

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

Artikel: L'enseignement de la composition à l'école primaire
Autor: Jeanrenaud, H.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-111866>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 05.02.2026

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

L'enseignement de la composition à l'école primaire.

« La pédagogie, écrivait A. Binet, doit être fondée sur l'expérience ; elle doit être avant tout expérimentale. » S'il fallait aujourd'hui « faire le point » pour l'enseignement de la composition à l'aide des données expérimentales, cet article serait bref. Force donc nous sera d'en rester dans « l'impressionnisme » que stigmatise Binet. Il a malgré tout quelque valeur, quand il est le produit d'une observation portant sur les mêmes élèves, pendant plusieurs années.

Les gardiens de notre langue sont unanimes à parler présentement d'une crise du français. Depuis que M. R. de Traz a jeté le cri d'alarme : « Les enfants ne savent pas s'exprimer. Je veux dire qu'ou bien ils balbutient sans trouver le mot précis, et alors ils se fâchent, ou se taisent d'un air renfrogné ! » qui-conque a des responsabilités se tâche. L'école, qui ne saurait, surtout dans ce domaine, laisser s'affaiblir sa vigilance, soumet ses efforts à un sérieux examen.

La composition, pierre de touche de tout l'enseignement de la langue, est le point névralgique, et ceci bien avant que l'on ait diagnostiqué une crise. Les raisons sont faciles à énoncer. Il n'est pas d'exercice scolaire qui mobilise autant de capacités : toutes les sources d'idéation, le jugement, le sens logique, le sens de l'ordonnance, le goût, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe. Exercice actif et créateur, s'il en fut. Pour le maître, si la composition est un moyen de conduire l'enfant à se mieux connaître pour mieux s'exprimer, c'est une continue adaptation, une préoccupation dominante de son enseignement.

Ces dernières années, le lancement normal semble être devenu exaspérant. Plus que jamais, on tâtonne, on essaie dans les directions les plus diverses. Ici, on vante l'étude des bons auteurs ; là, on n'utilise que les trouvailles des enfants. Ce manuel donne des plans détaillés, tandis que le voisin n'en a cure. Tel maître pratique la composition libre ; tel autre triture à fond chaque sujet. À X, le brouillon est de règle ; à Y, on l'ignore. Voici que l'étude est conduite systématiquement genre après genre ; voilà que seul l'intérêt momentané suscite des sujets.

Divergences dues peut-être aux tempéraments : tandis que les synthétiques espèrent tout de l'activité spontanée, les analytiques sont préoccupés de former l'outil pièce après pièce. Différences dans la conception des programmes : la composition, point de convergence des diverses disciplines de la langue, ou bien spécialité.

Sous cette variété déconcertante de prime abord, n'y a-t-il pas quelques principes communs ?

a) *Le but.* — Dans les instructions accompagnant nos cours de langue, les auteurs le définissaient en ces termes : « Quand l'école primaire est arrivée à apprendre à ceux qui la fréquentent à mettre de l'ordre dans leurs idées, à savoir les grouper sous un titre donné et à les exprimer en une langue assez claire et assez exacte pour être comprise, elle doit se déclarer satisfaite ». Ces praticiens connaissaient les possibilités de la majorité de nos élèves primaires. Leurs ambitions, si modestes qu'elles puissent paraître, fixent bien ce qui peut être atteint. Néanmoins, nous voudrions qu'elles formulent une orientation caractéristique de notre temps. Par la composition, nous voulons que l'enfant exprime sa personnalité, son naturel, sa naïveté, comme aussi sa poésie. Non que nous érigions en idole l'infantilisme, mais nous redoutons l'emprunt, le plaqué ; c'est la sincérité que nous recherchons. N'avons-nous pas horreur des travaux uniformes qu'aucune trace d'individualité ne vient colorer ?

b) *Les sources.* — Quelles sont les sources de l'art d'écrire ?

Elles dépassent le cadre d'une méthode. « Ecrire n'est pas reproduire avec plus ou moins d'art. Non, les qualités de style ne sont pas des qualités de forme. Ce sont des qualités de cœur,

d'imagination et de raison. Ce n'est pas par la forme extérieure que l'on atteint l'art d'écrire, c'est par le dedans. »¹

« Le développement général de l'esprit est nécessaire, pour bien écrire, avant toute préparation particulière. Si on a été attentif à regarder en soi comme en dehors, si on a essayé de noter ses émotions, d'en saisir les causes, les nuances, les degrés, la communication ira se resserrant chaque jour entre la sensibilité et l'intelligence ; les émotions multiplieront les idées, l'esprit affinera le cœur, et la subtilité du jugement s'augmentera avec la délicatesse du sentiment. Alors on pourra bien écrire et l'on écrira bien naturellement, sans s'embarrasser des règles de la rhétorique. »²

S'il en est ainsi, on peut bien dire que la composition est la résultante des efforts tentés dans l'éducation tout entière. L'observation précise, le raisonnement rigoureux, la logique, la correction de l'expression, ces mille redressements de pensée ou de langage, quelle somme d'améliorations qui trouvent en fin de compte leur résultat dans la composition ! La vie, la fraîcheur, la poésie, le goût, le pittoresque, la clarté, la richesse d'idées ; chacun de ces mots ne traduit-il pas un effort constant de notre part qui aura son écho dans l'expression de nos élèves ? L'atmosphère de compréhension et de confiance que nous entretenons dans notre classe ne produira-t-elle pas un accent de naturel, de sincérité et de vérité chez ceux que nous aimons ?

La composition est surtout l'exercice synthétique des différentes branches du français. Par elle, on peut apprécier l'acquis définitif d'efforts tentés dans les directions diverses.

* * *

Une méthodologie précisera l'apport de chaque discipline comme elle fixera quelques directives sur les exercices de rédaction et de composition eux-mêmes.

Est-il possible d'envisager des procédés identiques pour toute la scolarité, c'est-à-dire pour les cinq à six années pendant lesquelles on apprendra à écrire ? Nous ne le croyons pas.

¹ R. HAMEL : *Comment enseigner la composition française à l'école primaire ?* p. 73.

² G. LANSON : *Conseils sur l'art d'écrire*, p. 14.

Il est préférable d'établir des étapes correspondant sinon aux âges, du moins aux degrés de développement et de fixer pour chacune d'elles quelques principes.

Nous distinguerons :

- 1^o *les essais*, qui suivent l'apprentissage de la lecture ;
- 2^o *les exercices d'entraînement* ou de rédaction, acquisition empirique de l'art d'écrire ;
- 3^o *l'étude des genres* ou exercices de composition¹.

Initiation graduée qui part des essais spontanés pour aboutir à l'étude des formes consacrées par l'art.

I. LES ESSAIS

Durant les deux dernières décades, le degré inférieur de l'enseignement primaire s'est transformé. Tendance à l'individualisation, à l'activité libre, voilà l'apport du montessorisme, qui a provoqué tant d'essais intéressants et qui a réalisé un progrès dans l'éducation des petits. On expérimente les centres d'intérêt, la méthode globale d'apprentissage de la lecture se généralise.

Ces tentatives apportent-elles des éléments nouveaux à la solution du problème de l'art d'écrire ? Un fait apparaît certain : sitôt en possession des mécanismes qu'exige la lecture, l'enfant a le désir d'écrire. Pendant l'apprentissage de la lecture, il consignera des noms de choses, de personnes. Il imitera des phrases qu'il lit. Il en composera d'autres avec les mots qu'il acquiert. Il répondra à des questions que lui pose sa maîtresse. Et voici quelques phrases qui viennent se grouper autour d'une observation, d'un souvenir. Il la lira à ses camarades ; pour imiter les histoires de son livre, il mettra peut-être un titre. Lancé ainsi sur la voie, ce bambin se mettra à relater ses promenades, les exploits de son chat ; il tiendra un journal, notera les progrès de ses plantes.

