

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 22 (1931)

Artikel: L'enseignement du français à l'école secondaire
Autor: Viatte, Auguste
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-111865>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 08.11.2024

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

L'enseignement du français à l'école secondaire¹.

*Conférence faite aux Cours de perfectionnement du Jura bernois
par M. Aug. Viatte, docteur ès lettres.*

Littérature et lecture.

Commençons par une généralité : la pédagogie est un art. Et l'art ne connaît point de certitudes. Une méthode vaut qu'on l'approuve si elle s'avère efficace : or rien ne varie plus que cette efficacité suivant les individus. Ce qui me réussira peut n'obtenir chez vous aucun succès. Ce qui séduira vos élèves fera bâiller les miens. Relativisme, souplesse : ne péchons jamais contre de telles vertus.

L'art a pourtant ses règles. Un écolier sénégalais ne réagira sans doute pas comme un écolier jurassien ; mais l'écolier de

¹ Depuis quelques années, la Direction de l'Instruction publique du canton de Berne met à la disposition de l'Inspectorat des écoles moyennes du Jura un modeste crédit qui lui permet d'organiser, à l'intention des maîtres de l'enseignement secondaire, des cours de perfectionnement, où ils peuvent renouveler leurs connaissances professionnelles et échanger leurs vues sur les problèmes qui se présentent dans le domaine pédagogique.

En 1929 et en 1930, ces cours visaient plus particulièrement à initier le corps enseignant secondaire aux nouveaux programmes introduits récemment à titre obligatoire.

L'enseignement de la langue maternelle, qui tient dans les préoccupations des hommes d'écoles une si grande place, ne pouvait manquer de retenir avant tout autre l'attention des maîtres secondaires jurassiens.

Aussi se réunirent-ils avec empressement, à l'appel de leur inspecteur, M. Lucien Lièvre, pour prendre connaissance des procédés et des méthodes d'enseignement éprouvés par deux de leurs collègues, MM. A. Viatte, docteur ès lettres, et F. Feignoux, directeur de l'École secondaire de Porrentruy. Dans leurs exposés captivants et lumineux, ces deux professeurs expérimentés surent rendre très vivante leur conception d'une méthodologie de l'enseignement du français dans les cadres du nouveau plan d'études officiel.

Nous donnons, dans les pages qui suivent, un bref résumé de la conférence de M. Viatte ; nous espérons publier l'an prochain le travail de M. Feignoux.

Porrentruy et celui de Lausanne offrent au maître une même matière à pétrir. Vous intéresserez par d'autres moyens que moi ; mais il y a certains procédés par lesquels nous n'y parviendrons ni l'un ni l'autre. Racine et Hugo manifestent différemment leur génie : mais le « classique » Pradon avorte comme le « romantique » Ponson du Terrail. Il ne faut pas avorter, voilà tout. Combien en avons-nous entendu, d'anciens bons élèves, qui, venus sur le tard à goûter notre grande littérature, maudissaient leurs haïssables initiateurs ! Ils n'avaient pas su deviner la beauté des fées déguisées. Les *vers dorés* leur étaient un pensum. Et les doléances du vieux François Villon éveillent un écho dans tous les temps :

En effet c'étaient de grand' bêtes
Que les régents du temps jadis :
Jamais je n'entre en Paradis
S'ils ne m'ont gâté ma jeunesse...

Régents *du temps jadis* seulement ? Qui l'oserait jurer ? Ces *grand' bêtes*, notre pédagogie essaiera tout au moins d'en réduire le nombre. Cherchons à plaire en instruisant. La jeunesse nous criblera toujours de ses brocards, — elle se le doit, ne sommes-nous pas l'autorité ? — mais ces brocards peuvent être sympathiques : ils n'excluent pas qu'on garde de nous un bon souvenir ; efforçons-nous-y ; et tâchons que nos élèves, plus tard, n'aient pas l'impression d'avoir perdu leur temps avec nous.

* * *

Vivre : ce mot nous fascine ; il inspire la plupart des mouvements contemporains. Éviter à nos cadets, les heures moroses, les leçons apprises à contre-cœur et débitées ensuite mécaniquement ; stimuler en eux le plaisir de la découverte, les amener à s'instruire comme par jeu : ce serait une utopie, si l'on méconnaissait la nécessité de l'effort ; mais il faut montrer en cet effort même une joie, faire comprendre pourquoi il s'impose, encourager les jeunes à l'accepter gaîment comme ils acceptent la discipline sportive. La lecture y contribuera. Sans elle, comment justifier l'enseignement de l'histoire littéraire ? A quoi riment ses listes de dates et de noms ? « Moi qui me voue au commerce, je n'ai pas besoin de savoir en quelle année naquit Corneille ; laissez-moi tranquille avec vos Crébillon et vos

