

# De l'enseignement de la composition française

Autor(en): **Cart, Jean**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **3 (1912)**

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-109405>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

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

## De l'enseignement de la composition française<sup>1</sup>.

---

Il serait bien illusoire, en pédagogie plus qu'ailleurs, de chercher un sujet qui n'eût été traité maintes fois. Quand votre comité m'a fait l'honneur de me demander une conférence sur l'enseignement de la composition française, je savais pertinemment que la question n'était point nouvelle, qu'elle avait fait l'objet d'une foule d'études, de rapports, de traités et qu'en somme je n'aurais rien à dire qui n'eût déjà été dit. J'ai accepté néanmoins, car je crois qu'il résulte toujours quelque avantage de discuter entre professionnels des questions techniques et qu'on ne saurait, sans profit pour nos écoles, parler toute une heure de composition française entre hommes capables d'activité d'esprit et de liberté critique.

Depuis, il est vrai, la même question a été présentée avec autorité dans une conférence universitaire par M. le professeur Dubois, de Genève, et au Congrès pédagogique romand de St-Imier par M. Juncker, inspecteur secondaire à Delémont<sup>2</sup>. Si bien que je dois m'excuser en commençant, mesdames et messieurs, d'arriver bien tard, moi indigne, après de tels devanciers. Je suis d'ailleurs en désaccord d'idées avec ceux-ci ou plutôt je n'admets pas la conception fondamentale qu'ils se font de la composition française. Je me flatte ainsi de ne pas vous laisser tout à fait indifférents et d'exciter, sinon votre intérêt, du moins votre curiosité.

<sup>1</sup> Conférence prononcée devant l'assemblée de la *Société neuchâteloise des membres des corps enseignants secondaire, professionnel et supérieur*, le 1<sup>er</sup> octobre 1910.

<sup>2</sup> Cf. *Les leçons de français dans l'enseignement secondaire*, Saint-Blaise, Foyer solidariste, 1911, et les *Rapports du XVIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Saint-Imier, imprimerie J. Bischofberger.

Il y a une manière traditionnelle de comprendre la composition française : c'est de la considérer comme un exercice d'art, une œuvre de création personnelle, capable de dégager l'originalité de l'élève et de faire saillir son individualité. Ainsi envisagée, la composition a sa valeur propre, indépendante ; chaque copie peut être jugée pour elle-même, sans souci de celles qui l'ont précédée ou de celles qui la suivront. Le point de vue esthétique domine tous les autres ou plutôt il n'y en a pas d'autres : tous s'y ramènent exclusivement.

De cette conception primitive, découlent diverses conséquences qu'il faut examiner.

La première concerne le *choix des sujets*. Lesquels seront préférables ? Sans doute, les moins communs, les plus rares, ceux qui fourniront à l'élève le plus d'observations pittoresques ou de traits piquants. Ils varieront du reste avec le goût du professeur, plus ou moins romantique ou réaliste. En tout cas, ils devront être matière d'art et donner la plus large prise à l'imagination et au sentiment. J'entends bien que tout peut être matière d'art pour qui sait s'y prendre, mais encore faut-il tenir compte de la faiblesse de l'élève, lequel croit que l'art se sépare de la vie et que l'art ne commence qu'où cesse l'observation précise et vraie de la réalité médiocre. De là une tendance à « embellir », à idéaliser ou à dramatiser qui diminue la sincérité et qui, bien souvent, a une fâcheuse répercussion sur le caractère même de l'enfant. Que de fois je l'ai observée, cette peur du vrai, cette défiance de sa propre observation, cette substitution de l'expression ou de l'image convenues et fausses à l'expression ou à l'image naturelles et vraies ! Demandez à l'élève s'il a vu ce qu'il décrit, ce qu'il raconte, s'il peut prouver ce qu'il avance, il ouvrira de grands yeux étonnés, car n'est-il pas entendu que la vérité et la composition sont deux choses différentes qui n'ont ensemble que de lointains rapports ? C'est bien là le mensonge de l'art, qui peut nous charmer dans les créations de l'artiste, mais qui nous choque dans celles de l'écolier.

Une deuxième conséquence de cette conception esthétique de la composition a trait à la préparation des sujets. Puisque le but est d'assurer le libre développement de la personnalité de l'enfant, toute indication que vous lui donnerez, toute étude que vous ferez avec lui des idées enfermées dans la ma-

tière, toute préparation, en un mot, du sujet sera non seulement superflue et vaine, mais nuisible et dangereuse. Les exercices de composition, dit M. Juncker dans une de ses conclusions, « ne souffrent ni plan donné *a priori* [laissons pour le moment cette question du plan], ni préparation d'aucune sorte ». L'élève, encore ici, s'occupera beaucoup moins d'exprimer des idées justes, conformes à la vérité de son observation ou de sa réflexion, que de ne pas dire les mêmes choses que ses camarades. Il cherchera l'originalité dans l'étrange ou le bizarre, dans le paradoxe et la fantaisie débridée. Les malins arriveront à donner le change; les simples (je ne mets dans ce mot aucune intention malveillante), c'est-à-dire les quatre-vingt-dix centièmes, tomberont dans la platitude et la niaiserie.

