Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 2 (1911)

Artikel: La correction des défectuosités du parler de nos élèves
Autor: Dévaud, E.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-109094

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La correction des défectuosités du parler de nos élèves.

Nous parlons mal en pays romand. M. Henri Mercier le constatait lui aussi, après beaucoup d'autres, dans l'*Annuaire* de l'an passé. M. Guex a bien voulu me permettre d'exposer dans ce même périodique quelques réflexions sur la façon de corriger et d'améliorer le parler de nos écoliers.

Tout enseignement, disent les pédagogues, doit être un enseignement de la langue maternelle ; d'où il suit qu'en aucune branche il n'est permis de passer, sans la corriger, sur une phrase qui est fautive, ou, sans le reprendre, sur un mot qui est impropre. Mais alors tout le temps de la classe serait rempli par la correction des fautes de langage. L'exposé des connaissances, religion, histoire, mathématiques, etc., et le lent processus de l'assimilation seraient à chaque instant interrompus par des digressions grammaticales. Heureux l'écolier qui saurait encore en fin de compte décider quelles formes sont admissibles et lesquelles ne le sont pas. Il finirait par ne plus oser ouvrir la bouche. Nous n'aurons plus lieu de le corriger, il est vrai, puisqu'il demeure muet ; mais aussi toute éducation du langage devient impossible.

L'application de ces principes, si sages, si simples en apparence, exige donc beaucoup de prudence et de discernement. Mieux vaut quelque parler légèrement incorrect, mais clair, aisé, cohérent, plein de vie, que deux ou trois phrases assez élégantes, mais nécessairement artificielles, que l'élève ne produirait qu'après avoir tourné sept fois sa langue dans sa bouche. Je préfère, quant à moi, — dût la grammaire en subir quelque accroc, — l'entrain, l'intérêt, l'ardeur dans la recher-

che commune, la bonne humeur, aux classes mornes où le maître cherche visiblement son expression, où les écoliers ne demandent qu'une chose : ne pas être interrogés.

Puis il y a incorrections et incorrections. Toutes ne sont pas également passibles de blâme et toutes ne se corrigent pas de la même façon. Il y en a qui proviennent de l'inexpérience de l'enfant dans le maniement de la langue littéraire ; il y en a qui sont dues à l'insuffisance de son vocabulaire et à la défectuosité de sa prononciation ; il y en a enfin qui trouvent leur origine dans l'étourderie et la paresse.

I

L'enfant se fait lentement sa langue. Il invente, dans son babil, les mots qui lui sont nécessaires pour exprimer ses premières remarques sur le monde extérieur et les premiers besoins de sa vie personnelle. Puis, petit à petit se substitue au parler individuel le parler social, celui de la langue maternelle. L'adaptation de l'individu aux mots et surtout aux phrases de son entourage est lente et longue. L'évolution n'est pas encore terminée quand l'adolescent, au seuil de la jeunesse, commence à prendre part au commerce des hommes.

Que faire ? Laisser l'évolution poursuivre paisiblement son cours naturel. Le monde psychologique de l'enfant n'est pas le nôtre, non plus que son langage. Le mot *Noël* éveille chez l'enfant et chez l'adulte un monde de représentations totalement différent. Il ne faut donc pas se scandaliser de ce qu'il y a d'informe encore et de proprement enfantin dans le langage de nos élèves, sinon ils ne seraient pas des enfants, (*infantes*, qui ne savent pas, qui ne peuvent pas parler). La première éducation n'a-t-elle pas pour essentiel souci de les mettre à même de nous comprendre et de se faire comprendre ? Et tout l'enseignement des classes préparatoires et élémentaires, qui continue l'éducation de la famille, doit, comme premier devoir, exercer l'enfant à la parole. Il faut qu'il parle. Et, puisqu'il doit parler, il ne lui reste d'autre moyen que de parler comme il peut, comme il sait. Mieux il livrera l'intime de lui-même, plus spéciale et particulière sera sa langue. Dirons-nous qu'elle est incorrecte ? Si nous prenons Vaugelas

pour norme, oui! Si nous l'examinons au point de vue de la psychologie enfantine, non; elle est individuelle et non sociale, voilà tout. — Alors, il ne faut pas intervenir? Je ne dis pas cela. Nous devons, avant d'exiger une expression grammaticalement plus correcte de ce qu'il pense et de ce qu'il sait, lui donner les moyens de s'exprimer mieux par l'étude du vocabulaire et par les exercices de langage qui doivent tenir la première et la plus large place dans l'enseignement élémentaire. Puis, quand un sujet l'intéresse, mais qu'il le dit mal, quand il sent ses idées gênées dans ses mots imprécis et ses tournures malhabiles, il faut l'aider, lui souffler, pour ainsi dire, la réponse, de sorte que son langage soit une meilleure expression de ce qu'il a sur le cœur et sur la langue. Il éprouve alors comme un soulagement; il voit plus clair en lui-même. Les mots qui lui sont communiqués, il se les approprie, parce qu'il les remplit d'une matière vivante.

