule tranquillement à travers la plaine, grossit subitement et devient un fleuve dans l'imagination des enfants. La petite cascатель qui murmure, est une cascade aux flots mugissants, une cataracte aux bruits assourdissants. Lui parle-t-on des marais Pontins, instinctivement, il aperçoit le coin de fange qui, au bord du canal, pour lui, s'étend immense. Apprend-il que les Italiens ont occupé le mont Moussahali, subitement il se représente toute une armée qui se bat sur la minuscule colline qui domine son village.

Tout est grand devant ses petits yeux. La carrière de sable se transforme en un immense chantier; les ronces de la lisière du bois, en des maquis impénétrables; l'herbe fanée des marais, en des steppes de grande étendue; les rochers abrupts, en des pentes inaccessibles.

L'étude du pays natal s'impose. L'éducateur ne perdra pas de vue les multiples avantages que lui offre cet enseignement. Lors de certaines excursions, l'instituteur fera remarquer toutes les particularités géographiques de l'endroit. Il ira voir la source qui sort de terre, il suivra son cours sinueux dans la plaine. Il gravira la colline et observera le panorama qui se déploie devant lui. Dans le vallon, il s'approchera des marais et y examinera la flore; il pénétrera dans la forêt où mille choses attireront son regard. Après avoir tout vu, tout observé, il retournera dans sa classe. Sans craindre le verbalisme, il expliquera avec force détails la géographie physique de sa région. L'enfant qui a assisté à ces fructueuses randonnées, s'y intéressera instinctivement. L'éducateur prévoyant profitera du moment pour fixer certains termes techniques qu'il est indispensable de connaître.

Pour la géographie politique, la collaboration de tous les élèves est indispensable. Le fils du bourgmestre s'informerá du nombre exact d'habitants, un autre ira voir à la maison communale, la superficie de la commune. Quant aux productions, à l'industrie, au commerce, aux voies de communication, des questions intelligemment posées feront découvrir rapidement ce dont on aura besoin. La représentation graphique ne sera pas dédaignée. Le maître inventera lui-même ou s'aidera de la carte déposée aux archives communales. Ce schéma mentionnera autant que possible toutes les particularités du terrain: la rivière, la forêt, les marais, la colline, les voies de communication seront mis en relief.

L'enfant y situera sa maison, l'école, l'église ainsi que les différents monuments et bâtiments communaux.

Cette étude commencera dès le jeune âge et sera approfondie chaque année à mesure que grandit le développement intellectuel de l'élève. Le personnel enseignant y consacra un temps suffisant pour fixer convenablement cette matière si précieuse sur laquelle il basera, sans inquiétude, l'enseignement de la géographie.

Grâce à l'observation sérieuse et constante du milieu, l'éducateur parviendra à donner aux jeunes intelligences une nourriture idéale qui produira incontestablement de consolants résultats.

L. MERTZ.

LE PAYS DE HERVE.

L'enseignement de la géographie, comme celui de toute autre branche du programme, doit engendrer une science réelle, non une science livresque, un semblant de science.

Il faut bannir de l'école tout verbalisme ennuyeux et stérile, l'aridité des formules creuses, la répulsion que celles-ci inspirent aux élèves. Quoi de plus facile d'ailleurs que de rendre cet enseignement réel, concret, vivant et par suite intéressant et utile ! De toutes parts, l'intuition s'offre à nous.

Nous sommes au pays de Herve : nous voyons, aux environs de l'école, des fermes disséminées. D'où cela provient-il ? Les élèves trouveront aisément que, par suite d'une facilité relative à trouver de l'eau, les maisons s'éparpillent ou se groupent par deux ou trois.

Pour arriver à tel point du village, il faut monter ; pour parvenir à telle ferme, on doit descendre par un sentier de terre battue. Pourquoi ? — Alors, se présentent les notions de plaine, montagne, colline, plateau, vallée, altitude...

La fenêtre découpe un coin poétique de paysage hervien : vergers fertiles ombrageant de belles vaches pies ou noires, à la mamelle rebondie, qui paissent une herbe abondante. — Pourquoi des prairies ? Pourquoi pas de cultures ? Pourquoi des arbres fruitiers ? — De cette observation, le climat de la région, la nature du terrain ressortiront à la suite d'un raisonnement bien mené.

A l'horizon, on remarque trois terrils : La minerie-Battice ; Les Awirs, Hazard-Michoux. — Que renferme donc le sous-sol de la région ? A quelles industries cela donne-t-il lieu ? — Avec

quels matériaux les maisons sont-elles construites? Pourquoi?

Ne voilà-t-il pas un enseignement actif, intéressant, intuitif plus qu'on n'oserait l'espérer?

Bannie soit donc la géographie livresque! Passé ce verbalisme sec, rejetés ce psittacisme incohérent et ces longues tirades dépourvues de sens!

Nous avons des yeux, ouvrons-les; nous avons des sens, exerçons-les, employons-les; en route donc pour un enseignement attrayant, formateur et fécond.

Application : Les termes géographiques.

Fait de vie : Promenade avec les élèves.

Nous montons un chemin de terre pour arriver à embrasser d'un regard le village entier.

Comment appelle-t-on un soulèvement de terrain comme ceci? — R. Une colline. Et si la colline était très grande et très haute, quel nom lui donnerait-on? — Le nom de montagne. — Nous sommes arrivés au plus haut point du village: c'est le point culminant.

L'altitude est de 305 mètres. L'explication de ces mots souvent ignorés est facile en pareille occasion.

Voyez le village, il est situé sur la pente de la colline: notion de flanc, versant. Redescendons par un sentier à travers les prairies, jusqu'au « bas » du village. C'est le pied de la colline, on est au fond de la vallée. Regardez le ruisseau, un mince filet d'eau vient s'y jeter, c'est un affluent. Voyez où il se réunit au ruisseau, c'est le confluent. Le ruisseau se perd dans un étang: c'est l'embouchure.

On rentrera en classe et on fera la synthèse de la leçon.

Albert DUFLLOT.

VIELSALM.

Le milieu peut être un excellent point de départ pour l'étude de la géographie.

Nous voici à Vielsalm. Un petit filet d'eau prend sa source au-dessus du village, descend lentement, se grossit de nombreux rus; après de multiples détours, il va se jeter dans un ruisseau coulant lui-même vers la Salm. Le cours de ce ru peut devenir le point de départ de la leçon sur le cours de la Meuse.

Le relief de la région, du village même, peut nous mettre sur

le chemin du relief de la Haute-Belgique. La Haute-Belgique est une région accidentée; il sera intéressant de faire trouver cette notion par les enfants eux-mêmes ? Comment ? Mettons-les dans la cour si nous ne voulons pas aller plus loin, et faisons-les regarder autour d'eux. Ils trouveront que Neuville est encadré par des collines: au Nord par les coticules des carrières de schiste ; au Sud par Ville-du-Bois; à l'Est par Tinseux-Bois; et à l'Ouest par les collines de Salm-Château et de Rencheux. Si l'on veut leur faire voir et constater mieux encore le relief de cette contrée, on conduira les enfants sur le plateau dit « Le camp romain »; de là, ils déduiront que l'Ardenne est un pays accidenté.

Veut-on parler des voies de communication belges, on entamera cette leçon en partant de la route du village, de la grand-rue de Vielsalm, de la voie de chemin de fer Vielsalm-Saint-Vith qui passe à quelques mètres de l'école, du champ de Burtonville où parfois quelque avion vient atterrir. On passera ensuite aux routes belges, aux grandes voies internationales de chemin de fer, aux canaux, à la navigation. L'élève apprendra ces choses facilement parce qu'il s'y sera intéressé, parce que l'on est parti de « chez lui ».

Est-il question d'enseigner la nature du sol de la Belgique ? On ira avec les élèves remuer, creuser la terre du jardin; on analysera cette terre et ce sera là un pont qui permettra le passage à la nature des divers sols de la Belgique tout entière.

Un monument est érigé à la mémoire du lieutenant-général baron Alphonse Jacques de Dixmude, à ce héros que tous les « Samiots » connaissent sous le nom de Jacques l'Africain — et ce à cause de sa noble et grande mission de colonisateur. — De ce monument, sortira une leçon sur l'Afrique.

Et l'on pourrait ainsi continuer la liste des exemples qui prouvent combien le milieu est favorable à l'enseignement de la géographie.

Un exemple encore. L'instituteur désire apprendre à ses élèves les productions de la Belgique. Comment va-t-il procéder pour intéresser son monde ? Voici !

A. *Productions végétales.* Une promenade à travers les champs, une tâche d'observation sera l'amorce de la leçon. Des pommes de terre, du seigle, des prairies de Vielsalm, il passera au lin dans les vallées de la Lys et de la Mandel, puis au chanvre et au colza du pays de Waes.

B. *Productions minérales.* Une visite aux ardoisières de la Salm, aux « Houlands » par exemple, pendant laquelle les élèves résoudreont le syllabus qui leur aura été donné; cette visite mettra la leçon en marche et l'on pourra aisément parler des bassins houillers des pays de Liège et de Charleroi, puis des marbrières de Chimay et de Philippeville. De cette façon, les élèves suivront volontiers et fructueusement ce cours et cela uniquement parce qu'on est parti des pommes de terre qu'ils mangent et des ardoisières près desquelles ils passent si souvent.

Ci-dessous une leçon préparée, montrant comment j'enseigne la géographie à mes élèves.

Leçon au degré moyen. L'industrie extractive de la région de Vielsalm : les carrières de schiste.

A. *Visite d'une ardoisière.* Pendant cette visite, les élèves observeront et, pour leur faciliter la chose, il leur sera donné le petit syllabus que voici :

Sous quelle forme arrive le schiste de la carrière ? (Gros blocs).

Comment arrive-t-il ? (Sur des wagonnets poussés par deux manœuvres).

Que fait-on alors de ces blocs ? (On les scie en morceaux).

A l'aide de quoi ? (De puissantes scies électriques).

Qui prend les morceaux ainsi obtenus ? (Le fendeur).

Qu'en fait-il ? (Après l'avoir « apprêté », il le fend en lames plus ou moins épaisses).

Tous les morceaux se laissent-ils fendre ? (Non, certains se cassent).

A quoi servent ces morceaux ? (A la construction de maisons).

Les lames que le fendeur obtient sont-elles de même forme ? (Non).

Que fait-on alors ? (Le « quarreur » à l'aide de machines spéciales leur donne une certaine forme).

Où sont alors mises les ardoises ? (Sur le chantier).

Comment sont-elles le plus souvent placées ? (Dressées sur un côté et en tas dont le nombre est connu).

B. *Rentré en classe*, je ferai composer un petit texte au moyen des réponses fournies par les élèves; ce sera un excellent devoir de style.

Le schiste sort des carrières sous forme de gros blocs. Dès leur arrivée, ces blocs sont découpés au moyen de scies actionnées par l'électricité. Le fendeur s'empare d'un morceau et, après l'avoir « apprêté » et examiné, il le fend en lames d'épaisseur plus ou moins égale. Le « quarreur » s'empare de ces lames et leur donne une forme régulière. Dès ce moment, ce sont réellement des ardoises. Celles-ci sont disposées en tas sur le chantier, par les manœuvres. Les morceaux qui ne sont pas propres à être fendus sont conduits sur le « verre d'eau » et servent à la construction de murs et d'habitations.

A. MAYERS.

4. L'ARITHMÉTIQUE.

L'arithmétique est une science dans laquelle l'étude du milieu doit jouer un très grand rôle.

L'enseignement de cette branche ne doit pas être machinal et se borner à une série d'exercices mnémoniques, faisant des enfants des serinettes ou des perroquets. L'élève doit penser, juger par lui-même et non être l'écho servile des opinions stéréotypées de son maître. Il faut surtout cultiver la raison, former le jugement, régler l'imagination et ainsi accoutumer les enfants à ne dire que des choses justes et vraies.

L'enseignement des formes géométriques et le système métrique peuvent trouver un excellent point de départ dans le milieu.

Les leçons ayant pour objet les formes géométriques seront essentiellement intuitives et pratiques. L'activité personnelle de l'enfant doit être la vraie base de l'enseignement de la géométrie élémentaire. Les enfants doivent être munis du mètre et de l'équerre, du fil à plomb et du rapporteur; ils peuvent les confectionner eux-mêmes; ils s'en serviront alors avec un double plaisir. L'école doit être sous certains rapports un atelier. L'activité n'a pas seulement l'avantage de donner de la dextérité à la main et d'exercer la vue, elle amène en même temps l'enfant à suivre la leçon avec plus d'attention et de joie. Un élève qui sait confectionner un solide géométrique en carton, en argile ou à l'aide de petits bâtons a une idée beaucoup plus claire de ce solide que l'élève qui sait en donner la plus belle définition.

La mesure des aires ne doit et ne peut se borner aux surfaces de la classe. L'instituteur conduira ses élèves de temps à autre en pleine campagne pour leur donner des notions simples sur la mesure pratique des terrains. Veut-il donner à l'enfant la notion de pyramide quadrangulaire, il lui fera tracer dans la cour de

l'école un mètre carré. Au centre de ce carré, il plantera verticalement un bâton dans le sol en le laissant sortir d'un mètre. En enfonçant un clou dans chacun des quatre coins du carré, il lui sera facile de tendre des ficelles allant de ces coins à l'extrémité du bâton. L'élève a du sable à sa disposition, il pourra en faire des pyramides dont la base et la hauteur sont données. Le maître veut enseigner à l'enfant le cône tronqué; il va chercher celui qui se trouve dans l'armoire au fond de la classe. Faut-il agir de cette façon? Non, montrons à l'enfant dans le milieu qui l'entoure, des objets ayant la forme d'un cône tronqué, tels que: une cuve, un abat-jour, un pot à fleurs, des vases... Conduisons-le chez le ferblantier et le zingueur qui ont souvent à développer des troncs de cône, lorsqu'ils ont des entonnoirs, des arrosoirs à fabriquer. L'enfant pourra aussi chercher lui-même, la longueur et la largeur de son pupitre de son plumier, de sa règle, de l'école, de la cour de récréation... Il mesurera un litre, deux litres, dans des récipients divers, il évaluera à vue, puis vérifiera la contenance d'un pot, d'un vase, d'un plat, d'un seau; il nommera des objets contenant un litre, plus d'un litre, moins d'un litre. Un exercice qui l'intéressera follement sera de lui faire calculer la quantité de pain qu'il mange chaque jour, la dépense qu'on fait chez lui, en une soirée, en électricité; le nombre de kilogrammes de charbon nécessaire à la maison pour une semaine.

Les problèmes devront être puisés dans la vie pratique quotidienne, de manière à intéresser l'enfant. Un tel, fils de maçon, connaît la quantité de mortier que son père emploie par m^3 , le prix d'un tombereau de briques, les frais de transport et de main-d'œuvre. Un autre, fils de menuisier, peut interroger son père sur la valeur des planches et des outils employés à l'atelier: établi, valet, presse, maillet, marteau, ciseau, lame, scie, tenailles, tournevis...

Munis de ces données réelles, les élèves en feront des combinaisons multiples, et s'occuperont à faire d'actives recherches sur le prix de revient, sur le bénéfice.

L'enseignement de l'arithmétique qui sera ainsi compris deviendra pour l'enfant un exercice intéressant de formation dont il goûtera l'heureuse influence toute sa vie.

APPLICATION.

Degré moyen. — Système métrique : *L'hectomètre.*

1. Notions dont la connaissance préalable est indispensable : le décamètre, le nombre 100.

2. *Intuition.* — Le décamètre-chaîne et, si possible, une ficelle de 100 m. Cet hectomètre-corde est confectionné par les élèves sous la direction de l'instituteur, en indiquant au moyen de nœuds, la division en décamètres.

3. *Activités personnelles.* — Les enfants mesurent, à l'aide de la chaîne d'arpenteur, à partir de la porte d'entrée de l'école ou dans le jardin, ou sur la route, une longueur de chemin A B de 100 mètres; de temps à autre, pendant l'opération les élèves apprécient des yeux la distance parcourue; arrivés au bout, ils embrassent du regard la longueur estimée et on la dénomme (hectomètre — 100 mètres). L'opération est alors recommencée de B vers A; parfois les enfants considèrent visuellement la distance parcourue et celle qui reste à vérifier, en indiquant numériquement les constatations; la distance A B est une troisième fois parcourue en comptant à haute voix par décamètres et en faisant des enjambées uniformes; le retour de B vers A a lieu en dénombrant mentalement; pour finir, les écoliers embrassent fortement des yeux la distance A B, puis ils la regardent en esprit. Il conviendrait également que chaque élève fit passer l'hectomètre-corde dans la main fermée à moitié. De cette façon les élèves acquerront des images visuelles, musculaires, motrices et tactiles de plus en plus accentuées, qui conduisent infailliblement, de façon lente mais sûre, à une image spatiale à la fois claire et exacte (un enfant de 9 à 10 ans, marchant à une allure naturelle, met une minute et demie pour parcourir un hectomètre). Invitons les élèves à réaliser la chose, afin de loger dans la mémoire des images d'une certaine exactitude. Inutile de dire que, chaque fois, on effectue de nombreux exercices oraux et écrits sur les quatre opérations fondamentales. Après, on invitera les élèves à déterminer à vue des distances équivalant à un hectomètre, soit dans la prairie longeant l'école, soit sur la grand-route... et à les vérifier au moyen du décamètre-chaîne ou plutôt de l'hectomètre-corde.

4. *Leçon proprement dite.* — a) Rapport sur les opérations pratiques effectuées.

b) Description de l'hectomètre-corde et utilisation de la mesure dans la réalité.

c) Comparaison de la nouvelle notion avec les multiples et les sous-multiples décimaux connus.

d) Problèmes et exercices appropriés.

A. DEPIERREUX.

5. EXERCICES DIVERS.

A. HYGIÈNE.

L'hiver. — Moyens de se réchauffer.

JEUX D'HIVER. 1. Bonhomme de neige, puis son massacre au moyen de boules de neige. — 2. Glissade, patinage, traîneau, courses. — 3. Batailles à boules de neige (ex.: Napoléon Ier à Brienne).

VETEMENTS D'HIVER : flanelle, caleçon, jersey, pull-over, chaussons, bas, bottes, gilet, paletot, cache-corset, chausse, pardessus, gants, mitaines, fourrures, snow-boots, écharpes, cache-nez, passe-montagne.

FOYERS ET AUTRES MOYENS ARTIFICIELS: 1. Foyers ouverts — a) anciennes cheminées — âtre : combustible, bûches; b) braseros, combustible: braises de bois, houille. — 2. Foyers fermés: a) poêles en fonte; b) poêles en tôle, garnis à l'intérieur de briques réfractaires: combustibles: houille, anthracite. — 3. Poêles: a) à pétrole; b) à essence d'automobile. — 4. Foyers à gaz d'éclairage. — 5. Calorifères : a) air chaud ; b) eau chaude; combustibles: houille, anthracite, coke, briquettes (tourbe ou poussier de charbon), le mazout est également employé dans le chauffage central.

L'électricité a reçu son application dans le chauffage (diffuseurs).

Chaufferette : sorte de boîte où l'on met de la braise pour se chauffer les pieds.

Bassinoire : bassin de métal ayant un couvercle percé de trous et servant à chauffer le lit.

B. RÉDACTION.

Tâche d'observation préparatoire à une causerie-rédaction.

Syllabus — La neige.

La veille au soir : Comment est le ciel ? Est-il étoilé ? Le temps est-il agréable ? Examinez la température au thermomètre.

Le jour même : a) *peu avant la chute* : vérification de la température au thermomètre. Expliquez cette différence de température avec celle de la veille. — b) *Pendant la chute* : Est-ce que la chute se déclenche brusquement ? Décrivez ses diverses phases. Détermination de la température. — c) *Après la chute*. Prenez une poignée de neige sans la compresser. Examinez chaque flocon à la loupe si vous en avez une. Quelle est leur forme ? Cette forme est-elle générale ou particulière ? Prenez une deuxième poignée et faites-en une boule. Est-ce facile d'en faire une boule dure ? Expliquez-en le motif.

Le lendemain (après une nuit de gelée). Reprenez-en une poignée ; serrez-la comme la veille. Que remarquez-vous ? Expliquez ce phénomène. Examinez à nouveau les cristaux. Que remarquez-vous ?

C. VOCABULAIRE.

HIVER, hivernage, hivernal, hiverner, hiverneur, hiberner, hibernal, hibernant, hibernation, hiémal, hiémation.

GLACE, glacer, glacerie, glaceur, glaceux, glaciaire, glacial, glacier, glacière, glacis, glaçon, glaçage, glaçant, glaçure, verglas, verglaser, glacé, déglacer, déglacage, déglacement.

GLISSAGE, glissant, glissé, glissement, glisseur, glisser, glissière, glissoir, glissoire.

GIVRE, givré, givreux.

GELATINE, gélatine, gélatineux, gélatinifiable, gélatinifier, gélatiniforme, gélatinographie, gelée, congeler, congélation, congelable, congélateur, congélatif, gélif, dégel, dégel, dégèlement.

GRESIL, grésillement, grésiller, grésillon.

GRELE, grêlé, grêler, grêloux, grêlon.

NEIGE, neigeux, neige, neiger.

Expressions : teint de neige — neiges éternelles, perpétuelles — blanc comme neige — œufs à la neige — l'âge glace le cœur, le sang ; son aspect me glace — chocolat glacé — marrons glacés.

D. SCIENCES.

La glace, son expansion.

SYLLABUS : Quand votre mère fait fondre du beurre, du saindoux, etc... examinez ce qui se passe. Que remarquez-vous quant à la partie non fondue. — Faites vous-mêmes l'expérience avec du plomb. Que pouvez-vous donc conclure quant à la densité de la matière fondue et de celle qui ne l'est pas ? Énoncez le principe sur lequel vous vous basez pour dire votre réponse (principe d'Archimède et ses conséquences). Prenez maintenant un morceau de glace que vous faites fondre. Vos constatations sont-elles les mêmes ? Que pouvez-vous donc conclure quant à la densité de la glace et celle de l'eau ? Énoncez un principe ayant rapport à la formation de la glace. *La formation de la glace a lieu avec augmentation de volume.* Vérifiez ce principe en exposant à la gelée une bouteille remplie d'eau et fermée. Énoncez une autre conclusion. « *L'expansion de la glace lors de sa formation est l'origine d'une force considérable appelée force d'expansion* »

FAITS A EXPLIQUER : — tuyaux d'eau qui éclatent — pots de fleurs qui se brisent par forte gelée — soulèvement de trottoirs ; éboulements dans les chemins creux (lors du dégel).

G. SIMÉON.

CHAPITRE II.

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.

Idée générale.

L'observation est le moyen fondamental et direct par lequel le monde extérieur pénètre en nous et s'intellectualise. Par le contact immédiat et actif avec la vie, nous connaissons les hommes et les choses, les événements et les réalités du milieu qui nous entoure. Mais nous ne pouvons tout voir et tout entendre, tout sentir par nous-mêmes et tout éprouver d'expérience personnelle. Dès lors, il nous faut élargir nos horizons par des moyens indirects ou médiats, en particulier par le moyen de la page imprimée dont la lecture nous ouvre les trésors.

Dans le passé, les écoles ont abusé de ce moyen secondaire d'acquérir des idées; elles étaient devenues des lieux où l'on n'apprenait plus que par le livre et dans le livre. Toute la leçon consistait en une récitation de texte; on re-citait, on disait une seconde fois ce que le manuel avait cité, avait dit une première fois au moment de l'étude. Une heureuse réaction s'est produite. Mais qu'on se garde d'aller trop loin !... Le livre est et restera un auxiliaire indispensable de l'instruction, une source de plaisir et une occasion de penser. D'ailleurs, l'école active est loin de vouloir le supprimer, mais elle en préconise un usage plus intelligent et plus productif. Il en sera question plus loin.

La lecture est une sorte de langage; c'est un dialogue avec autrui, un entretien dans lequel l'auteur de la page imprimée communique son expérience et sa pensée à quiconque veut prendre la peine de déchiffrer les caractères qui les expriment. Par le moyen des symboles gravés sur la page, l'écrivain transmet ses idées à toute personne qui veut entrer en contact avec elles; il les offre aux personnes de la génération actuelle et à celles des générations à venir, à la seule condition d'être à même de les interpréter convenablement par la lecture.

I. RECHERCHES EXPÉRIMENTALES.

Des chercheurs infatigables et nombreux, américains pour la plupart, ont fouillé le processus de la lecture, Ils l'ont envisagé au double point de vue physiologique et psychologique et ont trouvé que cet acte, si simple en apparence, est en réalité fort complexe. Lire suppose la mise en branle d'organes très divers et d'activités psychiques nombreuses. Celui qui lit, s'engage tout entier; il lit avec son corps autant qu'avec son esprit. Lire, c'est percevoir et comprendre, c'est grouper des mots et associer des idées, c'est enchaîner des phrases et juger de leur contenu.

Il y a là un travail d'adaptation de tout le système neuro-musculaire, accompagné de la mise en œuvre des plus hautes fonctions mentales. S'il s'agit de lecture à haute voix, tous les organes phonateurs ajoutent leur activité complexe à celle déjà si intense des autres parties du corps. Comme tout phénomène de concentration intellectuelle et d'attention réfléchie, la lecture oblige à inhiber certains mouvements et à se livrer à une forte tension nerveuse. De là, la fatigue occasionnée par la lecture, fatigue des yeux et du cerveau, mais fatigue aussi du corps tout entier. Et cette fatigue se remarque par le visage pâle, par les yeux ternes et cernés de ceux qui lisent longtemps et avec grande attention...

Analysant ce processus si complexe de la lecture, le professeur Starch y découvre jusqu'à neuf éléments différents. Nous ne le suivrons pas dans l'examen de ces divers points, séparés plus ou moins arbitrairement par une décomposition à outrance du phénomène envisagé. Constatons simplement que cet acte, aux aspects si multiples lorsqu'on le scrute à fond, s'accomplit avec une rapidité extraordinaire et sans qu'on puisse y remarquer de succession réelle. Présentation du texte, impression sur la rétine, transmission au cerveau, interprétation des caractères imprimés, mouvements des yeux, fixations successives, motricité des organes de la voix, tout cela se fait à l'instant même et d'un seul effort global de la part de celui qui lit. Cela prouve une fois de plus combien tout acte psychique est complexe et

combien les partisans de la « ganzheits-psychologie », des « totalités psychiques », ont raison quand ils affirment leurs principes.

Les éléments que nous venons de mentionner ont fait et font encore chaque jour, l'objet d'études ardues et persévérantes. Des recherches tenaces ont été entreprises pour surprendre le secret des mécanismes mis en branle par celui qui lit. Il faut avouer que jusqu'ici la plus grande partie de ce vaste champ est resté, non pas inexploré, mais peu connu scientifiquement. Beaucoup de difficultés restent à vaincre et beaucoup de choses sont encore à découvrir. Le plus grand obstacle à des résultats certains dans ces recherches, c'est précisément l'immense complexité du processus, dont les éléments ne se laissent guère dissocier et dont les opérations s'enchevêtrent d'extraordinaire manière.

Cependant des résultats positifs sont d'ores et déjà acquis ils se rapportent surtout à deux points regardés d'ordinaire comme les plus importants: la vitesse et la compréhension de la lecture. Nous inspirant de Starch, Stroud, Joakam, Simpson et d'autres, nous dirons où en sont actuellement les recherches sur le sujet qui nous occupe; puis, nous en dégagerons les conclusions pratiques qui s'ensuivent, conclusions qui s'imposent d'elles mêmes à l'éducateur désireux de marcher dans la voie du progrès.

Dearborn a fait une longue étude sur les conditions dans lesquelles les stimulants de la page à lire sont reçus sur la rétine. Il en est résulté des conclusions fort intéressantes pour la lecture scolaire. En voici trois entre autres: *a*) la longueur la plus avantageuse de la ligne imprimée serait d'environ 3 pouces (8 cm.); *b*) il vaut mieux que le texte se compose de lignes de longueur uniforme plutôt que de lignes écourtées ou coupées par des illustrations; *c*) pour les petits enfants, il est à conseiller de prendre des caractères typographiques plus grands que ceux en usage pour les adultes, mais on n'a encore aucune indication scientifiquement sûre relativement aux caractères les plus favorables à tous points de vue.

La question de la rapidité de la lecture a fait l'objet de recherches nombreuses et intéressantes; il en est de même de la compréhension et du rapport entre celle-ci et la vitesse. On a constaté de grandes différences d'un élève à l'autre à ce double point de vue, mais aucune mesure définitive n'a encore été établie. L'œil perçoit la ligne imprimée de façons fort diverses selon les individus; la rétine

est plus ou moins inerte et il y a toutes les gammes possibles entre les extrêmes, c'est-à-dire entre les lecteurs lents et les lecteurs rapides.

On affirme que le papier mat est de nature à augmenter le nombre de perceptions, tandis que le papier brillant ralentit l'activité visuelle. Des expériences ont porté sur les avantages qu'il y aurait à employer soit du papier blanc soit du papier de couleur. Le résultat a été en faveur du blanc pourvu qu'il ne brille pas.

Le papier.

D'autres facteurs de vitesse sont plus ou moins connus. Il y a entre autres l'aptitude à saisir globalement une longueur horizontale de texte plus ou moins grande. Cette aptitude n'aurait que peu de rapport avec l'acuité de la

L'appréhension du texte.

vision. D'après Dearborn, l'unité d'appréhension serait le mot entier, c'est-à-dire que les mots — qu'ils soient longs ou courts — sont vus comme des tous. De là, le principe de globalisation appliqué aux mots. Les mots longs ne demanderaient pas plus de temps à être perçus que les mots courts. D'ailleurs, nous reconnaissons les mots d'après une ou deux lettres, lesquelles servent à constituer d'instinct tout le groupe dont elles font partie. La preuve en est dans le fait que nous confondons souvent les mots composés à peu près des mêmes lettres, et dans le fait aussi que les enfants de première année qui font de la lecture globale reconnaissent un mot ou même une phrase à une seule lettre ou même à une simple boucle qui monte ou qui descend.

Ce qui est de toute première importance pour la vitesse, c'est la manière de grouper spontanément les mots. Un lecteur qui n'est guère capable que d'appréhender un seul mot à la fois sera nécessairement lent, tandis que celui qui appréhende d'un seul coup d'œil tout un membre de phrase lira beaucoup plus vite. En général, on constate que les bons lecteurs perçoivent beaucoup de mots à la fois.

Chacun sait aussi que les mots inattendus ou inconnus ralentissent la lecture; on appréhende alors non le mot entier mais seulement la syllabe ou même la lettre. A mesure que les mots ou les groupements deviennent plus familiers, il est de plus en plus facile de voir par groupes entiers. La méthode globale s'inspire largement de ce fait; elle part de l'activité même de l'enfant et la traduit en phrases familières, composées de mots qui ont un sens pour l'élève et groupées autour d'un centre qui l'intéresse.

L'expérience prouve aussi qu'il est possible d'améliorer rapidement par l'exercice la puissance d'appréhension visuelle chez le lecteur, surtout si ce lecteur est très jeune.

L'œil dans la lecture. — La lecture implique une activité incessante des yeux. Cette activité a fait l'objet de longues observations, pour lesquelles on s'est servi

L'œil. d'instruments plus ou moins compliqués dont la plupart constituent des appareils photographiques. On a constaté ainsi des choses fort intéressantes... Les yeux ne se déplacent pas d'un mouvement continu et régulier, mais par bonds; il y a alternance de mouvement et de repos. C'est pendant les arrêts qu'à lieu la perception du texte, lequel est vu par portions successives plus ou moins considérables selon les individus et selon le texte lui-même. A ces mots ou groupes de mots appréhendés, l'intelligence associe d'emblée une signification et d'emblée encore, elle relie ces diverses significations entre elles. Les yeux ne percevant en réalité qu'au moment des repos, il est impossible que le sujet qui subit l'expérience voie le mouvement de ses propres yeux dans un miroir.

Lorsqu'un texte est difficile à saisir intellectuellement, lorsqu'il se présente des mots nouveaux, les pauses augmentent en nombre et en longueur et la lecture se ralentit par le fait même. Il en est encore ainsi lorsque le lecteur est fatigué ou lorsque sa lecture se fait dans une langue qui lui est peu familière. Par contre, lorsqu'un passage a été lu et relu, le nombre de pauses diminue et le groupe de mots appréhendés augmente. Il y a là, comme dans toutes nos fonctions physiologiques et intellectuelles, une facilité qui s'acquiert par l'habitude, une précision qui augmente à mesure que l'habitude se fortifie.

Dearborn a fait des recherches d'un autre genre encore. Il a expérimenté sur cinq personnes et a trouvé que dans une ligne de journal, chacune de ces personnes faisait une moyenne de 4,76 fixations. Ces pauses ne se font pas nécessairement après un mot, mais peuvent se faire à n'importe quel point de la ligne et d'un mot. Le premier arrêt de la ligne serait généralement plus long que les autres arrêts de la même ligne. Certains mots demandent aussi une attention plus grande, parce que si on les remplaçait par d'autres mots, le sens

serait totalement changé. Ce sont souvent les petits mots, en particulier les prépositions et les conjonctions.

Les signes de ponctuation interviennent également pour modifier les pauses. En outre, la lecture à haute voix demande des fixations plus longues que la lecture silencieuse, laquelle est donc par ce fait, naturellement plus rapide en général que la lecture à voix haute. Un investigateur a découvert que cette dernière exige en moyenne une pause et demie en plus par ligne et que la durée moyenne par pause augmente de 20 à 27%.

On constate aussi que l'œil précède la voix de deux, trois et même quatre mots. Une lecture, pour être vraiment courante et aisée, demande une avance assez longue et des arrêts dont la durée ne dépasse pas une demi-seconde par groupe appréhendé.

La compréhension. — Lire, (legere—assembler) c'est avant tout associer des symboles visuels avec les idées que ces symboles représentent. Pas d'idées, pas de lecture. Traduire correctement en sons des signes qu'on ne comprend pas n'est pas lire véritablement; c'est tout au plus dérouler un mécanisme, sans réception d'idées.

En prenant le mot dans son acception la plus large, on pourrait affirmer que la lecture a commencé lorsque l'homme primitif interprétait les figures grossières qu'une main malhabile avait tracées sur la paroi d'une caverne. Il y avait là en effet une association de symbole et de pensée.

Dans un sens plus restreint, lire, c'est percevoir des mots et y attacher le contenu intellectuel qu'ils représentent. Et comme une idée s'entoure nécessairement d'un complexe émotionnel et de réactions subjectives, on peut affirmer que lire, c'est aussi sentir et vouloir, jouir ou souffrir, approuver ou condamner... Toute la gamme de la sentimentalité humaine, l'âme tout entière du lecteur sont impliquées dans l'acte qu'il pose.

Ces considérations s'appliquent à ce qui constitue fondamentalement la lecture, c'est-à-dire, la lecture sans parole articulée, la lecture silencieuse. S'il s'agit de la lecture à haute voix, il vient s'ajouter à l'appréhension des mots comme objets visuels et symboles d'idées, l'activité motrice des organes de la voix et la perception auditive des sons. Mais ces deux derniers éléments ne sont qu'accessoires au processus de la lecture; l'es-

sentiel, c'est l'interprétation du sens des mots par l'intelligence. Avant tout, on lit pour comprendre. La lecture n'a pas de but en elle-même: elle n'est qu'un moyen d'acquérir des idées.

A l'école primaire cependant, il y a un pas préalable à franchir.

Mécanisme à instaurer. Chez les commençants, il y a un mécanisme à instaurer : l'enfant doit « apprendre à lire », il doit apprendre à saisir intellectuellement la valeur des symboles qu'il perçoit, à les associer entre eux et à donner un sens au groupement qu'ils forment. Une fois que cet apprentissage est un fait accompli, lire devient un simple automatisme, un moyen efficace d'entrer en contact avec la pensée d'autrui, une technique qui permet d'élargir les connaissances et de pénétrer dans des mondes encore inconnus à l'homme qui lit. En général, on peut considérer l'aptitude à s'assimiler convenablement un texte par la lecture personnelle comme un critère de bonne formation intellectuelle.

Comprendre est donc l'essentiel dans le processus qui nous occupe. Sans la présence de ce facteur fondamental, la lecture serait une mécanique inutile, puisque la pensée en serait absente. Et pour comprendre exactement, il faut un travail sérieux d'attention et de réflexion, d'ajustage continu des mots et d'enchaînement logique de la pensée, en même temps que la connaissance suffisante de la langue et la possession d'un riche vocabulaire.