Parlant des avantages de la méthode globale de lecture, Mlle Margairaz écrit : « La méthode globale permet de conserver

¹ Nous distinguons l'exercice de rédaction, étude de la phrase, de la composition : exercice de la construction d'un ensemble (narration, description, portrait, etc.).

cette richesse et cette originalité d'expression que possède le langage enfantin et qui doivent être sauvegardées, utilisées, développées et enrichies. — Pendant les heures de travail libre, nombre d'enfants composent des « histoires » qu'ils illustrent ensuite. Ces premières productions sont souvent charmantes, leur degré de correction, tant en ce qui concerne le style que l'orthographe, est surprenant chez des enfants de sept ans. »¹

Exemples : « Maman a fait de la gelée ; elle m'en a donné sur du pain. Oh ! la bonne gelée ! »

« Odette a deux pommes ; elle a dit à Olga : « En veux-tu une ? » Olga m'a dit : « Oui, je les aime ».

Voici au hasard, parmi les travaux d'une classe semi-enfantine, deux essais d'enfants de huit ans :

Chipette : « Mme Rufener a une chatte qui s'appelle Chipette. Elle a fait un petit chat. Sa maman est tellement contente quand on lui dit qu'il est joli. Il a des poils noirs, blancs, gris. Quand j'ai vu sa maman, elle n'avait pas encore déjeuné. »

Hier après-midi : « Ma maman, ma sœur, mon frère et moi nous sommes allés à la noce de ma maîtresse de piano à Pully. Elle était tout en blanc. Son monsieur était tout en noir. La mariée avait un bouquet de fleurs à la main. Le papa du mari qui les a bénis il leur a dit que si un d'eux avait du chagrin, il devait s'aider. Il y avait dix autos. »

Il serait du plus haut intérêt psychologique d'étudier comment se transforme le style d'un enfant : l'apparition des pronoms, des mots de relation, l'emploi des temps, etc. M. le professeur J. Piaget a ouvert la voie par ses études sur « Le langage et la pensée sociale », le « Jugement et le raisonnement ».

Du journal d'un garçon de huit ans, nous empruntons trois récits de promenades, écrits dans l'espace d'une année, à quelques mois d'intervalle : « Une fois on avait pris le bateau à Ouchy puis on était allé au Bouveret par Evian. On avait marché jusqu'à St-Gingolph. On avait pris le thé puis on avait pris le bateau pour retourner à Ouchy par Montreux. » —

¹ R. DOTRENS et MARGAIRAZ : *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*, p. 87.

« Une fois on était allé faire un voyage ma maman et moi. On avait pris le train jusqu'à Clarens et on était allé chez ma grand'maman. Malheureusement ma grand'maman n'était pas là. Il n'y avait que ma marraine et mon grand-père. Quand on est arrivé on a ôté nos manteaux et nos chapeaux et nous sommes allés dans la chambre à manger et nous sommes restés là l'après-midi. » — Dans le récit le plus récent, l'enfant écrit : « Une fois nous avions pris le bateau jusqu'au Bouveret et nous avions marché jusqu'à St-Gingolph. Quand nous sommes arrivés à St-Gingolph nous sommes allés dans un restaurant. Maman et ma tante avaient pris du thé, mon oncle et mon papa avaient pris du vin et moi, j'avais pris du sirop. Quand nous avons eu fini avant de repartir avec le bateau, j'étais allé vers deux garçons qui essayaient de pêcher avec des bâtons. Quand le bateau est arrivé nous l'avons pris jusqu'à Clarens. »

Ces trois fragments qui portent sur des faits semblables permettent de se rendre compte du perfectionnement naturel du style. Ce garçon a travaillé selon les principes de l'auto-éducation montessorienne. Esprit objectif et pratique, il a consigné ses faits et gestes dans un journal tout simple. Parti des « on » et des « et puis » compacts, il s'est exclamé un jour qu'il lisait son récit de vacances : « Mais je ne fais que dire « et puis » ! Lueur de sens critique, de goût ; consciemment et instinctivement sa phrase s'est compliquée. « Nous » s'est substitué à « on », d'autres temps ont varié le récit, des conjonctions sont apparues.

Devant des productions spontanées si prometteuses, on comprend que des pédagogues aient opté pour la composition libre. Tel Lombardo-Radice, directeur de l'enseignement primaire italien, dont la thèse peut se résumer ainsi : Encouragez les enfants à écrire librement sur ce qui les intéresse, sans autre préoccupation que de leur fournir ainsi l'occasion d'exprimer quelque chose qu'ils voient, qu'ils sentent, qu'ils pensent, vous obtiendrez non seulement des documents extraordinairement précieux pour la connaissance de l'âme enfantine, mais encore des œuvres d'un art exquis, auxquelles les compositions préparées suivant les anciennes recettes ne peuvent servir que de repoussoir. Les affirmations de Lombardo-Radice ne sont pas gratuites ; elles résultent de l'examen d'un nombre considérable de travaux d'enfants.

Pourquoi a-t-on suivi si souvent une voie diamétralement opposée ? N'a-t-on pas été victime dans l'enseignement de la composition de la même conception qui a justifié en son temps l'apprentissage du dessin ? Préoccupé de partir du B A BA, on débutait par l'horizontale tirée de gauche à droite, puis venait la verticale. Les tracés acquis, on abordait les formes composées de ces éléments. Le pas à pas rationnel, la progression étaient respectés. Quand il s'est avéré que pour l'enfant les éléments étaient tout autres, que les bonshommes, les maisons, les scènes, pour lesquels il aurait fallu, semble-t-il, la connaissance des lois de la perspective, étaient ses premières créations, alors on a rebâti un enseignement plus adapté au développement naturel.

N'en serait-il pas de même en rédaction, où l'on a voulu faire passer par force l'enfant sous les fourches caudines de la phrase à trois temps et de la composition en cinq mesures ? Pourquoi ne pas lui laisser faire ses premiers pas à sa guise ?

Mais voici encore, on est très précautionneux à son égard, parce qu'il y a l'orthographe. On redoute qu'ayant la bride sur le cou, il ne se mette à écrire n'importe comment et qu'il accumule ainsi les images fausses dont il aura, par la suite, beaucoup de peine à se débarrasser. Cette crainte est en partie justifiée. Si l'on encourage l'enfant à demander, à questionner lorsqu'il est hésitant et si l'on corrige les travaux avant de les laisser recopier, cette crainte sera atténuée.

Nous voulons peut-être trop aussi « le peu mais bien ». Cinq phrases, bien orthographiées, sans qui et que. Comme la page de l'album, bien proprette et faite au commandement.

Il ne peut s'agir que d'essais, que d'esquisses pareilles à celles que l'artiste jette sur le papier pour voir apparaître une idée, digne d'être retenue.

Nous concluerons de ce qui précède que l'apprentissage de la lecture doit être assez varié pour qu'il présente des exercices de synthèse, d'invention aussi fréquents que possible, pour encourager les rédactions spontanées.

Nous ne voudrions pas qu'on infère de cette recommandation, de laisser l'enfant prendre conscience du langage écrit par ses moyens, que rien ne puisse préparer le chemin.