Petit à petit ce qu'il y a de chaotique et d'indéterminé dans son esprit s'ordonne et s'éclaire; son langage s'affermit et s'enrichit. Cette formation est le résultat de l'âge et de l'application générale, de la compénétration et de l'assimilation de l'enseignement total par l'élève, du tact et de l'art du maître, de son exemple surtout. L'enfant parlera bien qui entendra toujours bien parler.

Ce cas, qui devrait être normal théoriquement, ne constitue de fait qu'une rare exception. L'écolier qui n'entend autour de lui qu'une langue parfaitement pure se trouve dans des conditions qui ne se rencontrent guère dans nos écoles primaires romandes. Non seulement l'école doit combattre les incorrections qui proviennent de l'inexpérience enfantine, mais encore celles qui proviennent d'une première éducation défectueuse. L'élève apporte de sa famille du patois, des expressions locales, des tournures dialectiques, une prononciation fautive. La difficulté de lutter est d'autant plus grande que l'enfant entend partout ce langage défectueux, chez lui, chez les voisins, dans la rue; il le parle avec ses camarades et ses parents. L'école est seule, pendant un petit nombre d'heures par jour, à réagir, — et, dans l'école, le maître seul. L'habitude du parler local est prise dès la prime enfance et elle est renforcée par la répétition quotidienne. Le langage de la classe, un peu artificiel, de commande, est en manifeste infé-

riorité sur le langage, vivant et recouvrant mieux une réalité intérieure, de la cour et de la maison paternelles.

Certes, je reconnais autant qu'aucun autre les beautés du *Folklore* et je ne veux point la mort de notre savoureux patois. Mais il est nécessaire tout d'abord que nos enfants apprennent le français et le parlent convenablement. Il faut donc qu'ils parlent français à l'école et dans les alentours. Le maître doit y veiller. S'il n'a pas le droit, et nous ne pouvons pas le lui concéder, d'imposer sa manière de voir à la famille, il peut exiger que ses enfants usent du français dans leurs conversations, en classe et dans la rue. Il pourra agréer exceptionnellement l'expression locale, à défaut d'autres, pour désigner les objets dont l'écolier ne connaît pas le véritable nom, à condition de la traduire en français et de tolérer ensuite uniquement le mot admis par les dictionnaires usuels.

On ne peut exiger davantage. Qu'un petit Fribourgeois parle des *kukares*, des *brechis*, de la *cugnarde*, ne le rabrouez pas ; il parle comme il sait, de plein cœur, en toute confiance ; accueillez sans sourire ni vous étonner ces appellations pittoresques que les académiciens n'ont jamais employées ; donnez leur des équivalents authentiques, hanneton, gaufre, compôte puis congédiez-les pour toujours de l'école. On est en classe pour parler français.

Les locutions vicieuses, les « patoisismes », si je puis user de cet affreux vocable, seront moins bénévolement accueillis : « *Qu'est-ce pour un* homme ». — « Il *veut* pleuvoir ». — « Il viendra bien *avec* ». — « *Tâchez voir* qu'ils viennent ». — « Avant *qu'il soit* peu ». — « Il se taira *déjà* », etc., doivent être sévèrement repris et corrigés. Ici encore on indique, avec insistance au besoin, la formule de bon aloi ; puis on réprime impitoyablement les négligents et les étourdis qui s'oublient. Puisque, incontestablement, nous parlons mal dans notre Suisse romande, il est impossible d'obtenir une amélioration quelconque, si l'école ne réagit pas avec quelque vigueur.

Le maître lui-même doit donner l'exemple du bon parler, franc d'expressions fautives. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas ; nous sommes tous imprégnés du langage du terroir. Pour obtenir un résultat appréciable, il faudra de longues années d'efforts. Les progrès réalisés déjà nous sont garants de succès futurs.