Je crois bien trouver là la véritable raison de tant de travaux médiocres ou insignifiants. Les élèves écrivent sans préparation. Au moment de prendre la plume, ils n'ont aucune idée de ce qu'ils diront et se jettent à corps perdu dans le maquis de leurs pensées incohérentes. Trouvent-ils dans leur mémoire quelque joli souvenir d'une lecture se rapportant à leur sujet, ils n'osent l'employer, car ils entendent déjà leur maître dire avec sévérité : « Où avez-vous déniché cela ? » Ils aimeraient à prendre à leur compte telle ou telle pensée que leur a soufflée un père, une mère, un frère aîné, mais ils y renoncent, de crainte du fameux : « Qui vous a aidé dans votre travail ? » Ou bien ils enchâssent dans leur composition des phrases, des paragraphes entiers qu'ils ont copiés dans les livres et, le moment venu d'avouer ce plagiat, ils mentent effrontément, ils soutiennent qu'ils ont tout inventé, tout pris à leur propre fonds, qu'ils ne doivent rien à personne. Ainsi il y a double mal ; le mensonge d'abord (vous voyez que nous n'en sortons pas) et cette opinion qu'il y a un déshonneur à avouer que nous avons reçu quelque chose d'autrui, cette opinion absurde que nous pouvons, à 13, à 15 ou à 18 ans, avoir des idées qui ne soient qu'à nous, que personne n'ait jamais pensées avant nous.

Remarquez encore que cette absence de préparation voue les élèves à la médiocrité, à la platitude des idées. Que voulez-vous qu'ils trouvent par eux-mêmes sur un sujet qui presque toujours les dépasse ? Ont-ils donc tant de choses dans l'es-

prit? Et ces choses, ne savons-nous pas assez combien elles sont mal liées, disposées en compartiments sans communication possible?

Le zèle et l'application des bons élèves sont ainsi rejetés sur la forme seule, sur le style. Et ils arrivent quelquefois à exprimer élégamment des pauvretés.

Ce sont ces pauvretés que le maître doit corriger. Sur quoi va-t-il porter son attention? Ce ne peut être beaucoup sur les idées, puisqu'il ne pourrait le faire sans entreprendre sur l'individualité même de ses élèves. Il se contentera de les qualifier de banales ou d'originales. Il lui restera la forme, le style. Et ce sont ces critiques qui absorberont le plus clair de son temps. Malheureusement, ce sont les plus ingrates et celles qu'il faut sans cesse renouveler, parce que le style, comme je le crois, ne s'enseigne pas ou bien ne s'enseigne qu'à ceux qui ont reçu du ciel une vertu secrète.

\* \* \*

Peut-être cet examen de la méthode en cours dans la plupart de nos écoles paraîtra-t-il sévère? Cependant ceux qui ont enseigné la composition, ou qui ont assisté aux laborieux efforts des élèves pour atteindre à un maigre résultat, avoueront que j'ai à peine exagéré. Il y a une chose dont je n'ai pas tenu compte et qui apporte aux maux que je signale d'heureux tempéraments : c'est le travail du maître, son dévouement et son sens pédagogique, qui lui font surmonter ou tourner les obstacles. Mais l'énorme somme d'efforts que tout cela représente pourrait s'employer, à mon sens, d'une manière beaucoup plus fructueuse. J'espère le montrer tout à l'heure.

Auparavant, je tiens à reconnaître à la méthode que je combats un grand avantage : elle donne à l'élève, mais seulement à celui qui a des tendances artistiques, une haute idée de son œuvre. Il a conscience de faire une œuvre d'art et, s'il réussit, il n'a pas besoin d'autre encouragement.

Mais, je vous prie, à combien d'élèves la méthode convient-elle? Combien, parmi les jeunes gens qui remplissent nos classes, deviendront écrivains ou artistes? Un sur mille, un sur dix mille peut-être. Sera-ce pour ce seul oiseau rare que nous devons enseigner la composition? Nous avons été trop

influencés par les exemples de la littérature. Nous avons cru que nous pouvions former des écrivains, enseigner l'art d'écrire. Nous avons voulu être les Flauberts de beaucoup de Maupassants. Il nous faut revenir à des vues plus modestes, et approprier notre enseignement à nos élèves.

Pour cela, demandons-nous d'abord quel est le but que nous devons nous proposer. Que doit être la composition française dans nos écoles secondaires ? Elle doit apprendre à l'élève à faire un bon usage de ses sens, c'est-à-dire à bien voir, entendre, sentir, etc. ; un bon usage de sa raison, c'est-à-dire à bien penser, et, subsidiairement, à bien exprimer ce qu'il a observé, pensé et senti. C'est à peu près la définition de Buffon : « à la fois bien penser, bien sentir et bien rendre. » Comme quoi le *Discours sur le style* n'est qu'assez peu un traité d'esthétique littéraire. La composition, dirai-je encore, en abaissant jusqu'au niveau de nos élèves les termes dont je me sers, est une œuvre de science et non pas une œuvre d'art. Elle est œuvre d'acquisition et non œuvre de création ; chaque épreuve nouvelle doit marquer un progrès de la pensée, de l'expérience interne ou externe, une somme plus grande de savoir plutôt qu'une facilité plus grande d'invention et d'élocution.

Est-ce à dire que nous fassions fi des qualités purement artistiques ? Point du tout. Nous serons heureux chaque fois que nous les rencontrerons, nous les signalerons pour y applaudir. Mais elles ne seront point l'étalon d'après lequel nous jugerons ou classerons les copies. Nous ne les considérerons point comme nécessaires, mais comme secondaires. L'essentiel sera à nos yeux la formation du sens de la vérité, du sens de la justice. Le sens littéraire deviendra ce qu'il pourra. Tout ce que nous réclamerons de l'élève, c'est qu'il expose ses idées avec ordre et clarté et qu'il emploie l'expression propre.

