Pour une orientation nouvelle dans notre enseignement du français

Autor(en): **Guisan, Gilbert**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne**

Band (Jahr): **15 (1941)**

Heft 1

PDF erstellt am: **31.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-870030

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

15me année N° 1 1er janvier 1941

ÉTUDES DE LETTRES

Bulletin de la Société des Etudes de Lettres, No 44

POUR UNE ORIENTATION NOUVELLE
DANS NOTRE
ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Conférence faite à la Société suisse des Professeurs de français, réunie à Lausanne, le 20 octobre 1940.

Encore une fois ce problème de l'enseignement du français! Tout n'a-t-il pas été dit ? Depuis dix ans, pour ne pas remonter plus haut dans le passé, quels sont les sommaires de l'*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, ou du *Bulletin de l'Enseignement secondaire*, publié par les maîtres neuchâtelois et vaudois, qui n'annoncent pas une étude sur la « crise », la « question », la « réforme » de l'enseignement du français ? Aussi, qu'ajouter au dossier de cette victime à la cause toujours défendue, jamais gagnée, la langue française ? Cependant, malgré tout ce qui a été dit ou écrit, quelques principes de première importance me paraissent avoir été presque toujours négligés. C'est à leur oubli que sont dûs, me semble-t-il, les résultats déplorables qui distinguent les examens de français, qu'il s'agisse de ceux de sortie de première du collège ou de ceux du baccalauréat; c'est encore cet oubli qui est cause des maladresses déconcertantes dont souffrent la plupart des étudiants et qui font le désespoir des professeurs universitaires. Que se passe-t-il donc ? Permettez-moi, pour préciser notre étude, le rappel d'observations que vous aurez tous faites comme moi.

Prenons un élève de seize ans. Interrogeons-le à propos d'un texte : quelle est son impression, que pense-t-il ? Nous n'obtien-

drons guère que le silence, à peine, parfois, un « facile », ou, suivant le cas, « difficile à comprendre ». Rien de plus. Il nous faudra poser alors une multitude de questions et nous contenter de « oui » ou de « non » d'autant plus rapides que nous aurons mieux suggéré la réponse. L'élève croira avoir expliqué son texte, et nous, de notre côté, devrons nous tenir pour satisfaits.

Considérons maintenant une rédaction écrite par le même élève : pauvreté de vocabulaire, simplicité primitive de la phrase, réduite le plus souvent à une petite principale accompagnée d'une relative ou d'une complétive, voilà ce qui la caractérise.

Cette double constatation, du silence dans les épreuves orales, d'un enfantillage surprenant dans les épreuves écrites, se répétera, lorsque notre adolescent, âgé de dix-huit ou de dix-neuf ans, se présentera aux examens du baccalauréat : silence et maladresse d'autant plus graves que le jeune homme, presque citoyen, sur le point d'être livré à lui-même, est censé pouvoir exprimer désormais, en toute facilité et avec leurs nuances, des idées.

Voilà les faits. — Vous vous étonnez, dira-t-on peut-être, quelle naïveté ! Vous ignorez donc l'infériorité *naturelle* du Suisse romand. Vous exigez de lui la précision et l'élégance du jeune Français ? Mais rappelez-vous que la langue française, pour les Romands, tient de la langue étrangère... Sans doute cette remarque comporte-t-elle du vrai : on ne peut nier le néfaste voisinage du suisse-allemand et la corruption qu'il apporte à notre langue. — Encore que le jeune Français d'Alsace, de Bretagne ou des Flandres se trouve aux prises avec de pareilles difficultés ! — Mais cette objection, si souvent présentée, me paraît surtout dictée par la paresse. Elle permet de se résigner, elle évite un examen plus approfondi du problème. L'explication qu'elle donne, est, en effet, loin d'être exhaustive : la facilité de nombreux jeunes Suisses, rentrés récemment de France ou de Belgique, en fournit la preuve. En réalité, ce n'est pas à l'incapacité naturelle de nos élèves qu'il faut nous en prendre, c'est à notre méthode d'enseignement.

