



Quelle est la part du maître ? Quelle est la part de l'enfant ?

POUR L'AMÉLIORATION DU STYLE DE L'ENFANT

Ne déplaçons pas le problème. — J. Pabon-Bertrand et Lagrave parlent de la naissance d'un poème, d'un chef-d'œuvre. Aurais-je eu un jour la même prétention ? Cela m'étonnerait car je ne me connais aucune aptitude pour la poésie : ma voix, trop tôt bridée, n'a pas su retrouver les grands chemins du libre abandon qui donnent à l'expression charme et profondeur ; et, j'avoue, sur ce point, mon infirmité. Aussi, n'ai-je jamais parlé de réaligner dans ma classe un travail pouvant conduire à « l'enseignement de la poésie ».

Dans « l'Éducateur » N° 4, J. Pabon-Bertrand en réponse à mon article (« Educateur » N° 3) croit nécessaire, en partant d'un exemple heureux, d'exposer sa conception de la poésie enfantine. Je ne serais pas un fidèle lecteur des conseils d'Elise au sujet de la part du maître si je doutais de l'utilité de tels développements ; puisque l'occasion m'en est donnée, je me permettrai une toute petite critique : je regrette que J. Pabon-Bertrand, après avoir demandé à deux reprises quelle était la part du maître, se soit contentée de nous livrer une formule sans doute très poétique, mais vague au possible. L'occasion était belle pour J. Pabon-Bertrand de ne pas dire ce qu'elle n'avait pas fait, mais bien ce qu'elle avait fait. Son rôle précis dans ce cas précis m'eût fort intéressé : qui a aidé l'enfant dans sa mise en vers de la phrase ? Qui l'a guidé dans l'utilisation de la répétition comme moyen poétique ? Est-ce le maître ? Et à quel moment ? Au cours de travaux antérieurs, ou le jour même ? Autant de questions dont je n'aurais peut-être pas été le seul à apprécier les réponses.

Dans le même numéro de « l'Éducateur », Elise fait paraître un compte rendu de Lagrave, beaucoup plus complet que l'article cité plus haut, surtout en ce qui concerne la part effective du maître. Je note seulement, dans cet article, la nécessité pour le maître de posséder une « culture littéraire assez poussée » (ce qui n'est pas peu demander) et la recherche « de la phrase concise mais bien balancée ».

**

Véritables buts de mon travail :

1° Aider, dans certains cas, à la mise au net du texte.

Voici, en exemple, le texte choisi hier dans

ma classe et dont l'auteur est une nouvelle élève qui vient d'une école libre :

UN REVE

Cette nuit, j'ai rêvé que je voyageais en avion.

Alors, je parlais à Paris, A minuit, l'avion a pris feu. Alors, je suis descendue en parachute et, comme je ne voyais rien, j'ai tombé au milieu de l'eau, et j'ai crié : « Au secours ! » Mais, personne ne m'a entendue.

A une heure du matin, je me trouvais seule dans l'eau.

Tout à coup, mon papé m'a appelée, il était huit heures et demie.

VIVIANE.

Que faire de ce texte ? Ne faut-il pas traduire l'angoissant cauchemar de Viviane ? L'enfant répond d'ailleurs aux questions de ses camarades, l'aventure se précise : « J'avais peur de mourir » ; « Je me disais : je vais brûler ». Je consulte rapidement mes fiches sur l'angoisse ; celle d'Harpagon qui vient d'être volé me donne une idée et j'amène habilement ma classe à user de l'interrogation pour montrer l'angoisse de Viviane.

« Au milieu de la nuit, l'avion prend feu. Suis-je donc condamnée à mourir, brûlée vive, en plein ciel ? »

Un autre enfant propose aussi :

« Suis-je donc condamnée à mourir ? à mourir, brûlée vive ? à mourir, en plein ciel ? »

Et l'angoisse ne quitte pas la fillette tombée dans l'eau et qui, vainement, appelle au secours. Je ne puis rapporter exactement ses paroles que je n'ai pas notées. Voici, à peu près : « Je marchais ; j'étais toujours dans l'eau ; j'ai appelé au secours, et puis j'ai rappelé. » Toute son angoisse est dans ces appels. Comment rédiger ? Le maître se sentirait bien angoissé, lui aussi, surtout si quelque présence importune le contrariait, dans le même moment. Que ne pense-t-il donc alors à ce passage de V. Hugo. Un homme à la mer : « Il plonge et remonte à la surface ; il appelle ; il jette des cris désespérés ; mais la voile s'en va ; il la regarde, il la regarde frénétiquement. Elle s'éloigne. » Aussitôt, il déciderait de guider sa classe vers les phrases courtes (celles de la fillette), au sujet répété, dans lesquelles il accentuerait encore au besoin la difficulté à surmonter par la répétition de et.

« Hélas ! c'est dans une mare que je tombe, dans une mare peu profonde, mais dont je ne réussis pas à sortir tellement elle est immense... »

Je crie : « Au secours ! » Personne ne m'entend... Et je crie à nouveau. Et je m'épuise à crier... Je suis toujours seule dans l'eau... »

Qu'ai-je donc fait de mal en agissant ainsi ? Ai-je contrarié la poésie, malheureusement difficile à saisir dans le texte initial et dans le langage de son auteur ?