Voilà le but. Par quel moyen l'atteindra-t-on ? Il y a, me semble-t-il, mesdames et messieurs, quelques précautions préliminaires à prendre. Il importe que l'élève ait conscience de ce que nous voulons de lui. Je pourrais dire ceci de tous les enseignements. Quels services nous rendrions à nos élèves si, avant d'aborder un nouveau sujet d'études, nous leur en faisons comprendre l'intérêt, si nous le relient à d'autres déjà parcourus ou à parcourir ! C'est l'esprit d'ordre, de mé-

thode que nous leur inculquerions, c'est-à-dire ce qui les aiderait le plus dans la vie.

Je dis donc à mes élèves que la composition doit leur apprendre à observer, à juger, à raisonner. Ils me laissent dire, mais ils pensent à part eux : « Nous savons déjà tout cela. » Je m'entends alors avec l'un d'eux que je fais sortir de la salle et qui devra rentrer en faisant et disant certaines choses réglées d'avance. Je m'arrange pour que tous ses camarades le regardent dès la porte, puis je leur dis, la petite comédie achevée : « Ecrivez ce que vous avez observé ! » C'est l'affaire de dix minutes. Vous devinez le résultat. Il n'y a pas deux travaux qui soient conformes à la réalité. Et les erreurs sont extrêmement curieuses et souvent comiques. Source de grand intérêt ! L'un a vu plus de choses qu'il ne s'en est passé, un autre beaucoup moins. Un troisième a vu assez juste, mais n'a rien entendu. Un quatrième n'a rien vu et rien entendu. Cette première épreuve ébranle un peu la confiance que ces jeunes gens ont en leur faculté d'observation.

J'en propose une seconde. Je fais dessiner de mémoire ou décrire oralement quelque objet très simple et très connu : la fontaine du collège, le clocher de l'église... Et j'amène les  $\frac{9}{10}$  des élèves à reconnaître (à leur grand étonnement), qu'ils ont passé à côté des centaines de fois sans les voir. Ils ne pensent plus qu'ils savent observer. Je leur montre alors qu'une éducation des sens est nécessaire, qu'il faut apprendre à voir, à entendre, à goûter, à sentir. Je leur montre, par des citations, les grands artistes et les grands savants, un Molière, un Victor Hugo, un Pasteur, un J.-H. Fabre, supérieurs par cela même, et, dans chaque métier, la palme revenant presque toujours au plus observateur.

Leçon de morale, direz-vous ! Je vous l'accorde, à condition que vous m'accordiez aussi qu'elle ne sera pas sans utilité pour la composition. Je vous assure en outre qu'elle ne manquera ni d'intérêt ni d'agrément.

Reste à faire toucher du doigt à l'élève ses fautes de jugement, de raisonnement. Rien de plus facile. Vous imaginerez sans peine de petits exercices empruntés à la vie du collège, dans lesquels vous montrerez le jugement de tel ou tel mis en défaut par un examen superficiel des faits, par la partialité du sentiment, par l'étourderie pure et simple. Là encore, l'élève

comprendra qu'il doit se défier de lui-même. Il comprendra que les fautes qu'il commet sont des défaillances de la volonté, « sous sa forme la plus haute, la plus délicate, l'attention » (Payot). Il comprendra que les exercices de composition française ne sont pas bons à quelques-uns seulement, à ceux qui ont des visées littéraires, mais à tous, puisque tous ont à faire l'éducation de leur volonté et que la valeur des hommes se mesure à la force de leur volonté.

\* \* \*

Les élèves ont devant les yeux le but à atteindre. Ne le leur laissons pas perdre de vue. Et d'abord, choisissons avec soin les sujets. Ne faire parler les élèves que des choses qu'ils savent, ne leur faire discuter que les questions qu'ils dominent, traiter que des questions limitées dont toutes les données soient exactement déterminées et puissent être réunies par l'observation directe et personnelle, voilà une règle formulée à peu près en ces termes par M. Lanson et que nous devons observer, je crois, de la façon la plus absolue.

Nous n'aurons plus dès lors à nous demander quelle forme de composition vaut le mieux, s'il convient de préférer la narration à la description ou à la dissertation. Tout sujet est bon, pourvu qu'il reste dans les bornes fixées par la règle que je viens d'énoncer. Nous prendrons seulement garde qu'il y ait progression dans la difficulté et la complexité de la matière. Ainsi à des descriptions, narrations, dissertations simples — décrire une gravure simple, un outil, un homme au travail ; raconter un petit événement scolaire, un fait de la rue, une leçon ; donner deux ou trois raisons de haïr le mensonge, d'aimer la propreté, de louer ou blâmer telle ou telle action, etc. — devront succéder des descriptions, narrations, dissertations de plus en plus compliquées. On arrivera, dans les classes supérieures, à décrire un peuple en liesse, un vaste paysage ; à raconter une scène à nombreux personnages ; à dissertar sur des questions de politique, d'économie sociale, d'éducation, de littérature, etc.



Le sujet donné, il s'agira de le préparer. C'est ici que je risque de vous étonner. Je tiens qu'une préparation du sujet est indispensable, essentielle, à tous les degrés de l'enseignement secondaire (il va de soi qu'il en serait de même et à plus forte raison à l'école primaire), et cette préparation ne peut qu'exceptionnellement être abandonnée à l'élève seul.