La première rédaction est orale. « Les enfants, m'écrivent une maîtresse, aiment nous raconter, quand ils arrivent, ce qu'ils ont fait à la maison depuis qu'ils nous ont quittée. C'est le lundi surtout qu'ils ont le plus de choses à nous dire. C'est pourquoi nous avons mis une heure à part pour les histoires. Raconte qui veut. Et parmi les innombrables fautes de langage, nous en prenons une, que nous corrigons systématiquement. C'est par le « nous » qui doit remplacer le « on » que nous commençons. Il faut être tenace et pédant pour y parvenir. Quand nous sentons que les enfants s'observent et se corrigeant d'eux-mêmes, nous passons à une autre faute. — Nous racontons des histoires, courtes d'abord, pour que les enfants puissent les redire. Nous choisissons des histoires dans lesquelles certaines expressions reviennent souvent : « Qui est-ce qui va semer ce blé ? » — « Qui est-ce qui va porter ce blé au moulin ? » — Ou bien aussi nous prenons dans une histoire une phrase que nous disons lentement et demandons aux enfants de voir tout ce que nous disons : « Il y avait une fois trois ours qui demeuraient ensemble, dans une maison à eux, au milieu d'un bois ». — Il s'agit ensuite de répéter la phrase sans rien oublier. »

L'étude du vocabulaire, les éléments de la grammaire peuvent conduire à des exercices de phraséologie très utiles.

II. EXERCICES D'ENTRAÎNEMENT

Avant d'aborder une étude par genres, ne serait-il pas préférable que l'enfant acquît un peu d'aisance dans la phrase ? Que sans se préoccuper de la construction de l'ensemble, il s'exerçât à acquérir un peu d'adresse ? Exercices d'entraînement à la rédaction, non à la composition.

Les exercices sont conditionnés par l'orientation de l'enseignement du français ; ils dépendent de l'apport de chaque branche. Aussi est-il nécessaire que nous précisions comment le vocabulaire, la lecture et la grammaire peuvent contribuer à la rédaction.

a) *Le vocabulaire.*

Tout le monde est d'accord sur le principe qu'énonçait Brunot : le mot n'a pas de valeur par lui-même, il n'est qu'un signe. Il ne saurait donc être séparé de la chose qu'il signifie ; la connais-

sance de la chose doit précéder ou du moins accompagner la connaissance du mot correspondant.

Les disciplines les plus diverses apportent des vocables nouveaux. Ils apparaissent dans des conditions favorables puisque la chose est sous les yeux, la notion est présente : le mot vient à point pour cheviller l'idée.

Néanmoins, pour assurer un bagage plus précis, nos cours de langue proposent des textes contenant une série de mots groupés autour d'un même sujet. Ils conduisent à des familles et à des exercices de dérivation et de composition.

Ces deux sources n'apparaissent pas comme suffisantes. Les mots récoltés occasionnellement risquent d'être vite oubliés, faute d'emploi. Il faudrait les reprendre pour en approfondir le sens, créer des groupements d'idées qui permettent de les associer à des synonymes. Les textes proposés contiennent surtout des noms et peu de qualificatifs et de verbes. Comme ce sont ces deux catégories de mots qui font surtout défaut à l'enfant, il importe de trouver les moyens de combler cette lacune.

Le moyen le plus simple est d'organiser une leçon de vocabulaire en prenant comme point de départ un des sujets qui est dans la préoccupation momentanée : leçon de choses, par exemple.

Dans une première étape, la leçon de choses : « Nous avons suivi depuis quelques jours les ébats d'un écureuil ». Ces observations amorcent une monographie de l'animal. La conformation de son corps sera mise en rapport avec son habitat et son genre de vie. Préoccupés de faire expliquer et de répondre aux questions de l'enfant, notre étude sera conduite sur le plan biologique. Nous réfléchirons autant que nous décrirons. Certes, des mots précis auront été utilisés, mais sans qu'on en ait fait le tour. La leçon de choses ne saurait être une « enquête de commissaire de police » dans laquelle on étiquète les formes, les couleurs, les grandeurs. On y expérimente, on y explique ; les « pourquoi » prendront le pas sur les « comment ».

Seconde étape. La leçon de langue : nous reprendrons les mots nouveaux pour en préciser le sens, pour les rapprocher d'autres et les en distinguer ; la forme et le pelage de l'animal pourront provoquer une recherche de qualificatifs désignant la ligne, la couleur, le toucher. Viendront aussi les verbes ayant trait à la vie de l'animal.

Tout est dans tout ; l'art consiste dans le choix de quelques mots dont on a fait minutieusement l'étude et non dans une accumulation chaotique.

Ces mots pourront trouver leur emploi dans un compte rendu (l'écureuil grignote une noisette, ou il grimpe contre un arbre, etc.) ou dans des exercices de phraséologie.

Nous voyons de sérieux avantages à considérer à part la leçon de langue. A vouloir tout faire simultanément, on risque de ne rien pousser à fond.

L'enseignement gagnera aussi en continuité et en économie d'effort. Est-il sage de lancer l'enfant, par exemple, dans l'étude du château fort, et de lui présenter le lendemain des mots qui se rapportent à un domaine tout autre, alors qu'il serait si facile de profiter de son intérêt pour enrichir systématiquement son vocabulaire ?

Si le maître choisit ses sujets de leçons de langue avec précision et variété, il parcourra des cercles d'idées assez vastes pour que les mots du vocabulaire courant soient acquis dans leurs diverses acceptations usuelles.

Les manuels de vocabulaire ne manquent pas. Parmi les plus intéressants, citons le *Vocabulaire sensoriel*, de Bocquet et Perrotin. Ces auteurs prennent l'étude des sensations fournies par chaque sens ; dans la vue, par exemple, ils distinguent : la lumière, les couleurs, les formes, les mouvements, les positions, les attitudes, les quantités, les dimensions, les distances.

Voici comment se déroulerait une leçon, selon leur méthode.

Les yeux et les objets.

Observons et agissons. — Que peut-on faire avec les yeux ? — Voir, regarder, apercevoir, examiner, entrevoir.

Regardez votre cahier ! Observez votre crayon ! Quelles différences y a-t-il entre ces mots ? Examinez si votre bec tient bien dans le porte-plume ! Quand entrevoit-on la lumière ?

Avec les yeux nous pouvons jeter un regard. Ou encore ? — Un coup d'œil, lancer un coup d'œil, guigner, guetter, épier.

Guigner sur le cahier de votre camarade ! Paul passe devant le pupitre, viens le guetter, l'épier. (La scène est jouée.)

Une personne qui ne peut pas voir est... ? Si elle est privée de l'usage d'un œil ? Et Jacques, qui porte des lunettes, vois-tu

sans elles ce qui est au tableau ? (Une vue basse, myope.) Qui a remarqué une vieille personne lire son journal ? Comment le tient-elle ? Pourquoi ? Qu'est-elle ? Tenez votre livre comme le tiendrait un myope ! Un presbyte !

Ce qu'on voit bien est... (recherche de qualificatifs). Qu'est-ce qui apparaît voilé dans le paysage ? Ce qui ne se voit pas bien est...

Les vitres comment sont-elles ? Qu'est-ce qui est transparent ? opaque ?

Quelques expressions à connaître : Etre tout yeux, tout oreilles. Soyez-le ! — Regarder quelqu'un entre deux yeux ! (faites-le avec votre voisin) etc. — Qui passe devant nos fleurs avec un regard dédaigneux ? etc.

Exercices d'application.

Citez des personnes ou des objets que, de votre place, vous voyez distinctement. Puis écrivez.

Nommez des choses transparentes.

Quand les choses vous sont-elles apparues indistinctes, imprécises ? Faites une phrase. Ecrivez ce que vous avez observé.

Conjuguez le verbe guetter à l'imparfait, au passé composé, au futur simple dans cette phrase : « Le garde-champêtre guette le maraudeur ».

Imaginons ces petits tableaux.

Exercices qui sont un contrôle de la compréhension et qui exercent l'enfant à traduire ces notations en d'autres termes.

Exemples :

« Il fouilla la route d'un regard aigu. » (Regardez dans la classe comme il regardait sur la route.)

« Un peu de tristesse lui venait ; il tenait droit ses yeux devant lui. » (Tenez-vous comme cet homme qui s'attriste.)

