

Pédagogie de la composition

Autor(en): **Barbey, Léon**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **89 (1960)**

Heft 13

PDF erstellt am: **20.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1040336>

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.

Pédagogie de la composition

La Commission du Centre de Recherche pédagogique s'est occupée du problème de l'enseignement de la composition. L'article ci-dessous exprime à ce sujet un certain nombre d'idées fondamentales sur lesquelles on s'est mis d'accord et qu'on soumet à l'appréciation des enseignants. Il sera suivi de notes méthodologiques, entrant dans le détail de l'application aux différents cours, notes mises au point par notre collègue Jean Monney.

I

1. Composition = Expression

La composition en langue maternelle, qui figure au programme de nos écoles comme une branche d'enseignement parmi les autres, se distingue par sa nature même de la plupart d'entre elles.

Sa caractéristique fondamentale est qu'elle n'appartient *pas* à la catégorie du *savoir*, des connaissances, des sciences. A ce titre elle se distingue radicalement des sciences naturelles, de la géographie, de l'histoire, du calcul. Elle se distingue encore, à ce même titre, de la grammaire, de l'orthographe et même du vocabulaire, qui sont aussi des savoirs, bien qu'elle en soit plus proche que des branches du groupe précédent, du fait que ce second groupe concerne, comme elle-même, l'usage de la langue.

La composition n'appartient pas à la catégorie du savoir, comme toutes ces branches, mais à la catégorie de l'*expression*. Cette différence de nature implique que la composition s'apprend, et doit donc s'enseigner, *autrement* que les branches de connaissances. Elle fait appel chez l'enfant à d'autres activités psychologiques, à d'autres attitudes de l'esprit. On peut savoir beaucoup dans toutes ces branches sans savoir composer. La composition est donc autre chose, elle dépend d'activité intellectuelles d'une autre espèce.

Ce n'est pas, cependant, que le contenu de ces branches soit totalement exclu de l'acte de composer. Mais il n'y joue que le rôle des *matériaux* dans l'acte de la construction. Celui qui « possède » ces branches possède un chantier de matériaux : des pierres, des briques et du ciment, des pièces de fer et des tuyaux, des poutres et des planches ; c'est un riche propriétaire, et rien de plus. Mais celui qui sait composer est celui qui, avec un chantier, petit ou grand, possède l'art de l'utiliser pour la construction. Il est à la fois propriétaire de matériaux et, de plus, entrepreneur, architecte, ingénieur, ou plus modestement, maçon, charpentier, appareilleur.

La composition est un art d'expression du savoir et de la pensée général.

2. Composition = Expression verbale

Celui qui compose se sert de mots. Le *vocabulaire* lui fournit son premier *matériau* et c'est à ce titre qu'il intéresse la composition, dont il se distingue néanmoins. On peut avoir un riche vocabulaire et ne pas savoir composer.

Les mots ont un sens : ils expriment des idées et les idées expriment la réalité. N'importe quel mot n'est pas bon, n'est pas tout à fait bon pour dire la réalité exacte qu'on veut exprimer. Il faudra choisir les mots, saisir les nuances de chaque mot. Que d'échelons à gravir vers la perfection de l'expression verbale, depuis l'émission de paroles ou l'écriture de mots juste suffisants pour faire comprendre de quoi il s'agit, jusqu'à l'expression à la fois complète, claire et élégante de sa pensée !

Les mots, même bien choisis, les mots « propres », on ne les jette pas n'importe comment sur le papier ou dans la conversation, comme on vide un sac de pommes de terre. Il faut les agencer en propositions, en phrases, dont l'ordre interne et le découpage important à la qualité de l'expression. Le *premier outil* du compositeur, avec quoi il ajuste et dispose les mots, c'est la *grammaire*, la syntaxe, et quand il s'agit d'expression écrite, l'orthographe. Et le *second outil*, le plus délicat et aussi le plus efficace pour achever la perfection de l'expression, c'est le *style*, qui assure à la fois le plan d'ensemble de la construction, et la qualité dans l'exécution de chaque partie.

