Rapport général sur la question mise à l'étude par la Société fribourgeoise d'éducation

Objekttyp: **Group**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **54 (1925)**

Heft (8)

PDF erstellt am: **03.06.2024**

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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

RAPPORT GÉNÉRAL

sur la question mise à l'étude par la Société fribourgeoise d'éducation

L'enseignement de la rédaction à l'école primaire

PLAN DU TRAVAIL

I. Importance de la composition française :

a) Comme moyen d'expression des idées ;
b) Comme moyen culturel.

II. Les insuffisances :

a) Les insuffisances de la pensée et de la prose enfantine :
1° Les insuffisances de la pensée ;
2° Les insuffisances de la prose.
b) Les déficits de notre enseignement :
1° Nous manquons de psychologie et de sens pédagogique ;
2° Un coup d'œil sur notre façon défectueuse d'enseigner certaines branches auxiliaires de la rédaction :
a) Le vocabulaire ;
b) Les leçons de choses incomplètes ;
c) L'utilisation insuffisante de la lecture ;
d) L'insuffisance des exercices d'élocution ;
e) Les défectuosités de langage chez le maître et l'élève ;
f) Un défaut essentiel.

III. Moyens de remédier aux insuffisances :

a) Une méthode rationnelle et active d'enseignement de la rédaction.

b) Les bases de cette méthode :
1° L'intérêt ;
2° L'observation.
c) La technique de la leçon de composition :
1° La préparation ;
2° Le travail écrit ;
3° La correction.
d) L'application de la méthode dans les différents cours :
1° Cours élémentaire ;
2° » inférieur ;
3° » moyen ;
4° » supérieur.
Considérations générales.
Appendice : une joie pour le Corps enseignant.
Conclusions.

AVANT-PROPOS

On a tellement écrit sur l'enseignement de la composition que la question paraît épuisée et qu'on risque, en la posant de nouveau, de tomber dans des redites. Et pourtant, dans l'enseignement, il y a des vérités qui doivent être répétées, soit simplement par amour du vrai, soit avec l'espoir d'une amélioration possible.

Il s'agit surtout de savoir si l'insuccès de cet enseignement de la rédaction à l'Ecole primaire provient d'une erreur de programme ou de notre propre insuffisance. C'est ce que nous avons voulu discuter dans le rapport que nous présentons aujourd'hui. Il ne s'agit de rien moins que d'un sérieux examen de conscience pédagogique. Comme le médecin cherche la cause du mal dont souffre son malade, ainsi nous nous pencherons sur les travaux écrits de nos écoliers pour y trouver le secret des déficits de notre enseignement et de la prose enfantine.

Partout on entend les mêmes doléances au sujet des rédactions de nos élèves. Il y a un malaise, notre enseignement ne rend pas ! Interrogeons les maîtres de la ville ou de la campagne, voire même nos professeurs d'écoles secondaires ou des classes inférieures de notre gymnase, tous se plaignent de la faiblesse de leurs écoliers en rédaction. Quelles sont donc les raisons profondes et psychologiques de cette faiblesse ? C'est là le centre même du sujet que nous traitons. Mais la question que la Société fribourgeoise d'éducation a mise à l'étude est bien vaste, elle l'est même beaucoup trop pour être traitée avec tout le développement qu'elle comporterait. C'est tout l'enseignement de la langue maternelle qui est remis en discussion.

A l'avance, nous nous excusons d'un exposé qui sera inévitablement incomplet et parfois même superficiel.

Le rapport que nous présentons reproduit bien les idées des rapporteurs d'arrondissements. Nous leur adressons notre plus cordial merci pour leur aide précieuse. Cependant, nous avons quelque peu modifié le plan du sujet. Les idées de nos collègues étaient rassemblées et réparties sous diverses rubriques correspondant aux divisions d'un plan général que notre organe avait publié, afin de faciliter les recherches. Mais à tous les travaux, il manquait une coordination véritable, qui ne fût pas une simple juxtaposition de textes ou d'idées. La réunion de ces fragments divers, en un rapport général, aurait présenté forcément d'une part des lacunes, de l'autre des redites. Enfin le tout avait besoin d'être complété, harmonisé suivant un plan d'ensemble plus rigoureux, qui donnât au sujet l'unité nécessaire, en fît un rapport à peu près complet.

Il est remarquable que tous nos collaborateurs sont d'accord sur un point essentiel, c'est de fonder l'enseignement de la rédaction sur l'observation. Tous insistent pour que l'élève soit actif dans la leçon et ne se contente pas d'écouter. Nous avons cependant senti une absence d'idée fondamentale et directrice dans cet enseignement. Autant de maîtres, autant de méthodes ; parfois pas de méthode du tout. Quelques-unes des thèses formulées par nos rapporteurs sont une image fidèle de ce désarroi. Tandis que l'un envisage les exercices de vocabulaire comme des exercices stériles, l'autre voudrait en faire le centre de tout l'enseignement de la rédaction. Tel exige que les compositions soient soigneusement préparées, tel autre ne voudrait ni plan, ni préparation. Sur la manière de corriger, on n'est pas plus d'accord !

En relisant les travaux de nos collègues, nous avons pu nous convaincre combien il serait désirable de trouver un terrain d'entente et d'arriver dans ce domaine à des procédés d'enseignement plus uniformes et plus rigoureux et d'obtenir ainsi un meilleur rendement. Persuadé qu'en matière de pédagogie, comme en toute chose, la vérité n'est pas dans les extrêmes, mais dans le juste milieu, nous chercherons constamment notre voie en nous appuyant d'un côté sur l'expérience professionnelle de nos collaborateurs, et de l'autre, sur les données de la psychologie.

Enfin, nous avons essayé d'étudier consciencieusement le sujet difficile et délicat de l'enseignement de la composition française. Nous espérons que ce modeste rapport ne sera pas tout à fait inutile.

CHAPITRE PREMIER

Importance de la composition comme moyen d'expression des idées et comme moyen culturel

L'importance capitale d'un bon enseignement de la rédaction, tant à cause de son utilité immédiate et pratique que de son influence sur le développement intellectuel et moral, est un des points sur lesquels nos rapporteurs ont le plus insisté. L'enseignement de la composition est un des plus essentiels que doive se proposer l'école primaire. En effet, qui donc, à l'heure actuelle, est dispensé de savoir rédiger une lettre, un avis, un rapport ou quelque autre pièce de ce genre ? L'ouvrier, l'agriculteur, aussi bien que l'homme instruit, peuvent être appelés à exprimer par écrit ce qu'il ne suffit pas de dire. Apprendre à l'enfant à exprimer clairement et correctement ce qu'il pense, c'est lui donner un outil indispensable, d'un usage universel et dont il aura à se servir toute sa vie.

Aussi, personne ne met en doute l'importance pratique de cet enseignement. Les occasions d'écrire sont si fréquentes de nos jours, que le plus modeste citoyen ne peut ignorer sans honte et sans grave dommage les éléments de l'art d'écrire. De là, l'importance extrême attachée aux exercices de composition à l'école primaire, qui est l'école du grand nombre. C'est donc notre tâche de préparer les enfants à ses besoins futurs, de lui apprendre à s'exprimer par l'écriture.

L'enseignement de la rédaction accuse une non moins grande importance si nous considérons la formation de l'esprit de l'enfant. L'exercice de composition contribue puissamment au développement des diverses facultés. Toute l'activité mentale y est en jeu. C'est tout à la fois un travail d'observation, d'imagination et de réflexion.

Entreprendre une rédaction, c'est se mettre à *penser*, c'est méditer sur un sujet donné, rassembler des idées, les coordonner, puis les exprimer d'une façon compréhensible, correcte et élégante. Composer est une gymnastique de l'esprit de la plus grande efficacité.

La recherche des idées exerce l'initiative, l'esprit d'observation, l'imagination et la mémoire. L'élaboration du plan, le travail de coordination des idées et la recherche du terme approprié à la pensée, est une discipline de premier ordre pour former le jugement. Les émotions qui naissent des images ou des idées agissent fortement sur la sensibilité.

La composition aura toute son influence si, par la pratique de l'observation intelligente, on amène l'enfant à comparer les idées entre elles et à se rendre compte de leur valeur relative, si nous l'amenons à saisir les rapports ou les rapprochements des idées qu'il

émet, sa raison se fortifiera et le cercle de sa pensée s'élargira. Si la rédaction a une si grande valeur, c'est parce qu'elle apprend à penser. Rien ne développe plus l'intelligence que de réfléchir la plume à la main. Rédiger une page, dit un collaborateur, développe plus les facultés mentales et l'initiative des enfants que de lire machinalement un livre entier. Au fond, rédiger c'est s'arrêter sur chaque idée, l'apprécier ou en déterminer la valeur ; c'est faire concourir toutes les parties de l'exposé vers le but unique de l'ensemble.

En définitive, ce que l'on poursuit ici n'est pas seulement affaire de mots, de forme, de correction grammaticale, mais se rapporte aux qualités essentielles de l'esprit : la justesse des idées, l'ordre, la précision et la propriété des termes. L'importance de la rédaction comme moyen de culture de l'esprit n'est pas à démontrer tellement elle est évidente. Une simple lettre trahit infailliblement le degré de culture de son auteur. La plupart des administrations n'utilisent que ce seul moyen pour juger des candidats aux emplois qu'elles mettent au concours. La forme correcte, la propriété des termes, les tournures heureuses de style témoignent d'une vraie connaissance de la langue, résultat d'une étude pour laquelle il faut une dose réelle d'intelligence et de réflexion.

La composition résume donc, — dans un sens, — les résultats de l'étude de la lecture, du vocabulaire, de la récitation, de la grammaire, de l'analyse ; elle mérite à juste titre une place prépondérante dans l'enseignement primaire. Elle tend à faire que l'enfant se rende compte de ce qu'il sent et pense, et l'exprime avec élégance, si possible, mais surtout avec sincérité. Plus que toutes les autres disciplines scolaires, elle développe la personnalité en lui fournissant des occasions de se manifester et de prendre conscience d'elle-même. Plus que les autres aussi, elle affine l'esprit de l'enfant, en lui procurant des émotions plus nombreuses, plus subtiles et plus nobles, une vie plus délicatement humaine. Enseigner la rédaction avec fruit, c'est enrichir et ennoblir la personnalité de l'enfant. L'empreinte que doit laisser un bon enseignement de la composition doit durer autant que la vie. En éveillant le besoin d'ordre, de régularité, de précision, nous faisons un exercice d'une valeur incontestable au point de vue moral. La recherche souvent laborieuse du terme exact, de l'expression appropriée, de la forme parfaite, est un travail de réflexion qui forme le caractère, affermit et dirige la volonté. Le P. Girard ne s'est pas trompé lorsqu'il intitulait déjà son livre : « Cours éducatif de langue maternelle ». L'enseignement de la rédaction, pour être complet, ne doit pas s'en tenir à la culture de l'esprit de l'enfant, mais doit viser encore à la formation de son cœur.

CHAPITRE II

Les insuffisances de la pensée et de la prose enfantines et les déficits de notre enseignement de la rédaction.

a) Les insuffisances de la pensée et de la prose enfantines.

1° *Les insuffisances de la pensée enfantine.* — Nous touchons ici à la difficulté fondamentale de la composition.

Nos jeunes élèves n'ont qu'un embryon de vie psychique. La grande erreur, en enseignement, est de croire qu'ils sont déjà parvenus à la virilité intellectuelle. Un enfant n'est qu'un enfant, c'est-à-dire un adulte en voie de formation. Le monde merveilleux du sentiment et de l'idée lui reste en grande partie inconnu. Il ne vit encore que d'impressions sensibles et de quelques émotions très simples. Chez lui la perception et l'imagination l'emportent de beaucoup sur les autres facultés. Il n'aime pas les généralités, les abstractions. Il est incapable souvent d'admiration. Un détail, le petit côté des choses, les menus faits, voilà en revanche ce qu'il aime et rend bien. Un beau spectacle, celui du soleil couchant, par exemple, le laisse froid et indifférent.

Il n'a pas même la notion précise de son moi psychique et son esprit ne revient pas sur lui-même pour s'observer. De là, la pauvreté de sa personnalité. Il n'y a chez lui ni libre jugement, ni libre sentiment parce que toujours l'idée est adhérente à l'image concrète. Ne concevant vraiment pas encore d'idées abstraites, n'analysant point, il ne sent pas le besoin de termes abstraits, ni de comparer les synonymes, qui ne se rencontrent guère parmi les mots concrets. Quelques verbes, toujours les mêmes, reviennent dans son langage et révèlent la débilité de ses facultés : « faire », « voir », « trouver », « sembler », « il y a », « il faut » ; des épithètes familières comme « beau », « joli », « touchant », dénotent le peu d'attention qu'il apporte à se rendre compte de ses émotions.

L'étude des insuffisances de la pensée de l'enfant constituerait un gros travail. Aussi, nous ne pouvons qu'effleurer cette question dans notre rapport.

La première constatation des psychologues, c'est que la pensée de l'enfant n'est point encore une pensée logique et dirigée. Sans doute, les idées enfantines sont déjà enchaînées les unes aux autres suivant les lois de l'association, mais la pensée de l'écolier est pauvre en associations ; elle est, de plus, lente et incertaine.

