

De la composition française à l'école primaire : méthode et principes

Autor(en): **Cart, Jean**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **14 (1923)**

PDF erstellt am: **23.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-111013>

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.

De la composition française à l'École primaire.

Méthode et principes.

INTRODUCTION

Tout le monde s'accorde à reconnaître que l'enseignement de la composition est un des plus importants que doive se proposer l'école primaire. Donner à l'enfant la possibilité d'exprimer clairement et correctement ce qu'il pense, c'est lui fournir un outil d'un usage journalier et universel, dont il aura à se servir toute sa vie, dans quelque situation qu'il se trouve.

Et cependant, à regarder les résultats obtenus jusqu'ici, on serait en droit de se demander si cet enseignement a été bien compris, si, au contraire, les auteurs qui en ont traité et les praticiens qui ont appliqué leurs principes ne se sont pas complètement fourvoyés et n'ont pas perdu leur peine. Que voit-on, en effet ? Des élèves soumis pendant des années au même régime, aux mêmes exercices, repris pour les mêmes fautes, composant par contrainte et toujours aussi mal, sans goût et sans entrain, — et des maîtres que le sentiment de l'inutilité de leur effort obsède, attriste, déprime, en attendant qu'il les laisse indifférents et sceptiques. Et ceux-ci de se plaindre : enseignement difficile, ingrat, décevant.

Tel qu'il se donne depuis des siècles ? Oui, nous n'en disconvenons pas. Mais qui pourrait être le plus intéressant, le plus vivant, celui qui récompenserait le mieux.

Quelle est donc la cause d'un échec aussi complet que malheureux ? Elle se trouve, pensons-nous, dans la méconnaissance du but à atteindre et dans le manque de méthode pour y arriver.

On croit que la composition doit enseigner à écrire, *sur n'im-*

porte quel sujet, avec une certaine correction, quelque facilité et quelque élégance, suivant le type du roman feuilleton, que l'on se proposerait volontiers pour modèle. De là la verbosité, la redondance, la fausse abondance de quelques-uns, que l'on n'est pas loin d'admirer en leur reconnaissant de la facilité ; de là aussi la sécheresse, la stérilité de beaucoup, auxquels on reproche de manquer d'imagination. Tout simplement les premiers ont un peu de lecture et font appel à une mémoire verbale qui n'est pas développée au même degré chez les derniers. Dans l'un et l'autre cas, on se fait une fausse idée de l'imagination, qui ne peut rien faire avec rien, qui ne peut qu'employer les données des sens et de l'expérience.

Là est bien l'*erreur fondamentale* : on veut enseigner à écrire avant d'avoir enseigné à penser, en dépit de l'objurgation de Boileau : « Avant donc que d'écrire, apprenez à penser », de la maxime de Buffon : « Bien écrire, c'est tout à la fois bien penser, bien sentir et bien rendre » (penser et sentir d'abord, écrire seulement après), en dépit de toute la tradition classique.

Toujours la même faute, qui se retrouve partout dans l'enseignement : le mot avant la chose ; on part du signe, de l'abstrait ; la lettre tue l'esprit, le livre cache la nature. Et vous voyez de grands dadais d'écoliers très capables de disserter longuement, à la suite de Lamartine ou de Verlaine, sur la mélancolie de l'automne, par exemple, qu'ils n'ont jamais sentie, et dans l'impossibilité de décrire un peu congrûment, nous voulons dire avec quelque exactitude, tel pré, tel champ, tel arbre que l'on voudra, dans cette même saison d'automne.

Bien mieux, ou bien pis, pour avoir été formés de pareille manière, combien d'adultes, même instruits, sauraient sans embarras raconter un fait, décrire un objet simple et d'usage courant, une table, une chaise, une lampe, etc. ?

Voilà, en effet, ce que l'on constate et, pour peu que l'on réfléchisse, ce que l'on déplore. Mais qu'y faire ? Le mal est peut-être sans remède et tant de générations s'y sont habituées qu'il est devenu, en quelque sorte, constitutionnel. Cependant, pourquoi ne pas tenter au moins de l'enrayer ? Le risque n'est pas grand, car d'arriver à de moins bons résultats que jusqu'à présent, il n'est guère possible.

I. Méthode d'enseignement.

Que faut-il donc faire ? Ce que veut Boileau, apprendre à penser d'abord.

Or, qu'est-ce que penser ? C'est éprouver en présence des êtres et des choses, des perceptions nettes, c'est-à-dire devenues conscientes, claires et distinctes, et associer, combiner ces perceptions et les sentiments qui en dérivent. C'est ensuite — mais seulement ensuite — obliger le mot à obéir et à servir de signe docile et adéquat à la pensée.

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

Et que sera cette culture des sens ?

Il ne suffit pas de dire : Observez ! il faut l'enseigner méthodiquement. « On n'apprend pas aux jeunes à observer. Tout, au contraire, les dispense de cet effort et tend à les en rendre incapables ». Cette remarque du Dr Toulouse renferme une grande part de vérité.

C'est ici qu'il faut sérier les difficultés, diviser le travail. Trop souvent on demande à l'enfant des choses impossibles ; on lui propose comme sujets : « La forêt en automne », « Mes vacances », « Une course d'école », etc. C'est à peu près comme si l'on demandait, dès le premier jour, à un apprenti ébéniste de faire une armoire, à un apprenti horloger de fabriquer une montre. Ne va-t-on pas d'abord leur apprendre à tenir un marteau, à planter un clou, à raboter une planche, à limer plat ?

Il faut aller posément d'une chose à l'autre et exercer les sens l'un après l'autre. Il faut se faire et s'imposer un plan méthodique, une sorte de *carte des données des sens*, ce que Taine appelait un atlas. Qu'il nous soit permis, sous forme de schéma, d'en donner un exemple :

a) *La vue* : 1. *Lumière* : jour et nuit, ombre et clarté, pénombre et crépuscule ; saison, hiver, été ; influence de la lumière sur les objets, les êtres vivants ; l'éveil, le repos.

2. *Couleur des objets* : distinguer les couleurs et les nuances. Ex. : feuilles (vert clair, tendre, pâle, vert foncé, sombre, verdâtre, vert jaune, vert bleu), yeux, cheveux, étoffes, habits, etc.