Les défauts du langage sont essentiellement locaux ; c'est pourquoi il faudrait en composer, pour ainsi dire, une *grammaire locale*. Les élèves sont des malades que le maître est chargé de guérir. Il doit donc étudier tout d'abord la nature du mal, établir le diagnostic, avant de commencer le traitement : relever les fautes de prononciation, d'articulation, de syntaxe commises dans ce milieu, en dresser la liste aussi complète que possible ; et il organiserait ensuite un ensemble de règles et d'exercices propres à guérir *ses* malades, *ses* élèves.

II

La plupart de nos locutions vicieuses proviennent de l'impropriété des termes. Le langage apporté en classe par nos enfants est moins fautif grammaticalement peut-être que logiquement ; il est trouble, imprécis, indéterminé ; il faut donc le préciser, le clarifier ; importante besogne, car, si elle n'est pas accomplie, les mots seront employés de travers toute la vie, vraisemblablement. On y remédie sans doute par l'étude systématique du vocabulaire, dont nous ne parlerons pas ici. Mais il nous restera encore de nombreuses occasions d'intervenir pour reprendre à nouveau les mots faussement compris, pour vérifier le contenu de vocables demeurés en marge de notre enseignement.

Une telle nécessité n'apparaîtra pas à ceux qui se contentent des réponses courtes, en une phrase, où le matériel de mots est renfermé à moitié dans la question ; ni par ceux qui font répéter machinalement des leçons apprises par cœur et des formules non comprises. Provoquons la libre causerie ; écoutons nos écoliers pendant les récréations ; nous nous rendrons compte alors du grand nombre de mots pris pour d'autres, du grand nombre de mots au sens vague surtout. Dans ses relations avec ses parents, ses maîtres, ses camarades, ses livres, l'enfant a entendu beaucoup de locutions dont le sens lui a échappé en partie ou qu'il a rempli d'un sens à lui, au petit bonheur. Il en use donc à contre-sens. « La reine Berthe filait sur son cheval », voilà une phrase que contiennent tous nos livres de lecture romands. L'élève la répète, lorsqu'il nous conte l'histoire de la bonne reine. Mais ce mot

« filer » exprime-t-il pour lui un contenu de pensée, une réalité intérieure? Se représente-t-il bien dans son imagination le tableau qui correspond à cette phrase? On dit que le verbe est un mot qui exprime l'action; voit-il donc de ses yeux intérieurs, si je puis ainsi parler, cette action que représente ce verbe « filer », et sur un cheval encore! J'en ai voulu avoir le cœur net. Or plusieurs élèves que j'interrogeai un jour ne savaient trop ce que c'était que filer et n'avaient jamais vu de rouet; ceux qui en avaient vu se représentaient malaisément comment on pouvait hisser un de ces instruments sur un cheval; un autre enfin donnait à ce vocable le sens populaire de « s'enfuir ». Aussi bien pourquoi monte-t-on un cheval, sinon pour galoper! De combien de mots n'en est-il pas de même? Ils sont employés par routine, parce que l'enfant sent qu'on les demande de lui. Mais ils ne sont point l'expression d'une pensée ou si vaguement! Il faut donc vérifier le contenu de sens que l'écolier renferme sous toute expression qui nous paraît douteuse. Le but de l'éducation du langage est que l'élève arrive à s'exprimer lui-même totalement et aisément. Or ces mots impropres ne l'expriment pas ou s'ils l'expriment, nous ne les entendons pas, parce qu'il leur donne une signification particulière qui nous échappe.

Les causes des impropriétés de termes sont nombreuses; elles peuvent cependant se ramener à quelques types qu'il faut traiter différemment.

Nous rencontrons d'abord les innombrables formules toutes faites, les mots que la routine ou l'habitude ont accolés les uns aux autres, que l'enfant répète parce qu'il les a toujours entendus répéter, parce qu'il les a trouvés dans ses livres et sur lesquels il n'a jamais réfléchi, ni n'a jamais été invité à réfléchir. « Donnez-nous notre pain *quotidien* », disons-nous dans le *Pater*; ce mot: *quotidien* présente-t-il un sens bien précis à l'esprit de l'enfant ou n'est-il pas indissolublement uni dès la première enfance au mot *pain*, sans que l'écolier ait senti la nécessité de lui donner une signification propre? Il faut donc rompre l'association, isoler ce mot et lui donner son contenu de sens; il était vide; il faut le remplir. N'entend-on pas souvent l'expression: « il a *ramassé* un rhume, une bronchite ». Priez celui qui l'emploie de vous désigner quelques objets qui se ramassent; puis demandez-