L'enfant pense surtout par images : fait important à noter et qui a de graves conséquences dans l'enseignement de la rédaction. La masse des images qui s'est accumulée dans son imagination est

chaotique. C'est pourquoi il se trouve impuissant à diriger sa pensée, à faire un choix d'images en vue d'un but conscient. Il ne se pose pas de problèmes et n'ordonne pas ses représentations, sa puissance de réflexion étant très limitée.

Si toutefois la pensée enfantine est dirigée, cette direction n'est qu'affective. Un même intérêt ou un même désir peut grouper momentanément les images. Mais cette direction échappe à sa volonté et reste inconsciente pour lui. Il est incapable de recherche suivie. Combien de fois en avons-nous fait l'expérience ? Le même problème ne peut l'occuper longtemps. Son attention est sans cesse déplacée. Elle passe d'une question à l'autre sans se fixer. On assiste chez lui à de perpétuels coq-à-l'âne, à de perpétuels retours. Il répond à une ou deux questions, puis brusquement, si nous n'y prenons garde, il passe à une autre association d'idées. Même, il va jusqu'à oublier, au fur et à mesure, ce qu'il vient d'affirmer. Ce phénomène explique comment il peut se contredire jusqu'à soutenir des idées contraires à quelques minutes de distance.

Les images que l'enfant possède ne sont souvent ni cohérentes, ni distinctes, parce qu'il a manqué d'observation précise. Ses combinaisons d'images, toutes affectives d'ailleurs, sont le plus souvent illogiques et imprécises. Ainsi, il lui arrive de confondre des choses, des personnes différentes. Les images qu'il a de tel objet, il les attribue à un autre. De là, ses confusions déconcertantes. Bien plus, il est insensible à la contradiction, il ne s'en aperçoit même pas et n'éprouve pas le besoin de l'éviter. Il a une peine inouïe à mettre un peu d'ordre dans son entendement. Le travail de son esprit débute toujours dans le chaos des images. L'ordre et le choix des images sont un produit de l'éducation de l'intelligence.

L'enfant ne sent pas encore le besoin de la preuve, de la liaison causale, ou de la liaison de partie à tout. Il se contente d'affirmer, la preuve ne l'inquiète pas. Les explications qu'il nous donne sont sans liens, juxtaposées pêle-mêle, il ne cherche pas à justifier ce qu'il avance.

Les psychologues ont beaucoup parlé de l'égocentrisme de la pensée de l'enfant, de cette manie qu'il a de tout rapporter à lui. Nous y voyons là encore une source d'illogisme. L'enfant ne parle que de lui ou de ses amusements, ne pense qu'à lui et à ce qui l'intéresse. Il croit que tout le monde s'occupe de lui, qu'on lit dans sa pensée, qu'on doit le comprendre à demi-mots, par conséquent, il n'a pas besoin de s'expliquer. Aussi, il ne prend pas la peine de dire ce qu'il a à dire et d'être clair. Combien il est facile de constater son absence de besoin de discussion, de vérification, de déduction logique. Il y a une certaine incapacité chez lui à s'adapter, par exemple, à la logique des relations. Ainsi, les mots relatifs aux relations de temps sont peu ou point connus des jeunes enfants, remarque dont il y a lieu de tenir compte encore.

Enfin, la pensée enfantine n'est pas consciente d'elle-même. L'enfant est loin d'être capable de suivre par introspection son propre raisonnement. Il raisonne automatiquement. Il retient la question qu'on lui pose, la réponse à laquelle il est parvenu, parfois bien au hasard, mais il oublie tout à fait les intermédiaires. Quelle difficulté n'avons-nous pas à le faire suivre un raisonnement dans la solution d'un problème d'arithmétique ?

Sans nul doute, la pensée de l'enfant est beaucoup moins consciente que celle de l'adulte ; elle est surtout moins consciente des connexions qui relient les jugements successifs ou les directions de la recherche de la pensée.

Il y a donc chez nos écoliers une absence de suite logique qui se fera fortement sentir dans leur prose.

Le second caractère de la pensée de l'enfant sur lequel nous voulons encore attirer l'attention de nos collègues, c'est la prédominance de l'image sur le concept.

L'enfant pense surtout par images avant de penser par mots et par concepts. Il lui faut des images, du concret, parce que sa pensée est imagée. La pensée conceptuelle n'est pas son affaire. Il n'est sans doute pas incapable d'abstraction, mais il ne s'arrêtera pas de lui-même à l'aspect abstrait des choses et des êtres. Son esprit ne travaille que si les sens travaillent en même temps ou ont déjà travaillé. L'idée n'apparaît chez lui que liée étroitement à l'image. Cette adhérence du concept à l'image est si forte chez lui, qu'il est dans l'impossibilité, bien souvent, de donner une définition abstraite. Il définit les objets par l'usage ou par une qualité. Même les mots abstraits restent étrangement liés à des images concrètes et terre à terre dont il ne se débarrassera que beaucoup plus tard. Le travail d'élaboration d'images auquel il se livre n'est pas encore, à proprement parler, de l'abstraction pure.

Un phénomène important encore à noter chez l'enfant, c'est l'incapacité de synthèse. Il ne sait pas construire le tout d'un objet qu'il connaît cependant globalement. Il énonce successivement ses jugements et ne sait pas les grouper, les centraliser en une idée générale. D'ailleurs, l'étroitesse du champ d'attention de l'enfant conditionne et explique suffisamment son incapacité à manier les concepts généraux et abstraits.

Le caractère imagé de la pensée de l'enfant est donc bien incontestable. L'intelligence enfantine est sans doute déjà conceptuelle, mais elle n'agit que si les sens agissent.

Pour résumer cette partie de notre exposé, nous dirons donc que l'absence de suite logique et la prédominance de l'image sur concept sont les deux principaux caractères de la pensée de l'enfant, qui ne sont contestés par personne.

2° *Les insuffisances de la prose écolière.* — La prose écolière souffre-t-elle des insuffisances de la pensée enfantine ? Pour répondre

à la question, examinons brièvement les travaux écrits de nos élèves. Y découvrons-nous d'abord cette absence de suite logique ? Nous n'avons pas besoin de nous livrer à un long travail d'analyse de la prose de nos écoliers pour nous convaincre de leur manque de logique et de clarté. Ils ne savent pas dire ce qu'ils ont à dire ; ils ne savent pas se faire comprendre. Ils ne comprennent rien à la suite et à l'enchaînement de leurs phrases. Il y a bien des manières de n'être pas clairs. La Palisse eût pu signaler la plus élémentaire, sinon la plus fréquente qui consiste à exprimer confusément, n'en déplaise à Boileau, même ce que l'on conçoit bien et sans peine ! Voici un exemple. Un maître a donné comme sujet de composition : « Mon jeu préféré ». Voici ce qu'écrit un élève dont nous avons la copie sous la main :

« Chacun des deux joueurs prend neuf pions. Il les pose un à un, à tour de rôle, sur un carton de trois carrés, les uns dans les autres, à égale distance. Les carrés sont reliés par des lignes qui partent du milieu de chaque ligne du tour extérieur. Ces lignes vont jusqu'à un troisième carré, afin que l'on puisse parcourir tout le jeu sans sauter. »

Vous avez compris qu'il s'agit du jeu du charret ou du moulin, puisque vous le connaissez. Mais quel bel exemple d'incohérence et d'illogisme ! Qu'est-ce que ce carton composé de carrés ? Que signifient ces carrés, les uns dans les autres, à égale distance ? L'élève ne dit pas même que ces carrés sont de grandeur différente. Et comment se reconnaître dans toutes ces lignes ?

Vous trouverez tous les exemples que vous voudrez du manque de clarté et de logique, surtout dans les descriptions. L'élève ne s'en fait pas, d'ailleurs. Il n'a pas d'exigences exagérées concernant la qualité de son travail. Il a peine à nous comprendre quand nous lui déclarons préférer une rédaction courte et claire à un travail long et embrouillé.

« Le premier défaut de nos élèves, dit un de nos collaborateurs, est d'écrire sans suite, avec incohérence, avec force répétitions et pléonasmes, quelques phrases qui approchent trop souvent du galimatias ». Même au degré supérieur, les compositions de nos enfants ne sont la plupart du temps qu'une série de phrases juxtaposées, se rapportant bien toutes au même objet, mais si décousues et si disparates que l'on pourrait, sans faire tort à l'ensemble, les intervertir de la façon que l'on voudrait, mettre à la fin ce qui est au commencement et au commencement ce qui est à la fin. Les phrases se succèdent dans un ordre arbitraire. Aucune ne découle logiquement de celle qui précède et prépare celle qui suit. Il n'y a pas d'alinéa formant un tout compact dont on ne peut rien retrancher sans qu'aussitôt la suite devienne inintelligible. Les illogismes et les contradictions fourmillent trop souvent dans les rédactions de nos élèves. Ceux-ci ne se préoccupent guère d'être complets, exacts

et logiques. C'est l'incohérence partout. Ils ne savent pas voir les ressemblances ou les différences. Ils ne cherchent pas les rapports de causalité. Décrivent-ils un objet, ils ne distinguent pas le pourquoi des parties, leurs rapports. Narrent-ils un fait, ils n'ont pas le sens de la causalité morale.

Enfin, dans tous les travaux écrits de nos élèves, nous avons le loisir de constater un manque de suite logique déconcertant.

Pouvons-nous aussi constater la prédominance de l'image sur le concept par l'analyse des rédactions de nos écoliers ?

Nous nous sommes livrés à une sorte de petit inventaire psychologique en répétant les expériences de Binet sur le vocabulaire enfantin. Ces expériences déjà anciennes mettent en évidence l'extraordinaire pénurie d'idées et surtout d'idées abstraites de l'écolier. Elles prouvent magistralement la faiblesse de conceptualisation de l'enfant.

L'examen du vocabulaire des élèves de nos classes primaires nous permet bien d'affirmer que le contenu mental de leur esprit est extrêmement pauvre et est formé surtout par l'idée d'objets matériels appartenant à l'endroit où ils se trouvent, à l'école, à leur demeure, à la rue, à la campagne. C'est, en somme, une idéation d'un caractère terre à terre et concret. La connaissance de cette idéation enfantine nous donne une indication certaine de la pénurie d'idée dont souffre la généralité de nos enfants.

Même, pour mieux saisir leur faiblesse de conceptualisation, il faut remarquer toute une catégorie de mots qui ne se trouvent pas une seule fois dans les copies. Nous n'y trouvons aucun des états de conscience, comme émotion, tristesse, affection, joie, haine, etc. Nous n'avons trouvé qu'un ou deux mots se rapportant aux vérités religieuses.

Vous nous direz que tous nos enfants ont des livres entre leurs mains et que ces livres contiennent de nombreux mots abstraits que les maîtres ont expliqués. Ainsi nos écoliers ont beau étudier des termes un peu relevés et abstraits, on ne les retrouve pas dans les mots qu'ils écrivent. Qu'est-ce à dire ? C'est que probablement les mots qu'ils écrivent spontanément et sans effort sont ceux qui représentent le mieux leurs idées habituelles et familières qui sont des idées, liées étroitement à l'image des choses qui les entourent.

Il faut donc bien admettre que les enfants sont pauvres d'idées abstraites surtout parce qu'il y a, chez eux, prédominance de l'image sur le concept.

Bien plus, l'élève est même pauvre d'idées concrètes ! Il voit beaucoup de choses, mais il observe mal. Il se complaît dans le vague et le flou. Il n'a que des impressions confuses. Les mots d'observation qu'il nous donne désignent des objets présents ou se rapportent à sa personne. Il cherche son inspiration dans le milieu où il se trouve. Il ne puise presque rien dans son propre fond. Cette façon d'agir montre très bien qu'il n'est pas riche d'idées concrètes.

Il est certain que tous les travaux écrits de nos écoliers trahissent cette malheureuse pénurie d'idées. Mais il est non moins vrai que l'enfant ne peut penser que par des mots nettement conçus et évoqués. Amener une idée à sa perfection, c'est penser le mot qui lui correspond parfaitement. Le mot et l'idée sont deux choses équivalentes. C'est pourquoi nous pouvons établir un parallèle entre la pauvreté de mots et la pauvreté d'idées. Les mots sont porteurs d'idées.

b) Les déficits de notre enseignement de la rédaction.

Les causes de la faiblesse de nos élèves en rédaction ne sont pas seulement d'ordre psychologique, mais aussi d'ordre pédagogique.

De sa nature l'exercice de composition est complexe, c'est l'exercice total de l'intelligence. Tirer de son propre fond, sur un sujet donné, des idées, les coordonner et les exprimer en une forme convenable, tout cela suppose une maturité d'esprit, une réserve de matériaux, une connaissance de vocabulaire et de phraséologie que ne possèdent pas encore nos élèves d'école primaire.

Bien des maîtres ne se rendent pas compte des difficultés inhérentes à la rédaction.