3. *Lieu et position des objets* : contre... le mur, vers, à côté de, près de, à gauche, à droite, à proximité, en haut, en bas, etc., — debout, couché, penché, à plat, de champ, de guingois, de travers, de biais, obliquement, de face, de profil, etc.

b) *La vue et le toucher* : *La forme et la disposition des objets* : plats, creux, courbés, arrondis, ronds, carrés, etc. ; gros, bouffis, enflés, bossus, ventrus ; symétriques, proportionnés, ordonnés, disparates, etc.

c) *Le toucher* : Les lignes, les surfaces, les volumes.

1. *Etat de la surface des corps* : lisses, polis, veloutés, doux, soyeux, etc. ; rugueux, raboteux, rudes, âpres, etc. ; affilés, coupants, tranchants, etc. ; mousses, émoussés, etc.

2. *Consistance et résistance des corps* : solides, liquides, gazeux, semi-liquides, pâteux, etc. ; mous, gluants, visqueux, etc. ; flexibles, élastiques, durs, rigides, tendres, friables, etc.

3. *Poids et température des corps* : légers, lourds, pesants, denses, etc. ; froids, chauds, tièdes, brûlants, bouillants, torrides, etc.

d) *L'ouïe* : 1. *Qualité des sons* : doux, riches, moelleux, suaves, nets, clairs, etc. ; durs, perçants, grinçants, stridents, sourds, confus, etc.

2. *Intensité des sons* : forts, faibles, assourdissants, etc. ; cris des animaux, bruits du vent, de l'eau, voix humaine ; bruits de la classe, de la rue, de la campagne ; ronflements de moteurs, cloches, sifflets, etc.

3. *Harmonie des sons* : musique, chant.

e) *L'odorat* : Odeurs suaves, aromatiques, balsamiques, etc. ; alcalines, alliées, fétides, vireuses, etc.

f) *Le goût* : Saveurs acides, aigres, âpres, alcalines, etc. ; douces, sucrées, etc. ¹

Pendant longtemps, les exercices dont nous parlons n'auront pas d'autre but que d'attirer l'attention de l'enfant sur les sensations qu'il éprouve, de l'amener à les distinguer nettement et à les désigner en termes propres. Vous lui présentez un objet, un être vivant ou non, qui le captive, à tel point, si possible, qu'il ne puisse penser à autre chose. Vous l'obligez

¹ Cf. *L'apprentissage de l'art d'écrire*, par Jules Payot, Paris, A. Colin. — M. Payot a plus fait que tout autre, par le livre et par la parole, pour réformer l'enseignement de la composition. Nous lui devons une partie des idées renfermées dans notre étude.

à y appliquer une observation attentive, par tous ses sens, qui restera longtemps incohérente, sans suite, sans queue ni tête, il n'importe. Qu'elle soit seulement *exacte* et *vraie* ; qu'elle ne s'attache pas seulement à la surface, aux apparences ; mais qu'elle soit pénétrante, poussée à fond, jusqu'à en devenir particulière, individuelle et originale. Après de nombreux exercices, vous vous rendrez compte de ceci : on veut imaginer quand il n'y a besoin que de regarder. « L'originalité en littérature et en art, disait Dumas fils (et cela est vrai en tout et partout), c'est de peindre ce qu'on voit. Le tout, c'est de bien voir. »

L'on se bornera d'abord à observer des choses, des êtres, à un moment de leur existence, sous l'aspect de leurs propriétés physiques. Il faut ensuite aller plus loin. L'enfant sait observer, ou plutôt, ou tout au moins, il s'y essaie. Ses sens sont éveillés. On l'exerce maintenant à observer des actions, isolées, successives ou simultanées.

a) *Isolées* : L'enfant fait l'action et la nomme ... lever, baisser, tourner, agiter, croiser, prendre, saisir, remuer, se retourner, ... regarder, examiner, scruter ...

b) *Successives et simultanées* : Le maître fait peler une pomme ; ouvrir, fermer une porte, une fenêtre ; venir au tableau noir ; enfiler une aiguille ; prendre un livre et lire ... Les élèves observent et énoncent à mesure cette suite d'actions, dans tout le détail des faits et des gestes.

Après de très nombreux exercices, rendus possibles par le fait qu'ils seront surtout *oraux*, l'élève sera en état, grâce à notre *plan descriptif*, d'observer avec profit. Il envisagera toutes sortes d'objets, de plus en plus compliqués, et se demandera méthodiquement : Qu'est-ce que m'apprennent sur eux la *vue* (matière, forme, couleur, etc.) ; le *toucher* (matière, forme, consistance) ; l'*ouïe* (sons et bruits) ; l'*odorat*, le *goût* ?

Et nous ferons un pas de plus pour arriver à l'étude et à l'expression des *sentiments*. Les sensations, en effet, entrent en nous, deviennent conscientes, deviennent sentiments, ou émotions.

Nous voilà amenés à étudier de quelle façon se marquent ces sentiments, comment ils réagissent sur tout l'être physique. Ainsi on observera comment se manifestent la joie, la douleur, la colère, l'indignation, la réflexion, la méditation...

Dans le chagrin, par exemple, on remarquera la lassitude de

tout le corps, les traits défaits, les yeux fatigués ; les lèvres sont relâchées, la mâchoire inférieure s'abaisse, la paupière supérieure tombe et recouvre à moitié la pupille de l'œil.

Un chien d'humeur farouche ou agressive rencontre-t-il un chien étranger ou un homme ? « Il marche droit et en se tenant très raide ; sa tête est légèrement relevée ; la queue est tenue en l'air, raide ; les poils se hérissent, surtout le long du cou et de l'échine ; les oreilles dressées se dirigent en avant, et les yeux regardent avec fixité.... Lorsqu'il se prépare à s'élancer sur son adversaire avec un grognement sauvage, les dents canines se découvrent et les oreilles sont entièrement couchées en arrière contre la tête... »

L'on trouvera d'autres exemples dans le livre de Ch. Darwin : *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Et les circonstances mêmes de la classe fourniront l'occasion et la matière de mainte observation semblable : un écolier qui s'applique, un bavard rappelé à l'ordre, deux batailleurs qui se provoquent ou se collètent, un retardataire entrant dans la classe, etc.