lui de ramasser une bronchite, un rhume tombés en quelque endroit. Il rira. La bévue lui apparaîtra bien nettement. Il s'étonnera d'avoir employé si longtemps cette expression sans avoir pris garde à sa stupidité. Le voilà corrigé pour jamais, vraisemblablement. Il faut donc dissocier les éléments de ces formules toutes faites, examiner la valeur et le sens de chacun de ces termes et la raison de leur association. C'est à la routine ou à la paresse intellectuelle que nous devons les épithètes inévitables qui émaillent la prose de nos collégiens, les clichés littéraires qui « font bien » dans leurs compositions. Il est donc prudent, lorsqu'on obtient de trop coulantes réponses, des mots un peu recherchés, de l'intelligence desquels nous avons quelque raison de douter, de poser une sous-question, de vérifier si ces belles paroles ont quelque valeur pour la formation de l'enfant. Et nous-mêmes, ne sommes-nous point coupables d'avoir parfois enseigné des mots sans nous être préoccupés de ce que l'élève logeait sous ces mots, lorsque nous parlions de contrées lointaines, en géographie, des temps passés en histoire ; d'avoir disserté brillamment des beautés littéraires d'un morceau sans nous être demandés si à ces développements correspondait chez l'écolier une vision imaginative ? Avons-nous toujours bien rendu intuitives les notions dont nous traitions par des gravures, des dessins au tableau noir, des comparaisons, et surtout par la vivacité concrète et prenante des explications, rendues comme visibles au regard intérieur ? Ou bien avons-nous laissé les écoliers remplir à leur gré d'une signification quelconque les mots de notre exposé ? Les enfants ont bien répété nos paroles. Mais ces paroles sont-elles l'expression d'un sens, d'un savoir réel, approprié, qui est devenu leur pensée ?

Qui donc prétendait qu'il se faisait aux Halles plus de figures de style, d'images, en un jour, que pendant une année à l'Académie ? On est en effet stupéfait de constater avec quelles nombreuses et souvent pittoresques figures un paysan loquace, une femme qui a du caquet, expriment leurs sentiments, leurs passions ou quelque verve d'imagination. Nous-mêmes, nous disons sans penser que nous parlons au figuré : le temps passe, le prix du lait monte, aller au devant d'un échec, couper une communication téléphonique, cela crève

les yeux, c'est un « gros légume », se brûler les doigts, avaler des couleuvres, etc.

L'enfant est souvent trompé par ces locutions qu'il entend à la lettre.

Un écolier fribourgeois répète dans son compte-rendu une phrase d'un chapitre sur le fondateur du collège St-Michel : « Le P. Canisius semait la parole de Dieu »; je puis traduire : « Le P. Canisius prêchait ». Mais cette traduction est trop approximative. L'image « semer la parole divine » dit plus; je rappelle la parabole du semeur de l'Evangile; je compare le semeur qui sème de la graine avec le prédicateur qui jette de la bonne doctrine dans les intelligences et les cœurs. Lors donc en effet que nous nous apercevons que l'écolier ne comprend pas une expression figurée, il ne suffit pas de la remplacer par une traduction approximative. Il faut ramener le mot à son sens primitif, puis indiquer nettement les termes de la comparaison implicite contenue dans l'image entre le sens primitif et le sens dérivé. Cette comparaison est beaucoup plus fructueuse et souvent plus rapide que l'explication d'une expression par une autre expression pas plus claire souvent. Elle apprend à l'enfant à analyser, à approfondir les figures qui tout d'abord l'interloquent, à trouver le sens sous les mots, à entendre la langue des poètes qui affectionnent généralement les métaphores; c'est de plus une bonne préparation à la composition où nombre d'incorrections sont dues à l'incohérence des images, incohérence qui montre que le jeune écrivain ne réfléchit guère à la signification des mots qu'il emploie.

Un certain nombre d'autres impropriétés proviennent d'une confusion entre des formes qui se ressemblent, qui sonnent à l'oreille à peu près pareillement. On entend dire souvent, à Fribourg : « Que barbottez-vous entre vos dents ? » pour : « Que marmottez-vous? » En ce cas, il faut encore aller au sens sous les mots. Il faut dire que barbotter signifie fouiller avec le bec dans l'eau ou marcher dans l'eau et non point parler bas, qui est la signification de marmotter. On emploie aussi « bouchonner » pour « boucher »; or le premier terme s'applique au cheval et le second à la bouteille. Il ne suffit pas d'indiquer brièvement le sens divers de ces deux mots ; il est nécessaire, si l'on veut que l'explication reste,