Non, nous ne nous étonnerons pas de la maladresse de nos élèves dans l'expression de leur pensée. Car leur avons-nous jamais appris à penser et à exprimer leur pensée ? Nous ne nous étonnerons pas davantage de la pauvreté de leur langue écrite. Car nos élèves ont-ils eu souvent l'occasion de rédiger leurs réflexions ? Nous avons oublié, — et ce sont là les deux premiers principes que je voudrais examiner —, que :

1. le français n'est pas seulement une langue concrète, mais aussi et surtout une langue abstraite ;

2. le français n'est pas seulement une langue qui se parle, mais aussi une langue qui s'écrit.

Considérons le premier de ces principes. — S'il fallait choisir dans notre enseignement un exercice qui en résumât l'orientation et l'esprit, je choisirais la composition. Nous préparons nos élèves, par la composition telle qu'elle est comprise chez nous, comme si nous avions à faire d'eux des écrivains qui, plus tard, tout au long de leur vie, auront à se poser les problèmes épineux de la description, du portrait et du récit. Or, peu d'entre les collégiens, que je sache, auront par la suite à rédiger le journal de course de leur section de club alpin. Pourquoi vouloir les y préparer tous ? Cependant, pendant leurs six années de collège, voire pendant leur première année de gymnase, nos élèves ne sortent pas des sujets d'observation et d'imagination, dont ils sont d'ailleurs dégoûtés dès leur troisième année d'études, d'une part parce que, fatalement, ces sujets reviennent toujours les mêmes, d'autre part parce que nos élèves ont encore assez de bon sens pour se rendre compte de leur naturelle, légitime et irrémédiable inaptitude à cette sorte d'exercice. Il n'est pas donné à chacun de sentir avec fraîcheur et délicatesse tel aspect de la réalité, — et à plus forte raison de rendre par écrit cette impression, si elle a été reçue. Mais nous exigeons encore davantage ! Souvent, sous prétexte d'originalité, nous demandons aux jeunes gens une nouvelle manière de voir : et je sais tels d'entre eux qui se torturent et se faussent l'esprit pour trouver les images et les comparaisons qui éviteront le retour impla-

cable, dans les marges de leurs travaux, du mot étrange de « platitude » [1].

En conclusion, l'enseignement actuel de la composition me paraît avoir les conséquences les plus graves. D'abord il donne à nos élèves une conception malheureuse de la personnalité et de l'originalité. Cette conception, un mot d'un gymnasien l'illustre ; celui-ci, marquant sa répugnance pour la dissertation et réclamant plutôt des sujets d'imagination, « comme on en donne ailleurs », disait-il, ajoutait pour justifier son désir : « Dans la dissertation, on ne peut montrer son originalité ». C'est ainsi qu'il réduisait les facultés humaines à « la folle du logis », et qu'il méconnaissait entièrement et la valeur de la pensée et la beauté d'une construction logique. — De plus, cet enseignement n'apprend aux jeunes gens que le langage qui sert à la désignation des objets du monde extérieur, autrement dit le langage concret, par conséquent un langage singulièrement pauvre.

Il faut en revenir à une tout autre conception de l'enseignement du français : celui-ci doit tendre avant tout à la formation et à l'expression de la pensée. Aussi, plaçons nos collégiens en face de textes qui les obligent à réfléchir : demandons-leur d'en dégager les idées et de montrer, par une étude serrée du plan, l'ordre qui les régit, les rapports qui les unissent. Attachons-nous encore à une étude plus précise du vocabulaire : dès la troisième, nos élèves sont aux prises avec les classiques, Corneille d'abord, puis Racine : sans doute ne peuvent-ils entrer dans toutes les nuances, toutes les finesses ; mais au moins qu'ils saisissent le sens général de ce vocabulaire abstrait, certes un peu difficile ! Si nous demandons à un élève ce qu'il

---

[1] Cette sensibilité peut être développée, cette manière de voir enseignée, dira-t-on. Jusqu'à un certain point, certes, mais, à quinze ou seize ans, moins par la composition que par la lecture, l'explication de textes. L'élève, à cet âge, est trop blasé — ou trop pudique — pour s'exprimer librement. Il se formera plutôt dans le secret, en écoutant les poètes. Par contre, il est plus accessible aux idées.