Ponsard ; leurs noms ne me servent de rien, et j'ai cent meilleures façons d'exercer ma mémoire. Je ne veux pas qu'on puisse me traiter d'âne ; je tiens à comprendre ce que je lis ; cela me suffit. Après-demain, à l'Université, mon cousin, le futur professeur, continuera ses études ; occupez-vous-en, bourrez-le de science tant que vous voudrez ; moi, en cette matière, je me contente d'être un *honnête homme*. L'école primaire m'a donné les rudiments indispensables à tous ; je me spécialiserai bientôt ; entre temps, j'aimerais que mon intelligence mûrisse ; dressez-la, assouplissez-la ; vos mathématiques l'obligeront à la précision, vos sciences naturelles l'habitueront à l'observation, et les lettres me façonneront le goût. » Ainsi s'exprimerait un lycéen conscient de son intérêt. Et telle est bien la fonction des *classes secondaires* : la multiplicité des connaissances y devrait compter moins que le perfectionnement de notre outil mental. Cela seul justifie — mais cela justifie amplement — la part faite aux lettres classiques, et aux lettres tout court, ces préservatrices contre la goujaterie ; et si nous nous entendions mieux sur ce principe, ne remédierait-il pas au surmenage scolaire ? car les programmes de nos gymnases effraient, lorsque l'on songe au minimum de vingt heures par semaine que revendiquent les experts français...

Tels quels, nous pouvons rendre ces programmes plus distrayants. Prenons l'exemple de Corneille. En un quart d'heure, nous le présenterons, nous conterons sa vie, et nous glisserons au bon moment quelques anecdotes ; puis nous ouvrirons le recueil de ses tragédies. Tant pis si d'abord l'élève patauge, s'il avale actes et scènes sans discernement : le tout est qu'il prenne intérêt à ces « belles histoires ». Gardons-nous de l'en détourner par notre pédantisme. N'épluchons pas les mots, ne nous hâtons pas trop de redresser les contre-sens : laissons le poisson mordre et se livrer à notre discrétion. Si nous pouvions faire désirer cette lecture comme une récompense, ce serait parfait. Au besoin, organisons des jeux ; distribuons les rôles ; le texte s'éclairera par le simple souci d'incarner effectivement les personnages. Et j'entends bien qu'une classe de ce genre ne se passera guère en silence : faut-il nous en plaindre ? Nous dirigerons l'ensemble, nous interviendrons pour expliquer les passages difficiles, nous montrerons comment déclamer, et, chemin faisant, nous soulignerons la beauté de cette poésie.

Toujours nous abrègerons les préliminaires ; nous exposerons l'objet dont on parle. Est-ce qu'un professeur de beaux-arts se bornerait à des biographies ou à des descriptions ? Ne conduira-t-il pas ses élèves au musée ? Sans les avoir *vus*, nous flatterions-nous de connaître Rubens et Velasquez, et ce que nous débiterions sur leur technique ne s'appellerait-il pas du psittacisme ? Apprendrait-on à peindre sans avoir considéré l'œuvre des peintres ? Ainsi nous supprimerons le manuel, ou nous le réduirons à l'état d'auxiliaire. Il complétera, simplement, les notions acquises d'autre part. Quant au maître, il guidera l'élève et l'empêchera de balbutier trop ; mais c'est à l'élève de trouver lui-même ce qu'on voudrait lui faire dire ; la maïeutique du vieux Socrate reste bonne ; disons tout au moins, pour ne point surfaire nos potaches, qu'elle est l'idéal auquel il nous faut tendre...

Les manuels récents eux-mêmes en tiennent compte. Marcel Braunschwig et ses émules tentent d'enseigner l'*histoire littéraire par les textes*. Audic et Crouzat, faute de textes, offrent de belles images. Et nous ne sous-estimerons pas leurs aînés : mais Doumic, Ch.-M. des Granges, Herriot, s'ils ont leurs mérites, ont aussi leurs insuffisances qu'il nous faut bien constater ; les deux volumes de Bédier et Hazard, ou celui de Gustave Lanson, si dense, conviennent au maître plus qu'aux écoliers ; il en nourrira ses leçons, il en fera passer les gravures de main en main ; seuls de grands jeunes gens seront à même de s'y instruire plus directement. Que ces jeunes gens existent, j'en ai vu la preuve ; on sera néanmoins prudent ; et les mêmes observations s'appliquent au manuel bizarre, mais trop oublié, que signa jadis Ferdinand Brunetière.

Nous venons de répondre — s'il en était besoin — à la question préliminaire : *Faut-il lire ?* Reste à savoir *comment lire et que lire*.

* * *

La lecture, telle que nous l'avons définie, s'allie étroitement à l'histoire littéraire : leurs enseignements se combinent, et l'on ne saurait approuver ces *magisters* dédaigneux qui font ouvrir les anthologies une seule fois par semaine sous prétexte qu'à douze ans l'adolescent *sait lire*. Evidemment il *sait lire* : ou du moins il ânonne des phrases comprises à moitié ; devine-t-il

qu'elles sont belles ? Il psalmodie ; son débit monotone efface toutes les nuances de la pensée ; interrogez-le, vous verrez qu'il ne les perçoit pas. Et vous ferez bien, non seulement de multiplier les lectures rapides, tandis que vous enseignerez l'histoire littéraire, mais de réserver spécialement un cours à la lecture approfondie (diction et analyse). Posons à la base que l'écolier sait déchiffrer Molière ou Victor Hugo comme il déchiffre un journal, et faisons-lui mesurer la différence de valeur entre ces deux textes ; passons de la technique à l'esthétique.