Nous nous sommes bornés jusqu'ici et assez longtemps à noter et à formuler, à rendre des observations, des impressions et des actions simplement juxtaposées ou successives, sans un *lien logique*, du moins sans souci de le montrer. Nous aurons amené à pied d'œuvre des moellons. Il faudra maintenant apprendre à les assembler, à les unir par un ciment solide ; il faudra apprendre à *faire le mur*. Et nous donnerons pratiquement à l'élève le besoin et le désir de la *cohérence*.

Pour cela, après celui de la vérité, auquel seul nous nous sommes encore attachés, nous nous appliquerons à développer chez lui le *sens de la preuve*. Constamment nous maintiendrons devant son esprit ces fortes paroles de Pasteur : « N'avancez rien qui ne puisse être prouvé d'une façon simple et décisive. Ayez le culte de l'esprit critique... Sans lui, tout est caduc », et nous les lui rendrons vivantes, concrètes et tangibles par des exemples bien choisis. Nous l'obligerons à en faire l'application dans de nombreux exercices.

Une idée étant donnée, nous l'inviterons à l'appuyer d'une preuve, ou de deux, ou de trois : « Le soldat suisse est bien habillé »... *Preuve* : il a un pantalon, une tunique, une capote de drap chaud et solide.

« L'acier est plus dur que le bois »... *Preuve* : je raie une boîte d'école avec mon couteau.

« Paul écrit mal »... *preuve* : ... « La maison d'école est ancienne »... *preuve* : ... « Les oiseaux souffrent du froid »... *preuve* : ... « La rue est animée... *preuve* : ... etc., etc.

Puis nous nous efforcerons de dégager d'un groupe de sensations une *impression générale*. On part d'observations nombreuses pour arriver à l'impression commune : sol durci, sonore sous les pas, bise aigre, arbres givrés, vapeur sortant en panache des naseaux des chevaux, visage et nez rougis, doigts gourds : impression d'un *matin froid*. Ou bien l'on part de l'impression générale que l'on explique, justifie et prouve par une série d'observations particulières, empruntées à tous les sens : impression d'un *départ joyeux*... trouvons les perceptions de la vue, de l'ouïe, du tact, de l'odorat qui contribuent (à ce moment précis du départ, non la veille ou deux heures après) à cette impression de joie. Une maison nous apparaît *gaie* ou *triste*, *ancienne* ou *neuve* ; une pomme *appétissante*, un animal *doux* : voilà l'impression générale, l'impression d'ensemble ; analysons-la, cherchons-en les preuves dans le détail et à l'aide de tous nos sens. Voyez-vous ainsi se lever des centaines de sujets empruntés à la vie même de l'écolier, liés à un faisceau de sensations et de sentiments ?

Après un groupe de sensations produisant une commune impression, un groupe d'actions tendant au même but. On s'arrête à voir un maçon soulevant une lourde pierre, un terrassier poussant une brouette, un cheval tirant un char : toutes leurs actions marquent l'*effort* ; c'est cette impression d'effort qui en fait le lien et en assure l'unité.

Nous aurons ainsi appris à faire un *paragraphe*, ayant son *unité psychologique* et nous aurons combattu, avec succès je crois, la dispersion de l'esprit, le verbalisme creux, la superficialité, les fausses impressions, les affirmations erronées, sans preuve, l'incohérence, le *galimatias perpétuel*. (« Le langage ordinaire n'est qu'un galimatias perpétuel », Malebranche).

* * *

En résumé, nous avons vu jusqu'ici comment la composition pouvait être, devait être d'abord une culture des sens, de l'*esprit d'observation*, comment par des exercices méthodiques on pou-

vait exercer successivement ou simultanément la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat, le goût. Puis comment ces données des sens se réfléchissaient en nous et comment la réflexion devait nous conduire à lier nos impressions, à nous donner le *sens de la preuve* et la *cohérence* des idées.

Après avoir extrait les moellons de la carrière et les avoir amoncelés sur le terrain à bâtir, nous avons appris à *faire le mur*, à construire une petite maison solide et simple.

Il conviendrait peut-être maintenant d'aller plus loin et de guider notre élève dans la construction d'édifices plus savants et plus compliqués. D'un maçon, il faudrait en faire un architecte ; d'un artisan un artiste.

Mais je crois qu'il est préférable — pour le moment et pour les besoins de l'Ecole primaire — de ne pas nous lancer dans cette aventure. Car, je dirai le fond de ma pensée : le *métier* s'enseigne, mais l'*art*, non. « Soyez plutôt maçon si c'est votre métier », disait Boileau, qui pensait qu'on naît poète et artiste. Je n'irais pas jusque-là et je ne vois pas entre l'artisan et l'artiste une différence de nature, mais plutôt de *degré*. Il n'importe, du reste. Restons dans notre domaine ; personne n'a jamais demandé à l'école primaire de former des artistes.

Cependant on pourrait le croire, à entendre les critiques que certaines gens adressent aux compositions de nos élèves : « banalité, manque d'élégance, d'originalité, rien de personnel, pas d'imagination ! » Ils en jugent (avec moins de compétence, il est vrai) comme un Jules Lemaître aurait jugé d'un Balzac ou d'un Racine.

Et nous-mêmes, nous nous laissons aller sur cette voie. Il y a là un malentendu à dissiper.

En somme, qu'avons-nous à faire ?

Nous avons à entraîner l'enfant à *penser* et à *sentir*, à lui ouvrir les yeux sur la *nature* et la *vie*, à l'obliger à débrouiller ses émotions et ses idées, à les classer, à les exprimer sous une forme cohérente et correcte.

Mais, pour l'amour du ciel, ne nous étonnons pas, ne nous scandalisons pas, s'il ne manifeste pas une *originalité* bien certaine, si sa *personnalité* n'apparaît pas évidente. Ces mots, quand il s'agit de travaux d'écoliers, devraient disparaître de notre vocabulaire. Croyez-vous que les plus grands artistes, un Victor Hugo, un Michel Ange, fussent originaux et personnels à dix, douze ou quinze ans ?

II. Choix des sujets.

C'est cette assimilation peu raisonnée, peu réfléchie de l'écolier et de l'artiste qui est cause que l'on s'occupe fort peu du *choix des sujets*.