Après ce coup d'œil général, reprenons en détail les éléments de la composition.

Les matériaux à l'état brut, ce sont donc les mots, et les matériaux apprêtés pour entrer dans la construction, ce sont les phrases, les propositions. Chaque proposition exprime une idée, plus précisément une affirmation (ou négation), qui peut être l'énoncé d'un fait ou d'une opinion ou d'une appréciation.

A l'école primaire, la composition porte d'abord sur l'expression de faits, concrets, vus – description, narration, portrait – ou de faits vécus – impressions, lettre à l'occasion d'un événement frappant.

Où l'élève va-t-il chercher ses matériaux ?

D'abord dans la simple observation (« Le soleil brille... La neige fond »), s'il écrit au moment où il peut constater ces faits.

Puis dans sa mémoire, par exemple, s'il doit décrire au mois de mai les frimas de janvier ou raconter des souvenirs personnels.

Puis encore, dans les connaissances acquises en classe ; toutes les sciences peuvent le ravitailler en matériaux qu'il devra composer, ordonner à sa manière. Il décrira la bataille de Marignan ou le cours du Rhône, et ce sera autre chose qu'un résumé d'histoire ou de géographie.

Enfin, dernière mine de matériaux : l'imagination, l'invention, la création verbale.

Tout peut être objet de composition, tout ce qui peut s'exprimer verbalement (= par des mots, en latin : *verba*). La composition, en tant qu'expression verbale, possède un clavier aussi étendu que l'intelligence observatrice, réflexive, et raisonnante.

Notons, pour la mieux spécifier, qu'elle n'est pas notre unique mode d'expression. Nous pouvons recourir à la mimique, à des « expressions » de physionomie, des postures, des gestes, des mouvements. Nous pouvons nous exprimer par des lignes, des taches, des couleurs sur un papier, une toile, un mur, un tableau noir. Par des volumes taillés dans un bloc de pierre. Par des sons enfin. La composition verbale, surtout quand elle devient proprement littéraire, prend place à côté des compositions du musicien, du sculpteur, du peintre, du dessinateur, du danseur ou du clown. Elle leur ressemble en tant que mode d'expression parmi d'autres. Elle ne leur est pas identique parce que, ses matériaux et son outillage étant différents, différents sont aussi les états d'âme qui l'inspirent, les attitudes d'esprit qui la dirigent, les méthodes et les procédés qui la réalisent.

La pédagogie de la composition ne sera donc pas le simple décalque de celle des beaux-arts. Il faudra distinguer composition et composition, du reste, comme on distingue, dans le domaine voisin, art et artisanat. Il y a les compositions du poète, de l'orateur, du romancier et celles de l'employé aux écritures ou de celui qu'en style commercial on dénomme le « correspondancier », qui ne rappellent que de loin les lettres de Rainer-Maria Rilke à un jeune poète ou celles de la marquise de

Sévigné. Naturellement, plus une composition verbale se rapproche des autres arts d'expression par son but, plus elle devient artistique, plus aussi ses méthodes ressemblent à celles du peintre qui compose un tableau, et du musicien qui compose une symphonie. Il y a plus de ressemblance, sous cet aspect, entre un poème de Verlaine et une sonate de Debussy qu'entre le même poème et une lettre qu'un de nos grands élèves écrit à un patron pour lui demander une place. Néanmoins, la lettre d'affaire et le poème se ressemblent davantage quant aux matériaux qui sont ici des mots, et non pas des sons.

Un grave débat peut s'instituer à ce sujet : faut-il, à l'école primaire, considérer l'élève en composition comme un futur artiste ou un futur artisan, essayer de l'ouvrir à la littérature ou lui apprendre uniquement les modes utilitaires de l'expression verbale ? Nous en reparlerons.

3. Composition = Expression verbale écrite

Si nous repoussons cette discussion à plus tard, c'est que d'autres remarques s'imposent auparavant.

Nous avons qualifié la composition d'expression verbale, mais les mots (verba) peuvent être dits ou écrits. Il sont même parlés avant que d'être écrits. L'enfant commence spontanément à composer dès qu'il raconte à sa maman ce qu'il a vu dans la rue, dès qu'il raconte une histoire qu'il invente ; il compose d'abord oralement.