Habituer l'élève à prononcer *juste*, à lire, non comme il parle, mais comme il devrait parler : cela suppose un double travail de *correction* et de *nutrition*. Vous sarclerez d'abord les mauvaises herbes : Jean bafouille, Paul avale ses mots, Emile chante, et René, dont le père fait de la politique, veut devenir éloquent à force de hurlements. Ramenez-les à un débit normal. Montrez-leur que le bon goût est à base de simplicité. Puis vous leur révélez les finesses du texte, jusqu'à ce qu'ils s'identifient avec l'auteur : ils trouveront alors d'eux-mêmes les inflexions de voix nécessaires. Diction et compréhension vont de pair. « Expliquez-moi, René, familièrement, ce que Chateaubriand dit ici en style noble : que signifie en particulier cette expression ? comment cette phrase est-elle bâtie ? Maintenant reprenons votre résumé, votre traduction, et demandons-nous pourquoi elle n'éveille pas les mêmes sentiments que la phrase originale. A quelle alchimie mystérieuse celle-ci doit-elle son charme ? Comparez-la à telle phrase de Voltaire. Quelle différence y a-t-il entre elles ? Est-ce simplement une différence de fond ? La gaminerie de Voltaire n'est-elle pas due en partie à ses procédés mêmes, à sa phrase courte, sèche, dépouillée ? Et ce *secret de mélancolie* qu'exhale Chateaubriand, n'est-il pas voulu, et très savamment élaboré, par l'ampleur, l'équilibre des périodes, le pouvoir évocateur de certains mots ? Irons-nous plus loin ? Disons-nous pourquoi ces mots ont une résonance qui nous grise ? Mais le simple agencement de vocables très ordinaires, chez Loti, produit le même effet. Nous touchons à l'indéfinissable. Le raisonnement, la dissection, ne peuvent expliquer le génie, pas plus que le scalpel ne décèle l'âme ou que le langage ne reproduit une symphonie de Beethoven. Je ne laisserai pas évaporer ce parfum : respirez-le, mes enfants, écoutez la tirade merveilleuse que j'essaierai de vous restituer dans toute sa beauté. »

En faisant appel à l'enthousiasme, nous obtiendrons beaucoup. Notre jeunesse s'éprendra volontiers des auteurs sur lesquels s'extasiait la jeunesse d'autrefois. Ne la croyons pas dégénérée. Il suffit de l'émouvoir. Quant aux écrivains particulièrement difficiles, — ainsi Pascal, — peut-être les ferait-on comprendre en isolant un fragment sur lequel on grefferait une dissertation générale. Mais la question d'âge se pose ici. Un pareil travail ne semble utile qu'aux limites de l'enseignement supérieur. Tout au plus ce genre de pensée amorcera-t-il fructueusement une composition écrite. Et nous en arrivons ainsi au troisième point : Que lire ?

* * *

Que lire à tel ou tel âge ? Que lire, en général, classiques ou modernes ? Et le professeur, en certains cas, ne peut-il même tirer parti d'auteurs incorrects, comme les Spartiates de l'ilote ivre ?

La première question veut une réponse extrêmement prudente. A chaque caractère ses goûts. Tel enfant ne rêvera que plaies et bosses, tel autre se bercera de récits tendres. Mais bien peu seront réalistes. Décrivez-leur la vie de tous les jours, vous les endormirez infailliblement : certains romans pour la jeunesse l'ont trop oublié. Ce que l'enfant veut, c'est le conte de fées, — fée Carabosse ou fée Electricité ; c'est l'extraordinaire ; et il aimera que ses pareils y jouent un rôle, il admirera les *capitaines de quinze ans*, à la condition qu'ils soient capitaines ; il cherchera l'aventure dans ses lectures comme dans ses jeux, tout en exigeant, d'ailleurs, que l'aventure « finisse bien ». *L'Auberge de l'Ange gardien* ne lui dirait pas grand'chose sans le personnage romanesque du général Dourakine ; *Sans famille* lui plaît, grâce aux malheurs exceptionnels du héros, mais non grâce au cadre vulgaire, qui rebuterait. Jules Verne, à douze ans, paraît le roi, l'auteur inégalable (et pourtant on lit ses lieutenants avec la même avidité). Puis on s'ouvre à la poésie, qu'on veut aussi pittoresque et mouvementée, on vibre aux grands coups d'épée de Cyrano ou du *Petit Roi de Galice* ; et l'on fait aussi main basse sur le *Capitaine Fracasse* et les *Trois Mousquetaires*. Pour que les écrivains commencent à s'étager en fonction de leur style, et non plus seulement du fond, il faut attendre jusque vers la quinzième année.