L'enfant qui arrive à l'école primaire connaît déjà l'image auditive de beaucoup de mots et le sens qui y correspond. Il a une expérience relativement étendue déjà du milieu dans lequel il vit et déploie son activité quotidienne. Il a spontanément associé chaque parcelle de cette expérience avec des mots qui la symbolisent et la fixent, et ces mots lui sont devenus plus familiers à mesure que les faits se sont reproduits et que l'expérience s'est accrue. Mais ces mots ne sont encore que des formes phonétiques. Quant à la forme graphique ou imprimé, il l'ignore encore et l'école a pour première tâche de la lui apprendre. Ce que l'élève voit sur le papier, il doit pouvoir le transformer en sons, et de ces sons, dégager les idées qui s'y rattachent. C'est le mécanisme de la lecture élémentaire relevé par la présence d'une pensée qui l'ac-

compagne. En unissant dans une même expérience le son du mot et sa représentation sur le papier, le symbole auditif et le symbole graphique s'associent à une même signification intellectuelle et l'enfant apprend à lire en saisissant le contenu idéal de sa lecture. Nous l'avons dit ci-dessus: l'acte de lire est essentiellement constitué par cette union intime entre le sens et le signe.

Rapport entre la vitesse et la compréhension. — On a voulu se

Vitesse et

compréhension.

rendre compte expérimentalement des relations qui existent entre les deux facteurs que nous venons d'analyser: la vitesse et la compréhension. Pendant longtemps on avait cru qu'ils étaient en rapport inverse l'un de l'autre et que la lenteur de la lecture était compensée par une interprétation plus sûre et plus large de la pensée exprimée. Aujourd'hui, on est revenu de cette conviction et il est prouvé que la rapidité est directement sous la dépendance de la compréhension.

Un chercheur, Huey, démontra qu'il faut deux fois plus de temps pour lire un texte incompris que pour lire des phrases qui ont un sens. S'il s'agit d'un texte suivi, que le lecteur comprend, l'intelligence a beaucoup moins d'associations à faire que lorsqu'il n'y a que des mots détachés. Spontanément l'œil prend le devant, l'esprit anticipe le sens et le lecteur devine ce qui va venir. C'est ce qui explique que les mots isolés, même s'ils sont compris, exigent plus de temps pour être perçus et interprétés que ceux qui sont placés dans un contexte où ils s'enchaînent. D'après Hamilton, les deux opérations de percevoir et d'interpréter se succèdent, et correspondent, la première avec le repos de l'œil, la seconde avec le mouvement. Le même chercheur démontra que, au point de vue de la compréhension, la première partie d'un mot importe plus que la dernière. De plus, l'impression marginale de droite aiderait à percevoir déjà les mots qui seront l'objet de la fixation suivante, de sorte qu'un champ visuel étendu devient un facteur important de vitesse.

Ce ne serait cependant pas l'élément principal. La rapidité de la lecture dépendrait tout d'abord de la puissance d'assimilation mentale; la vitesse, l'étendue et l'exactitude de la perception visuelle ne seraient que secondaires. Grâce à des expériences renouvelées et à des exercices nombreux, le sym-

Puissance

d'assimilation.

bole imprimé fait surgir plus ou moins immédiatement l'idée qui est en connexion intime avec lui. Et c'est la rapidité croissante de cette association qui permettrait d'augmenter la vitesse, rapidité qui varie d'ailleurs d'un lecteur à l'autre comme la vitesse de la lecture elle-même. Il ne peut donc plus être question d'une compensation d'un facteur par l'autre, d'une grande lenteur par une compréhension plus sûre et une reproduction plus exacte ou inversement. Des expériences nombreuses ont prouvé tout juste le contraire de ce qu'on affirmait autrefois, sans preuves d'ailleurs. On sait aujourd'hui que le lecteur rapide saisit et retient un pourcentage d'idées presque aussi élevé que celui qui est lent.

Ces expériences ou tests de lecture se font ordinairement comme suit. On demande au sujet de lire aussi vite que possible pendant un temps donné, très court d'ordinaire: une, deux, trois minutes le plus souvent. Ce temps étant écoulé, on compte le nombre de mots lus par le sujet et on lui fait écrire ou dire ce qu'il a retenu. On dénombre les mots qui servent utilement à exprimer un ensemble cohérent — en écartant, bien entendu, les idées ajoutées — et on fait le pourcentage entre les deux nombres: mots lus et mots retenus. D'autres tests de compréhension consistent à faire lire un texte donné, à l'enlever au sujet, puis à lui faire répondre à des questions, de manière à rendre les idées lues.

Ces épreuves et ces mesures ont l'avantage de permettre à l'éducateur de se rendre compte de l'habileté à lire et de l'aptitude à comprendre, de manière à ne donner que des exercices adéquats aux possibilités de l'élève à ces divers points de vue.

Voici une expérience de King. Il prit 94 étudiants de collège et leur fit subir des tests de lecture. Tous furent invités à lire avec beaucoup d'attention et de soin, le premier groupe en allant vite, le second, en lisant deux fois plus lentement. Après dix minutes de lecture, on posa aux deux groupes une série de questions de manière à faire reproduire les idées contenues dans le texte. On trouva chez le groupe rapide une exactitude de compréhension de 44.5% (relation entre les idées lues et celles qui avaient été retenues) et chez le groupe lent, un pourcentage de 53.3%. La différence était donc relativement petite entre les deux groupes et l'avantage de la quantité retenue était nettement du côté des rapides puisqu'ils avaient lu deux fois plus de matière.

Deux autres chercheurs, Whipple et Curtis, aboutirent à des

résultats analogues. La conclusion est donc nette : les rapides retirent de leurs lectures un gain beaucoup plus considérable que les autres.

On a scruté davantage encore le problème qui nous occupe ici et l'on a cherché les facteurs qui interviennent dans la compréhension d'un texte lu. Comprendre serait avant tout fonction de l'intelligence générale du lecteur et de l'expérience qu'il a des réalités que les mots représentent. Le premier facteur — l'intelligence foncière — reste nécessairement ce qu'il est, mais il est possible d'agir sur le second, c'est-à-dire d'approfondir et d'étendre les connaissances que le lecteur a déjà acquises par son contact avec le monde qui l'entoure. L'homme qui a vu et entendu, qui a exercé ses sens sur toutes sortes d'objets et a vécu des situations variées autant que multiples..., l'homme qui a voyagé, qui a parcouru plaines et montagnes, qui s'est livré à des activités très diverses, possède un arrière-plan d'idées qui lui permettent d'entrer aisément en conversation avec un auteur et de suivre rapidement un exposé quelconque que lui offre la page à lire.

Voilà pourquoi la méthode globale — cette méthode qui cherche à ne faire lire que ce que l'enfant peut comprendre et à le faire lire naturellement — voilà pourquoi cette méthode fait d'abord observer une activité quelconque à la portée de l'intelligence enfantine, activité qui se déploie sur une image ou se déroule d'une manière immédiate et réelle sous les yeux des enfants. L'expérience ayant accompagné l'acquisition des mots, ceux-ci se reconnaissent aisément par l'association de leur image motrice et auditive avec leur image graphique.

Des expérimentateurs ont constaté que l'inaptitude à lire ou à bien lire provient d'ordinaire de la pauvreté de l'intelligence générale et d'une mauvaise formation au point de vue acquisition d'idées et de vocabulaire. L'enfant qui n'a eu aucune expérience préalable de ce qu'il lit ne peut pas en comprendre le contenu intellectuel et encore moins l'enchaîner et l'organiser logiquement. Le mauvais lecteur hésite et tâtonne, parce qu'il ne comprend pas; il lit des mots isolés au lieu de groupes formant un tout à sens complet.

D'autres signes de l'inaptitude à lire sont fournis par l'inca-

capacité de retenir le détail, de saisir l'idée fondamentale ou directrice et de répondre à des questions relatives au texte qui vient d'être lu. L'aptitude à analyser une lecture, à en appliquer les idées à des cas nouveaux, mais semblables à celui qui a été présenté par la page, tout cela suppose une grande capacité de penser et une bonne formation générale.

Lecture silencieuse et lecture à haute voix. — Le but premier

Deux manières de lire.

de toute lecture étant de saisir et de s'assimiler le contenu intellectuel de la page imprimée, la vraie lecture est celle qui est silencieuse, c'est-à-dire, celle qui se fait sans articuler de sons. La lecture à haute voix suppose qu'on veut partager avec autrui la pensée exprimée; elle ajoute à la compréhension pure et simple l'interprétation verbale des mots. Ceux-ci sont considérés alors non seulement comme des signes d'idées, mais comme des représentants de sons.

Lire convenablement à haute voix suppose une prononciation correcte, grâce à des associations justes et invariables entre l'image visuelle et la motricité des organes phonateurs.

Des chercheurs ont exploré les relations qui existent entre les

Leurs rapports.

deux genres de lecture et les ont comparés au point de vue vitesse et compréhension.

Expériences.

Oberholtzer fit subir des tests à 1800 élèves appartenant à tous les degrés de l'école primaire. Il voulait savoir dans quelle mesure augmente la rapidité dans les deux manières de lire. Il exprima en chiffres le nombre de mots lus par seconde, à haute voix d'abord, silencieusement ensuite. Il trouva que, chez les enfants de huit ans, les deux vitesses sont à peu près identiques, mais qu'ensuite la rapidité de la lecture silencieuse augmente considérablement d'année en année, à tel point qu'à 14 ans, la lecture silencieuse d'un élève dépasse de 25% sa lecture à haute voix.

Mead fit des expériences avec 112 élèves appartenant à cinq classes du degré supérieur. Il leur présenta des épreuves dont chacune dura deux minutes et les fit lire à haute voix d'abord, en silence ensuite. Les vitesses furent déterminées par le nombre de lignes lues; la compréhension, par le nombre de détails reproduits par écrit. Le résultat des expériences fut le suivant: dans les cinq classes, le nombre de lignes lues et le nombre d'idées reproduites furent plus grands dans l'épreuve silencieuse que dans

l'épreuve orale. Mead profite de ce résultat pour affirmer avec beaucoup d'autres que l'école donne une importance trop grande à la lecture à haute voix et fait trop mince la part laissée à la lecture silencieuse.

O'Brien examina 1200 enfants divisés en deux groupes, appelés groupe de contrôle et groupe expérimental. Le premier groupe suivit pendant 39 jours les leçons de lectures ordinaires de la classe, tandis que le second groupe fut exercé pendant ce même temps à la lecture silencieuse rapide, suivie chaque fois de la reproduction de ce qui avait été lu. Ce second groupe progressa de 56% au point de vue vitesse et fit en même temps un gain considérable en compréhension. Le groupe de contrôle ne gagna que 25% en rapidité. O'Brien en conclut avec raison qu'il est possible d'accroître la vitesse sans faire de tort à l'intelligence du texte.

Pinter, par des tests analogues, arrive à la même conclusion :

Supériorité de la lecture silencieuse. la lecture silencieuse dépasse de beaucoup la lecture orale à la fois en vitesse et en compréhension. L'instituteur primaire doit dégager de ces recherches une leçon pratique: il doit accentuer la lecture personnelle de ses élèves. Sans doute, l'enfant de six ans doit d'abord acquérir la technique de la lecture, il doit apprendre à lire, mais dès qu'il est maître du mécanisme, il doit lire pour apprendre. Lire doit de plus en plus devenir une étude de la pensée d'autrui au moyen d'un livre.

Parallèlement à cette déconsidération qui s'attache à la lecture orale, a surgi aussi une diminution de l'importance attachée aux exercices de phonétique à l'occasion de la lecture. Beaucoup d'expérimentateurs affirment que la lecture à haute voix, avec son accent mis sur l'articulation correcte, donne des habitudes de lenteur et empêche en partie l'exercice de la pensée. Jusqu'ici, rien de décisif cependant dans ces expériences. On croit que l'effort qui se concentre sur l'émission correcte du son diminue d'autant celui qui se déploie en faveur de la compréhension et de la vitesse. Par contre, les élèves habitués à la lecture silencieuse prononcent moins exactement les mots. Mais ils vont plus vite, lisent avec plus de naturel et saisissent beaucoup mieux le sens. Aussi, nombre de pédagogues ne mettent l'accent sur l'aspect phonétique de la lecture que lorsque l'élève est déjà en possession d'un nombre

de mots qu'il comprend et qu'il sait interpréter par la lecture.

II. BUTS DE LA LECTURE.

Pourquoi lire?... Pourquoi transposer les symboles en idées et en sons? Pourquoi cet effort souvent si spontané mais cependant toujours plus ou moins pénible de la part du lecteur pour saisir la pensée cachée sous les mots et la communiquer même parfois à autrui..., pour réduire à l'unité images visuelles, auditives et motrices et y ajuster leur contenu intellectuel?... Pour répondre adéquatement à cette question, il faut la subdiviser en deux autres, car il y a les motifs de l'élève et il y a ceux du maître. Pourquoi l'enfant lit-il? Pourquoi le maître fait-il lire?...

Buts de l'enfant. — Pourquoi l'enfant lit?... Nous l'avons demandé à une classe d'élèves de cinquième année en les invitant à répondre par écrit à la question « Pourquoi lisez-vous »?

*Pourquoi
l'enfant lit.*

Certaines réponses sont directement d'inspiration scolaire et reflètent à l'évidence les conseils et les motifs du maître; je lis pour apprendre des mots nouveaux, pour apprendre l'orthographe, pour apprendre à bien parler et à bien rédiger, et d'autres analogues. Mais les réponses de loin les plus nombreuses se ressentent d'une large spontanéité et sont d'origine absolument personnelle. Presque toutes associent les deux idées: lecture et instruction. On lit avant tout pour s'instruire, pour savoir plus et savoir mieux. Puis viennent les affirmations moins nombreuses de ceux qui lisent pour se distraire, pour passer le temps, pour savoir ce qui se passe dans le monde, pour amuser les autres en racontant les histoires qu'ils ont lues, etc. L'enfant de nos classes a donc des buts de lecture;... ils sont spontanés le plus souvent, ils lui appartiennent en propre et sont bien de son âge...

Buts de maître. — Il y a aussi les buts poursuivis par le maître qui fait lire... Ils ne correspondent pas toujours à ceux que vise l'élève. Celui-ci voit de ses yeux d'enfant, celui-là de ses yeux d'adulte, et encore, parfois, uniquement à travers son programme.

*Pourquoi
le maître
fait lire.*

En première année, le maître s'efforce de faire acquérir la technique du processus: il apprend à associer correctement les signes et les sons et, dans la mesure du possible déjà, les signes et les idées. Chemin faisant, il se livre à des exercices d'acousti-

que exacte et de prononciation juste. Souvent il doit corriger des défauts déjà contractés dans le milieu familial ou social et fortifiés par une certaine habitude. C'est un but d'ordre mécanique et physiologique plutôt qu'intellectuel, bien que l'interprétation n'en soit jamais totalement absente, surtout si le maître met en œuvre la méthode qu'on appelle « globale ».

Plus tard, lorsque la technique est acquise, l'école se sert de la lecture pour élargir l'expérience de l'enfant et accroître son bagage scientifique. Elle s'efforce aussi de moraliser et de rendre meilleur, de cultiver le goût du beau et du vrai, d'apprendre à rédiger et à penser par le moyen de la lecture. Il faut reconnaître que l'influence de la page imprimée est énorme... Elle affecte les idées et provoque le sentiment...; elle établit de nouveaux motifs d'action, et, par ce fait agit directement sur la conduite. La lecture est une source inépuisable de bien ou de mal; elle est une exhortation perpétuelle à l'un ou à l'autre et, par sa diffusion extrême, elle est aujourd'hui l'une des premières puissances du monde aux points de vue les plus divers. Le maître doit se souvenir de cette influence extraordinaire et diriger en conséquence les lectures de ses élèves. Il doit rendre cet exercice utile et profitable, éducatif et moralisateur.

Avant de dire comment il arrivera à ce but, une remarque s'impose... Il faut constater que les buts

Accord possible.

des élèves, pour être plus limités et parfois d'un niveau plus bas que ceux poursuivis par le maître, n'en sont cependant pas si différents qu'on le croirait tout d'abord. Si l'instituteur veut bien se défaire de l'idée préconçue que lire, c'est prononcer des mots et faire entendre des sons, s'il veut bien se convaincre que la vraie lecture est celle qui ramasse des idées et les enchaîne à mesure que les mots les font surgir, il se trouvera en parfait accord avec les buts poursuivis par l'enfant lui-même: lire pour savoir, lire pour rencontrer des choses qui intéressent et passionnent, lire pour acquérir une instruction toujours plus large et plus riche...

Ecole Normale Ignace-Bourget
463 est Mont-Royal
Montréal

III. LE LIVRE DE LECTURE.

Dans le

passé lointain.

A. *Autrefois.* — Pour que la lecture produise ces effets bienfaisants, elle doit être faite dans de bonnes conditions, dont la plupart se rapportent directement au livre de lecture lui-même et à la manière dont on s'en sert. Nous parlerons plus loin des lectures d'information et des ouvrages complets.

Tel que nous le connaissons aujourd'hui, — une juxtaposition de morceaux plus ou moins disparates et rassemblés toujours un peu au hasard — le livre de lecture est un héritage du XVIIIe siècle. Auparavant et depuis toujours, nos écoles ne connurent autre chose que l'abécédaire et la Bible.

Tendance morale.

Le siècle de lumière, de « l'Aufklärung » disent les Allemands, nous donna le livre de lecture à tendance morale. On voulut moraliser par l'instruction, dont le livre devenait l'instrument. On invente des histoires, des récits, des contes, qui finissent invariablement par une sentence morale s'y adaptant d'une manière plus ou moins heureuse. C'était une morale en exemples, — exemples souvent fades, morales parfois superficielles et forcées, — exemples et morales qui amenaient le dégoût par le trop plein et le trop affecté. De plus, la lecture était un exercice d'attention mécanique: on faisait lire et relire à haute voix le même morceau; les élèves devaient suivre du doigt afin de pouvoir éventuellement continuer où un autre s'arrêtait.

Tendance scientifique.

Le XIXe siècle voit s'accroître le progrès des sciences et en fait surgir de nouvelles. L'école a pour mission de mettre l'enfant en contact avec un grand nombre de branches, mais comme elle n'a pas à sa disposition de manuels adéquats, elle se tourne vers le livre de lecture et en fait le compendium de toutes les connaissances jugées nécessaires dans la vie. On y trouve des notions de sciences naturelles, des morceaux sur l'hygiène, l'histoire, la géographie, l'agriculture, l'économie domestique, etc. En expliquant le texte, en le paraphrasant plus ou moins, le maître donne sa leçon dans la branche à laquelle le fond était emprunté. C'est un livre de réalités scientifiques. Le style en est nécessairement sec et froid; l'énumération y domine et la description est de règle.

Une réaction s'opère bientôt contre cette importance exagérée donnée aux objets réels, aux dépens des choses de l'imagination et de la pensée poétique. Mais, comme il arrive souvent, elle va trop loin à son tour. La langue avait été négligée... , on la portera désormais à l'avant-plan des préoccupations, et le livre de lecture devient un manuel d'exercices sur la langue maternelle. Chaque morceau est suivi d'applications se rapportant au vocabulaire, à la composition et à la dérivation des mots, à l'orthographe, l'analyse, la rédaction, etc. L'enfant doit y apprendre sa langue et la page lue devient un point de départ, un véritable centre d'intérêt pour cet apprentissage. L'essentiel n'est plus l'idée, mais la forme sous laquelle elle est exprimée et les occasions que fournit cette forme d'étudier la langue.

***Tendance
linguistique.***

Tout n'était certes pas à dédaigner dans cette conception, mais, comme dans le livre réaliste, il y avait absence de vie et d'adaptation. Il faut de la réalité objective sans doute, mais elle doit être pénétrée de tout ce que cette réalité suppose de subjectif et de personnel, d'imagination et de sentiment, d'âme et de vie.

Au manuel de langue se superpose le livre littéraire. On choisit des extraits de bons auteurs et on les présente à l'enfant. On lui parle religion, patriotisme, devoir civique, solidarité, poésie, morale, vertu, etc., sous la forme esthétique qu'ont donnée à ces choses les maîtres de l'expression verbale et graphique. Souvent on ajoute à la partie littéraire des pages plus réalistes et directement scientifiques, afin de nourrir l'intelligence en même temps qu'on charme l'imagination et qu'on forme le cœur.

***Tendance
littéraire
et réaliste.***

Actuellement, beaucoup de livres de lecture sont encore conçus de la sorte; ils offrent un mélange de morceaux littéraires et scientifiques, suivis d'ordinaire d'exercices destinés à approfondir la langue et à donner à l'enfant une formation esthétique. Certains auteurs ont fourni des choix remarquables sous ces divers rapports.

B. *Tendances nouvelles.* — Cependant, sous l'influence des idées nouvelles, une autre conception a surgi. Après s'être tout d'abord montrés hostiles au manuel en général, à cause des abus de l'enseignement par le livre seul, les partisans de l'école active se sont aperçus du mal causé par leur radicalisme destructeur. Ils sont revenus au livre et à la lecture et y ont appliqué les principes qui président à l'éducation nouvelle tout entière, en particulier l'intérêt et le pédocentrisme.

Actuellement:
pédocentrisme.

Le livre pour l'enfant, diront-ils, et non l'enfant pour le livre ! Les morceaux doivent intéresser l'élève... ils doivent s'adapter aux tendances latentes, aux besoins profonds de l'âme enfantine, besoins et tendances qui évoluent et se transforment, naissent et meurent à mesure que la vie se déroule.

A six ans, l'enfant arrive à la fin de la période des intérêts subjectifs: il est curieux, il observe, il questionne...
A 6 ans. il aime à dessiner..., il emmagasine des mots... il invente et combine... La méthode globale, avec ses exercices d'observation, de comparaison et de réflexion, avec ses activités de tout genre, ses réalisations par le croquis et l'écriture, satisfait merveilleusement à ces besoins et à ces intérêts.

A sept ans, le mécanisme de la lecture est acquis et voici qu'un nouveau genre d'intérêts se fait jour. L'enfant commence à sortir de lui-même et à explorer le monde qui l'entoure. Il déborde d'activité et son instinct grégaire s'éveille. Ses jeux, calmes et solitaires autrefois, révèlent ses tendances au mouvement et à la vie sociale. Son imagination s'échauffe et son amour-propre s'exalte. Il rêve aventures et exploits, luttes héroïques et actions d'éclat. Tout cela n'est pas à détruire mais à canaliser. Il faut présenter à ces énergies des objets propres à les mener vers leur développement harmonieux. Les lectures peuvent y contribuer pour une large part.

A 7 ans.

C'est le moment d'offrir des contes bien écrits et propres à inspirer l'amour de la vertu¹..., des histoires vraies ou vraisemblables dont il se dégage, spontanément et sans le dire, un parfum de vertu morale... des aventures, non de brigands et de détectives, mais d'explorateurs célèbres et de conquérants d'âmes... Les

1) Voir par exemple Julien Melon: "Pour l'heure du conte". Chapelle-lez-Herlainmont, Arthur Melon.

récits si captivants de la Bible seront des plus efficaces sous ce rapport.

Petit à petit, on ira plus loin et l'on passera à des lectures plus abstraites et plus réalistes, où l'imagination et le sentiment gardent leur part, mais où la science et la froide raison prennent déjà une certaine importance. Pas d'excès toutefois, pas de sécheresse, pas de descriptions purement techniques !... Il faut de l'activité, de la vie, de l'émotion, de l'âme..., mais il s'y ajoutera de l'observation et de la réalité. Fables attrayantes, poésies simples et édifiantes, faits d'histoire naturelle qui intéressent et charment, lectures qui approfondissent une notion d'ordre géographique ou élargissent un point d'histoire, développements sur la vie agricole, industrielle ou économique, où le côté spécifiquement humain conserve tous ses droits... voilà ce que liront aussi nos élèves qui arrivent à neuf, dix ou onze ans. L'enfant de cet âge se tourne vers le réel; il se fait propriétaire par nature, il collectionne et entasse, il achète et il vend... Ce sont là des forces que la lecture doit diriger sagement...

A douze ans, c'est la période pubère qui s'ouvre. C'est l'époque des grands intérêts affectifs et de la surexcitation sentimentale... C'est le moment où *Au IV degré.* devient parfois l'antipathie et la sympathie, où l'enfant est mené par le cœur plus que par la raison. Il aime le sport, le roman, le théâtre. Il devient indépendant, prend conscience de sa personnalité et rêve d'avenir.

Ces états d'âme renseignent le maître sur les lectures à fournir. Elles seront attrayantes encore, certes, mais sérieuses... Pas de romans ! Pas d'œuvres qui surchauffent ! Pas d'histoires qui exaltent la passion ! Mais du réel, du vécu, des exemples donnés par les hommes d'élite, par les héros obscurs de l'existence, par les travailleurs des bras et de la pensée... On choisira des poésies que l'enfant peut comprendre et dont l'interprétation lui fera voir le côté sérieux de la vie humaine. De plus en plus, le livre lui fera voir cette vie sous son vrai jour... non comme un beau roman ou un film idéal, mais comme un mélange de douleurs et de joies..., comme une journée de travail et non comme une partie de plaisir... comme une lutte dont la récompense est au ciel.

A cet âge surgissent des élans de générosité très grande, suivis de sursauts d'égoïsme... des rêves de grandeur auxquels succèdent parfois des dépressions morbides. Les lectures doivent tour

à tour diriger et calmer, favoriser et inhiber au moment opportun. Le maître du IV^e degré les choisira à bon escient et les adaptera aux intérêts en cours.

Quant à la langue que parle le livre de lecture, elle sera, elle aussi, adaptée à l'enfant. Durant les premières années surtout, rien de sec ni d'abstrait ! Pas de formules ampoulées, de termes prétentieux ni d'expressions redondantes ! Le style sera simple et sans artifice, mais correct et suffisamment littéraire pour former le goût. « Rien n'est trop beau ni trop bon pour l'enfant », dit Goethe. Que l'on prenne dans les auteurs ce qu'il y a de sain et de beau, de compréhensible et d'intéressant sous les divers points de vue mentionnés ci-dessus ! Que l'on choisisse ce qui instruit et élève, ce qui apprend à penser et à dire, à réaliser et à vivre !...

En outre, par le même souci de formation intégrale, le papier sera convenable, plutôt mat que brillant..., l'impression sera claire, la reliure suffisamment forte et de bon goût. Une illustration abondante et soignée renforcera la pensée exprimée par le texte. Elle fixe un épisode de l'action: on choisira cet épisode avec un sage discernement de manière à frapper l'esprit du lecteur et à graver dans la mémoire le récit tout entier. Toute interruption de la ligne rendant la lecture malaisée, on placera les gravures de manière à ne pas déchiquter le texte.

Défauts à éviter. — On a voulu faire du livre de lecture la base et le centre de toute la culture de la langue maternelle. On en a fait en particulier le point de départ de l'enseignement de la rédaction. On lisait, on analysait, on apprenait par cœur parfois des narrations, des descriptions et des lettres afin de les imiter. On cueillait les idées, on examinait le plan, on étudiait la phrase et on lançait l'élève sur la même voie...

Tout n'est pas à rejeter dans cette manière de concevoir les choses, mais il faut bannir l'exagération et l'unilatéralisme. Que l'enfant fasse comme l'apprenti et l'artiste, qu'il aille à l'école des maîtres de la langue et qu'il s'efforce de les imiter, nous l'approuvons. Mais quoi qu'il fasse, son imitation sera toujours servile; elle manquera de cachet, de chaleur et de vie. Le plus tôt possible, il faut que l'enfant pense par lui-même. Il faut qu'il ose affirmer ce qu'il voit et entend, ce qu'il aime et goûte, ce qu'il éprouve et

expérimente. La source première et fondamentale de ses idées ne sera pas le livre où il ne rencontre que la pensée des autres, mais la nature elle-même, le monde et les réalités qui s'y déroulent. Et le plus tôt possible, sa composition doit être empreinte de sa tournure personnelle de pensée et de forme.

Pour qu'une lecture puisse servir de base efficace à des exercices de parole ou de style, il faut que l'élève ait converti les idées cueillies en une expérience profonde, intime et personnelle. Et cela par le labeur pénible et prolongé d'une réflexion qui pétrit et transforme... Si l'élève ne s'assimile pas sérieusement la pensée de l'auteur, s'il ne fait pas réellement sienne la forme qui l'exprime, il n'en retirera que bien peu de profit du point de vue qui nous occupe. Il écrira sans avoir réfléchi, il parlera alors qu'il n'a rien à dire, sinon ce qu'un autre aura écrit ou dit avant lui. Mais cette condition de travail en profondeur se trouvant réalisée, nous croyons qu'il ne peut être qu'utile de lire des morceaux bien pensés et bien écrits. Ce seront des modèles qui inspireront l'élève; ils éveilleront et fortifieront son petit génie naissant.

On fait aussi du livre de lecture le centre de l'enseignement grammatical. Le principe en est bon: partir de la langue elle-même, observer les faits grammaticaux sur place, au lieu de les faire découvrir dans des phrases créées uniquement pour les besoins de la cause, phrases sans lien ni ordre quelconques et qui n'expriment d'ordinaire que des banalités. Excellente idée de s'appuyer sur la langue réellement employée par les auteurs qui l'ont imprégnée de leur génie, mais il faut avouer que, par ce moyen, il est bien difficile de forger une suite tant soit peu logique dans les notions de grammaire. Les écrivains ne se sont nullement préoccupés de fournir des applications de règles grammaticales; encore moins ont-ils eu l'idée de les accumuler dans un texte. Elles y sont sans doute, mais c'est dans un ordre trop dispersé pour faire un tout qui se suive et s'enchaîne. Qu'on emprunte les exemples au livre de lecture, rien de mieux, mais avec la préoccupation d'induire et de systématiser lorsque le moment est venu. D'ailleurs, un morceau donné pourra servir utilement de matière à revision pour un ensemble de règles vues ou de difficultés analogues déjà rencontrées dans les leçons antérieures.

A bien d'autres points de vue encore, le livre de lecture peut

rendre des services appréciables dans l'enseignement de la langue:

Lecture et langage.

il y a l'élocution verbale, les exercices de vocabulaire et de phraséologie, d'analyse logique et grammaticale. . . , il y a l'étude des morceaux de mémoire, la formation esthétique, le travail de dissection du fond et la recherche du plan, l'examen des idées et l'appréciation morale. . . , il y en a d'autres qu'un maître averti saura faire surgir au moment opportun. Actuellement, il y a tendance à introduire des morceaux de littérature régionale, écrits dans la langue du « heimat » de l'enfant et s'occupant de ce qui lui est familier et particulier. Ces pages sont certes de nature à intéresser et à plaire, mais les manuels qui les insèrent sont forcément condamnés à un écoulement fort restreint. Les choses, le langage, les goûts du « heimat » sont trop localisés, trop différents d'une région à l'autre.

Quant aux tendances réaliste, esthétique et morale, nous croyons

Lecture et branches diverses.

que toutes doivent être respectées, sans toutefois tomber dans l'extrémisme qui les a caractérisées autrefois. Le livre de lecture doit former le goût du beau et développer l'intelligence des réalités. Si ces dernières sont présentées sous une forme vivante et agréable et si en même temps leur contenu intellectuel est conforme à la vérité scientifique, nous croyons que l'enfant ne peut que gagner à les lire. Mais il va de soi que l'auteur doit se limiter. . . . Qu'il choisisse et groupe autour d'une idée centrale quelques lectures se rapportant à des points particuliers d'histoire, de géographie, d'économie sociale, d'hygiène et surtout de religion. . . , qu'il donne des détails captivants et souvent ignorés sur les êtres qui vivent près de l'enfant, sur les habitants du sol ou des profondeurs de la mer, sur mille autres sujets encore, et que ces détails soient présentés sous une forme attrayante et en une langue savoureuse, rien de mieux ! . . . Les élèves y entreront en contact avec la vie et apprendront à se servir de leur livre comme d'un instrument de recherche, d'initiation ou de complément d'études scientifiques.

Le tort de beaucoup d'auteurs, c'est de n'être pas de leur temps, de ne pas assez faire appel à la vie d'au jour le jour, à la culture et aux idées de l'époque actuelle. Ils se contentent trop souvent de transporter dans leurs livres des pages déjà choisies cent fois

par des recueils semblables et de ne pas renouveler les matériaux mis en œuvre pour les adapter à l'état d'âme de l'enfant.

Quant à la tendance morale et religieuse, elle doit absolument être respectée. Mais on a tort de vouloir moraliser à tout propos et à tout prix, de trouver partout l'occasion de sermonner... On arrive ainsi à des sentiments religieux souvent peu adéquats au sujet traité, sujet d'ailleurs visiblement et péniblement amené à pied d'œuvre pour pouvoir moraliser. Ni morale ni religion ne peuvent rien gagner à ces coups de force. Il vaudrait infiniment mieux présenter à l'enfant des pages de vie vécue, d'une vie toute fraîche et toute palpitante de réalités... Elles feraient impression, elles édifieraient, elles porteraient vers Dieu et la vertu, beaucoup plus par ce qui est simplement suggéré et sous-entendu que par ce qui est brutalement et maladroitement exprimé.

IV. ŒUVRES COMPLÈTES, RETOUR AUX SOURCES.

Lectures personnelles. Aujourd'hui, sous l'impulsion de l'école active, on tend à éduquer l'enfant « pour » et « par » la lecture personnelle. Ce que fait et dit le maître en classe est peu de chose si l'enfant ne l'approfondit par un effort personnel d'observation et de recherche. Ce travail de consultation et de documentation se fait soit en classe soit à la maison. Lire alors se confond avec apprendre..., lire c'est s'informer de ce que disent les autres sur un sujet donné, c'est discuter avec eux les idées émises et souvent les contrôler par des observations ardues et prolongées. Les tâches imposées par le plan Dalton sont sorties de cette idée. Elles prévoient chaque fois un certain nombre de livres à consulter pour pouvoir résoudre les questions à l'étude. L'enfant devient autodidacte sous la direction du maître et avec l'aide du livre.

Il y a une manière plus directement pratique pour nous de concevoir les lectures personnelles. Une notion quelconque ayant été vue en classe, le maître conseille aux élèves de lire l'un où l'autre ouvrage où le sujet en question est traité plus au large et présenté sous un jour attrayant. Ce sont généralement des œuvres spécialisées dans une subdivision de la matière ou limitées à un domaine très restreint.

Puis, il y a les livres de pur agrément, que l'élève lit pour le plaisir qu'il y trouve: les contes, les légendes, les histoires, les aventures sous leurs multiples formes. C'est d'ordinaire par des livres de ce genre que l'instituteur fait débiter, afin d'opérer la mise en train, mais avec l'intention bien arrêtée de passer insensiblement aux ouvrages plus sérieux et plus directement formateurs.

Tous ces livres ont sur le livre de lecture que nous connaissons l'avantage de constituer un tout bien uni, de maintenir l'esprit de l'enfant sur une même catégorie de faits qui se succèdent et s'enchaînent. Ce sont des œuvres complètes; l'esprit n'est donc pas à tout instant jeté hors de sa voie et peut embrasser d'un seul coup d'œil une totalité naturelle ou logique.

Si ces livres sont bien écrits, s'ils sont adaptés à la mentalité enfantine, s'ils constituent réellement des faits de vie au lieu de n'être que des natures mortes, ils engendreront la vie à leur tour et donneront à l'élève, avec le goût de la lecture instructive, l'heureuse habitude de monter plus haut et de regarder plus loin. L'enfant apprendra à se servir du livre comme s'en sert l'adulte: pour se distraire un moment d'occupations absorbantes, pour se documenter sur une question, pour se former à n'importe quel point de vue plus ou moins directement utilitaire.

On se plaint de ce que les élèves quittent l'école sans avoir le goût du livre, sans savoir lire véritablement, sans désirer s'instruire davantage... C'est que la lecture a trop été un exercice mécanique, qui fait émettre des sons mais qui ne va pas jusqu'à la compréhension profonde du texte. L'enfant n'a jamais lu que « par » et « pour » le maître, à haute voix devant ses camarades et la lecture ne lui a apparu que comme une corvée. Les lectures personnelles obviennent à ce défaut; elles font contracter l'habitude de lire pour soi et de se former par le livre.

Une question se pose: faut-il faire lire beaucoup d'ouvrages? Nous répondons que l'essentiel n'est pas la quantité mais bien la qualité; ce qu'on lit et la manière dont on lit. La lecture n'est pas le premier et le meilleur moyen de formation; elle ne peut se substituer au contact direct avec les choses mêmes. Toutefois, c'est un adjuvant précieux; il est même indispensable pour élargir l'expérience directe, et après l'école, il reste l'un des grands outils dont l'élève dispose

encore pour se parfaire et progresser. Il faut donc en faire un usage fréquent durant la période scolaire et apprendre à s'en servir.