1° *Nous manquons de psychologie et de sens pédagogique.* — Bien souvent, nous abordons l'enseignement de la rédaction sans plan logiquement conçu. Le choix et la succession des exercices sont dictés par l'inspiration du moment, sans le moindre souci des lois de coordination et de gradation, qui pourtant facilitent la tâche et en assurent le succès.

Quelques maîtres passent indistinctement de la description à la lettre, de la lettre à la narration ou à la dissertation, au lieu de suivre un ordre plus naturel et plus logique : descriptions, narrations, lettres et dissertations. Une grosse part de l'insuccès en rédaction réside dans l'incohérence de cet enseignement. Nous méconnaissons trop souvent les lois les plus élémentaires de la psychologie. Ainsi, savons-nous tenir compte de l'évolution mentale de l'élève ? N'oublions-nous pas que les facultés d'observation se développent les premières, ensuite l'imagination et la mémoire, puis enfin, le raisonnement ? Et pourtant, c'est dans l'ordre même où la nature développe les facultés que celles-ci doivent être cultivées. A nous de suivre la nature, de l'aider dans la mesure de nos moyens afin de ne pas la bousculer.

L'écueil, ici, est de se presser, de presser l'enfant. Par une hâte bien compréhensible, mais d'inspiration fâcheuse, les maîtres inexpérimentés devancent l'entendement de l'enfant : ils voient pour lui, pensent pour son compte, parlent à sa place... Ils font demande et réponse, amorcent les phrases que l'enfant achève machinalement. C'est là un verbalisme grossier et déplorable !

Habitué à regarder les faits à la loupe, l'instituteur peut parfois

oublier l'ensemble derrière le détail. Il lui arrive alors de systématiser des procédés dont chacun est excellent en soi, mais qui sont insuffisants. Il ne verra qu'un moyen de former ses élèves à la rédaction et à l'usage correct de la langue. Il n'aura en vue que les exercices de vocabulaire, ou bien il s'en tiendra à l'analyse des textes. C'est oublier une concentration nécessaire. Nos efforts en matière de vocabulaire, de phraséologie, de lecture, d'élocution et de grammaire doivent converger de manière à préparer les voies à la composition, couronnement de tout l'enseignement de la langue maternelle.

La dispersion de notre effort se fait même dans l'enseignement de la rédaction proprement dite. Nous traitons superficiellement une foule de sujets, alors qu'en en restreignant le nombre, nous pourrions les préparer d'une façon plus complète et les corriger d'une manière plus méthodique et plus approfondie.

Savons-nous choisir nos sujets ? Respectons-nous la grande loi de l'intérêt dans ce choix ? Trop souvent, les sujets que nous imposons à nos élèves ne les intéressent pas. Ou bien, ils sortent de son cercle d'expérience personnelle, et l'enfant reste muet et désemparé, ou bien ils tournent obstinément dans ce même cercle et, alors, ils ne provoquent qu'ennui, dégoût, indifférence et passivité. Comprenons-nous ce qu'est un choix judicieux des sujets ? Nous devrions mieux comprendre pourquoi l'enfant reste embarrassé, se montre malhabile devant sa feuille blanche !

Et comment se fait la préparation ? Il y a une mesure à garder. Les plans que nous imposons ne sont-ils pas trop souvent tyranniques, rigoureux, au point de ne laisser aucune place à la spontanéité, à l'activité libre et individuelle de l'enfant ? Si nous exagérons notre préparation, nous supprimons toute initiative de la part de l'élève et nous transformons le devoir en un simple exercice de mémoire. Si, par contre, la préparation est négligée, nous laissons nos enfants sans matériaux devant leur travail ; seuls, les mieux doués trouvent quelques idées ; la grande majorité ne sait que dire, le temps est perdu et la leçon doit être reprise.

Non seulement le choix des sujets est peu judicieux, leur succession illogique et leur préparation irrationnelle, la correction est encore souvent défectueuse. Si la préparation du sujet doit faire largement appel à l'initiative des écoliers, la correction, elle aussi, doit être collective et excitatrice de l'activité. Nous ne savons pas toujours corriger ! Ce qu'il y a de cruel et de douloureux dans nos fonctions enseignantes, c'est que rien ne nous avertit que nous allons de travers et que nous nous trompons. Nous continuons à procéder de la même manière, les habitudes deviennent de plus en plus fortes, elles s'enracinent et peu à peu nous nous enlizons dans une routine qui nous exténue sans profit.

Enfin, ne commettons-nous pas, en cette matière, la grosse faute : celle de ne pas savoir parer aux insuffisances de la pensée de l'enfant !

S'agit-il de remédier à l'indigence d'idées ? Nous oublions que les premiers balbutiements de la langue se confondent avec l'éducation des sens. Les leçons de choses enseignent les noms des objets, de leurs parties, de leurs qualités. A tout progrès des sens correspond un progrès parallèle dans le langage. La langue et l'observation se prêtent un mutuel appui. Le langage rend l'observation plus complète ; l'observation rend le langage plus abondant, mieux approprié.

Du domaine de l'intuition sensible, faisons-nous suffisamment pénétrer l'esprit de l'enfant dans le monde moral ? L'incitons-nous à prendre conscience de ses goûts et de ses préférences, de ses qualités et de ses défauts, de ses sympathies, de ses émotions ?

Nous devrions mieux savoir parer à l'idéation insuffisante de nos élèves. On ne peut rien faire avec rien. Or, l'enfant ne peut qu'utiliser, dans ses rédactions, les idées qui lui viennent des données des sens et de l'expérience. C'est une grave erreur de l'oublier !

L'enfant manque de suite logique. Y pensons-nous? Nous avons à entraîner l'enfant à raisonner, à penser. Penser et raisonner, c'est mettre de l'ordre dans les idées, les enchaîner, chercher les causes et les preuves. Faisons-nous sérieusement penser nos élèves ? Nous ne le croyons pas ! Nous ne donnons nous-mêmes pas suffisamment l'exemple d'une volonté ferme et constante, de l'attention soutenue, de la réflexion laborieuse.

2° *Un coup d'œil sur notre façon défectueuse d'enseigner certaines branches auxiliaires de la rédaction.*

a) Le vocabulaire.

Commençons par parler du vocabulaire. Quel précieux filon à exploiter ! Quel puissant moyen d'élargir l'horizon de la pensée de l'enfant et d'enrichir son langage de tournures nouvelles ! L'étude du vocabulaire est une étude d'idées, mais habituellement cette étude est incomplète. Nous attirons l'attention de l'enfant sur le mot seul. Cela n'est point suffisant. Non seulement nous avons à étudier le terme, mais les expressions où ces termes peuvent entrer. Il faut se proposer, en cette matière, plus et mieux que la connaissance du mot isolé.

Un grand principe doit dominer tout notre enseignement du vocabulaire : la connaissance de la chose doit précéder, ou au moins accompagner, la connaissance du mot correspondant. Ce principe entraîne une première conséquence : la voici. On devra commencer l'étude du vocabulaire par les noms des objets qui entourent l'enfant. Les premiers adjectifs exprimeront les qualités qu'ils constatent dans ces objets familiers ; les premiers verbes diront les actions qu'il exécute lui-même, ou voit exécuter autour de lui. La deuxième conséquence est qu'il faut se souvenir que nous ne parlons pas par mots détachés, mais par groupes de mots, si bien que souvent un mot n'a aucun

sens en dehors du groupe dont on l'extrait. Une étude consciencieuse du vocabulaire doit exercer, sinon plus, du moins autant, la mémoire des phrases que la mémoire des mots. Quand on pense que la mémoire verbale des phrases est au moins vingt à vingt-cinq fois supérieure à la mémoire des mots isolés, on comprend l'énorme faute que commet le maître s'il n'attire pas l'attention de l'élève sur le groupe de mots ou la phrase. Combien souvent nous faisons preuve d'une pédagogie à courtes vues quand nous négligeons d'aborder l'étude des mots abstraits. Nous nous sommes trop attachés au vocabulaire des choses : c'est une erreur. L'enfant retient aussi facilement un mot abstrait qu'il a compris qu'un mot concret. Il y a donc lieu d'entreprendre hardiment les mots abstraits.

Il faudra toujours partir de la notion concrète correspondante : c'est du terme homme que l'on passera à celui d'*humanité*. Pour une foule de qualités ou de défauts, le procédé sera le même. Les adjectifs : sincère, menteur, heureux, gai, triste, etc., conduiront à : sincérité, mensonge, bonheur, gaîté, tristesse, etc. [1].

Les manifestations physiques d'un sentiment nous conduiront à un vocabulaire nouveau, celui des abstractions émotionnelles. Nos élèves éprouvent sans doute déjà quelques émotions ou sentiments en présence des choses qu'ils voient. Si j'attire leur attention sur l'impression produite par la visite d'une cathédrale, cela ne consiste pas seulement à voir, mais aussi à sentir l'émotion produite en eux par l'architecture, la beauté de l'édifice, les tableaux ou les statues. Puis encore, il faudra recueillir l'impression d'ensemble qui nous pénètre : impression de calme, de recueillement et de piété. S'agit-il d'un autre sentiment, celui de la colère ? Etudions-en d'abord les manifestations concrètes : les troubles du cœur et de la respiration, les mouvements grotesques et involontaires, l'expression du visage, les actes de violences. La colère, étant un trouble physique, deviendra un trouble de l'âme. La notion concrète de la colère nous amène sûrement à sa notion abstraite. C'est ainsi que nous compléterons le vocabulaire des choses concrètes par le vocabulaire des choses abstraites.

Nous voulons souligner encore l'importance de la vue dans l'acquisition des mots. Nous avons l'impression très nette que chez la plupart des élèves, c'est la mémoire visuelle qui joue le plus grand rôle dans cette acquisition. Dans la majorité des cas, l'élève a une représentation visuelle du mot. Il y a donc lieu de ne pas négliger la vue dans l'étude du vocabulaire, de l'utiliser le plus possible.

Une autre question se pose : Le vocabulaire doit-il donner lieu à un enseignement théorique et systématique, où l'on montrera com-

[1] Le nouveau *Catéchisme* que vient de composer Mgr Besson, évêque de Lausanne, Genève et Fribourg, rendra de grands services dans l'étude du vocabulaire abstrait.

ment se forment les mots ? Nous répondons sans hésiter : oui. Nous ne voulons point entrer ici dans le détail, qu'il nous suffise de dire que l'enseignement du vocabulaire est pleinement justifié, que ses procédés peuvent être perfectionnés encore si on veut lui faire produire tous ses fruits.

Notre étude du vocabulaire est insuffisante. A nous de remédier à cette situation par une étude plus approfondie et plus sérieuse. Il y a toute une série d'exercices à faire sur les mots, les familles de mots, les dérivés, les composés, les synonymes, les homonymes, les contraires, les termes propres, etc. Adaptons ces exercices à nos manuels et à nos chapitres de lecture ; ils contribueront à enrichir l'esprit de l'élève d'idées et à rendre son style plus varié et plus aisé.

b) Leçons de choses incomplètes.

Nos leçons de choses, auxquelles se rattache l'acquisition des idées et des mots, ne sont souvent que des abstractions moins apparentes que celles des livres. Et pourquoi donc ? La leçon de choses doit mettre l'élève en présence des choses. Le faisons-nous dans la mesure du possible ? Quoi qu'il en soit, l'observation réelle ne tiendra jamais en classe qu'une place insignifiante. Les objets transportables sont rares. Même si nous nous servons de gravures, les êtres placés sous la vue de l'enfant ne sont examiné qu'à un moment déterminé de leur existence. Tout le reste, qui ne peut être observé, devient alors article de foi ou matière d'imagination. Il ne suffit pas de montrer un objet aux enfants pour croire avoir fait œuvre d'éducateur et leur avoir appris à observer. Beaucoup de nos élèves sortent d'une leçon de choses sans avoir bien vu, ni touché, ni rien acquis, sans avoir eu le plaisir que procure l'activité des sens. Nous nous contentons de *faire voir seulement*.. Cela n'est point suffisant. Voir, n'est pas l'observation complète. Et alors revient la question : comment faire vraiment de l'observation avec nos élèves ? — C'est en faisant appel à tous les sens. Il faut mettre l'objet observé successivement en présence de chacune de nos facultés sensitives. Interroger l'un après l'autre chaque sens convenablement et soigneusement pour recueillir des renseignements précis sur les qualités des objets, telle doit être notre préoccupation dominante dans les exercices d'observation. La vue est naturellement le sens auquel il faut faire appel le plus souvent, mais il ne faut pas oublier les autres.

L'observation bien dirigée apprend aux enfants à distinguer l'essentiel du détail. Il existe dans un objet des parties essentielles et d'autres accessoires. Ce qui est principal dans un poêle, c'est le foyer ; le reste est accessoire. Dans les plantes, les fleurs et les feuilles sont des caractères fondamentaux. L'analyse de l'objet et de ses différentes parties étant obtenue par de multiples observations, on montrera les relations de ces parties entre elles, et avec le tout. Tant

que ces relations nous restent étrangères, nous ne connaissons pas un objet d'une façon logique et précise. Or, ce qui manque le plus à l'enfant, c'est précisément le sens de la liaison causale ou de la liaison de parties à tout.