* * *

Voilà la méthode de Bocquet-Perrotin. C'est souple, vivant, actif. L'enfant recherche, imagine, retrouve, crée.

L'essentiel, en vocabulaire, c'est la ligne, la suite. Avec un plan général d'acquisition on peut arriver à un résultat convenable. Le mal est d'aller au petit bonheur, et souvent, par conséquent, de piétiner.

L'enrichissement du vocabulaire est la préparation indispensable pour parvenir plus tard à l'étude des textes d'auteurs. Vouloir les aborder trop tôt, c'est parler hébreu aux enfants. « L'esprit, tout comme le corps, a besoin d'exercice pour se développer. Imagine-t-on un professeur de gymnastique qui prétendrait fortifier les muscles de ses élèves par la projection de films d'athlètes à l'entraînement ? Nos écrivains sont des athlètes de l'esprit : les admirer dans ces films que sont les morceaux choisis ne saurait suffire à la formation littéraire¹. »

b) *La lecture.*

Le temps n'est plus où le manuel de lectures se présentait sous forme d'une encyclopédie destinée avant tout à compléter les connaissances acquises dans d'autres branches. Il doit conduire à une leçon de langue.

A l'âge où sont nos élèves, la lecture exige encore de l'exercice pour être courante, correcte et expressive.

Cependant elle peut déjà contribuer à l'art d'écrire.

Le soin apporté à la diction, à l'harmonie de la phrase forme l'oreille. La vigilance vouée à l'élocution des élèves qui rendent compte des idées discipline. Le soin avec lequel on analyse un paragraphe pour repenser chaque élément, les deux ou trois phrases qui ont été remarquées comme évocatrices, émouvantes et dont on a pénétré le dessin pour se les approprier par quelques phrases imitées, ce croquis du village en quelques traits que le maître a consigné au tableau et qui a fait l'objet d'une attention spéciale, cette exclamation si bien avenue que l'on a essayé de replacer dans d'autres petits tableaux voilà quelques efforts qui laisseront des traces.

Retenir au cours d'une leçon de lecture un ou deux faits sur lesquels on aura réfléchi et qui pénétreront par un exercice écrit, vaudrait mieux que la galopade essoufflante.

La mémorisation de pièces en prose² et en vers est une contribution importante, à condition qu'elles soient accessibles à l'enfant et que leur qualité littéraire soit sûre.

¹ BOCQUET : *Bull. Soc.*, Binet 1927, p. 29.

² La mémorisation de pièces en prose nous paraît encore plus importante, pour ce perfectionnement de la phrase, que celle de vers.

c) *La grammaire.*

Elle contribuera à enrichir l'expression dans la mesure où des exercices d'imitation, d'invention, viendront remonter ce que l'analyse a dissocié.

Etudie-t-on les compléments, il est facile de construire des phrases, d'ordonner différents compléments et de comparer. La valeur de l'inversion apparaîtra d'elle-même.

Permuter des affirmations en interrogations de formes diverses ; choisir les plus rapides, les plus élégantes.

Rédiger des propositions négatives avec différents adverbes et nuancer les modifications.

Nous n'insistons pas, car les occasions nous paraissent nombreuses de donner à la grammaire cette allure constructive.

Voilà comment le vocabulaire, la lecture et la grammaire peuvent contribuer à la rédaction. A se faire les collaboratrices de cet art, elles perdent tant soit peu de leur indépendance, mais gagnent en efficacité.

En quoi consistent les exercices d'entraînement ?

a) *Les sujets.*

Dans un projet de cours de langue maternelle, Claparède a formulé le principe suivant : « Pour développer et exercer le langage chez un individu, il faut que cet individu ait quelque chose à dire. » Utilisons-le pour la composition et disons : « Pour exercer l'enfant à écrire, donnons-lui des sujets sur lesquels il ait quelque chose à dire ». Si nous voulons que l'enfant puisse mettre toute son énergie à donner une forme à la pensée, ne doublons pas les difficultés en lui proposant des sujets qui lui fassent s'exclamer, la tête entre les mains : « Mais, monsieur, qu'est-ce qu'il faut dire ? »

Les sujets seront fournis par toutes les préoccupations que l'enseignement a soulevées ; vient-on d'étudier l'escargot, c'est le moment d'utiliser cet intérêt et de donner à l'enfant : « Maître Colimaçon escalade une barrière » — « Il se promène dans le jardin ». La visite d'un établissement, d'une poterie, par exemple, fournirait plusieurs sujets : « Le tourneur ». — « Devant la fournaise ! » De tableaux utilisés pour l'histoire : « Le

guerrier franc ». — « Un chevalier ». Un morceau de lecture fournira quelque petit tableau, un récit, un portrait.

La saison, les travaux, les événements locaux, les incidents de la vie de la classe, les passions, les jeux, les lectures des enfants, autant d'occasions d'écrire.

Sujets sur lesquels l'enfant ait quelque chose à dire, ne signifie pas : sujets vastes, généraux. A donner des sujets restreints, l'observation gagnera en précision. Non pas : « le chat », mais « mon chat » ou même « mon chat joue ».

Des descriptions de ce qui est animé, de ce qui a du mouvement, de la vie, de préférence à des choses inertes : « Francis arrive en retard. — J'essaie de traire. — Le domestique attelle. — Le facteur passe chez nous. » — Ces sujets seront plus faciles parce qu'ils présentent des tournures plus variées que des descriptions de plantes, d'animaux et d'arbres, où l'enfant en reste à des « est », se « trouve », « il y a », etc.

Des narrations dont les sujets soient assez souples pour que l'enfant puisse y mettre un fait vrai, sinon vécu du moins vraisemblable : « Une vitre cassée ! » — « Une peur bleue ! » — « Pris au piège ! » — « Une fois que j'étais seul ! » — « On n'en a jamais rien su ! »

Des fabulations, des inventions. « Une chasse de Maître Hibou ! » — « Bébé têtard fait connaissance de son royaume ! »

Quelques lettres dont la donnée soit vécue : à un camarade malade ou qui a quitté la localité ; à une autre école pour lui demander des vues ou des plantes.

Des exercices variés d'imitation, de transposition basés sur des lectures.

Voilà quels seront les sujets des exercices de rédaction. Assez simples pour que l'enfant ne s'y perde pas, mais suffisamment riches aussi pour qu'il y soit à l'aise.

Un enseignement conduit de cette manière peut apparaître désordonné. A vouloir suivre un ordre logique, on tombe si aisément à cet âge dans l'artificiel de ces descriptions sur « la poire » qui veut comme suite « la pomme » et « la cerise » ; de « l'écureuil » suivi par « le lapin » et « la taupe » que nous préférions de beaucoup profiter des intérêts momentanés de l'enfant. La ligne de l'enseignement existera ; le maître la connaît, il sait les progrès qu'il peut exiger avec tel sujet ; il orientera, guidera l'enfant.

b) *Plan et pseudo-plan.*

Le plan intervient au moment où la chasse des idées conduite au hasard a provoqué un amas de matériaux qu'il s'agit d'ordonner. Mais on perdrait tout le bénéfice et de l'invention et de la disposition si, par trop de hâte, on commençait par s'enfermer dans un plan.

Les pseudo-plans sont des schémas tout préparés pour une catégorie de sujets par un auteur ou un maître prévoyants et qui deviennent des pourvoyeurs d'idées. Hélas ! de quelles idées ! Grâce à l'un de ces documents l'enfant est capable de traiter sans fatigue trois ou quatre sujets. Le seul truc consiste à reprendre chaque élément du plan pour en faire une phrase. Qu'il s'agisse du sapin ou du cerisier, le procédé est infaillible !

Pendant la période des exercices d'entraînement, nous estimons ces plans inutiles dans la majorité des cas.