Mais, nous, pédagogues, quand nous pensons à la composition, nous voyons une feuille blanche sur laquelle l'enfant va écrire sa composition – et une composition qui n'est généralement pas spontanée, dont le sujet est commandé, et parfois même les « idées » – comme on dit – et le plan, imposés. Pour continuer nos comparaisons, ce n'est plus l'art qu'il faut évoquer ici, mais le travail, le travail sur commande. Vous me direz que les artistes aussi travaillent sur commande – et qu'ils aiment assez cela, car ils sont alors plus sûrs de vendre –. C'est vrai, mais on leur fait, à eux, des commandes d'art, quand ils sont déjà des artistes, quand ils savent déjà composer. Tandis que nos élèves sont encore des apprentis. Et ils ne vendent pas leurs œuvres.

Ces remarques ont pour but de préciser l'état d'esprit de l'enfant quand il doit se mettre à faire une composition. Pour nous qui « savons », la composition que nous lui proposons serait un jeu. Elle ne l'est pas pour lui. Elle est d'abord un travail. Elle deviendra un jeu pour les bons élèves en composition. On voudrait qu'elle le devienne pour tous. Et c'est pour mieux voir comment y arriver qu'il faut d'abord bien voir d'où nous partons, ou plutôt d'où part l'enfant qui apprend à composer sous notre direction.

Il part d'une certaine capacité de composer oralement, acquise avant d'entrer à l'école. Dans ces conditions, ce qui est logique – et psychologique –, c'est que l'école prenne son point d'appui sur cette capacité initiale de composition orale, pour la diriger, sans la briser ni la déformer, vers l'expression écrite.

Or, qu'arrive-t-il souvent ? Quand l'enfant entre en première année, l'école ne s'occupe pas de sa capacité de composition orale. « Il n'y a pas de composition en première année. » Il ne peut y en avoir, dit-on, puisque l'enfant ne sait pas encore écrire et qu'il est justement en train de l'apprendre. On viendra à la composition quand il saura assez écrire pour faire de petites phrases.

Ne serait-ce pas d'une meilleure pédagogie, tout en lui apprenant l'écriture et la lecture, de ne pas laisser dormir ni se rouiller sa capacité de composition orale ? De

lui faire faire des compositions orales – sans employer le mot, si l'on ne veut pas – et de l'amener à avoir envie de les écrire ! Cette préparation psychologique lointaine n'est pas à négliger, car si l'on n'y prend garde, l'enfant ne fera pas le joint, le pont, entre son plaisir de raconter une jolie histoire et l'acte rébarbatif d'écrire la même histoire.

Il arrive même souvent que le goût et l'habileté spontanés de raconter se perdent au fur et à mesure que l'enfant apprend les techniques de l'écriture et de la grammaire et de la syntaxe. On ne reconnaît plus dans les compositions de dix ans le « génie » narratif du petit de cinq ans.

D'une étape à l'autre, que s'est-il passé ? Il se passe – souvent – que la technique de la composition écrite proposée par l'école fait à l'enfant la même impression que l'armure de Goliath au jeune David. Engoncé dans cette cuirasse, David a senti qu'il serait gêné par ce moyen d'expression de sa bravoure et de son adresse. Il s'en est débarrassé, et, redevenu souple et léger, il a repris sa petite fronde et d'une pierre bien ajustée, il a tué le géant Goliath.

Vous me direz que vos élèves ne peuvent pas se débarrasser de la cuirasse pédagogique, et que vous n'avez pas le droit de les en délivrer, parce qu'il y a les programmes, et les inspecteurs. Je pourrais vous répondre que David avait aussi ses inspecteurs, qu'il y avait Saül, l'état-major, les officiers et toute l'armée d'Israël qui jouaient les inspecteurs. Et que, comme en ce temps-là, les inspecteurs sourient parfois, font des réserves, mais après tout ne demandent qu'une chose : que cela réussisse et que Goliath soit tué...