Ces lectures, faites en classe ou à domicile, compléteront heureusement l'enseignement du maître et l'étude des divers manuels. Elles seront l'occasion de comptes rendus oraux devant toute la classe, d'exercices de parole, de discussions et d'explications entre élèves sous la direction du maître. En général d'ailleurs, l'enfant épuise son livre de lecture dès le début de l'année; il lit tout ce qui l'intéresse et si aucun autre livre ne vient de temps en temps s'y superposer, ce sera bien vite l'ennui et le dégoût.

On pourrait ajouter que ces lectures complémentaires constituent un excellent moyen d'introduire dans les familles des livres à la fois édifiants et instructifs. L'enfant lit à haute voix, le livre passe de main en main, on parle de ce qui a été lu, au grand profit intellectuel et moral de tous et de l'union de la famille entière. Excellente réaction d'ailleurs contre tant de lectures insignifiantes sinon pornographiques et franchement immorales.

Quant à l'idée de faire du livre le remplaçant total du maître, nous croyons que c'est aller trop loin. On a dit avec infiniment de raison « qu'il faut la vie pour engendrer la vie ». Rien ne peut suppléer l'expérience directe, le contact immédiat avec les choses. Et rien non plus ne peut remplacer absolument la parole, le geste, le regard, la conviction intime d'un maître qui se livre corps et âme et se donne tout entier à ses élèves.

Mais que faut-il faire lire?... Avouons que la matière est immense, qu'il est impossible de la délimiter même approximativement. Toutes les branches du programme peuvent en devenir l'objet. On a créé dans certains pays toute une littérature pour la jeunesse. Il existe, adaptés à la mentalité enfantine, des ouvrages sur les objets les plus divers dont s'occupe le monde adulte: géographie, économie politique, histoire, civisme, médecine familiale, etc. Puis il y a l'inépuisable nature, le monde infiniment varié et immensément riche des plantes et des animaux, des hommes et des choses. Il y a l'expérience tout entière de l'humanité d'hier et d'aujourd'hui, avec ses joies et ses douleurs, ses espoirs et ses déceptions, ses rêves de grandeur et ses chutes profondes... Il y a les vies saintes et héroïques, les vies souffrantes et malheureuses, les vies des travailleurs des mains et des

Que faut-il faire lire.

ouvriers de la pensée, des grands manieurs d'hommes et des conquérants d'âmes. La matière ne manque pas, mais il faut savoir la choisir et l'adapter.

Dans le but d'éduquer ainsi « par » et « pour » la lecture, le maître s'efforcera de se créer une bibliothèque scolaire. Il faudra du temps sans doute, mais, avec de la bonne volonté, avec l'aide des enfants et des parents, la chose n'est pas irréalisable.

Bibliothèque scolaire.

Si le même volume existe en trois ou quatre exemplaires, on en profitera pour faire un travail collectif qui sera discuté ensuite par les différents lecteurs devant la classe. On apprendra ainsi à ne pas ajouter une foi aveugle à tout ce qui est imprimé, à douter parfois sur des idées émises et à soumettre la pensée des autres à une sévère critique avant de l'accepter comme vraie.

Pour stimuler l'intérêt de l'élève et lui fournir un motif de lire et de consulter, il sera bon de piquer sa curiosité par des questions auxquelles il ne peut répondre qu'après recherches dans l'un ou l'autre ouvrage de la bibliothèque scolaire. En voici par exemple:

Motif de lire.

Comment se nourrissent, se vêtent, se chauffent les habitants du Groënland? Comment fait-on pour pêcher la baleine? Comment les animaux suivants passent-ils l'hiver: l'écureuil, la chauve-souris, les chenilles ?...

L'intérêt fera faire des merveilles si le maître a le talent de le stimuler, si l'élève est appelé à faire rapport à ses camarades sur ce qu'il a lu, à le discuter avec eux, à répondre à leurs objections, à défendre pied à pied la vérité de ce qu'il avance, etc. Il y aura là un besoin de lire; ce sera un excitant toujours nouveau à s'assimiler la science d'autrui et à enrichir toujours davantage sa propre expérience.

V. TECHNIQUE DE LA LECTURE.

I. MÉTHODE GLOBALE.

Les méthodes en général.

La technique est à la base de la véritable lecture, c'est-à-dire la lecture qui suppose la compréhension. En elle-même, cette technique est la simple transformation des signes en sons. Celui qui ne fait que traduire les mots d'un texte en leurs sons correspon-

dants sans en interpréter le contenu intellectuel ne connaît pas la technique de la lecture. Celui qui comprend en outre les idées exprimées sait vraiment lire.

Les méthodes suivies pour donner à l'enfant la technique — ou mécanisme — de la lecture sont très nombreuses et très diverses. On ne connaît pas avec une certitude absolument scientifique les mérites comparatifs de ces méthodes. Toutes, au fond, apprennent à associer les images visuelles des mots avec leurs images auditives et motrices. Il y a là un processus optique, acoustique et moteur. La méthode dont nous allons parler d'abord y ajoute un processus idéal et a l'immense avantage de s'adapter à la psychologie et aux intérêts de l'élève de six à sept ans.

Base. — Cette méthode ne repose plus comme les autres sur l'empirisme et la tradition, mais sur des bases actuellement démontrées exactes et scientifiques.

Le principe fondamental en est le principe de globalisation; nous percevons le tout avant de distinguer les parties. Nous voyons la forêt avant de voir les arbres, dit-on. L'enfant qui apprend à parler entend sa mère lui dire et redire des ensembles de mots, des phrases d'abord très courtes mais cependant toujours entières. Il les saisit dans leur totalité, sans distinction ni juxtaposition de mots; il les répète, se les assimile et s'en sert à son tour. Pourquoi ne les appréhenderait et ne les saisirait-il pas aussi lorsqu'elles sont écrites? Il perçoit et interprète leurs signes phonétiques; pourquoi ne percevrait et n'interpréterait-il pas aussi bien leurs symboles graphiques? Dans le langage, c'est l'oreille qui perçoit; dans la lecture, c'est l'œil, mais dans les deux cas, c'est la même intelligence qui interprète et les mêmes organes qui articulent. L'adulte qui apprend une langue étrangère appréhende aussi globalement des mots et des phrases: il les entend, les voit, les prononce, les lit et les écrit comme des tous indivisibles au premier aspect.

Des expériences d'ordre psycho-physiologique montrent que, dans la lecture, l'œil se déplace par bonds et perçoit non une lettre après l'autre, mais des ensembles de mots, des groupes visuels, dont le commencement et la fin tombent

Principe de globalisation.

L'œil perçoit des tous.

souvent au milieu des mots. Avec les quelques détails que nous percevons nettement, nous reconstruisons les mots et les groupes, surtout s'ils nous sont déjà familiers. C'est d'ailleurs à ces unités visuelles, à ces mots et phrases perçus d'un seul coup que correspond l'idée. Les lettres seules n'ont pas de signification et leur vision successive à travers la fente étroite d'une bande de papier, qui se promène le long d'un mot, rend la lecture de ce mot très pénible. Lire ne se fait donc pas par appréhension successive de chaque lettre individuelle, et nous n'analysons les mots que lorsqu'il le faut absolument pour être exacts.

Avantages. — Outre qu'elle est basée sur la réalité psychologique, la méthode globale offre l'immense **Fait observer et penser.** avantage de faire observer et de faire comprendre. Les phrases entières que lit l'enfant sortent de son activité propre. Ou bien elles expriment des actions dont il est l'auteur ou le témoin, ou bien elles interprètent des images qu'on lui met sous les yeux. L'enfant lit en somme sa propre pensée, et cette lecture est précédée d'un exercice d'activité sensorielle et d'expression verbale. Dès lors l'élève lit comme il parle; sa vitesse et son ton sont spontanément naturels et il perd cette habitude d'hésiter et de chanter de tous ceux qui composent les mots lettre par lettre.

Cette méthode est aussi plus logique au point de vue phonétique. La prononciation d'un mot n'est pas la **Point de vue phonétique.** somme phonétique de ses lettres, mais constitue, comme son, une unité spéciale bien différente de l'ensemble des sons juxtaposés. C'est cette considération qui avait déjà porté les réformateurs du XVII^e siècle, et Port-Royal en particulier, à ne plus apprendre à l'enfant les noms des consonnes mais à les faire suivre toutes d'un *e* muet qui permettrait de les prononcer. Plus tard, on s'efforça de faire disparaître même cet *e* muet, sans toutefois y parvenir intégralement. La méthode globale supprime toutes ces difficultés à la fois puisqu'elle les ignore; elle est infiniment plus naturelle et plus logique.

Elle est aussi plus intéressante. Outre que l'élève ne lit que ce qu'il comprend, on lui fait illustrer sa lecture par le **Intérêt.** croquis. Il y a là une activité combinée de l'œil, de la main et de l'imagination qui l'intéresse au plus haut point.

Et pour augmenter encore cet intérêt, on groupe plusieurs phrases autour d'une idée commune, d'un centre d'intérêt adapté à son âge et à sa mentalité, à ses occupations et à ses besoins. Il y a là quelque chose de plus que l'apprentissage d'un simple mécanisme: il y a un appel à l'expérience et à la pensée et par là, cette méthode s'associe à n'importe quelle branche du programme.

Elle s'associe en particulier à l'écriture, laquelle, d'après les mêmes principes, devient globale à son tour.

Associations. Ayant vu les symboles, l'enfant les dessine comme toute autre figure qu'il observe; il les écrit d'après modèle d'abord, de mémoire ensuite. Cette dernière manière de les écrire constitue un excellent exercice d'orthographe; c'est la dictée mentale: l'élève regarde une phrase, la lit en silence et l'écrit après que le maître l'a voilée. On peut aussi la faire écrire directement sous la dictée à haute voix.

Résumons tous ces avantages en disant que la méthode globale stimule admirablement les fonctions psychiques de l'enfant et qu'elle réduit les activités scolaires à l'unité. Selon la belle expression de Decroly, qui a mis cette méthode au point et en a fait un outil pratique, « lorsqu'un enfant apprend à lire, la compréhension visuelle des signes graphiques, l'expression verbale, l'association des sons et leur représentation graphique, la copie, l'expression écrite et l'orthographe de ces signes ne forment qu'un seul et même tout ».

Cette méthode est *synthétique* en ce sens qu'elle procède par unités entières de phrases ou de mots, mais
Noms qu'on lui donne. elle devient *analytique*, car elle décompose les groupes en mots, les mots en syllabes et celles-ci à leur tour en sons et en lettres. On l'appelle encore *idéo-visuelle*, parce que le symbole visuel et l'idée sont intimement liés; il n'y a de lecture que parce qu'il y a quelque chose à lire, une pensée à interpréter.

La méthode en pratique. — Mais venons-en à la réalisation dans nos classes. Il y a surtout deux manières
Point de départ: la phrase. d'en concevoir le début: on peut considérer comme des tous la phrase ou le mot. Tous deux constituent en effet des unités de pensée et de parole et peuvent donc constituer des unités

de lecture. Mais comme la phrase est l'unité la plus naturelle, elle a généralement aujourd'hui la préférence. On débute par des phrases assez courtes exprimant soit des ordres, soit une action, faite ou représentée. Il y a là un motif de lecture et la mécanisation disparaît devant la nécessité d'extérioriser une pensée. Decroly commence par des ordres se rapportant à un fruit: la poire¹⁾.

Apporte-moi la poire.

Dépose la poire sur la table.

Coupe la poire en deux.

Mange une demi-poire.

Donne la poire à Annie.

Ces ordres, écrits en grands caractères sur des bandes de papier, sont mis sous les yeux de l'enfant. L'enfant regarde, le maître lit et fait lire plusieurs fois afin de fixer dans la mémoire. Cette lecture se fait d'un trait, assez rapidement et d'un ton naturel. Puis commencent les exercices de contrôle. On présente une bande à l'enfant, il la regarde, l'identifie, la lit mentalement et exécute l'ordre qui y est inscrit.

Certains auteurs remplacent les ordres de Decroly par des activités exécutées d'abord par le maître, puis imitées par les élèves. En voici qui sont tirées de l'excellent essai publié par quatre instituteurs du Sud du Luxembourg:²⁾

je mouille mon éponge.

je prends mon ardoise.

j'ouvre mon plumier.

Il y a là de nouveau un centre d'intérêt: les objets classiques, mais il n'y a pas reproduction du même mot comme chez Decroly et la plupart des partisans de la méthode. L'idée d'élément commun répété plusieurs fois et dont la connaissance surgit par une comparaison spontanée de la part de l'élève, est cependant reprise par les auteurs, quand il s'agit d'identifier les syllabes et les sons.

A ces premiers exercices de reconnaissance et de contrôle s'ajustent des activités de jeu. En voici qui sont

Exercices de contrôle.

pratiquées couramment par tous ceux qui se servent de la méthode. Les élèves disposent d'un certain nombre de bandelettes où sont

1) Mlle Hamaide, « *La méthode Decroly* ». Neuchatel-Delachaux et Niestlé.

2) J. Weicker, F. Andrin, F. Planchard, L. Lemaire: « *De l'action à la lecture* ». Tamines, Duculot-Roulin.

écrites les phrases lues; le maître montre une phrase, les élèves l'identifient et cherchent parmi leurs petites bandes la phrase montrée. Un élève tire au hasard une phrase écrite, la lit mentalement et va exécuter l'ordre. Le maître écrit une phrase au tableau, l'enfant cherche la bande correspondante. Le maître distribue au hasard des phrases représentant des ordres ou des activités: chacun exécute ce qui est indiqué sur sa bandelette. Plus tard, lors de l'identification des mots, on distribuera des pancartes que chaque élève portera sous l'objet correspondant. Il y a là d'excellents exercices de comparaison et de jugement qui intéressent hautement les élèves.

Dès le début aussi, on illustre chaque phrase par un croquis qui représente l'action exprimée. Au moment de la décomposition en mots, on fait couper les bandelettes en leurs éléments: les mots; on mélange ces éléments et on les rajuste pour reformer la phrase. Des exercices analogues se font sur les mots et les syllabes; on les découpe et on remet les parties à la place convenable pour reconstituer l'unité globale.

Après la lecture globale des phrases entières vient celle des mots. Certains auteurs font la décomposition de la phrase en mots aussitôt que chaque phrase a été lue. Ils considèrent alors les mots comme de simples unités mécaniques distinguées automatiquement par la vue, sans exercices de comparaison. Nous croyons qu'il vaut mieux attendre que l'exercice si spontané et si fructueux de comparaison ait fait son œuvre. Cela va d'ordinaire très vite et sans grande intervention du maître; on constate que la plupart des élèves isolent déjà dès les premières leçons. Ils devinent le mot sous l'image qui se reproduit tantôt au début, tantôt au milieu ou à la fin des phrases qui se suivent. Parfois on fait identifier un nombre considérable — soixante à quatre-vingt — de phrases avant d'entreprendre systématiquement la décomposition en mots.

La syllabe. De la comparaison des mots qui renferment une même syllabe surgira l'étude de cette syllabe.

On la mettra en relief au moyen de craie de couleur :

<i>boule</i>	<i>livre</i>
<i>bouchon</i>	<i>litre</i>
<i>déboucher</i>	<i>alice...</i>

Puis on fera distinguer cette syllabe dans d'autres mots lus en

entier; on donnera des mots non encore rencontrés, mais dont les éléments sont connus. L'élève lira tous ces mots en entier grâce à ce qu'il sait déjà.

Le même procédé sera mis en œuvre pour l'étude d'un son et d'une lettre :

Le son.

ardoise	brave
charrue	balai
arbre	table
écharpe	malade...

Insensiblement, l'enfant compare et généralise. Pour rendre la lecture moins monotone, on introduit les éléments appris: phrases, mots, etc., en un texte où est racontée une petite histoire ou un fait vécu par les enfants.

Une remarque s'impose: la méthode est synthétique à ses débuts, mais elle va vers l'analyse de plus en plus.

Remarques diverses.

L'enfant ne peut apprendre à lire globalement tous les mots de la langue. Dès lors l'analyse devient indispensable à la généralisation; l'étude des derniers éléments — les lettres isolées — doit se faire afin d'être à même de déchiffrer n'importe quel mot.

Une autre remarque se rapporte aux deux types de caractères à apprendre. Généralement on débute par l'écriture, puis après quelques jours, on met sous la phrase manuscrite la même phrase imprimée. L'enfant passe sans grosse difficulté de l'une à l'autre.

Quant à l'écriture, elle accompagne la lecture dès le premier jour et devient, elle aussi, globale. Les images graphiques sont considérées comme des dessins; l'enfant les copie tels quels. Les premiers essais constituent un griffonnage qui s'améliore très vite, et en peu de temps l'écriture devient très lisible et très régulière.

Une dernière réflexion. La plupart des maîtres qui utilisent la méthode après une étude sérieuse et qui ne se laissent pas décourager par les difficultés du début, en deviennent bien vite enthousiastes. Mais il va de soi qu'il ne faut pas s'y lancer à l'aveugle et sans la moindre idée des étapes à parcourir. L'ignorance a été la cause de plus d'un échec dans ce domaine comme en tant d'autres.

2. MÉTHODE ANALYTIQUE-SYNTHÉTIQUE.

Idée générale.

Cette méthode est trop connue pour que nous ayons besoin de l'exposer en détail et nous nous contenterons de donner ci-dessous un exercice pratique qui en fera comprendre toute l'économie. Elle part du dernier élément de lecture — du son élémentaire qu'elle fait découvrir dans un mot connu par l'enfant (mot normal). Son premier pas est donc une synthèse suivie d'une courte analyse du mot choisi comme point de départ. Puis elle redevient synthétique, car elle s'empare du son trouvé et en compose aussitôt des syllabes, des mots et des phrases. Souvent, pour faciliter à l'enfant la découverte du mot contenant le son à étudier, on commence l'exercice par une figure qui représente l'objet dont le nom servira à isoler l'élément à acquérir.

Cette méthode attache plus d'importance à la prononciation exacte qu'à la compréhension de l'idée. C'est
Inconvénients. cette préoccupation de faire articuler toutes les lettres qui a porté nos ancêtres à commencer la lecture par apprendre à lire en latin. C'était plus facile, disait-on, puisque toutes les lettres se prononcent. Cependant le souci de faire comprendre se fit jour et saint Jean-Baptiste de la Salle fit débiter directement par la lecture en français. Malgré tout, cette méthode ne peut échapper au reproche de faire lire des mots creux, des phrases banales et des syllabes qui n'ont pas de sens. Elle a d'autres défauts encore. Parce qu'elle est un mécanisme presque dépourvu de pensée, elle manque d'intérêt, d'activité et de vie; elle amène la lecture monotone, hésitante et chantante.

Qu'elle apprenne à lire, à déchiffrer mécaniquement un texte, nous n'en disconvenons nullement... Qu'elle le fasse en un temps relativement court, cela ne nous intéresse guère... quelques semaines de plus ou de moins..., cela dépendra souvent de l'aptitude de l'élève et de la valeur du maître. L'âge le plus favorable à la lecture élémentaire est entre six et sept ans, et ce n'est pas trop que d'y consacrer toute la première année d'études. Mais la méthode globale est incontestablement supérieure à la méthode ancienne parce qu'elle est basée sur la psychologie de l'enfant, parce qu'elle lui apprend à observer et à réfléchir, parce qu'elle le fait lire naturellement dès le début.

EXERCICE PRATIQUE SUR LA LETTRE M, PAR L'ANCIENNE MÉTHODE.

Mot normal. 1. *Découverte d'un mot contenant M.* — Quelle est cette partie du corps? (la main). On fait répéter en articulant: main. Puis, laissant de côté *ain*, on fait reproduire le m en ne faisant que le mouvement des lèvres indispensable (méthode par articulation).

Mêmes exercices avec un autre mot trouvé par les enfants. Soit « manchette ». On décompose en syllabes, on conserve la première, puis, laissant de côté *an*, il reste *m*, qu'on fait articuler avec soin.

Écriture. 2. *Écriture de la lettre m.* — Le maître écrit au tableau m et fait lire. Puis il fait remarquer que c'est le *n*, lettre déjà connue, plus un élément de n. Les enfants sont invités à tracer la nouvelle lettre en l'air, sur le banc avec le doigt, puis sur l'ardoise. Deux ou trois élèves la tracent en même temps au tableau, le maître corrige et fait écrire m plusieurs fois, en faisant les corrections individuelles qui s'imposent. A ce moment, il écrit au-dessous du *m* manuscrit, le caractère imprimé m, en disant que *m* s'écrit aussi m. Le nouveau caractère est lu plusieurs fois.

Syllabes. 3. *Composition de syllabes.* — Nous supposons que toutes les voyelles ont été vues. Le maître en fait une révision rapide, puis il écrit au tableau, d'une belle et grande écriture, les différentes combinaisons:

mi mu mo ma me

Lecture individuelle et simultanée de ces syllabes. Il sera bon: a) d'en intervertir l'ordre afin d'empêcher de lire par cœur; b) d'intercaler une ou deux syllabes contenant la lettre *n*, afin de stimuler l'attention; c) de faire marcher de pair la lecture des caractères moulés. Dans ce but, on pourra disposer les syllabes comme suit :

<i>mi</i>	<i>mu</i>	<i>ni</i>	<i>mo</i>	<i>ma</i>	<i>ne</i>
mi	mu	ni	mo	ma	ne

Mots. 4. *Mots contenant M.* — Le nombre en sera nécessairement restreint puisqu'il faut éviter toute lettre encore inconnue. On les explique dans la mesure du possible.

<i>nu-ma</i>	<i>mi-ne</i>	<i>me-nu</i>	<i>mi-na</i>
nu-ma	mi-ne	me-nu	mi-na
<i>minime</i>	<i>âne</i>	<i>âme</i>	<i>anima</i>
minime	âne	âme	anima

Lecture simultanée et individuelle. De nouveau on évitera le par cœur en intervertissant l'ordre.

5. *Phrases.* — Ce n'est pas facile d'en trouver qui aient du sens et qui intéressent. En voici deux qui ne disent pas grand-chose et qu'on trouve, avec d'autres analogues, dans la plupart des livres de lecture élémentaire.

mina a une âme.

numa a une manie.

On les fait lire en syllabant.

6. *Récapitulation.* — On fait alors reprendre le tout dans un ordre quelconque, en mélangeant caractères manuscrits et caractères moulés.

Revisions.
Activités. 7. *Activités diverses.* — 1. Dès que l'enfant connaît le signe m, on peut faire un exercice de reconnaissance pratique en lui faisant trouver tous les m dans un texte quelconque. 2. Si l'on dispose de lettres mobiles (on peut les tracer sur de petits rectangles de carton), on fait composer pratiquement sur le banc les syllabes et les mots, sinon les phrases. 3. On mélange ensemble un certain nombre de lettres découpées différentes et on y fait chercher la lettre étudiée. 4. On fait écrire par cœur une phrase lue mentalement. 5. On fait écrire une ou deux phrases sous la dictée du maître et on corrige.

Remarque. — Si la classe est nombreuse, il va sans dire que le maître ne pourra faire exécuter dans une seule leçon tous les exercices ci-dessus. Son bon sens et son expérience lui diront jusqu'où il peut aller dans une première leçon. Les exercices restants et la lecture dans le livret se feront dans une seconde et même une troisième leçon.

VI. LECTURE SILENCIEUSE.

Lire et penser. Le terme nous vient d'Amérique, où la chose se pratique systématiquement dans les écoles. Lire, avons-nous dit plus haut, ce n'est pas simplement assembler des lettres et articuler des sons; l'interprétation phonétique n'est qu'un accessoire du processus. Lire, c'est avant tout

ramasser les idées, c'est demander à la page son contenu intellectuel et se l'assimiler par la pensée. L'élève doit réfléchir, revivre les situations, émettre des doutes, apprécier les actions, trouver des faits analogues, bref, exercer son jugement critique à l'occasion de ce qu'il lit. La lecture silencieuse répond à ces exigences.

C'est la lecture que l'élève fait seul, sans articuler aucun son, sans que personne lise pour lui ou avec lui. Il s'agit avant tout de comprendre et de s'assimiler, fonctions qui s'accompagnent nécessairement du complexe émotif inséparable de la pensée. Autrefois, la lecture était surtout orale; on mettait l'accent sur l'aspect phonétique et mécanique... De nos jours on lit plutôt des yeux, on lit pour apprendre et se documenter. On habitue l'élève à lire seul, à lire vite, à lire en concentrant son attention sur les idées directrices et en les enchaînant de manière à en conserver la trame. On veut habituer l'élève à cueillir des idées à la fois rapidement et exactement, bref à lire comme il lira plus tard une lettre ou un journal, pour lui-même, pour ses besoins de chaque jour.

Tout ce que nous avons dit de la lecture, en général, de la compréhension et de la vitesse en particulier, s'applique surtout et d'abord à la lecture silencieuse, qui est la vraie lecture pour la vie.

Notons que le maître doit la rendre le plus silencieuse possible, c'est-à-dire, supprimer tout mouvement de lèvres et toute articulation de sons. Ce n'est pas toujours facile avec des enfants qui viennent d'apprendre fraîchement la technique de la lecture, car il leur est souvent difficile d'arriver au sens sans passer par le son. La matière de ces lectures sera ce que nous avons dit qu'elle doit être pour la lecture en général: intéressante d'abord, adaptée à la mentalité enfantine ensuite. Histoire, traits et dialogues avec les enfants du degré moyen, morceaux plus abstraits et plus profonds avec les enfants plus âgés. Au 4^e degré, lire devra souvent se confondre avec étudier tout court.

Mais entrons plus directement dans la pratique. Le maître désigne un morceau non encore lu et, selon sa longueur, donne une, deux, trois minutes, pour le parcourir des yeux, pour le lire en silence. A cette lecture rapide, bien des exercices peuvent venir s'ajuster. En voici entre autres. Avec les enfants les plus jeunes on se contente souvent de faire répondre à un questionnaire préparé: les réponses prouveront que le morceau

est compris. Un peu plus tard, on fait reproduire un récit oralement ou par écrit. Parfois, on demande l'idée fondamentale de chaque alinéa; on interroge sur la signification de certains mots ou de certaines expressions, on permet aux enfants d'interroger à leur tour. Un exercice de contrôle utile entre tous, c'est l'illustration du morceau: livre fermé, l'enfant fait autant de croquis que l'histoire ou la fable comportent d'épisodes ou que le récit implique de situations nettement marquées. L'exercice inverse est également utile: l'histoire étant mise en images, l'élève se sert des croquis réalisés pour la reconstituer dans son propre style. Ou bien encore, le maître fait apprécier les actes posés, les paroles prononcées, les principes émis... il fait trouver des situations analogues, des histoires semblables, des récits qui se sont terminés autrement, etc. Dans tout cela, il y a un excellent travail de recherche et de pensée personnelles.

Il va de soi que pour lire silencieusement il faut savoir lire mécaniquement. C'est pourquoi la lecture silencieuse ne doit pas être commencée trop tôt et, en général, pas au degré inférieur où l'accent doit se porter sur le sens, sans doute, mais aussi sur l'aspect phonétique. Au degré moyen, on l'amorcera par de petites histoires qu'on fera raconter et dramatiser. Puis, plus tard, on présentera des lectures plus sérieuses afin d'atteindre finalement la lecture des adultes.

Pour être plus concret, donnons ici une marche suivie par un de nos élèves dans une leçon de lecture silencieuse donnée au degré moyen.

SUJET : POUR DES FLEURS.

Depuis quelques jours, les belles fleurs de glaïeul commencent à s'épanouir, et les mains me démangeaient d'aller cueillir quelqu'un de ces beaux bouquets d'or.

Marche d'un
exercice:
degré moyen. J'arrive au fossé; doucement, je descends au bord de l'eau; j'envoie la main pour attraper les fleurs... Mais, comme elles étaient trop éloignées, je me courbe, je m'allonge, et, patatras, dedans; je tombe dans l'eau jusqu'au cou. Je crie. Ma mère accourt: elle me tire de l'eau. me donne quelques claques, et devant elle, trempé comme un caneton, me faisant filer vers le mas: — Que je t'y voie encore, vaurien, vers le fossé !

FR. MISTRAL.

Suite des exercices. — 1. Lecture silencieuse du morceau (1 minute).

2. Les élèves demandent la signification des mots incompris.

3. Le maître contrôle la compréhension de certains mots particuliers non demandés par les élèves.

4. Exercice d'élocution verbale: un élève raconte l'histoire.

5. Dramatisation: un élève fait l'enfant, un autre, la maman; à deux ils reproduisent l'action.

6. Exercices de réflexion: *a)* Pourquoi cet enfant a-t-il été puni par sa maman? *b)* Chercher des faits analogues à celui qui a été lu (aller glisser sur un étang, aller nager, jouer dans un endroit dangereux, dénicher des oiseaux, etc.).

7. Tâches écrites: *a)* Reproduire le récit lu. *b)* Développer l'un des exemples semblables trouvés. *c)* Raconter un de ces faits dans une lettre à un ami.

Voici un exemple pour le degré supérieur. Le sujet en est la fable

« Le loup et l'agneau » de La Fontaine.

Degré supérieur.

1. Les élèves lisent pendant deux minutes, chacun pour soi. Ils annotent ou soulignent les mots dont ils ne connaissent pas la signification et demandent des explications au maître.

2. Puis vient le contrôle par le croquis: *a)* l'agneau se désaltère; *b)* le loup survient, dialogue; *c)* le loup se jette sur l'agneau; *d)* le loup emporte l'agneau vers la forêt. Ces croquis seront évidemment ce qu'ils peuvent être: l'essentiel c'est que la suite des idées soit rendue.

3. Ces croquis pourront servir à reproduire le récit oralement ou par écrit (rédaction sur images).

4. Dramatisation par trois élèves: le narrateur, le loup, l'agneau.

On tâchera de marquer vivement le contraste entre les deux animaux, entre la douceur de l'un et la fureur de l'autre. Pareilles scènes intéressent beaucoup et font vivement sentir le fond du récit. Après peu de temps, cette dramatisation devient très aisée et très naturelle.

5. Discussion. — Est-ce vrai que la raison du plus fort est toujours la meilleure? Est-ce l'esprit de l'Evangile? Que dit Notre-Seigneur sur la montagne? (Bienheureux les doux...). Qui voudriez-vous être, le loup ou l'agneau? etc.

On pourrait prolonger ces exercices d'intelligence. Ils sont fort goûtés par les élèves et intéressent autrement les esprits que

ces exercices de lecture monotone ou un même morceau est lu et relu à haute voix, sans provoquer d'autres réactions que l'ennui et le dégoût.

VII. LECTURE EXPRESSIVE.

Notion. Autrefois, on superposait trois sortes de lecture : la lecture élémentaire, la lecture courante et la lecture expressive. Les deux premières mettaient surtout l'accent sur l'aspect phonétique du texte, la dernière seule se préoccupait réellement du sens.

Aujourd'hui, l'effort essentiel va de prime abord vers l'idée exprimée, vers une idée qu'accompagne le sentiment dont elle est le support et qu'entoure nécessairement le complexe émotif qu'elle provoque. Et dès le début de l'apprentissage de la lecture, dès les premières phrases que lit l'enfant, on veut qu'il rende la pensée tout entière, avec le ton de voix et le naturel que l'expression de cette pensée comporte.

On n'admet plus une interprétation de signes dépourvue de vie et de sentiment, mais on souhaite que l'élève rende le texte d'une manière agréable et spontanée; on veut qu'il lise en pensant. Si l'idée est à la base de la lecture, si cette idée est réellement comprise et profondément sentie, il est plus facile de l'exprimer sur le ton de la parole. Voilà pourquoi on affirme que pour bien lire il faut bien comprendre et bien sentir.

La lecture expressive suppose des auditeurs; elle a pour but de faire partager par d'autres les idées exprimées et les sentiments qui les accompagnent. C'est la lecture en famille, le soir, autour du feu. Il s'agit de bien saisir afin de bien rendre, et de transmettre à autrui tout ce qu'on ramasse d'idées et tout ce qu'on éprouve d'émotions.

A côté de cette valeur sociale de la lecture expressive, il y a une utilité individuelle à savoir bien lire. Une bonne lecture se confond avec une étude bien faite. Laissons ici la parole à un maître dans l'art de lire, à E. Legouvé: « Quand l'élève a une leçon à apprendre, que fait-il en général? Il se met à marmotter, à voix basse ou à haute voix, chaque mot vingt fois de suite, mécaniquement, machinalement, jusqu'à ce qu'il se soit enfoncé la page, ligne à ligne, dans la cervelle, à peu près comme on

enfonce un clou dans le bois, à force de frapper dessus avec le marteau. Eh bien ! je propose aux meilleurs élèves des écoles primaires un pari, que j'ai bien souvent gagné. Leur mémoire est toute fraîche, toute souple, toute nouvelle, tandis que la mienne me sert depuis bien longtemps et, comme telle, commence fort à s'user; je leur offre pourtant de choisir, eux et moi, une page quelconque, et je gage que je la saurai deux fois plus vite qu'eux. Pourquoi ? Parce que j'y appliquerai les règles de la lecture, c'est-à-dire que j'apprendrai ce morceau en le lisant correctement, méthodiquement, selon les lois de la ponctuation et en suivant le mouvement de la phrase. Lue de cette façon, cette phrase s'imprimera plus promptement dans ma mémoire, parce qu'elle se dessinera plus nettement dans mon esprit. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à apprendre; par conséquent, ce n'est pas du temps perdu mais du temps gagné ».

« De même pour les récitation à haute voix. Pas un inspecteur qui n'ait été choqué du chantonement mêlé d'ânonnements des élèves, de cette musique nasillarde, monotone et toujours fausse, qui blesse le bon sens autant que l'oreille, et donne au débit comme à la physionomie des plus intelligents une apparence d'imbécillité. Ils semblent tout à coup devenir stupides dès qu'ils se mettent à réciter. Ils ont l'air de ne pas comprendre ce qu'ils disent; ils le comprennent en effet moins bien par cela seul qu'ils le récitent mal, et ils le comprendraient évidemment mieux, s'ils le récitaient bien. Or, s'ils le comprenaient mieux, ne le conserveraient-ils pas plus longtemps ? C'est encore incontestable. La fidélité du souvenir tient à l'intelligence autant qu'à la mémoire; la mémoire reçoit l'empreinte et la garde, mais l'intelligence la burine. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à retenir, parce que c'est apprendre à comprendre. Donc l'étude de la lecture est du temps gagné et non du temps perdu ».

On le voit, pour Legouvé la lecture, la bonne lecture, la lecture expressive à haute voix n'est pas un article de luxe, un art de salon, mais c'est un moyen d'éducation générale, c'est la meilleure manière de bien apprendre. C'est pour ce motif que le maître fera lire avec expression non seulement à l'heure indiquée sur l'horaire, mais chaque fois qu'il fait lire à haute voix: règles de grammaire ou d'arithmétique, dictées, sujets d'analyse ou de style, textes d'histoire, de sciences naturelles, etc.

Et cela non seulement aux deux derniers degrés, mais dès la classe inférieure. Les phrases entières qu'offre la lecture globale s'y prêtent admirablement.

On ne séparera donc plus lecture élémentaire et lecture expressive. La lecture silencieuse elle-même devra se faire, comme l'indique Legouvé, selon les règles de la bonne lecture. Le maître ne manquera pas de faire l'éducation des élèves sous ce rapport.

Il faut bien avouer que cette éducation n'est pas chose facile...

Difficulté. Savoir bien lire, bien ramasser les idées d'une page, entourer ces idées du complexe sentimental dont elles sont le support et, le cas échéant, en faire part à un groupe d'auditeurs, tout cela suppose que l'on s'est pénétré profondément de son sujet. Il y a peu de bons lecteurs parce qu'il y en a peu qui se donnent la peine de creuser la substance intellectuelle et le fond émotif qu'ils doivent communiquer.

Goethe s'est rendu compte de cet état de chose lorsqu'il écrit : « Les bonnes gens ne savent pas quel temps et quelle peine il leur en a coûté pour apprendre à lire. J'y ai employé quatre-vingts ans et je ne puis dire encore que je suis au but ». Goethe parle sans aucun doute de la lecture expressive, de celle qui, en s'assimilant la pensée de l'auteur, y ajoute un trésor de beauté et de vie pour mieux la faire comprendre par les autres. Il parle de cette lecture qui fait revivre les situations, qui anime les personnages mis en scène et qui ajoute à la profondeur de la compréhension, la jouissance de l'expression verbale. Et c'est de cette lecture qu'il dit combien elle coûte de temps et de peines.

Dans la conversation, il y a du moins un stimulant intérieur, un excitant naturel : on exprime sa propre pensée et cette pensée s'accompagne spontanément de chaleur, d'émotion, de passion... Dans la lecture, il s'agit de la pensée des autres : on parle de ce qu'a expérimenté ou observé l'auteur, on interprète et on communique des sentiments d'emprunt... Voilà pourquoi il est si difficile de bien lire... Et voilà pourquoi aussi il est indispensable de bien se pénétrer de ce qu'on lit, de le faire absolument sien, afin de faire sienne, en même temps, toute la gamme des émotions par lesquelles a passé l'auteur, au moment où il a écrit sa page.