En effet, *au seul point de vue de l'art*, tout sujet est bon. L'amour d'un barbon pour sa pupille fait aussi bien le sujet de *L'école des femmes* que celui des *Folies amoureuses* ou du *Barbier de Séville*. Et l'on sait assez que Molière n'a inventé aucun de ses sujets, pas plus que La Fontaine ou Shakespeare. Trois citrons sur une assiette peuvent donner lieu à un chef-d'œuvre.

On oublie seulement ceci : *à une condition*, c'est que l'artiste ait librement choisi son sujet, qu'il l'ait vivement senti, qu'il ait été ému. Si ce n'est le cas, il y renonce... ou échoue piteusement.

En matière de composition scolaire, le choix des sujets a au contraire une importance capitale et nous croyons qu'au lieu de l'abandonner au hasard, comme on le fait malheureusement trop souvent, il conviendrait de le soumettre à quelques principes. Qu'on nous permette d'indiquer ceux qui nous paraissent essentiels :

Premier principe : Le sujet doit être choisi pour l'élève et non pour le maître, autrement dit, il doit plaire à l'élève.

Tant que le sujet ne dit *rien* à l'enfant, il est inutile ou plutôt dangereux de le lui imposer. Il le traitera certainement mal, et, ce faisant, se gâtera la main. Non seulement « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », mais encore : on parle sûrement mal de ce qui n'intéresse pas.

C'est ici qu'il faut être psychologue et savoir reconnaître ou deviner ce qui plaît à l'enfant. Un peu de réflexion y aidera. Et l'on bannira pendant longtemps tout sujet abstrait, comme « *La politesse* », « *L'ordre* », « *La tempérance* », — toute sentence ou proverbe qui n'est que la généralisation, partant l'abstraction, de milliers de faits concrets : « *Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras* », « *La nuit porte conseil* », « *Pierre qui roule...* » On aura soin aussi de donner à l'intérêt le temps de s'éveiller dans l'âme de l'enfant. Tel sujet, au premier abord, laisse indifférent qui finit par devenir passionnant. Et l'on encouragera l'élève à tenir devant soi le sujet proposé, à y penser longtemps, à s'en entretenir avec ses condisciples, ses frères et sœurs, ses parents. Quelle erreur, pour le dire en passant, commettent certains

maîtres toujours prêts à accuser de plagiat ou de tromperie des élèves consciencieux qui ont cherché à se documenter, à se renseigner et ont fait place dans leurs travaux, de composition ou autres, à des souvenirs de lectures et de conversations ! Que ne les louent-ils, au contraire ?

Deuxième principe, qui est un corollaire du premier : *Le sujet doit être choisi dans le champ d'expérience de l'enfant.*

Celui-ci ne s'intéressera véritablement qu'à ce qu'il aura vu, entendu, touché, senti, et de cela seul il parlera congrûment. « La récolte du thé », « Le ver à soie », « La canne à sucre »... peuvent être sujets d'histoire naturelle, résumés de leçons et de lectures ; sujets de composition, non pas.

Dans ce qui touche à la vie morale, le principe est le même. On ne fera parler que d'émotions ressenties, vécues. Par exemple : « Vous avez cassé une vitre,... Vous avez reçu un jouet, un livre,... Vous avez vu un brutal battre un camarade,... qu'avez-vous ressenti ? » Et non : « Les délices de la solitude », ... « L'amour de sa profession », ni même « Le choix d'une profession » (tout au plus, vers 14 ou 15 ans : « Au moment de choisir une profession »), pas plus que « Les infirmités de la vieillesse » ou « Les joies du mariage ».

Troisième principe : *On rétrécira la matière le plus possible, enserrant le sujet dans des limites étroites, en vue de concentrer l'attention et de combattre l'éparpillement de l'esprit.*

« *Le printemps* » : mauvais sujet, trop vaste, trop général ;
mais : « La neige fond », — « Les prés verdissent », — « Les bourgeons vont éclater », — « Les premières fleurs », — « On ôte les bonnets, les manteaux », — « Les petites filles sautent à la corde »,...

Non pas « *L'hiver* »,
mais : « La neige tombe », — « Je suis à la fenêtre et je regarde neiger », — « Brr ! il fait froid ! », — « Les arbres sous le givre », — « Les glaçons pendent des toits », — « Descente d'une pente en skis, » —...

Non pas « *Une course d'école* »,
mais : « Départ pour la gare », — « Le train s'ébranle, » — « A la portière du wagon », — « Arrivée au sommet », — « Sur le bateau », — « Appuyés au bastingage », — « Menace d'orage »,..

Non pas « *Le chat* », « *Le chien* », « *La vache* »,
mais : « *Mon chat* », — « Le chat de ma voisine », — « Un

chat guettant une souris », — « Un chat marchant sur un mur »,... « traversant une route boueuse »,... « buvant son lait », *saisi à un moment de son existence*. Et ainsi de la vache, du chien, etc., etc.

On pourrait ajouter aux trois principes posés plus haut, celui-ci encore, qu'il convient d'observer dans le choix des sujets une certaine progression en allant du simple au composé, mais il nous paraît en somme peu important. Le même sujet convient à tous les âges, qui le traiteront de manières diverses. Nous préférons, voulant nous en tenir à des conseils pratiques, montrer encore le grand service que peuvent rendre les *images* dans l'enseignement de la composition¹. Elles remplissent toutes les conditions d'un *bon* sujet : elles intéressent l'enfant, elles offrent une matière bien délimitée, non changeante, par conséquent à laquelle on peut se reporter pour vérification. Mais il faut les choisir avec soin, d'une réelle valeur artistique, de sujet simple et si possible en couleurs. Il va de soi que nous écartons résolument les tableaux encyclopédiques faits pour l'étude des langues ou pour de prétendues leçons de choses.