pense de tel texte de prose ou de vers, forçons-le à préciser son jugement, reprenons les mots de ses réponses, montrons-lui leurs équivoques ou leur obscurité : peu à peu nous obtiendrons netteté et souplesse. Ce travail, nous le conduirons de manière plus systématique encore dans les classes de gymnase. Là, ce qui importe, ce n'est pas que les jeunes gens connaissent par cœur, année après année, la biographie des grands et des petits écrivains, mais bien qu'ils saisissent les termes dans lesquels se posent les principaux problèmes littéraires, psychologiques, religieux... Ne réduisons pas l'histoire de la littérature à une collection de dates, voyons au contraire en elle un moyen d'entrer dans la vie de la pensée et de l'art. Obligeons nos jeunes gens à la réflexion : dans ce but, que nos interrogations soient des moyens de contrôle moins des connaissances que de la compréhension. Nous ne demanderons plus une récitation du cours, mais, par l'intermédiaire d'un jugement, d'une opinion empruntés à tel ou tel critique, la discussion — ou tout au moins le plan d'une discussion — d'une œuvre ou d'un écrivain. En principe, au fur et à mesure qu'il a affaire à des élèves plus âgés, le professeur de français devrait prendre le parti du silence. Que l'élève expose, — on le reprendra par la suite pour ses erreurs et pour ses incorrections, — mais au moins qu'il ait la possibilité — et l'obligation — de s'exprimer par lui-même, sans autre secours, sans autre appui que lui-même. Au besoin, on donnera à l'élève quelques minutes pour qu'il ait le temps de se préparer, de préciser et d'ordonner ses pensées et ses arguments. Ce système des « colles », pour reprendre le mot du lycéen français, exige des connaissances, de l'intelligence et de l'élégance dans la présentation. Il me paraît en outre l'un des rares moyens d'animer, de rendre intéressante pour tous une leçon d'interrogation.

Quant à l'expression écrite de la pensée, je crois que dès la seconde du collège, il serait possible de glisser de la composition à la dissertation. En première, plus aucune hésitation : dissertations simples, certes, mais courantes. Et, à plus forte raison, au gymnase. On s'est beaucoup moqué des lettres et

des discours qui constituaient, voilà plus de quarante ans, les sujets ordinaires des travaux de français ; et sans doute y avait-il quelque puérilité, quelque ridicule à ménager certaines rencontres aux Enfers, à faire parler Cicéron ou Bossuet... Cependant ce genre d'exercices, la rhétorique comprise de cette manière portaient des fruits appréciables : ils donnaient le sens de l'ordre, de la précision, de l'équilibre et de la forme. Ils apprenaient à penser et à écrire. Ils ne devraient pas être complètement abandonnés.

Cette attitude intellectuelle du maître de français en face de son enseignement et de ses élèves, telle que je viens de l'esquisser, paraît du plus élémentaire bon sens, et on verra peut-être dans ce rappel insistant quelque impertinence. Qu'on le croie bien, je me serais tu, si les quelques expériences que j'ai pu faire ne m'avaient au contraire convaincu de l'oubli ou du mépris de cette attitude de bon sens. Et pour l'avoir négligée, par haine de la méthode, sous prétexte aussi de liberté et de respect de l'art, l'étude du français se réduit trop souvent à de l'impressionnisme et à du bavardage. Les heures de français sont trop souvent celles, par excellence, où l'on parle, n'importe comment, de n'importe quoi.

Ceci m'amène au second des principes posés au début de ce travail : le français est non seulement une langue qui se parle, mais aussi une langue qui s'écrit.

Il nous faut rendre avant tout un très vif hommage à M. Camille Dudan pour la campagne nécessaire qu'il a entreprise contre la timidité, la gaucherie, les silences du Vaudois[1]. Pose de la voix, diction, conférences improvisées ou préparées sont d'un profit incontestable, et je ne songe pas un instant à en nier l'utilité, — pour autant qu'on n'en abuse pas et que les conférences, par exemple, ne deviennent pas pour le maître un moyen commode de passer les heures sans effort. Mais il ne faudrait pas oublier, par ailleurs, que nos jeunes gens auront

---

[1] Cf. *Bulletin de l'Enseignement secondaire*, 1939, n 58, p. 3 à 12.