Moyens. — Pour pouvoir fournir cet effort de pénétration profonde et d'interprétation correcte, le

Lecture silencieuse. lecteur doit préparer son texte avec soin. La lecture silencieuse, faite selon les

règles de la bonne lecture, accompagnée de tout ce qu'elle suppose de réflexion et d'enchaînement, préparera l'expression à haute voix. Il sera bon que le maître annonce la veille le morceau à interpréter. Les élèves le liront, seuls, à domicile; ils feront usage du dictionnaire au besoin, illustreront de croquis la page à lire et s'essayeront à la rendre en leur style personnel. Assimilée de cette manière, la pensée se traduira plus aisément à la manière et avec les mots de l'auteur.

Un point important, c'est l'exemple du maître. Si le maître lit bien, s'il comprend à fond et sent vraiment, il rendra avec naturel et fera partager à ses élèves la jouissance esthétique qu'il éprouve. S'il a le talent de présenter une matière vivante, de faire vibrer les enthousiasmes, de transporter les âmes dans un monde plus noble et plus grand, il parviendra à donner de son superflu et à faire lire ses élèves comme il lit lui-même.

Pour rendre plus aisée encore une tâche très lourde par elle-même, le maître choisira ses pages à bon escient. Il fera lire d'abord des morceaux qui sont expressifs par eux-mêmes: narrations, fables, petites histoires..., dialoguées de préférence. Plus tard pourront venir de courtes poésies lyriques, faciles à saisir et à rendre. Quant aux descriptions et aux extraits de drames, il sera bien difficile d'arriver dans ces matières à un résultat satisfaisant.

Il n'est pas toujours nécessaire de faire tout comprendre et de tout creuser dans le détail... on n'en sortirait pas... Mais il faut, pour goûter un morceau, parvenir au moins à une idée générale de l'ensemble et saisir à fond la situation complète. Il faut comprendre l'idée directrice, le but poursuivi, la psychologie des personnages, le ridicule ou le sérieux, le tragique ou le comique des situations respectives. Certaines maîtres traînent parfois leurs explications en longueur; ils veulent tout dire et tout éclaircir. Ils devraient plutôt considérer le morceau comme un tout, que l'élève se représente d'une manière globale, qu'il admire et goûte dans son ensemble alors qu'il soit possible cependant que l'un ou l'autre détail lui échappe. L'adulte lui-même lit ainsi; à mesure qu'il revoit et relit, le fond lui apparaît sous un aspect nouveau, sous un jour plus clair et plus profond. C'est le chef-d'œuvre

qu'on admire sans toujours en saisir toute l'économie réelle et le sens intime.

Ce que nous venons de dire n'empêchera pas de faire préparer avec soin la page à lire et de provoquer chez l'élève une sérieuse activité de réflexion personnelle. Il sera souvent bon que le maître donne lui-même quelques détails intéressants sur les lieux, les personnages, le temps, les situations qui sont en cause, détails qui compléteront avantageusement les recherches faites par l'enfant lui-même.

Défauts à éviter. — Que le maître évite d'engendrer le dégoût en faisant lire et relire le même morceau par un grand nombre d'élèves. Qu'il se contente de faire interpréter la page choisie par quelques élèves et qu'il passe à autre chose. La répétition provoque bien vite l'ennui qui, dans le passé, n'accompagnait que trop souvent les exercices de lecture. On pourra reprendre le texte plus tard : le temps aura fait son œuvre et la page apparaîtra sous un jour nouveau...

Ne pas trop répéter. De même, ne morcelons pas trop en faisant continuer à tour de rôle et en interrompant à tout instant. Qu'on n'arrête qu'aux endroits où les parties importantes s'articulent ou après un tout suffisamment considérable pour ne pas briser la chaîne des idées et détruire le charme de l'émotion. De même, ne reprenons pas immédiatement les fautes commises, mais faisons-les annoter par les élèves eux-mêmes qui les signaleront à la fin de la lecture.

Ne pas morceler. Les fautes les plus ordinaires dénotent soit une insuffisance dans la technique soit une incompréhension du sens. Contre le mécanisme même de la lecture, il faut noter : les prononciations défectueuses, les articulations molles ou incomplètes, les liaisons choquantes ou omises, les débuts hésitants, les syllabes répétées, les mots bredouillés, transformés ou passés. Contre le sens, il y aura les groupements mal agencés, les ponctuations insuffisantes ou défectueuses, les intonations fausses, le rythme mal conçu, les inflexions ridicules, les modulations injustifiées, etc. Toutes ces fautes pourront être prévenues en partie par l'exemple du maître, et en plus grande partie encore, par un travail préparatoire sérieux de réflexion et de recherche de la part de l'élève.

On a prétendu parfois qu'il n'y a pas moyen d'enseigner la lecture esthétique, que la bonne interprétation est chose personnelle, une aptitude innée, un art qu'on apporte avec soi, mais qu'on ne peut ni communiquer quand on l'a, ni acquérir lorsqu'on en est dépourvu. Sans doute, il n'y a pas de règles absolues dans cet art; chacun pense et sent à sa façon et chacun extériorise son affectivité et ses émotions d'une manière qui lui est propre. Mais tout n'est pas subjectif dans l'art. Il y a des éléments qui tiennent à l'objet lui-même. il y a des règles de bon sens que tout le monde admet et dont l'inobservation choque toujours. Chez tous les hommes, quoique à des degrés divers et sous des formes un peu différentes, les mêmes émotions provoquent les mêmes réactions physiologiques. La joie dilate et précipite, la colère est violente ou sourde, la tristesse déprime et ralentit... l'affirmation et la négation sont plus ou moins catégoriques, la surprise provoque des exclamations, etc.... Et chez tous aussi, ces mêmes sentiments se trahissent par des jeux de physionomie et des tons de voix qui, bien que variables de l'un à l'autre, ont cependant bien des éléments communs.

Ce sont ces éléments que le maître fera découvrir par ses élèves. Par des observations faites sur eux-mêmes et sur leurs camarades, ils trouveront comment doit parler le vieux bûcheron qui souhaite la mort, l'âne qui s'accuse à son tour, le renard qui salue le corbeau, le héron qui dédaigne ses proies, le loup qui sent sa force devant l'agneau sans défense... Et tout en leur laissant leur manière personnelle de rendre idées et sentiments, il veillera à prémunir et à corriger les inflexions absolument contraires au bon sens et ce ton absurde qui défigure parfois les plus belles choses.

Bien lire ne va pas sans penser profondément, avons-nous dit. Il faut ajouter que bien lire ne va pas sans bien parler. Et comme il est plus facile de parler naturellement que de lire naturellement, il sera bon de faire passer par ce stade préparatoire à la lecture: la parole. Par la lecture silencieuse, l'élève s'est assimilé le fond du morceau. Qu'il rende ce fond en langage libre. L'expression étant naturelle quand l'enfant emploie ses propres termes, il sera plus aisé de rendre naturelle cette même expression au moyen des mots d'autrui. On peut d'ailleurs se rapprocher graduellement du

texte à lire et établir une série de transitions entre la langue parlée et la forme plus littéraire du livre.

En vue de stimuler encore le zèle du lecteur et l'attention de ses camarades, il pourra être utile de procéder à des exercices d'audition. Un élève prépare un morceau et le lit à haute voix pendant que ses compagnons écoutent livre fermé. Le désir de bien se faire comprendre par tous provoquera ses efforts pour bien rendre le morceau. La lecture finie, on invitera un élève à narrer devant toute la classe le fait qui vient d'être présenté.

Il va sans dire qu'une bonne lecture expressive suppose qu'on observe les règles techniques de la lecture à haute voix. Ces règles se rapportent à des points divers: liaisons, ponctuation, prosodie, etc., dont il sera parlé à l'occasion de la méthodologie spéciale de la diction.

CHAPITRE III.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE.

Nécessité. Personne ne met en doute le nécessité pour l'enfant de connaître sa langue maternelle. Si « l'on est homme autant de fois que l'on connaît de langues », il convient de l'être au moins une fois par le fait que l'on connaît la langue du milieu où l'on vit, la langue apprise sur les genoux de sa mère.

Autrefois, cette connaissance tendait à rester quelque chose de rigide et de formel, de stéréotypé et de mort.

Autrefois. On savait réciter des définitions et des règles, décomposer des phrases et analyser des mots, mais l'usage de ce qu'on avait appris se limitait trop souvent à un usage scolaire. Hors de la classe, dans la vie libre et les relations quotidiennes, on se servait d'une autre langue, plus souple, plus simple, plus facile à manier... d'une langue moins froide et moins solennelle...

Aujourd'hui, on veut renverser la barrière qui sépare l'école du milieu social, on veut que l'enfant vive

Aujourd'hui. en classe comme hors de la classe, qu'il parle et écrive comme il le fera spontanément plus tard, qu'il s'assimile maintenant ce qui lui servira dans ses relations futures.

De là, cette évolution dans l'enseignement de la langue, évolution qui tend chaque jour davantage à faire apprendre par l'enfant du peuple non une langue académique et littéraire, une langue morte dont il ne se servira jamais, mais une langue qu'il parle et qu'il écrit, une langue accessible à son intelligence et adaptée à ses possibilités du moment. Et de là aussi cet accent mis sur les exercices d'observation et de pensée, de vocabulaire et d'élocution. Se servir de sa langue n'est plus un luxe réservé aux orateurs et aux écrivains... ; la langue est devenue l'instrument de tous, et, en particulier, de l'enfant. L'élève de l'école

active pense et exprime sa pensée; il a quelque chose à dire à ses compagnons de classe et le leur dit; il a des nouvelles à annoncer au loin et les confie au papier. Pour cet enfant, la langue n'est pas une suite de formules qu'il étudie et qu'il récite... c'est l'instrument de ses relations sociales et de la transmission de sa pensée. Il y a là quelque chose qui vit et qui vibre, qui sert et est utile... L'enfant voit pourquoi il apprend sa langue, pourquoi il parle et rédige, pourquoi il écrit des dictées et mémorise des lois grammaticales...

Les pages qui vont suivre voudraient montrer la voie qui mène à l'heureuse évolution dont nous venons de

Compénétration.

parler. Par besoin de clarté, nous séparons les diverses parties de la matière qui nous occupe et nous donnons à part les conseils qui s'y rapportent. Mais au fond, dans la pratique, tous ces exercices se tiennent; ils s'éclairent et se fortifient mutuellement. A propos d'un même travail d'observation et de pensée, le maître donnera toute une série de ces exercices: vocabulaire, orthographe des mots nouvellement acquis, contrôle par la dictée, remarques morphologiques, emploi actif dans une phrase, expression orale et graphique..., bref, toute la suite des exercices que nous ne séparons que par besoin d'ordre et souci didactique. C'est dire qu'ici, plus que partout ailleurs, le maître doit viser à une saine concentration de toutes les parties de cet enseignement si nécessaire et si utile.

I. CULTURE DU LANGAGE.

A. ÉLOCUTION PROPREMENT DITE.

Le langage.

On définit le langage en général: un système de signes par lesquels l'homme exprime sa pensée. Il ne s'agit dans le présent travail que du langage articulé, de la parole, c'est-à-dire, de cet ensemble de sons émis par l'appareil vocal et dont l'être humain se sert pour communiquer à autrui ses idées et ses sentiments.

Une parole suppose avant tout une pensée à exprimer, une communication à faire, le désir de répandre au dehors ce que l'on sait ou ce que l'on sent. Si la pensée est, selon le mot de Platon: « un dialogue intérieur et silencieux de l'âme avec elle-même », la parole est ce même dialogue rendu sensible et connaissable pour une autre âme. Cette extériorisation se fait par des signes

appelés mots; elle suppose que celui qui écoute comprend les signes exprimés, c'est-à-dire, attache aux sons entendus la même signification que celui qui les émet.

De ces considérations préalables, il ressort avant tout que,

Penser, parler.

pour savoir parler, il faut avoir quelque chose à dire; que pour extérioriser une idée, il faut d'abord la concevoir intérieurement.

L'homme seul parle, parce que lui seul pense. Et on a dit avec infiniment de raison que, si les animaux ne parlent pas, c'est qu'ils n'ont rien à dire. La pensée précède logiquement la parole; elle en est l'âme, elle la crée et la fait surgir. Si donc le maître veut faire parler des élèves, il faut qu'il leur donne ou, mieux, leur fasse trouver par eux-mêmes, des idées à communiquer. Le premier et principal moyen de développer la fonction du langage est d'agrandir le cercle des idées. Tant vaut la pensée, tant vaut son expression ou suivant Boileau :

« Selon que notre idée est plus ou moins obscure,
L'expression la suit, ou moins nette ou plus pure.
Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément ».

Sans doute, il est bien des concepts que nous ne savons extérioriser; il existe des nuances multiples et infiniment délicates de pensées et de sentiments qu'aucun terme ne peut rendre d'une manière adéquate; mais il n'en est pas moins vrai qu'un langage clair et précis n'accompagne d'ordinaire qu'une pensée nette et distincte.

Que le maître, donc, fasse acquérir des idées nombreuses et

Expérience quotidienne.

variées sur des sujets accessibles aux jeunes intelligences ! Qu'il mette l'élève en contact étroit avec les réalités qui l'entourent; qu'il lui fasse vivre des situations; qu'il lui donne des problèmes de vie à résoudre, des difficultés à vaincre, des occasions de réfléchir, et l'enfant parlera infailliblement. Le travail des sens en particulier est l'occasion de multiples exercices de langage. Ce que l'enfant voit ou entend, ce qu'il goûte, flaire ou palpe, ce qu'il prend en mains et examine, ce qu'il tourne et retourne en tous sens, ce qu'il jette et brise, ce qu'il démonte ou reconstruit, en un mot, tout ce qui lui permet de faire directement connaissance avec le monde extérieur, tout cela provoque instinctivement ses réflexions, tout cela le fait parler.

Obtenir que l'élève communique ainsi spontanément et volontiers ce qu'il constate et expérimente, c'est déjà avoir fait un grand pas dans la bonne voie. On ne perfectionne que ce qui existe, et les maîtres savent s'il est parfois difficile de faire parler certains élèves. Ici, plus que jamais, c'est en forgeant qu'on devient forgeron; c'est en parlant qu'on apprend à bien parler.

Nous insistons sur la nécessité de faire en sorte que le langage de l'enfant soit spontané, sur le fait que sa parole doit refléter sa pensée propre et originale.

Pensée personnelle. Pas de psittacisme ! Pas d'expression de la science d'autrui non assimilée; mais une parole extériorisant une pensée, « sa » pensée, celle qui lui est venue par la voie des sens dans son contact avec les choses ! L'enfant doit rendre le résultat de ses propres observations, de son expérience personnelle. Alors il parlera parce qu'il aura quelque chose à dire, et ses mots seront pleins de sens parce que ses conceptions seront pleines de réalités. Il aura appris à penser; bien vite il apprendra à parler, et il le fera à bon escient.

Voilà, nous semble-t-il, la première condition d'un bon langage: l'acquisition personnelle d'idées par l'intermédiaire des activités sensorielles. Il y en a une seconde.

Les mots. L'homme ne peut saisir la pensée d'un autre homme d'une manière intuitive et directe; il ne communique avec son semblable que par l'intermédiaire de signes que, pour le langage articulé, nous appelons des mots. Les concepts, de leur nature, sont instables et fugitifs; ils passent et ne reviennent que sous une forme mitigée, agrandie ou diminuée, laquelle à son tour ne se représentera plus exactement la même. Le mot vient heureusement fixer la pensée, la rendre permanente, durable et maniable. Et comme chaque mot exprime une idée différente, il en résulte que, si le symbole s'associe avec une expérience vécue, plus abondante est la provision de mots, plus aisée est la transmission de la pensée que ces mots représentent.

Dès lors, l'étude du vocabulaire s'impose à l'enfant, comme l'outil s'impose à l'ouvrier. C'est pourquoi le maître se souviendra que les exercices d'observation ne peuvent se restreindre à eux-mêmes; ils doivent servir à l'abstraction et à la généralisation; ils doivent amener la connaissance intellectuelle pure, laquelle, aussitôt acquise, sera fixée par les symboles de cette

connaissance, c'est-à-dire les mots. Chaque fois que l'élève aura expérimenté, chaque fois qu'il aura vu ou entendu, touché ou goûté, chaque fois et aussitôt que la notion, après avoir pénétré dans les sens, aura été saisie par l'intelligence, le maître fera trouver ou donnera lui-même le symbole dont l'homme se sert pour exprimer verbalement la nouvelle conquête. Le contenu de l'idée étant suffisamment déterminé, le maître couronnera l'effort fourni par l'étiquette qui renseigne exactement sur le sens du concept qu'elle recouvre. Idée et mot doivent s'unir d'une manière inséparable dans tous les exercices scolaires. Jamais le maître ne laissera passer l'occasion de nommer les êtres, les qualités, les actions, les états d'âme, les phénomènes de toute nature avec lesquels les élèves sont entrés suffisamment en contact pour les connaître.

Il ne saurait être question d'une surabondance de mots, de verbalisme, de formalisme, dès que le mot arrive après le concept, dès que le symbole ne fait que couvrir et fixer une notion qui est entrée régulièrement par la voie de l'expérience. A partir de ce moment, il n'y a plus d'abus à craindre : l'enfant n'apprend le mot que parce qu'il connaît la chose.

Malheureusement, on suit trop souvent la voie inverse. On enseigne d'abord le mot, l'expression qui condense la notion à absorber et parfois même on n'enseigne que cela. Le maître, avec son intelligence d'adulte, saisit le contenu abstrait de la formule, mais l'enfant ne répète que des symboles inertes et vides de sens. Maître et élève emploient les mêmes signes, mais ils ne se comprennent pas, parce que la signification qu'ils y attachent n'est pas identique. La langue parlée par le maître n'est pas celle de l'enfant; l'expression est la même, mais l'idée diffère, ou plutôt, chez le dernier, il n'y a pas d'idée : l'enfant répète sans comprendre et trop souvent, hélas ! le maître se contente de cette reproduction stérile. Le mot y est, se dit-il, cela suffit. Oui, le mot y est, en effet, mais non la chose. Et ce mot est creux, il ne dit rien à l'esprit de l'élève. Celui-ci l'emploie pour contenter le maître, pour réussir à l'examen, pour éviter certains désagréments; mais il ne lui rend aucun service.

Le premier soin de l'instituteur qui se trouve en présence d'un terme nouveau doit donc être de voir ce que ce terme représente

pour l'enfant. Si c'est un symbole incompris, il ne se contentera pas d'une explication purement verbale:

Faire comprendre. ce serait une formule ajoutée à une autre formule, une surcharge au lieu d'une libération. Il le fera saisir d'une manière intuitive et concrète; il induira les sens du mot par des exemples pris dans la sphère d'activité des élèves; puis, ce sens donné, il retournera vers le concret pour faire trouver des applications qui garantissent la parfaite intelligence du terme en question.

En outre, le maître suggérera l'emploi actif de tout mot nouvellement acquis. Pour cela, il le fera entrer,

Faire utiliser. sinon dans une phrase, du moins dans une ou plusieurs expressions. Si le mot est un nom, il recevra des compléments et des qualificatifs; si c'est un verbe, on lui donnera des sujets capables de faire l'action exprimée; si c'est un qualificatif ou un adverbe, on leur adjoindra d'autres termes avec lesquels ils peuvent s'associer logiquement. De passif qu'il était d'abord, le vocabulaire sera ainsi devenu actif; l'élève ne se sera pas contenté de l'enfouir dans un coin quelconque de sa mémoire, mais il en aura fait un outil utilisable à la première occasion, un instrument efficace de développement intellectuel et d'expression verbale.

Ces considérations faites sur les conditions essentielles de tout langage articulé: présence de la pensée, connaissance du mot, notion exacte de sa signification, voyons quelques exercices scolaires particulièrement propres à faire surgir l'un ou l'autre de ces éléments, ou, comme c'est ordinairement le cas, à les favoriser tous en même temps.

Exercices d'élocution. Constatons d'abord que l'enseignement tout entier y contribue. En effet, à l'occasion de n'importe quel travail scolaire, dès lors qu'il n'est pas purement mécanique, l'élève agrandit nécessairement son cercle d'idées et de mots; et inversement, toutes les branches apportent leur contingent de termes auxquels il faut rattacher la pensée qu'ils délimitent. Mais il est des exercices plus particulièrement propres à enrichir le trésor d'idées et de mots de l'enfant, à faciliter et à polir l'expression verbale de ses conceptions. En voici quelques-uns :

1) Les leçons spéciales de vocabulaire. On fait découvrir par les élèves les mots et les expressions qui pivotent autour d'un

terme donné. Les constellations sont connues: les synonymes, les paronymes, les antonymes, les homonymes, les termes corrélatifs, les expressions courantes, les actions faites,

La chasse au mot.

les réactions subies, les qualités possibles, bref les associations de toute nature avec d'autres mots.

2) Les exercices de phraséologie. On part de la simple énonciation d'un fait et on arrive, par des ajoutées successives, à une pensée et à une phrase plus complexes. A mesure qu'on avance, on lui

Phraséologie.

donne des formes variables et des tours élégants.

3) Les exercices de rédaction. L'élève écrit sa pensée au lieu de l'exprimer oralement. Style parlé et style

Rédaction.

écrit se prêtent un mutuel et efficace appui, dès que les idées et leur expression sont l'œuvre personnelle de l'enfant.

4) Les conférences d'élèves. Le mot fera sursauter ceux qui ne pratiquent que « l'école assise », et pour

Conférences d'élèves.

qui l'enfant est essentiellement un être qui écoute et emmagasine, sans jamais parler lui-même. Les partisans de l'école active savent les ressources renfermées dans l'exercice en question. Dès le premier degré, les petits sont invités à se documenter sur un sujet qui leur est familier et à faire part à leurs camarades de ce qu'ils savent sur le fait vécu dont il s'agit. Cet essai, on le conçoit, est très court et très simple au début; mais à mesure que l'élève se développe, il s'enhardit, étend ses recherches et élargit d'autant sa « conférence ». Parlant de ce qu'il connaît bien, de ce dont il est journellement témoin de ce qu'il sent profondément, de ce qu'il aime surtout, il le fait de toute son âme et développe singulièrement en lui la fonction du langage. C'est l'exercice par excellence pour former l'enfant à parler en public; il est extrêmement fécond au point de vue culture de la personnalité.

Donnons ici, pour illustrer nos dires, quelques sujets tirés de la vie quotidienne des enfants et qui peuvent aisément servir pour ces exercices de parole. Un élève raconte un rêve qu'il vient de faire. Pierre a accompagné son père à l'Exposition. Les Chasseurs ardennais passent musique en tête devant l'école. Louis a vu jouer « Le voyage des Berluron ». Mon père a acheté un cheval. Pierre est allé chez le dentiste. On a tué le cochon. Une belle partie

de pêche... Les sujets ne manquent pas. Les idées sont toutes prêtes, parce qu'il s'agit de faits que l'enfant a vécus. Il lui sera facile d'en donner une relation à la fois intéressante et originale.

5) Les reproductions libres. L'élève a lu une histoire: il la raconte à ses condisciples en des termes qui lui sont propres... L'instituteur a donné une leçon quelconque; au moyen des quelques mots annotés à la planche, il fait reprendre le point exposé ou le problème résolu. On laisse parler l'enfant et on corrige après coup. Reprendre à l'instant même, couperait le fil du récit et découragerait celui qui parle.

Reproductions libres.

6) Les lectures littéraires. D'une part, les bons écrivains sont les maîtres de la langue; d'autre part, les enfants sont imitateurs par instinct. Des morceaux bien écrits, choisis à leur intention dans les œuvres des poètes et des prosateurs, leur donneront le rythme dans la phrase, l'élégance dans l'expression, la précision dans le terme, la correction dans le style. Le maître fera trouver ce qu'il y a de beau et d'imitable dans la page étudiée; il en fera goûter le charme et y adaptera des imitations orales ou écrites.

Lectures.

7) Les morceaux appris par cœur. Destinés spécialement à amener chez l'élève une diction pure, ces exercices favorisent l'art de la parole en général. Les tournures heureuses se gravent dans la mémoire et reviennent sur les lèvres à l'occasion. De plus, la mimique et le geste qui accompagnent le débit renforcent l'expression de la pensée, en même temps qu'ils donnent à l'élève de la hardiesse et de l'assurance.

Morceaux choisis.

8) On peut dire que les exercices de stylistique en général contribuent tous à la culture du langage. Que ces exercices portent sur la clarté ou l'élégance de la phrase, sur la précision ou la netteté du terme, sur la vivacité du tour, sur la forme châtiée de l'expression, sur l'heureux choix des mots ou leur arrangement harmonieux, ils contribuent pour leur bonne part, non seulement à la bonne composition, mais aussi à la culture du langage. Dans les classes supérieures surtout, le maître ne manquera pas de les appeler à son secours et d'en faire largement usage.

Stylistique.

9) L'étude de la grammaire. La grammaire est par essence

l'art de s'exprimer correctement. Elle rend raison de la manière dont les mots se juxtaposent; elle justifie leurs relations entre eux, ainsi que les modifications qu'ils subissent

Grammaire.

du fait de ces relations. Excellente gymnastique pour l'esprit, elle discipline à la fois la pensée et son expression. Le maître la fera apprendre, non pour elle-même, mais pour ses heureuses répercussions sur la parole et le style. Elle ne doit pas être une stérile accumulation de formules mal comprises, mais une science induite directement par le moyen d'exemples. Elle perdra ainsi son caractère solennel et fastidieux; elle deviendra une connaissance pratique que les enfants appliqueront encore à d'autres moments qu'à l'heure des exercices à faire dans le cahier.

Pour conclure, disons que le langage doit être l'objet constant des préoccupations et des soins du maître. Ce dernier ne peut se contenter des heures systématiquement consacrées à cette formation, laquelle doit se poursuivre à travers tous les

Toujours

bien parler.

exercices scolaires, de quelque nature qu'ils soient. A aucun moment, il ne peut s'en désintéresser; toujours il doit être prêt à reprendre et à corriger sans relâche. Cette constance et ce zèle seront les garanties du succès, les moyens les plus efficaces de faire acquérir et conserver l'habitude de bien parler.

B. PRONONCIATION: DÉFAUTS ET REMÈDES.

Ci-dessus, nous avons envisagé la culture du langage du point de vue psychologique; nous avons examiné les conditions fondamentales de la parole: la pensée et ses signes, et nous avons essayé d'en tirer quelques conclusions pratiques. Nous voulons maintenant envisager le langage du point de vue discipline des organes et netteté de la prononciation. Chemin faisant, nous ferons ressortir quelques défauts et les remèdes à y apporter.

Vue sous l'angle physiologique, la parole n'est rien d'autre que l'action de faire passer l'air à travers certains organes, dont l'ensemble constitue ce qu'on appelle l'appareil phonateur, et qui sont: les poumons, la trachée-artère, le larynx, le pharynx et la bouche. Ce souffle peut être plus ou moins fort; son passage peut être plus ou moins intercepté ou interrompu par les organes qu'il rencontre sur sa route: cordes vocales, voile du palais, dents, langue et lèvres. De là les modifications très

Angle

physiologique.

nombreuses subies par ce souffle et les impressions très différentes qu'il produit sur l'oreille.

Donner ainsi des positions diverses à l'appareil phonateur, de manière à faire entendre au dehors les sons qui correspondent aux lettres et aux syllabes des mots, s'appelle prononcer. Si cette expression se fait d'une manière nette et distincte, on lui applique le terme articulation. Articuler, c'est prononcer avec le souci de donner à chaque son la valeur qui lui est propre. Une bonne articulation suppose que, lors du passage de la colonne d'air, chaque organe occupe exactement la position qui lui revient, et contribue ainsi pour sa part à émettre correctement le son à produire.

Ces positions des organes sont extrêmement nombreuses: on peut avancer, arrondir, abaisser ou relever les lèvres, mouvoir la langue de façons très diverses, ouvrir plus ou moins les mâchoires, etc. De plus, un déplacement quelconque d'un organe peut se combiner avec celui d'un autre. De là, dans les sons une variété très grande et des possibilités très étendues.

L'enfance est l'âge où les organes sont en voie de formation; ils sont souples et se plient aisément aux exigences de la bonne prononciation, c'est l'époque où l'on parvient avec le plus de facilité à parler correctement une langue. De plus, il est d'expérience qu'une prononciation acquise persiste; les habitudes défectueuses contractées étant jeune ne se corrigent que très difficilement plus tard. Voilà pourquoi on ne saurait trop veiller à ce que l'enfant acquière de prime abord une prononciation correcte. Et voilà aussi pourquoi les instituteurs doivent apporter une collaboration extrêmement active à la bonne formation de leurs élèves sur ce point.

Le premier élément de ce travail de formation, l'élément le plus indispensable, est le bon exemple de la part du maître. L'enfant est imitateur par nature; il parle comme il entend parler; les qualités et les défauts de son langage sont chez lui un véritable héritage social. Le maître s'efforcera donc d'acquérir lui-même une articulation franche, une prononciation à l'abri de toute critique.

Mais son exemple ne suffit pas, il faut davantage. L'enfant arrive à l'école déjà chargé de toute une formation acquise au sein

de la famille. Et cette éducation première est souvent peu soignée; elle se ressent fortement et se trouve parfois déjà lourde de défauts, dont la correction incombe tout entière au maître.

Nous voulons rencontrer ici quelques-uns de ces vices qui défigurent le plus communément la prononciation enfantine et indiquer en même temps les remèdes à appliquer.

Vices de

prononciation.

Des considérations générales émises plus haut, il ressort que certains défauts peuvent avoir des causes naturelles, d'ordre anatomique et physiologique; ils peuvent provenir d'une conformation anormale ou du fonctionnement défectueux d'un ou de plusieurs des organes qui concourent à l'émission d'un son donné. C'est ainsi que certaines consonnes désignées sous le nom de labiales recevront une articulation vicieuse si une maladie ou une malformation quelconque empêche les lèvres de prendre la position nécessaire pour les émettre convenablement. Si une incisive a disparu, le sujet proférera mal les consonnes s, sch, et t. Un rhume de cerveau, une obstruction du nez enlèveront aux nasales leur résonance habituelle. Une pharyngite prive la voix de sa sonorité, tandis qu'un voile du palais trop court occasionne un nasillement désagréable. Bref, un défaut quelconque dans la construction ou le fonctionnement des organes provoque d'ordinaire des troubles de la parole.

Dans ces cas, qui sont plutôt exceptionnels, l'intervention du médecin est indispensable. D'autre part, une bonne hygiène de la bouche et du nez, du larynx et de la poitrine, de tous les organes qui participent à la formation des sons préviendra bien des accidents. Les précautions suivantes sont particulièrement indiquées: éviter les refroidissements qui amènent les rhumes de cerveau et de poitrine, les maladies de la gorge et du pharynx; ne pas abuser de l'alcool et du tabac, ne pas boire froid après avoir parlé ou chanté longtemps, fuir les courants d'air. Ces précautions élémentaires favorisent le maintien en bon état de l'appareil vocal et le préservent de bien des maladies.

Certains défauts paraissent dus à une émotivité excessive, à un manque de possession de soi-même. Ce sont entre autres :

Le balbutiement.

Balbutier, c'est émettre les sons en hésitant et aux prix d'un certain effort. Ou la syllabe ne sort pas, ou elle se précipite et même se répète, sans qu'il y ait cependant des convulsions ner-

veuses. C'est un défaut très commun dans l'enfance et la vieillesse; mais un manque de mémoire, une pensée peu claire, un moment d'émotion intense peuvent également amener quelqu'un à balbutier. Il devra faire effort sur lui-même afin de retrouver son calme et sa pleine liberté d'esprit; une parole lente et posée y contribuera pour une large part.

Ici les mots se succèdent trop vite, empiètent les uns sur les autres et amènent la confusion. Le bredouilleur se presse, est affairé et voudrait tout dire en une fois. Dès lors, on ne le comprend pas. Le maître tâchera d'amener l'enfant à éviter toute précipitation; il l'habituerà à parler avec calme et réflexion, à émettre les syllabes et les mots posément, distinctement.

Le bègue hésite devant certaines syllabes qu'il ne parvient pas à proférer, ou bien il répète le même son plusieurs fois d'une manière saccadée et convulsive. Ces hésitations et ces répétitions ont leur source dans une hérédité morbide, dans une timidité trop grande, dans un tempérament trop émotif. Cette maladie met l'homme qui en est atteint dans une sorte de position inférieure; c'est le défaut le plus pénible et c'est celui qui demande le plus de soins et d'exercice pour se guérir. On y parvient néanmoins. Autrefois, on recourait à l'intervention chirurgicale; aujourd'hui, on éduque la respiration et la volonté du malade. Ses organes sont bons, mais il ne parvient pas à les régler, il n'en a pas la commande. Il faut lui apprendre à respirer normalement, à emmagasiner l'air avant d'émettre les sons et à ménager la sortie du gaz, de manière à avoir suffisamment de souffle pendant l'émission de toute la série de mots qui doivent être proférés d'un seul trait. Dans ce but, on le fera parler très lentement d'abord, puis on accélérera la vitesse petit à petit. On lui apprendra à se dominer, à garder son sang-froid, à maîtriser ses nerfs et ses mouvements. Les exercices respiratoires lui seront très utiles. Mais il faut du temps et de la patience; il faut soutenir l'enfant du geste et du regard. L'essentiel est de persévérer malgré l'insuccès du moment.

La blésité. En dehors de ces vices qui tiennent plutôt à des troubles nerveux d'ordre général, il en est d'autres qui trouvent leur origine dans une mauvaise habitude

contractée sous l'influence de l'entourage. Ils se résument dans le terme *blésité*, défaut qui consiste, en général, à remplacer une consonne par une autre, ou du moins à la déformer en la prononçant. Voici les principales formes que prend ce vice :

a) *Le grasseyement*: la lettre *r* est émise par la gorge; elle devient rauque et grasse, de sorte que les mots sortent transformés. Le grasseyeur dit « colbeau » pour « corbeau », « noui » pour « nourrir », « vive » pour « rive ».

b) *Le zézaïement*: Le *j* est remplacé par le *z*. « Les bijoux et les joujoux de Jules » deviennent « les bizoux et les zouzoux de Zules ».

c) *Le chuintement*: Chuintier, c'est remplacer le *s* par le *ch*. « Lechon » pour « leçon », « achister » pour « assister ». Inversement, le *ch* devient parfois *s*. « Ceval » pour « cheval », « cien » pour « chien ».

d) *Le lambdacisme ou lallation*: Le *r* est mal articulé ou remplacé par *l*, « Ladeau » pour « radeau », « Palis » pour « Paris ».

e) *Le gaumacisme*: *g* et *k* deviennent *d* ou *t*. « Dâteau » pour « gâteau », « termesse » pour « kermesse », « tuillère » pour « cuillère ».

Beaucoup de ces défauts sont dus, chez les enfants, à la nonchalance. La mère elle-même déforme souvent les mots pour mieux s'adapter aux possibilités du petit.

La méthode générale pour corriger tous ces vices de prononciation consiste à graduer une série d'exercices, que l'on fera répéter jusqu'à ce que l'amélioration se produise et se maintienne.

Méthode

de correction.

Souvent, le malade ignore son infirmité et il faut commencer par lui en donner connaissance. Dans ce but, le maître placera ses propres organes dans la position voulue et articulera correctement la lettre fautive. Un moyen plus efficace encore, c'est l'emploi du miroir. L'enfant devra regarder afin de saisir le mécanisme; puis, le son entendu, il manœuvrera lui-même et fera effort pour l'imiter correctement. L'articulation correcte, acquise une première fois, sera reprise fréquemment; elle donnera lieu à des exercices nombreux de gymnastique des

muscles vocaux intéressés. Pour venir en aide à l'enfant, on pourra lui présenter une liste de mots contenant la lettre étudiée; de là, on passera à la phrase puis à des morceaux spécialement adaptés au but poursuivi. Chaque fois que la consonne arrive, l'enfant insistera particulièrement sur sa prononciation, de manière à transformer l'effort conscient en automatisme.

Beaucoup de défauts disparaîtront comme d'eux-mêmes après quelques applications de cette méthode. Sans doute, il peut se faire aussi que la guérison tarde à venir, mais le maître se souviendra que la ténacité et le bon vouloir viendront finalement à bout de la mauvaise habitude. Celle-ci, disent actuellement les hommes de science, est rarement due à un vice foncier des organes; elle n'est le plus souvent que la suite de leur mauvais fonctionnement et c'est ce dernier seul qu'il s'agit de redresser. Ici, plus que jamais, qui veut peut.