Mais je voudrais surtout insister sur une autre différence entre nos élèves et le jeune David, différence bien plus utile à méditer. C'est que David savait tirer de la fronde parce qu'il n'avait jamais cessé de s'y exercer.

Il faut que nos petits élèves ne cessent pas de faire de la composition orale, tout en apprenant à écrire – j'allais dire : de l'autre main. Ne pas interrompre, et même développer cet art de l'expression orale.

Je verrais très bien à l'horaire une demi-heure intitulée *la demi-heure de la meilleure histoire*.

Et pour faire le pont entre l'oral et l'écrit, vous avez assez d'imagination pour trouver ce qu'il faut. Si vous savez la sténo, vous notez la composition orale de vos élèves ; tout au moins les bons passages ; si vous avez un magnétophone, vous la faites enregistrer – puis répéter par la machine naturellement – mais surtout vous la copiez ou vous la faites copier par un bon calligraphe, et vous en faites hommage au narrateur qui ne saurait pas encore l'écrire, en lui montrant les lettres, les mots, les phrases dont il est, lui, l'auteur. Comment n'aurait-il pas envie d'en devenir aussi le scripteur !

Si j'insiste sur cet aspect, c'est parce que notre habitude de l'écriture et notre métier d'enseignant nous porte à méconnaître l'obstacle à l'expression que constitue pour l'enfant la transcription écrite de ses impressions, de ses observations, de ses idées. C'est à peine un paradoxe d'avancer que l'écriture, avant d'être un moyen d'expression, est un obstacle à l'expression.

— Se rappeler les « civilisations orales. »

— Se rappeler combien d'adultes éprouvent encore cette difficulté ; non seulement les « primaires », les « manuels », qui remuent plus volontiers une bêche qu'une plume – mais parmi les « as » de la parole, ces orateurs incapables d'écrire leurs discours en entier.

L'enfant doit refaire en quelques années la montée vers la civilisation de « scribes » (Marrou), que l'Occident a mis des siècles à effectuer.

La didactique de la composition doit s'inspirer de la connaissance précise de cette difficulté. Il nous faut donc l'analyser de plus près.

La première difficulté est d'ordre psychophysiologique. Elle se présente dans l'apprentissage de l'écriture même, de la forme qu'il faut donner à chaque lettre, de l'assemblage des lettres en syllabes, en mots, de la coupure des mots et des phrases. C'est la difficulté principale de la première année. Mais elle subsiste encore longtemps en tant que difficulté de vitesse. La pensée va plus vite que la main. On le constate dans les enquêtes de type non scolaire faites chez des écoliers. Ce n'est que vers dix ans qu'ils répondent aussi facilement par écrit qu'oralement. Elle subsiste donc certainement, bien que moins apparente, au cours moyen, pour alourdir la tâche de la composition.

Vient ensuite la difficulté proprement intellectuelle, qui tient au juste choix des mots, non plus à leur graphisme, mais à leur sens, à leurs nuances, plus tard même à leur sonorité (éviter les répétitions de mots trop rapprochés dans le texte, les mots lourds, les hiatus, etc.). Il s'agit ensuite de l'ordonnance des phrases, de leur découpage, de leur rythme. Il s'agit enfin de la figure d'ensemble, du plan.

Sous l'angle pédagogique, nous envisagerons à ce propos deux questions : le choix des sujets et la technique du style, dans la mesure de leur correspondance à la psychologie de l'écolier.

II

4. Composer = S'exprimer sur un sujet qui inspire

De même que le cléricisme est la déformation d'une bonne chose, qui est le respect du sacerdoce et du clergé, le pédagogisme est la défiguration d'une excellente chose qui est le respect de l'école et le sens de l'importance de la pédagogie qui la dirige. Les excès de la pédagogie sont cause de l'évolution sémantique qui fait de l'épithète « scolaire » un synonyme d'« ennuyeux ».