Nos exercices d'observation doivent aboutir à des idées générales. La notation des faits même minutieux, leur accumulation ne sauraient suffire à l'esprit. Nous nous bornons trop, dans nos leçons de choses ou de sciences naturelles, à l'observation pure et simple. Lorsque nous avons suffisamment rassemblé de faits, il est indispensable que nous n'en restions pas là. Il est nécessaire d'ordonner ces faits, de les classer, de les condenser autour d'une même idée. On s'élèvera ainsi jusqu'aux généralisations.

Observation, comparaison, généralisation, sont les trois stades de toute véritable leçon de choses. N'oublions-nous pas souvent les deux derniers ?

c) Utilisation insuffisante de la lecture.

La lecture fournit des idées, enrichit le vocabulaire et augmente les ressources de l'élocution. Elle présente aux enfants des modèles de pensée et d'expression et les dispose à bien écrire. Nos élèves doivent donc lire le plus possible. Dans une classe, on reconnaît aisément ceux qui lisent ; leur style est plus varié, plus original et plus précis. Nos écoles devraient toutes posséder une petite bibliothèque scolaire. Le maître trouve dans le livre un habile collaborateur. Le goût de la lecture chez l'enfant, c'est l'influence du maître continuée en dehors de l'école et pour la vie entière. Ceci nous amènerait, bien entendu, à parler du choix des lectures. Nous avons, cela va de soi, les nombreux chapitres de nos manuels. Mais, ces lectures ne sont point suffisantes. L'enfant aime à lire en dehors du livre qu'il a toujours sous la main. Nous avons donc à nous préoccuper de lui choisir des lectures autres que celles de nos livres classiques. Nous n'avons pas à parler ici de l'établissement des bibliothèques scolaires, mais nous nous permettons de poser une ou l'autre question. Faut-il faire lire beaucoup de livres ou d'auteurs ? Ne serait-il pas préférable de lire pendant toute une année un seul et même auteur ? Peu à peu l'élève se familiarise avec cet auteur, et il arrive, à la fin de l'année, à lire couramment dans les livres qu'il lisait péniblement au début. Ce lui est un très vif et très précieux encouragement.

C'est en choisissant des œuvres intéressantes et bien écrites, d'un style correct et facile, que nous arriverons à donner à nos élèves le goût de la bonne lecture qui manque, hélas ! autant à la ville qu'à la campagne. L'enfant préfère sans doute les distractions bruyantes et mouvementées dont on le laisse abuser de nos jours. Sa nature pétulante explique en partie cette préférence. Mais ne serait-il pas possible de l'intéresser davantage à la lecture, lorsqu'il est à même

de s'y adonner avec fruit ? Dès son jeune âge, d'ailleurs, nous pourrions captiver son esprit par des livres d'images efficacement suggestives. Puis plus tard, nous lui offririons des contes, des narrations, des descriptions intéressantes qui augmenteraient considérablement son patrimoine d'idées et formeraient son style. Ici encore se trouve une lacune sérieuse qu'il importe de combler. Il serait à souhaiter, d'autre part, que les musées, les promenades scolaires, les collections, etc., servissent à l'enrichissement des connaissances et, partant, du vocabulaire de nos écoliers.

Non seulement les élèves doivent beaucoup lire, mais le maître lui-même doit parfaire son éducation littéraire, s'il veut tenter, avec quelque chance de succès, celle de ses écoliers. Allons donc aux grands écrivains, nourrissons-nous de leurs idées, de leur langage. Alors, l'enseignement de la rédaction ne sera plus un épouvantail pour nous. Tentons l'impossible pour donner aux enfants qui nous sont confiés le goût de la bonne lecture.

d) L'insuffisance des exercices d'élocution.

Nos élèves ont beaucoup de peine à s'exprimer verbalement. C'est là une constatation générale. Cette faiblesse d'élocution tient à l'insuffisance des exercices. C'est à nous d'habituer l'enfant à parler comme il devra écrire. Que toute leçon soit pour lui un exercice continuel d'élocution, que toutes les réponses soient sévèrement contrôlées aux points de vue du fond et de la forme et nous obtiendrons en rédaction de meilleurs résultats.

Accordons beaucoup d'importance au compte rendu en lecture. Un compte rendu intelligent, c'est-à-dire, un résumé libre et concis d'un passage lu, a une influence considérable sur les progrès en rédaction. Il semble bien que nous n'organisons pas suffisamment de causeries à la suite de nos lectures ou de nos leçons de choses. Les comptes rendus interprétatifs, les amplifications de quelques alinéas, dont parle M. l'abbé Dr E. Dévaud, dans son beau livre : *La lecture intelligente à l'Ecole primaire*, sont une mine inépuisable de vocabulaire, d'exercices d'élocution, et constituent une préparation presque immédiate à la rédaction.

Analysons les morceaux lus ; recherchons-en le plan ; demandons-en le résumé ; amplifions certains passages et nous amènerons nos élèves à mettre de l'ordre dans leurs idées et à s'exprimer aussi plus aisément.

La composition orale doit d'ailleurs précéder toute composition écrite. Aurions-nous aussi peu de sens pédagogique que d'attendre une bonne rédaction d'un élève incapable de s'exprimer oralement ! La préparation orale a un gros avantage, c'est celui d'atteindre tous les élèves, de corriger sur-le-champ toute expression vicieuse et de faciliter ainsi singulièrement la correction. D'autre part, elle met

en relief l'initiative personnelle de l'élève, stimule les timides, les faibles ou les paresseux, fournit des idées et des expressions à ceux qui en manquent.

Nous avons un gros reproche à nous faire, c'est de ne pas utiliser suffisamment la mémoire verbale des expressions et des phrases. Nous avons tant calomnié la mémoire ! Nous nous sommes trompés en le faisant, car il est nécessaire de la cultiver sans cesse. Non exercée, la mémoire s'affaiblit vite. La gymnastique qui l'empêche de s'atrophier et qui, au contraire, la développe et la fortifie, c'est l'exercice de la récitation. Mémoire des idées et des mots tout ensemble, puisque l'union est intime entre l'idée et le mot, et l'enfant retient l'idée plus aisément encore que le mot par l'idée. Mais les morceaux appris sont un élément essentiel de culture littéraire, esthétique et morale. Un texte soigneusement expliqué, puis appris par cœur, étudié à fond pendant plusieurs jours, est le seul qui puisse être assimilé facilement à l'âge de nos jeunes élèves. Peu à peu sa forme s'incorpore à l'esprit de l'enfant ; sa substance, qui est la pensée de l'écrivain, agit sur l'âme de toute sa force et de toute sa beauté. Le vocabulaire s'enrichit, les phrases mêmes de l'écolier sont meilleures et mieux tournées. Les fleurs de la littérature charment l'enfant, aussi se les approprie-t-il de bon cœur. Quelles charmantes heures de classe que celles où nous appelons les poètes à dire à l'écolier, dans des strophes harmonieuses et cadencées, les beautés de la nature ou la sagesse infinie de Dieu ! « Je pense souvent à vous, écrivait un jour un petit élève à son maître, quand je vois une belle chose, un beau lac, une belle colline, une belle plante ! » On conçoit le riche parti que nous pourrions trouver dans les chefs-d'œuvre de nos écrivains pour cultiver la sensibilité de l'élève et lui donner le goût du beau.

Soulignons encore le rôle considérable de la récitation dans l'acquisition des idées.

La récitation a une action fixatrice des idées bien supérieure à celle de la lecture. Cette supériorité mnésique de la récitation a des raisons d'ordre psychologique. Il suffit d'avoir mémorisé soi-même pour se convaincre que l'état affectif n'est pas du tout le même au cours d'une lecture ou au cours d'une récitation. Dans les lectures, l'enfant est passif, calme, indifférent. Le ton chantant et monotone qu'il emploie en est la preuve. Dans les récitations, il est actif, il doit chercher sa phrase et lorsqu'il a trouvé, il se réjouit. Il s'emporte contre les syllabes qui lui échappent. De là, une foule de sentiments d'affection ou de répulsion pour certains mots ou expressions qui favorisent la mémorisation.

Il y a plus d'intérêt dans la récitation et aussi plus de tension mentale. Combien nous l'oublions !... Il est un point sur lequel nos collègues ne sont guère d'accord : Que faut-il faire mémoriser à nos élèves ? Prose ou vers ? Nous ne pouvons ici traiter la question à fond, mais nous tenons quand même à toucher à trois points :

la pénurie de vers qui puissent être vraiment appris avec fruit par nos petits bambins ; l'extrême abondance de beaux morceaux en prose pour tous les âges ; et l'idée qu'on se fait chez nous de la poésie. Peu de pièces en vers à la portée d'élèves très jeunes ! Ce qui est le cas, par exemple, de la plupart des fables, même en ne les envisageant qu'au point de vue de la langue. Il y a d'abord surabondance de formes : inversions inadmissibles en prose, licences poétiques, comme la suppression abusive de ne, chevilles, pléonasmes, etc. Et souvent, ce sont à peine des vers quant au rythme et, surtout, ce n'est pas de la poésie ! En revanche, quelle richesse en prose dans nos manuels. Ouvrez nos livres de lecture en usage dans nos classes ; ils nous offrent par dizaine des pages que mémoriseront avec le plus grand plaisir et le plus grand profit nos moutards de sept ans !

Enfin, nous voudrions parler du préjugé si général chez nous qui place les vers au-dessus de la prose. Il y a souvent plus de poésie dans bien des chapitres en prose qu'il n'y en a dans une pièce en vers. Nous tenons des vers pauvres et absurdes comme supérieurs à une modeste phrase où l'on dirait en bon français, mais en prose, tout simplement ce que l'on a à dire. Il y a là une fâcheuse confusion entre poésie et vers.

e) Les défectuosités de langage de l'élève et du maître.

A le considérer dans la moyenne de nos classes, le langage de nos écoliers n'est pas bon ; il laisse à désirer à bien des égards : vocabulaire, style, diction, débit. Ces deux derniers points, la diction et le débit, mériteraient une étude. On y trouverait un sujet presque tout neuf, et des plus utiles à traiter, en s'occupant de notre fameux accent du terroir, de notre habitude de déplacer l'accent dans le mot, dans la proposition, dans la phrase tout entière. Cette question, d'une importance très grande, est loin d'attirer l'attention du Corps enseignant, comme elle le devrait.

Nous ne voulons point méconnaître, pour autant, le charme particulier, la savoureuse originalité que ce déplacement de l'accent donne à la conversation un peu traînante du Fribourgeois, pour ne parler que de lui. Il ne faut même pas tenir pour très graves certaines fautes de prononciation, dont on peut attribuer la cause au patois. Mais cette malheureuse prononciation du terroir nous fait perdre, à nous les maîtres d'abord, puis à nos élèves, la notion de la valeur relative des syllabes, des mots et des groupes de mots. Nous n'exagérons pas. Nos défauts de prononciation excluent, plus ou moins, chez nous, le sens de l'harmonie de notre belle langue française. Prose ou vers, nous lisons notre langue comme si elle appartenait à la famille germanique. Comment donc, la plume à la main, pourrions-nous la traiter mieux ? Combien nous aurions raison de nous dégager de notre parler vicieux, lourd et mou. Un auteur, parlant du langage

de nos populations, disait avec infiniment de raison : « Le Parisien frivole a cent façons de bien dire ; seulement il n'a rien à dire ; nous avons cent idées, et nous ne savons pas les dire. »

Il est bien évident que pour apprendre à bien écrire, il faut préalablement apprendre à bien parler, à bien accentuer. Nos élèves auraient quelque chance d'écrire plus agréablement et plus correctement aussi, s'ils parlaient avec goût.

L'école réagit-elle assez contre les habitudes de langage trivial et incorrect, habitudes que les enfants tiennent de la famille, de leur entourage ? Nous ne le croyons pas. Les instituteurs se plaignent à l'unisson des obstacles qu'oppose le patois à l'enseignement du français. La lutte contre le patois est même prévue à l'article 188 du Règlement général ! Ce pauvre patois, on l'a chargé de tous les péchés qui se commettent contre la langue française ! L'argot, ou le « français de cuisine », n'opposerait-il pas des obstacles bien plus sérieux à l'enseignement de la langue que notre malheureux dialecte ?

A ce sujet, une double tâche s'impose à l'école dès le début : corriger les défectuosités de langage et le perfectionner.

La tâche négative qui consiste à redresser le langage de l'enfant ne mérite pas de retenir l'attention de l'instituteur au même titre que celle qui consiste à étendre, à développer son bagage d'idées et de mots, par l'exemple et la pratique de la bonne langue courante. Nous ne comprenons pas la violente opposition que le patois a rencontrée, à tort, pour une bonne part, dans nos milieux pédagogiques. L'épuration de la langue s'opère d'une manière indirecte et sûre, si nous avons soin de ne faire entendre à l'élève que les termes et les expressions de la langue correcte.

Au milieu social, dont on veut combattre l'influence, il est nécessaire d'opposer un autre milieu à l'action continue, pénétrante : c'est la petite société, formée du maître et des élèves, société où l'on parlera sainement et correctement.