d'insister et de décrire vivement les deux actions bien différentes que représentent ces deux verbes. Nous ne pourrons en effet compter sur un résultat favorable que si, dès que l'un de ces termes sera lu ou prononcé, l'action ou l'objet correspondant surgit immédiatement, en image visuelle, dans le champ de la conscience. Parcourez quelque recueil de locutions vicieuses ; vous constaterez qu'une grande quantité d'entre elles proviennent précisément de cette confusion de formes : « engraisser un char » (on engraisse un porc et l'on graisse un char), une « peau de dinde » (peau de daim), la maison en est infectée (pour infestée), tendre des entraves (pour des embuches), un office assidu (pour fréquenté ; on dit : fréquenter un office). J'ai entendu, au cours d'un examen, conter la parabole du bon Samaritain de la façon suivante : « Un prêtre passa et ne le regarda pas ; un Jésuite passa et ne le regarda pas non plus ». Lévite et Jésuite étaient, semble-t-il, deux mots aussi peu compris l'un que l'autre.

L'enfant use encore de mots qui ne sont point ceux des dictionnaires pour obéir à une logique instinctive. L'analogie lui fera dire « peindue » pour « peinte », « prendu » pour pris, « éteindu » pour « éteint » ; il construira « chapeautier » sur « épicier » et « se défatiguer » sur « se fatiguer ». La réflexion de Max Müller n'est pas dépourvue de sens, qui disait : « Ce sont les enfants qui épurent les langues ; ils ont éliminé peu à peu un grand nombre de formes irrégulières ». Mais comme nous ne pouvons point de sitôt livrer les langues à leur logique pittoresque, force nous est de les corriger, de substituer à ces formes des expressions plus authentiques.

Des mots de sens à peu près semblable sont pris parfois les uns pour les autres. Il n'y a guère de synonymes, de mots qui puissent indifféremment se substituer mutuellement. Il est utile de veiller à ce que les élèves se gardent des équivalences fausses des noms, des verbes et surtout des adjectifs. Ils usent volontiers d'épithètes déplorablement générales : grand, petit ; bon, mauvais ; beau, vilain ; des verbes imprécis, à large compréhension : être, faire, mettre, etc., qui ne rendent pas la caractéristique de l'action. Chaque représentation devrait correspondre à un mot propre qui ne s'applique qu'à elle ; de telles expressions sont claires, nettes et prêtent au style une incontestable valeur suggestive. Nous ne pou-

vons exiger de nos écoliers une impossible puissance d'évocation verbale. Mais la paresse, la peur de l'effort leur fait choisir trop souvent la première forme venue. On dira : l'oiseau *est* dans le nid, pour *niche ;* la lessive *est* au galetas, pour la lessive *sèche ;* le corbeau *est* en l'air, pour *vole ;* le petit *est* au lit, pour *est couché.*

Il faut donc exiger que l'on précise sa pensée et son expression. Dans les cours supérieurs surtout, la mollesse doit être impitoyablement réprimée ; que l'élève cherche une meilleure tournure de ce qu'il vient de dire, que ses camarades soient appelés au besoin à produire une expression plus nette, plus frappante de l'idée que le premier vient d'émettre.

Les exercices sur les synonymes peuvent avoir du bon ; il faut cependant éviter que les écoliers s'imaginent que ces vocables peuvent être employés indifféremment les uns pour les autres. Il est nécessaire que l'on prenne garde à la nuance de sens qui les différencie.

Ces conseils n'ont rien de magique ni rien de bien neuf. Pratiqués avec un zèle minutieux et persévérant, unis à des exercices intelligents et méthodiques de vocabulaire, de lecture, de composition, ils ne peuvent manquer de porter à la longue de bons fruits.

III

L'émission des sons et leur articulation dépend de la conformation normale des organes de la parole. Il y a donc des conditions physiologiques du langage ; les organes doivent être formés et exercés dans leurs multiples combinaisons pour une action commune. De la constitution des organes et de leur éducation dépend en partie la facilité du parler et surtout la bonne prononciation. Un enseignement complet de la langue ne doit pas négliger cette physiologie de la parole. Les organes doivent être assouplis de façon à surmonter toutes les difficultés qui se rencontrent dans le maniement de la langue maternelle.