En matière de composition, ce sont des sujets « scolaires » au pire sens du terme qui ont inspiré le dégoût de cette branche à beaucoup d'élèves. Je me rappelle avoir eu à traiter ce sujet, parmi mes premières compositions : *Ma règle*. Je pense aujourd'hui que mon brave maître, au temps où il était lui-même écolier, avait dû composer sur un sujet encore plus aride, que j'imagine avoir été : *La règle*, la règle en soi, le concept abstrait et universel de règle. Et cela devait obligatoirement commencer par la phrase N° 1 :

« La règle est un objet d'école », et continuer par une phrase sur la matière de l'objet :

« La règle est en bois ou en fer. »

(On ajouterait aujourd'hui : ou en matière plastique), par d'autres phrases sur les qualités de la règle :

« Elle est longue. Elle est solide »

puis des phrases sur l'utilité :

« J'emploie ma règle pour tracer des lignes droites », et enfin, conclusion affective (oh ! combien !) : « J'aime bien ma règle. . . »

Sans doute est-ce déjà un progrès dans le sens de la psychologie de l'enfant que de lui proposer de parler de *sa* règle, plutôt que de *la* règle éternelle selon l'idée platonicienne. Mais comme cela reste loin de lui, de ses préoccupations, de ses intérêts. J'aurais l'enfant n'en parlerait à sa maman, ne « composerait oralement »

et spontanément sur sa règle. Et c'est parce que ce thème lui est étranger psychologiquement, bien que très proche physiquement, que sa composition sur ce thème ne peut être que sèche, froide, artificielle. L'artificiel est ce qui n'a pas de rapport avec le naturel. Si elle plonge dans les intérêts naturels de l'enfant, la composition ne sera pas – pas trop – artificielle ; il y a des chances qu'elle se rattache à l'art de l'expression – l'art est autre chose que l'artifice –, qu'elle soit d'abord du bon travail d'artisan en composition, et peut-être, un jour, une œuvre artistique.

De ce point de vue, nous formulerons une première *loi pédagogique quant au choix des sujets de composition* ; il faut qu'ils soient empruntés au petit monde des intérêts naturels de l'enfant.

Voici quelques exemples de bons sujets pour les premiers essais :

Mon petit frère (sœur) – si l'enfant en a.

Mon petit (gros) chien – chat – si l'enfant en a.

Mon papa.

Ma maman.

Notre cheval – auto – tracteur.

Et quelques exemples de « mauvais sujets » (en tous les sens du terme) de composition :

La vache – Le cheval – Le tableau noir.

A ce propos, une utile comparaison peut être faite avec les sujets de dessin libre chez l'enfant. C'est une erreur de croire que le petit choisit d'emblée des sujets que nous croyons simples, comme le dessin d'un objet isolé, une chaise, une table, un pot. Spontanément, l'enfant commence par dessiner des « bonhommes », et des scènes complexes, comme : « chez nous à la ferme », ou « ma famille à table », ou une scène de la rue, avec la circulation des autos et des trains.

Pareillement, la composition orale spontanée de l'enfant ne porte pas sur un objet, mais sur un événement, avec beaucoup d'objets et de personnages.

Meilleurs que les sujets précédemment signalés sont par conséquent les sujets suivants :

Maman dans sa cuisine.

Mon papa travaille.

Une promenade en auto.

Mon voyage en train.

J'ai vu un accident d'auto.

Deuxième loi : les sujets de composition doivent correspondre aux intérêts de l'enfant qui portent sur des scènes vivantes et vécues.

La narration doit précéder la description. Et la description, qui viendra ensuite, portera sur des objets concrets, familiers à l'enfant, puis susceptibles d'être observés par lui pour être décrits. Je ne puis entrer dans le détail des étapes ; marquons simplement leur succession pédagogique, parallèle à leur succession psychologique.

Dès le début et dans toutes les étapes, la règle d'or tient en une phrase : *la composition doit porter sur un sujet qui inspire l'enfant*. On reconnaît qu'un sujet l'inspire pour une composition écrite, s'il est susceptible de l'inspirer d'abord dans une composition orale. Plus simplement encore, l'enfant écrit le plus volontiers et le mieux sur des sujets dont il a envie de parler.