Ferons-nous un choix entre eux ? Préférerons-nous les anciens ou les modernes ? Les uns et les autres ont leur valeur pédagogique. On trouvera chez les classiques une langue parfaite, mais glacée et vieillie apparemment ; les bons auteurs d'aujourd'hui montreront comment elle s'est transformée. Et ces bons auteurs ne manquent pas ; ils sont beaucoup plus accessibles aux jeunes qu'on ne s'en douterait ; Giraudoux, Paul Morand, les maîtres de l'impressionnisme moderne atteignent d'assez gros tirages pour que leur influence soit manifeste même en dehors du public lettré... S'il faut dresser une liste, — tâche ingrate, — nous retiendrons, au moyen âge, *Roland* et d'autres chansons de geste, plus tard Rabelais, dont il existe de bonnes adaptations *ad usum Delphini* ; il ne faudra pas oublier *Don Quichotte*, chef-d'œuvre universel, qui plaît à tout âge, et que le professeur de français doit faire connaître, puisque, dans nos écoles, nul n'enseigne l'espagnol... Notons ensuite Corneille, Molière (ses farces, puis ses pièces gaies — ainsi le *Bourgeois gentilhomme* — et les comédies sérieuses en dernier lieu), Racine (les *Plaideurs* amusent beaucoup, et Joas, Britannicus, Astyanax émeuvent les jeunes parce qu'eux-mêmes sont jeunes) ; quelques portraits de La Bruyère (le *Distrait*) et quelques-unes de ses réflexions malignes. Quant à La Fontaine, messieurs les lycéens abandonnent ses histoires de bêtes aux bébés. Au XVIII^e siècle, quelques épisodes de *Gil Blas* et des scènes judicieusement choisies de Marivaux et surtout de Beaumarchais ; quelques vers de Chénier ; quelques lettres de Voltaire. Rousseau, trop grave, risque d'ennuyer, comme Bossuet ou Pascal ; ce n'est pas à dire que nos écoliers méprisent le style noble : ils aimeront *Atala*. *Jocelyn* leur plairait aussi, mais prenons garde à ne pas leur fausser le goût et les idées ; donnons-leur plutôt à lire certaines *Méditations* et certains poèmes de Musset, et du Victor Hugo, tant qu'on voudra (ses excellents *Morceaux choisis*, vers et prose, publiés chez Delagrave). Les bergeries de George Sand, recommandables, seront quelquefois jugées vides ; les descriptions de Balzac, au contraire, paraîtront touffues et sans intérêt, à moins que nous ne choisissons un roman à péripéties merveilleuses (*La Recherche de l'absolu*, *Ursule Mirouët*) ; nous cueillerons aussi des pages saisissantes chez Mérimée et chez Flaubert. J'ai nommé déjà Théophile Gautier. Ajoutons-y Vigny (*Cinq-Mars*), Dumas père, et, pour les esprits sérieux,

des historiens (Augustin Thierry, Michelet). Plus près de nous, Alphonse Daudet séduit encore ; et vous serez surpris de voir combien nos poètes récents, lus par le maître, parlent à la sensibilité juvénile : si Claudel et Péguy nécessitent un commentaire, Verlaine, Francis Jammes, Paul Fort éveillent l'enthousiasme spontané. Il serait trop long d'énumérer les romanciers contemporains : Bourget, Bazin, Bordeaux, Estaunié plaisent, cela va de soi, comme aussi les frères Tharaud ou Louis Bertrand ; Loti, et les récits préhistoriques des frères Rosny, succèdent à Jules Verne dans les prédilections des écoliers ; parmi les Suisses romands, outre Tœpffer, nous lisons Philippe Monnier (*Croquis de route*), Vallotton, notre bon Jurassien Virgile Rossel, et les premiers ouvrages de Ramuz. J'en passe et des meilleurs. Enfin nous ne redouterons point les tout modernes — de Proust à Jules Romains ; c'est le maître, bien entendu, qui en présentera des extraits, lorsqu'il jugera l'élève bien préparé du point de vue intellectuel, esthétique et moral.

Restent les cacographes. N'auront-ils pas aussi leur utilité, comme le mal dans la création ? Ne serviront-ils pas de repoussoir ? et ne nous aideront-ils pas à montrer *ce qu'il ne faut pas faire* ? Pauvres mioches, que l'on accuse de la *crise du français*, et dont on blâme l'étourderie, comme si leurs parents écrivaient mieux ! Mais regardez autour de vous. L'atmosphère de certaines capitales est, dit-on, une incitation perpétuelle à la débauche ; celle de nos cités romandes induit certainement à mal parler. Je monte la Grand'Rue de Porrentruy : M. X.... vend ici des *cravattes* (*sic*) ; Mme Y.... offre plus loin de la *compôte* ; un avis, à la porte d'un bureau officiel, me prie d'entrer *sans heurter*. Débarquant à la ville fédérale, je rencontre en pleine gare un *passage défendu*, et je cherche de l'œil, avec inquiétude, les canons ou les mitrailleuses qui le défendent. *Bonjour, monsieur le professeur*, me crie cet ami qui s'imagine être poli ; ne vient-on pas d'annoncer une conférence de M. *l'abbé docteur S...* (horreur !) ; faudra-t-il que demain je salue mon jardinier en l'appelant *monsieur l'horticulteur* ? Sérieusement, qu'est-ce que cette *doctorite* (inconnue en France), sinon une épidémie de germanismes, un péché contre la langue, un alourdissement du style et de la pensée ? Mon journal, en quatrième page, me propose des chaussures *Jlco* : essayez de prononcer ce mot barbare ; et protestez contre cet individu dont on