Et cette remarque encore ! On ne s'en tiendra pas nécessairement à un seul sujet, le même pour tous. Au contraire, la variété est un élément d'intérêt et l'on peut embrasser tout un domaine, si l'on a soin de grouper les divers sujets autour d'un centre unique d'intérêt. Par exemple, on s'intéresse aux *vaches de la ferme*, que l'on a observées. Un groupe les montre à l'étable, dans la chaleur de l'après-midi ; un autre à l'abreuvoir ; un troisième, broutant au pâturage ; un quatrième, s'assemblant au moment de la traite... Ou bien, dans la *description d'une image*, les uns s'occupent des personnages, ou de tel ou tel personnage ; les autres, du milieu (maison, rue, paysage) ; et tous sont pour ainsi dire tenus aux lisières par l'impression générale à produire, fortement marquée et sentie dans l'étude préalable du sujet.

III. Correction des travaux.

Une première question se pose : quelle part convient-il de réserver à la correction dans les heures consacrées à la composition ? Ici, comme dans tout le domaine de la pédagogie,

¹ Cf. *Le français de nos enfants*, par Weil et Chénin. Paris, Didier.

rien d'absolu. Mais il nous paraît qu'une heure sur deux serait une bonne moyenne, l'autre étant donnée à la préparation du sujet. Et la rédaction proprement dite ? demandez-vous. Nous pensons que, toujours en règle générale et exceptions réservées, elle doit se faire en dehors de la classe, à la maison. Et voici nos raisons : a) La rédaction à l'école fait perdre un temps précieux, dont on a besoin pour autre chose. b) Les enfants (comme les grandes personnes) n'écrivent pas tous avec la même facilité, et ne sont pas toujours disposés à le faire ; il leur faut plus ou moins de temps pour amener leur pensée à maturité. c) Beaucoup ne rédigent bien que dans le silence et la solitude.

Nous consacrons donc à la correction en classe une heure sur deux. Mais il y a une correction préalable par le maître :

a) *Comment elle se fait.* — Il arrive qu'elle ne se fasse pas du tout et que la correction en classe s'improvise. Celle-ci aura alors tous les inconvénients et les défauts de l'improvisation : manque de suite, de méthode, hésitations, erreurs, ressassement, bafouillage. Le plus habile n'y échappera pas. Quel déplorable exemple pour l'élève !

Plus souvent, le maître voit tous les travaux, du commencement à la fin, corrige toutes les fautes à grands coups de crayon bleu ou à grande consommation d'encre rouge. Qu'on nous permette de le dire franchement : il y a dans cette manière de procéder une perte de temps, un gaspillage de force énormes, — de quoi décourager les meilleurs, qui s'apercevront tôt ou tard de l'inutilité de leurs efforts.

b) *Comment elle pourrait se faire.* — Nous reconnaissons la nécessité d'un contrôle, d'une sorte de travail de police. L'enfant doit être sûr que sa copie sera vue et lue par le maître. C'est précisément par cette lecture, attentive et rapide, que celui-ci commencera, simplement pour constater si l'enfant s'est appliqué, s'il a fait effort, s'il a progressé. Trois mots et une note, au bas de la composition, le lui feront savoir : « Bien, continue ! » — « Il y a progrès » — « Travail réussi » — « Ne te relâche pas » — « Tu peux faire mieux... »

C'est ici que se règle la question de l'orthographe. Comment ? — On n'en parle pas, ou plutôt on dit une fois pour toutes à l'élève : « Arrange-toi comme tu voudras ; si tu ne peux seul, aie recours au dictionnaire, à tes parents, à des amis : tu dois

m'apporter une copie sans faute (entre nous, sans *trop* de fautes) ». Et s'il y a des fautes ? Ça se voit d'un coup d'œil ; nous inscrivons au pied la note la plus basse et nous mettons l'enfant dans l'alternative ou de refaire son travail ou de garder la mauvaise note.

Ce travail de police accompli, nous choisissons quelques copies, cinq ou six, et nous y marquons de façon apparente, à l'encre rouge, au crayon bleu, quelques mots, une phrase, un alinéa, sur lesquels portera la leçon ; dans la marge, un mot disant de quoi il s'agit (éloge ou blâme) : « Bien ou mal observé », — « Cohérent ou incohérent », — « Clair ou confus, embrouillé »...

Et nous voici maintenant en classe.

a) *Ce qui se fait encore trop souvent* : Le maître lit et critique, sans suite et sans méthode, mêlant tout : les idées, le style, la grammaire, et surtout l'orthographe, où il trouve comme un refuge. Et les élèves ? Ils écoutent ou n'écoutent pas, suivant leur bon plaisir.

Dans les deux cas le résultat est le même, c'est-à-dire nul.

b) *Ce qui pourrait se faire*. Il faudrait sortir de cette ornière. Comment ? En observant certains principes, valables pour toutes sortes d'enseignements :

1. Ne faire qu'une chose à la fois, et la faire à fond.
2. C'est l'élève lui-même qui doit se corriger, se guérir (le maître porte le diagnostic et prescrit le traitement).
3. Ce qu'il faut éveiller, corriger, redresser, développer, former, c'est l'esprit de l'enfant, ses sens, son intelligence, sa volonté. La copie importe peu, elle n'est pas destinée à rester. Que l'enfant prenne de bonnes habitudes d'esprit, une bonne attitude de la pensée. Pour y atteindre, nous fixerons son attention volontaire sur un point particulier, bien délimité, bien précis, et nous ne lui permettrons pas de s'échapper, de s'évader, d'aller à la dérive. Nous nous appliquerons à combattre son instabilité naturelle, la dispersion, la mobilité de son esprit pour le conduire à l'attention soutenue, volontaire, tenace, au monoïdéisme : tout est là.
4. Enfin, principe moins général, qui s'applique spécialement à la correction des compositions : les pensées peuvent s'examiner, s'apprécier, se critiquer par simple audition ; —

le style, la langue, seulement par *vision du texte*. Tel orateur éloquent est reconnu à la lecture un assez piètre écrivain.

Passons maintenant à l'application. Nous ferons dans la correction deux parts : d'abord les *pensées* ; ensuite, *l'expression*, le *style*, la *langue*.

A. *Les pensées*. Songeons au but à atteindre : former à l'*observation exacte*, à bien voir, à bien sentir le réel. Nous ferons trouver par les élèves eux-mêmes, dans cinq ou six copies choisies pour cela, ce qu'il y a d'*exact*, de *vrai*, de *bien vu*, de *bien observé* ; et, par contraste, ce qu'il y a de *faux*, de *mal vu*, de *mal observé*, de *vague*, d'*imprécis*, de *confus*.