A. Belot a publié, dans le « Bulletin de la Société Binet », les résultats d'expériences organisées dans les classes. En voici les conclusions : « Le temps et la peine que l'on consacre aux plans de rédaction, l'obligation imposée aux élèves de les suivre sont des dépenses, des contraintes assez mal payées de retour. Ce qu'on gagne peut-être en méthode, en clarté, on le perd sûrement en spontanéité ou en richesse ; tout compte fait, la balance se solde par un déficit ».

Voici enfin l'opinion d'un inspecteur d'Académie, R. Hamel, qui servira de conclusion au problème des sujets et des plans :

« En vertu d'un raisonnement qui a la fausseté et la solidité de certaines traditions, c'est par le plan que l'on fait toujours commencer aux bambins de onze ou douze ans leur petite rédaction. Le sujet à peine posé, il semble indispensable d'en chercher tout d'abord le plan. Certains maîtres l'imposent purement et simplement et ne laissent à leurs élèves que le soin de garnir ce cadre, d'habiller cette charpente, ce qui réduit la composition à un exercice de vocabulaire et de syntaxe appliqués. Ce procédé est un aveu de l'impuissance des élèves, mais il a la franchise du renoncement.

» Beaucoup plus généralement, on simule une recherche en commun des idées du plan. Les enfants, stimulés par l'interrogation, arrivent à formuler quelques idées sans lien. Le maître accepte les unes, rejette les autres, ajoute celles qu'il avait

écrites à l'avance, sur son cahier de préparation. De cette collaboration fictive naît un plan. On l'écrit au tableau noir, ou le dicte, et, après avoir soufflé de satisfaction, chacun commence son développement^{1.} »

« Il y a donc lieu, à l'école primaire et pendant des mois, d'étudier des sujets simples, proprement élémentaires, choisis de telle sorte qu'ils excluent, pour l'instant du moins, les deux difficultés capitales de la composition française, savoir la recherche des idées et le plan. Pas d'idées, l'observation fournira des faits ; pas de plan, l'unité du sujet en tiendra lieu provisoirement. »²

c) *Les divers exercices d'entraînement.*

Dans son beau livre sur « la composition française à l'école active », Poriniot propose une classification dont nous nous inspirerons ici.

a) *Exercices de reproduction.*

Un morceau au niveau de la compréhension des enfants, assez bref, de qualité au point de vue littéraire, a été lu et savouré. Tous les mots et tournures sont claires ; la suite des idées a été établie ; quelques faits de style ont retenu tout spontanément l'attention. Ainsi préparée, la besogne de l'élève a toutes les chances d'aboutir à une réussite.

Pour le maître, il sera intéressant de relever ce qui a été retenu, les petites particularités qui ont surgi, la manière avec laquelle l'enfant s'est approprié la phrase d'autrui.

b) *Exercices de transposition.*

La fable « Le corbeau et le renard » intéresse toujours les écoliers, non pour sa morale, mais pour le bon tour joué au corbeau naïf. Après une étude fouillée portant sur les faits et les mots, les écoliers possèdent toute la documentation qui leur permettra de traiter les sujets suivants :

1^o Maître renard, tout fier, rentre chez lui et raconte à Madame renarde et aux petits renardeaux le bon tour qu'il a joué à maître corbeau.

¹ R. HAMEL : *Comment enseigner la composition française à l'école primaire ?* p. 56.

² R. HAMEL : *L'enseignement de la composition française à l'école primaire*, p. 60.

2^o Le corbeau, tout confus, va conter sa mésaventure à un voisin.

3^o Une pie bavarde, qui a assisté à la mésaventure du corbeau, se hâte d'aller la narrer à son compagnon des bois, le pic-vért¹.

c) *Les comptes rendus.*

Le point de départ n'est pas un texte, mais un ensemble de connaissances recueillies du cours de leçons de choses, d'histoire ou de géographie. Les idées sont nombreuses, il s'agit de les choisir et de prévoir leur ordination. D'une étude, par exemple, sur la verrerie, nous retiendrons un épisode précis : « Le souffleur au travail ». Un entretien regroupera les observations, délimitera la matière, fixera la tournure du compte rendu.

d) *Les exercices d'imitation.*

L'imitation peut être d'un grand profit dans l'apprentissage de l'art d'écrire. Elle conduit à tous les degrés : depuis les pastiches à la manière de... jusqu'aux vagues réminiscences. Au stade qui nous préoccupe, l'imitation est un moyen d'orienter l'enfant sur la façon de traiter un sujet. De l'analyse d'un texte : « Le forgeron au travail », l'élève retirera quelques préceptes pour traiter un sujet analogue : le serrurier, le cordonnier.

S'il y a des avantages à fixer quelques jalons, le procédé comporte aussi des inconvénients. Appliquée par le petit bout, l'imitation dégénère en un exercice mécanique. L'enfant reprend les mêmes éléments ; il change dans les phrases quelques mots ; il remplace « pomme » par « poire », et le tour est joué. — L'imitation ne peut pas dispenser d'une recherche fraîche de matériaux. — Elle doit inciter à une vision plus nette et plus ordonnée. Voilà pourquoi, après avoir étudié un texte, avant de traiter un sujet analogue, l'enfant ira s'imprégnier, si ses souvenirs ne sont pas assez précis, de la chose avec le plus de pénétration possible.

La valeur de l'exercice dépend aussi de la qualité du modèle. Il est des textes qui sont des comptes rendus de leçons de choses ; leur simplicité, leur construction logique les rendent utiles. Ils manquent de valeur littéraire et sont de ce fait des modèles peu excitants.

¹ PORINIOT, p. 112.

Les exercices d'imitation comportent aisément une gradation dans la liberté et l'initiative données à l'élève. Il ira, après un ou deux essais, de ses propres ailes et sans préparation.

Voilà quels sont les exercices d'entraînement. Dans le détail de l'application, ils peuvent varier à l'infini. L'essentiel, pour le maître, est de savoir se mettre au niveau de son élève et d'utiliser ce qui est actuellement mobilisable.

III. L'ÉTUDE DES GENRES

En possession d'une adresse tout empirique de l'art d'écrire, un peu à l'aise dans la phrase, l'enfant peut être acheminé vers l'étude des genres. Il est apte à juger de la construction d'un morceau, à saisir la liaison des idées, comme aussi à pénétrer une atmosphère, un ton général.

Semblable étude ne doit pas s'enfermer dans des cadres trop rigides et trop complexes pour se perdre dans de subtiles divisions de genres. Descriptions de tableaux de vie et de choses inertes, ensembles simples, narrations, portraits, lettres, voilà où nous chercherons. A vouloir trop systématiser, on risque de tomber à plat et de donner des sujets, logiquement dans la ligne d'une classification, mais de très faible résonance auprès de l'enfant. « Frappons donc à toutes les portes pour que quelques-unes consentent à s'ouvrir. Cherchons des sujets partout où l'enfant s'ouvre à l'homme et au monde ; dans les paysages qu'il commence à voir et dans ceux dont parfois il rêve ; dans la rue, dans le chez-soi, dans les lieux de travail et dans les heures de plaisir, dans l'école où l'on bâille et dans l'école buissonnière, dans la vie quotidienne et dans les livres. Toutes choses, pourvu qu'elles aient atteint l'enfant, qu'elles aient passé en lui et se soient installées en lui, toutes choses sont sujets¹. »

Ce qui implique qu'un sujet ne saurait être donné au hasard, à brûle-pourpoint. Il s'agit souvent d'étudier, de tâter les élèves, d'entendre leur avis, de les préparer de longue main par des lectures, par des tâches d'observation ; la donnée sera

¹ L. LAVANCHY : *Annuaire de l'Instruction publique*, 1925, p. 138.

parfois assez souple pour permettre à chacun de l'interpréter selon son tempérament et ses expériences.