N. B. — Nous n'avons passé en revue que les défauts qui sont plutôt l'apanage individuel de certains enfants en particulier. Il y a des vices de prononciation qui sont propres à certaines régions et qui constituent le langage de terroir.

DÉFAUTS RÉGIONAUX.

Voici quelques défauts que nous avons constatés ici même, parmi nos élèves normalistes. Un certain nombre de ces élèves sont de langue allemande (patois grand-ducal), mais la plupart sont de l'une ou de l'autre région wallonne.

1. *é* fermé devient *è* ouvert: *café* pour *café*, *vérité* pour *vérité*.
2. *an* devient *on*
on devient *an* *Virtan*, *Mussan*, *pramptement*, *méchonte* pour *méchante*, *l'oncre* pour *l'encre*.
3. sons *in*, *im* deviennent *èn*, *èm*. *Il regèmbe*, *les lèmbes*, *une nèmphe* (*nymphé*), *une plènte* (*plainte*).
4. *in* bref devient long à la fin des mots: *chemèn* (*chemin*), *instèn* (*instinct*), *la fèm* (*la faim*), *un frèn* (*un frein*).
5. *un* devient *in*
um devient *im*. *emprunte* (*emprunte*), *définte* (*défunte*).
6. *s* — *ss* devient *z*. *prizme* (*prisme*), *catéchizme*.
7. *c* — *ss* devient *z*. *grâze* à (*grâce à*), *il penze* à (*il pense à*), *Plaz Léopold* (*Place Léopold*), *il m'agaze* (*il m'agace*).

8. e muet devient è ouvert, pèler (peler), empèreur (empereur).
9. ou devient o. tor, retorner pour tour et retourner.
10. le a s'allonge.
le ai s'allonge, déplacement de l'accent tonique: paarler, maa-
jeur (parler, majeur), plaignons.
11. ê devient é: tête, fête, fé (fait), aspé (aspect).
12. ui devient oui: le pouits (puits), je pouis (puis).
13. finales déformées: crisse, musse (crise, muse); obstac, fenêt',
prop', pourp', exemp', étap', chiff', rèk (règle), juss' (juste),
gess (geste), rouch' (rouge).
14. emploi d'un h aspiré au commencement des mots:
le h'poteau, le h'total, la h'pierre.

MOYENS DE CORRECTION EN GÉNÉRAL.

1. Émission correcte par le maître; 2. émission correcte par l'élève (répétition); 3. liste de mots avec son fautif; 4. au besoin emploi du miroir pour faire voir l'emplacement des organes; 5. répétitions fréquentes.

II. RÉCITATION EXPRESSIVE.

Utilité. Pas plus que la lecture expressive, la récitation intelligente de morceaux littéraires ne doit être considérée comme un objet de luxe, comme un art de salon accessible aux seuls enfants des classes bourgeoises ou riches. Cet exercice doit avoir sa part dans nos travaux scolaires de la semaine. L'école nouvelle le favorise activement et le prépare d'une manière directe par la spontanéité qu'elle procure à la parole de l'enfant, par le ton naturel qu'elle arrive à donner à la lecture et par la tournure personnelle qu'elle l'invite à apporter à l'expression de sa pensée.

Education sociale. Cette récitation est un instrument à la fois de culture individuelle et de formation sociale. D'une part, elle affranchit l'enfant de sa timidité et le débarrasse de sa gaucherie; elle meuble son esprit de termes littéraires et lui apprend à les bien dire. D'autre part, elle est un facteur d'éducation sociale. On récite et on chante quand on est ensemble, lors d'une réunion intime, d'une fête de famille, d'un repas en société, d'une distribution de prix, d'une

réjouissance quelconque... Avec quelle fierté la maman fait déclamer son petit garçon ou sa petite fille lorsqu'un ami de la maison vient rendre visite...

Bien dire, bien interpréter, c'est créer à nouveau, c'est faire revivre, c'est animer, c'est faire comprendre. Une bonne présentation verbale remplace avantageusement de longs et pénibles commentaires.

Et puis, on récite des morceaux « choisis », des morceaux littéraires, remarquables par leur fond d'idées et leur style. On choisit de beaux morceaux de prose, mais plus souvent encore, on prend des vers, dont la mesure et le rythme se prêtent mieux à ce genre d'exercices. La lecture de ces pièces de vers et leur étude de mémoire constituent à peu près les seules occasions où l'enfant de l'école primaire entre en contact avec le langage des poètes.

Et cela non plus n'est pas à dédaigner. Nous le disions à propos des contes: l'imagination et la sensibilité ont leurs droits comme les autres fonctions de l'âme. Un peu de fiction, un court séjour dans le monde des rêves, dans ce monde idéal où se parle la langue des vers, ne peut qu'élever l'enfant et lui faire du bien. La poésie a son rôle à jouer dans l'éducation primaire. Elle est foncièrement humaine; elle transfigure les réalités terre à terre d'ici-bas... L'enfant a besoin d'autre chose que de savoir observer froidement la nature, d'appliquer aux objets les unités de mesure et de résoudre des problèmes matériels...

Il n'est pas du tout inutile qu'il prête à ce monde sensible un peu de vie et de réaction, qu'il lui donne une âme et des sentiments, qu'il y projette un rayon de sa propre vie et y retrouve quelque peu l'image de son moi le plus intime. Faire de la science, observer, analyser et induire, il le faut... Mais il faut aussi des vues subjectives, des regards synthétiques, des complexes émotifs qui planent bien haut au-dessus de ce qui se compte ou se pèse. La culture esthétique doit compléter et ennoblir les notions de sciences exactes. De la poésie et du réel, de l'objectif et du subjectif, des idées justes et des sentiments humains, voilà ce dont l'éducation doit être faite si l'on veut qu'elle atteigne l'homme tout entier et mette en branle toutes les énergies de l'enfant.

Notre siècle de positivisme plat et de calcul à outrance risque de tout dessécher. Le régime nous épuise, nous sommes excédés par l'effort; des instants de jouissance esthétique et de contemplation désintéressée nous rendront un peu de calme et de paix. Le contact avec une saine poésie, avec cette poésie qui élève l'âme au-dessus de tout ce qui est vulgaire et matériel, ce contact ne peut être que bienfaisant et formateur. Voyons comment doit s'établir ce contact et dans quelles conditions le maître nous semble devoir travailler pour lui faire donner des fruits.

1. Les morceaux à dire doivent avoir une valeur éducative
Morceaux de valeur. réelle, tant au point de vue du fond que de la forme. Ce seront de petits chefs-d'œuvre, faisant à la fois aimer le beau et pratiquer le bien: morceaux à tendance religieuse ou morale, rappelant un devoir envers Dieu, le prochain, la patrie... ou chantant une action héroïque... ou magnifiant la vertu... ou élevant de quelque autre manière le cœur qui s'en nourrit. Platon proscriit la poésie qui provoque et énerve. Aristote désire qu'elle fasse l'objet d'une surveillance spéciale. Tous deux réprouvent tout ce qui peut mal impressionner... Nous ne présenterons que des morceaux irréprochables au point de vue morale; nous éviterons tout ce qui est bas, équivoque... toute peinture trop vive de la passion, tout ce qui pourrait ternir ou souiller. Rousseau va jusqu'à condamner les fables de La Fontaine, parce qu'il s'y présente des situations irréelles, des scènes où ne triomphe pas toujours la vertu, des maximes terre à terre... Nous ferons apprendre ces fables, car elles sont belles à beaucoup de points de vue, mais en relevant parfois, en christianisant toujours la morale trop quotidienne et trop humaine de certaines d'entre elles.

2. Les morceaux seront adaptés au niveau intellectuel de ceux qui doivent les mémoriser et les dire. Il faut
Adaptation. bien reconnaître que, lorsqu'il s'agit du degré inférieur, il est bien difficile de réaliser cette condition pour ce qui regarde les morceaux en vers. Ceux que nous présentent les livres de lecture destinés à ce degré sont trop souvent ou bien fades et indigestes ou bien absolument au-dessus de la portée des enfants de 6 à 8 ans. Et il en est parfois de même, hélas ! pour ceux du degré moyen.

Plutôt que de faire apprendre ce que l'élève ne comprend pas, ce qui ne le touche ni ne l'intéresse, il vaudrait infiniment mieux

lui faire dire de jolis petits contes en prose, des récits captivants, des histoires vécues que l'enfant goûte et saisit parce qu'ils correspondent aux intérêts de cet âge.

Pour les deux derniers degrés, il faut maintenir cette adaptation, mais en observant qu'il n'est pas indispensable que tout soit absolument compris et éclairci... Nous écarterions trop de chefs-d'œuvre que l'élève, que l'adulte lui-même d'ailleurs goûte sans toujours bien en pénétrer tout le sens. Le poète a été inspiré, il s'est trouvé dans un état d'âme très spécial et unique que lui-même ne s'expliquera guère plus tard. C'est dans ce transport et ce délire qu'il a eu, sur les choses, ce regard particulier et original, rendu en termes spontanément adéquats à sa vue. Il serait bien téméraire de vouloir absolument abaisser tout cela au niveau de l'enfant. On peut jouir sans tout comprendre, et goûter sans être à même d'éclaircir tous les détails.

3. A propos du choix des morceaux, faisons une autre suggestion. Pour bien rendre, il faut bien sentir...
Morceaux. Et pour que le sentiment pénètre chez l'élève,
expressifs. il faut qu'il existe dans le morceau. Celui-ci ne sera donc ni sec ni abstrait; il exprimera des sentiments simples, faciles à interpréter et à dramatiser. Dans sa « Pédagogie scientifique », Madame Montessori propose quelques séries d'excellents exercices préparatoires, que le maître du degré inférieur — et même des autres degrés — ferait bien de mettre à profit. En voici parmi les plus simples: ¹⁾

Série I. « Il jeta un coup d'œil autour de lui.
L'enfant sortit en courant.
Il lui mit la main sur l'épaule..... »

Les enfants lisent ces phrases mentalement, les interprètent et les disent en exécutant de leur mieux et le plus naturellement possible les actions indiquées. D'autres séries suivent: ce sont des phrases de plus en plus complexes, qui expriment deux ou trois actions successives exigeant toujours plus d'attention et de pensée. En voici quelques-unes :

Série II. « Il ouvrit la porte et entra.
Il ouvrit la fenêtre toute grande et regarda dans le jardin.

1) Voir Montessori : « Pédagogie Scientifique » II. Larousse, Paris.

Série III. « Il s'appuya à la chaise, se couvrit les yeux d'une main et pleura ».

Série IV. « Il se tenait tout droit, les mains posées sur l'appui de la fenêtre et respirait à pleins poumons l'air frais du dehors ».

On le voit, l'action dramatique, toute simple d'abord, devient de plus en plus compliquée et plus difficile à rendre. Après ces simples phrases arrivent des saynètes et des dialogues où interviennent deux ou plusieurs personnages. Les actions, d'abord exécutées intégralement, puis mimées, favorisent grandement l'intensité du sentiment et le naturel de son expression.

Ces exercices préparatoires seront avantageusement suivis de l'interprétation de petites scènes courtes, simples et intéressantes, bien adaptées à la mentalité de l'élève de 6 à 8 ans.

Au degré moyen, le travail de récitation expressive sera beaucoup facilité par les exercices de contrôle qui accompagnent la lecture silencieuse. L'élève raconte à ses camarades ce qu'il a lu... deux ou trois élèves dramatisent, revivent le récit... tous mettent en croquis les scènes successives, etc. A ce degré, les jolis contes et les petites fables feront bonne figure.

La tendance précédente sera accentuée encore au degré supérieur et au IV^e degré. Le maître choisira quelques belles poésies capables d'émouvoir et d'intéresser. Si l'imagination y joue son rôle, si le cœur est touché, si le discours direct intervient et que les répliques s'y croisent parfois... si d'autre part la leçon de diction a été donnée régulièrement les années précédentes, on pourra prétendre à des résultats encourageants chez bon nombre d'élèves.

4. Quand le morceau à dire est une poésie, il faudra faire observer les règles qui président à la diction correcte des vers. Sans entrer dans des explications qui sont du domaine de l'enseignement moyen, le maître, par son exemple et d'une manière toute pratique, apprendra aux élèves à réciter les vers sans augmenter ni diminuer le nombre de pieds, à observer les lois de l'élision et de la césure, à garder à l'alexandrin la coupe que lui a donnée le poète, à marquer la rime, à faire entendre légèrement l'e muet des rimes féminines et, en général, à respecter la mesure, le rythme et la cadence indispensable à la langue des

Muses. C'est que la poésie ne diffère pas de la prose par le fond mais uniquement par la forme. Les éléments dont nous venons de parler contribuent largement à relever des idées qui s'exprimeraient moins avantageusement en prose.

Un point important, c'est la ponctuation. En général, les enfants ne savent pas s'arrêter; ils mesurent la valeur de leur débit à sa vitesse... Il faut leur apprendre à respirer, à prendre un temps, à faire des pauses. Celles-ci ne correspondent pas toujours aux signes écrits. On s'arrête avant ou après un mot pour lui donner du relief; on sépare parfois le verbe et le sujet, le verbe et son complément, selon l'effet que l'on veut produire ou le mouvement que l'on veut donner. Le maître pourra forcer quelquefois la pause par un signal quelconque: donner un coup sur la table, compter jusqu'à trois, battre une mesure, etc. de manière à rendre l'arrêt plus sensible en l'élargissant au début.

5. Quant à l'expression proprement dite, elle nécessite une
Préparation, préparation d'autant plus sérieuse qu'elle doit
conviction. être personnelle. Si l'enfant ne pense rien, ne sent rien..., s'il ne fait que prendre passivement le ton donné par le maître et répéter servilement les inflexions qu'il a entendu faire, il ne dira jamais avec âme, il ne dira que du bout des lèvres et sa diction deviendra pure déclamation. Pour dire bien, il faut d'abord penser, il faut sentir profondément, il faut avoir fait siens les sentiments exprimés, il faut s'oublier soi-même, se « dépersonnaliser » pour ainsi dire et prendre réellement au sérieux le rôle du personnage dont on répète les paroles. C'est alors, et alors seulement que la diction sera naturelle, que la mimique et le geste seront vrais, que la physionomie du diseur et son attitude tout entière annonceront d'avance les paroles qu'il va prononcer et les sentiments qu'il va traduire.

Pour que cette conviction se fasse, pour que l'élève s'adapte corps et âme au morceau qu'il interprète, il doit le préparer avec le plus grand soin. Cette préparation sera le plus tôt possible active et personnelle. Elle consistera en une bonne lecture du morceau: lecture silencieuse d'abord, expressive ensuite, toutes deux accompagnées des exercices d'intelligence et de réflexions qu'elles comportent.

Nous en avons parlé en temps et lieu, nous n'y reviendrons pas ici, mais nous insistons sur l'absolue nécessité de faire en

sorte que l'élève saisisse profondément le morceau dans son ensemble, qu'il soit pénétré à fond du sentiment qui y domine, pour pouvoir le dire avec vérité et naturel.

A notre avis, les autres moyens de parvenir à une diction intelligente sont trop artificiels, trop implantés du dehors... C'est le dedans qui doit être saisi... On aura beau indiquer à l'élève où il doit s'arrêter, où il doit ralentir ou précipiter le mouvement, monter ou descendre, adoucir ou gonfler la voix... on aura beau couvrir le texte de flèches, de traits, de symboles de toute nature, si l'âme n'est pas empoignée à fond, les lèvres seules seront mises en travail et le cœur et l'esprit seront bien loin.

Ces signes extérieurs ne seront pas à dédaigner sans doute... On pourra faire souligner les mots de valeur, marquer de diverses manières les pauses plus ou moins longues et prévoir les modulations de la voix..., mais l'essentiel n'est pas là. Ces signes de convention ne sont que des adjuvants, qui ne produiront que si l'âme entière de l'élève pénètre l'âme du morceau à dire.

6. Parmi les autres moyens souvent employés pour atteindre à un résultat, il en est encore qui ont une certaine efficacité. En voici un parmi les meilleurs d'entre eux. Lorsqu'un enfant n'arrive que difficilement à prendre le ton convenable, on lui fait dire la même pensée en termes ordinaires, en son langage de chaque jour. Quand il est parvenu ainsi au ton naturel, on l'amène insensiblement à dire la même chose en utilisant les mots de l'auteur.

Remarquons à ce propos qu'une pensée quelconque s'exprime d'autant de manières différentes qu'il y a de personnes pour la rendre et qu'une même personne la rend diversement selon les circonstances dans lesquelles elle se trouve. C'est que chacune a sa psychologie propre... Et c'est que bien des causes: état de fatigue, de nervosité, de calme, d'excitation, de dépression, etc. modifient, profondément parfois, le ton que l'on prend, ton qui reste néanmoins toujours vrai et naturel. Cela étant, le maître se souviendra qu'une interprétation donnée, si bonne qu'elle soit et fût-elle la sienne propre, n'est pas la seule bonne et la seule possible. Chacun y met de son tempérament et ce qu'on y met diffère de l'un à l'autre... L'essentiel est d'éviter les non-sens, les fautes de logique... On ralentit le débit, on traîne, on languit, on baisse la voix quand on est triste..., précipiter le mouvement

serait absurde. On va vite, au contraire, on est léger et plein d'entrain, on hausse le ton dans l'ivresse de la joie... La parole est saccadée, dure, rapide et violente dans la colère... Dire autrement serait prouver qu'on n'a rien compris et qu'on ne récite qu'avec un ton d'emprunt. Un ton faux ne peut provenir que d'un manque de pensée, accompagné nécessairement de l'absence de tout sentiment réel.

7. En tout temps, mais surtout au début de ces exercices de diction, l'exemple du maître est de première importance. Le maître ne donne que ce qu'il a. Si lui-même a l'âme sensible, s'il a du goût, s'il est doué d'un sens esthétique affiné, s'il rend lui-même avec âme, il communiquera son talent à ses élèves. Ceux-ci seront touchés et intéressés, ils écouteront l'instituteur avec plaisir et feront des efforts pour atteindre à son niveau.

Mais pour arriver à donner cet exemple, le maître devra faire effort lui-même; il devra préparer longuement et par une réflexion intense le morceau qu'il veut rendre. Faute de cela, sa diction sera ce qu'est trop souvent celle des élèves: une diction sans âme et sans art..., précipitée, monotone et fausse. Trop peu d'élèves arrivent à bien dire parce que trop peu de maîtres ont le talent de bien dire eux-mêmes. Ils ne se donnent pas la peine de se pénétrer des sentiments à rendre...; comment parviendraient-ils à les faire pénétrer chez les élèves? Un moyen à conseiller, c'est l'étude d'un bon traité de diction qui les initie à l'art si difficile de bien rendre après avoir bien pensé.

A propos de cet exemple à donner par le maître, nous désirons qu'on ne se méprenne pas sur le sens de nos paroles. Nous ne voulons certes pas dire que l'enfant doive imiter les intonations du maître et copier servilement ses gestes. Non, au contraire, le débit doit être le plus possible le fruit de la conviction personnelle. Il est ici question de former le goût et de mettre en appétit, de relever la valeur d'un morceau et de le présenter tel qu'il est pour le faire mieux comprendre et mieux apprécier.

8. Bien rendre, souligner la parole du geste adéquat, y adapter inflexions et jeux de physionomie est difficile au début: les enfants sont timides et gauches, ils n'ont jamais paru devant un auditoire, ils n'osent pas... Que le maître stimule leur bonne volonté, qu'il dirige et encourage! Qu'il évite d'imiter trop facilement ce qui

Exemple du maître.

Encourager.

est mal dit, de refaire un geste absurde ou un mouvement maladroit !... Qu'il prévienne aussi les rires des autres élèves: un sentiment d'impuissance et de découragement s'ensuivrait. Mais qu'il saisisse au contraire toutes les occasions d'exciter et de louer! Qu'il apprécie le moindre effort et ne croie pas trop vite que l'art de bien dire est un don inné..., qu'on l'a ou qu'on ne l'a pas... Un exercice répété et constant prouvera bien vite le contraire, et tel élève qui était désespérément timide et ridiculement gauche arrive en peu de temps à se dominer, à être maître de ses énergies et à dire d'une manière convenable.

9. Un mot encore à propos de la compréhension. La poésie s'adresse tout d'abord à l'imagination et à la sensibilité. Il faut pénétrer profondément dans le fonds d'idées du morceau, mais cette pénétration ne doit pas nécessairement s'étendre à tous les détails. Le poète dépose dans ses vers, non des conceptions logiques, mais des sentiments et des émotions. Il voit par intuitions, il sent avec force. Le poète est un visionnaire : il faudrait revivre sa vision et pénétrer dans son moi le plus intime pour le comprendre à fond et saisir tous les détails.

Il faut donc moins poser des questions d'intelligence qu'essayer de revivre le contenu et de le créer pour ainsi dire à nouveau. Le plus souvent, ce qu'il y a de plus profond n'est pas accessible à l'intelligence mais seulement au cœur. Donc, pas trop d'explications, pas trop d'analyse, pas trop de décomposition logique! L'ensemble constitue un tout qui est autre chose que la somme de ses parties. Laissons ce tout faire une forte impression globale. Traitons le poème, non comme un produit de l'intelligence, mais comme un complexe d'ordre émotif, isolé et fermé, où un détail s'enchaîne à l'autre et l'explique, mais ne dit plus rien quand on l'envisage indépendamment du reste. C'est la méthode esthétique: elle voit le chef-d'œuvre d'une vision intuitive et synthétique et se garde d'un morcellement que n'a jamais envisagé l'auteur. Elle contemple et jouit plus qu'elle ne comprend et ne raisonne. Selon la belle expression d'un auteur, « elle laisse parler la poésie elle-même plutôt que de parler « sur » la poésie. »

10. Un dernier mot. Le morceau à dire doit être connu mot à mot; le par cœur est indispensable. Tout au début, le maître procédera par voie de répétition: il dit le premier et accom-

pagne la phrase ou le vers de l'expression et des gestes convenables; les élèves reprennent ensemble en imitant. Le plus tôt possible, la lecture globale s'emparera du texte à retenir et préparera directement la diction.

Plus tard, ce sera la lecture silencieuse, puis expressive qui favoriseront l'étude de mémoire. On recommandera aux élèves qui apprennent de suivre les règles de la bonne mémorisation: apprendre par ensembles logiques en mettant dans leurs répétitions silencieuses le rythme, le ton, les nuances et les arrêts de la lecture expressive qui a précédé. Les mots de valeur à mettre en relief sont autant de points de repère et d'appui qui soutiennent et aident le travail de la mémoire.

II. LA DRAMATISATION.

Notions.

On parle de dramatisation, de représentation scénique lorsque l'élève ne se contente pas de dire, même avec expression, mais qu'il agit en même temps qu'il parle. Il imite alors non seulement les gestes mais aussi les actions du personnage dont il cite les paroles. Cette réalisation du récit demande, plus encore que la simple lecture ou la belle diction, que l'élève se mette tout entier à la place de celui qu'il représente, qu'il se « dépersonnalise » pour ainsi dire et agisse selon la pensée et le sentiment qu'il exprime. Il faut, dans cette action, de la spontanéité, du mouvement, de l'entrain, de la vie..., il faut une compréhension profonde de la pensée que l'on rend, une vue claire dans l'âme du personnage dont on joue le rôle. Sans ces qualités fondamentales, la représentation scénique produit exactement l'inverse de ce qu'on en attend. Au lieu d'empoigner les auditeurs, au lieu de les toucher par le tragique ou le comique de l'action, au lieu de les transporter dans le monde où se passe la scène, elle les laisse froids et indifférents. Il arrive même que l'effet contraire se produise: l'hilarité au lieu de l'effroi, le dédain au lieu de la compassion...

Réaliser, « agir » un récit, dramatiser une scène est bien conforme à la psychologie enfantine... Spon-

La dramatisation et l'enfant.

tanément le petit enfant traduit ses idées en actes; pour lui, penser, c'est agir: il exécute aussitôt ce qu'il a conçu.

De plus, il imite spontanément les cris des animaux; il reprend les paroles des adultes, imite leur ton de voix, leurs gestes...,

joue au gendarme, au voleur, au juge, au maître d'école, au charretier, au machiniste. . . , prend les attitudes, les habits, la marche, les gestes de ces personnes et fait à certains moments de la véritable fabulation.

Voilà une fois encore une tendance qu'un maître avisé exploite au profit de l'éducation de la pensée et du sentiment, de la parole, de l'attitude et du geste. Maintes fois, les travaux scolaires lui en donnent l'occasion. Nous l'avons dit à propos de la lecture silencieuse, faire dramatiser le récit, faire revivre l'action est le meilleur moyen d'en contrôler la compréhension. Après avoir lu, mémorisé et dit une fable, on la fait « jouer ». . . , Au lieu de narrer lui-même un fait biblique, une histoire prise dans la vie d'un Saint, une parabole, ou un miracle de l'Évangile, le maître dit aux élèves d'en faire la lecture, de s'entendre entre eux et de se préparer d'un commun accord à « agir » le récit.

On représente aisément Héli appelant le petit Samuel, David devant Goliath, l'enfant prodigue revenant à son père, le vigneron louant des ouvriers pour sa vigne, saint Pierre jurant qu'il ne connaît pas cet homme. De même, les enfants dramatisent, sans difficulté et après très peu d'exercice, une fable, un conte, une scène de l'histoire profane. . . , comme ils jouent volontiers aux nègres ou aux Peaux Rouges.

Un bon moyen de réussir, c'est de faire préparer dès la veille ou l'avant-veille ce qui est à dramatiser. Les élèves
Pratique. se concertent, se partagent les rôles, s'exercent et répètent avec entrain, et, le moment venu, étonnent par leur naturel, leur hardiesse et leur esprit créateur. Faire du théâtre, composer même de petites scènes. . . , voilà des choses qu'ils font spontanément dès que le maître a tant soit peu le talent d'exciter et de diriger. Des aptitudes inattendues se révèlent. . . , il suffit de laisser faire. . . Nous en avons fait maintes fois, nous en faisons encore tous les jours l'expérience avec nos élèves de l'école d'application. Souvent, après une lecture et une récitation expressive, nous faisons agir. Quelle attention ! . . . Quel entrain ! Quelle joie surtout, lorsqu'un geste aussi spontané que naturel, une action inattendue, une démarche originale ou un mot qui frappe surgissent brusquement ! Que de fois les élèves y mettent du leur, transforment l'action et élargissent le récit pour le plus grand bien de la pensée et de son expression.

Nous ne pouvons que conseiller vivement ce genre d'exercice.

IV. LE CHŒUR PARLÉ.

Dans le mouvement pédagogique actuel, il y a une tendance, relativement jeune encore, vers le retour à une chose fort ancienne : la récitation expressive de morceaux en prose ou en vers par des groupes d'élèves. Ces morceaux spécialement composés à cette intention, ont reçu le nom de chœurs parlés.

Les traités de littérature nous apprennent l'origine des chœurs, leur rôle dans le théâtre grec et plus récemment dans « Athalie » et « Esther » de Racine. On peut dire que le chœur est ancien comme la société humaine. Il est l'expression naturelle et spontanée d'une émotion partagée par tout un groupe ; il ne surgit que là où des hommes se trouvent unis par le cœur et le sentiment, par le même idéal, la même souffrance, le même espoir... Il y a là une âme commune, un besoin d'extérioriser ensemble ce que chacun pense et sent. Qu'on se rappelle les cris de guerre d'autrefois, les marches scandées par des paroles ad hoc, les « un discours ! un discours ! »... des réunions de toutes sortes. Les masses se réjouissent ou se plaignent, exhalent leurs regrets, leurs désirs, leurs colères... par des paroles dites ou chantées en chœur. Les peuples les plus primitifs ont connu ce mode d'expression collective. Toutes les religions l'ont adopté dans leurs prières et leurs cérémonies. De nos jours encore, les religieux récitent ou psalmodient leur office en chœur... Il y a là un besoin social, une tendance collective à louer Dieu en commun, à lui dire qu'ils l'adorent et l'aiment, à obtenir ensemble ce que chacun ne pourrait espérer de son propre effort. Qu'on songe aussi aux masses de fidèles qui défilent dans les lieux de pèlerinage célèbres : Beauraing, Echternach, Lourdes... et répètent sans fin leurs Ave Maria, « Heilige Willibrord ! » ou autres invocations analogues.

Aujourd'hui, le chœur parlé est en passe de devenir un moyen d'éducation. Les mouvements de jeunesse, les associations de toutes sortes lui ont donné un vif élan. Des groupes de jeunes gens (qu'on songe à nos « jocistes ») disent en chœur leur amour pour le Christ, leur désir ardent de le voir régner sur le monde ouvrier, leur souhait de paix sociale, de réconciliation entre les peuples, etc.

On en fait un moyen de délasser tout en implantant dans les

esprits des idées fortes et bienfaisantes, qui pénètrent profondément par leur répétition et la puissance de la masse. Le chœur devient ainsi un excellent instrument de formation morale, et pour le groupe qui récite, et pour l'assistance qui écoute. Et en même temps, il y a une activité sociale, une mise en commun d'aptitudes diverses pour un but commun.

Mais une question se pose ici... Le sentiment est chose essentiellement intime et personnelle; il est plus ou moins intense, il est variable d'un individu à l'autre. Comment alors parvenir à communiquer à un groupe cette unité, cette harmonie dans l'émotion, qui fasse vibrer d'un commun accord, avec un même élan et une même ardeur?... Et comment arriver à faire rendre à l'unisson par tout un groupe le sentiment qui l'anime?...

Il y a là certes de sérieuses difficultés. Mais elles ne sont pas insurmontables. D'une part, il est vrai, chacun exprime ses émotions d'une manière originale et personnelle, mais d'autre part, on constate que ces récitations d'ensemble provoquent bientôt une espèce de nivellement, une sorte de sentimentalité collective qui tend à s'exalter spontanément et à se hausser chez tous au même plan. Il y a l'influence d'un son répété, des mots sonores, du rythme, du ton... Il y a surtout l'effort entraînant de la masse. Les plus forts, les mieux doués, les plus sensibles entraînent les plus faibles, les médiocres, les froids. Chacun participe à la vie de tous et à l'émotion du groupe. Chacun s'impose naturellement le mouvement marqué par celui qui dirige et tend l'oreille vers les voix qui dominent. En même temps, les paroles se prononcent et le geste s'esquisse, geste simple et sobre, paroles nettement articulées.

Un chœur bien exécuté impressionne vivement: il y faut de l'ensemble, de la discipline, de l'harmonie, une bonne diction, une compréhension profonde... Malheureusement tout cela demande beaucoup de travail et de soin, beaucoup de savoir-faire de la part de l'homme qui dirige. Et puis, toutes les poésies ne se prêtent pas à être dites en chœur: il faut des morceaux à la fois simples et émouvants, bien rythmés, exprimant un fait qui intéresse et des sentiments peu complexes. D'ordinaire ils sont composés par des voix qui se répondent. Les repos doivent être bien déterminés; la force

du ton, sa hauteur, ses nuances et ses modulations doivent être l'objet de soins particuliers. Il faut éviter et corriger la monotonie, la vitesse trop grande, le geste servile, le manque d'ensemble.

Le chœur parlé est de pratique trop récente dans les écoles pour pouvoir l'apprécier d'une manière adéquate à sa valeur réelle. Sans le conseiller ni le réprouver, attendons-le à l'œuvre dans ses réalisations à venir.

V. LES CONTES DANS L'ÉDUCATION.

Autrefois. La valeur formatrice des contes fut appréciée et mise en œuvre dès la plus haute antiquité. La première éducation, celle des mères et des nourrices, fut partout et toujours à base de contes. Chez les Hébreux, la mère de famille, remplissant déjà le rôle de nos mères chrétiennes, redit à ses enfants les merveilles opérées par Jéhovah en faveur du peuple choisi, et par là élève leur esprit et leur cœur. Chez les Grecs et les Romains, mères et nourrices racontent des histoires et des fables dans le but de moraliser. Si Platon condamne Homère, c'est uniquement parce que ses rapsodies mettent sous les yeux des faits peu édifiants et des scènes coupables, dont les auteurs, le plus souvent, sont les dieux eux-mêmes; les poèmes religieux et les contes héroïques non seulement échappent à toute proscription mais sont formellement encouragés.

L'enfant et le merveilleux. Aristote à son tour veut pour le premier âge des contes et des récits intéressants, dans lesquels il voit « un moyen de formation intellectuelle et un exercice pour les organes ». Au moyen âge, les fables et les farces, les légendes et les contes de fée eurent une très grande vogue. On y revient de nos jours, malgré les condamnations, injustifiées d'ailleurs, de Jean-Jacques Rousseau, des Puritains, de Mme Montessori et d'autres.

L'enfant se complaît dans le merveilleux, dans cette absence de logique et de conformité aux lois naturelles. Il aime ce véritable « folklore », cette science d'un peuple simple et crédule, avide de grand et de surhumain, désireux de s'échapper un peu des pénibles réalités de la vie, pour se réfugier un instant dans un monde irréel où règne le bonheur entrevu dans les heures de rêve et de surexcitation.

Dans tous les pays, d'excellents écrivains ont mis ou mettent actuellement leur plume et leur talent au service de la jeunesse. Tantôt, ils veulent simplement amuser l'imagination; tantôt ils veulent à la fois plaire, instruire et moraliser.¹⁾

Sans doute, il y a des contes où la justice ne règne pas d'une manière parfaite, où la passion triomphe et où la vertu n'a pas le dernier mot. Il va de soi qu'il y a là un choix à faire

Valeur des contes.

et qu'on ne doit présenter qu'une nourriture moralement saine. Sans doute aussi faut-il craindre parfois de surexciter les imaginations... Qu'on use des contes sans en abuser..., rien de trop. Mais la réalité n'y trouve guère la part à laquelle elle aurait droit, dira-t-on encore... Nous répondons: Un peu de cette poésie qui élève au-dessus des pauvres banalités de la vie quotidienne ne peut faire que du bien à un esprit qui, par ailleurs, est en bon équilibre... Et puis, il faut prendre le conte pour ce qu'il est avant tout: une satisfaction innocente donnée à l'imagination. Au maître de faire réaliser la valeur dont il dispose, de condamner l'action mauvaise et de louer celle qui le mérite... Que le conte choisi enseigne une morale virile, qu'il apprenne à supporter les misères de la vie et il deviendra un excellent moyen de culture à la fois intellectuelle et morale.

Et puis encore, ajoutons que notre siècle, plus que tout autre, a bien besoin d'un peu de cet esprit de droiture et de simplicité, de désintéressement et de justice qui règne dans les contes. La note dominante de ces petits drames est en général un généreux optimisme. D'une part, on présente souvent l'extrême pauvreté, la misère la plus affreuse ou les situations les plus embrouillées, et d'autre part, en face de cela, il y a un personnage riche et bon, une fée bienfaisante, une divinité ou une puissance tutélaire qui prend à cœur de venir au secours de la détresse et de soulager le malheur immérité. Les événements se passent en notre propre monde et dans le cadre des choses matérielles, mais les personnages sont d'un monde où il règne d'autres lois: ils sont plus forts et meilleurs et, le plus souvent, tout se termine avec bonheur pour le pauvre opprimé ou le juste en proie à la persécution du méchant.

1) Voir par exemple Julien Melon: «Pour l'heure du conte». Chapelle-lez-Herlaimont, Arthur Melon.

Nous sommes au « siècle de l'enfant », à une époque où on lui offre ce qu'il y a de meilleur et où rien n'est trop bon ni trop beau

L'enfant et le conte. pour lui. On scrute son âme avec ardeur, afin de mieux la connaître et de pouvoir mieux l'intéresser. L'école active s'est donné la tâche de s'adapter à la psychologie de l'enfant, de s'introduire

dans sa mentalité et de parler sa langue afin de mieux faire son éducation. On affirme aujourd'hui que l'enfance n'est pas un état d'imperfection dont il faut sortir au plus tôt, mais qu'elle est au contraire une période de devenir qui a sa finalité propre, une période d'autant plus longue et plus nécessaire que l'individu encore enfant est appelé à une plus haute perfection.

Or, affirment les psychologues, il y a une époque de la vie de l'enfant où son expérience ressemble à celle qui se déroule dans les contes. Cette époque commencerait vers sept ans et se prolongerait jusque vers la douzième année. C'est durant cette période, appelée « période des intérêts objectifs » que l'enfant joue les personnages les plus divers: sauvage, guerrier, soldat, gendarme, maître d'école, etc., et que ses lectures préférées sont les livres de fictions et d'aventures. Il se complaît véritablement dans l'irréel et l'extraordinaire; il s'attache aux héros de ses histoires et fait siennes leurs joies et leurs tribulations. Pour l'enfant de cet âge, le conte constitue, quand il est judicieusement choisi, un véritable régal pour l'imagination, une immense richesse morale et littéraire, que l'éducateur aurait grand tort de refuser à ses élèves.