Au fond, ces considérations sont assez affligeantes. Elles signifient, à le dire brutalement, que l'école est étrangère à la vie, à la vraie vie de l'enfant, à ce qui compte pour lui.

Je crois malheureusement que c'est souvent le cas et qu'il faut avoir le courage et la lucidité nécessaire pour le constater.

Je crois aussi, d'autre part, que cela ne devrait pas être, et que cela peut ne pas être, et encore que cela n'est pas dans bien des écoles, là où l'école ne verse pas, précisément, dans la déformation pédagogue. Il y a des enfants qui adorent aller à l'école. Et cela dépend uniquement de la personnalité du maître, de son rayonnement pédagogique. Et dans ce cas, il y a beaucoup d'« objets d'école » et de faits scolaires qui font partie de la vraie vie de l'enfant et peuvent, en conséquence, fournir de bons thèmes de composition.

5. Composer = Exprimer les choses comme on les sent

En disant plus haut que ce qui est simple pour nous ne l'est pas nécessairement pour l'enfant, nous avons fait allusion à la différence des modes de perception entre l'enfant et l'adulte. Or, il est évident que le mode d'expression est en corrélation avec le mode de perception.

L'enfant voit le tout avant la partie ; il perçoit un ensemble comme un tout et non comme une somme de détails. Quand il en est là, il est naturel qu'il veuille aussi dessiner d'emblée des scènes complexes, raconter des événements compliqués, et qu'il accepte plus volontiers de composer sur un sujet de cette nature que de décrire un objet isolé, et surtout abstrait.

Mais au cours de la période scolaire, ce globalisme évolue. La vision globale ou le dessein global, d'après le contour approximatif qui englobe la « chose », cède le pas à une vue détaillée qui gagne en acuité, tandis que s'estompe la perception de l'ensemble.

C'est l'âge où, dans le bonhomme, l'enfant dessine des mains énormes avec une grappe de doigts, ou détaille un à un les boutons de la veste. L'ensemble manque alors essentiellement, à nos yeux, de proportion.

En composition orale, c'est le règne de l'énumération, dont les membres ne sont pas liés, mais juxtaposés, on pourrait presque dire : plutôt séparés que liés par la locution si commode : « Et puis... Et puis alors... »

En composition écrite, le résultat le plus frappant sera le manque de plan. Composer selon un plan, c'est voir l'ensemble, et voir les parties dans l'ensemble et à leur place respective. Ce que ne fait pas l'enfant.

L'erreur pédagogique n'est pas de vouloir apprendre à l'enfant à composer selon un plan, car il n'est pas de *com-position* sans plan, mais de vouloir lui imposer un plan qui n'est pas de son âge, qui n'entre pas dans sa psychologie, ou plutôt qui ne peut pas en sortir.

L'erreur est de ne pas saisir qu'il y a plusieurs types de plans, variables selon le type de composition. Celui du poète n'est pas celui de l'orateur, et celui de l'orateur ne convient pas à un exposé scientifique ou historique. Notre erreur la plus fréquente est de vouloir imposer à l'écolier le plan-type de la dissertation, ramené simplement à des proportions plus modestes. Mais cette simplification quantitative ne change rien à la qualité, à l'espèce du plan, qui reste étranger, inaccessible, inassimilable avant l'adolescence.

Ce plan, vous le connaissez, comporte une introduction qui suppose qu'on sait déjà ce qu'on va dire, alors que l'enfant ne le sait pas – nous non plus, adultes, et c'est pourquoi, c'est souvent la dernière chose que nous composons en réalité.

Il comporte ensuite le développement, si possible en trois parties, chacune avec ses subdivisions.

Enfin une conclusion, qui oblige de nouveau à un pouvoir de synthèse que l'enfant n'a pas encore atteint.

Il faut bien nous dire que ce type de plan est peut-être accessible après 12 ans, et encore, mais que c'est faire fausse route que d'y acheminer l'enfant à force de lui faire reproduire des « modèles ». Si l'on arrivait à quelque résultat dans ce sens, ce serait un simple effet de dressage ; nous aurions appris à l'enfant à imiter, à copier, à contrefaire, nous lui aurions appris à composer comme il ne lui est pas naturel de composer. C'est ainsi qu'on apprend à un chien à se tenir sur deux pattes ; effet curieux, ingénieux, acrobatique. L'école n'est pas un cirque.