Le maître doit évidemment donner l'exemple en matière de langage. Comment pourrions-nous interdire à l'élève des expressions incorrectes ou triviales, si nous nous en permettons l'emploi ? C'est par une surveillance continuelle et une correction inlassable que nous acquerrons l'habitude de parler d'une façon correcte et distinguée. Cependant, vouloir qu'un instituteur parle le français sans le moindre accent, avec la pureté de diction d'un acteur de la Comédie française, serait une exigence outrée. Chaque région a son accent spécial, très difficile à extirper. Malgré nos efforts, nous serons toujours plus ou moins de notre contrée ; nous serons toujours broyards, gruyériens ou glânois ! Jusqu'à un certain point, il faut faire la part de l'accent local. Mais en toute chose il y a une mesure à garder. Si l'on excuse un instituteur qui traîne la voix sur certaines syllabes à la mode de son pays, on le juge, par contre, très sévèrement lorsqu'il écorche ou estropie les mots. Ce que l'on peut exiger du maître, c'est un parler

simple, clair, naturel, précis, conforme au bon usage. Ces mêmes qualités devront se retrouver dans le langage des élèves.

f) Un défaut essentiel.

Il y a un défaut essentiel à notre enseignement de la rédaction. Un empereur romain souhaitait que son peuple n'eût qu'une seule tête pour l'abattre d'un coup. Nous avons affaire, en apparence, à un ensemble de défauts, mais nous avons cette chance que ces défauts n'en forment qu'un seul et il est le même chez le maître et chez l'élève : c'est le défaut d'attention ! C'est l'incohérence de l'attention, l'impuissance de l'effort pénétrant et persévérant de l'attention, l'incapacité de poursuivre une idée. C'est le seul et unique défaut, il n'y en a pas d'autre.

Qui n'a pas constaté cet éparpillement de l'attention ? Jamais nos enfants, — surtout ceux de la ville, — n'ont été aussi livrés aux impressions extérieures ! Jamais peut-être, ils n'ont été aussi dispersés, aussi moins calmes et n'ont vécu davantage de la vie de moins en moins calme de leurs parents ! Est-il étonnant que partout on signale une baisse profonde de cette faculté de l'attention qui est la faculté primordiale en nous ?

CHAPITRE III

Moyens de remédier aux insuffisances

---

a) Une méthode rationnelle et active d'enseignement de la rédaction.

Nous connaissons maintenant le mal, passons aux remèdes qui peuvent le guérir. Il s'agit de remédier à cet état de faiblesse de nos élèves en rédaction. Une bonne méthode d'enseignement de la composition sera notre instrument dans cette tâche. Mais une méthode d'enseignement, si elle veut être pleinement rationnelle, doit se baser sur la psychologie.

Le problème pédagogique de l'enseignement de la rédaction est double. On peut se demander comment et dans quelle mesure on peut apprendre à nos élèves à rédiger : c'est l'enseignement de la rédaction proprement dite.

Mais on peut se demander aussi quelle est, à cette tâche de l'enseignement de la composition, la collaboration de la grammaire, de la lecture, du vocabulaire, de l'élocution ou autres exercices. Il n'y a nul intérêt à séparer ces deux aspects de cette même question.

La première partie de notre problème consiste essentiellement à habituer l'enfant à réfléchir, à penser sans cesse, de sorte que rien ne lui soit insignifiant, que tout ce qu'il aperçoit éveille en lui quelque idée, que ses idées s'associent, se groupent, se multiplient, qu'elles se renouvellent au contact des impressions, s'agrandissent, se modifient. Il faut pour cela une volonté ferme et constante, une attention soutenue, une réflexion laborieuse.

De même l'enfant doit être attentif à regarder en lui, comme au dehors ; qu'il essaye de comprendre ses émotions, d'en saisir les causes. Et alors, jour par jour, il se préparera à écrire naturellement.

Nos élèves manquent de suite logique, nous leur ferons acquérir l'habitude du raisonnement, le sens de la preuve. Nos élèves sont pauvres en idées abstraites. Aidons leur faculté d'abstraction. Leur vocabulaire est restreint et impropre, épurons-le et enrichissons-le surtout.

La seconde partie de notre problème envisage la collaboration des autres branches d'enseignement à la rédaction.

Toute leçon doit aider, en somme, à la composition. Celle-ci est, en quelque sorte, une résultante. La lecture, le vocabulaire, l'explication et la récitation des textes, les exercices d'analyse, de conjugaison, d'élocution, les sciences naturelles, sont en effet les branches « nourricières » de la composition. Un sujet est préparé de longue date par tous ces exercices divers.

b) Les bases de cette méthode.

1° *L'intérêt.* — Ce n'est pas ici le lieu de nous livrer à une longue dissertation sur l'intérêt, mais nous tenons quand même à en souligner l'importance dans cet enseignement.

L'intérêt a sa source dans la curiosité naturelle. C'est l'état d'âme indispensable à l'assimilation de connaissances ou d'aptitudes nouvelles. Rien ne se fait bien sans lui. Quand nous ne réussissons pas à faire « mordre » à un sujet de rédaction, c'est que ce sujet est étranger à l'élève. Un sujet doit faire plaisir à l'enfant ; il doit y trouver intérêt.

D'abord le sujet doit être présenté de façon attrayante et concrète. Il doit être, par lui-même, un excitant et un guide. De là, l'importance du texte du sujet. Si le texte est décoloré, abstrait, universalisé dans ses termes et ses idées, il n'émeut pas la sensibilité enfantine et n'invite pas à la recherche intelligente et réfléchie. Le texte du sujet doit donc être clair, certes, mais surtout attrayant. Il faut que l'enfant voie des faits sous les idées, et des faits qui appartiennent à sa vie journalière. Un maître ne donnera jamais trop de soin à l'élaboration du texte d'un sujet de rédaction. La manière de présenter les sujets revêt une grande importance.

Nous rejetterions les textes suivants comme imprécis et sans saveur :

a) La neige ;

b) Le printemps ;

c) Un orage.

Nous proposerions des textes plus amples, plus concrets et surtout plus alléchants :

a) « Il neige ! Il neige ! Quelle joie ! Colle le nez à la vitre, et, les yeux éblouis par cette blancheur étincelante, dis ce que tu observes. »

b) « Le soleil devient chaud. La neige fond. Les prés reverdissent. Les bourgeons vont éclater. Quel bonheur d'aller cueillir les premières fleurs ! Va et cours dans la campagne, et dis-moi ce que tu observes ! »

c) « Jeudi, la chaleur était accablante. De nombreux promeneurs étaient allés à la campagne. Qu'y voyait-on ? Qu'entendait-on ? Soudain tombe une averse ! Qu'advient-il de la route et des promeneurs ? — Supposez-vous un de ces promeneurs de jeudi, dites ce que vous avez vu. »

M. Cart, inspecteur scolaire à Neuchâtel, dans un excellent article qu'il a publié dans l'*Annuaire de l'Instruction publique* en Suisse, pose trois principes sur le choix des sujets [1]. Le premier de ces principes est celui-ci : « Le sujet doit être choisi pour l'élève et non pour le maître, autrement dit, il doit plaire à l'élève. »

Il est bien certain que nous choisirons judicieusement nos sujets si nous nous mettons à la place de l'élève. Le thème choisi plaît-il à l'écolier ? Si oui, l'intérêt suscité nous aidera puissamment dans la préparation ; les travaux seront meilleurs et davantage personnels.

Le second principe de M. Cart est un corollaire du premier : « Le sujet doit être choisi dans le champ de l'expérience de l'enfant. » Combien cela est vrai ! L'enfant ne peut s'intéresser qu'à ce qu'il a vu. Le sujet emprunté à la vie de l'élève convient merveilleusement. Il est un stimulant de la pensée. Il fait jaillir plus facilement les idées, qui coulent plus vraies, plus claires et plus naturelles. Soutenu et guidé par le sujet, l'enfant n'est pas exposé à parler pour ne rien dire. Nous aurons moins à nous plaindre de la banalité vide et creuse de ses rédactions.

Si le sujet est choisi en dehors de l'expérience de l'enfant, ce ne sera toujours qu'insignifiance déconcertante. Et pourquoi ? Parce qu'il est question de faits qui n'ont pas été observés, ni même entrevus, d'émotions non ressenties. Nous plaçons l'écolier dans les conditions les plus défavorables, les plus paralysantes. Au moment où il doit penser pour écrire, on l'isole du milieu qui réagit sur lui.

Cependant, les sujets de rédaction ne doivent pas être puisés continuellement dans les faits de la vie scolaire et les scènes de la vie enfantine. Après avoir habitué nos écoliers à raconter et à décrire d'une façon aussi exacte que possible ce qu'ils ont vu ou vécu, nous

[1] *Annuaire de l'Instr. publ.*, année 1923, p. 55-57. Lausanne, Payot.

avons l'occasion d'entretenir en eux le goût de l'activité spontanée. Que nos sujets les obligent parfois à des recherches personnelles, les forcent à consulter livres et dictionnaires, à rassembler des matériaux et à les coordonner !

Le dernier principe de l'auteur que nous avons cité est ainsi conçu : « On rétrécira la matière le plus possible, enserrant le sujet dans des limites étroites, en vue de combattre l'éparpillement de l'esprit. »

« Le printemps » : mauvais sujet, trop vaste, trop général ; mais : « La neige fond », — « Les premières fleurs », — « On ôte les bonnets, les manteaux », — « Les petites filles sautent à la corde » [1].

Enfin, nous voulons dire un mot de l'intérêt que le maître doit trouver aussi dans l'enseignement de la composition. Il se résume en ceci : C'est par la composition que l'on peut apprendre, dans les degrés supérieurs, mieux que par aucun autre travail, à connaître ses élèves. Certains traits de caractère, certaines tournures d'esprit, certaines aspirations s'y révèlent parfois et même plus souvent que nous ne pensons. Nous avons quelquefois une fenêtre ouverte sur une personnalité en voie de formation. Sans doute, il faut se garder de prendre pour bon argent tout ce que l'élève mettra dans son travail, qui manque trop souvent d'originalité. Mais, les petits travaux de nos écoliers nous fournissent de temps en temps, si nous sommes un peu perspicaces, d'intéressantes données psychologiques. La conscience au travail s'y manifeste, le caractère imaginatif ou logique y paraît, les préoccupations habituelles s'y trahissent. Rien n'est plus captivant que ces découvertes, bien qu'elles ne soient pas toujours réjouissantes. Un élève nous a parlé du courage dans une composition, de l'amitié, d'un plaisir qu'il goûte particulièrement. C'est pour nous comme une introduction dans un domaine où nous aurons à reprendre, à éclairer, à encourager.

Il demeure vrai que le maître, même primaire, doit se rendre compte des possibilités d'action et des ressources psychologiques qui lui sont fournies par cet enseignement.

2° *L'observation.* — Notre enseignement de la composition se fondera aussi sur l'observation. Il établira entre l'enfant et les choses un contact intime, fréquent, constamment renouvelé. Il y a un certain nombre de règles pédagogiques que nous ne devons jamais oublier. L'une d'elles est celle-ci : *Il n'est rien dans l'entendement qui n'ait été auparavant dans les sens.* En d'autres termes : l'intuition est à la base de toutes nos connaissances.

Le premier travail de la pensée est donc la réception des sensations. Avant tout, la composition est une culture des sens.

Dans le monde sensible, l'esprit de l'enfant se meut à l'aise. Au début de notre enseignement de la rédaction, nous le maintenons

[1] D'après M. Cart.

parmi les réalités et ne cherchons pas à l'en détacher : ce serait folie.

Mais l'observation n'est fructueuse que si elle est organisée. Il ne suffit pas de dire aux enfants : « Observez ! » C'est pourquoi, il faut sérier les difficultés, diviser le travail. Au début, il faut spécialiser l'observation, la diriger vers des objets simples, bien limités ; si possible, on n'exerce qu'un sens à la fois. L'attention ne peut ainsi s'égarer. Elle s'accroche nécessairement au détail des choses. Cette précision de l'observation favorise la précision de l'expression. Il s'agira donc, tout d'abord, d'observer des choses, des êtres, sous l'aspect de leurs propriétés physiques. Mais quand les sens de l'enfant sont suffisamment éveillés, il faut aller plus loin. Il faudra opérer une première concentration des sensations. Nous l'exercerons, par exemple, à observer des actions isolées, puis successives et *simultanées*. C'est ainsi que, petit à petit, notre élève sera en état d'observer avec profit. Mais nous ferons un pas de plus pour arriver à l'étude des émotions et des sentiments. Ici, nous aurons une deuxième concentration, celle des sentiments. Nous serons amenés à étudier la façon dont ces sentiments réagissent sur nous, sur notre être physique. On observera comment se manifestent la joie, la douleur, la colère, l'indignation, la réflexion, la honte, la fierté, l'admiration.