dans leur vie tout autant, sinon plus, à se servir de la plume qu'à user du discours. Or l'enseignement de la langue écrite me paraît par trop délaissé. Sait-on que, si l'on s'amuse à faire le total des compositions et dissertations écrites au cours de huit années d'études, on arrive aux chiffres approximatifs, mais je croix maxima, de 84 à 90 travaux ? On avouera que c'est peu, surtout si l'on tient compte du fait que dans beaucoup de classes il n'existe pas d'autres exercices de rédaction. Examinez le cahier de devoirs d'une classe : vous y trouverez, comme « tâches », de la grammaire (j'entends des règles de grammaire à apprendre, — les exercices d'application préparés à la maison sont rares), de la récitation, des corrections de dictée. Comment, dans ces conditions, nos élèves pourraient-ils apprendre à rédiger ? Comment sauraient-ils enrichir leurs phrases, les varier, les compliquer, faire entrer en elles toutes les ressources de la langue ? Il est très naturel que l'on demande à un enfant de douze ans de s'exprimer d'abord avec clarté, et que l'on exige de lui, dans ce but, une phrase simple et rapide. La variété des tours et l'élégance sont préoccupations secondaires. Mais on est en droit de demander à un jeune homme de seize ans qui, sortant du collège, n'ira pas nécessairement poursuivre ses études au gymnase et entrera directement dans ce que l'on appelle « la vie », qu'il s'exprime d'une manière un peu moins primitive, un peu moins enfantine que celle du jeune élève de tout à l'heure. En fait, pourtant, la différence n'est pas grande. Je l'ai déjà dit au commencement de cet exposé, ce qui frappe, quand on examine un texte rédigé par un collégien de première, c'est, outre la pauvreté du vocabulaire, l'uniformité, l'indigence des phrases : une principale accompagnée d'une complétive ou d'une relative, voilà à peu près les seules constructions employées. Nos élèves ne se hasarderont jamais dans une phrase longue, un peu soutenue, nombreuse. Et puis, ils se souviennent de la mise en garde d'autrefois : phrase longue, leur a-t-on dit, attention, danger ! Ils se garderont bien d'en goûter !

On objectera peut-être que l'emploi d'une phrase aussi sommaire s'explique par le caractère encore primitif de la pensée :

un adolescent de seize ans n'entre pas dans les nuances, ne s'embarrasse pas, par exemple, de restrictions. N'est-il pas abusif de réclamer de lui ce qui ne lui vient pas à l'esprit ? La remarque peut avoir sa part de vérité. Je crois surtout que l'indigence de la pensée provient au moins autant de l'indigence des moyens d'expression que celle-ci de la première. Les effets sont réciproques. Comme le « prenez de l'eau bénite » garde sa valeur en matière de foi, apprenons à nos élèves les constructions de phrase les plus diverses, — et leur pensée se parera de mille nuances !

Comment procéder à cet enseignement ? Lors d'une précédente réunion de notre société, M. Bouchardy a insisté avec juste raison sur l'étude du vocabulaire et a proposé des moyens excellents [1]. Je n'y reviendrai pas et m'en tiendrai à ce qui concerne la phrase. Une étude trop peu en usage chez nous est celle des variantes d'un texte. Etude pourtant doublement féconde : elle donne d'abord à nos élèves un exemple : celui de grands écrivains qui ont cherché longtemps la forme la meilleure. Quoi de plus émouvant que de voir ces maîtres tâtonner, avancer, revenir en arrière, avancer à nouveau ! Je pense par exemple à certaines maximes de La Rochefoucauld ou à certains textes de Chateaubriand. Quelle vie nouvelle prennent ces pages qui s'écrivent, en quelque sorte, sous les yeux mêmes de l'élève ! Mais cette étude des variantes ne fournit pas seulement un exemple de travail, de labeur soutenu ; elle est d'un autre profit encore : en présentant plusieurs versions d'une même description, elle développe, par la discussion, à la fois l'esprit critique et le goût. Dès la troisième du collège, certaines pages de Chateaubriand ou de Flaubert pourraient être examinées de ce point de vue. Plus tard, on choisirait des textes plus abstraits, La Rochefoucauld, Pascal...