Ce type de plan est donc à rejeter ; mais, je le répète, cela ne veut pas dire qu'il faille renoncer à tout plan. A ce plan purement logique, il faut substituer un plan psychologique, qui épouse le déroulement naturel des étapes de la perception, des impressions et de la réflexion chez l'enfant. Suivre un plan, c'est suivre un ordre : nous essayerons d'apprendre à l'enfant à suivre l'ordre psychologique qui lui est propre.

Si l'on admet ce principe, on doit admettre aussi, pour un même sujet, une grande variété d'ordre chez les élèves d'une même classe. Des exemples seront la meilleure illustration de ces directives.

● Un papillon

Ce matin, en classe, Cheftaine a posé sur ma table un beau papillon.

Il ne s'est pas envolé. Il ouvrait et refermait ses ailes, et j'ai pu tout à mon aise, le regarder.

J'ai admiré ses belles couleurs : d'un brun-roux, ses ailes étaient semées de taches noires et blanches et bordées de dessins réguliers comme un feston, bleu-paon et mauves.

Son corps velouté était posé sur quatre pattes fines et ses longues antennes se terminaient par un point blanc.

Il est resté un moment immobile, puis un tremblement se mit à agiter tout son corps et ses ailes. Souffrait-il ? C'était peut-être la mort ?

Non. Tout à coup, il s'envola vers la fenêtre ; il essayait de retrouver la liberté, mais ne pouvant sortir il s'acharnait contre la vitre. Et enfin, fermant ses ailes, il retomba.

C'était fini. Il n'était plus qu'une petite chose sèche, semblable à une feuille morte par terre.

Et quand nous sommes partis, le courant d'air l'a emporté.

12 ans.

● La peur

Je marche dans la nuit noire. Le bois est là, tout près ; j'y entre.

Aussitôt, la peur m'assaille : les arbres tendent vers moi leurs branches nues. Il me semble voir des bras de spectres.

J'essaye de chanter, mais ma voix sonne faux. Je crois entendre des pas derrière moi : un démon, qui va se jeter sur moi et m'étrangler.

J'ai peur.

Peur de quoi ? De tout. De cet arbre devant moi, de cette branche qui vient de craquer sous mon pied, du silence qui plane, menaçant sur la forêt. Je murmure une prière et presse le pas.

Enfin voici la maison ! . . .

Mais, dans mon lit, je n'ose bouger ni sortir un bras, ni la tête, rien. Tous mes fantômes sont revenus, et me guettent, j'ai peur ! . . .

12 ans.

● Ti-Mi

Ti-Mi joue au soleil, dans les herbes. Elle se cache sous les touffes hautes, puis bondit comme un petit diable, tournoie un moment sur le terrain de jeux et grimpe aux arbres. Enfin, à toute vitesse, elle disparaît.

Tiens, elle saute sur la fenêtre, maintenant ! Mais que porte-t-elle dans sa gueule ? Oh ! un rat ! . . .

Mais non. C'est son petit, qu'elle pose à terre près de Cheftaine. Elle a eu peur des ouvriers et veut mettre son chaton en sécurité.

Cheftaine prend le petit, lui fait un lit avec sa veste de laine, et il s'endort paisiblement.

Alors Ti-Mi retourne au soleil et danse après les papillons.

8 ans.

Soulignons les traits suivants :

I. *Introduction* : souvent absente, elle n'est pas toujours nécessaire. S'il y en a une, elle ne part du déluge, mais de la vie concrète de l'enfant.

Par exemple : Hier, nous avons eu un orage.

Ou plus simplement encore : Je veux vous parler de mon chien. Simple, variée et brève !

II. *Développement* : L'ordre des événements, dans une narration, fournit le plan le plus adapté.

Or l'ordre des découvertes, des perceptions successives.

Ou l'ordre intérieur des impressions.