Les défauts de prononciation se ramènent à trois groupes essentiels : 1° ceux qui proviennent d'une conformation vi-

cieuse des organes de la parole, comme le nasillement, le langage inarticulé; 2° ceux qui sont provoqués par des troubles nerveux, le bégaiement, le bredouillement, le balbutiement; 3° ceux qui ont pour origine une imitation volontaire ou involontaire du mauvais parler, la nonchalance, la paresse ou la vivacité excessive, qui sont en somme le résultat d'une mauvaise habitude. Les deux premiers groupes relèvent du médecin; le dernier, de l'éducation de la volonté.

On donne le nom de *blésité* à la substitution d'une consonne par une autre (généralement d'une consonne dure par une consonne faible), ou à la prononciation vicieuse de telle ou telle lettre. On peut ajouter à ces blésités la trop fréquente suppression d'une voyelle, *e* ou *eu*, ou de lettres finales: *p'tit homme, encr'noir, déj'ner, avé vous, com'i faut, s'i vous plaît, i'm'ennuie, etc.* Mais le plus répandu des défauts d'articulation est la mollesse, le laisser aller, le manque de force, de netteté, de pureté dans l'émission des sons. Le *a* devient un *â;* le *u* devient *i;* chaise devient *chése;* le *on* est prononcé *an*. De tels défauts sont trop souvent tenus pour quantité négligeable. Et cependant l'un des principaux soucis du professeur de langue étrangère est de former le gosier et l'oreille de son élève à l'exacte prononciation de l'allemand ou de l'anglais. La langue maternelle serait-elle prétéritée ou lui devrait-on moins d'égards? Elle est un bien national dont il ne faut pas mésuser, auquel il ne faut pas faire tort par une coupable négligence. Le bon parler du reste exige une discipline, un effort, une surveillance, une domination de soi-même qui ajoute sa part à l'éducation totale, faite précisément du soin des petits détails.

Il faut bien prononcer, dit-on, et l'élève doit acquérir une bonne prononciation. Mais sur quel exemplaire se modèlera-t-on pour donner cette bonne prononciation? Qu'on suive l'usage, s'écrient les méthodologistes et les philologues! Mais quel usage? Car il y a mille usages divers en France, sans parler de la Belgique et de la Suisse. Celui de Paris? Mais à Paris tout le monde ne prononce pas bien. Celui des lettrés, de l'Académie? A supposer que tous les académiciens prononcent bien, tous ne prononcent pas également. Lequel d'entre eux suivrons-nous? Puis, n'aurait-on pas beau jeu pour accuser les instituteurs de pédantisme, d'intolérable affectation,

s'ils s'avisaient quelque jour d'introduire dans nos écoles de villages suisses la pure prononciation du Boulevard des Italiens. Nous nous en tiendrons donc à une règle pratique bien simple, qui ne dépaysera pas les enfants de leur propre milieu, et qui est cependant bien suffisante pour nos classes : nous adopterons la prononciation des gens cultivés de notre région.

Nous avons, en effet, d'autres besognes plus pressantes à fournir que de raffiner sur des nuances subtiles de langage, — qui sont de veiller d'abord à l'émission pure et nette des sons, des *a*, qui soient des *a* et non des *à*, les *in* des *in* et non des *ain* ; ensuite, à l'articulation distincte des consonnes, que les *p* soient des *p* et non des *b*, les *s* des *s* et non des *z*.

Il y a une science de l'exacte prononciation qui étudie l'articulation, la hauteur, l'intensité et la durée des sons d'une langue. C'est la phonétique. Elle prescrit des règles non seulement pour l'authentique émission des sons, mais aussi pour la correction des prononciations défectueuses. Elle aide à découvrir les causes de ces défectuosités et à y remédier. Il serait fort désirable que l'on enseignât dans les écoles normales les éléments de la phonétique et surtout les applications pédagogiques qu'on en peut tirer, et pour soi et pour les autres. Cette science y serait bien mieux à sa place que nombre d'autres savoirs moins utiles auxquels les programmes concèdent de belles heures.