Nous nous attacherons seulement à ceci : Est-ce *vrai* ? Est-ce *exact* ? Nous ne nous occuperons que de l'idée et pas encore de la façon dont elle a été exprimée. Et c'est assez pour une leçon, qui devra du reste se répéter souvent.

Un seul exemple : Parlant des premiers jours du printemps, un enfant a écrit : « Les arbres commencent à bourgeonner ». Nous posons à la classe la question : Est-ce exact ? est-ce vrai ? Et il ne manque pas d'observateurs pour dire que les bourgeons se forment à l'automne et non pas au printemps.

Autre leçon. — Il s'agit encore de l'observation exacte et toujours sur cinq ou six copies choisies. Y a-t-on appliqué plusieurs sens ? Lesquels ? Quelles sont les sensations de la vue ? de l'ouïe ? de l'odorat ?... Vite nous nous apercevrons que le sens de la vue a été presque exclusivement employé et nous engagerons les enfants à user aussi de leurs oreilles, de leur nez, de leurs mains, etc.

Autre leçon. — Nous voulons former nos élèves à l'observation *complète*. Nous lisons une copie. Y a-t-on omis quelque chose d'essentiel ? Passons en revue les impressions des divers sens : visuelles, auditives, ... Un exemple : Notre élève a décrit « un chat quittant le coin du feu ». Il a oublié de noter les membres qui s'étirent, le bâillement sonore, le crissement des griffes sur le plancher.

Autre leçon. — Nous apprenons à distinguer l'essentiel de l'accessoire et de l'inutile. La plupart des descriptions d'enfants sont faites par énumération et constituent un exercice inutile, dénotant seulement de la paresse intellectuelle. Ayant à parler d'une salle de classe, on en inventorie tous les meubles : tables, bancs, pupitres, cartes, gravures, etc. A-t-on à faire le portrait

d'une grand'mère ? On énonce pêle-mêle les détails les plus divers, souvent contradictoires, de la physionomie, du costume, de l'attitude.

Il faudra montrer à l'enfant que ce qui doit subsister, c'est seulement ce qui concourt à l'*impression générale*. Vous ressentez en entrant dans une chambre une impression de *clarté*, ou de *bien-être*, ou d'*intimité*. Dans la description que vous en faites, retenez les détails qui contribuent à cette impression et sacrifiez tout le reste. De même, quand vous peignez un portrait, qu'il en sorte une impression unique de *bonté*, de *simplicité*, de *dureté* ou de *méchanceté*.

Autre leçon. — Supprimons l'inutile, ou les sacrifices nécessaires. Lisons une copie (choisie à l'avance) et voyons un peu. Ceci est-il utile ? c'est-à-dire suivant le principe posé plus haut, concourt-il à l'impression générale ? Et ceci, et cela ? Que reste-t-il ? Souvent peu de chose. Et c'est ce peu de chose qui doit seul être conservé, se réduisit-il à deux lignes.

Mais n'allons pas dans l'excès ; nous n'exigerons pas que *tout*, chaque mot, chaque bout de phrase ait sa valeur propre ; nous saurons nous contenter de peu et le moindre grain de mil fera notre affaire.

Autre leçon. — Comment on pousse l'observation (sous-entendu : on a choisi un sujet qui s'y prête). Au lieu d'abandonner tout de suite une sensation, une impression reconnue vraie, apprenons à la maintenir devant notre esprit, à la suivre comme à la piste, à l'approfondir. Voulant rendre l'impression de torpeur et de chaude somnolence ressentie en juillet dans une chambre close, un enfant a écrit : « Un rayon de soleil entre par la fente d'un volet ». Invitons-le, au lieu de passer à *autre chose*, à suivre ce rayon, à le montrer jouant sur le biseau d'une glace, formant un cône de lumière où dansent des myriades de poussières et, par contraste, faisant ressortir, avec le vol bourdonnant d'une mouche, l'immobilité générale. En décrivant une image de Gehri, peut-être connue de mes lecteurs, qui représente un grand-père et son petit-fils jouant au « char », un autre élève constate : « Le petit garçon sourit ». Apprenons-lui qu'il y a sourire et sourire, et faisons-lui trouver ce qui provoque celui-ci : le grand-père va pousser à faux un jeton et faire une sottise. Le sourire du petit garçon a peine à attendre ce geste et va se muer en franc éclat de rire.

On le voit : tout ce qui précède convient à de jeunes enfants : c'est vivant, c'est concret, facile à saisir, à comprendre. L'exécution seule est difficile et les résultats immédiats semblent souvent ne pas correspondre aux efforts des *élèves*. Mais disons-nous qu'il s'agit d'une formation progressive de l'esprit, qui n'aboutira que plus tard. Encore une fois, la copie présente importe peu, mais bien la moisson future. Le maître confie des germes au sillon et, comme le semeur de Victor Hugo :

« On sent à quel point il doit croire

« A la *fuite utile* des jours. »

Dans tout ce travail de correction, nous n'avons fait qu'une chose, mais capitale : nous avons appris à l'enfant, par l'exemple et par la pratique, à *faire attention*, c'est-à-dire à s'occuper d'une seule chose à la fois, à combattre ses tendances instinctives et naturelles à la dissipation, à la dispersion, à la légèreté. Nous lui avons appris à user de ses sens, à discipliner son esprit, à se rendre compte de ses impressions, à les coordonner, à les approfondir.

Or, la culture de l'attention est le secret de tout l'entraînement intellectuel.¹

Nous avons ainsi considéré, critiqué (loué aussi bien que blâmé), la matière de la phrase isolée, d'une suite de phrases plus ou moins liées, enfin du paragraphe bien homogène, bien bâti, où tout se tient et dont se dégage une seule impression générale.

Faut-il en demander davantage à l'école primaire ? Ah ! si nous obtenions cela !

Cependant, dans les plus hautes classes, on pourrait arriver encore à des notions d'un ordre un peu plus complexe : développement d'un sujet en deux ou trois paragraphes, conception et exécution d'une composition ayant un *commencement*, un *milieu* et une *fin*.