Enfin, quand nous aurons appris à l'enfant à observer choses et sentiments dans le détail, il sera de notre devoir de l'amener à relier toutes ses observations juxtaposées et successives par un lien logique. Pour cela, nous cultiverons, chez lui, par des exercices divers et nombreux, le sens de la preuve et des relations causales. Nous l'obligerons toujours à chercher la preuve de ce qu'il avance. Une idée étant donnée, invitons-le à l'appuyer d'une preuve ou de deux, ou même de trois : « L'hiver est triste. » — La preuve ? — Les arbres sont dépouillés de leurs feuilles ; les oiseaux ne chantent plus ; le pauvre souffre du froid. « Paul est appliqué. » — La preuve ? — Il est le premier de sa classe ; ses devoirs sont soignés, etc.

C'est ainsi que, par des exercices méthodiques d'observation et de raisonnement, nous remédierons aux insuffisances de la pensée de l'enfant, à son manque de suite logique et à sa pénurie d'idées. Du même coup, nous aurons combattu la dispersion d'esprit, le verbalisme creux, les fausses impressions, les affirmations erronées, sans preuves, l'incohérence, en un mot.

Tout enseignement doit être basé sur les lois de la psychologie. Nous avons essayé d'en faire la démonstration à propos de la rédaction.

En résumé, nous avons vu comment la composition peut être et doit être d'abord une culture des sens et de l'esprit d'observation ; comment, par la réflexion, on amène l'enfant à lier ses impressions, à trouver la preuve et à mettre de l'ordre dans ses idées.

Mais il y a encore un point que nous ne devons pas oublier. Si nous ne faisions qu'observer et raisonner, nous n'aurions fait qu'une

partie de notre devoir. Avec l'acquisition des sensations et des idées doit se poursuivre celle des mots et des expressions qui permettent de les définir. Cette disposition implique un enseignement simultané du vocabulaire, des exercices de langage et de la composition. Ces trois disciplines ne se séparent pas. Rien de plus normal et de plus connu, mais, dans la pratique, *rien de plus oublié!*

En réalité, le premier bénéfice que l'élève doit retirer de l'enseignement de la rédaction, c'est d'apprendre à observer, à regarder la réalité qui l'entoure, à voir les choses et les hommes exactement, tels qu'ils sont ; c'est de chercher à en avoir une vision aussi exacte que possible. Mais si nous ramenons l'élève à l'étude de la réalité, nous ne voulons pas qu'il en reste à cette réalité, qu'il s'en contente, mais nous désirons qu'il la connaisse et en parte toujours dans ses jugements. Un enseignement qui s'efforcerait surtout de développer l'acuité de l'observation serait non seulement incomplet, mais dangereux. Nous ne voulons point tomber dans ce travers. Pour enseigner la composition, nous recourons donc, avant tout, à l'observation, dirigée de façon que, partant du sensible, nous allions peu à peu, modestement et lentement, vers le monde moral et l'abstrait.

c) La technique de la leçon de composition.

Il est de toute nécessité, pour le maître, de se constituer une technique propre de l'exercice de composition s'il veut que sa tâche soit vraiment utile et bonne. D'abord, cette technique doit être suffisamment rigide pour que l'enfant soit sans cesse poussé, éperonné au travail réfléchi. L'automatisme de certaines associations d'idées, de certains moyens répétés, inscrits en quelque sorte en lui, ne seront pas une gêne, mais un gain, une facilité de travail. Il faut l'obliger à se conformer à une méthode plus ou moins fixe dans cet exercice.

D'autre part, notre technique doit être assez souple pour ne pas comprimer la spontanéité enfantine, si fraîche parfois. A l'écolier d'être actif, de penser et de s'exprimer à sa manière ! A lui de manifester son esprit d'initiative et d'invention !

Le maître doit donc, en cette matière, se créer une technique, bien à lui, originale, personnelle suivant la force et la composition de sa classe, suivant son tour d'esprit, ses habitudes professionnelles et même ses manies.

1° *La préparation.* — L'élève ne peut être abandonné à lui-même dans la recherche des idées. Insister sur ce point serait oiseux.

La préparation immédiate d'une rédaction n'est pas tout d'abord l'élaboration d'un plan rigide. Le maître ne doit pas commencer par contraindre l'investigation de l'élève à suivre une voie déterminée. C'est le meilleur moyen de déflorer l'intérêt et d'étouffer la personnalité. La meilleure préparation semble être, de l'avis de tous les rapporteurs d'arrondissements, une causerie libre, une recherche

spontanée des pensées et des mots, des choses et des sensations relatifs au devoir proposé. Le maître et les élèves causent en toute simplicité. Le maître stimule, suggère, enrichit de réflexions plus solides l'esprit de ses petits auditeurs ; il fait ressortir autant qu'il le peut l'attrait du sujet en ouvrant habilement, de droite ou de gauche, des perspectives d'idées et de sentiments.

La préparation de la composition consisterait donc en conversations adroitement conduites, en échange d'idées, en explications pleines de vie et d'intérêt. L'enfant est entraîné, de cette manière, à l'élocution, au langage aisé et naturel. La rédaction devient ainsi personnelle, elle prend un caractère vivant, une tournure aisée et gracieusement originale. On y trouve de jolies expressions, de la finesse, des idées bien conçues et gentiment exprimées, des tournures charmantes.

Ceci nous amène à parler de la méthode active dans l'enseignement de la rédaction. Il semble paradoxal d'appliquer ici les principes de l'Ecole active. Entendons-nous. Appliquer la méthode active à la rédaction, c'est dire qu'au lieu d'imposer à l'élève des idées toutes prêtes, *on s'applique à les lui faire trouver*, en l'obligeant à observer et à réfléchir.

L'enfant ne doit plus être un personnage indolent et muet. Il doit être *acteur*. C'est pourquoi la leçon doit être vivement menée, variée et vivante. Chaque minute doit apporter une idée nouvelle. A tout instant, le maître propose à l'élève, non pas des énigmes, mais des sortes de problèmes. Chaque interrogation doit comporter un petit mystère qu'il appartient à l'enfant de déchiffrer. Ce dernier doit s'enquérir lui-même d'un fait ignoré, d'une cause inconnue. A lui de chercher la preuve, de formuler des appréciations et d'établir un rapprochement entre les idées.

En somme, le meilleur maître, dans la préparation de la rédaction, est le questionneur le plus habile. La méthode active, dont on parle tant de nos jours, est, avant tout, interrogative. Elle est, en outre, collective. La classe ne doit être, ni un monologue du maître, ni un dialogue, ni même une série de dialogues. Il est possible de tenir tous les esprits en éveil sans mettre en mouvement toutes les langues.

Quand les élèves ont collaboré eux-mêmes à l'enseignement, ont réfléchi, ont agi, plus d'un est persuadé que sans lui la leçon n'aurait pas été aussi complète et aussi attrayante !

Tout ce qui mérite d'être retenu est fixé par quelques mots à la table noire. Nous classons ensuite tous ces matériaux épars, et les élèves travaillent activement à l'établissement du petit plan qu'ils auront à suivre.

Nous nous imaginons bien souvent que la recherche ou la découverte des idées s'improvise. Rien n'est plus faux. On y accède par entraînement et par progression. Il y a lieu de commencer par proposer

la découverte d'une seule idée à la fois. Voici un ou l'autre exemple vécu :

Il s'agit d'une comparaison entre l'abeille et la guêpe. Le maître montre les insectes vivants ou le tableau qui les représente. Il cherche leurs ressemblances, leurs différences et leurs qualités. Il demande l'avis des enfants ; plusieurs répondent : l'abeille est plus utile que la guêpe. C'est, sans doute, une idée élémentaire, mais c'est une idée et il s'agit de la noter. Le maître a donné comme sujet : « Il fait froid ! » Les élèves parlent de la neige qui tombe à gros flocons : voilà une idée, notons-la. Ils ont vu l'eau de la rivière recouverte de glace : encore une idée, etc.

Cette première façon de chercher des idées intéresse les enfants et donne de bons résultats. On peut même faciliter cette recherche en comparant entre eux des faits, des êtres, des choses, des actes. De cette comparaison attentive, sincère, méthodique, l'idée sortira d'elle-même. De tels exercices apportent à l'enfant une légitime satisfaction, une joie comparable à celle que procure le problème d'arithmétique enfin résolu.

La réalité n'est pourtant pas la seule génératrice d'idées. L'abstraction en est aussi une. Rien n'est plus délicat à réaliser dans l'intelligence enfantine que le passage insensible du concret à l'abstrait, mais rien n'est plus fécond. Un instituteur essayait de faire comprendre l'idée abstraite suivante : « Le vice est une souillure de l'âme. » Il obtint la jolie réponse que voici, traduite dans le langage concret de l'enfant : « Je ne serai plus menteur parce que le mensonge salirait mon âme. »

L'examen des causes et des conséquences des actions fait également surgir des idées dans l'esprit. Pourquoi fait-on ceci ? A quoi sert cela ? Quelles sont les conséquences de cette action ? Les réponses sont autant d'idées trouvées.

Il n'est pas douteux qu'un entraînement intellectuel de ce genre ne fasse de la recherche des idées autre chose qu'un exercice de pure fantaisie, mais de réflexion. Il ne s'agit pas tant de donner aux enfants une foule d'idées, que de leur donner des idées personnelles et justes.

La préparation d'une composition comporte trois exercices consécutifs : la recherche des idées, le classement de ces idées et leur expression.

La méthode de concentration favorise excellemment le travail de la découverte et de la coordination des idées. En général, tout sujet de rédaction est motivé par un enseignement antérieur. Les leçons de choses, les pages lues ou apprises de mémoire, les conseils donnés par le maître, les mille idées particulières qu'apporte l'étude de chaque branche, tout cela fournira des matériaux à l'élève, et constituera de précieux magasins où son esprit pourra aller fureter et puiser. Mais ne faisons jamais de la recherche des idées un simple travail de mémoire ; qu'elle soit, avant tout, un exercice d'obser-

vation. Il faut toujours ramener l'élève à la réalité. Avec la plus grande conscience, nous lui ferons observer les êtres ou les faits pour trouver des idées justes et non fantaisistes. Nous pousserons ensuite notre travail de recherche jusqu'à la comparaison et à la généralisation.

La chasse aux idées terminée, on passe à la disposition de ces idées. On les réunit d'abord par groupes, puis on place les groupes et l'on ordonne les idées particulières de chaque groupe. Le plan de la rédaction est noté au tableau pendant ce travail de classement des idées. Vient ensuite le développement oral. Il est, ici, de toute nécessité, que le maître paye de sa personne. Il doit aider et soutenir l'enfant dans la recherche du mot précis, concret, pittoresque. Le travail de l'élocution porte sur la construction de la phrase, la variété des tours et des formes, l'emploi des termes propres et l'ornementation du style.

N'allons cependant pas oublier que nous devons laisser de plus en plus d'initiative à l'élève et que ce n'est qu'au début de l'étude d'un nouveau genre que la préparation se fera aussi détaillée.

Citons maintenant, pour illustrer notre exposé, un travail de préparation.

Donnons le sujet : « Vous avez vu un pauvre mendiant dans la rue. Décrivez-le, et dites ce que vous pensez de lui. »

Appliquons les procédés dont nous avons parlé plus haut :

1° *Les idées suggérées par les sens :*

Un vieillard, habits misérables, barbe blanche, infirme, amaigri, etc.

2° *Cherchons les causes ou les preuves :*

Pourquoi est-il pauvre ? — Le chômage, maladie, malheurs, causes involontaires, etc. — Pourquoi est-il infirme ? — amaigri, etc.

3° *Comparons :*

Connaissez-vous d'autres vieillards ? — Ressemblances et différences ? — Ce qui manque à ce pauvre vieux mendiant ? etc.

4° *Généralisons :*

Ce pauvre est digne d'intérêt. (Pourquoi ?) Il faut le secourir. (Comment ?) Il y a d'autres pauvres dans la même nécessité.

L'essentiel dans la préparation est de forcer l'élève à être attentif et réfléchi, à faire un effort volontaire vigoureux. L'attention et la réflexion donnent seules des idées justes et personnelles. On n'invente pas une idée juste, mais on la trouve avec de la méthode et de la volonté. Si nous parvenons à rendre nos élèves attentifs, plus tard, dans la vie, ils resteront personnels et volontaires. C'est seulement alors que nous aurons tiré les dernières conséquences et le meilleur profit de notre enseignement.

2° *Le travail écrit.* — La préparation terminée, nous n'avons maintenant qu'à laisser l'enfant à l'élaboration de son travail écrit. Nous exigerons que ce développement écrit soit soigné au triple point de vue du style, de l'orthographe et de l'écriture. Quand le sujet s'y prête, il est bon d'illustrer la rédaction ; le dessin est aussi une manière d'exprimer sa pensée ; c'est également un moyen efficace de contrôler la façon dont les élèves observent.

Séance tenante, tandis que la classe écrit, chaque enfant peut être appelé, à tour de rôle, au pupitre du maître. Les plus faibles sont encouragés et dirigés spécialement. Le tout se passe de manière à ne déranger personne. Un élève écrira son développement au tableau en vue de la correction collective. Parfois, le sujet se traitera en commun à la table noire ; dans ce cas le travail sera relevé comme rédaction modèle.

La plus grande latitude doit être laissée au maître quant à l'utilisation d'un brouillon. Les uns le trouvent utile, les autres n'en veulent pas.