Un manuel, si bien fait soit-il, ne dispensera jamais un maître de ces tâtonnements, de cet effort d'adaptation. Les listes des sujets proposés seront des suggestions, qui pourront provoquer l'étincelle.

La méthode.

a) *L'effort personnel.*

Dans la préface de ses « Conseils sur l'art d'écrire », G. Lanson, s'adressant aux commençants, leur dit : « Cherchez, trouvez n'importe quoi, ramassez tout ce que vous trouverez. Il faut les laisser aller à la pente de leur nature, les abandonner à leur instinct, à leur goût naturel. Ils pourront apporter bien du fatras ; ce sera au maître de trier, de faire dans chaque cas particulier la part du bien et du mal et de leur faire comprendre pourquoi chaque chose, dans chaque lieu est bonne ou mauvaise. Ce sont leurs compositions mêmes qui les instruiront ; c'est sur les matières mêmes qu'ils ont traitées que le maître leur apprendra à féconder, à développer, à ordonner un sujet, c'est par leurs propres trouvailles de pensée et de style, bonnes ou méchantes, qu'il éclairera leur jugement et redressera leur goût. »

G. Lanson met l'accent sur un aspect essentiel de toute méthode efficace : orienter l'effort, mais non en dispenser. Besogner avec l'enfant, collaborer, mais non se substituer à lui. Par une cuisine de maman pigeon (préparations trop mâchées, textes servilement imités), on ne fortifie pas un organe ; on le rend au contraire paresseux.

Apprendre à l'enfant à travailler. Les idées recueillies pêle-mêle, plusieurs plans seront envisagés ; on les discutera. Lorsque l'enfant rédige, le maître est présent, il répond aux questions, collabore avec ceux qui sont embarrassés : rien n'est plus instructif que de suivre ainsi la genèse d'un travail. C'est alors que l'on apprend à connaître ses élèves, ceux dont l'idéation est lente, ceux qui hésitent par crainte de ne pas savoir continuer ou qui n'ont pas su jeter quelques jalons avant de prendre la plume. Cette sollicitude tout individuelle ne doit pas créer l'état de sujexion de l'écolier qui ne peut pas tracer une ligne

de son dessin sans s'assurer par un décret de son maître que « c'est juste ». Elle soutiendra l'effort, l'encouragera tout en le dirigeant.

Apprendre à travailler, c'est apprendre à se corriger, à effacer, à recommencer.

C'est dire qu'à notre avis, on ne peut pas demander à l'enfant de jeter, au premier jet, un travail définitif dans son cahier. Il usera du brouillon.

L'usage du brouillon est discuté. On voudrait que l'enfant prît l'habitude de rédiger immédiatement, sans trop de surcharges, pour que plus tard, dans la vie, il n'ait pas besoin de s'y reprendre à deux ou plusieurs fois.

Le brouillon est inutile aussi, soutient-on, parce que l'enfant ne sait pas l'améliorer et qu'en définitive il copie deux fois son travail au lieu d'une. A écrire directement dans son cahier, on le rend plus attentif et plus prudent et on économise du temps.

A ces deux objections, on peut répondre par quelques faits. Rares sont les adultes capables d'ordonner et de formuler leurs pensées de premier jet. Comme l'artiste est obligé d'esquisser avant que la forme définitive surgisse, ne sommes-nous pas contraints le plus souvent de jeter nos idées au gré de la première inspiration, pour les reprendre ensuite par le menu ? C'est alors que d'autres idées apparaissent, qu'une logique plus soutenue les relie, que le style enfin devient notre préoccupation.

Si l'enfant se contente de recopier son brouillon sans y rien changer et même de livrer un travail de moindre qualité que celui qu'il aurait fourni s'il avait dû le rédiger dans son cahier, n'en inférons pas que le brouillon en lui-même soit inutile. Nous en concluons que l'enfant, par la faute de son maître, confond « brouillon » et « barbouillon », parce que jamais peut-être il ne lui a été appris à besogner un essai.

Et pourtant cela vaut la peine. Cette critique est probablement encore plus profitable que la correction qui intervient une fois le travail recopié, car alors l'enfant est tout près de s'en désintéresser, comme nous le faisons parfois nous-mêmes, par ce mécontentement que produit la distance qui sépare l'espérance de la réalisation.

Apprendre à se corriger, à refaire, voilà le but du brouillon.

On peut y conduire l'enfant de diverses façons : faire lire quelques travaux, provoquer des remarques et retenir un ou deux cas que chacun examinera dans son propre brouillon ; rebâtir, avec la collaboration de tous, un alinéa ; ou si l'on veut du positif, relever ce qui est heureux dans un essai.

Le maître peut du reste contrôler l'efficacité de ses efforts en demandant à ses élèves de joindre le brouillon à la copie. En les comparant, il se rendra compte du résultat.

b) *L'imitation.*

Nous apprenons à parler par imitation ; n'en serait-il pas de même pour le langage écrit ? La lecture de bons auteurs, l'analyse de leurs notations et de leur style n'apporteraient-elles pas un enrichissement au bagage restreint de nos enfants ? Certes, « il faut forger pour devenir forgeron », mais il n'est pas inutile de savoir comment forger.

La lecture expliquée, fouillée, est donc un auxiliaire de l'enseignement de la composition. C'est à l'aide d'un texte de qualité que l'enfant apprendra comment se construisent un portrait, une narration.

Ce que doivent être ces analyses d'une manière générale, il est bien difficile de le dire, car il nous semble qu'elles seront utiles dans la mesure où elles apporteront quelques préceptes dont l'enfant a momentanément besoin. — A vouloir dégager d'un morceau tout ce qu'il contient d'intéressant, on s'y perd et l'enfant n'en retire pas grand profit. Enseigner, c'est choisir ; pour apprendre à écrire, il ne faut pas multiplier les conseils dans les directions les plus diverses.

Nous voulons apprendre à décrire une vitrine. Voici une page de Zola :

Une charcuterie.

« L'étalage était posé sur un lit de fines rognures de papier bleu. D'abord, tout en bas, contre la glace, il y avait une rangée de pots de moutarde. Les jambonneaux venaient au-dessus avec leur bonne figure ronde et leur manche terminé par un pompon vert. Ensuite, arrivaient les langues fourrées de Strasbourg, rouges et vernies, les boudins noirs, roulés comme des couleuvres ; les andouilles, empilées deux à deux, blanches

et gonflées ; les grosses pièces de veau et de porc dont la gelée avait des limpidités de sucre candi. Il y avait encore de larges terrines au fond desquelles dormaient des viandes et des hachis dans des lacs de graisse figée.

» Entre les plats, sur le lit de rognures bleues, se trouvaient jetés des bocaux d'olives, des boîtes de thon et de sardines. Une caisse de fromages laiteux et une corbeille pleine d'escargots bourrés de beurre persillé étaient posées aux deux coins, négligemment.

» Enfin, tout en haut, des colliers de saucissons et de cervelas pendaient symétriques, semblables à des cordons et à des glands de tenture riche. »

Elle va nous servir à préciser : la manière d'ordonner un tout complexe, de relier les différentes parties ; puis l'art de présenter chaque chose avec un peu de vie, sans la sécheresse que procure l'énumération ; nous examinerons les verbes d'action qui animent une description et les mots qui désignent une quantité, un tout.

Notre entretien se déroulerait comme suit. Après la lecture et l'explication de tous les mots inconnus, dégageons l'impression : une vitrine qui regorge de victuailles ; un étalage de comestibles italiens ; c'est pittoresque. Recherchons pourquoi. Réfléchissons à quelques notations : des jambonneaux avec leur bonne figure ronde et leur manche terminé par un pompon vert. (Pourquoi sont-ils sympathiques ? Quel air leur donne le pompon ?) — Des boudins noirs roulés comme des couleuvres. — Des viandes et des hachis dans des lacs de graisse. — La gelée avait des limpidités de sucre candi.