C'est d'abord hors de la classe qu'elle se fera. Donnez dans une leçon le sujet à vos élèves et huit jours pour y penser. Engagez chacun d'eux à le garder présent à son esprit : « qu'en allant et venant entre la maison et le collège, il songe à sa composition française (rien de meilleur pour apprendre à penser, à fixer une idée, malgré la distraction que la rue fournit), qu'avant de s'endormir il y réfléchisse. » (Gache) Qu'il fasse mieux, qu'il en discute avec ses parents, ses frères et sœurs, ses amis. Nous ne connaissons la valeur de nos idées que quand nous les avons exprimées. « Si on ne parlait pas, écrivait Doudan, on ne dirait jamais de sottises, mais on les garderait toutes en soi. On n'a pas plus tôt mal parlé, qu'on en est averti par la voix intérieure, mais cette voix ne se ferait pas entendre si l'on n'avait pas dit la sottise. »

Faut-il craindre que la famille se récuse et refuse sa collaboration? Je ne le crois pas, si l'enfant sait choisir son moment, si, par exemple, il présente son sujet de discussion à table, pendant un repas, alors que la conversation languit, si le sujet est pris dans la réalité vivante.

Mais peut-être la compétence fera défaut aux parents, aux frères et sœurs? Cela peut se produire. Mais, ou bien l'élève qui prépare son sujet manque aussi de la compétence nécessaire et alors la matière a été mal choisie; ou bien les efforts qu'il fera pour la mettre à la portée de ses auditeurs seront pour lui la meilleure préparation. Car il faut prévoir qu'on réclamera de lui des explications, des développements; qu'on saisira et qu'on lui signalera les points faibles de son exposé, de son argumentation.

Si, décidément, la situation de l'enfant est telle qu'il ne puisse attendre aucune aide de sa famille, je dis que c'est grand dommage, que la famille manque à son devoir; mais

je ne laisse pas pour cela l'abandonné à lui-même. Il a des camarades plus favorisés, qu'ils lui viennent en aide, ce ne sera que justice. L'entr'aide scolaire, qu'on a raison de condamner quand elle s'appelle « copiage », quand la paresse et la négligence la provoquent, me paraît tout à fait légitime et recommandable quand elle n'a d'autre but que le progrès des faibles, l'avancement des arriérés, l'émulation des apathiques.

Que l'élève lise aussi, pendant cette période d'incubation du sujet, ce qui peut de près ou de loin se rattacher à celui-ci. Le maître et les parents le guideront dans cette recherche ; il suffit parfois d'une page, de quelques lignes. En tout cas, on ne laissera pas l'enfant se perdre dans des lectures fastidieuses et inutiles. La bibliothèque de classe, partout où elle existe (existe-t-elle, hélas?) sera ici d'un grand secours.

\* \* \*

Dans la leçon suivante, chaque élève apporte le produit de ses recherches et de ses réflexions. L'un a plus, l'autre moins, tous ont quelque chose. Tous ont consulté le dictionnaire et ont noté un certain nombre de définitions précises, d'expressions techniques. Plusieurs y joignent des gravures, des photographies, des pièces de collections, etc. La leçon va consister, si j'ose m'exprimer ainsi, en un grand déballage. Le maître dirige les opérations, d'abord en ne permettant pas de s'écarter trop du sujet, puis en retenant les intrépides, en encourageant les timides, en imposant une méthode de recherche et d'exposition. La classe sera très animée, je vous assure.

Dans le degré inférieur, avec des sujets simples, le vocabulaire, la recherche du mot propre, exigera beaucoup de soin. Il ne faut pas que l'élève emploie un seul mot dont il ne connaisse le sens nettement. Et c'est un sujet toujours nouveau d'étonnement que de voir combien nos élèves ont peu de mots à leur service. Ces mots, il faut les leur apprendre, il faut leur montrer où et comment on les trouve, leur apprendre à consulter le dictionnaire, à interroger les gens de métier ; il faut, en un mot, éveiller en eux la curiosité du mot que la plupart n'ont aucunement. Ce qu'ils ont plutôt, c'est la *peur* du mot, la peur de l'expression provinciale, du barbarisme, ou, au

contraire, la peur du mot vrai, du mot juste, qui leur paraît recherché ou inexistant parce qu'on ne l'emploie pas dans leur famille. Tout cela est préjugé qu'il faut combattre. Apprenons à nos élèves à avoir le courage de leur pensée et la volonté de l'exprimer. Et si le mot pur, le mot français ne vient pas au premier appel, qu'ils emploient le mot de leur jargon, pourvu qu'ils fassent mieux une prochaine fois.

Avec les mots, les définitions, qui seules permettent de comprendre. « On ne saurait, dit M. Rudler, donner trop de place à la définition. « Il faut avoir de l'âme pour avoir du goût » ; « L'art ne fait que des vers, le cœur seul est poète » ; « Ah ! frappe-toi le cœur, c'est là qu'est le génie. » Il est clair que si l'élève ne commence pas par prendre une idée claire des mots âme, goût, cœur, art, génie, son devoir ne sera qu'un tissu de confusions et de sottises. Mais la définition ne doit pas être ce procédé sec, qui met une phrase, c'est-à-dire un groupe de mots, à la place d'un mot. Prise dans toute sa profondeur, elle est ce procédé que Pascal recommandait pour bien penser : la substitution de la définition au défini. Par définition, entendez non pas seulement ni surtout le sens intelligible, le sens abstrait, mais les images, les hommes avec leur visage et leur histoire, les objets, les faits, les réalités, en un mot toute la matière morale, politique, historique, sociale, grammaticale, etc., dont les mots ne sont que le signe ou l'enveloppe. » « Je ne connais pas, ajoute M. Rudler, de méthode plus décisive pour le développement de l'esprit et des sens <sup>1</sup>. »

\* \* \*

Les termes de la matière ainsi connus et définis, il pourra s'ouvrir ou plutôt se continuer entre le maître et les élèves un entretien, une discussion familière, où les idées justes, les pensées vraies seront mises en lumière, les erreurs redressées, les fautes corrigées, sans rien de raide ni de dogmatique. Sur les vérités de fait, pas d'hésitation possible. Sur les vérités d'opinion, le plus grand respect de la pensée d'autrui. Pourquoi le maître, qui est arrivé à telle ou telle opinion sur la vie

<sup>1</sup> Cf. *L'enseignement du français*, dans les conférences du Musée pédagogique, 1909, Paris, Imprimerie nationale.

et les hommes, par exemple, à vingt, à trente, à quarante ans, voudrait-il l'imposer à des jeunes gens de quatorze ou seize ans ? Tous, nous avons eu à cet âge des idées qui nous paraissent maintenant ridicules, absurdes. Ne nous moquons pas quand nous les rencontrons chez les autres.