III. *Conclusion* : Mêmes principes que pour l'introduction.

Ex. : Alors le train est parti, j'ai vu encore un moment le dernier wagon, et puis je n'ai plus rien vu.

Ou : L'orage était fini. Le soleil est revenu.

Ou encore : C'est tout ce que je veux vous dire sur mon chien.

6. Le style

Trouver l'ordre adapté à la mentalité de l'enfant constitue l'essentiel de l'art de la composition. On ne peut séparer le *style*, qui concerne plus spécialement le mode d'exécution, de l'expression dans les parties ainsi ordonnées.

Il comporte deux facteurs principaux : le sens des mots et le sens de la phrase.

Le sens de la valeur significative et expressive du mot suppose un vocabulaire assez riche pour que l'enfant ait la possibilité du choix entre plusieurs termes voisins sinon équivalents. Il implique le rejet du mot approximatif, passe-partout, qui rend le style plat. La comparaison de phrases où un seul mot est changé ouvre la sensibilité de l'enfant à ces nuances. C'est là surtout qu'il a besoin d'un maître pour illustrer ces différences.

Il y a aussi la sonorité des mots, plus ou moins agréable, et qui varie selon la place et le voisinage ; je ne puis qu'en faire mention.

Ainsi que de la sensibilité au rythme des phrases.

Uniquement pour souligner combien reste intime le contact entre la composition écrite et la composition orale ou parlée. (Le « geuloir » de Flaubert, même s'il est légendaire, est significatif de ce lien.)

La platitude du style n'est pas le seul défaut. A l'autre bout de l'horizon, je vois poindre le danger de l'artifice (style recherché, guindé, précieux ou tintamarres-

que) et le danger de l'envoûtement du maître dont la manière déteint sur le disciple. Le style, c'est l'homme ; ce doit être d'abord l'enfant.

Conclusion

Relisons nos sous-titres : Composer, c'est s'exprimer verbalement ou par écrit, sur un sujet qui inspire, en disant les choses comme on les sent, selon un certain ordre, avec élégance.

Mais il faut élargir encore notre horizon. Oui, la composition est importante comme moyen d'expression, et c'est ainsi que nous l'avons traitée.

Mais à mesure que l'enfant apprend à composer, il s'apercevra que non seulement cet art lui sert à exprimer les idées précises qu'il a en tête, claires et distinctes, mais qu'il l'aide à clarifier ses idées confuses, à aller au fond de ses idées à les corriger, à les mettre au point, à les enrichir. Si notre civilisation est une civilisation de scribes, n'est-ce pas grâce à l'écriture que non seulement le savoir se répand en extension, mais progresse chez ceux qui écrivent ? Tel sera notre souhait, que nous apprenions à nos élèves à mieux s'exprimer par la composition, mais aussi par là même à mieux penser.

LÉON BARBEY.

LE MEILLEUR PLACEMENT EN CAS D'INFORTUNE EST UNE ASSURANCE AUPRÈS DE LA

KONKORDIA

Caisse suisse d'assurance-maladie et accidents de l'Association populaire catholique suisse

- Caisse suisse d'assurance-maladie et accidents centralisée
- Basée sur le principe de la mutualité
- 60 années d'expérience au service du peuple suisse
- 240 000 assurés répartis dans 570 sections
- Rayon d'activité étendu à toute la Suisse et la principauté du Liechtenstein
- Octroi de privilèges particuliers aux familles nombreuses

Par ses nombreuses possibilités d'assurance, la KONKORDIA vous offre une

PROTECTION ET UNE AIDE EFFICACE

Assurance soins de maladie	Indemnité journalière d'accidents	Assurance-maternité
Indemnité journalière de maladie	Indemnité compl. maladie et accidents	Assurance-indemnité en cas de décès
Assurance soins d'accidents	Indemnité compl. en cas d'hospitalisation	Assurance poliomyélite
		Prestations élargies en cas de tuberculose

L'Administration centrale à Lucerne, Bundesplatz 15, ainsi que les sections locales se feront un plaisir de vous conseiller utilement et de vous remettre les prospectus y relatifs.