Il est un autre exercice encore, trop délaissé lui aussi et supérieur à celui dont je viens de parler, parce qu'il exige de l'élève une part de création : je veux parler des imitations. Rédiger

---

[1] Cf. *Bulletin de l'Enseignement secondaire*, 1938, n° 53, p. 3 à 9.

une phrase sur tel modèle, parfois composer tout un morceau en partant d'un texte dont il faut retrouver l'allure et le ton, voilà qui serait susceptible de révéler à nos élèves quelques secrets de notre langue et qui assouplirait leur style. Voici par exemple une phrase tirée du portrait que fait de Madame de Rambouillet Mademoiselle de Scudéry :

« Tout ce qu'il y a de gens qui écrivent ont chanté ses louanges, et elle possède si merveilleusement l'estime de tout le monde qu'il ne s'est jamais trouvé personne qui l'ait pu voir sans dire d'elle mille choses avantageuses, sans être également charmé de sa beauté, de son esprit, de sa douceur et de sa générosité. »

On pourrait demander de faire, en reproduisant la structure de cette phrase, l'éloge d'un sport, disons le tennis, et l'on obtiendrait :

« Tous les enfants qui jouent au tennis ont célébré ce jeu, et il est si généralement goûté qu'il ne s'est jamais trouvé personne qui ait pu s'y essayer, sans le vanter, sans reconnaître son intérêt, son profit, son charme et sa variété. »

Ces exercices, qui ne sont pas nouveaux, — les Maquet et Flot en proposent de nombreux et donnent ce modèle entre autres —, sont assez loin, on le voit, des simples rédactions de cours que l'on demande quelquefois aux élèves, et présentent l'avantage d'imposer une discipline formelle rigoureuse. L'élève n'arrivera plus seulement à ces phrases banalement correctes qui plongent dans l'ennui, mais disposera de moyens d'expression variés et habiles : ce seront ceux-là mêmes de nos grands écrivains. J'ajoute qu'il est nécessaire que ces travaux, pour être vraiment profitables, soient faits à la maison : ils exigent en effet du temps et de la tranquillité, et il faut que l'élève soit livré à ses seules forces. Il convient en outre que ces travaux soient corrigés de façon minutieuse. Cependant, s'il n'est pas possible de procéder autrement, la correction orale d'une rédaction faite en classe reste préférable à la carence d'aujourd'hui.

J'en viens ainsi à mon troisième et dernier principe : l'étude du français demande du travail. Vérité à la manière de La Palisse, peut-être, mais vérité fondamentale oubliée, en tout cas. Que le français est *la* branche qui « ne donne rien à faire », c'est là une tradition solidement établie, respectueusement observée dans l'organisation de notre enseignement et jalousement gardée par les élèves. Pour autant qu'il m'a été possible de le calculer, le travail consacré au français, — et il s'agit surtout de grammaire ou de récitation —, représente un huitième du travail total fait à domicile. Sans vouloir diminuer la valeur des autres disciplines, je crois qu'on leur accorde trop de temps, au détriment de l'étude de notre langue, qui reste cependant le premier moyen d' « information » de la personne. Ce qui m'amène à la constatation de deux inconséquences : personne ne conteste l'importance de la discipline du langage, « colonne vertébrale de l'enseignement humaniste », selon la forte expression de M. Louis Meylan dans son très beau livre *Les humanités et la personne*. Or, pas de discipline moins et moins bien exercée que celle-là. Par ailleurs, on insiste volontiers sur les difficultés du Romand, pour qui la langue française tient un peu de la langue étrangère. Remarque qui implique et justifie la nécessité du travail. Comment se fait-il donc que ce qui est accordé à l'étude du latin ou de l'anglais ne le soit plus à celle de notre langue ? Nous rencontrons ici une preuve nouvelle de l'orientation fâcheuse prise par l'enseignement considéré dans son ensemble, enseignement qui accorde plus à la technique qu'à la culture, plus à l'accumulation de connaissances qu'à un véritable humanisme.

Comment reprendrons-nous le bien dont nous nous sommes laissé déposséder, soit un peu de temps ? Il est présentement difficile de demander un plus gros effort à des élèves que nous savons chargés par d'autres branches d'un travail considérable. Seule une réforme générale, qui s'avère de jour en jour plus urgente, pourra nous ramener à un équilibre plus raisonnable. Toutefois, pour nous, professeurs de français, il n'est pas néces-

saire d'attendre une réforme d'ensemble pour procéder à des changements essentiels dans notre enseignement. Sans tarder davantage, nous pouvons modifier son orientation et voir en lui, plus que nous ne l'avons fait jusqu'à présent, un moyen de formation et d'expression du jugement. Ce que le pays nous réclame, ce sont des citoyens à la pensée claire et au langage sûr.

Gilbert GUISAN.