3° *La correction.* — Le maître doit d'abord se mettre en état de corriger l'élève. Cela n'est pas superflu souvent ! Si la correction est improvisée, elle aura tous les défauts de l'improvisation : manque de suite, hésitations, erreurs, bafouillage. Quel déplorable exemple pour l'élève !

Souvent, l'instituteur emporte les cahiers chez lui, voit tous les travaux du commencement à la fin et fait grande consommation d'encre rouge. Nous pensons que cette manière de procéder est frappée de stérilité pour une grosse part. C'est, en tout cas, un gaspillage de force.

Nous touchons ici à une question délicate entre toutes : *Comment donc corriger ?*

Une bonne correction doit être *ordonnée* et *successive.* En premier lieu, *ordonnée!* Le maître doit donner l'exemple de la suite logique et de la cohérence. Des observations, des réprimandes en désarroi sont des coups d'épée dans l'eau ; elles ne sont point opérantes. Songeons, tout d'abord, à faire deux parts de notre besogne : d'un côté, les pensées ou le fond ; de l'autre, le style ou l'expression.

D'abord, les pensées. Nos élèves ont-ils bien observé ? Dans quelques travaux choisissons ce qu'il y a d'exact, de vrai, de bien vu, et, pour faire contraste, ce qu'il y a de vague, d'imprécis, de faux et de mal observé. Attachons-nous uniquement à la justesse de l'idée.

Nous pouvons encore utiliser les grandes divisions du plan. Alors, nous examinerions séparément chaque partie du sujet. Comment l'élève est-il entré en matière ? Est-il resté dans le sujet ? A-t-il subordonné l'accessoire au principal ? N'a-t-il pas délayé sa pensée ? Enfin, comment a-t-il conclu son travail ? A-t-il bien résumé et rassemblé ses idées ? Ce ne sont là, évidemment, que des indications très sommaires.

En second lieu, le style ? Ici, il serait bon d'établir, comme le recommande le rapporteur de la Glâne, une liste des fautes que l'élève commet le plus souvent. Nous la disposerions ainsi :

1° *L'emploi abusif de verbes et de substantifs d'un sens vague* et très étendu, tels que : chose, gens, faire, dire, mettre, trouver, avoir, être, etc.

Exemples : « Au pied de la colline, *il y a* une source.
Le tailleur *fait* l'habit.
Je lui ai *dit* un exemple.
L'obéissance est une belle *chose*, etc. »

En faisant les corrections nécessaires, nous aurons :

« Au pied de la colline, *jaillit* une source.
Le tailleur *confectionne* l'habit.
Je lui ai *cité* un exemple.
L'obéissance est une belle *vertu.* »

2° *Les répétitions inutiles d'un même mot.*

3° *Emplois : de qui et de que.*

Habituons nos élèves à n'utiliser ces deux mots que le moins souvent possible.

Exemples : « Les fleurs *qui* sont dans le jardin sont belles.
L'huile *qui* est dans ce vase est bonne. »

Supprimons le qui et nous obtiendrons :

« Les fleurs *du jardin* sont belles.
L'huile *versée* dans ce vase est bonne. »

4° *Constructions irrégulières :* avec *ne pas*, *ne que*, *ne rien*, etc. ; avec *y*, *dont*, *on* et *nous*, *je* et *nous*, etc.

5° *Les fautes que l'on peut attribuer au patois ou à l'argot*, etc.

Toutes les locutions vicieuses seraient signalées. L'équivalent français serait appris à fond. Après quoi, toutes les tournures indiquées comme fautives seraient rigoureusement interdites, sous peine de punition.

La correction est ensuite *successive.* Le maître ne doit pas vouloir tout corriger, tout redresser en un jour. Il s'y userait en vain. Il faut décomposer l'effort pour le rendre possible et réel. D'ailleurs, la bonne correction ne met pas toutes les défectuosités sur le même plan. Elle sélectionne, choisit, se fixe d'abord un but limité, présente quelques recommandations nettes et peu nombreuses, mais y insiste, y revient, se montre très sévère si les fautes signalées et comprises reparaissent. Il ne faut faire qu'une chose à la fois, mais à fond.

Etudions maintenant les quatre phases habituelles de ce travail de correction :

a) La correction collective qui suit immédiatement l'exercice de composition.

Cette correction porte sur le travail exécuté au tableau par un élève. Les enfants ont le texte sous les yeux, ils en voient mieux ainsi toutes les défectuosités. On considère d'abord le fond, la justesse des idées et leur ordonnance, puis, les défauts d'expressions. On reprend ensuite les différents points du canevas, les uns après les autres, ainsi que leur développement. Les fautes d'orthographe peuvent être corrigées préalablement. Ce texte du tableau, amplifié et embelli, peut être relevé comme rédaction modèle.

b) Le contrôle des cahiers par le maître a domicile.

Vient ensuite le contrôle des cahiers par le maître avec attribution d'une note à chaque élève. Quand les élèves sont peu nombreux, on corrige tous les travaux à fond. Mais dans une classe de 30 ou 40 écoliers ? Faut-il corriger tous les travaux en gros ? C'est la mort de l'enseignement de la composition. Quelques travaux seulement, mais à fond ? — Un maître consciencieux aura bien de la peine à s'y résoudre. Une certaine proportion à fond, alternativement, en se bornant à parcourir les autres ? Disons que oui. C'est l'opinion d'un pédagogue éminent, M. Jules Payot. Parlant un jour à des instituteurs sur l'enseignement de la rédaction, il leur disait : « Il est, non seulement extrêmement pénible et fastidieux, mais absolument inutile de corriger à fond tous les travaux d'une classe. » M. Payot distingue deux choses dans la correction et qu'il discerne soigneusement. Il y a d'abord un *travail de police* qu'il faut rendre aussi bref que possible. C'est l'évaluation du travail de l'élève qu'il faut faire, car l'élève cherche à éviter l'effort que nous devons exiger, même par des sanctions. Il faut donc lire les copies. Faut-il les lire d'un bout à l'autre ? M. Payot recommande de ne goûter qu'un échantillon, de ne prendre qu'un passage sur lequel nous jugerons l'élève.

Mais la véritable correction ne doit pas être confondue avec ce travail de police. « La véritable correction, dit encore M. Payot, c'est autre chose, c'est dans l'ensemble des copies, rechercher deux, trois ou quatre passages qui nous permettront une correction commune, avec la collaboration de toute la classe. Ce n'est pas la copie qu'il faut corriger. La copie n'est que le symptôme de la maladie. Elle est pour le maître ce qu'est pour le médecin le sang qu'il fera analyser par le chimiste. S'il trouve une tare, il s'appliquera à la combattre. Nous, nous sommes sûrs d'avance de ce que nous trouverons : l'incohérence de l'esprit, l'incapacité de faire attention. Tous nos efforts vont porter sur ce défaut. »

D'après donc M. Payot, la correction à domicile, c'est la découverte de quelques exercices caractéristiques qui permettront de

travailler en classe, activement, gaiement, en pleine collaboration vivante !

3° *Le compte rendu qui fait suite au contrôle des travaux.* — En somme, cette troisième étape est le point central de la correction. A quoi cela servirait-il donc de corriger tous les cahiers, de balafrer toutes les marges de traits grandiloquents et d'exclamations en grosse écriture à l'encre rouge, si l'élève n'est pas là et s'il ne raisonne pas !

Quand arrive l'heure de ce compte rendu, nous écrivons ou nous faisons écrire au tableau noir les phrases, cueillies dans les travaux, qui donnent lieu à une critique, au point de vue du fond ou au point de vue de la forme. Les unes accusent de l'ignorance, les autres un défaut d'observation, un manque de réflexion, ou bien de l'incohérence, de l'étourderie. Nous nous efforçons de montrer à nos élèves que le seul moyen d'éviter de telles fautes est de ne rien écrire à la hâte et sans réflexion. Toute incorrection provient d'une faute de pensée.

Mais il ne suffirait pas d'indiquer les fautes ; il faut encore les corriger, et toute la classe collabore activement à cette correction. Voici une phrase obscure : nous allons tous ensemble la rendre claire. Là est une expression incorrecte. Cherchons à la rectifier. Nous aurons à supprimer de fastidieuse répétitions. Tous les élèves réfléchissent et travaillent. Nous demandons à quelques-uns d'entre eux de nous faire connaître la correction qu'ils proposent ; nous adoptons la meilleure, nous indiquons la nôtre si cela est nécessaire. Cette phrase est lourde, elle se traîne ; où est le plomb ? L'élève doit le trouver et l'enlever lui-même.

C'est la méthode active appliquée à la correction de la composition.

Après l'effort collectif, l'effort individuel. Invitons chaque élève à corriger lui-même quelques-unes de ses fautes. Nécessairement, il faut alors que cette auto-correction soit revue avec soin. D'ailleurs nous pouvons et nous devons lui donner une sanction. Il faut tenir une main ferme à ce qu'elle soit bien faite. Nous exigeons que la phrase soit refaite complètement en évitant la répétition inutile, en insérant dans le nouveau texte l'expression juste. Nous voulons que la phrase trop longue soit disloquée et remplacée par des phrases simples et suivies. Il ne faudra pas non plus que la correction change le sens du texte original. L'élève essaye toujours d'esquiver la faute, de prendre une phrase quelconque, de la mettre tout simplement en lieu et place de l'ancienne, pour s'affranchir du pénible mais fructueux effort de recherche et de correction. Evidemment, l'élève retouchera le mot mal orthographié et remplacera le terme impropre par le mot propre. Mais ce sont surtout ses phrases qu'il doit réformer.

Faire réfléchir, faire parler, discuter : c'est là l'essentiel.

Le raisonnement, la discussion sont vraiment les seuls moyens efficaces d'apprendre sa langue, parce que seuls ils obligent à penser.

Nos élèves ont tant besoin qu'on leur apprenne à penser. On travaille de compagnie, on cherche et on raisonne ensemble en classe. A défaut de quoi, la plupart de nos corrections resteraient inutiles.

d) L'application de la méthode dans les différents cours.

1° *Cours élémentaire.* — Il n'y a pas ici, à proprement parler, de rédaction. Ce sont surtout des exercices oraux, parallèles aux leçons d'observation.

Nous aurons des conversations familières sur les personnes et les choses qui entourent l'enfant :

a) *Les êtres :* la famille, mon père, ma mère, etc. ;
b) *Les qualités :* couleurs, formes, etc. ;
c) *Les actions :* des personnes, des animaux, des choses, etc. ;
d) *Les sentiments :* joie, douleur, colère, indignation, etc. ;
e) *Les causes :* le pourquoi des actions et des choses, etc.

2° *Cours inférieur.* — Nous continuons les exercices précédents dans le but de former l'esprit d'observation. Ne perdons pas de vue que la composition, dans les deux premières années, est surtout *orale.* Le cours inférieur est l'ère de l'acquisition des idées par les leçons de choses nombreuses. L'esprit est souple ; les organes aussi ; profitons-en.

De chaque leçon de choses peuvent découler toute une série d'exercices de langage et de vocabulaire. Les rédactions consisteront dans des résumés de leçons d'observation, dans de petites descriptions, dans des narrations très simples. Les rédactions exigées trop tôt présentent, au point de vue grammatical, des difficultés insurmontables et aboutissent, tout au plus, à décourager le maître et les élèves. Donc, si la rédaction est écrite, on se bornera à quelques phrases extrêmement simples où l'orthographe ne présentera pas d'achoppements.

Dans les commencements, la rédaction modèle est écrite au tableau ; le maître efface certains mots et les élèves sont appelés à rétablir le texte complet. Nous ne pouvons guère demander beaucoup plus aux cours inférieurs. Il est bien plus urgent de faire de nombreux exercices d'observation, d'élocution et de vocabulaire ; la rédaction proprement dite ne peut venir que plus tard.

Si nous voulions schématiser la façon de procéder, nous aurions les phases suivantes :

a) Présenter l'objet à observer ou une représentation suffisante ;
b) Former toutes les phrases et les écrire en entier au tableau ;
c) Reconstituer le texte, simplement altéré, ou au moyen de mots de rappel, ou de questions. L'exercice se fait toujours oralement avant que l'élève écrive ;
d) Correction.

3° *Cours moyen.* — Nous voici en troisième année. Nos élèves sont promus au cours moyen. Ont-ils grandi d'une coudée ? Il est singulier de constater combien ce passage du cours inférieur au degré moyen agit sur nous, pour nous faire croire que l'enfant a changé de mentalité et surtout de capacité ! Hélas ! il n'en est rien. Nous avons le même élève devant nous, avec ses mêmes insuffisances. Aussi, continuons tout simplement à développer, sans fracas, notre programme du cours inférieur.

Méthode identique, procédés semblables. Toujours des leçons de choses ou d'observation ; sujets simples, phrases courtes. Cependant, l'étude du vocabulaire deviendra plus systématique. Nous nous attarderons davantage aux mots nouveaux que nous ferons entrer dans des exercices spéciaux d'élocution.