La condition essentielle pour que les élèves prononcent bien, c'est que le maître lui-même prononce bien. Mais l'instituteur, qui est du pays, n'est pas exempt de la contagion ; il ne songe pas à guérir dans les autres un mal dont il est atteint lui-même, dont il ne souffre pas, qu'il ignore ou qu'il aime. Il faut donc faire la part de l'accent, sinon du feu. Mais il y a une mesure ; si l'on peut tolérer qu'il traîne sur certaines voyelles, qu'il en chante d'autres, il n'en est plus de même lorsqu'il estropie les mots, viole des règles parfaitement établies, qu'il doit enseigner, partant observer. Ici encore l'école normale a une tâche importante à remplir, à laquelle elle ne peut se dérober. Elle devrait donner la liste des vocables ou des sons que la région s'obstine à déformer, imposer résolument des exercices, quotidiens au besoin, de prononciation correcte. C'est un régime à suivre qui à la longue produirait

quand même ses fruits, s'il était ponctuellement suivi et prolongé hors de l'école normale. J'ai pu constater en effet maintes fois que des enfants sortant de familles où l'on parlait assez mal prononçaient sensiblement mieux que leur entourage après un séjour prolongé dans la classe d'un maître qui prononçait bien. C'est donc l'oreille qu'il importe de former et le gosier. Car on ne corrige pas les défauts de prononciation par la pure audition ; il faut exercer les muscles et les organes de la parole. La lecture, la récitation nous en offrent de multiples occasions. La bonne prononciation ne s'acquiert pas en un jour. Aussi ne devons-nous point nous rebuter de nos insuccès apparents. Nous avons à lutter contre l'entraînement du milieu, contre l'insouciance des élèves. Le langage est une habitude ; or la constitution d'une habitude exige effort, patience et longueur de temps.

IV

Il nous reste à dire un mot des expressions et des tournures fautives, que l'élève emploie par négligence, par étourderie, par paresse. Ce sont les mots impropres, les locutions vicieuses que nous avons corrigés une fois ou deux déjà, que que l'élève répète encore. On lui fera redire correctement sa phrase, sans s'irriter, sans s'étonner, sans agrémenter ses exigences d'un inutile discours sur l'application et la réflexion. S'il faut un long temps pour créer une habitude, il en faut un plus long encore pour remplacer une habitude par une autre ; et puis nous ne sommes pas toujours auprès de l'enfant pour l'obliger à se reprendre. La famille, les camarades, les voisins parlent ainsi. Comment l'écolier ne serait-il pas à chaque instant emporté par l'exemple et la routine ?

Le souvenir auditif est lié intimement au souvenir d'articulation. En écoutant un discours, nous le reproduisons. Ce phénomène psychologique est surtout sensible chez les enfants et les gens peu cultivés : ils ne comprennent ce qu'ils lisent qu'en l'articulant à mi-voix. Ces deux espèces d'images sont si étroitement unies que, si la mémoire articulaire disparaît, la mémoire auditive disparaît aussi ; il y a surdité psychique. L'individu qui en est affecté entend les bruits et le son de la

voix ; il n'entend plus les paroles et ne les comprend plus. Nous trouvons dans ce phénomène un enseignement précieux. Il ne faut jamais faire répéter une faute ; par contre, il ne suffit pas de faire entendre aux élèves la prononciation exacte, la locution authentique, le terme propre ; il faut le leur faire articuler ; il faut que l'élève fautif le répète plusieurs fois, et toute la classe collectivement. Ces exercices forment à la fois le gosier et l'oreille ; et, seuls, ils sont capables de constituer une habitude nouvelle. Confier à la mémoire des morceaux simples, bien compris et d'excellente langue, les réciter individuellement et en chœur, voilà encore un exercice trop négligé. Des expériences opérées dans des laboratoires de psychologie et dans des classes ont démontré péremptoirement l'influence heureuse de la mémorisation littéraire intelligente sur le langage oral et écrit. Les expressions, le choix des termes, les tournures des phrases se sont trouvés sensiblement meilleurs dans les écoles où ces exercices avaient été pratiqués que dans les classes témoins où l'on avait continué l'enseignement ordinaire. Peut-être, par réaction contre l'abus de la récitation machinale, a-t-on trop médit de la mémoire et l'a-t-on injustement négligée.

Comment corriger l'élève qui a commis quelque faute qu'il aurait pu éviter ? On doit tout d'abord attendre qu'il ait fini sa phrase et même son récit. Il est impoli de l'interrompre. Une intervention brusque l'interloque et l'embrouille. Il se serait peut-être repris et corrigé de lui-même. Nous l'en avons empêché. S'il s'est empêtré dans une période malheureuse, il suffit parfois de lui dire : « Répète cela en parlant mieux ! Comment exprimeras-tu plus clairement la même pensée ? » pour que, ayant les mots et l'idée à sa disposition, il produise une phrase passable, sinon élégante. Quelques instituteurs rompus aux difficultés de leur profession et connaissant parfaitement les locutions fautives de nos écoliers, — puisque l'on ne peut tout reprendre à la fois, — devraient bien essayer d'établir une échelle de corrections pour les cours successifs.