Cette accumulation de bonnes choses est-elle présentée selon un plan : recherchons le sens des trois alinéas. Reprenons chaque alinéa pour relever les mots et expressions qui situent chaque mets : d'abord, au-dessus, ensuite, etc.

Passons en revue les qualificatifs, et remarquons quels aspects ils désignent : forme, couleur, grosseur, etc.

Prenons la troisième, la quatrième et la dernière phrase pour nous arrêter aux verbes.

Avant de lancer les enfants à traiter un sujet semblable, nous pourrions consacrer une leçon de vocabulaire pour la recherche des verbes comme : s'empiler, s'entasser, s'aligner,

se presser, s'enrouler, se resserrer, se carrer, se plaire, se regorger, s'enfler, se prélasser, briller, luire, coudoyer, voisiner, fraterniser, etc. ; des expressions indiquant la position : ensuite près de, entre, sur, au-dessus, au-dessous, après, avant, plus haut, plus bas, devant, derrière, à gauche de, à droite de, à la suite de, etc. ; des noms collectifs : un bataillon, une cohorte, une empilée, une provision, une famille, une tribu, un choix, une kyrielle, etc.

Prenons un genre tout différent. La description d'une nuit d'orage.

Nuit d'orage.

« L'orage approchait. Des grondements rampaient sur l'horizon. Parfois, une flamme convulsive faisait sauter le monde hors de l'ombre.

» Soudain, le rideau de peupliers parut saisi d'épouvante et se prit à pousser un gémississement énorme. Les arbres se courbaient, tels des esclaves enchaînés qui voudraient fuir et resteraient étroitement fixés au sol. La vallée entière répondit à cet appel et toutes les plantes, tous les brins d'herbe commencèrent à trembler. Il y eut ensuite une minute de pause, un silence effaré pendant lequel j'entendis craquer les membres du pommier mort. Puis un oiseau s'échappa des buissons en pépiant de frayeur. Une larme chaude tomba sur ma main. Le monstre hurlant bondit gueule ouverte, griffes grinçantes, du plus noir de l'étendue. La pluie tombait maintenant, une pluie verticale massive et si constante qu'elle évoquait les cataclysmes des temps bibliques. »

G. DUHAMEL.

Retrouvons les signes précurseurs de l'orage ; nos sentiments en face d'un tel spectacle.

Lecture du morceau et explications de mots.

Revivons la scène : à quel moment de la journée sommes-nous ? Où est l'auteur ? Qu'est-ce qui se trouve devant sa fenêtre ? Pourquoi les peupliers gémissent-ils et se courbent-ils ? Pourquoi sont-ils les premiers à jeter l'alarme ? Qu'est-ce qui succède à ce bruit ? Qu'entend-on à la faveur de cette trêve ? Première goutte ; quelles images la pluie éveille-t-elle dans l'esprit du spectateur ?

Etablissons le plan. Quel est-il ? Correspond-il à la suite des événements ?

Réfléchissons : ce morceau est-il uniquement descriptif ? D'où provient ce frémissement, cette angoisse ? L'orage : un monstre. Images fantastiques qui vont éveiller des souvenirs, des craintes : le déluge, la fin du monde, l'incendie, un génie malfaisant.

Reprendons le premier alinéa. — Des grondements rampaient. Ramper : le tigre dans la brousse, le serpent qui s'approche de sa proie, le mot seul a quelque chose du fauve, il inspire une crainte. — « Une flamme convulsive faisait sauter le monde ». Une explosion, un déploiement de forces inouïes, une dynamite céleste.

Relisons les trois phrases suivantes et remarquons les verbes : être saisi d'épouvante, pousser un gémississement, se courber, vouloir fuir, répondre à un appel, trembler. Ne pourrait-on pas imaginer une scène avec chacun de ces mots ? Essayons. Ce sera sûrement un drame. Nous avons maintenant la clé du pathétique de ces phrases.

Une minute de pause. Elle se constate souvent. Le vent cesse ; cet apaisement surprend. Comment l'auteur caractérise-t-il ce silence ? Effaré. Analysons ce mot ; expressions plus communes dans lesquelles il entre. Ce silence nous permet d'entendre le pommier et de voir l'oiseau. Pourquoi l'auteur note-t-il ceci ?

Lisons la phrase suivante : on a suivi toutes les péripéties des débuts de l'orage. On tend la main ; une larme chaude ! Une grosse goutte. Mais voici l'averse. Ne fait-elle pas frissonner cette phrase : « Le monstre hurlant bondit, gueule ouverte, griffes grinçantes du plus noir de l'étendue ».

Il pleut maintenant, fort. Relevons les qualificatifs que l'auteur utilise pour décrire cette pluie d'orage : « verticale, massive, constante ». (En préciser le sens.)

Ce texte pourrait être étudié au point de vue de l'emploi des temps.

Etudier un texte c'est donc le comprendre, le repenser notation par notation pour le recréer en soi par un effort d'imagination, de sensibilité et de contemplation. Effort de sympathie semblable à celui que nous faisons en face d'un tableau ou à l'audition d'une symphonie.

C'est l'analyser pour en établir la structure, les liaisons, les relations.

C'est enfin en pénétrer le style : rythme de la phrase, nuance d'un mot, imprévu, émotion d'une tournure.

Ces essais sont en définitive le couronnement de l'enseignement du français. Qui sait comprendre et analyser un texte littéraire est capable de critiquer et de juger la valeur de son style.

Comment sera conduite l'étude des genres ?

D'une manière assez suivie pour que l'enfant prenne conscience des difficultés et puisse les vaincre. Avec une variété qui ne paralyse pas la composition dans un formalisme de rhétorique. L'idée d'aborder chaque année et avec gradation dans la difficulté les principaux genres est heureuse. Elle assure à la fois de la continuité et de la diversité.

Quant à la façon de préparer les sujets et d'aborder les genres, elle peut varier à l'infini.

Après l'étude du texte de Zola, par exemple, l'enfant préparera une description imitée. Lors d'un exercice suivant, une part d'initiative beaucoup plus grande lui serait laissée pour choisir et traiter un sujet analogue. Progression dans la liberté, dans la besogne personnelle. Le modèle utile pour lancer, après il s'agit de voler de ses propres ailes.

Les élèves se sont essayés sans autre préparation à faire un portrait. Les travaux, analysés par le maître, lui fournissent des indications précises sur les améliorations à provoquer. L'étude de textes, un enrichissement de vocabulaire et les enfants pourront repartir.

On peut préparer un sujet en commun, rechercher des idées, prévoir un ou plusieurs plans, consacrer une leçon de vocabulaire à pourvoir les enfants de mots nécessaires.

Ce qui nous paraît néfaste, c'est l'uniformité ; la préparation mécanique ; recherche des idées, puis plan, par exemple, et cela pour tous les sujets ; comme aussi des sujets d'imitation encore et toujours. L'enseignement de la composition ne demande pas une variété capricieuse ; il exige une adaptation perpétuelle ; dans un cas, il s'agit d'initier, dans un autre de mesurer ce qui est acquis. Procédés différents, intelligemment utilisés.

L'examen des travaux.

L'enfant vient d'achever sa copie. Il y a mis tout son talent et tous ses soins. Que va faire le maître ? Va-t-il la corriger, la plume à la main, proposant ou donnant à l'enfant d'autres phrases ou placera-t-il des signes qui dirigeront la besogne de correction ? Avant toute chose, le maître lira et étudiera les travaux. Il en fera l'analyse psychologique : comment se sont comportés mes élèves ? le sujet a-t-il répondu ? chez lesquels est-il tombé à plat ? pourquoi ? A propos de chaque copie un ou deux faits, une notation, un mot, une phrase viendront compléter le portrait que le maître se trace de chacun de ses élèves.