De ces discussions, sortira-t-il un plan tout fait que les élèves n'auront plus qu'à suivre servilement ? Cela serait tout à fait contraire à nos intentions. Ce qui importe, dans l'éducation, c'est l'effort, et nous croyons que jusqu'ici, dans ce travail de recherche et de préparation, l'élève a fait beaucoup plus d'efforts et d'efforts utiles qu'il n'en fait en suivant la méthode ordinaire.

Maintenant, de même. Il se trouve en présence d'une foule d'idées, soulevées dans la discussion. Il les a comprises, il les a faites siennes, il a le droit de les employer toutes. Seulement il ne le fera pas, il ne faut pas qu'il le fasse. Pourquoi ? C'est que l'on s'est placé, dans la discussion, à des points de vue différents, opposés, souvent contradictoires. Son travail personnel consistera, et là nous verrons, si vous le voulez bien, un peu d'art, à faire un choix dans ses idées et à n'exprimer que celles qui concourent à une impression, à un effet général et unique. Je pense qu'au début l'élève pourra être aidé et conseillé. Plus tard, il sera livré à ses propres forces. Dans l'un et l'autre cas, la rédaction sera bien facilitée. Les idées se présenteront d'elles-mêmes, les mots accourront au premier appel. Devant sa table à écrire, l'élève entendra l'écho des entretiens de la classe et, s'il s'agit d'une dissertation où il faille soutenir un parti, il saura d'emblée quels arguments employer ou réfuter. Il sera dans la situation de l'orateur qui, avant d'y prendre part, a entendu un débat contradictoire. Je ne pense pas qu'il s'en trouve mal.

\*  
\* \* \*

J'ose croire, mesdames et messieurs, que les avantages pédagogiques d'une préparation aussi complète du sujet vous apparaissent clairement. Laissez-moi toutefois insister sur quelques-uns.

Celui-ci d'abord. Les élèves, au moment d'écrire, connaissent à fond leur sujet ; ils en aperçoivent la portée, les divers

éléments, les limites ; ils ont des idées et les mots pour les exprimer. Or, écoutez ce qu'écrivait Vinet dans un de ses rapports annuels du Gymnase de Bâle : « Rien ne gâte la main comme de travailler sur une substance inconnue avec un instrument qu'on ne connaît pas davantage. Manier des mots dont on ne connaît pas la juste valeur, c'est prendre, même sous le rapport de l'art, la plus fâcheuse des habitudes. L'ordre dans les idées, la netteté dans l'expression, la vivacité dans les images, sont au prix d'une vue claire des choses. » Cette vue claire des choses, je crois que nos élèves l'auront, après la préparation que j'ai indiquée.

Ils sauront en outre qu'une composition, comme toute autre œuvre humaine, ne s'improvise pas, qu'elle nécessite un effort de recherche, une consultation de sources, et nous ne les verrons plus, en des attitudes découragées ou exaltées, attendant devant une page blanche que l'inspiration fasse surgir de leur cerveau les idées tout armées. Peut-être appartient-il aux plus grands génies — et encore l'expression ne doit pas être prise à la lettre — de créer parfois quelque chose de rien. Personne n'en demandera tant — ni si peu — à nos écoliers.

A côté du profit intellectuel, il y a le profit moral. En dépit du mot de Dumas : « Les idées sont comme des clous ; plus on frappe dessus, plus on les enfonce », les élèves qui, dans la discussion, auront aperçu leurs idées contraires aux faits ou manifestement fausses, ne s'y entêteront pas et se garderont de les faire reparaître dans leur copie. Qu'arrive-t-il, au contraire, par la méthode traditionnelle ? L'élève, livré à lui-même, n'a vu que ses idées. Comme il est naturel, il s'est pris pour elles d'une affection passionnée, car, notez-le, il n'a pas subi de contradiction avant de les cristalliser, pour ainsi dire, avant de leur donner, par l'écriture, une forme raide et peu plastique. Aussi les critiques du maître ou celles des camarades viennent se briser contre son amour-propre chatouilleux.

...La pâle est au jasmin en blancheur comparable,  
La noire à faire peur une brune adorable...

De travailler en commun, les élèves prennent encore conscience de la solidarité qui les lie. Chacun apporte au fonds général tout ce qu'il peut et personne ne se décourage, car

personne n'est si dépourvu qu'il ne puisse donner son obole. Bien mieux : les forts entraînent les faibles, travaillent en leur présence, ce qui est d'un salutaire exemple. La nécessité et les bienfaits du travail collectif, du travail social, apparaissent à tous, tandis que l'égoïsme et l'orgueil naissent trop souvent du travail solitaire et indépendant.

\* \* \*

Il nous reste à voir ce que sera la correction des copies et selon quels principes l'on y procédera.