La correction d'une défectuosité verbale quelconque ne peut se pratiquer aux dépens des leçons, de n'importe quelle leçon. Si l'on peut en deux mots faire trouver et dire la forme appropriée, qu'on le fasse immédiatement. Cette brève inter-

ruption ne coupe pas la marche de l'enseignement. Si l'explication nécessite une certaine ampleur, il faut la remettre à plus tard, à la fin de notre développement, — à moins cependant qu'elle ne se fonde avec notre sujet même. Nous remarquons que nos élèves ont mal compris la phrase concernant notre prédicateur : « Il semait la parole de Dieu ». Le rappel de la parabole du semeur de la parole de Dieu avec le semeur de blé ne coupe la leçon qu'en apparence. En réalité, nous avons mis en lumière un caractère essentiel de la vie de notre héros. La correction est venue de l'intérieur même de la leçon. En expliquant avec soin cette expression, nous avons écarté un obstacle de l'intelligence de notre enseignement. Mais si, dans une leçon de grammaire sur les participes passés des verbes intransitifs, je cite le vers de Thomas :

C'est à l'ombre des bois que tous les arts sont nés,

si j'explique ce que c'est que l'ombre des bois et comment les arts y ont pu naître, l'élève ne saura plus ce qu'il doit retenir, de la naissance des arts à l'ombre des bois ou du participe passé des verbes intransitifs. Toute leçon doit se développer d'un trait, sans digression ni parenthèse inutiles, vers le but qui lui a été assigné. Si quelque explication nous paraît nécessaire, qui ne fasse pas corps avec elle et que cependant nous ne pouvons laisser passer, il faut la remettre à la fin de notre exposé. Nous rappellerons alors la faute et nous y apporterons remède.

Quoi qu'il en soit, les mesures préventives valent mieux que les corrections, une fois la faute commise. Que nos enfants nous répondent tout d'abord en phrases complètes. Dans les classes inférieures, on se soucie de cette règle des vieux pédagogues. On la néglige dans les classes supérieures. Elle paraît entachée de pédantisme. Quand l'enfant apprendra-t-il donc à faire des phrases complètes, si ce n'est tout d'abord dans ses réponses? Cette salutaire habitude lui permettra de parler et d'écrire avec aisance et facilité; l'embarras et la gaucherie disparaîtront. Le langage et la composition retireront de ce procédé si simple et quotidien un avantage que je ne comprends pas que l'on ne veuille pas voir. A quoi servent donc les excellentes théories de l'école normale sur l'efficacité des petits efforts incessamment renouvelés?

Les enfants seront aussi tenus à l'occasion de fournir un développement continu, qui exige plusieurs propositions, un certain discours clair, aisé, cohérent. La pratique de la parole fera disparaître bien des incorrections qui étaient dues à la timidité, à l'inexpérience, au manque d'exercice. Si nos corrections intempestives nuisent au parler continu et libre, le remède est pire que le mal. Ce parler devra être surveillé, naturellement, et discipliné. Si le langage est une habitude, il ne peut s'acquérir que par l'exercice, un exercice attentif et constant. C'est en forgeant qu'on devient forgeron. L'apprenti forgeron forge bien un peu de travers; mais si, de crainte de frapper des coups malhabiles et de gâcher du fer, il se contentait de regarder son maître travailler et d'écouter ses préceptes théoriques, il risquerait fort de ne jamais savoir son métier. De même, c'est en parlant que l'on apprend à parler, au risque de bévues et de fautes.

Il est au reste deux sortes de tâches scolaires où la correction peut s'effectuer avec moins d'inconvénients que dans le langage oral, où elle est de mise ; c'est la composition et la lecture. Dans le parler, l'expression passe et s'éteint avec le son ; dans l'écriture, elle demeure et peut servir de thème à nos observations sur la langue de nos écoliers.

L'idéal serait que toutes les expressions exactes, propres, que toutes les locutions de bon aloi fussent communiquées dans l'enseignement positif de la grammaire et du vocabulaire et que les élèves en usassent sans qu'il fût nécessaire d'intervenir plus tard. Cet idéal est impossible à atteindre pleinement. Il faut y tendre toujours, en approcher le plus possible au prix d'efforts et de soins journaliers, sans nous étonner cependant si nous n'aboutissons pas à la perfection, laquelle, comme chacun sait, n'est pas de ce monde.

E. Dévaud,
professeur de pédagogie à l'Université de Fribourg.