VI. FORMATION DU VOCABULAIRE.

Nécessité. L'enfant doit être à même de bien comprendre la parole d'autrui et d'exprimer exactement sa propre pensée. Quand il arrive à l'école, il dispose déjà d'un bagage considérable de mots et de formules dont il se sert pour extérioriser ce qu'il désire et qu'il sent. Et ce bagage s'augmente encore d'un grand nombre de termes qu'il n'emploie pas lui-même mais qu'il comprend lorsque d'autres s'en servent. Une étude faite par Miss Smith sur 273 enfants américains attribue, à divers âges de la période préscolaire, une moyenne de mots que voici :

Age :	12 mois	18 mois	24 m.	30 m.	3 ans	4 ans	5 ans
Nombre de mots connus:	3	22	272	440	896	1540	2072

Dans une étude sur le développement mental de 50 enfants n'ayant pas encore l'âge scolaire, un autre investigateur arrive à des conclusions concordantes pour ce qui regarde le développement du vocabulaire.

Les tests présentés par l'échelle métrique de l'intelligence de Binet-Simon contiennent de nombreuses épreuves visant directement la compréhension de mots usuels et la richesse du vocabulaire. Dans les remaniements que cette échelle a subis, les réformateurs ont maintenu ces épreuves. Voici celles que nous trouvons dans la Stanford revision de Terman, adaptée par Delvaux aux enfants de l'agglomération bruxelloise. A 3 ans, on fait nommer certaines parties du corps, des objets familiers, en nature ou représentés sur images. A 5 ans, on demande 4 couleurs et on fait définir quelques objets par l'usage. A partir de 8 ans jusqu'à 18, on présente au sujet examiné, une liste de 60 mots augmentant graduellement de difficulté, parmi lesquels pour réussir le test, il doit en connaître un nombre de plus en plus considérable. Puis, on lui demande de définir des termes abstraits, de dire aussi vite qu'il peut tous les mots qui lui passent par l'esprit, etc. Avec Binet et Simon, beaucoup d'autres chercheurs attachent une importance très grande à la connaissance exacte du développement du vocabulaire chez l'enfant. Ils établissent une correspondance entre le vocabulaire connu et le développement intellectuel tout entier.

Et ils ont raison. Le mot, en effet, est le signe de l'idée. Connaître beaucoup de mots, en saisir exactement le sens et être capable de s'en servir à bon escient est une preuve qu'on a beaucoup d'idées. Et ces idées sont d'autant plus nettes et mieux établies que les mots qui les abritent sont eux-mêmes possédés plus parfaitement. Chaque fois qu'un enfant enrichit son vocabulaire, il augmente d'autant son trésor d'idées, ses possibilités de jugement et de raisonnement. On a dit, non sans apparence de vérité « qu'une science bien assise n'est en somme qu'un vocabulaire bien fait ». Brunetière est du même avis. « Ne nous laissons point, demande-t-il, de définir les termes; c'est une des parties essentielles de l'art de parler ou d'écrire et, quand on y songe, il se pourrait que c'en fût une aussi de l'art même de penser ».

Il y a là pour l'éducation de puissants motifs de creuser et d'élargir le vocabulaire de ses élèves, non seulement d'une manière occasionnelle et un peu au hasard, mais systématiquement et par des exercices régulièrement prévus.

Essayons de dire comment on peut procéder.

1. Il y a tout d'abord la question du programme: quels mots faut-il que l'élève apprenne?... A notre avis, *Programme utilitaire.* il poursuivra ici un but utilitaire: il faut aller au plus pressé. Le vocabulaire que l'enfant doit s'assimiler n'est pas un vocabulaire quelconque, ajusté par pièces et morceaux et pris au hasard dans n'importe quel domaine. Il faut avant tout pourvoir à ses besoins d'expression actuels, et prévoir ses besoins futurs dans la mesure du possible. Il faut le mettre à même de participer à la vie de son milieu, d'établir et d'étendre ses relations sociales, de comprendre ses semblables et de leur communiquer sa propre pensée.

Dès lors, pas de spécialisation, mais une culture générale !... *L'idée avant le mot.* Pas de mots creux, pas de symboles vides, mais des termes pleins de substance et gonflés d'idées. Pour cela, on fera observer, on fera voir et entendre, sentir et flairer, goûter et palper !... Le maître fera nommer les objets qui entourent l'enfant, les activités qui se déroulent dans son milieu... Il lui fera découvrir les qualités de ces objets, le comment et le pourquoi de ces activités, par des exercices d'observation personnelle. A chaque constatation, à chaque réalité vécue, il adaptera le terme adéquat. Le mot vient toujours à point dès que l'idée est acquise. Le danger de verbalisme ne réside pas dans l'enseignement du mot, mais dans le fait de faire apprendre le mot pour lui-même, le mot sans représentation intellectuelle, sans contact avec la chose dont ce mot est l'habit.

On évitera toutefois un développement unilatéral du vocabulaire, les termes techniques qui conviennent à des spécialistes. Une visite à un atelier de forgeron ou de menuisier permettra de montrer et de nommer quelques outils bien connus de ces artisans ainsi que des activités qu'une personne ordinaire est capable de désigner par le terme propre... Mais il faut s'abstenir d'entrer dans des détails trop particuliers et de faire apprendre des mots que connaît le seul technicien.

Il en est de même dans une étude sur un être quelconque : minéral, plante, animal, etc. Qu'on se préoccupe des termes courants, sans avoir la prétention de tout dire et de tout nommer. On tomberait dans une emphase grotesque et une pédanterie ridicule... En toutes choses, il faut la mesure !...

Nous avons dit plus haut que les exercices de vocabulaire porteront sur ce qui entoure l'enfant, sur ce qui tombe dans sa sphère d'activité et d'intérêt.

Le milieu.

La matière est vaste et n'a rien d'absolu. Au maître de choisir ce qui intéresse et peut servir. L'objet le plus ordinaire : statue, chapelet, crucifix, armoire, portrait pourra servir de point de départ. On pourra prendre les choses de l'école, de la maison, de l'église, du cimetière, de la rue. Et puis, ce sera le ruisseau, la prairie, le jardin, le bois... Ce sera le train qui passe, la gare qu'on visite, la moisson que l'on rentre ou les betteraves qu'on met en silos. On associe les choses dans le temps et l'espace et on y choisit ce qui s'adapte aux besoins et aux intérêts de l'enfant.

2. Le programme étant ainsi esquissé à larges traits, voyons

Concentrer autour d'une idée.

les moyens de le faire assimiler. Parmi ces moyens, l'école active met en œuvre le procédé de la concentration. La méthode des centres d'intérêt, exploitée judicieusement, offre de multiples occasions de grouper un grand nombre de mots autour d'une idée centrale, à laquelle les élèves s'intéressent parce qu'elle a surgi à l'occasion de leur expérience quotidienne. Voici, par exemple, la neige et les jeux qu'elle provoque. Que de mots se présentent à l'esprit qui se met à leur recherche !...

Le mot « neige » évoque les boules de neige, le bonhomme de neige, le traîneau, la glissoire, la glace, le verglas, le givre, les giboulées, le grésil, la gelée blanche..., le flocon, le tourbillon, la tempête, l'avalanche, la tourmente, les amoncellements...

Un exemple.

La neige a des activités multiples exprimées par des verbes : elle tombe, tourbillonne, voltige, tournoie, valse, danse..., couvre, protège, bouche, s'amoncelle, se congèle, se fond, se durcit, se tasse... Les boules de neige évoquent les actions de jeter, lancer, se battre, bombarder, assiéger.

Il y a de multiples épithètes qui conviennent à la neige : elle est blanche, immaculée, pure, douce, fondante, légère, gelée,

durcie, salie, fine, brillante, étincelante, scintillante, miroitante, froide, fraîche, éphémère, passagère, drue, épaisse, floconneuse...

Puis elle amène des expressions typiques: neiges d'antan, neiges perpétuelles, la neige des ans, un effet de neige, le fameux « il neigeait » de Victor Hugo.

Cette chasse aux mots est en même temps et d'abord une chasse aux idées, qui toutes deux préparent d'excellente manière les exercices d'élocution verbale et de composition écrite.

On peut grouper ainsi bien des choses: les animaux de la ferme, les outils du jardinier, les marchandises d'un étalage, les travaux que nécessite la construction d'une maison, etc... Ces associations par contiguïté dans l'espace facilitent à la fois le travail de l'intelligence et celui de la mémoire. Ce sont d'excellents exercices lorsqu'ils peuvent se poursuivre à l'occasion des intérêts en cours et qu'ils sont ce qu'ils doivent toujours être: le fruit d'un labeur intense d'observation et de réflexion.

3. On groupe les mots non seulement autour d'une idée-pivot, mais aussi autour d'un élément formel commun à plusieurs mots: le radical.

Concentrer autour d'éléments formels. On se sert de cet élément pour découvrir le sens de termes peu familiers,

qu'on réduit à des éléments connus: radical, préfixes et suffixes. Ces mêmes éléments peuvent servir à composer ou dériver d'autres mots de la même famille, dont l'élève devine aisément la signification et dont il vérifie l'existence et le sens dans le dictionnaire. Ces exercices d'analyse et de création de mots nouveaux s'adaptent aisément à une lecture ou à une dictée: Le contexte aide puissamment à éclaircir et à fixer le sens précis dans lequel le mot est employé. La phrase pourra subir d'utiles transformations afin de forcer l'élève à remplacer le terme en question par un autre, plus adéquat au changement subi. Cet usage d'un contexte constitue le moyen de ne pas faire de ce travail sur les mots un exercice purement formel, d'où est bannie la pensée. L'élève voit la raison de ses efforts et l'application pratique du vocabulaire nouveau.

A ce groupement par familles de mots, on en ajoute souvent d'autres. On assemble les termes d'après une signification profonde: ce sont les synonymes et les antonymes; d'après la forme extérieure sous laquelle ils se présentent à l'ouïe ou à la vue: les homonymes et les paronymes; d'après une communauté d'origine:

l'étymologie. Ces manières de grouper les mots sont trop connues pour que nous ayons besoin d'y insister. Elles relèvent d'ailleurs autant sinon davantage de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe que de celui du vocabulaire. Faisons remarquer en passant que le procédé étymologique est tombé quelque peu en défaveur: il est souvent peu sûr et peu accessible à l'enfant de l'école primaire.

4. Il y a le vocabulaire actif: celui dont on se sert quotidiennement pour exprimer sa pensée, et il y a le vocabulaire passif: celui que l'on comprend mais qu'on n'emploie pas quand on parle ou qu'on écrit. Il y a aussi, pour l'enfant du peuple surtout, le vocabulaire de la maison et de la rue, et il y a celui de l'école et du livre. Pour l'enfant de famille cultivée, ces divers vocabulaires tendent à se confondre. L'école doit contribuer à les unifier chez tous les enfants. Le vocabulaire appris en classe s'appuiera largement sur celui du milieu familial et social, sur le langage du « heimat », afin de l'étendre, de le purifier et de le préciser.

Pour transformer le vocabulaire passif en vocabulaire actif ou même les mettre directement au même niveau, on évitera d'apprendre des mots isolés. Il y avait autrefois des listes de mots, des « trésors », des « jardins », des « forêts » de mots. On traitait les mots dans leur existence absolue et indépendante, à peu près comme on traitait les animaux et les plantes. Aujourd'hui on applique aux vocables à apprendre la méthode en usage pour l'étude des êtres de la nature: on les replace dans leur milieu, on les oblige à se présenter dans l'ensemble où ils exercent leurs fonctions et où ils trouvent leur raison d'être. C'est tout profit pour la claire compréhension et la facilité d'en faire usage.

Cette étude des mots dans l'activité qu'ils exercent est favorisée par certains moyens. Il y a le croquis et l'image, où l'on inscrit le nom de l'objet ou de chacune de ses parties. Il y a la parole et l'écriture, la composition, le geste, l'action, la dramatisation... Le maître ne manquera pas de les utiliser pour mieux faire comprendre et mieux faire retenir, pour vivifier et intéresser...

Pour s'assurer que l'élève a compris tel mot ou telle expression, on les lui fait employer dans une phrase ou on lui fait expliquer

un passage dans lequel ils figurent. Si le terme en question a plusieurs sens, on demande une phrase où ce terme ait un sens bien déterminé ou on fait rechercher un texte où le mot figure dans ce sens. C'est le contrôle le plus sûr; c'est le moyen d'arriver à un savoir actif et pratique, utilisable dans la vie.

5. Enfin, le maître s'efforcera de faire acquérir par ses élèves la bonne habitude de se servir fréquemment du dictionnaire. Il tâchera d'obtenir que, dans leurs lectures personnelles faites en classe ou à domicile, dans leurs travaux écrits, dans les leçons qu'ils apprennent, aucun mot ne reste incompris. Tout vocable nouveau sera annoté et éclairci. Beaucoup de maîtres se servent avec succès d'un carnet ad hoc où l'élève inscrit les termes inconnus avec leur signification exacte dans le texte où il les a trouvés. D'autres font préparer à domicile les morceaux à lire ou à dire, en faisant chercher le sens des termes peu clairs et des passages difficiles. On fait parfois violence à un texte en remplaçant quelques termes par des synonymes ou des termes plus généraux; mais cet exercice n'est pas souvent heureux au point de vue du style, parce qu'on remplace un terme juste par un autre qui est le plus souvent moins précis et moins propre.

Usage du dictionnaire.

LEÇON DE VOCABULAIRE.

EXERCICES SUR LE MOT « PIÈCE » (3e & 4e degrés).

Sens général : partie d'un tout.

Synonymes : morceau, fragment; quartier, lopin (selon le sens).

Mots de même radical : dépecer (mettre en pièces), dépeçage (action de dépecer), dépiécer (démembrer), rapiécer (mettre une pièce à...), rapiéçage (action de rapiécer), rapiéceter (mettre en petites pièces), piécette (petite pièce de monnaie).

Composé : Emporte-pièce (instrument à découper).

Donner le sens du mot « pièce » dans les expressions suivantes et employer chaque expression dans une phrase complète :

1. Mettre une pièce à un habit (morceau d'étoffe pour réparer).
- 2. Une pièce de vin (un tonneau, un fût). — 3. Une pièce rare (chose faisant partie d'une collection). — 4. Donner la pièce (monnaie). — 5. Les pièces d'un procès (écrits, notes). — 6. Occuper une pièce (partie d'un logement). — 7. Une pièce d'écriture (page bien écrite). — 8. Une pièce de musique (composition

musicale). — 9. Travailler à la pièce (d'après l'ouvrage fait). — 10. Une pièce de résistance (où il y a beaucoup à manger). — 11. Une pièce d'artillerie (canon). — 12. Jouer une pièce (œuvre dramatique). — 13. Une pièce de terre, d'eau... (certaine étendue). — 14. Habiller un homme de toutes pièces (le maltraiter, en dire du mal). — 15. Dormir une nuit tout d'une pièce (sans interruption). — 16. Faire pièce à quelqu'un (lui jouer un mauvais tour). — 17. Rendre à quelqu'un la monnaie de sa pièce (se venger). — 18. Etre armé de toutes pièces (complètement). — 19. Tailler en pièces (détruire complètement). — 20. Pièce à pièce (morceau par morceau). — 21. Tout d'une pièce (d'un morceau). — 22. Se mettre en pièces (faire tous ses efforts). — 23. Par pièces et morceaux (par ajoutes successives). — 24. Pièce de bétail, de gibier (chaque animal). — 25. Une bonne pièce, une fine pièce (personne adroite). — 26. Pièces justificatives, pièces à appui (qui prouvent ce qu'on avance). — 27. Homme qui est tout d'une pièce (trop raide). — 28. Pièce montée (ouvrage de pâtisserie).

APPLICATION À LA LECON DE VOCABULAIRE
MORCEAU À EXPLIQUER, À LIRE ET À DIRE.

EN VOILA DES PIÈCES !...

C'était après l'armistice. Un jour, à Waterloo, je rencontre un Anglais, qui, le dictionnaire sous le bras, se disposait à visiter le champ de bataille. Il m'aborde et me demande de le guider dans sa promenade, tout en lui apprenant quelques mots de français.

— Bien volontiers, Monsieur, lui-dis-je.

Comme nous passons à ce moment devant l'étalage d'un pâtissier, je lui fais remarquer les belles choses qui y sont exposées.

— Ça, lui-dis-je, en désignant un superbe gâteau, ça c'est une pièce, une pièce montée...

— Merci beaucoup, me répondit-il. Je retiendrai : pièce, pièce!

En sortant du village, nous sommes accostés par un malheureux qui nous demande l'aumône. Mon Anglais a bon cœur et lui donne quelque chose.

— Ce que vous venez de donner là, lui dis-je, s'appelle une pièce...

— Yes, répondit-il, avec un large geste de remerciement, pièce.

Comme le pauvre mendiant s'éloignait et qu'on voyait à son pantalon des morceaux d'étoffe de différentes couleurs, je les désigne du doigt à mon compagnon et lui dis :

— Ce que vous voyez là, à l'habit de cet homme, ça s'appelle des pièces... Entendez-vous?... des pièces !

— Oh ! yes !... me répondit-il en souriant... Français pas difficile.

Pendant ce temps-là il commence à douter et il consulte son dictionnaire... mais bientôt il est obligé de convenir que je dis vrai. Il avale le morceau.

Nous entrons au café, et après avoir pris un verre, mon compagnon va lire une affiche annonçant une séance dramatique.

— Qu'est-ce que cela ? fait-il, en désignant un titre en gros caractères.

— Ça, lui dis-je, ça c'est une pièce !...

Il me regarde d'un air sceptique, ne sachant ni quoi dire ni quoi penser... Enfin, ça finit par passer tout de même, mais ce n'est que tout juste...

Avant de quitter l'hôtel, il retient une chambre pour la nuit. Aussitôt, je saisis l'occasion et je lui dis : « Ce que vous venez de louer là, s'appelle une pièce, entendez bien... une pièce !... » Mon homme se demande si je me moque de lui. Nerveusement il se gratte l'occiput et piétine sur place... mais se contient cependant encore...

Comme nous passons devant la maison où Victor Hugo a séjourné, je débite un extrait de « L'Expiation » :

« Waterloo, Waterloo, Waterloo ! morne plaine !

Comme une onde qui bout dans une urne trop pleine... »

Il me tape sur l'épaule et m'interrompt :

— Qu'est-ce que vous dites-là ?...

— Sir, je récite une pièce de vers, comprenez-vous ? une pièce de Victor Hugo, qui décrit le champ de bataille, une pièce !...

Cette fois, ça devient trop fort ; les nerfs s'agitent, les lèvres se contractent, les doigts se crispent... et le dictionnaire en pâtit. Je crains une explosion, mais finalement le flegme national reprend le dessus et nous continuons la promenade.

Quelques pas plus loin, nous rencontrons un canon abandonné par les Allemands en retraite.

Je ne puis manquer mon coup :

— Pièce d'artillerie, dis-je, pièce !...

— Oh ! fait-il, pièce... , pièce... toujours pièce...

Pendant ce temps, nous étions arrivés à une ferme historique. En y pénétrant, nous voyons au fond de la cour le fermier qui n'avait pas l'air d'avoir été rationné pendant la guerre.

D'instinct, je m'écrie :

— Quelle pièce que cet homme-là !

— Lui aussi pièce ? bougonne John Bull.

— Certainement, dis-je, c'est même une pièce de poids...

Nous prenons ensuite un sentier coupant une pièce de trèfle et longeant une pièce d'eau. En cheminant, j'explique à mon élève ahuri que le Lion de Waterloo, cette pièce d'art coulée tout d'une pièce avec des pièces prises à l'ennemi, rappelle qu'ici Wellington, son compatriote, armé de toutes pièces, tailla en pièces l'armée de Napoléon, non sans que ce dernier fît feu de toutes ces pièces et se mît en pièce pour rendre aux Anglais la monnaie de leur pièce...

Finalement nous sommes devant un des principaux monuments. Près d'une maison voisine, un guide du champ de bataille est juste en train de dire quelques aménités à sa femme sur un ton élevé, dans une langue que mon ami John ne comprend pas.

— Qu'est-ce que cela, me demande-t-il ?

— Ça Mylord, ça, c'est du wallon.

— Ah ! yes, très bien ! merci ! Wallon veut dire homme qui dispute avec femme... Très bien, pas pièce cette fois !...

— Si, mon vieux, que je répons, le Wallon, c'est une bonne pièce, qui fait pièce à l'Anglais quand il lui apprend pièce à pièce quelques mots de français. Au revoir !...

VII. LES EXERCICES DE PHRASÉOLOGIE.

Notion.

La connaissance du vocabulaire ne suffit pas pour parler et écrire correctement. Les matériaux existent, il est vrai, mais il faut être à même de les mettre en œuvre. Les idées sont là, les mots aussi : il faut les mouler dans la forme qui convient. Les exercices de phraséologie poursuivent ce but d'expression correcte. Ils apprennent à bâtir une phrase conformément aux exigences de la langue ; à lui donner l'harmonie, le rythme et l'équilibre sans lesquels elle choquerait une oreille cultivée ; ... à l'embellir au besoin, à la rendre claire par l'enchaînement logique de ses parties, bref, à faire en sorte que cette

phrase exprime tout entière et sans équivoque possible la pensée de celui qui parle ou écrit.

Evidemment, l'enfant n'a pas attendu l'âge scolaire pour construire des phrases; sa mère elle-même, son milieu familial tout entier se sont chargés de le lui apprendre. Ses premiers balbutiements furent déjà l'expression complète d'une pensée.

Quoique composé le plus souvent d'un seul mot, son parler impliquait déjà la phrase entière. « Papa »... a-t-il dit en voyant entrer son père. « Papa est là », voilà au fond sa pensée réelle.

Puis il a imité le parler adulte et a bâti des phrases plus longues. L'école ne se trouve donc pas ici devant le néant, mais devant un savoir déjà fortement établi pour ce qui regarde l'élocution verbale. A elle de partir de ce solide acquis, de le continuer, de l'élargir et de le polir !...

Dès le début, les exercices de lecture globale constituent d'excellentes leçons de phraséologie. L'enfant voit se dérouler un fait, il interprète une action, il lit et écrit ce qu'il pense. Bien construites et bien comprises, ces phrases sont un bon point de départ pour les exercices ultérieurs. Dès la première année aussi, l'élève observe et agit, il manipule des objets, fait des croquis... Autant d'occasions de le faire parler... et de lui apprendre à bâtir sa phrase.

En deuxième année, il fait des lectures, récite de mémoire, écrit sur dictée, s'exprime verbalement et par écrit: des phrases modèles se gravent dans son esprit et s'intercalent spontanément dans ses petites productions graphiques. Il continue à étendre ses connaissances et à parfaire son expression verbale.

Au degré moyen, on lui fera donner petit à petit quelques phrases personnelles agencées convenablement et déjà reliées entre elles. Il réfléchira sur un objet, un animal, une personne..., un fait vécu. On lui fera dire et écrire ce qu'il pense et on corrigera.

Plus tard, aux deux degrés supérieurs surtout, on adaptera les exercices à son niveau intellectuel. Ce sera le moment d'élargir et de systématiser cet apprentissage de construction correcte de la phrase. On procédera par observation et comparaison, on fera induire et imiter.

Les auteurs sont inépuisables dans ce genre de travaux qu'ils font varier d'ailleurs à l'infini. Signalons simplement quelques

exercices parmi les plus en usage. On les trouve dans tous les manuels de « Langue française », de style ou de vocabulaire. La plupart combinent avec raison la recherche des mots avec leur emploi dans des phrases de construction variée. Ces exercices sont indispensables à la bonne réussite du travail d'élocution et de rédaction. En voici quelques-uns :

1) Les élèves sont invités à penser à un objet et à dire ce qui leur vient à l'esprit. Puis, à l'aide de certaines questions; qui, quoi, quand, comment?... ils élargissent leur pensée et y ajustent chaque fois la phrase.

2) Une proposition est donnée. On complète et on embellit chacun de ses éléments. On donne au sujet des épithètes, des compléments déterminatifs ou explicatifs; au verbe on ajoute un adverbe, des compléments directs, indirects, circonstanciels... de temps, de lieu, de manière...

3) Une phrase trouvée subira des transformations: intervertir les parties, commencer par un mot donné, remplacer un complément par une proposition entière, une complétive par un mot unique...

4) On change le tour de la phrase. Elle devient interrogative, négative, exclamative, impérative, dubitative...

5) Une phrase gagne en vivacité et en intérêt lorsqu'on remplace l'affirmation de l'auteur par le discours direct des personnages mis en scène.

6) On veut montrer l'emploi de telle préposition, de telle conjonction, de tel mot en général. Dans ce but, on construit une phrase ou on en transforme une autre en conséquence.

7) En général, il faut éviter de mettre sous les yeux des constructions fautives. Cependant, il pourra être nécessaire que les élèves apprécient des phrases rencontrées, au point de vue auquel elles laissent à désirer. Il y a les longueurs inutiles, les équivoques, le manque d'équilibre et de clarté, l'accumulation des *qui*, des *que*, des *dont*... de participes présents, de sons qui se répètent, de compléments qui ne conviennent pas, etc. On change certains éléments de place, on en supprime d'autres, on coupe la phrase en deux ou en trois... Puis on remplace une expression par une tournure plus avantageuse, plus élégante ou plus claire; on met les verbes au présent lorsque l'imparfait ou le futur les alourdit; on s'efforce de faire disparaître les *ant*, les *é*..., d'autres sons qui se répètent de trop près, etc. etc...

Nous croyons bien inutile de prolonger cet exposé. Chaque maître allongera aisément cette énumération par des suggestions du même genre. Le tout est de tenir bon et de persévérer. Pas de règles apprises de mémoire, mais des exercices pratiques ! Qu'on observe, qu'on compare et qu'on fasse construire !

VIII. ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.

Abus. La grammaire a partagé le sort de beaucoup d'autres branches, et en particulier le sort de l'orthographe. Elle a passé par des hauts et des bas, des honneurs surfaits et des dédains immérités. Tantôt on a exagéré son importance, tantôt on lui a refusé la moindre place... On en fait un usage abusif quand elle est enseignée pour elle-même, d'une manière formaliste et livresque..., quand on fait apprendre par cœur des définitions et des règles en dehors de toute observation de la langue usuelle, sans mettre la théorie grammaticale en contact avec l'expérience quotidienne et le langage du milieu où vit l'enfant... Et on en abuse encore quand on enseigne la grammaire dans son entièreté, sans faire grâce d'une règle, sans vouloir passer une seule exception, sans prétendre sacrifier une multitude de remarques, bonnes en elles-mêmes, mais sans aucune importance dans la pratique... Voilà des abus par excès !...

Il y a aussi l'abus par défaut... C'est l'erreur de ceux qui sacrifient totalement cette étude, qui prétendent qu'elle n'a aucune valeur formatrice... On a tort quand on affirme que la grammaire n'aide nullement l'élève à parler et à écrire correctement, que la place de cette étude est dans l'enseignement moyen et que l'école primaire doit la sortir de son programme.

Nous croyons que la grammaire doit être enseignée à nos enfants des classes élémentaires, mais elle doit l'être dans de bonnes conditions, par la méthode qui convient et dans la mesure qui s'impose. Nous essayerons d'indiquer l'une et l'autre.

A. RECHERCHES EXPÉRIMENTALES.

En nous documentant chez le professeur Starch dans son « Educational Psychology », nous dirons d'abord ce que les chercheurs ont découvert dans ce domaine et dont il nous semble qu'il faut tenir compte dans l'enseignement de cette branche.

La grammaire a été regardée comme un moyen de formation générale de l'esprit. On lui a attribué entre autres, le pouvoir d'apprendre à mieux distinguer les ressemblances et les différences. Un Américain, Briggs, a voulu vérifier cette assertion. Il procéda comme suit: il fit une liste de 16 mots, dont huit étaient semblables sous un rapport donné (ils étaient au pluriel). Il s'agissait de les découvrir et de les marquer d'un signe.

Tests de grammaire.

Parallèlement à ce premier test, il en donna un autre pour contrôler l'affirmation, souvent émise, que la grammaire apprend à définir avec exactitude et à apprécier sainement les choses. Il donna quatre définitions plus ou moins justes et vagues du mot « soulier »: 1) c'est une partie du vêtement; 2) c'est quelque chose de noir et fait en cuir; 3) c'est quelque chose qu'on porte aux pieds; 4) c'est un article nécessaire qui coûte 1 à 5 ou 6 dollars.

Grammaire et logique.

Il donna ces deux tests à 25 ou 30 élèves de chaque année primaire, depuis la 2^e jusqu'à la 7^e dans une même école. Chaque classe fut divisée en deux sections. Puis, pendant trois mois, à raison de trois fois par semaine, les enfants de la division I reçurent des leçons systématiques de grammaire. Pendant ce même temps, les élèves de la division II furent exercés à la composition et à l'élocution, après quoi on soumit tous les élèves de la classe à des tests semblables à ceux du début de l'expérience. Cette nouvelle épreuve subie, on renversa les conditions de travail: la division II fit de la grammaire systématique, tandis que la division I fit des travaux de composition et d'élocution. A la fin de cette seconde période, on fit de nouveau subir à tous les élèves les mêmes tests qu'au début de chaque période. Le résultat de tout ce travail d'investigation, déclare Briggs, est celui-ci:

On peut affirmer que, malgré l'étude systématique de la grammaire à laquelle on les avait soumis, les enfants examinés n'avaient fait aucun progrès qui pût être attribué à cette formation de trois mois. Ils n'avaient appris ni à mieux voir les ressemblances et les différences, ni à choisir la meilleure définition des mots, ni à corriger ni à compléter les définitions qui étaient défectueuses ou incomplètes.

Un autre Américain, Hoyt, fit une étude pour déterminer le rapport éventuel entre la connaissance de la grammaire et l'aptitude à comprendre ou à écrire la langue. Il utilise trois tests. Le 1^o était un test de grammaire, consistant en 10 questions sur quatre strophes d'une élégie bien connue. Le 2^e était une épreuve de compréhension consistant à interpréter le texte de quatre autres stances de la même élégie. La 3^e, une épreuve de composition, consistait à écrire un développement en quarante minutes. Ces épreuves se firent sur 300 élèves d'une école moyenne. Les résultats montrèrent qu'une connaissance plus ou moins étendue de la grammaire ne s'accompagne que d'une aptitude corrélatrice très faible à composer.

Hoyt fit la même constatation en comparant les connaissances grammaticales et l'aptitude à interpréter convenablement les idées contenues dans un texte. Et il conclut ses recherches en affirmant que l'enseignement de la grammaire ne favorise que bien peu l'aptitude à l'expression verbale ou graphique.

La même conclusion fut faite par Starch lui-même dans une série d'épreuves en grammaire formelle et en correction du langage. Le texte de grammaire se composait de trois parties: 1) un texte dans lequel l'élève devait, dans l'espace de trois minutes, indiquer la nature du plus grand nombre possible de mots, 2) un texte où l'élève devait en trois minutes, indiquer dans quel cas de déclinaison se trouvaient les noms et les pronoms, 3) un texte où il fallait marquer le mode et le temps de chaque verbe.

L'épreuve de correction du langage consistait en cent phrases dont chacune était exprimée de deux manières. Ou bien les deux étaient correctes, ou bien elles étaient toutes deux incorrectes, ou bien l'une était correcte et l'autre incorrecte. Les élèves avaient 15 minutes pour indiquer les phrases correctes. Ces épreuves, faites sur 54 étudiants d'université et 146 élèves d'école moyenne, ne donnèrent aucune relation entre les connaissances grammaticales et l'usage correct de la langue.

La conclusion générale de toutes les expériences décrites ci-dessus s'impose d'elle-même: l'étude de la grammaire ne rend pas les services qu'on attendait d'elle dans le passé. Elle n'est que d'un secours minime pour développer la fonction du langage,

l'aptitude à composer correctement, à raisonner juste et à définir avec netteté. Le transfert n'a lieu que dans une mesure insignifiante.

B. CONSEILS PRATIQUES.

Toutes les recherches expérimentales dont nous venons de rendre compte ont été faites en Amérique, sur des élèves parlant l'anglais. Dans cette langue, la grammaire n'a qu'une importance fort relative au point de vue expression correcte des idées. Les règles de syntaxe sont peu nombreuses et comportent chaque fois une multitude d'exceptions; elles sont d'ailleurs fort larges et laissent une grande liberté d'allure. Il en est de même pour la forme et l'orthographe de beaucoup de mots, les genres des noms, etc... Pour comprendre, parler et écrire correctement l'anglais, il faut se familiariser beaucoup plus avec quantité d'idiotismes et d'expressions typiques qu'avec des règles invariables de grammaire.

Il n'en est pas de même en français. Ici, l'aptitude à comprendre la langue, à la parler et à l'écrire correctement est beaucoup plus conditionnée par des règles qu'il n'est guère possible d'ignorer, du moins dans beaucoup de cas. Quelle est exactement la relation entre cette connaissance et l'aptitude au langage correct? Nous n'oserions nous prononcer, car, à notre connaissance, aucun travail expérimental n'a encore été entrepris sur ce sujet dans les pays de langue française. Mais, renseigné par l'expérience quotidienne, nous croyons pouvoir dire que l'étude sérieuse de la grammaire rend de grands services sous ce rapport. Sans doute, chacun connaît des personnes et même des enfants qui s'expriment bien sans avoir beaucoup de notions théoriques de grammaire. Celle-ci n'est pas la condition essentielle ni même principale du bon usage d'une langue: il y a là une question de milieu cultivé et d'influence sociale, d'imitation spontanée et de lecture assidue. Néanmoins, nous pensons que, pour la langue française en particulier, il est bien dangereux, au double point de vue de l'orthographe et de la construction de la phrase, de négliger l'étude systématique des règles de la grammaire. C'est que l'orthographe n'est pas purement phonétique... Même pour une oreille habituée au beau langage et au style correct, comment savoir de quelle manière s'écrit tel participe ou tel adjectif indé-

fini, ou tel qualificatif qui suit plusieurs noms... alors que la prononciation la plus correcte ne laisse rien entendre de leur terminaison ? Il y faut un minimum de connaissances grammaticales bien comprises et bien digérées.

Donnons quelques suggestions quant à la manière d'acquérir ces notions et au programme à voir dans cette branche.

1. Il faut partir de la langue elle-même, de la langue que parle l'enfant dans le milieu où il se trouve, de cette langue qui vibre et qui vit, qui coule spontanément de ses lèvres et exprime la réalité quotidienne. Herder le disait déjà : « Il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire ».

Partir de la langue.

Et ici, l'observation doit jouer un rôle de premier plan. Elle doit être plus que jamais le moyen d'entrer en contact direct et personnel avec les faits... Il y a l'observation par l'oreille... Comment dites-vous telle chose ? Quel mot employez-vous ? Et si vous employiez tel autre mot, comment devriez-vous dire ? Comment disent les gens du pays ? Et ceux qui parlent bien, disent-ils de même ?... Puis il y a l'observation par les yeux. La langue s'écrit : ses formes correctes sont gravées sur la page imprimée. Faisons observer ces formes, distinguer les particularités de genre et de nombre, de nature et de fonction... faisons comparer ces observations entre elles, voir comment les faits se ressemblent et se différencient, comprendre pourquoi l'accord a lieu en tel endroit et est omis en tel autre... Ces observations et ces comparaisons mènent à la découverte spontanée de la règle mise en œuvre... Cette règle, nous la ferons ensuite trouver dans les manuels en termes peut-être plus relevés ou mieux choisis, mais exprimant la même idée foncière. Il y a là tout le processus de l'induction scientifique la plus caractérisée.¹⁾

Certains maîtres pratiquent le principe « partir de la langue » en concentrant l'enseignement grammatical autour du livre de lecture. Ils y trouvent une langue correcte et observent les faits sur place, « dans l'exercice de leurs fonctions », comme dit un auteur. Il y a là deux avantages réels. Le texte qui sert de point de départ n'est pas un ensemble de phrases sans ordre ni lien, construites exprès pour y insérer une difficulté, tourmentées et

Grammaire et lecture.

1) Voir « Hors des sentiers battus » II, chap. des sciences naturelles.

ajustées péniblement pour les besoins de la cause et exprimant d'ordinaire des idées qui n'intéressent personne. Et puis, on prend les faits là où ils se produisent, là où les ont placés les maîtres de la langue.

Mais à côté de ces avantages, il faut avouer qu'il y a des inconvénients: c'est que trop souvent la langue des auteurs n'est pas celle des enfants, et c'est que de plus, ceux qui ont écrit la page lue ne se sont guère souciés d'y résoudre pratiquement des problèmes d'ordre grammatical. Ces hommes ont voulu exprimer leurs idées; la langue n'a été pour eux qu'une servante, un moyen de communication et non une pièce d'intuition ou un point de départ au travail inductif. De là, en faisant de la lecture le seul point d'appui, l'inconvénient de la dispersion et le danger de papillonner au hasard des rencontres.