imprime qu'« *Jl* » fume telle marque de tabac. Hélas ! tout à l'heure, au cinéma, il faudra que je me retienne pour ne pas maudire tout haut l'orthographe des sous-titres (édités à Zurich) : quels ignares les maisons alémaniques préposent-elles donc à leurs services français ? Professeurs, nous ne nous lasserons pas de dénoncer à nos élèves ces périls contre la vertu grammaticale : faute de quoi ils s'exprimeront en jargon et feront hausser les épaules aux Parisiens.

Mais d'autres influences néfastes viennent de Paris même : il ne faudrait pas non plus qu'ils y cèdent. Mettons-les en garde contre le style des journaux et des romans-feuilletons. Récitons-leur, avec commentaires, l'article initial du *Courrier de Seleute* (j'évite, pour cette fois, les personnalités) et montrons-leur pourquoi ses phrases filandreuses ne valent rien. Exerçons-les à corriger une page de M. Dekobra, de peur qu'ils ne prennent M. Dekobra pour un grand homme : après en avoir élagué les invraisemblances, — si possible, — passons à la forme, remplaçons les poncifs, les clichés par des termes originaux, les redondances par des mots simples ; il n'en résultera pas un chef-d'œuvre, mais au moins un morceau correct ; et ce démontage, mieux que n'importe quoi, les avertira des secrets de l'art. Nous n'aurons plus qu'à ouvrir ensuite le *Travail du style*, d'Albalat, et à reproduire quelques-uns de ses exemples : on y verra les brouillons des grands écrivains, souvent informes, et les remaniements successifs par lesquels ils substituent l'image au terme abstrait, le mot propre à la périphrase, et suppriment les longueurs toutes les fois — c'est souvent — qu'elles n'ajoutent rien à la compréhension du texte.

Voilà pour nos rapports avec les jeunes gens. Est-il besoin de souligner que le maître lui-même doit lire ? Son acquis ne suffit pas. Il se stérilise s'il ne se renouvelle. Le moment où cessent les études universitaires est peut-être celui où commence le vrai travail. Pour nous garantir de l'automatisme, il nous faut rester au courant de ce qui paraît, comme le médecin s'instruit des trouvailles thérapeutiques ; pour éviter de nous rouiller, il nous faut maintenir le contact avec les bons esprits. Relisons quelquefois les anciens : nous les comprendrons mieux. Et lisons aussi les modernes, sans ahurissement comme sans snobisme : ne les déclarons pas inimitables sur la foi d'un éditeur madré, mais n'allons pas non plus leur refuser notre adhésion sympa-

thique ; tâchons de les mettre où les mettront nos neveux, peut-être haut, peut-être bas ; affinons ainsi notre jugement, et travaillons à perpétuer cette élite pensante sans laquelle une littérature ne saurait demeurer vraiment féconde.

Poésie et rhétorique.

A la séance publique annuelle de l'Institut, le jeudi 26 octobre 1930, M. Abel Hermant, représentant l'Académie française, annonçait que les Quarante passeraient enfin au deuxième article de leur programme initial, et joindraient une grammaire à leur dictionnaire. Richelieu leur avait tracé un plan d'action bien plus vaste : une poétique, une rhétorique devaient suivre ; mais l'Académie « semble avoir renoncé » à ces deux ouvrages « qui ne sont plus du goût de notre temps ». Nous aurions mauvaise grâce à nous insurger contre cette condamnation formulée par un écrivain puriste au nom de la Compagnie gardienne des traditions. Et je pourrais m'arrêter là. Il me suffirait de corroborer les paroles de M. Abel Hermant en montrant le vide d'un traité même excellent comme celui de M. Alexandre Egli, et le peu de choses qui lui resteraient si l'on en ôtait les truismes et les exemples. Mais il s'agit ici de pédagogie. L'enseignement de la poésie se rattache à celui de la lecture ; l'enseignement de la rhétorique se rattache à celui de la littérature ; ils en sont des cas particuliers, mais ils offrent chacun ses problèmes spéciaux.

Comment faire comprendre au petit écolier le langage versifié ? comment l'habituer à ses tournures ? plus tard, comment lui en faire sentir la beauté ? — Faut-il accorder au vers libre une place dans nos leçons ? Faut-il donner quelque idée des règles prosodiques ? Irons-nous jusqu'à dresser nos élèves à versifier eux-mêmes ? Autant de points que nous examinerons successivement.