J'aurais pu ne faire réaliser qu'une sommaire toilette du texte sans essayer de montrer l'angoisse de Viviane ; mais à qui ce travail réduit aurait-il profité ?

D'autres angoisses seront racontées, par la suite, et si les enfants ne trouvent pas alors une expression neuve, poétique, pour les exprimer, peut-être seront-ils heureux de prendre appui sur les traces que notre travail d'hier aura laissées dans leur mémoire. C'est là le deuxième but de notre stylistique.

2° Faciliter l'expression de l'enfant :

Si je réous par intuition un problème difficile, je n'éprouverai peut-être guère l'envie de connaître les solutions plus ou moins ardues qui auraient pu, elles aussi, me conduire au résultat (ainsi vit le poète-né, satisfait de son œuvre) ; mais, si j'ai peiné pour réussir, c'est avec satisfaction que je trouverai des solutions plus simples ou plus jolies dont je m'efforcerais de conserver le souvenir (ainsi vit l'élève-moyen, et aussi l'instituteur moyen non chéri des muses). Ceci pour montrer tout d'abord que cette technique de l'enseignement du style (et non de la poésie) est heureusement accueillie par ses bénéficiaires qui voient dans un cas précis son heureux effet.

Ce bon accueil n'est d'ailleurs pas ensuite détruit par un exercice d'application dans lequel l'enfant serait contraint « à couler à tout prix sa pensée dans un moule imposé ». Les Instructions, elles-mêmes, nous disent qu'« on ne pense pas aussi artificiellement et, en quelque sorte, au gabarit ».

Donc, rien, dans notre classe, ne peut altérer le bon souvenir que garde l'élève d'une belle phrase d'auteur, d'un tour de style agréable. Et, d'autres souvenirs s'ajouteront chaque jour à celui-ci, et notre élève n'aura pas appris par cœur : « Pour marquer la supposition, il y a 7 moyens qui sont : 1°... ; 2°... ; 3°..., etc. » Mais il saura, cependant, par le long usage qu'il en aura connu, utiliser dans son style toutes ces façons de s'exprimer.

Est-ce dire que notre élève rejettera l'expression inspirée capable de donner à sa prose une valeur personnelle ? Non, bien sûr. Nous ne l'entraînons ni à copier, ni à utiliser recettes sur recettes ; mais à rester fier de ses trouvailles, de ses traits de style qu'il nous livre sans retouche. Et cet entraînement est essentiel !

Contre l'enseignement négatif du style :

1° La mise au net d'un texte qui n'aboutirait à donner à celui-ci qu'une simple correction grammaticale peut, à mon avis, être

considérée comme un enseignement négatif du style.

2° Devons-nous, par une attention constante « aux effets du hasard », « aux combinaisons instables » ne rechercher que l'image neuve qui sera une réussite ? Je répète que cette réussite est trop rare (dans la plupart de nos classes et malgré les conseils d'Elise) pour qu'on puisse ne s'appuyer que sur elle pour former nos élèves.

3° Je maintiens donc que l'acquisition du style suppose un long travail, que les fiches littéraires ne sont pas suffisantes pour compléter la seule expression libre et que l'on doit séparer la forme du fond si l'on veut saisir toute la variété des moyens d'expression et en faire profiter nos élèves.

L'étude de cette forme conservera toujours son pouvoir d'attraction pour le chercheur, pour l'humble pédago dont la culture littéraire est insuffisante et les dons personnels plutôt modestes ; et si l'inspiré, lui, semble la dédaigner, n'est-ce pas parce qu'il en est devenu maître à force d'usage et d'attention et qu'il forme alors déjà pour l'enfant le guide merveilleux que nous ne deviendrons, nous, qu'après un long travail... si la chance veut bien nous favoriser.

L. BOURLIER, Curel (Haute-Marne).

FRANCE VIVANTE

Nous avons reçu des Editions pour l'Enseignement Vivant (L. BEAU, rue Henri-Cœur, à Domène, Isère), la collection *France Vivante*, comportant 100 vues en phototypie de 30x24 (ou 55 fiches recto-verso) et une forte notice sur carton fiche 21-27.

La notice, établie par A. et R. FAURE, comporte une étude régionale de la France, le commentaire des vues et un choix de lectures abondant et varié.

— Un croquis établi par le moyen du carroyage, complète étude de la région, l'enfant pourra le reproduire à telle échelle qui lui plaira. Tous les croquis étant à la même échelle, l'enfant se représentera ainsi très exactement l'importance territoriale de la région qu'il étudie. Des graphiques complètent les textes.

— Des tableaux de synthèses permettent le regroupement des études et donnent un aperçu saisissant de la place de la France dans le monde.

— Une collection utile dans le Fichier d'une école moderne qui tient à procurer de bons documents, nets, caractéristiques aux enfants par leur travail personnel. Une collection qui est un guide éclairé pour le maître.

En vente à la C.E.L. ou chez l'éditeur : 5.000 francs. C.C. postal 745-26 Lyon.

Rappel : chez le même éditeur et des mêmes auteurs : Préhistoire, Antiquité, 100 vues 24-30 48 fiches-notice : 5.000 francs.