Avouons d'abord que, telle qu'elle se pratique généralement, elle donne peu de résultats. Toute la peine du maître s'y est employée presque inutilement. L'élève regarde le chiffre de la note, marque sa satisfaction ou son dépit, et jette à peine un coup d'œil distrait sur les observations marginales. Quelques zélés toutefois relisent leur travail et les critiques qu'il leur a values, mais celles-ci sont d'espèces si diverses, touchant tour à tour à la pensée, au vocabulaire, au style, à l'orthographe, etc., que leur mémoire n'en retient qu'une impression vague, qu'ils formulent ainsi : « Mon ami, tu as raté ta compo », ou, au contraire : « Tu as à peu près réussi ! » Surtout, ce qui les frappe, c'est que le simple hasard semble présider à cette réussite comme à cet échec. L'effort qu'ils ont fait n'y est pour rien. Comme dit Alceste : « Le temps ne fait rien à l'affaire. »

Eh bien ! je tiens que ce que nous avons considéré jusqu'ici comme l'essentiel n'est que l'accessoire. La correction dans la composition française est comme la punition dans l'éducation générale. On peut arriver à se passer de l'une et de l'autre, ou à peu près. Je vous jure que je ne recherche pas le paradoxe, mais je suis forcé de bousculer quelques préjugés. Le rôle du maître s'est borné longtemps et se borne encore souvent, dans l'enseignement secondaire surtout, à corriger des copies. C'est tout à fait comme si un maître d'état — menuisier, horloger ou mécanicien — se bornait à critiquer le travail de l'apprenti. Mais avant de dire qu'une planche est mal dressée ou mal rabotée, le menuisier apprend à son élève à manier la varlope et le rabot ; l'horloger, avant de critiquer une cage ou un barillet, apprend à son élève à manier la lime et l'archet. Quand le travail a été mal fait, le maître dit le plus souvent :

« Jetons cette pièce manquée et recommençons ou faisons autre chose. » Et c'est à force de limer des roues, de tourner des pivots, de raboter et d'assembler des planches que l'apprenti devient un ouvrier habile.

En composition, il en va de même. Au lieu de tant biffer, raturer, regratter, il vaudrait mieux, je crois, se contenter d'une appréciation sommaire, inclinée vers la bienveillance et, pour le reste, s'en remettre au temps et à l'exercice de corriger et de redresser.

A une condition toutefois, c'est que l'élève soit mis en garde contre ses principaux défauts, qu'on lui ouvre les yeux sur les défaillances de son attention et de sa volonté. Ainsi, par exemple, les élèves d'une classe me remettent leurs copies. Je les lis rapidement, chez moi, et je les fais suivre d'une appréciation générale, en quelques mots. Deux ou trois élèves ont mal écrit, négligé la ponctuation ou l'orthographe. Je leur donne le choix, ou de refaire le travail, ou de garder leur mauvaise note : ils ont toujours choisi la première alternative. Et si le second travail est soigné, je ne tiens aucun compte du premier.

Les autres copies sont déclarées « acceptables ». Comment allons-nous les corriger ? J'ai emprunté tout à l'heure une image aux ouvriers de l'industrie, je continue. Nous allons procéder par « parties brisées », c'est-à-dire qu'au lieu d'étudier simultanément une foule de choses au milieu desquelles l'esprit s'embarrasse, nous en étudierons une seule à la fois et toutes avec méthode et successivement.

Nous commencerons par le principal. En lisant quelques travaux, ou tous les travaux si la classe est peu nombreuse, nous nous demanderons : Les idées sont-elles justes, conformes à la réalité ? Ou, au contraire, violentent-elles les faits ? Sont-elles vérités indiscutables, scientifiquement prouvées, ou opinions personnelles, donc modifiables et plus ou moins faciles à réfuter ? Il a suffi au maître, pour corriger ces copies, de signaler par un trait dans la marge les idées fausses et, peut-être, par un point d'interrogation, les opinions erronées sur lesquelles il attire l'attention. Il ne relèvera aucune autre faute cette fois-ci, quoiqu'il en tienne compte dans l'appréciation générale et la note correspondante.

Mais une idée n'a de valeur qu'accompagnée de sa preuve

ou si, cette preuve, l'élève est capable de la fournir. Nous consacrerons une ou plusieurs leçons à vérifier cela. Point n'est besoin que ce soit sur les mêmes travaux ou sur le même sujet. Partout et toujours le procédé sera le même. Nous y reviendrons souvent, car l'incohérence est le défaut le plus général chez nos écoliers comme chez toutes les personnes qui dirigent mal leur pensée. Plus exactement, c'est leur pensée qui les dirige et les entraîne où ils ne voudraient pas aller. Nous touchons à un point capital de notre sujet. La composition, comme nous la comprenons, est beaucoup moins un apprentissage de l'art d'écrire que de l'art de penser. Ce qu'il faut donc corriger, puisque correction il y a, c'est bien moins la lettre que l'esprit. « Ce n'est pas le barbarisme ou le solécisme qui est grave dans votre thème, disait Bossuet au grand dauphin, c'est la paresse d'esprit, la négligence, l'incuriosité que la faute manifeste. » Trouvons donc, dans les copies, deux ou trois exemples d'incohérences, d'idées sans preuve ou, au contraire, quelques exemples de pensées qui s'enchaînent, qui forment une suite logique, notre leçon sera faite. Nos élèves verront d'emblée ce qui fait la faiblesse des unes et la force des autres. Et ces observations, concordant avec les besoins de leur esprit, nous ne craignons pas qu'elles leur échappent.