¹ Cf. ces lignes que le célèbre philosophe Henri Bergson écrivait récemment, dans un mémoire présenté à l'Académie des sciences morales : « Il est impossible de deviner la vocation d'un enfant de dix ou douze ans. Mais trouve-t-on davantage, le plus souvent, une vocation à l'adolescent ou à l'homme fait ? La vocation est chose rare, exceptionnelle. En revanche, on reconnaît de bonne heure les enfants qui ont le goût de l'étude et qui étudient avec facilité. *Intelligence signifie avant tout attention*. On est d'autant plus intelligent qu'on est plus capable de tenir son esprit longtemps et fermement attaché au même objet. *La supériorité intellectuelle n'est qu'une plus grande puissance de concentration* »

Et alors, dans la correction, s'examinerait séparément chaque partie :

Une fois, l'entrée en matière, le préambule, comment on entre dans un sujet, sans longueurs, en quelques lignes ou quelques mots.

Une autre fois, le milieu, le corps de l'œuvre, comment on développe sans délayer, comment on reste dans le sujet, comment on subordonne l'accessoire au principal.

Une autre fois enfin, la conclusion, comment elle doit sortir du développement, ne rien apporter d'étranger ni même de nouveau, comment elle résume et rassemble les observations, les impressions, les arguments.

Mais bornons-nous à ces indications très sommaires et très générales, pour en venir à la dernière partie de notre étude, soit à la correction des compositions en ce qui touche à la forme, au style, à la langue.

B. *Le style, la langue.* — Rappelons le principe posé : toute correction de langue se fait *le texte sous les yeux des élèves*, soit qu'on le fasse écrire sous dictée, soit qu'on l'écrive au tableau noir. Et celui-ci : c'est l'élève lui-même qui se corrige ; et encore : ne faisons qu'une chose à la fois et faisons-la à fond.

Cette correction, ou mieux cette étude, car, ne craignons pas de le répéter, ce n'est pas une copie que nous avons en vue, mais l'esprit de l'enfant que nous voulons former, cette étude se fera parallèlement à celle des pensées. On y consacrerá un moment, vingt minutes à une demi-heure, dans chaque leçon. Elle comprendra la *phrase*, étude qui ne cessera jamais, et le *paragraphe*, que l'on réservera aux classes supérieures.

1. *Etude de la phrase.* Nous laisserons de côté résolument ce à quoi l'on attache volontiers le plus d'importance : répétitions de mots, abus des *qui*, des *quoi*, des *que*, etc., nous dirons bientôt pourquoi, et nous irons à l'*essentiel* : soit la *clarté*, la *propriété* et la *correction*.

La clarté d'abord, car « ce qui n'est pas clair n'est pas français », et l'on écrit avant tout pour se faire comprendre.

Nous avons noté quelques phrases embrouillées, entortillées, et chaque élève s'appliquera à les refaire. Au bout de cinq ou dix minutes, les phrases corrigées seront lues par leurs auteurs et nous choisirons une des meilleures, que tous copieront avec soin. Souvent il s'agira d'une phrase trop longue qu'il aura suffi de couper en deux ou trois.

Une recommandation : on se fiera à l'instinct linguistique et l'on n'insistera pas trop sur les fautes pour les *expliquer* et les *faire comprendre*.

Dans une autre leçon, on s'arrêtera aux rapports grammaticaux peu ou mal marqués. Ici encore pas trop d'explications et, comme toujours, partons de l'idée pour arriver à l'expression : la clarté de l'une amène la clarté de l'autre.

Importance de la ponctuation pour obtenir la clarté : ce sera l'objet d'une nouvelle leçon (fréquemment répétée). On montrera que ponctuer, c'est séparer par des signes divers ce que le *sens* permet de séparer et qu'il suffit parfois de quelque virgule ou point et virgule au bon endroit pour rendre parfaitement limpide ce qui semblait obscur.

La propriété. Il ne s'agit pas tant de la propriété des mots que de celle des expressions ou des locutions. Comme l'a montré M. Bally, c'est le choix judicieux des mots et leur juste agencement qui constituent ce qu'on appelle la *propriété du langage*. Il est impossible qu'une pensée soit exprimée par un mot ; notre pensée ne se formule jamais par des mots isolés, mais par des *groupes de mots*.

Cependant, pour ce qui concerne les êtres et les actions, il faut apprendre à les appeler par leurs *noms*.

J'appelle un chat, un chat...

Une leçon portera donc sur l'examen des *noms*. Est-ce bien le mot propre ? Sinon, quel est-il ? Le maître le donnera si les élèves ne le trouvent pas et, s'il ne le connaît pas lui-même, eh bien ! il l'avouera et laissera la question pendante. Chacun s'ingéniera jusqu'à la leçon suivante pour découvrir le terme qui manque, et quelqu'un probablement y parviendra. Nous avons vu de cette manière trouver des noms peu communs et pourtant très utiles, comme l'*ardillon* d'une boucle, l'*onglet* d'une lame de couteau, le *passant* d'une courroie. Et l'on donne ainsi aux enfants le goût, la curiosité du mot propre, qui leur reste après l'école.

Dans une autre leçon, on examinera de même les verbes, non pas, prenons-y garde, au point de vue grammatical, mais au point de vue de la propriété et toujours en partant de l'idée à exprimer. Etant donnée l'action qu'on a voulu nommer, a-t-on employé le mot juste ? Où il fallait *se retourner*, a-t-on peut-être mis *se détourner* ? où *scruter*, *regarder* ? où *aboutir*, *parvenir* ?...

Faut-il conseiller l'emploi des dictionnaires ? Avec prudence, car ils peuvent faire beaucoup de mal quand on s'en sert sans discernement (Bally). Ils ne donnent pas le mot qui manque et ne fournissent tout au plus que des synonymes. Or rien de dangereux, en matière de style, comme les synonymes. C'est le royaume de l'à peu près. Et voilà pourquoi il ne faut pas s'arrêter aux *répétitions* de mots. Cherchant à les éviter, l'enfant tombera à faux quatre-vingt-dix-neuf fois sur cent, précisément en remplaçant le seul mot propre par un synonyme. Voyez les bons auteurs, les meilleurs écrivains : jamais ils ne reculent devant une répétition de mots qui assure l'exactitude de leur pensée. « Il y a des lieux où il faut appeler Paris, Paris... »

Pour ce qui n'est ni noms, ni verbes, il ne s'agit plus à proprement parler de propriété des termes, mais bien de *propriété des expressions*, des *groupes de mots*. Par conséquent, on n'étudiera ces mots qu'en groupes, en rapport avec leur entourage. C'est le cas des adjectifs : on ne les séparera pas des noms. On se demandera : Ajoutent-ils quelque chose au nom ? Sinon, on les supprimera. Et disent-ils bien ce qu'on a voulu dire ?