Nous étions allés contempler un verger fleuri. Et maintenant que je lis chaque travail, je pénètre dans ces âmes d'enfants. Ont-elles été sensibles à cette beauté ? Quelles émotions et quelles images a-t-elle provoquées ? Qui est resté objectif, scientifique ? Par quel chemin pourrais-je conduire au beau ces esprits et ces coeurs ?

Examen de la forme. S'il s'agit de petits, il portera, par exemple, sur les points suivants : les phrases sont-elles convenablement démarquées ? y a-t-il encore beaucoup de phrases inachevées, mal venues ? la suite des idées est-elle soutenue ? le vocabulaire suffisant ?

Examen, appréciation qui conduit le maître à se rendre compte de ce qui est acquis, bon, et, au contraire, de ce qui exige encore de l'entraînement, des exercices spéciaux.

Une composition, comme un problème ou une dictée de contrôle, est un devoir « test ». Le résultat n'est pas à enregistrer sous la forme brute et condensée d'une note seulement ; il exige une interprétation. De l'analyse du contenu et de la forme le maître en tirera « une série de directions pour les leçons et les exercices à donner ultérieurement, et des indications précises sur la manière d'intervenir dans l'éducation de chacun ¹ ».

Examiner, apprécier des compositions n'est donc pas un rapide travail de police destiné à s'assurer que l'élève a fourni une besogne suffisante. C'est une prise de contact indispensable

¹ PORINIOT, p. 143.

pour diriger l'enseignement selon les possibilités et le tempérament des élèves. Sans cette analyse, l'effort risque de manquer de suite et de point d'appui.

Ce temps consacré permet aussi au maître d'individualiser son action. Il est à même de mesurer les progrès de chacun et de doser ses exigences d'une manière stimulante.

Jusqu'ici nous avons parlé à dessein d'examen, d'analyse, d'appréciation et non de correction. C'est qu'il nous semble, en effet, qu'il y a deux choses assez différentes pour qu'il vaille la peine de les distinguer. On peut apprécier une composition, sans la corriger. Et des maîtres distingués, tel M. Poriniot, dénoncent la correction comme une besogne inutile, dangereuse même pour l'enfant. « Toutes ces constatations, le maître les fait pour lui, les garde par devers lui, c'est-à-dire qu'il n'en donne pas connaissance à l'enfant qui doit les ignorer parce que s'il soupçonnait les difficultés formidables éparses sur sa route, il n'oseraut plus avancer ou avancerait d'un pas défaillant, sans joie, sans espoir, sans succès¹. »

Ce n'est donc pas par économie de peine que ce maître ne corrige pas les travaux. Il les étudie avec un respect « religieux », plus attentif que le mercenaire qui jette à gros traits rouges quelques signes au hasard de ses trouvailles. Il ne veut pas décourager l'enfant ; l'effort soutenu, il le récompense. L'appréciation qu'il donnera à ses élèves sera optimiste, positive ; elle contiendra ce qui est réussi, heureux, ne fût-ce qu'une phrase par auteur.

A quoi bon venir devant la classe avec un choix de phrases boiteuses pour essayer de les rendre plus stables. Les minutes consacrées à cet exercice seraient mieux employées si l'on analysait un texte.

Voilà le point de vue d'un adversaire de la correction. Nous le croyons juste pendant une période de l'apprentissage de l'art d'écrire. Pendant le stade des essais et des exercices d'entraînement, où la correction risque de se confondre avec celle d'une dictée, on utiliserait plus judicieusement son temps en préparant quelque exercice de phraséologie ou de style en rapport avec ce qui vient d'être étudié.

¹ PORINIOT, p. 143.

Plus tard, la correction nous semble avoir sa place à côté de l'appréciation. Dans les copies de nos élèves se rencontrent des incorrections, des négligences qui ne sont pas dues à l'ignorance, mais à l'oubli momentané de la règle, du précepte, qu'un instant de réflexion pourrait améliorer. Il suffit d'un petit signe, d'un trait pour que l'impropriété saute à l'œil. Serait-ce donc décourager l'enfant que de lui demander cet effort ? N'exagérons rien. Nous ne voulons pas casser les ailes à nos bambins en relevant quelques-unes de leurs fautes.

D'autre part, s'il est vrai qu'en éducation le bien doit l'emporter sur le mal, le positif sur le négatif, l'étude du faux n'est pas toujours dépourvue de valeur. — Voici dans une copie un mot pris pour un autre. Pourquoi ne pas en préciser le sens pour trouver le mot juste ? On ne perdra pas son temps à cette activité. Ce peut être une règle de grammaire étudiée il y a quelques jours, qui n'a pas été observée et qui sera remise en lumière ; des cas de style, de ponctuation, que de matière à entretiens, à discussions !

Comment effectuer la correction ?

Avec des élèves au-dessus de douze ans nous voyons de sérieux avantages à ce que les travaux se présentent, pour la correction de style, débarrassés du plus grand nombre possible de fautes d'orthographe. Par une première lecture, le maître les indique, ou pointe la ligne. On peut aussi mentionner quelques grosses incorrections. Ces premières fautes corrigées par l'enfant, le maître reprend les travaux pour le style.

Inutile de vouloir relever tout ce qu'il y aurait à reprendre. Annoter quelques faits que l'élève pourra corriger par ses propres moyens ou qui feront l'objet d'une étude collective. Correction individualisée, parce que si chacun n'en est pas au même point, chacun doit en retirer du profit. Le maître sait ce qu'il peut obtenir du plus faible, comme du plus fort. De l'un et de l'autre, il exigera un pas.

Parmi ces corrections, il en est qui sont capables d'intéresser toute la classe. Elles peuvent fournir la matière d'un exercice collectif. Quelques cas typiques seront transcrits au tableau noir pour être discutés. Chaque fois que cela sera possible ces corrections seront choisies d'après les difficultés spéciales que présente le genre étudié. C'est ainsi qu'à propos de la description on

insisterait sur le vocabulaire (choix du mot précis), sur les verbes ; de la narration sur la corrélation des temps.

Choisir, ne présenter que quelques faits, mais bien analysés, pour que l'enfant ait acquis la manière de s'amender.

H. JEANRENAUD.

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages qui traitent de la composition sont nombreux. Ceux que nous citons concernent l'enseignement primaire :

JULES PAYOT : *L'apprentissage de l'art d'écrire !* — (A. Colin, Paris).

R. HAMEL : *Comment enseigner la composition française à l'école primaire ?* — (Delagrave, Paris).

L. PORINOT : *La composition française à l'école active.* — (Lamertin, Bruxelles).

Ces trois ouvrages sont des exposés méthodologiques. Le livre de Porinot, le plus récent, contient des renseignements pratiques de grande valeur. — Les volumes cités ci-après présentent des textes à analyser, des plans de préparation :

L. BOCQUET et L. PERROTIN : *La composition française.* — (A. Colin, Paris.)

J.-J. DRESSE : *La composition française à l'école primaire.* — (J.-B. Juniore Dresse, éditeur, 11, rue Haute, Havre). — (Outre la partie composition, ce livre présente une étude de vocabulaire et de grammaire qui renferme des idées intéressantes.)

F. AMAND : *Le livre du maître pour la pratique de la composition française.* — (F. Wacham, Paris.)

Pour le vocabulaire :

L. BOCQUET : *Le vocabulaire sensoriel.* — (A. Colin, Paris.)

M. FOURNIER : *Le vocabulaire des écoles.* — (Gedalge, Paris.)

E. LEGRAND : *Stylistique française* — (J. de Gigord, Paris.)

Ce manuel contient une grande variété d'exercices sur les verbes, les pronoms, les prépositions, les adverbes, les conjonctions.