En quatrième année, l'enfant a déjà acquis un certain bagage de connaissances qu'il peut utiliser ; son vocabulaire s'est enrichi ; son orthographe, en voie de formation sans doute, est cependant assez sûre pour qu'il puisse aborder la rédaction écrite en bonne et due forme. L'observation, d'après nature ou d'après l'image, fournira encore les idées. Les sujets abstraits, ceux qui demandent une analyse intérieure, ne peuvent convenir en ce moment.

La marche à suivre, au cours moyen, serait donc la suivante :

a) Observation de l'objet ou du fait d'expérience enfantine ;

b) Recherche des idées par l'analyse, la comparaison, le raisonnement ;

c) Coordination des idées et établissement d'un plan ;

d) Développement oral, partiel, puis total ;

e) Travail personnel de l'élève ;

f) Correction.

4° *Cours supérieur.* — C'est la même méthode, mais amplifiée. C'est à ce cours seulement que nous pouvons commencer la réalisation de notre but. Nous avons des idées et des formes. Réunissons les matières éparses, semées le long des années d'études, et appliquons-les à l'œuvre dernière.

La recherche des idées peut être ici exigée des élèves. Ceux-ci reçoivent une tâche d'observation, qui est pour eux comme une préparation à la leçon de rédaction. Au commencement, le maître aidera l'élève à trouver les idées, le plan ; puis, petit à petit, l'enfant sera abandonné à ses propres forces et à son initiative. Dans ce cas, le travail le plus important sera la correction, à laquelle on apportera un soin tout particulier.

Il y faudra également des exercices spéciaux visant à la variété du style, à son ornement, à sa richesse. Des exercices de vocabulaire compléteront le programme du cours moyen : racines de mots, dérivation, suffixes, préfixes.

La lettre occupe une large place, en raison de son importance pratique. Le grand nombre de nos élèves n'auront guère à rédiger que des lettres, au cours de leur vie. Les autres genres de compositions ne sont pas à négliger pour autant. Pour chacun d'eux, nous aurons l'étude d'un modèle pour commencer.

La préparation immédiate d'une rédaction est la même ici qu'au cours moyen. Toutefois, nous serons plus exigeants. Les sujets d'observation peuvent être plus vastes. Nous ferons observer des paysages, le mouvement de la rue, les scènes sociales, etc. Au lieu de la description d'un seul objet, nous proposerons celle d'un groupe d'objets. Un puits, une source, une maison constituent des ensembles plus complexes qu'une fleur, une poire, un rameau. La plaine, la forêt constituent des ensembles harmonieusement organisés. L'élève sera appelé à donner une vue d'ensemble.

L'observation du mouvement chez les animaux est une intéressante tâche d'observation, mais combien difficile. Observer un chat, une poule, une bête qui remue et change d'attitudes, voilà pour des enfants une entreprise d'un intérêt palpitant et qui constitue la meilleure préparation à une leçon de rédaction.

C'est toujours le même principe. C'est encore en observant que nos élèves du cours supérieur amasseront les faits sur lesquels ils exerceront leur jugement, qu'ils se feront une documentation personnelle, qu'ils acquerront de l'expérience, qu'ils sauront pénétrer le sens caché des choses, les mobiles ou les sentiments qui déterminent les actions. C'est enfin, avec le goût de l'observation que nos grands élèves découvriront, peu à peu, la poésie des choses et de la nature. Que d'enfants, par exemple, n'ont jamais levé les yeux vers la fête du soleil couchant ! C'est à nous à leur faire sentir le charme et la beauté de la nature, de la vie dans toutes ses manifestations. Nous obtiendrons ainsi des travaux dignes du cours supérieur.

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

La meilleure conclusion que nous pourrions tirer de cette courte étude, ce serait une *leçon de patience*. L'enseignement de la langue est un travail de longue haleine, difficile, où l'on n'a pas la joie d'enregistrer mathématiquement les progrès. L'aptitude à la rédaction s'acquiert donc lentement, pendant les années de scolarité, avec la même lenteur dont s'opère le développement de la plante ou la croissance de la taille de l'enfant. Mais cette aptitude s'acquiert pourtant, si imperceptibles qu'en soient les progrès.

Ne perdons pas de vue que la composition est l'exercice capital et complet de l'intelligence. Elle exige que l'enfant ait vu, entendu, palpé, expérimenté le monde extérieur, qu'il ait démêlé ce qui se

passe en lui, dans la région trop souvent obscure du sentiment. Elle exige qu'il soit maître de son vocabulaire et de sa phrase : c'est donc bien la mise en action de toutes ses facultés. Si nous ne réussissons pas dans cet enseignement, c'est que nous avons négligé de leur enseigner lentement, péniblement, — si vous le voulez, — la manière d'observer et de conquérir le monde, en quelque sorte, pour arriver aux idées. Nous avons toujours à nous demander si nous avons appris à nos élèves ce qui fait le fond même de la langue, nous voulons dire la logique de la langue et du style ; si nous leur avons appris à lire, à comprendre ce qu'ils lisent, à saisir l'enchaînement des idées, à réfléchir sur les mots et les expressions.

Apprendre à écrire et à composer demande beaucoup de temps et de soins. Si nous voulons que cet exercice ne nous cause pas de déceptions, il est important de ne pas viser trop haut, de nous borner, dans nos classes primaires du moins, à ce qu'il y a d'élémentaire et d'essentiel dans cette étude. Il faut tenir compte, avant tout, des besoins de la vie pratique. L'enseignement de la composition à l'Ecole primaire doit avoir, de l'avis de tous nos collaborateurs, une tendance absolument pratique. Il ne s'agit pas d'apprendre à l'enfant tous les secrets de l'art d'écrire, mais de le mettre à même d'exprimer sa pensée d'une manière simple, claire et correcte sur un sujet emprunté à la vie ordinaire.

Simplicité, clarté et correction, c'est là l'idéal que nous devons nous proposer en cette matière. Cet idéal, quelque peu rabaissé et mis à la portée de l'enfant, ne nous empêchera point d'avoir sans cesse devant les yeux un idéal plus élevé, celui de conformer cet enseignement à la grande tradition classique qui fut celle de notre éminent pédagogue fribourgeois, le P. Girard : « Les mots pour les pensées, les pensées pour le cœur et la vie. »

Telles sont les quelques réflexions que nous désirions présenter à nos collègues à propos de cet enseignement si difficile de la composition française. Tenir en haleine ceux d'entre nous qui risqueraient d'oublier la complexité de la tâche ; fournir des exemples et des points de comparaison ; faire réfléchir ; inviter peut-être à plus de vie dans notre enseignement de la langue : c'est là ce que nous nous sommes proposé. Nous serions trop heureux, si nous avons pu, par ce moyen, donner à notre corps enseignant comme un renouveau d'intérêt dans une tâche qui peut en présenter beaucoup, qui peut même être la plus intéressante des tâches pédagogiques, parce qu'elle prend l'élève dans sa *totalité*. Rappelons-nous qu'on ne fait bien que l'œuvre à laquelle on met son cœur, autant que son intelligence. Donnons donc cet enseignement avec un réel enthousiasme ! Il n'en sera que meilleur. Ajoutons encore que le principe et la source de toute bonne composition, c'est la sagesse de la pensée. Puissions-nous être et le devenir toujours plus, des instituteurs pleins de sagesse et de bon sens dans l'enseignement de la composition française !

APPENDICE

Une grande joie pour le Corps enseignant fribourgeois

Nous ne pouvons nous empêcher, en terminant ce rapport, de nous réjouir grandement de l'apparition du nouveau livre de lecture du IIme degré.

Autant l'ancien livre du cours moyen était froid, peu méthodique et peu en rapport avec le développement intellectuel des élèves de ce cours, autant le nouveau est intéressant, vivant, et bien à la portée des enfants ! Nous sommes tentés de dire que c'est un livre délicieux. Les chapitres qu'il contient sont tirés de nos meilleurs écrivains ou sont des adaptations faites avec tact. De jolies illustrations, dues à l'habileté remarquable de nos professeurs de dessin, agrémentent tout le manuel.

L'intérêt et l'observation dont nous avons souligné l'importance dans ce rapport ont été les principes inspirateurs de la Commission qui a été chargée par la Direction de l'Instruction publique d'élaborer le nouveau livre. C'est de la belle prose, bonne et attrayante. C'est de la jolie poésie bien compréhensible pour de jeunes intelligences : voilà ce dont les cours moyens sont maintenant pourvus.

En lisant ces intéressants petits chapitres, nos élèves feront d'aimables promenades dans la campagne, dans la forêt ou la montagne, dans la ville ou le village qu'ils habitent, et ils en rapporteront d'abondantes provisions d'observations. Ils trouveront dans ce petit livre des histoires pour l'imagination, des récits émouvants, nobles, tendres, délicats, pour le cœur. Que veut-on de plus ?

Nous adressons ici, au nom de la Société fribourgeoise d'Education, les plus chaleureuses félicitations à la Commission d'élaboration du nouveau manuel. Elle a fait œuvre qui comptera dans les annales pédagogiques de notre cher canton de Fribourg. Nous pouvons espérer qu'il en résultera un grand bien pour nos enfants, que ce nouveau-né des classiques officiels contribuera à leur donner le goût de la lecture saine et instructive, tout en leur fournissant des idées dont ils ont tant besoin pour la rédaction. Maîtres et élèves trouveront joie et profit dans le nouveau livre de lecture !

CONCLUSIONS

I

La composition est d'une importance capitale, non seulement au point de vue strictement utilitaire, mais aussi comme moyen de développement intellectuel et moral.

En raison de cette importance et des difficultés qu'elle présente, donnons-lui la place d'honneur qui lui revient.

II

La prose écolière souffre des insuffisances de la pensée enfantine. Celle-ci manque de suite logique et d'idées abstraites surtout, par suite de la prédominance de l'image sur le concept.

III

Les déficits de notre enseignement sont surtout importants pour les branches suivantes :

1° Les leçons de choses ou d'observation ; 2° Le vocabulaire ; 3° L'élocution ; 4° La lecture.

IV

La méthode rationnelle et active d'enseignement de la rédaction est celle qui s'efforcera de remédier aux insuffisances de la pensée et de la prose enfantines et de combler les lacunes de notre enseignement. C'est celle qui stimulera les facultés d'observation, de réflexion, de comparaison et de raisonnement. En un mot, c'est celle qui fait penser, meuble la mémoire de mots et d'expressions : fruits de la lecture et des exercices mnémoniques.

V

Les bases de cette méthode sont : *l'intérêt* et *l'observation.*

Rien ne se fait bien sans l'intérêt. Nos sujets doivent avoir les qualités suivantes :

1° ils doivent plaire à l'enfant ;

2° être choisis dans le cercle de ses connaissances et le champ de son expérience ;

3° être suffisamment précis ;

4° être présentés de façon concrète et alléchante.

L'observation exercera tous les sens et sera méthodique. Elle obligera l'enfant à penser et à sentir, à ouvrir les yeux sur la nature et la vie, à débrouiller ses émotions et ses idées, à les classer, à les exprimer sous une forme cohérente et correcte.

VI

La préparation de la composition mettra l'élève en présence de la réalité. L'observation méthodique y jouera le grand rôle. Cette

préparation consistera en conversations habilement conduites, en échange d'idées, en explications pleines de vie et d'intérêt. L'enfant est entraîné à l'élocution, au langage aisé et naturel ; ce qu'il parvient à bien dire, il peut ensuite le bien écrire.

VII

La correction est d'une importance capitale. D'elle dépend en grande partie le succès de cet enseignement.

Elle comporte un travail de police préalable et une correction commune où toute la classe travaille activement, gaiement, en pleine collaboration vivante. L'enfant doit cesser d'être un personnage muet. Le maître ne sera pas seul à fournir un effort, l'élève doit fournir le sien : c'est l'effort de l'écolier qui importe.

En matière de correction, tout le monde est d'accord sur les deux principes suivants :

1° Tous les travaux écrits de nos écoliers doivent être, de la part du maître, l'objet d'une correction ou du moins d'un contrôle sérieux.

2° Les fautes seront corrigées par celui-là même qui les a faites, c'est-à-dire par l'élève. La correction n'a pas porté tant que l'enfant ne s'est pas rendu compte de son erreur et qu'il n'a pas fait effort pour la faire disparaître.

VIII

Nous pouvons et nous devons nous contenter de rédactions simples, mais soignées. L'enfant doit être mis en état de suffire aux besoins de la vie pratique. La mission de l'école primaire est de préparer à la vie sociale l'enfant de l'ouvrier ou du paysan, de l'artisan ou de l'employé.

IX

Simplicité, clarté, correction, tel est notre idéal en matière de rédactions à l'école primaire.

Fribourg, mai 1925. *Le rapporteur :* E. Coquoz.

Rapporteurs d'arrondissements :

Ier	arrondissement :	MM. E. Coquoz, à Fribourg.
IIme	»	Paul Mossu, à Prez-vers-Noréaz.
IVme	»	Huguenot, à Treyvaux.
IXme	»	Jean Both, à Châtel-St-Denis.
Vme	»	Camille Ruffieux, à Châtel-Crésuz.
VIIIme	»	H. Roulin, à Seiry.
VIIme	»	Joseph Dénervaud, à Romont.