Le premier surtout justifie notre position. Il n'arrivera guère aux adultes d'écrire ni de consulter une « poétique ». Mais les enfants, lisant des vers, se heurteront à des difficultés que la prose ne leur offre point. Cette disposition typographique les déconcerte. Pourquoi va-t-on régulièrement à la ligne ? Et ces phrases, où le verbe précède le sujet, ont-elles un sens ? Probablement pas. C'est beau, parce qu'inintelligible. Il faut admirer avec la foi du charbonnier. Nous ne nous exprimons jamais

ainsi ; les vers ronflent avec la sonorité d'une langue étrangère. Acceptons-les, d'enthousiasme, comme des énigmes. Et si nous cherchons à les expliquer, que de choses nous arrêtent ! Faguet enfant demeurait perplexe en étudiant le *Gland et la Citrouille* :

Dieu fait bien ce qu'il fait. Sans en chercher la preuve
Dans tout cet univers, et l'aller parcourant,
Dans les citrouilles je la treuve.

Chacune de ces lignes, pensait l'écolier, doit représenter une idée complète : et la première — *Dieu fait bien ce qu'il fait sans en chercher la preuve* — semble profondément philosophique. Il est vrai que la seconde, sans queue ni tête, est dépourvue de tout sens intelligible. Mais les grandes personnes la comprennent sans doute mieux que moi. — De fait, la construction manque ici de simplicité : l'éclairer aux yeux d'un adolescent, c'est un bon exercice de syntaxe. Interpréter le « mot noble » ou le mot rare, en donner l'équivalent usuel, c'est enrichir le vocabulaire. J'ai connu tel fils de paysan qui, faute d'avoir rencontré d'autres espèces de *coches* que celles de sa ferme, divertissait ses camarades par une bévue plus ou moins volontaire :

Dans un chemin montant, sablonneux, malaisé,
Et de tous les côtés au soleil exposé,
Six forts chevaux tiraient un... *cochon*.

Traduisons les vers en prose ; substituons à la langue classique un langage trivial ; lorsque nous lirons une tragédie, montrons ce que les héros ont de semblable à nous. Andromaque et Pyrrhus touchent au sublime : mais comme ils restent humains ! Montrez en Pyrrhus le roitelet vaniteux, désireux d'éblouir, d'imposer le respect et de donner le change sur son incurable faiblesse ; montrez chez Andromaque la veuve inconsolable, irréconciliable, heureuse (à cela se réduit sa fameuse « coquetterie ») d'agacer Pyrrhus en lui rappelant Hector et de se jouer de lui en l'accusant de barbarie ; mettez l'accent sur ce nom d'Hector qui revient à tout instant, comme un reproche, sur les lèvres de la captive ; et résumez : *Voilà de qui j'étais la femme ; et vous aimeriez m'épouser ? mais regardez-vous donc !* Pyrrhus, de son côté : *Ce qu'elle peut être crispante !* Ne craignez pas de faire rire. On vous écouterait d'autant mieux. Mais ce n'est qu'une moitié de votre tâche. Il faut ensuite émouvoir, montrer com-

bien de lyrisme s'allie à toute cette vérité, faire jaillir ce qu'a de musical, d'évocat un groupe de quatre vers bien simples, et parfaits cependant, comme ceux d'Oreste :

Hélas ! qui peut savoir le destin qui m'amène ?
L'amour me fait ici chercher une inhumaine,
Mais qui sait ce qu'il doit ordonner de mon sort,
Et si je viens chercher ou la vie ou la mort ?

André Chénier, tout aussi bien, vous offrira de ces morceaux achevés, irréprochables :

Néère, ne va point te confier aux flots,
De peur d'être déesse, et que les matelots
N'invoquent, au milieu de la tourmente amère,
La blanche Galatée et la blanche Néère.

Tout grand poète en a de semblables. Comment en définir le charme ? A propos de la lecture, nous avons rencontré le même problème. Un moment vient où l'analyse s'arrête impuissante : il faut alors que le « cœur » y supplée. La dialectique nous ouvre la porte ; mais c'est l'intuition qui mène plus loin. Enumérer les procédés d'un écrivain, disséquer un texte, rien de plus facile en apparence : mais on ne dissèque que les cadavres ; pour saisir la vie dans toute son unité, dans toute sa beauté, l'amour est nécessaire ; et voilà pourquoi certains « philologues » manquent totalement de goût. Nous ne formerons pas des philologues ; ce n'est pas notre affaire ; tenons-nous heureux de communiquer aux jeunes notre enthousiasme pour le beau. Les vers y prêtent. Leur plénitude naturelle fait illusion, même lorsqu'ils abondent en chevilles, et servent d'instrument à des rhéteurs : à douze ans, ne trouvons-nous pas admirables le *Colomb* et la *Jeanne d'Arc* de Casimir Delavigne ? « Tout ce qui brille n'est pas or » : montrons-le. Faisons sentir la différence entre ce lyrisme frelaté et la poésie véritable. Sincères ou non, les vers ont d'ailleurs une cadence qui en fait l'objet tout indiqué des exercices de récitation. Essayez d'apprendre par cœur quelques phrases de Bossuet, vous verrez à quel point la rime et le rythme nous aident ; vous comprendrez l'unanimité de la tradition pédagogique en cette matière ; et vous vous expliquerez que les littératures orales furent toujours versifiées. Mais il faut que la récitation développe la sensibilité autant que la mémoire. Nous réprimerons les excès de vitesse, les redondances,

la monotonie ; point de litanie ni de pathos ; un débit nuancé, harmonieux, sans être déclamatoire : pour l'obtenir, nous insisterons, et nous ne jugerons pas que l'écolier *sait* un texte dès le moment où il en a retenu chaque mot...