2. La grammaire doit être enseignée systématiquement surtout à partir du 3^e degré. Dans les premières

Enseigner

systématiquement.

années d'études, l'enfant doit apprendre à exprimer sa pensée propre et à comprendre celle des autres. Il doit acquérir l'expérience de la langue comme instrument de travail et moyen de communiquer avec autrui... Les faits grammaticaux ne passeront pas inaperçus, mais on les fera constater pratiquement, sans énoncer ni définitions ni règles proprement dites. Petit à petit, on systématise, on groupe ce qui était épars et on fait trouver, chemin faisant, un ensemble de définitions élémentaires et de règles essentielles. Ces dernières sont induites par l'observation de quelques exemples, puis appliquées à la langue que parlent les élèves et à celle des auteurs qu'ils lisent. Quelques dictées, courtes et intéressantes, composées pour la circonstance, aideront à approfondir et à fixer les notions acquises. On y reviendra d'ailleurs à toute occasion propice afin de les transformer en habitudes intellectuelles et en automatismes qui se déclenchent d'eux-mêmes.

3. Si la grammaire est nécessaire, s'il faut en entreprendre l'étude systématique à l'école primaire, il faut

Se limiter.

cependant se limiter à ce qui est indispensable. Pas de remarques trop subtiles !... pas de réceptions de règles et d'exceptions que l'enfant du peuple n'aura aucun besoin de savoir ni pour bien s'exprimer de vive voix ni pour écrire correctement. On supprimera sans inconvénient certaines

distinctions de genre, certaines règles de formation du pluriel des noms composés et des noms étrangers, les discussions sur le pluriel des noms collectifs indiquant la matière, l'une ou l'autre règle par trop complexe à propos de *tout*, *même*, *quelque*, *demi*, *nu*, etc., la distinction entre les catégories d'adverbes et autres inutilités semblables, auxquelles on peut ajouter certains temps de verbes et pas mal de verbes irréguliers qu'on n'emploie jamais dans le langage courant.

On ne s'attardera pas non plus à des distinctions subtiles et oiseuses que certaines grammaires multiplient à

Analyse.

plaisir quand elles enseignent l'analyse logique et grammaticale. Dans ces analyses, il faudra

de nouveau éviter les extrêmes: d'un part, les négliger absolument, et d'autre part, s'y acharner comme si tous les élèves de la classe se destinaient à faire des humanités gréco-latines. On évitera d'analyser tous les mots indistinctement, même ceux qui ne présentent aucune difficulté. Pour certains, on ne fera dire que ce qui en vaut la peine à cause de l'une ou l'autre particularité qu'ils présentent. Le plus souvent, une analyse partielle suffira. Ce qu'il faut surtout mettre en relief, c'est la fonction que remplit le mot dans l'ensemble logique dont il fait partie, car c'est là sa véritable raison d'être dans la phrase. Si un élève hésite sur la nature d'un mot, c'est cette fonction qui la lui fera découvrir d'ordinaire.

4. Le principe d'activité personnelle sera mis en œuvre dans toute la mesure possible. Sous la direction du

Activité

de l'élève.

maître, l'élève observera dans un texte des exemples où est appliquée une règle; il comparera lui-même ces exemples entre eux, relè-

vera ce qui est commun afin d'abstraire et de généraliser. Puis, il ira chercher des cas semblables dans d'autres textes et justifiera l'accord ou le non-accord. Il sera bon qu'il construise lui-même des phrases, qu'il compose des textes de dictée, qu'il transforme des exemples, mette un mot à la place d'un autre et adapte chaque fois l'accord en conséquence. Lors des dictées, il est indispensable que l'élève raisonne l'orthographe de syntaxe et justifie l'application des règles. Ce qu'il faut éviter absolument c'est cette fastidieuse copie d'exercices interminables où il suffit de compléter des textes, d'ajouter une lettre ou d'insérer un mot. L'enfant en arrive bien vite à du travail machinal d'où est bannie toute ré-

flexion. Ce genre de devoir n'est pas à rejeter absolument, mais pour que ces exercices servent, ils doivent être courts et présenter des occasions de faire effort. Nous en dirons autant des conjugaisons de verbes: là aussi il faudra être court, là aussi il faudra de la réflexion et du travail de pensée. Elles se feront d'ordinaire oralement à l'occasion de formes rencontrées en lecture ou en dictée, et l'on fera en sorte que l'élève y trouve l'occasion de consulter le dictionnaire ou la grammaire.

5. Par le fait même que la théorie grammaticale s'enseigne avec le concours actif de l'enfant, par le fait qu'on part
Intérêt. de la langue qu'il parle et des exemples qu'il trouve, par le fait qu'il voit où les notions enseignées trouvent leur origine et leur application pratique, ces notions perdent leur caractère d'abstraction et de sécheresse dont elles furent entachées pendant trop longtemps. Elles viennent du dedans et non du dehors; elles sont moins logiques, mais plus psychologiques; elles surgissent de la pensée de l'élève et de son activité de langage; elles se creusent et s'étendent avec sa propre croissance intellectuelle et marchent insensiblement vers une application automatique chaque fois que le cas se présente. C'est qu'il y a là un facteur puissant entre tous: il y a l'intérêt. De la grammaire intéressante!... dira-t-on d'un air sceptique. C'est cependant une réalité quand le maître a le talent de faire travailler et chercher, d'adapter sa leçon à l'âge et à l'intelligence de l'enfant, de partir de son milieu et de la parole qui jaillit de sa bouche, bref, de faire correspondre l'enseignement grammatical aux tendances profondes et aux besoins sentis de l'élève.

Que cet élève pense et parle, qu'il exprime sa pensée en sa forme fruste et naïve, même en son dialecte s'il ne peut le faire autrement! Et que le maître parte de là pour redresser et donner les formes exactes, et qu'il se serve de ces formes pour faire découvrir la règle! L'enfant y trouvera un intérêt bien différent de celui qu'il trouvait autrefois à mémoriser une matière tombant de haut et venant de loin. Il constatera que, depuis longtemps, il fait de la grammaire sans le savoir, qu'il applique en partie déjà ce qu'on lui apprend et que l'étude des règles n'est qu'une prise de conscience de ce qui était auparavant inconscient.

6. Chaque langue a des formes fixes, qui se soumettent à des règles nettement définies. Mais chacune aussi en a d'autres qui s'é-

cartent bien loin de toute norme et qui ne se laissent verser dans aucun moule préparé par la grammaire. Ce sont des expressions qui donnent à une langue sa saveur spéciale et son génie distinctif.

Certaines

expressions.

Le maître se gardera de vouloir les analyser trop à fond, de les ajuster absolument aux règles ordinaires et d'y voir malgré tout des formes communes, alors que les éléments ne peuvent se dissocier sans détruire l'originalité de l'expression et même lui enlever tout sens. La grammaire, dit-on, n'a pas pour tâche de donner des lois à la langue mais de constater l'évolution que cette langue subit et d'acter les formes reçues.

7. De sa nature, la langue est une synthèse. Nous apprenons à parler et à écrire globalement, par phrases entières et non par mots juxtaposés. La pensée est globale, nous l'exprimons d'une manière globale, comme un tout inséparable. Pour rester dans la

Partir de

la phrase.

voie du développement psychique de l'élève et y adapter l'enseignement grammatical, le maître partira d'un ensemble de mots, d'une phrase entière et non d'un mot isolé. Les auteurs de manuels ont tort quand ils procèdent par la voie analytique: définitions des parties du discours et règles qui s'y rapportent, puis regroupement de ces parties pour bâtir des propositions simples auxquelles on ajoute petit à petit des éléments qui ornent ou complètent. Ces éléments doivent surgir de la pensée elle-même, être une production de l'esprit et non une simple ajoute de mots. Ceux-ci doivent la raison d'être de leur présence dans le fait qu'ils sont nécessaires pour communiquer dans toute son entièreseté ce que l'intelligence a conçu. C'est un motif de plus de travailler non sur des phrases quelconques, vides et banales, mais sur des phrases qui expriment la pensée de l'enfant, pensée complétée et précisée sous l'impulsion du maître. D'instinct alors, l'élève voit la fonction des mots: c'est lui-même qui la leur donne.

IX. ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE.

Nécessité.

L'orthographe, comme matière d'enseignement, a passé par bien des vicissitudes ces dernières années. Après avoir été au faite des honneurs, après avoir servi de centre de toute l'étude de la langue sinon de pierre de touche d'une bonne culture générale, elle s'est vue descendre de son piédestal et reléguer pour ainsi dire à l'arrière-plan

des préoccupations scolaires. Elle ne méritait cependant « ni cet excès d'honneur ni cette indignité... ». Une bonne orthographe est extrêmement utile, même à l'homme dont l'instruction ne dépassera jamais le niveau de l'école primaire. Il ne suffit pas en effet, de penser juste, il faut encore être à même de communiquer correctement ce que l'on pense et en particulier de le communiquer correctement par écrit. Une bonne orthographe est souvent une preuve de logique, de précision et de netteté dans les idées. Elle est une preuve d'attention et de soin au moment où l'on exprime ses idées.

Mais il faudrait se garder de porter les choses aux extrêmes et de croire qu'une bonne orthographe constitue toute la culture de la langue ou même le signe certain d'une solide formation intellectuelle en général. On a parfois exagéré le temps qu'on y consacrait... *Exagération.* Il faut en chercher la cause dans les méthodes défectueuses mises en œuvre et probablement aussi dans l'erreur de vouloir dépasser la mesure, en enseignant une orthographe qui ne se présente jamais ou que rarement dans la vie courante. Il en sera question plus loin.

Pour l'instant, constatons que des idées plus saines ont surgi, sous le double rapport matière à apprendre et procédés à suivre. Des chercheurs consciencieux ont fouillé l'apprentissage de l'orthographe. Ils ont mis à l'épreuve de l'expérimentation le programme à voir et le chemin à parcourir. De leurs travaux sont sorties des conceptions raisonnées, qui ont rendu à l'orthographe une place honorable dans la liste des branches scolaires, et des méthodes plus sûres, plus économiques pour la faire acquérir par les élèves.

A. RECHERCHES EXPÉRIMENTALES.

Comme précédemment, avant d'aborder la partie directement pratique, nous ferons part à nos lecteurs des recherches qui ont été faites et des conclusions auxquelles les principaux chercheurs ont abouti. Muni de ces données expérimentales, il nous sera aisé d'indiquer la voie à suivre dans l'enseignement de cette partie importante de la langue maternelle. Voici, d'après le professeur Starch, quelques-unes de ces laborieuses expériences sur le sujet qui nous occupe.

Beaucoup d'expérimentateurs ont mesuré chez de nombreux enfants leur aptitude à l'orthographe. Pour y parvenir, ils ont suivi une technique qui, en général, consiste à dresser des listes de mots usuels et à les faire orthographier par les élèves des divers degrés.

Monroë composa six listes de cent mots, choisis dans le dictionnaire à intervalles déterminés, en écartant toutefois les mots techniques ou peu employés dans le langage courant. Dans chaque liste, il arrangea les mots par ordre de longueur et de manière à rendre les six listes à peu près identiques au point de vue de leur difficulté. En dictant ces listes à des enfants des huit années primaires, il obtient les pourcentages suivants :

Année d'étude :	1	2	3	4	5	6	7	8
% des mots orthographiés correctement :	10	30	40	51	61	71	78	85

On y remarque une ascension constante, rapide en deuxième année, régulière dans les années suivantes.

Ayres rassembla mille mots parmi les plus communs et les plus employés.

Buckingham en choisit 505 parmi ceux qui se rencontrent le plus souvent dans les livres de dictées.

Au moyen de ces expériences et d'autres du même genre, on parvint à mesurer les différences individuelles entre les élèves au point de vue aptitude à l'orthographe, ce qui rendait possible un enseignement plus adapté aux besoins de chacun d'eux. Ces mêmes listes de mots furent données comme matière à exercice et permirent de constater aisément les progrès réalisés après une semaine, un mois, une année entière. Il suffit de reprendre et de dicter les mêmes séries de mots après un temps donné.

Puis, on découvrit certains faits intéressants. Les différences entre élèves sont énormes. Non seulement les enfants d'une même année d'étude se distancent fortement, mais les degrés chevauchent l'un sur l'autre. Les aptitudes en orthographe sont loin de correspondre aux niveaux de développement général. On a trouvé, par exemple, que les meilleurs élèves des classes inférieures orthographient aussi bien que les derniers des classes supérieures.

On a essayé de découvrir en les isolant dans la mesure du possible, l'influence de certains facteurs particuliers. Un expérimentateur

croit pouvoir affirmer que les élèves physiquement bien constitués ont en général une orthographe meilleure que les élèves moins robustes. Un autre trouve, que, dans une classe donnée, les plus jeunes orthographient mieux que les plus âgés de la même classe. Tous admettent que les filles ont une avance sur les garçons: 2% dit l'un; 8.6% dit un autre, pour les filles qui entrent à l'université une demi-année et plus parfois à l'école primaire, affirme un troisième.

* * *

A côté de ces recherches sur la mesure de l'aptitude à l'orthographe et sur les facteurs qui influencent le développement de cette aptitude, on a recherché les méthodes les plus rationnelles et les plus économiques pour enseigner cette branche du programme. La plupart de ces expériences, comme celles que nous venons de citer d'ailleurs, ont été faites en langue anglaise ou allemande, mais beaucoup de conclusions auxquelles on est arrivé sont également applicables au français.

On a cherché à résoudre la question suivante : quels mots l'enfant doit-il apprendre à orthographier ?

Mots à apprendre. Pendant longtemps, les livres de dictées ne présentaient que des mots à orthographe bizarre et dont ni l'enfant des écoles ni l'adulte moyen ne font jamais usage dans l'expression de leur pensée. Appliquant le principe « l'école pour la vie », on tend actuellement à éliminer tout apprentissage inutile, toute surcharge de fantaisie, afin de pouvoir mettre l'accent sur ce qui sert réellement aujourd'hui et qui sera nécessaire plus tard. C'est ainsi qu'on a dressé des listes dans lesquelles on a fait entrer le plus possible de mots communément employés par tous.

Pour composer ces listes, on s'est servi de travaux très divers : écrits de journalistes, de littérateurs, d'hommes du peuple de diverses professions, etc.

Listes de mots. On a évité les mots techniques dont les spécialistes font usage, les mots vieilliss, ceux d'un usage restreint ou qu'on ne rencontre que par exception sous la plume. Ces éliminations faites, il ne restait que les termes dont on se sert dans les relations ordinaires de la vie et on s'est résolu à en enseigner l'orthographe à l'école primaire.

Après avoir dressé une liste de 40.000 mots pris dans 40 auteurs différents, à raison de 1000 mots par auteur, Starch affirme que le vocabulaire écrit d'un adulte ordinaire ne dépasse pas 2500 mots et est même souvent beaucoup plus restreint. Ne dit-on pas de Racine qu'il a composé toutes ses œuvres avec 4000 mots différents? En français, on a tenté de dresser des listes analogues à celles dont il est question pour l'anglais. Nous en avons une sous les yeux en écrivant ces lignes; elle nous paraît plutôt destinée à l'enseignement moyen, car elle accumule un peu trop les difficultés orthographiques et les mots qu'elle offre ne sont pas tous du domaine de l'école primaire.¹⁾

La conclusion de ces recherches expérimentales a été double. Tout d'abord, a-t-on affirmé, on enseigne des mots dont l'enfant ne se servira jamais, et puis, on n'insiste pas assez sur ceux dont il fera constamment usage.

Une fois connus les mots à apprendre, comment les répartir sur les diverses années scolaires? Trois voies possibles ont été indiquées, sans que jusqu'ici on ait pu se prononcer d'une façon définitive sur celle qui est réellement la plus avantageuse.

1) Répartir ces mots d'après leur degré de fréquence, les plus fréquents étant enseignés au degré inférieur, les moins fréquents en dernière année.

2) Les apprendre au degré où les enfants eux-mêmes s'en servent pour l'expression graphique de leur pensée.

3) S'en rapporter à l'opinion d'hommes spécialisés dans la matière.

Il semblerait rationnel d'enseigner à chaque degré l'orthographe des mots réellement employés par les élèves ou réellement mis en circulation par l'enseignement quotidien des diverses branches. Cette manière de concevoir les choses se conformerait au principe de concentration et à celui de l'adaptation aux intérêts des élèves.

On a étudié l'influence exercée par l'apprentissage des règles.

Etudes des règles Cook fit des expériences avec des étudiants d'école moyenne et des jeunes gens entrant à l'université. Il leur dicta 50 mots impliquant l'application de cette règle avec leurs exceptions.

1) G. Sagehomme, S.J., l'Orthographe d'un millier de mots usuels. Bruxelles. Vromant et Cie. 1932.

Tous ces jeunes gens avaient étudié ces règles pendant les mois, précédant l'épreuve. Les résultats montrèrent que 50% parmi eux n'avaient eu en écrivant aucune conscience d'une règle quelconque. La plupart cependant étaient capables de citer ces règles, les ayant mémorisées auparavant. Parmi les universitaires, ceux qui étaient parfaitement à même de citer les règles n'avaient qu'une avance insignifiante sur les autres (4%). Encore Cook croit-il que leur supériorité provenait d'une aptitude générale meilleure pour l'orthographe, plutôt que de l'étude systématique des règles ou de leur application consciente.

Cela veut-il dire que l'étude des règles soit inutile ? Non certes, mais il est probable que la manière de les apprendre est en défaut. On les mémorise mécaniquement, au lieu de les apprendre par l'observation de la langue et de les appliquer immédiatement dans la pratique.

Dans le même ordre d'idées, un autre chercheur, Wilcox, expérimente sur deux groupes, dont l'un avait appris par cœur et appliqué des règles et dont l'autre ne les avait pas apprises. Ce chercheur affirme qu'en aucun cas l'enseignement des règles ne constitue une économie de temps au point de vue développement de l'aptitude à l'orthographe et il conclut qu'il vaut mieux attaquer directement l'orthographe des mots que de passer par l'étude des règles.

Des recherches furent entreprises pour déterminer l'influence exercée par d'autres facteurs, tels que méthode d'enseignement, milieu familial, parenté de langue étrangère, temps consacré à l'exercice direct, etc. Rice, entre autres, expérimenta dans ce sens sur 33.000 élèves et étudia en particulier le rôle du facteur temps. Sa conclusion fut que les écoles qui consacrent 10 à 15 minutes par jour à cette branche obtiennent des orthographe aussi bonnes que les écoles qui y consacrent 50 minutes. D'autres encore aboutirent à la même conclusion et affirmèrent qu'un temps considérable n'amène guère de meilleurs résultats. L'exercice doit être renouvelé mais court.

Horn entreprit des travaux dans le même sens et en conclut qu'il ne faudrait pas consacrer plus de 70 minutes par semaine aux exercices spéciaux d'orthographe. Bref, d'après ces expérimentateurs, il n'y aurait pas de rapport direct entre le temps d'exercice et l'aptitude à bien orthographier.

D'autres facteurs, moins faciles à isoler et se prêtant moins bien à la mesure, exercent une large influence. Ce sont: la méthode d'enseignement, l'intelligence générale et surtout la valeur du maître. Rice et Cornman ont découvert que ce dernier facteur surtout pèse dans la balance. La valeur des méthodes, affirment-ils, tient surtout à la valeur de ceux qui les mettent en œuvre.

Miss Fulton, citée par Starch, combine les deux facteurs: exercice et méthode. Elle veut connaître l'influence de l'exercice méthodiquement conduit. Ses expériences portent sur 100 mots, dont elle fait apprendre l'orthographe à raison de 10 par jour et par une méthode nettement prévue. Cette méthode est la suivante: 1) le mot est écrit au tableau, 2) on explique le sens, 3) l'élève emploie le mot dans une phrase, 4) il l'écrit dix fois en nommant les lettres à haute voix, 5) la partie difficile du mot est mise en relief par un renforcement de la voix ou au moyen de craie de couleur au tableau. A la fin de deux semaines d'exercice ainsi conçu, elle fit subir une épreuve sur les cent mots appris. Puis, pendant deux autres semaines, une nouvelle liste de cent mots de même difficulté fut mise en œuvre sans autre directive que d'étudier la liste à haute voix. Une épreuve suivit également cette quinzaine d'étude. Enfin, trois semaines plus tard, elle fit porter l'examen sur les deux listes. Les résultats prouvèrent largement en faveur de l'exercice méthodique: les moyennes y dépassaient de 25% celles des épreuves sur les mots orthographiés sans directives spéciales.

Un chercheur, Pryor, voulut se rendre compte de la valeur de l'épellation des mots mis sous les yeux des élèves. Il fit étudier par deux divisions de 5e année une même liste de mots dans des conditions absolument identiques. La division qui avait porté une forte attention sur la suite des lettres par l'acte d'épellation, gagna huit pour cent sur l'autre.

On reproche à l'école actuelle de ne plus former à l'orthographe d'une manière aussi sérieuse que l'école d'autrefois. Certaines expériences auraient démenti ce fait, du moins pour l'école d'avant-guerre. En 1906, Riley fit subir une épreuve sur 20 mots qui avaient déjà été donnés en 1846 à des enfants de 15 ans. Il

en prit 246 du même âge et de la même école. L'avantage fut pour les élèves de 1906 (10,5%). Une épreuve semblable, subie à Cleveland en 1858 et en 1909, donna une erreur en moins en 1909. Conclusion: la supériorité d'autrefois serait une illusion.

On a fait d'autres expériences encore. On a groupé les mots d'orthographe similaire et on y a trouvé un avantage de 8,42%. On a aussi rassemblé les mots offrant une difficulté analogue. Après 12 semaines d'exercice par ce groupement, on gagna une avance de 13%. On a cru devoir tenir compte de la différence individuelle d'imagerie mentale: types moteurs, auditifs, visuels, etc... On n'a pas trouvé ces types à l'état pur et l'on en a conclu qu'il faut faire appel à une variété d'images des mots à orthographier. Enfin, des investigateurs affirment que la lecture du mot écrit à la main est plus favorable à l'orthographe que celle de ce même mot imprimé. L'enfant y retrouverait davantage la figure qu'il doit tracer lui-même.

A la suite de nombreuses expériences, Horn donne quelques excellentes directives pour apprendre à orthographier correctement un mot donné. Les voici :

Conseils de Horn.

- 1) Le prononcer convenablement, articuler chaque syllabe en la fixant de près.
- 2) Fermer les yeux et tâcher de se rappeler la physionomie du mot syllabe par syllabe, en le prononçant à voix basse.
- 3) Ouvrir les yeux et contrôler l'image qu'on s'était formée.
- 4) Regarder encore le mot en syllabant à nouveau.
- 5) Refermer les yeux et se rappeler le mot.
- 6) Contrôler de nouveau la forme correcte, et ainsi jusqu'à 3 fois.
- 7) Ecrire le mot sans le regarder, puis contrôler.
- 8) Reprendre cet exercice d'écriture et de contrôle jusqu'à 3 fois.

B. PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT.

Difficultés. Orthographier correctement, c'est donner à chaque mot la forme exacte voulue par l'usage ou la grammaire; c'est donner à la langue écrite la propriété extérieure qu'elle réclame. L'idéal orthographique serait que la langue pré-

sentât un signe pour chaque son, et réciproquement, que pour chaque signe il y eût un son différent. On aurait une orthographe parfaitement phonétique et l'on écrirait ce que l'on entend. En français, aucune des deux conditions ne se réalise. Un même symbole se prononce parfois de deux manières différentes: *in* dans *infaillible* et *innombrable*, tandis qu'un son donné se représente de plusieurs façons: *in*—*im*, *ain*, *aim*, *ym*, *yn*, etc. . . . Dans le premier cas, l'orthographe est la même, mais la prononciation diffère; dans le second cas, le même son revient sous des physionomies très distantes.

Il y a dans ce double fait de sérieuses difficultés orthographiques. Puis, il y a les lettres inutiles au son: rhume, rythme. . . , les dérivations irrégulières: imbécile et imbécillité, chariot et charrette, les contradictions et les bizarreries: levraut et lapereau, dixième et dizaine. . . . En outre, il y les difficultés présentées par les exigences de la grammaire: les règles subtiles et leurs nombreuses exceptions, les anomalies et les singularités, les mots étrangers et les termes techniques, . . . autant de pierres d'achoppement et d'occasions de faillir, . . . autant d'obstacles d'ailleurs qui ne se présenteront guère dans la pratique pour la plupart des élèves. Que d'heures on y consacre qui seraient infiniment mieux passées dans des exercices plus utiles! . . . Certes, le maître ne peut changer ni la forme des mots ni les usages de la langue, mais il peut écarter les graphies inutiles et les règles savantes; il peut s'efforcer de faire acquérir une orthographe qui servira réellement plus tard; il peut peser le genre de fautes de ses élèves plutôt que de les compter.

I. ORTHOGRAPHE D'USAGE.

Processus complexe.

L'orthographe est à la fois un processus physiologique et psychique: elle relève des sens et de l'intelligence, de l'imagination et de la mémoire, des muscles et de la volonté. Il y a là un travail combiné de l'œil, de l'oreille et de la main; il y a une synthèse ou vue globale du mot suivie d'une analyse en chacune de ses lettres. L'œil voit, l'oreille entend, la bouche prononce, la main écrit; le corps et l'esprit opèrent en étroite collaboration. Le travail de l'un fortifie et améliore le rendement de l'autre. Il est à souhaiter que la compréhension intellectuelle, l'image optique, l'image acoustique et la dou-

ble image motrice de la voix et de la main travaillent de concert à établir une orthographe sûre et durable.

Ecrire correctement n'est au fond qu'une habitude, qu'un automatisme reposant avant tout sur les images qu'on se fait de ces mots. L'expérience a prouvé que c'est surtout l'image optique qui est en cause et qui dirige les mouvements de la main. Des investigateurs nombreux, Lay en particulier, l'ont prouvé abondamment. Il en résulte que la coordination de l'œil et de la main, réalisée par la copie, constitue le moyen le plus efficace de graver dans l'esprit l'image correcte dont on a besoin.

Réalisations pratiques. — Dans ce que nous allons dire ici, il s'agit de la forme fondamentale des mots, de l'orthographe d'usage. C'est par elle que l'enfant débute. Les exercices indiqués ci-dessous nous semblent particulièrement propres à la lui faire acquérir.

1) Il n'y a d'orthographe que dans l'expression graphique de la pensée. Le procédé d'apprentissage devant se rapprocher le plus possible de la réalité pratique, la succession correcte des lettres devra se graver dans la mémoire par l'écriture. Les lettres s'associeront d'autant plus automatiquement que la main les aura tracées plus souvent dans l'ordre correct. L'habitude se fortifiera encore en renforçant l'exercice par l'épellation à mesure qu'on écrit, les deux images musculaires se prêtent un mutuel appui.

On peut se poser la question: Faut-il écrire les mots nouveaux en colonnes ou vaut-il mieux les employer dans une phrase? Les deux procédés ont leur « pour » et leur « contre ». Ecrire en colonnes attire davantage l'attention sur la composition même du mot, mais diminue sa valeur au point de vue sens. Employer le mot dans une phrase semble plus naturel, puisque c'est ainsi qu'on s'en sert dans la pratique et que le contenu idéal est davantage mis en relief. En outre, dans un texte, surtout dans un texte suivi, il est possible d'introduire le stimulant de l'intérêt.

2) Tout ce qui frappe fortement les sens favorise l'imagination et la mémoire. En écrivant, il sera bon d'aider au travail de la mémoire visuelle en attirant l'attention soit sur les mots difficiles en entier, soit au moins sur les parties difficiles de ces mots. Les fautes commises ont leur source dans le fait que l'élève ignore si certaines lettres doivent être doublées, si telle lettre

figure dans le mot ou non, si une telle doit s'écrire avant ou après telle autre, etc. . . ., Qu'on attire donc fortement l'attention sur ces lettres ou syllabes en les soulignant, les grossissant, les entourant, les mettant en couleur, bref en frappant la vue par un moyen quelconque.

3) Chaque exercice fortifie l'habitude et mène vers l'automatisme. Il en est ainsi pour la mauvaise habitude. De là l'importance de ne jamais faire porter l'exercice sur des images incorrectes. Du premier

Vision correcte.

coup un mot doit être écrit correctement, la première image ayant une influence considérable et tendant fortement à persister. De là aussi la nécessité de ne rien faire écrire que l'élève ne l'ait vu auparavant. Toute dictée de mots nouveaux devra être précédée de la vision de ces mots. Ici surtout vient à point le principe: mieux vaut prévenir que guérir.

4) La bonne orthographe usuelle se réduit à un ensemble d'associations correctes gardées fidèlement par

Exercice répété.

la mémoire. Il s'ensuit que tout ce qui favorise ces associations favorise par le fait même l'aptitude à l'orthographe. Nous avons déjà parlé de la vivacité de l'impression visuelle et de l'intérêt que l'enfant trouve dans un texte dicté. Ajoutons-y la répétition fréquente de l'exercice renouvelé sur les mêmes mots ou sur des mots qui en dérivent. Nous l'avons dit plus haut, l'exercice sera court mais sera repris souvent. On s'efforcera de stimuler l'attention par tous les moyens possibles, afin de graver d'une manière plus profonde et plus durable les graphies qu'on enseigne.

5) Un autre genre d'association, c'est celle des mots eux-mêmes.

Groupement des mots.

On groupe les mots de même préfixe ou suffixe, les verbes de la même conjugaison ou du même radical, les paronymes et les homonymes. Cette mise en parallèle fait ressortir les ressemblances et les différences. Puis, il y a les mots de la même famille, dont les difficultés orthographiques sont souvent les mêmes parce qu'elles viennent de la même source. Quant aux règles se rapportant à la composition et à la dérivation, à l'orthographe d'usage en général, faisons-en apprendre peu: les plus essentielles et les plus simples. Les exceptions sont trop nombreuses et nous chargerions outre mesure les mémoires; nous alourdirions au lieu d'alléger.

6) Une excellente habitude à faire acquérir au plus tôt par les élèves, c'est celle de se servir du dictionnaire.

Usage du dictionnaire. Quand ils composent, un doute se présente : A tel mot, faut-il deux t, n'en faut-il qu'un ? Faut-il un accent, n'en faut-il pas ? Tel son qu'on prononce s'écrit-il ici de telle manière ou de telle autre ?... Dans tous ces cas, le dictionnaire devrait être consulté. C'est ainsi que travaille l'adulte; c'est ainsi que fait tout homme soucieux de donner une forme correcte aux mots qu'il emploie. Après une dictée, on pourra faire vérifier individuellement certaines graphies au moyen du dictionnaire avant de procéder à la correction sur le texte. Ce travail contribuera lui aussi à créer une habitude nécessaire dans la vie: l'habitude de se contrôler soi-même, de relire et de corriger un texte qu'on vient d'écrire.

7) Bien prononcer, articuler nettement, donner à chaque mot, sa vraie physionomie phonétique sera aussi

Prononciation correcte. surtout au début, un bon moyen de rendre exacte sa physionomie graphique. Sans doute, il n'y a pas toujours correspondance, et en français en particulier, on ne peut pas toujours se fier à l'oreille. C'est surtout l'image optique qui doit mettre en mouvement les muscles de la main. Néanmoins, une bonne image acoustique est en général un précieux adjuvant de l'orthographe. On a constaté que les mots difficiles à prononcer sont souvent mal écrits et que la main a une certaine tendance à se mettre également en harmonie avec la bouche et l'oreille. D'ailleurs, quand il s'agit de mots qui ont une certaine ressemblance de son, il est indispensable, pour pouvoir les distinguer de les bien prononcer.

8) Il faut faire concourir à la bonne orthographe l'enseignement tout entier. Chaque branche offre un vocabulaire qui lui est propre. On mettra sous les yeux des élèves tout terme nouveau et on le fera écrire si possible. Au degré inférieur, la lecture globale sera suivie de la copie des phrases lues et de leur dictée à haute voix. Parfois on fait une dictée purement mentale: l'élève fixe attentivement la phrase, ferme un instant les yeux pour mieux se la représenter, puis l'écrit d'après l'image qu'il en conserve.

A propos de cette combinaison de l'orthographe avec les autres branches, disons nettement qu'à notre avis, un enseignement

occasionnel ne suffit pas en cette matière: il faut des exercices systématiques. Ils seront courts mais fréquents; on se limitera à l'essentiel et on fera induire par l'observation quelques règles fondamentales. En dehors des exercices spéciaux, on exigera que tout ce que les enfants écrivent, que tous leurs devoirs de classe ou à domicile soient orthographiés correctement, et cela dès le début de la période scolaire.

9) L'exercice qui nous semble efficace entre tous au point de vue orthographe d'usage, c'est la copie. Elle est excellente à tous les degrés pour fixer la physiologie des mots inconnus. On peut faire copier avec texte sous les yeux ou sur dictée après enlèvement du texte. On peut aussi faire reproduire ce qui a été appris de mémoire: c'est une dictée intérieure que l'enfant se donne à lui-même. Parfois on fait reproduire exactement une ou plusieurs fois les mots où l'élève a fait une faute. Tout ce qui favorise l'attention volontaire et la discipline des facultés, tout ce qui contrecarre la versatilité de l'enfant, sa négligence ou sa faiblesse de caractère, tout cela favorise aussi puissamment l'orthographe.

10) La *dictée*. — On en a usé et abusé; c'est pour cela qu'elle a été tant combattue. De graves erreurs ont été commises à son sujet. On dictait des mots à forme bizarre, mots que n'employaient ni l'enfant ni l'adulte. Les dictées étaient longues et difficiles; on les donnait sans préparation sérieuse; c'étaient des concours de fautes à corriger. Puis on faisait changer de cahier: non content de faire voir à l'élève ses propres fautes, on lui gravait encore dans la mémoire, en les faisant souligner, les fautes de son voisin. L'enfant devait s'essayer à écrire, non ce qu'il venait de voir, mais ce qu'il ignorait totalement.

Et puis, le style de ces dictées était diffus, alambiqué, entortillé à plaisir; on faisait violence à la clarté et à l'harmonie pour introduire dans la phrase des termes à orthographe exceptionnellement bizarre. On y entassait obstacle sur obstacle pour être bien sûr que personne ne ferait zéro faute. C'était de l'orthographe pour elle-même, de l'orthographe formelle, faite de tours de force et de rebus... Ce n'était pas une langue vivante et simple, telle qu'on s'en sert dans l'expression courante de la pensée humaine. Et ce sont tous ces défauts qui ont fait parfois rejeter la dictée comme moyen d'enseigner l'orthographe.

Aujourd'hui, on est revenu à des conceptions meilleures. On admet que la dictée est un exercice nécessaire et *Méthode.* on lui donne la fonction qui est vraiment la sienne propre : contrôler la bonne conservation et la stricte exactitude des images visuelles que l'enfant a acquises. Avant de dicter un texte, on fait voir et même écrire. On prévient ainsi une multitude de graphies fausses que de nouveaux exercices devraient détruire. Et puis, d'ordinaire du moins, on en fait un travail d'apprentissage, non une épreuve de concours entre les élèves. On la prépare de manière à ce que l'élève attentif puisse éviter toute faute. Le plus souvent, le texte comporte un genre spécial de difficultés sur lesquelles on a fait d'avance la lumière au double point de vue fond d'idées et forme des mots. Ces derniers sont d'ordinaire insérés dans des phrases claires et bien construites, formant par leur ensemble un texte court et simple, intéressant et adopté au niveau de l'élève.

La préparation ayant été sérieuse, la correction est d'autant plus rapide et plus agréable, l'élève n'ayant que *Correction.* peu de fautes. Dans cette correction, certaines pratiques sont à éviter: elles vont à l'encontre de la saine psychologie. Ainsi, il est mauvais de faire souligner les fautes: on y attire l'attention et on les grave dans l'esprit. Il vaut mieux barrer complètement le mot fautif et l'écrire une seconde fois en entier plutôt que d'y faire des surcharges: ces lettres surajoutées ou intercalées ne donnent jamais l'image nette du mot. On évitera aussi de faire corriger ou souligner par un élève les fautes d'un autre élève: ce serait ajouter des formes défectueuses à celles qui existent déjà.

Comprise comme nous venons de le dire, la dictée reste un exercice scolaire de première valeur. Quand il s'agit d'orthographe d'usage, nous la concevons pratiquement comme suit: 1. Le texte est lu par les élèves. 2. Une préparation approfondie se fait par les moyens indiqués ci-dessus. 3. Le texte étant caché, le maître le dicte d'une voix lente et claire. 4. Le texte est remis sous les yeux et l'élève corrige ses fautes.

2. ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE.

But. Dans ce genre d'orthographe, il ne s'agit plus de donner aux mots la physionomie fondamentale que *Nécessité.* leur fixe l'usage, mais de les écrire d'après les exigences des rapports qu'ils ont entre eux. Il s'agit de les faire

apparaître avec les modifications que leur fait subir la grammaire, selon la fonction qu'ils remplissent ou la place qu'ils occupent dans la phrase. Pour se conformer à ces exigences lorsqu'on écrit, il est indispensable de bien connaître les lois qui régissent l'accord des mots, les règles de la syntaxe. L'enseignement de ces règles doit nécessairement précéder les exercices d'orthographe grammaticale : l'élève ne peut appliquer que ce qu'il connaît.

Nous traitons ailleurs l'enseignement de la grammaire. Contentons-nous ici de quelques indications plus directement en rapport avec le sujet qui nous occupe.

L'exercice spécial ici sera par excellence la dictée. De nouveau, elle servira de moyen de contrôle. Le

Dictée:
moyen de contrôle. texte en sera simple, intéressant et moral. Il constituera de préférence un développement suivi. Sans tronquer la phrase, sans y accumuler à plaisir pièges et traquenards, exceptions et bizarreries, on s'efforcera de faire en sorte qu'il constitue une application sérieuse d'une ou plusieurs règles de grammaire précédemment apprises. Le fond en sera pris dans la sphère d'activité et d'intérêt des enfants; il sera bien adapté à leur âge et à leur mentalité. Pas de trucs, pas de tours de force pour y introduire malgré tout des expressions rares et des mots difficiles à accorder. On évitera toute subtilité, toute exception qui ne serait pas d'usage courant. La tenue littéraire et les idées exprimées seront irréprochables.

La dictée sera courte afin de ne pas multiplier les fautes occasionnées par la fatigue; on ne la rendra pas trop difficile par la diversité des règles à appliquer. Un bon exercice de travail personnel serait la composition de quelques dictées par les élèves eux-mêmes; ils y mettraient en œuvre les règles apprises. Ce serait un moyen de les approfondir et surtout de réaliser leur application pratique.

Un point souvent négligé dans les exercices de dictée, c'est la ponctuation. Elle est parfois difficile à enseigner à l'école primaire, parce que les enfants manquent de certaines connaissances préalables. Il le faut cependant, car sans elle, la phrase manque inévitablement de précision et de clarté. L'analyse, sous son double aspect, logique et grammatical, y aidera puissamment. On y mettra une sage gradation, en commençant, dès le degré moyen,

par les cas les plus simples et en réservant les cas plus difficiles pour le degré supérieur. Le maître habituera petit à petit les élèves à mettre les signes de ponctuation eux-mêmes et les leur fera souvent justifier.

Ici comme dans les dictées portant sur l'orthographe d'usage, on procédera à une préparation sérieuse. Elle
Préparation. consistera, non plus à montrer d'avance le texte, mais à rappeler les règles que les élèves devront appliquer. On en fera donner et raisonner quelques exemples typiques, de manière à les rendre bien présentes à l'esprit. Si des graphies difficiles interviennent dans le texte, on les écrira ou même on les fera écrire d'avance une ou plusieurs fois. On pourra aussi faire préparer indirectement la dictée par une revision individuelle à domicile des règles à appliquer.

La dictée finie, le texte sera d'ordinaire mis sous les yeux des élèves. Si l'un d'eux a pris sa dictée au tableau, on procédera d'abord à la correction raisonnée
Correction. de son texte. A chaque faute, on justifiera l'orthographe correcte par le rappel de la règle qu'elle comporte. Et puis, les élèves eux-mêmes corrigeront leur propre texte. Éventuellement, le maître les aidera à éclaircir leurs doutes et à trouver le pourquoi des corrections à faire.

Après la dictée, un devoir efficace consiste à faire justifier par écrit l'un ou l'autre cas particulièrement difficile
Application. ou exceptionnel. Que les élèves s'aident de leur grammaire, rien de mieux!... On pourra y ajouter des recherches personnelles sur la composition et la dérivation des mots, les synonymes, les homonymes, etc. On pourra faire analyser logiquement ou grammaticalement certains passages afin de mieux expliquer les accords par les relations des mots entre eux.

Un enseignement orthographique ainsi compris justifiera largement le temps consacré à l'étude de la grammaire et la peine qu'on se donne pour en faire comprendre les règles. La dictée, pratiquée systématiquement comme nous venons de le dire, sera un excellent exercice de contrôle de cet enseignement.

X. ENSEIGNEMENT DE LA RÉDACTION.

Notion. Rédiger, c'est exprimer sa pensée par écrit, dans un ordre convenable et sous une forme correcte. On a affirmé que cet exercice couronne tout l'enseignement de la langue. C'est peut-être beaucoup dire, car la parole et la lecture sont d'un usage autrement fréquent que l'expression graphique. Celle-ci, néanmoins, comporte des activités et des aptitudes qui en résumé et en supposent beaucoup d'autres; et vers lesquelles, peut-on dire, convergent les notions acquises dans toutes les branches du savoir. Qu'on s'exprime de vive voix ou par écrit, l'on ne parle que de ce qu'on connaît et de la manière dont on le connaît...

Abus du passé. — L'enseignement de la rédaction a souffert dans le passé de tous les défauts qui ont entaché la didactique en général. Il y a eu le culte exagéré des grands mots et des formules reçues.

Formalisme On rédigeait sans penser d'abord; on reprenait les idées de toujours, celles des manuels de style et des formulaires de lettres et on les ajustait dans l'ordre traditionnel. Puis, on les exprimait dans des termes connus autant qu'invariables. Les mêmes noms étaient flanqués des mêmes épithètes, les mêmes sujets faisaient inmanquablement les mêmes actions et les mêmes verbes recevaient régulièrement les mêmes compléments...

Tout cela sentait trop la rédaction sur commande, la rédaction dirigée à outrance... On composait selon « l'usage antique et solennel »; on suivait la voie millénaire, le vieux sentier battu, celui qui s'adapte si bien à la loi du moindre effort et à la routine... S'agissait-il de décrire un animal, on débutait par une formule soi-disant synthétique, aussi inoffensive que vague, qui s'appliquait à tout animal de la même espèce, sinon à tout animal sans plus. Puis on décomposait son corps pour en énumérer les parties et faire au sujet de chacune d'elles quelque remarque banale..., on indiquait sa nourriture et les services qu'il rend à l'homme, pour terminer par une prétendue morale aussi fade qu'invariablement la même.

On faisait plus et pire encore... Certains maîtres, en vue du succès au concours, allaient jusqu'à faire

Absence de pensée.

apprendre de mémoire quelques développements sur les sujets les plus couramment donnés aux examens... Idées et formules étant connues, il suffisait de les reproduire à point nommé. Et le truc, car c'était cela et rien que cela, réussissait à merveille, paraît-il...

Ces rédactions sur plan uniforme et de facture rigide étaient au fond des reproductions serviles d'une pensée impersonnelle, revêtue d'une forme de pure convention. L'élève était « sensé » réunir des idées; il « faisait semblant » de les coordonner et « paraissait » les mettre en phrases..., mais en réalité, il n'y avait là qu'un trompe-l'œil: il n'inventait rien, ne disposait rien, n'exprimait rien par lui-même. Le maître, — ou plutôt le livre du maître. les meilleures élèves tout au plus, avaient fait cela d'avance pour toute la classe... C'était l'école passive..., l'école sans entrain, sans effort, sans pensée...

Abus du présent. — Depuis nombre d'années déjà, on réagit...,

Trop de liberté.

mais il semble bien que la réaction ait dépassé les limites du juste et du raisonnable. S'il faut en croire un Scharrelmann, un Gansberg, un Munch, d'autres encore, il faut faire table rase du passé et bâtir absolument à neuf. Il ne faut plus de direction, plus de plan, plus de formes... Tout doit venir de l'élève: c'est lui qui doit choisir son sujet et extérioriser librement ce qu'il pense. Le fond, voilà ce qui importe ! La forme viendra après, elle viendra d'elle-même. Cette forme sera d'ailleurs ce qu'elle voudra pourvu qu'elle soit l'expression de l'expérience personnelle de l'enfant, de sa vie quotidienne, de sa pensée libre, de ses émotions profondes. C'est la rédaction spontanée ou libre opposée à la rédaction dirigée d'autrefois...

Juste milieu. — Entre ces deux extrêmes, nous croyons qu'il existe un chemin intermédiaire, une voie dans laquelle maître et élève marcheront côte à côte et feront chacun le travail qui est le leur: stimuler et diriger d'une part, faire effort et s'épanouir d'autre part. Nous nous essayerons à jalonner cette voie.

Le travail d'invention. — Et tout d'abord quelques mots du travail d'invention. Puisque rédiger, c'est écrire sa pensée, il va

de soi que l'on n'exprime que ce qui a d'abord été acquis, et, de même que parler suppose qu'on a quelque chose

L'invention. à dire, de même, rédiger suppose une communication à faire, une idée à transmettre à autrui.

Si donc on veut que l'enfant rédige, il faut tout d'abord qu'il pense, qu'il ramasse ses idées, qu'il recherche et ordonne ce qu'il sait sur un sujet. Il s'agit là de ses connaissances personnelles, de ses idées à lui, de celles qui existent déjà grâce à un effort fourni avant le moment où il est appelé à les mettre par écrit.

Mais les idées lui viennent du monde extérieur; elles trouvent leur origine dans l'exercice continu des sens... Il est donc indispensable qu'avant d'entreprendre un travail de rédaction

Travail des sens.

l'élève ait ouvert toutes grandes les portes d'accès aux impressions du dehors... Ces impressions, son intelligence les transforme et les combine de mille manières; sa mémoire les garde, son imagination les élargit... De plus, l'expérience d'aujourd'hui fait revivre celle d'hier; le passé lointain surgit au contact des objets actuels, et il se forme ainsi des associations innombrables qui donnent aux idées présentes un aspect à la fois plus nouveau et plus profond.

Dès lors, il faut admettre que tout exercice scolaire, ou mieux, que toute la vie de l'enfant — celle de la classe,

L'expérience quotidienne. mais surtout celle du dehors — contribue à réaliser la condition première et fondamentale de toute expression graphique: apprendre à

penser, acquérir des idées nombreuses et variées sur le sujet qui occupe l'esprit. L'expérience tout entière, présente ou passée, est donc une préparation générale et éloignée à la rédaction. Plus cette expérience est large et profonde, plus l'enfant est à même de se livrer à un travail sérieux d'invention.

Mais voici que l'enfant se trouve devant un sujet déterminé; il doit faire surgir les idées relatives à un objet spécial qu'on lui propose ou qu'il s'est choisi lui-même comme exercice. Comment faire pour féconder le sujet en question? Si c'est le maître qui l'impose, nous lui conseillons de le donner quelques jours d'avance, en invitant les élèves à y réfléchir, à s'informer et à se documenter sur l'objet soumis à leur attention.

Ils feront tout d'abord appel à leurs sens: ils devront observer, mettre en activité le plus grand nombre possible de fonctions

sensorielles, ouvrir bien larges toutes les voies de pénétration. Ils seront invités à suivre l'ordre des sens et à demander à chacun d'eux ce qu'il peut révéler sur l'objet...

Ordre dans les observations.

On leur apprendra à imiter le bébé qui vient de recevoir un nouveau jouet: il le prend en main, le regarde, le touche, le palpe, le tourne, et le retourne, l'examine sous toutes ses faces, le fait marcher, le porte à la bouche, écoute le bruit qu'il fait, le manipule de mille manières et ne se donne de repos que lorsque l'objet en question cesse de lui révéler des propriétés nouvelles. C'est ainsi que devra faire l'élève si l'on veut vraiment que la rédaction exprime sa pensée à lui au lieu d'être un tissu de formules creuses et d'idées disparates.

Puis, l'élève pourra lire, s'informer dans les livres, les revues, les journaux... se documenter auprès de personnes compétentes du village, bref se renseigner aussi complètement que possible sur le sujet qui l'occupe.

La réflexion viendra élargir encore les connaissances amenées à pied d'œuvre par l'observation et la documentation, la mémoire y ajoutera l'apport du passé, tandis que l'imagination et le sentiment y mettront la note subjective et la part spécifiquement personnelle. Bref, toutes les fonctions mentales concentreront leurs énergies sur le sujet proposé.

A propos de la manière dont un sujet se féconde aisément, rappelons la méthode des anciens rhéteurs, si dédaignée à une époque où l'on prétend parfois s'affranchir de toute règle classique pour s'abandonner à l'inspiration du moment sinon au caprice du hasard. Ces questions: qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi, pour vieilles et démodées qu'elles soient, sont encore de mise et conduisent en somme à toutes les idées que l'on peut émettre sur un sujet quelconque. Elles envisagent tous les points de vue auxquels on peut se placer devant un objet, un fait ou une pensée et mettent de l'ordre dans le travail d'observation et de réflexion. Sans doute, il faut les adapter à chaque cas particulier; sans doute aussi ne faut-il pas en être esclave et se croire obligé de tout dire. Mais elles donnent bien souvent la clé de l'énigme et sont parfois le moyen par excellence de fouiller le sujet à traiter.

En parlant d'invention, nous ajouterions volontiers avec Boileau

qu'à l'école primaire surtout, lorsqu'il s'agit de rédaction, « tout doit tendre au bons sens ». « Aimez donc la raison ! »

La raison. Oui, c'est elle qui doit intervenir avant tout, au double point de vue du fond et de la forme. Elle apprendra à l'élève à voir de ses propres yeux et non à travers le prisme de termes grandiloquents et d'idées romanesques... Il ne comprend pas les expressions dont il se sert, mais il les emploie d'autant plus volontiers qu'il les rencontre souvent dans certaines compositions au style boursoufflé et emphatique, aux tournures pédantes et prétentieuses, aux métaphores usées jusqu'à la corde. Nos livres de lecture, dont les morceaux doivent servir de modèles à nos élèves, cherchent actuellement à se défaire de ce style pompeux; ils adoptent des formes plus simples qui expriment des réalités vécues au lieu de situations invraisemblables.

Le travail d'invention a apporté les matériaux; il faut les ordonner. Ici encore, deux extrêmes sont à rejeter

Disposition. d'une part, obliger les élèves à suivre un plan invariable et, d'autre part, les affranchir de tout ordre, laisser à la spontanéité le soin de tout faire. Une rédaction ne peut pas être une rapsodie, où les pièces sont ajustées suivant le caprice du hasard. L'intelligence est logique et créatrice; elle combine les matériaux fournis par la documentation et les sens, choisit ceux qui conviennent au but et les arrange dans un ordre convenable. Des éléments épars, elle fait un tout, neuf et original, qui porte l'estampille de sa personnalité propre et de son petit génie particulier. S'il faut éviter d'être trop rigide et trop uniforme dans le plan d'un travail, il faut encore davantage peut-être éviter l'éparpillement et le désordre. Qu'on laisse à l'élève toute l'initiative voulue, mais qu'on le dirige et qu'on lui indique la voie !...

Mais diriger ne veut pas dire tout faire... Pour que cette rude tâche, ce véritable labeur de recherche et de classement des idées produise des fruits, il doit être l'œuvre personnelle de l'élève. Mâcher la nourriture pour lui, préparer la rédaction jusque dans les moindres détails, c'est habituer l'enfant à ne jamais réfléchir et à ne rendre que la pensée d'autrui; c'est le dispenser de tout travail réel et l'obliger à parler quand il n'a rien à dire; c'est l'exposer enfin à ne jamais être à même de mettre ses idées par écrit.

Méthode. — Nous estimons que, dans cette double tâche d'invention et d'arrangement, la part du maître consiste surtout à donner pour chaque genre de composition une méthode de recherche et de développement. Il devra apprendre à l'élève à traiter un sujet ordinaire. Cette méthode ne peut être mieux fournie, nous semble-t-il, que par un travail sérieux d'observation et d'induction effectué sur ce qu'ont produit les maîtres de la langue. Pour les enfants des deux degrés supérieurs en particulier nous croyons qu'il est nécessaire de procéder à l'analyse de quelques morceaux de lecture bien choisis, simples et adaptés à l'âge des élèves. A l'aide de ces morceaux, l'instituteur montrera comment un auteur développe une pensée, agence une narration ou une lettre, décrit un objet, un animal ou une plainte. Il fera trouver les idées choisies, l'ordre dans lequel elles sont disposées, les moyens employés pour mettre l'une ou l'autre de ces idées en relief, marquer un contraste ou mieux faire comprendre.

Analyse de modèles.

Après cette dissection, on invite les élèves à effectuer le même travail sur un sujet analogue, Ils y réfléchissent, se documentent, classent les idées et présentent leur devoir quelques jours plus tard. Pour les enfants plus jeunes, cette méthode nous semble moins propice, parce que moins à leur portée. On peut leur demander de répondre à un questionnaire, ou de parler librement sur un sujet vécu, sur un objet de leur choix, sur une expérience qu'ils viennent de faire. De libre et décousue que sera d'abord la production graphique, elle deviendra, grâce à l'intervention habile du maître, plus ordonnée et plus une. Le plus tôt possible on leur fera constater la marche rationnelle de développement par le moyen d'un modèle. Cette voie nous semble dictée par la nature elle-même; c'est la manière dont procèdent l'artisan et l'artiste. Après avoir, dans leur enfance fait preuve de certaines dispositions manifestées au hasard par des activités libres, on les met en apprentissage. Ils regardent faire tout d'abord, imitent les procédés d'autrui et acquièrent ce qu'on appelle la technique du métier. Puis ils essaient leurs forces, marchent seuls et se livrent à leur tour à des créations originales. Mais il a fallu d'abord suivre le sillon tracé et se faire la main à la tâche.

Rédaction dirigée.

Une fois la méthode acquise, qu'on laisse l'enfant voler de ses propres ailes !... Ayant appris à traiter un sujet, à penser con-

formément à ce qui est, les mots lui viendront sans grande difficulté. Si les leçons de vocabulaire et de phraséologie, si les exercices de langage en général sont donnés avec succès, l'enfant exprimera aisément ce qu'il sait d'expérience propre, ce qu'il sent profondément parce qu'il l'a vécu.

Si la méthode existe, si l'élève a appris à mettre de l'ordre dans ses idées et de la clarté dans leur expression,

Redaction libre.

on pourra sans danger lui laisser une large liberté... Cette liberté s'étendra non seulement au choix du sujet mais à la manière de le concevoir et au développement à lui donner. C'est la rédaction libre après la rédaction dirigée. L'élève met à profit la technique acquise pour exprimer par écrit ce qu'il aime, ce qui le touche, ce qu'il sent, ce qu'il sait le mieux... Il vit et il agit, il pense et raisonne, il imagine et construit, il est joyeux ou chagrin, il regrette ou espère. Pourquoi ne pas utiliser tout cela pour l'expression graphique? La matière est sous la main, la pensée est présente, le sentiment l'accompagne... Pourquoi l'enfant ne mettrait-il pas cela sur le papier? Il est naturel de parler — et d'écrire aussi — de ce dont le cœur déborde... Et il déborde bien souvent chez nos petits élèves... Laissons-les dire et écrire à ces moments d'expansion instinctive... Il y aura de la spontanéité, de l'enthousiasme, du goût, de la vérité et de la sincérité, parce qu'il y aura de l'expérience et du réel...

Tous les grands promoteurs de la rédaction libre invitent à partir de cette vie de chaque jour que mène l'enfant.

Le milieu.

Dans un petit ouvrage d'avant-garde « Im Rahmen des Alltags », Scharrelmann¹⁾ propose de nombreux sujets choisis dans le milieu immédiat des écoliers: la maison, la rue, le marché, le jeu, etc. Voici au hasard quelques titres suggestifs: Lorsque vient Saint-Nicolas — Quand les pompiers passent — La conduite d'eau est gelée — Ce qui peut se passer la nuit — Nous allons nous baigner — Tante est venue nous voir, etc., etc. Il faudrait les citer tous. Le livre entier respire le frais et le vécu.

Dans un petit chef-d'œuvre aussi plein de substance et de fraîcheur que celui que nous venons de citer, l'abbé Dévaud²⁾

1) Scharrelmann. « Im Rahmen des Alltags ». Verlag Georg Westermann. Hambourg. 1922.

2) E. Dévaud, « Lire, parler, rédiger ». Namur, La Procure. 1935.

raconte comment Munch, de Leipzig, un autre partisan convaincu de la rédaction libre, exploite les menus incidents de la vie pour donner l'occasion de s'exprimer et de composer. « Munch, dit-il, imagine de muer ses élèves en reporters et de les envoyer qui à gauche, qui à droite, par groupe de trois, partout où il pouvait y avoir matière à reportage. Nos rédacteurs partaient armés de bloc-notes et de crayons; ils devaient rédiger leurs observations sur place et les lire à leur rentrée à l'école. Les phrases devaient être correctes à l'ouïe et la présentation des faits précise et vivante ». Puis l'auteur nous parle de certains de ces reportages et des aventures tragi-comiques qui les illustrèrent: une visite dans les bureaux de l'administration centrale d'une compagnie de tramways, une autre dans une pharmacie de la ville, un reportage à propos d'un marchand qui passe, etc. C'est intéressant et c'est vivant. Le style n'est pas toujours classique ni l'orthographe correcte, dit Dévaud, mais, ajoute-t-il, « la spontanéité du langage, l'originalité des observations et des réflexions, la clarté de la pensée, la vivacité de l'expression, sont des qualités d'un tel prix qu'il me semble que c'est un risque à courir ».

Sujets à choisir. — On le voit, les tenants des idées nouvelles ne s'embarrassent guère des sujets à choisir: **Sujets adaptés à l'enfant.** il s'en trouve partout, et en abondance. L'école primaire ne doit pas préparer des écrivains, mais des hommes qui sachent écrire « ce » qu'ils pensent et « comme » ils pensent. Qu'il s'agisse de rédaction dirigée ou de rédaction libre, l'élève doit exprimer sa pensée personnelle. Dès lors, il va de soi qu'il ne doit écrire qu'à propos d'objets qu'il est capable de pénétrer.

Des faits d'expérience, des réalités vécues, des situations dans lesquelles il s'est vu acteur, ce sur quoi a porté son **Intérêt,** activité sensorielle, tout cela peut devenir sujet de **simplicité,** style, occasion de faire surgir des idées, de les ranger en ordre et de les revêtir d'une forme adéquate.

vie. Avant tout du réel, du vu, du connu, du senti au fond du cœur, des objets sur lesquels l'enfant exerce naturellement sa pensée... Qu'on suive un certain ordre, rien de mieux ! Qu'il y ait des récits intéressants, des descriptions aussi courtes que simples, des lettres réelles, des billets et des cartes qui sont l'expression d'un besoin. Ou encore qu'on adapte les sujets aux saisons de l'année, aux diverses matières du programme, au centre d'intérêt

en cours, aux menus faits du jour ou aux événements imprévus qui peuvent se produire !... La vie tout entière donne l'occasion d'écrire: vie matérielle et vie du cœur, vie familiale et sociale, religieuse et civile... Et puis, il y a le livre de lecture... c'est une source inépuisable de sujets: imitations et amplifications, transformations de toute nature, reproduction d'un récit par d'autres personnes, invention de circonstances analogues, différentes, opposées... il y a l'interprétation d'images, isolées ou faisant une suite, interprétation subjective laissée à la libre initiative de chacun et que l'élève rend suivant sa petite raison particulière... Et puis, il y a les comptes rendus de tout ce qui se passe quotidiennement au village, de ce qu'on dit dans le journal, de ce dont tout le monde a la bouche pleine, de ce qui préoccupe actuellement la famille de l'élève... Enfin, il y a l'enseignement tout entier: pourquoi l'élève ne serait-il pas invité à reproduire sur feuille les leçons du maître dans les diverses branches? Les idées sont là... que l'élève leur donne une forme !...

Nécessité de l'exercice fréquent. — Nous voudrions voir rédiger beaucoup plus souvent qu'on ne le fait

Rediger souvent.

d'ordinaire dans les classes. Chaque jour, on s'occupe d'arithmétique, d'orthographe, de grammaire...; l'histoire et la géographie, des matières moins importantes encore reviennent plus d'une fois par semaine... La composition, ce travail où se concentrent tous les exercices scolaires, la pensée, la vie entière de l'enfant, la composition se limite à une pauvre leçon par semaine...

Faut-il s'étonner si les résultats sont souvent insignifiants, si l'enfant quitte l'école sans être à même de mettre ses idées par écrit, de savoir rédiger correctement ne fut-ce qu'une simple carte postale?... C'est qu'il n'y est pas suffisamment exercé! Pourquoi ne ferait-on pas suivre la plupart des leçons de la journée d'un devoir écrit, si court soit-il? L'élève y reproduirait en tout ou en partie la matière sur laquelle il vient de se documenter ou que le maître vient d'exposer. Pareille application obligerait en outre à procéder avec ordre, à prendre parfois des notes, à être clair, à concentrer davantage l'attention et à enchaîner les idées à mesure qu'elles sont émises. Et ce serait autrement fructueux que la traditionnelle étude de mémoire...

Correction des travaux. — On objectera la difficulté de contrôler ces travaux... La réponse est simple, elle est catégorique: point

n'est besoin d'un contrôle complet et déprimant de part et d'autre. Mieux

Contrôle. fasse lire la page écrite, par deux ou trois élèves pris au hasard; qu'il l'apprécie d'un mot et qu'il

Correction. passe à autre chose.

Il faut bien avouer que l'immense et fastidieux travail de correction — ce cauchemar de la semaine — que s'imposent beaucoup de maîtres, porte en général bien peu de fruits. Le maître se donne une peine infinie pour lire et relire les rédactions, il les surcharge d'encre rouge ou de traits bleus, il indique par des signes conventionnels la nature de la faute commise... Puis, en classe, il se livre à une critique plus ou moins bienveillante et l'enfant corrige ou est censé corriger ses fautes... En réalité, il ne fait qu'un semblant de correction. Il ajoute peut-être une lettre qui manque, en barre une autre supplémentaire ou fait un peu mieux accorder un participe, mais c'est à peu près tout... Les vices de construction, les idées qui ne conviennent pas, le manque d'enchaînement logique, l'absence de transitions, tous ces défauts inhérents à l'expression graphique de la pensée passent à peu près inaperçus ou ne sont corrigés qu'au petit bonheur.

Et c'est tout-naturel: bien souvent il faudrait refaire presque tout le devoir... Et l'instituteur à son tour

Critiquer peu. devrait opérer un nouveau contrôle suivi

Faire du neuf. d'une seconde correction par l'élève. Ce serait déprimant de part et d'autre. Mieux vaudrait

un travail simplement constructif: le maître ferait ressortir ce qui est bien, encouragerait à continuer dans la bonne voie, indiquerait l'un ou l'autre écueil à éviter et mettrait un nouveau sujet sur le chantier. Ici, plus qu'ailleurs, c'est en forgeant qu'on devient forgeron... Et l'on aime mieux faire du neuf que de rajuster de vieilles pièces que l'on n'a déjà pas réussi à combiner une première fois. Que l'élève soit donc autorisé à les abandonner à leur sort et à en construire d'autres... Nous l'avons vu plus haut, les sujets ne manquent pas et les idées pas davantage... S'entendre critiquer, voir démolir ce qui a coûté de la peine n'est guère encourageant... Bâtir à neuf, au contraire, stimule les énergies, exalte les enthousiasmes et donne la joie dans un travail où, plus que partout ailleurs, l'entrain est indispensable au succès.

Le style. — Un mot du style... Il sera avant tout simple et personnel. L'enfant dira ce qu'il sait et comme il le sait; il donnera

à sa pensée la forme qui lui vient spontanément, quitte à l'améliorer, à la rendre petit à petit plus correcte sous la direction du maître. Rien d'artificiel ni de truqué !... Pas de redondances, pas de vaines formules, mais de la franchise et de la clarté !... Trop souvent, les travaux d'élèves se ressentent d'un raide formalisme qui a été puisé à l'école même. Les enfants entendent les clichés en usage de temps immémorial dans certaines descriptions, narrations ou lettres que présentent les livres de lecture ou les manuels de style, Ils se hâtent de les reproduire sans se demander ce qu'ils signifient au juste, sans se douter que ce sont parfois des pièces disparates cousues péniblement ensemble pour former un tout qui manque d'unité sinon de bon sens. C'est le cas de répéter encore avec Boileau :

« Aimez donc la raison ; que toujours vos écrits

Empruntent d'elle seule et leur lustre et leur prix. »

Il faut, dans ces compositions d'élèves, beaucoup de sincérité et de simplicité. Le fait d'abord, les mots ensuite ! Et des mots adéquats à l'idée ! Contact intime et permanent, équation parfaite entre la réalité et le symbole qui l'exprime ! Sous ce rapport, les rédactions quotidiennes condensant les leçons sur les diverses branches donneront aisément ce style simple et clair, en mettant l'élève dans l'impossibilité de recourir aux formules solennelles des sujets ordinaires.

Terminons ces réflexions en faisant remarquer que tout ce qui contribue à augmenter chez l'enfant son bagage

Conclusion.

d'idées et de mots, à développer et à affirmer la fonction du langage constitue en même temps un excellent appoint pour l'enseignement de la rédaction. Cet enseignement, dit le programme de 1922, « est une œuvre longue, difficile et laborieuse ». Personne ne contredira cette assertion, mais nous croyons que le succès n'est pas impossible, qu'on arrive à des résultats appréciables moyennant une bonne méthode, des exercices nombreux et de la persévérance dans l'effort.

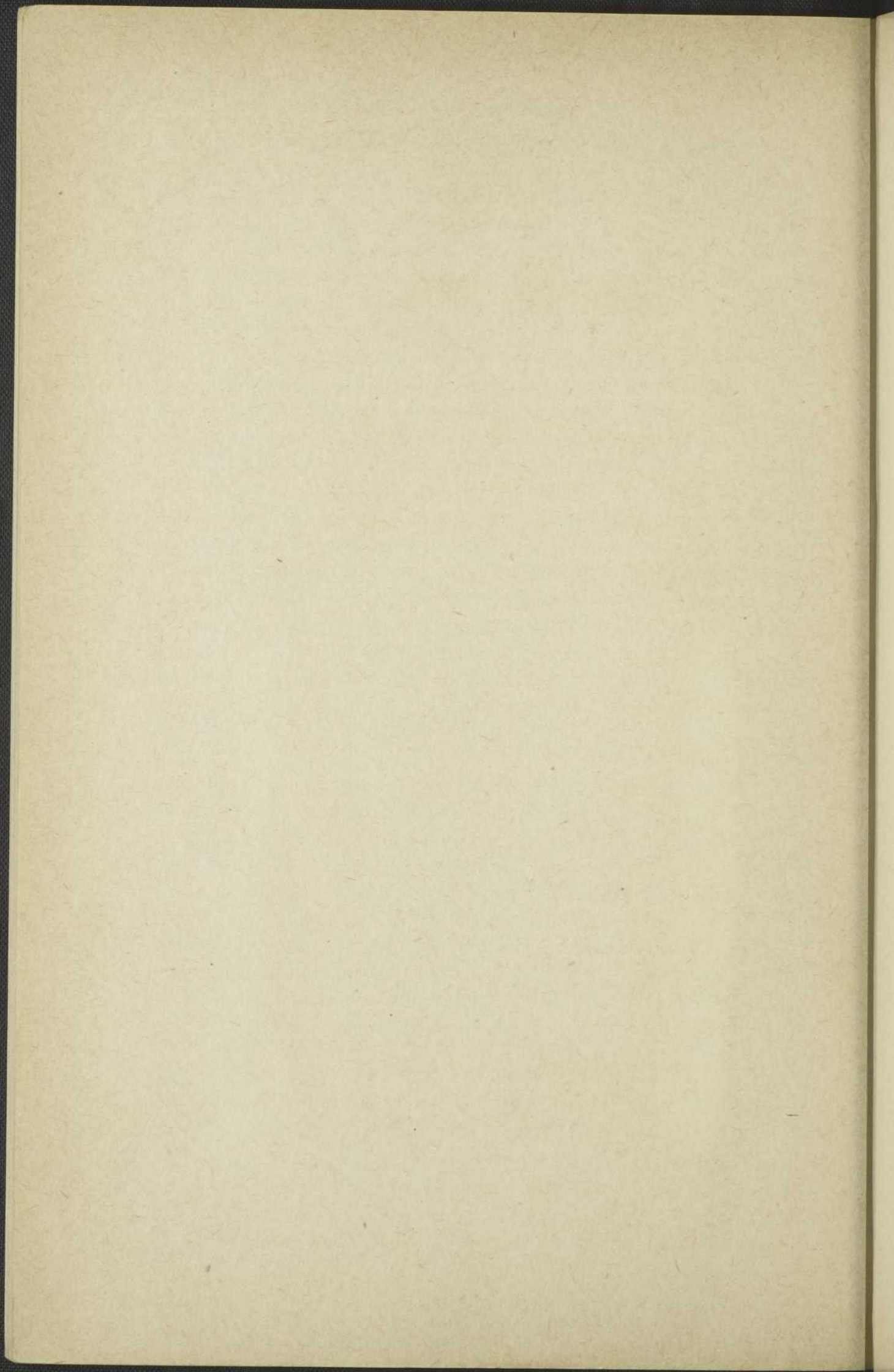


TABLE DES MATIÈRES

Page:

Chapitre I. L'étude du milieu par l'observation.

Nécessité de l'observer.....	7
En quoi ce milieu consiste.....	8
Etude du milieu.....	10
Le milieu dans ses rapports avec les autres branches...	12
1. La religion. — 2. L'histoire. — 3. La géographie. —	
4. L'arithmétique. — 5. Divers.	

Chapitre II. Enseignement de la lecture.

I. Recherches expérimentales.....	39
II. Buts de la lecture.....	50
III. Le livre de lecture.....	52
IV. Œuvres complètes, retour aux sources.....	59
V. Technique de la lecture.....	62
1. Méthode globale. — 2. Méthode analytique-synthétique.	
VI. Lecture silencieuse	71
VII. Lecture expressive	75

Chapitre III. La langue maternelle.

I. Culture du langage	83
A. Elocution. — B. Défauts et remèdes.	
II. Récitation expressive	96
III. La dramatisation.....	105
IV. Le chœur parlé.....	107
V. Les contes dans l'éducation.....	109
VI. Formation du vocabulaire.....	111
VII. Les exercices de phraséologie.....	120
VIII. La grammaire.....	128
IX. L'orthographe	131
X. La rédaction.....	147

DANS LA MÊME COLLECTION

FRÈRE LÉON. —

Hors des sentiers battus. I. Méthodologie générale.

Hors des sentiers battus. II. Méthodologie spéciale. 1^{ère} partie.

Hors des sentiers battus. III. Méthodologie spéciale. 2^e partie.

Hors des sentiers battus. IV. Méthodologie spéciale. 3^e partie.

Le travail personnel par le syllabus.

Formation religieuse par les méthodes actives.

Pour mieux enseigner. \$0.50

LOUIS RIBOULET. (F. Pierre-Gonzalès). —

Histoire de la Pédagogie. 8e édition. Vol. grand in-16 de 668 pages, 82 gravures et une carte, relié.

Manuel de psychologie appliquée à l'éducation. 8e édition. Vol. grand in-16 de 312 pages, relié. (Réimpression) \$2.50

Conseils sur le travail intellectuel. 3e édition. Vol. in-8 de près 300 pages. Illustré.

Manuel de pédagogie générale. 3e édition. Vol. grand in-16 de 265 pages, relié.

Directions méthodologiques. I. Méthodologie générale. II. Méthodologie particulière. Vol. grand in-16 de 324 pages, relié. (Réimpression)

La discipline préventive et ses éléments essentiels. Vol. de 200 pages, relié. (Réimpression) \$1.25

ENSEIGNEMENT RURAL. —

Manuel d'enseignement rural. Cours primaire élémentaire: 3e, 4e et 5e années. 320 pages, illustré, relié toile solide. \$0.75

Livre du maître. Corrigé provisoire. Relié. \$0.40

Précis d'agriculture, 6e et 7e années. Cours post-scolaires. 160 pages. Abondamment illustré. Relié toile solide. \$0.50

Manuel d'agriculture. Ecoles normales, Ecoles régionales d'agriculture, Cours complémentaire. Vol. de 614 pages de plus de 600 gravures. Relié toile. \$1.50

HISTOIRE SAINTE. —

Petite histoire sainte et Histoire de l'Eglise. 4e et 5e années. Nombreuses cartes et illustrations. Relié. \$0.50

Précis d'histoire sainte. 6e et 7e années. Illustré, relié. \$0.60

Histoire sainte et Histoire de l'Eglise. 8e et 9e années. Cartes et illustrations. \$0.75

8067

BNQ



000 488 007