Il faut une suite logique entre deux pensées qui se suivent immédiatement. Mais il en faut une aussi entre les diverses parties, paragraphes, alinéas, chapitres, de l'œuvre tout entière. Autrement dit, il faut dans toute composition un ordre rationnel, un plan clairement et nettement conçu et j'ajouterai : visible non seulement par les yeux de l'esprit, mais par les yeux du corps. Nous allons consacrer telle ou telle leçon à cet agencement général ; nous allons nous demander si telle ou telle copie est un organisme vivant ou un amoncellement incohérent de choses inertes. Et d'abord, nous réclamerons de l'élève une claire division de son sujet en paragraphes. Nous voudrons, en règle générale, une certaine proportion entre ces paragraphes et que chacun d'eux puisse se résumer en une idée fondamentale. Vous trouverez peut-être dans ces exigences un peu de raideur, vous souhaiterez plus de libre fantaisie. Je crois cependant qu'elles sont pour nos élèves une bonne discipline et que la fantaisie, chez ceux



qui sont doués d'imagination, ne manquera pas de se faire jour, même dans ces cadres un peu rigides. Donc, nous procéderons comme pour l'écriture, l'orthographe ou la ponctuation défectueuses ; nous n'accepterons pas les travaux mal divisés, ceux qui manquent d'air et de lumière, où tout est confondu en un seul paragraphe et ceux où chaque phrase ou à peu près forme un alinéa. Si nous ne les acceptons pas, c'est encore une fois que ces défauts manifestent des défauts de l'attention, des défaillances de la volonté.

Mais nous ne nous en tiendrons pas à cet examen superficiel. Nous voudrions que les divisions matérielles en alinéas correspondent à des divisions rationnelles du sujet. L'élève devra pouvoir indiquer quelles sont les trois ou quatre grandes parties qu'il a vues dans le sujet et pourquoi il les a disposées de telle façon plutôt que de telle autre. Quelquefois, surtout dans les classes inférieures, un plan lui aura été imposé et il suffira de vérifier s'il l'a suivi. Mais plus souvent, aucun plan tout fait ne bridera sa liberté. Il y a une foule de plans pour traiter un sujet, nous le jugerons sur celui qu'il aura choisi.

Les corrections du maître se réduiront, ici encore, à peu de chose. Quelques signes conventionnels en marge suffiront, plus un ou deux mots d'explication par-ci par-là. Nous gagnerons ainsi beaucoup de temps et nous n'accepterons aucun reproche, car nous aurons conscience d'avoir fait — avec intelligence — tout notre devoir, d'être plus utiles à nos élèves qu'en couvrant leurs travaux de remarques. Du reste, le temps que nous aurons ainsi gagné, nous l'emploierons à préparer de nouveaux sujets.

Jusqu'ici, nos remarques ont porté exclusivement sur la pensée et sur l'ordre des idées. Nous n'aurons garde de négliger les questions de forme ou, si l'on veut, de langue. Mais nous nous rappellerons qu'elles n'ont d'importance, au point de vue de l'enseignement, qu'autant qu'elles contribuent à la clarté et à la précision de la pensée. Nous ne proscrirons nullement les qualités proprement littéraires du style, mais nous ne nous étonnerons pas de leur absence. Ainsi, nous pourrions signaler au passage la finesse, l'élégance, l'harmonie de la construction, la concision du tour, le pittoresque de l'image ; nous ne reprocherons pas à l'élève de n'avoir pas su y attein-

dre. Je crois que nous pourrions nous en tenir à ces deux choses : correction et clarté de la phrase et propriété de l'expression.

Mais allons-nous étudier ainsi, au point de vue de la forme, tout un travail ou plusieurs travaux intégralement? Ce serait bien fastidieux et peut-être sans portée pratique. Je pose ce principe : pour qu'une telle étude soit profitable, il faut que tous les élèves aient le texte sous les yeux. Cela n'est guère contesté quand il s'agit de l'explication d'un auteur. Pourquoi, alors, croyons-nous pouvoir intéresser une classe entière au texte d'une composition qu'elle a seulement entendu lire une fois? — Comment faire? Nous ne pouvons faire reproduire en nombreux exemplaires les travaux de nos élèves. Non, mais je pose un second principe : c'est qu'il est plus utile, plus intéressant, plus pédagogique en un mot d'étudier avec soin dix lignes que l'on voit que trois ou quatre pages plus rapidement et avec l'aide seule des oreilles. Dès lors, vous choisissez dans une copie un paragraphe, un court passage. Vous le corrigez soigneusement chez vous (pour être plus maître de votre pensée) et, dans la leçon, vous l'écrivez sous sa première forme au tableau noir ou bien vous le dictez à toute la classe. Et c'est là-dessus que portera votre leçon, qui ne durera pas nécessairement une heure, car il faut varier votre enseignement.

Mais, dira-t-on, tout le reste de la composition ne sera donc pas corrigé? Non, en effet, mais qu'importe? L'élève est averti. Cette peine que vous vous êtes donnée pour corriger dix lignes, il sait qu'il aurait dû se la donner pour améliorer tout son travail. Il sait que tous ses autres paragraphes donneraient lieu aux mêmes observations et qu'il est assez intelligent pour que vous n'ayez pas à lui répéter vingt fois la même chose. D'ailleurs, là encore, il faut respecter les lois de la mémoire. Vingt remarques et corrections s'oublient; une seule, bien mise en vedette, frappe l'esprit et surgit comme un avertissement au moment opportun. En somme, ce qu'il faut corriger et améliorer, ce n'est pas le travail présent, c'est le travail à venir, et par conséquent c'est dans l'esprit de l'élève qu'il faut inscrire vos remarques et non sur le papier.

Voilà pourquoi vous ne craignez pas de rétrécir encore le champ de votre observation, et dans ces dix lignes que vous

aurez choisies, d'étudier, par exemple, seulement l'emploi des verbes, ou des noms, ou des adjectifs (vous savez combien ceux qui ne savent pas écrire abusent des adjectifs), ou bien encore la formation syntaxique de la phrase, la clarté et la vivacité du tour, son mouvement correspondant plus ou moins avec le mouvement de la pensée.