Quels auteurs choisirons-nous ? et quelle part ferons-nous aux modernes ? Faut-il aller plus loin que les romantiques ou les parnassiens ? Donnerons-nous à lire des vers libres ? Oui, sans doute. Depuis cinquante ans, ils ont acquis droit de cité ; s'ils scandalisent encore certains esprits timorés, n'oublions pas que Hugo (et, bien plus, Racine) ont provoqué jadis les mêmes scandales. Narguons la sclérose des anthologies : une page de Claudel ou de Paul Fort vaut mieux qu'une page de Millevoye ou d'Eugène Manuel. Montrons d'ailleurs que la politique du moindre effort n'aboutit jamais à rien. Les négligences, la présomption rendent illisibles la plupart des symbolistes de 1890 : ceux qui ont survécu le doivent à leur travail et à leur sincérité. Ce sont des « affranchis », non des « insurgés ». Ils se sont forgé leur instrument propre, sans dénigrer celui des autres. Francis Jammes ne donne aux règles que des crocs-en-jambe savamment médités ; chez Péguy, le lyrisme naît spontanément, le vers germe de la prose, les phrases poussent dru, se répètent, se précipitent, jusqu'à ce que le paragraphe se transforme en strophe, on ne sait comment. Son étude jette une vive lumière sur l'origine de toute poésie. Et celle de nos contemporains, en général, peut donner lieu aux remarques les plus instructives, pourvu que le maître goûte, comprenne, et choisisse bien ses textes. Il adaptera ses leçons à l'âge de ses élèves. Ce que nous venons d'exprimer, il l'indiquera plus familièrement. Il montrera surtout comment le vers libre, lorsqu'il plaît, suppose une élaboration plus difficile que le vers régulier, car il ne vaut rien s'il n'est parfait ; il ne tolère aucun artifice, aucun remplissage ; sa plénitude doit nous charmer, indépendamment des procédés traditionnels, garde-fous et fermes appuis pour qui s'en sert.

Voilà pourquoi notre cours de poésie se terminera par un cours de prosodie. Nous souhaiterons que l'adolescent puisse démontrer les vers qu'il étudie. Et nous nous garderons, sur ce point encore, de tout pédantisme : nous ne formulerons pas les règles *ex cathedra*, comme autant de préceptes arbitraires ; elles se déduiront des textes même, chemin faisant ; les deviner sera presque un jeu. Nous en montrerons surtout la validité. Elles

résultent d'une longue expérience, au rebours de certaines lois grammaticales : le caprice seul a dicté l'accord des participes ; mais c'est l'oreille qui demande une pause après un maximum de douze syllabes, c'est elle qui se plaît au retour des mêmes voyelles et qui le juge encore plus agréable si la consonne d'appui se répète aussi ; désireuse à la fois de bon ordre et d'harmonie variée, c'est elle qui finit par substituer au chaos l'alternance des rimes masculines et féminines. Aujourd'hui, blasée, elle recherche parfois les dissonances : mais ces dissonances elles-mêmes obéissent à des règles secrètes. Il y a des poèmes, un peu durs, aux rimes exclusivement masculines ; d'autres, tout féminins, donnent une impression de grisaille ; ce qui reste proscrit, tant que la rime subsiste, c'est le mélange incohérent. L'hiatus, l'enjambement choquaient nos pères, en rompant l'unité des périodes ; les romantiques en ont tiré néanmoins d'heureux effets : pourquoi ? Parce que ces licences *restaient exceptionnelles* et possédaient le charme de l'imprévu. Si, depuis, elles se sont généralisées, cela tient en partie aux modifications du goût. Et peut-être jugerons-nous opportun de mentionner en passant que nous aimons la *spontanéité*, tandis que nos aïeux recherchaient la *conformité au modèle* ; l'adjectif *original*, maintenant élogieux, impliquait jadis une réprobation ; on ne demandait pas à une œuvre d'apporter quelque chose de neuf, mais d'éveiller, aussi bien que les anciens, les sentiments dont ils avaient donné l'habitude ; cette esthétique différait tellement de la nôtre qu'il a fallu tout le génie de nos classiques pour satisfaire également aux deux,...

Dans quelle mesure s'étendra-t-on sur de telles remarques ? C'est au maître d'en décider. Il n'y peut guère intéresser que ses plus grands élèves. Sa forme doit rester aisée ; il procédera par boutades, par digressions à propos d'un vers, et non par discours. Nous nous trouvons ramenés une fois de plus aux confins de l'enseignement supérieur. Mais ce qui reste de notre domaine, ce sont les exercices pratiques. Seuls ils peuvent dissiper l'aridité des règles. Apprendre que le sonnet se compose de quatorze vers, disposés de telle façon, quoi de plus fastidieux ! On a beau le répéter machinalement : ce schéma disparaîtra vite de la mémoire. Mais une fois la règle indiquée, dites aux élèves : *Ecrivez un sonnet* ; les visages s'éclaireront. Il n'en résultera pas des chefs-d'œuvre : mais vous aurez d'agréables sur-

prises ; et vous serez sûrs que désormais le mot *sonnet* signifiera pour votre auditoire quelque chose de concret, et non une formule quasi mathématique...