Même étude sur l'adverbe, la préposition, la conjonction, sans nécessairement employer ces termes grammaticaux et toujours *sans dissocier les groupes de mots*. Un seul exemple : un élève a écrit : « Il se dirige *contre* Neuchâtel ». Comment corriger ? Sans parler de préposition, en cherchant des emplois corrects de *contre* : se diriger contre des ennemis (non pas contre des amis), se heurter contre un obstacle, ...contre marque une *opposition*. Et comment dirons-nous donc ? « Il se dirige du côté de Neuchâtel, vers Neuchâtel. »

S'il convient de ne s'occuper des synonymes de mots que rarement et surtout pour marquer les *différences* qu'ils présentent entre eux, il est extrêmement utile de s'arrêter souvent aux synonymes d'expressions, de tours de langage, aux manières diverses de dire la même chose, variables suivant les lieux, les moments, les personnes qui parlent. Il y a là matière à des recherches amusantes. Voulons-nous dire que nous avons grand faim ? Voici les expressions trouvées dans une classe de petits garçons : « Une faim d'ogre, une faim de loup, une faim canine, une faim dévorante, une grosse faim, une faim de prisonnier allemand (on était au temps de la guerre), nous

mourons de faim, nous crevons de faim » (bonne occasion pour mettre en garde contre la vulgarité du langage).

Comment dirions-nous à quelqu'un de s'asseoir ? suivant les cas et les personnes : « Asseyez-vous, — veuillez vous asseoir, — prenez la peine de vous asseoir, — faites-moi le plaisir de..., — je vous prie de..., — asseyez-vous donc, — assis, — ne vous asseyez-vous pas ? — prends un siège, Cinna, — sieds-toi, — veuillez contenter l'envie que ces fauteuils ont de vous embrasser... »

C'est par des exercices de cette sorte, mais on sent qu'il est nécessaire de les préparer avec soin, que les élèves acquerront un vocabulaire étendu et précis, qu'ils arriveront à la propriété, à la justesse du langage.

La correction. Notre étude de la phrase sera bien avancée ; nous aurons obtenu des phrases courtes, claires, des expressions justes, les mots propres, que faut-il de plus ?

Nous choisirons encore des exemples bien précis de *phrases incorrectes* que nous apprendrons aux enfants à corriger. Mais nous nous en tiendrons à des incorrections véritables, en laissant de côté toutes les subtilités du purisme. Nous attacherons de l'importance au manque de justesse dans les *accords* et les *emplois* du verbe, du pronom, de l'adjectif ; nous multiplierons les exercices de concordance des temps. Et sans qu'il y ait incorrection proprement dite, nous reprendrons et ferons corriger les phrases mal bâties, mal équilibrées.

2. *Etude du paragraphe.* Il s'agit ici d'agencer des phrases, de rapprocher des idées que le sens unit, de grouper les preuves et de faire disparaître les incohérences.

On aura imposé à l'élève l'obligation de développer *une* idée générale : « Paul s'applique »... « Il pleut » ... « Il neige » ... ou de faire sortir d'un groupe de phrases *une* impression dominante : « La cour est gaie » ... « La rue était animée » « Grand'mère est bonne »...

Et la correction consistera à examiner si les idées particulières se rattachent à l'idée générale, si elles sont bien unies et se suivent ; si telle ou telle remarque de détail ne contrarie pas l'impression d'ensemble.

On trouvera dans un livre de lecture maints paragraphes bien construits que l'on donnera comme exemples à l'élève. Celui-ci en cherchera à son tour et s'appliquera à dégager de

chacun l'idée ou l'impression générale, qu'il devra exprimer en une seule phrase.

Ou bien on brouillera les phrases d'un paragraphe de bon écrivain, qu'il s'agira pour l'élève de remettre en ordre, et l'on imaginera sans peine d'autres exercices par lesquels se développeront le sens de la preuve et le besoin de cohérence.

Dans la correction, comme dans la préparation et la rédaction, on n'ira guère plus loin à l'École primaire.

Conclusion.

Nous l'avons montré : ce qui a manqué le plus dans l'enseignement de la composition, c'est une *méthode*, une marche raisonnée, un ensemble et une suite de procédés qui s'enchaînent et se tiennent. C'est encore, dans le choix des sujets et dans la correction des copies particulièrement, des *principes* rationnels, servant de soutiens et de guides au maître comme aux élèves.

Une méthode et des principes : voilà pourtant les seules choses qui se puissent enseigner, qui se puissent transmettre d'un esprit à un autre ; car on ne communique ni la finesse ni la force de l'intelligence.

Il faut arracher l'enfant aux suggestions du hasard, aux tâtonnements inévitables sur une route inconnue. Donnons-lui une idée nette du résultat à obtenir. Créons en lui de bonnes habitudes de discipline intellectuelle et apprenons-lui à *bien conduire sa raison*. Ses copies resteront longtemps informes, ses pensées superficielles, l'expression en sera gauche et incorrecte ; mais il prendra de plus en plus conscience du but auquel il doit tendre et des voies qui l'y conduiront.

En outre, à aucun moment il ne restera passif ; il aura toujours un effort à fournir et, dans l'éducation, c'est l'effort qui importe. Contrairement à ce que l'on voit encore trop souvent, le maître ne sera pas seul à la brèche, suant, s'évertuant... ; la classe entière sera animée, joyeuse, vivante. Et chacun trouvera, dans la recherche en commun, dans le travail collectif, les meilleures leçons de solidarité intellectuelle et morale. Quant à l'originalité et à la personnalité, n'en ayons cure : elles deviendront ce qu'elles pourront et seront données par-dessus.

JEAN CART.