Une question encore se pose, très importante. Comment intéresser, activement, tous les élèves à cette correction des travaux, tant de la pensée que de la forme ? La chose me paraît assez simple. La curiosité sera peut-être moins excitée par notre méthode que par celle que nous proposons d'abandonner ; mais l'intérêt véritable sera autrement puissant. Les élèves n'auront plus guère la surprise d'entendre des compositions méditées dans la solitude, ayant gardé toute leur saveur d'originalité. Mais ils entendront parler de choses auxquelles ils se seront déjà intéressés, qu'ils auront discutées, pour lesquelles ils se seront pris d'affection, peut-être de passion.

En outre, parce que les élèves auront une connaissance exacte et complète du sujet, ils feront eux-mêmes la critique. La méthode employée sera la méthode socratique, et le maître, encore ici, devra surtout diriger la discussion, atténuer les oppositions, régler les points litigieux, fournir les preuves et les explications qui échappent à des novices.

La classe ainsi sera vivante. Comme les choses qui ont la vie, elle manquera peut-être parfois d'une tenue irréprochable. Les élèves ne seront plus comme des bocaliers inertes soigneusement alignés sur un rayon, prêts à recevoir les flots d'éloquence (éloquence facile et vaine) du maître. Ils auront moins de correction. Ils voudront parler, discuter, réfuter, confondre. Parfois ils se jetteront dans la mêlée avec une fougue trop juvénile. Mais où est le mal ? Ce sera au contraire une excellente école de discipline morale et intellectuelle. Ils y apprendront peu à peu, à la longue et sous la pression du maître, à réprimer les excès de langage, à mesurer leurs critiques, à respecter les opinions adverses. Ils n'auront bientôt plus peur d'exprimer un avis personnel, de risquer une explication ; ils n'auront plus peur du son de leur voix et apprendront, en même temps qu'à écrire, à dire ce qu'ils pensent et sentent.

J'emploie depuis peu un autre moyen pour associer les

élèves au travail de correction. Je donne à quelques-uns d'entre eux, trois ou quatre, à examiner chacun le travail d'un camarade. Ils font cela à loisir, à la maison. J'indique à quel point de vue ils doivent se placer : celui-ci étudiera la valeur des idées, celui-là l'ordre et le plan, un troisième s'attachera spécialement à la construction des phrases ou à la propriété des termes. Et chacun doit rendre compte, dans la leçon suivante, des observations qu'il a faites. Je suis très satisfait des résultats obtenus, surtout dans les classes supérieures. Si vous voulez bien, Mesdames et Messieurs, essayer ce procédé, je vous serai reconnaissant de me dire ce que vous en pensez.

\* \* \*

J'ai à peu près fini. Je voudrais cependant avant de terminer, dissiper une crainte qui vous est venue en m'écoutant ou réfuter une objection dernière que vous pourriez m'opposer. Vous me dites : « Votre système est peut-être pratique ; il n'est pas plus déraisonnable qu'un autre et doit contribuer à la formation intellectuelle et morale des jeunes gens. Mais que faites-vous de l'éducation esthétique ? de la formation du goût ? Comment donnerez-vous à l'élève le sens délicat de la beauté ? »

Voici ce que je vous accorde : l'exercice de la composition française contribue à former ou à développer le goût, par l'effort intelligent qu'il exige de l'élève, par la réflexion que fait celui-ci sur ses idées et sur ses sentiments. Mais je ne crois pas que le sens de la beauté et plus spécialement le sens de la beauté littéraire puisse se transmettre du maître à l'élève. « La sensation du Beau, lit-on dans une lettre de Taine à M. Hatzfeld, comme toute sensation, est au-dessus de la discussion. C'est un fait que chacun peut chercher à formuler, voilà tout ; telles causes la produisent en moi, telles autres en vous ; si le même objet la produit en vous et en moi, c'est qu'en ce point nos deux esprits sont semblables. »

Je vois donc dans la composition française l'enseignement d'une méthode d'observation, d'une méthode de recherche et de travail, d'une méthode pour bien conduire sa raison, si vous voulez encore, une initiation à l'art de penser ; — et point du tout, ou très peu, un apprentissage de l'art d'écrire, qui con-

siste à donner une forme nouvelle à une vieille idée, à exprimer d'une façon toute personnelle ce que, avec tout le monde, l'on a pensé et senti.

La méthode, écrivait M. Faguet dans un article récent de la *Revue des Deux Mondes* sur la *Crise du français et l'enseignement littéraire à la Sorbonne*, « c'est ce qui est communicable, tandis que la finesse d'esprit ou la force d'esprit ne le sont pas ; c'est ce dont on peut munir les jeunes esprits et ce qui leur convient à tous et peut leur servir à tous, tandis que notre façon de sentir, ou n'est pas transmissible, ou n'est transmissible qu'à tel qui se trouve nous ressembler, ou ne serait qu'imitée et contrefaite. » Je vous avoue que je n'ai pas été peu content de trouver, il y a huit jours, une idée à laquelle je tiens, formulée par un si haut esprit, avec sa netteté coutumière.

L'objection subsiste, dites-vous. Comment former le goût des élèves, car ce doit être une des fins de l'enseignement littéraire ? Je réponds : par la lecture et l'explication des chefs-d'œuvre, par le contact et le commerce journalier avec ceux qui ont bien écrit. Tout ce que peut la composition française, c'est d'aider à les comprendre et à les aimer ; elle n'enseigne ni à les égaler, ni à en approcher.

JEAN CART.

---