* * *

Passons à la rhétorique. Enseignement vain, observons-le tout de suite ; si quelque chose mérite d'en être retenu, mieux vaut le diffuser parmi les autres disciplines. A quoi bon savoir que dire *une feuille de papier* c'est une *catachrèse* ? que nous importe de connaître la différence entre la *métonymie* et la *synecdoque* ? Laissons ce genre de termes barbares aux fabricants de produits pharmaceutiques. Et je ne vois pas non plus l'utilité d'énoncer gravement, avec Larive et Fleury, qu'une description « est la peinture que l'on fait d'un objet, en choisissant tous les traits capables d'en former par leur réunion une image nette, vive et ineffaçable », ou qu'« écrire avec harmonie c'est éviter la rencontre des sons durs et désagréables » (l'harmonie, au surplus, se réduit-elle vraiment à cette absence de cacophonie ?).

Sans doute, répondra-t-on ; nous vous abandonnons les vieilleries, les vérités de la Palisse ; mais il y a d'autres choses. Vous avouerez bien qu'il n'est pas inutile d'enseigner à un enfant de douze ans ce qu'on entend exactement par *l'ironie*. Et *l'antithèse*, la *périphrase*, voilà des mots rares dans la conversation, fréquents dans les livres, et dont le sens vrai doit être connu. D'accord. Et nous insisterons aussi volontiers sur les qualités du style, — *harmonie, finesse, véhémence* ; — mais n'a-t-on pas vu tout à l'heure combien mal les traités les définissent ? Aux traités, nous substituerons les exemples, et le cours de littérature nous les fournira. C'est en présentant un écrivain qu'il faut indiquer ses qualités propres. En lisant Corneille, nous montrerons où gît le *sublime* ; en lisant Bossuet, nous définirons l'*éloquence*, et nous chercherons dans les *Oraisons funèbres* le plan, la gradation des mots et des idées, l'équilibre de la période. Cueillant au passage une phrase de Voltaire, nous inviterons l'élève à déceler ce qui la rend spirituelle. A propos des poètes, — Lamartine, Hugo, — nous dirons ce que c'est qu'une *métaphore*, ce que c'est que l'*inversion*, leur bon et leur mauvais emploi. Les *Précieuses ridicules* nous apprendront ce que vaut

le style *affecté*, et nous en tirerons parti pour expliquer dans quelle mesure l'artifice demeure légitime. Mme de Sévigné nous enseignera comment tourner adroitement une lettre. Nous dirons, en lisant une tragédie, quelles en sont les lois et ce qui la distingue d'une comédie ou d'un drame ; nous montrerons aussi comment les genres dégénèrent ; nous ferons passer aux écoliers quelques joyeux moments en citant les amphibologies d'une mauvaise pièce comme l'*Arbogaste* de Viennet¹ ou les pataquès de quelque mélodrame. — Et puis, l'élève se retrouve en présence du maître au cours de composition. Il présente des devoirs plus ou moins corrects. C'est alors qu'il appartient au maître de lui dire : « Vous avez commis tel *solécisme* ; vous péchez ici contre la *pureté* de la langue ; votre *exorde* est disproportionné » ; — ou bien, si l'élève se perfectionne : « Maintenant que vous évitez les fautes grossières, tâchez d'acquérir des mérites positifs : optez entre le style *périodique* et le style *coupé* ; passez, au besoin, de l'un à l'autre, de l'*ampleur* à la *concision* ». A cela se réduiront nos conseils : aller plus loin, formuler des recettes encouragerait les fabricants de clichés ; les anciens collègues n'y tendaient que trop ; ils ont une responsabilité directe dans l'académisme froid du XVIII^e siècle, dans les tirades boursoufflées des orateurs révolutionnaire, et, par leur intermédiaire, dans les fausses élégances de nos politiciens et de nos journalistes...

* * *

La rhétorique d'autrefois est morte. Nous qui nous soucions de vie, nous n'utiliserons ses débris qu'en les incorporant à d'autres enseignements. Ils serviront à quelque chose pourvu qu'ils perdent leur caractère abstrait. Ainsi de la poétique. Son esprit changera. Jadis, les exemples illustraient la règle : aujourd'hui c'est la règle qu'on déduira des exemples. Nous n'admettons plus en ces matières que l'autorité des faits. Et nos élèves y gagnent : s'ils exercent leur discernement, au lieu d'user leur mémoire à réciter des formules vides, ne reviendrons-nous pas ainsi vers cet idéal *humaniste* pour qui l'accumulation des connaissances compte moins que la formation générale de l'esprit ?

AUGUSTE VIATTE.

¹ *Arbogaste*, — on l'a peut-être oublié, — c'est la tragédie pseudo-classique où se trouvent les fameux vers : « On m'appelle à régner... » Et : « Mon père, en ma prison, seul à manger m'apporte »...